

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Informe presentado a la Facultad de Educación de la
Universidad Católica de la Santísima Concepción para
optar al grado académico de Magíster en Educación
Superior

**INTEGRACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DEL DUA COMO
ESTRATEGIA DIDÁCTICA INCLUSIVA PARA LA
FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL, EN LA UNIVERSIDAD DE
CONCEPCIÓN, CAMPUS LOS ÁNGELES**

POR: ESTER DE LAS MERCEDES QUIROZ URIBE

DIRECTOR DEL PROYECTO: MARÍA EUGENIA
SOTO MUÑOZ
COMISIÓN INFORMANTE: MAITE OTONDO BRICEÑO
CRISTHIAN ESPINOZA NAVARRETE

DEDICATORIA

A mi Familia

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas las personas que hicieron posible que terminara favorablemente este proceso, en primer lugar, a mi mamá y mi familia que me apoyaron y estuvieron en todos los momentos críticos donde quería tirar el computador por la ventana, cuando no viajaba a verlos porque tenía clases hasta tarde o porque tenía que trabajar.

A mis amigos que los abandoné en dos años y aun así, me daban ánimo para seguir avanzando. Que no los visité a menudo y aunque a veces se enojaban, resistieron la tristeza de no estar conmigo.

Agradezco a mi copa favorita que se llenaba de diversos líquidos sin alcohol, para acompañarme en las noches de trabajo. y a los ansiolíticos maravillosos que el doctor me recetó al término del proceso y de los cuales obviamente no me haré adicta.

Y para finalizar agradezco a todos los profesores que me hicieron clases en estos años, de los cuales aprendí mucho, a los profesores que me guiaron en este proceso de aprendizaje, sus risas en clases, sus enseñanzas se llevarán siempre en el recuerdo, a mis compañeros del magíster que siempre daban buenas críticas y respondían dudas a cualquier hora.

Gracias a todos.

RESUMEN

En Chile, la inclusión es un tema relevante para el Ministerio de Educación, la forma de enseñar apunta hacia una mirada donde las diferencias son aceptadas y las Necesidades Educativas Especiales son atendidas. Para esto, el MINEDUC introduce el decreto n°83/2015 “Diversificación de la Enseñanza” al sistema escolar de forma paulatina, donde el Diseño Universal para el Aprendizaje desarrollado por el “Center for Applied Special Technology” atiende a la diversidad, tanto para los estudiantes con NEE, como también los estudiantes que no las presentan, utilizando sus tres principios; usar múltiples formas de presentación, usar múltiples formas de expresión y usar múltiples formas de motivación. El objetivo de esta intervención pedagógica es integrar, a través de talleres, los principios del DUA como estrategia de la didáctica del inglés en la formación de las estudiantes de la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. Para ello, se utilizaron las bases de la Metodología del Marco Lógico en una investigación cualitativa, donde a través de talleres se obtuvo como resultado que la relación de horizontalidad en la modalidad de clases activas sumada a la motivación intrínseca, extrínseca y aprendizaje colaborativo, los cuales permitieron que las estudiantes generaran aprendizaje significativo y reflexión constante en la praxis basada en diversidad utilizando las pautas del DUA en la asignatura de inglés.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Capítulo I. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	4
1.1 Presentación del Problema	4
1.1.1 <i>Descripción antecedentes contextuales</i>	4
1.1.2 <i>Descripción de causas y efectos del problema</i>	6
1.2. Justificación del Problema	11
1.3. Antecedentes bibliográficos y contextuales	16
1.3.1. <i>Didáctica del Inglés</i>	16
1.3.2. <i>Educación Especial en Latinoamérica</i>	17
1.3.3. <i>Educación Especial en Chile</i>	19
1.3.4. <i>Formación del Profesor de Educación Diferencial en Chile</i>	27
1.3.5. <i>Formación en Idioma inglés en Profesores de Educación Diferencial</i>	29
1.3.6. <i>Enseñanza del Inglés en Atención a la Diversidad</i>	30
1.4. Antecedentes metodológicos del diagnóstico	33
1.4.1. <i>Descripción sujetos</i>	33
1.4.2. <i>Descripción recogida de datos</i>	34
1.5. Resultados del diagnóstico	37
1.5.1. <i>Proceso de aplicación de instrumentos y análisis de información</i>	37

	6
1.5.2. <i>Análisis de la información</i>	38
1.5.3. <i>Análisis de entrevista semi estructurada a profesoras egresadas</i>	57
Codificación de la información	58
Levantamiento de Categorías	58
Triangulación de información	72
Aspectos relevantes:	72
Capítulo II. DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	79
2.1. Presentación de los objetivos de intervención	81
2.1.1. <i>Objetivo general</i>	81
2.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	81
2.2. Definición de actividades de intervención	82
2.3. Estrategia Evaluativa del Plan de Intervención	85
CAPITULO III. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	88
3.1. Análisis de los resultados a partir de los objetivos propuestos en la intervención	88
3.1. <i>Análisis de los resultados</i>	91
3.1.1. <i>Análisis Focus Group 2</i>	91
3.1.2. <i>Levantamiento de Categorías</i>	92
3.1.3. <i>Triangulación de información</i>	101

Capítulo IV. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	108
4.1. Contrastación de los resultados con los objetivos de la intervención	108
4.2. Reflexión y proyecciones de la intervención	111
4.2.1. <i>Reflexión</i>	112
4.2.2. <i>Proyecciones de la intervención</i>	113
REFERENCIAS	115
ANEXOS	121
4.3. Documentos Necesarios	122
4.4. Análisis de entrevista semi estructurada a profesora de la asignatura	122
4.4.1. Levantamiento de Categorías	123
<i>Subcategoría Mayor Participación:</i>	127
<i>Subcategoría Motivación Estudiantil:</i>	128
<i>Subcategoría Menor Cantidad de Alumnas en Aula:</i>	128
<i>Subcategoría Trabajar en Motivación:</i>	129
<i>Subcategoría Interacción:</i>	130
<i>Subcategoría Propósito de la Asignatura:</i>	131
<i>Subcategoría Recursos Tecnológicos:</i>	132
<i>Subcategoría Programas de Estudio Obsoletos:</i>	134
<i>Subcategoría Número Alto de Alumnos por Curso:</i>	134

	8
<i>Subcategoría Mejoras en la Asignatura:</i>	136
<i>Subcategoría Recursos y Materiales:</i>	137
<i>Subcategoría Contenidos y Evaluaciones:</i>	138
Árbol de Problemas	140
INFORME DE LOS PROFESORES REVISORES	149

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I - 1 Matrícula <i>versus</i> Déficit (1985)	21
Tabla I – 2 Enfoque clínico pedagógico versus Enfoque curricular pedagógico	25
Tabla I – 3 Códigos focus group	40
Tabla I – 4 Categorías focus group	41
Tabla I - 5 Códigos entrevistas profesoras egresadas	58
Tabla I - 6 Categorías profesoras egresadas	59
Tabla II – 1 Objetivos específicos/producto/actividades	82
Tabla II – 2 Propuesta de actividades/tiempo de ejecución/recursos/responsables	83
Tabla II – 3 Cuadro de objetivos específicos/producto/actividades	83
Tabla II – 4 Propuesta de actividades/tiempo de ejecución/recursos/responsables	83
Tabla II – 5 Propuesta de actividades/tiempo de ejecución/recursos/responsables	84
Tabla III – 1 Códigos Focus Group 2	91
Tabla III – 2 Categorías Focus Group 2	92
Tabla IV – 1 Códigos entrevista profesora asignatura	123
Tabla IV – 2 Categorías profesora	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I - 1 categoría 1 focus group	46
Figura I – 2 categoría 2 focus group	48
Figura I – 3 categoría 3 focus group	51
Figura I - 4 categoría 4 focus group	53
Figura I – 5 categoría 5 focus group	56
Figura I – 6 categoría 6 focus group	57
Figura I – 7 categoría 1 profesoras egresadas	65
Figura I – 8 categoría 2 profesoras egresadas	68
Figura I – 9 categoría 3 profesoras egresadas	70
Figura I – 10 categoría 4 profesoras egresadas	72
Figura I – 11 resumen 1	73
Figura I – 12 resumen 2	74
Figura I – 13 resumen 3	75
Figura I – 14 resumen final	76
Figura III - 1 categoría 1 focus group 2	97
Figura III – 2 categoría 2 focus group 2	99
Figura III – 3 categoría 3 focus group 2	100
Figura III – 4 triangulación final	102
Figura V – 1 profesora asignatura	129

Figura V - 2 esquema 2 profesora asignatura	131
Figura V – 3 esquema 3 profesora asignatura	133
Figura V – 4 esquema 4 profesora asignatura	135
Figura V – 5 esquema 5 profesora asignatura	137
Figura V – 6 esquema 6 profesora asignatura	139
Figura V – 7 árbol de problemas	140
Figura V – 8 consentimiento 1	141
Figura V – 9 consentimiento 1	142
Figura V – 10 consentimiento 2	143
Figura V – 11 consentimiento 2	144
Figura V – 12 consentimiento 3	145
Figura V – 13 consentimiento 3	146
Figura V – 14 consentimiento 4	147
Figura V – 15 consentimiento 4	148
Figura V – 16 consentimiento 5	149
Figura V – 17 consentimiento 6	150
Figura V – 18 consentimiento 6	151
Figura V – 19 consentimiento 7	152
Figura V – 20 consentimiento 7	153

Figura V – 21 consentimiento 8

154

Figura V – 22 consentimiento 8

155

INTRODUCCIÓN

En el trabajo titulado "INTEGRACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DEL DUA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA INCLUSIVA PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN CAMPUS LOS ÁNGELES" que forma parte de la tesis de Magíster desarrollada en base a una intervención pedagógica de tipo cualitativa, se tomó en cuenta la base de la Metodología del Marco Lógico y se creó un Plan de Intervención para dar respuesta a la problemática encontrada.

Esta problemática tiene relación con la escasa preparación de los estudiantes de educación diferencial para atender a la diversidad en el aula de idioma inglés. Y por consiguiente, se enmarca dentro del área de la didáctica.

Dentro del primer capítulo se explicita esta problemática, los antecedentes teórico normativos que sustentan y complementan el análisis de la información, junto con ello, se describen las causas y efectos que tiene esta problemática, se presentan los sujetos que participan y los elementos relevantes que implican el desarrollo del diagnóstico que se realizó para asegurar la certeza de la necesidad de realizar la intervención.

En el segundo capítulo se exponen las razones por las cuales se realizará específicamente ese tipo de intervención, los objetivos a desarrollar, el diseño del plan de intervención y su estrategia evaluativa, siguiendo las pautas de la Metodología del Marco Lógico.

En el tercer capítulo, se muestran los resultados obtenidos luego de implementarse la intervención, el análisis de los resultados a partir de los objetivos propuestos y las condicionantes de los mismos resultados.

En el cuarto, capítulo se presenta la contrastación de los resultados con los objetivos de la intervención y la reflexión y proyecciones de la misma.

En el quinto capítulo, se adjuntan anexos que son relevantes en el proceso investigativo y sirven como documentos que comprueban la veracidad de lo realizado en la intervención.

Capítulo I

DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

Capítulo I. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

1.1 Presentación del Problema

En esta sección se presenta una serie de antecedentes que ayudan a la comprensión del problema planteado. Se incluyen antecedentes contextuales, a modo general e introductorio, además se incluyen las causas y efectos que forman la base del problema y por las cuales se desarrolla el proyecto de intervención.

1.1.1 Descripción antecedentes contextuales

Según el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC), a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP,) en el documento Estándares de Formación Inicial Docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2014), dispone que un egresado debe poseer ciertas habilidades y conocimientos básicos, los Estándares se presentan organizados en 5 áreas temáticas que son la base para las pruebas que le serán realizadas estando en ejercicio:

- 1.- Diversidad, desarrollo y necesidades educativas especiales (en adelante NEE).
- 2.- Evaluación multidimensional.
- 3.- Trabajo colaborativo y apoyos a la inclusión.
- 4.- Escuela para todos, familia y comunidad.
- 5.- Desarrollo ético profesional.

La Carrera de Educación Diferencial cuenta con un Perfil de Egreso escrito conforme a lo establecido y presenta su Plan de Estudio asociado por la Universidad de Concepción (2015) y dentro de su Perfil de Egreso las competencias tanto genéricas como específicas deben estar en conformidad con lo estipulado en el modelo, algunas de las competencias que los estudiantes de pedagogía en educación diferencial deben desarrollar a través de su formación de pregrado y que están estrechamente relacionadas con este problema son las siguientes:

1. Capacidad para generar ambientes educativos favorables y desafiantes para el logro de aprendizaje en contextos de diversidad.
2. Capacidad para dar respuesta educativa considerando la diversidad en el aula.
3. Habilidades para trabajar de manera autónoma en equipo, y para adaptarse y responder a situaciones emergentes en el ejercicio de la profesión docente.
4. Valoración y respeto por la diversidad, multiculturalidad y medio ambiente.
5. Capacidad para perfeccionarse y actualizarse de manera permanente.
6. Capacidad de comprender y comunicarse a nivel básico en inglés para optimizar el ejercicio profesional y actualización permanente.

1.1.2 Descripción de causas y efectos del problema

Es importante destacar que en los anexos se presentará información desglosada de un árbol de problemas cuya temática principal es la escasa preparación de los estudiantes de educación diferencial para atender a la diversidad en el aula de idiomas. Las causas son presentadas a continuación, con el fin de ratificar la importancia de crear una mejora substancial para dar solución al problema planteado.

- Asignatura de inglés no contempla metodologías didácticas inclusivas.
- Clases de tipo tradicional con poca participación activa del estudiante.
- Débil manejo de metodologías inclusivas por parte del docente que imparte la asignatura del inglés.

En referencia a la primera causa relacionada a que la asignatura de inglés no contempla metodologías didácticas inclusivas, analizando la malla curricular de esta universidad, se debe tener en cuenta que la carrera posee una asignatura de inglés establecida en dos módulos, Inglés Funcional I y posteriormente Inglés Funcional II, ambas de tipo electivo, con tres horas pedagógicas semanales, las clases son de tipo tradicional con nulo contenido enfocado en diversidad, según la Malla Curricular de la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción (2017a), por lo tanto, a los alumnos no se les enseñan metodologías o técnicas que les permitan enseñar inglés a estudiantes en diversidad. Lo que se debe hacer hincapié es, la importancia de entregar las herramientas necesarias para que los alumnos que están regidos bajo este

sistema tengan la capacidad de adaptar sus conocimientos en inglés para poder hacer efectivo el aprendizaje en aula atendiendo a la diversidad.

Como dispone la Universidad de Concepción (2015) en el Perfil de Egreso de la carrera, el estudiante debe ser capaz de adaptar sus conocimientos para dar atención a la diversidad, sobre todo teniendo en cuenta el contexto educativo en el cual se enseña este idioma, es necesario que en la formación de pregrado se entreguen los conocimientos mínimos para que el estudiante pueda desarrollar su trabajo de manera significativa en el aula.

Siguiendo con lo mencionado anteriormente, basado en la Malla Curricular de la Carrera de Educación Diferencial, se comprende que dentro de los programas de estudio, las estudiantes se encuentren poco calificadas para apoyar la futura enseñanza del inglés en diversidad debido dentro del mismo programa, no se incluyen contenidos o estrategias didácticas inclusivas, lo que genera que las competencias de las alumnas de pregrado terminen su enseñanza de pregrado sin los conocimientos básicos para atender las necesidades que tienen los alumnos en los colegios en idioma inglés (Universidad de Concepción, 2017a).

Esto repercute de forma negativa en el egresado al no tener la capacidad de apoyar en el aula de idiomas, y más aún, no se cumple con lo que está estipulado en el Perfil de Egreso vigente de la Carrera que plantea: “Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de comprender y comunicarse a nivel básico en inglés para optimizar el ejercicio profesional y la actualización permanente” (Universidad de Concepción, 2015, p. 33). De acuerdo a lo antes indicado, el Profesor de Educación Diferencial debe crear

instancias de aprendizaje diversas para que los estudiantes aprendan de manera significativa y adquieran los conocimientos esperados. De acuerdo a Blázquez (citado en Ortega, 2004, p. 123) hace alusión a los materiales utilizados en la clase y cómo estos juegan un rol fundamental a la hora de mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, es posible afirmar que el material didáctico:

- Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar.
- Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada.
- Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende.
- Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.
- Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje.

Continuando con la segunda causa, donde se refleja que en el aula las clases realizadas son de tipo tradicional con poca participación activa del estudiante, es necesario mencionar que la Universidad se acoge al modelo de educación por competencias, en el cual se espera que el estudiante sea un agente activo en su proceso de aprendizaje, enfatizando las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente. Según lo que Tobón (2005) y Tobón (2008) declaran acerca

de las competencias estas serían:

Desempeños porque implican siempre una actuación en actividades y/o problemas plenamente identificables, con base en el proceso metacognitivo. Si en las competencias no hay aplicación, no se puede hablar de competencias, sino que es más pertinente emplear otros conceptos tales como capacidades, habilidades, saberes, etc. En toda competencia debe haber un procesamiento metacognitivo con el fin de buscar la calidad en lo que se hace, corregir errores y mejorar continuamente. (p. 6)

Tomando en cuenta el trabajo realizado por Bueno (citado en Ortega, 2004) señalando que:

El profesor deberá sacar el máximo provecho a la interacción entre los alumnos, las interpretaciones y dramatizaciones de role-plays, lecturas, grabaciones o canciones, la descripción de láminas, fotografías, etc. O, simplemente, a los ejercicios de comprensión oral en los que el alumno tenga que obtener alguna información en particular. (p. 122)

Cabe mencionar que un estudiante inserto en una clase tradicional, pasa a ser un agente pasivo. Sin embargo, lo importante es realizar una clase en la cual el estudiante se desarrolle de forma activa. Los estudiantes que se encuentren en aulas diseñadas con este método llegan a aprender estas lecciones, pero les resulta más fácil el aprendizaje si, al mismo tiempo, se

encuentran comprometidos con actividades significativas que ejemplifiquen lo que se desea aprender (Hernández, 2008).

Lo antes mencionado genera que, al no presentar las competencias necesarias el estudiante se encuentre poco calificado para apoyar la enseñanza del idioma inglés en el aula tradicional ya que su programa de inglés no presenta contenidos centrados en diversidad (Universidad de Concepción, 2015). El Estudiante de Educación Diferencial no puede dar respuesta a las problemáticas propias del lenguaje inglés y pasa a ser un agente pasivo en esa asignatura, esto se aprecia en el programa de la carrera (Universidad de Concepción, 2017a).

En la tercera causa, correspondiente al nulo manejo de metodología de enseñanza del inglés del profesor de la asignatura en atención a la diversidad, es destacable mencionar que los docentes de inglés en su formación inicial no son preparados para atender a estudiantes con NEE, ya que según la información obtenida y cotejada la Universidad de Concepción, Universidad del Bío Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción al revisar la malla curricular sus Carreras de Pedagogía en Inglés, en todas, no se presenta asignatura enfocada en preparar a los estudiantes de pregrado en diversidad, por lo tanto, se puede afirmar que por formación un profesor de inglés no posee las competencias ni los conocimientos necesarios para atender a la demanda de diversidad en sus clases. (Universidad del Bío Bío, Universidad de Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2017)

El efecto que conlleva la causa anterior, se relaciona a que los profesores de educación diferencial no estén capacitados de hacer uso correcto del

idioma inglés en la práctica docente según el nivel B1 de concreción otorgado por el Council for Cultural Cooperation Education Committee (2002) (en Adelante MCER), sumado a que en la sala de clase existe un alto grado de incompreensión del idioma por parte del alumno dado por lo nombrado anteriormente, el estudiante no puede realizar una clase de inglés de forma eficiente, por la baja preparación en el idioma que alcanza a tener al finalizar las dos asignaturas de inglés en su carrera.

1.2. Justificación del Problema

Las razones que justifican esta intervención se basan principalmente en que la Universidad de Concepción (2015) en su misión reconoce la formación de educadores en su declaración y en coherencia con el PEI:

Transmitir el saber con el propósito de formar graduados y profesionales de excelencia, creativos, críticos y sensibles a los problemas de la sociedad, empleando programas de pregrado estructurados en forma innovadora, muy actualizados y con metodologías de enseñanza-aprendizaje de última generación. (p. 13)

Además, se señala la necesidad de

Desarrollar un proceso de educación permanente en las disciplinas que permita a los profesionales y graduados adquirir conocimientos renovados para desempeñarse con éxito en el mundo laboral de la Región, el País y del mundo. (p.13)

Adicionalmente, la enseñanza del idioma inglés no se aborda de una manera funcional a la carrera, y los estudiantes de pre grado al terminar sus dos módulos no son capaces de desarrollar de manera óptima las competencias necesarias para atender a la diversidad propia del aula.(Universidad de Concepción, 2017a)

Cabe destacar, que en consideración a lo anterior y tomando en cuenta cada una de las temáticas, es necesario realizar modificaciones en la metodología utilizada en la enseñanza del idioma inglés en esta carrera, para que en la práctica se vea reflejada la funcionalidad del módulo desarrollando competencias en los alumnos que son necesarias para poder enfrentar los desafíos de enseñar inglés en base a diversidad en el aula.

Dentro del Departamento de Currículum e Instrucción en la cual la carrera en análisis está inserta, presenta su misión centrada en cuatro propósitos principales, siendo dos de aquellos relevantes para el estudio, y nombradas a continuación:

1. Transmitir y desarrollar el saber pedagógico con el propósito de formar graduados y profesionales de excelencia, creativos, críticos y sensibles a los problemas de la sociedad, empleando programas de pregrado estructurados en forma innovadora, actualizados y con metodologías de enseñanza/aprendizaje de última generación. (p.9).
2. Desarrollar un proceso de educación permanente en las áreas específicas del saber educativo, que permita a los profesionales y graduados actualizar sus competencias profesionales para

desempeñarse con éxito en el mundo laboral actual. (p .9).

Dentro del Perfil de Egreso vigente de la Carrera de Educación Diferencial según lo establecido en el Informe de Autoevaluación existen dos competencias genéricas que los estudiantes debieran desarrollar a lo largo de su formación académica, éstas son: “Generar ambientes educativos favorables y desafiantes para el logro de aprendizaje en contextos de diversidad” Universidad de Concepción, 2015, p .33. “Capacidad para dar respuesta educativa considerando la diversidad en el aula”. (p .33).

Considerando que estas competencias se encuentran planteadas de manera explícita, cabe señalar que a la hora de enseñar un idioma extranjero es necesario también adaptar estas competencias genéricas a las necesidades específicas de un educador diferencial que apoya al docente de inglés en el aula. El educador diferencial tiene que adaptarse a situaciones complicadas las cuales no puede atender de forma efectiva, ya que al existir un ambiente en donde la diversidad es parte importante y los conocimientos específicos del idioma son precarios, es muy difícil generar conocimiento cuando desde la formación existen falencias (Universidad de Concepción, 2015).

El profesor de Educación Diferencial debe regirse bajo los mandatos del MINEDUC que a través de sus decretos establece criterios y orientaciones para que los profesionales de la educación trabajen de forma controlada y así mejorar los procesos educativos de los estudiantes. En el año 2015, el MINEDUC aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE en educación parvularia y básica en establecimientos

con Proyecto de Integración (en adelante PIE) y para establecimientos que imparten modalidad educativa especial. En el documento relacionado al Decreto 83 del Ministerio de Educación (2015) llamado “Para la Diversificación de la Enseñanza”, establece dentro de su Marco Legal Ley general de Educación N°20.370/2009 que en su artículo 3 establece que “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnas y alumnos, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley” (Ministerio de Educación, 2015, p. 18). Se espera que con esta propuesta, se flexibilicen los procesos educativos para atender a la diversidad del alumnado así como lo establece la ley 20.422/2010 que se refiere a la “inclusión social de las personas con discapacidad” (Ministerio de Educación, 2015, p. 18). Según este decreto los principios y definiciones que orientan los criterios y orientaciones de adecuación curricular son los siguientes:

- Igualdad de oportunidades (p. 12).
- Calidad educativa con equidad (p. 13).
- Inclusión educativa y valoración de la diversidad (p. 13).
- Flexibilidad en la propuesta educativa (p. 14).

Para dar respuesta educativa a la diversidad se deben aplicar estrategias en el aula, para esto, la evaluación diagnóstica es primordial en la obtención de información del estudiante, que es relevante para la posterior aplicación de estrategias diversificadas que ayuden al mismo a alcanzar los objetivos esperados, tomando en cuenta sus habilidades, formas y estilos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2015, p. 35-36).

La evaluación diagnóstica en relación al estudiante considera estos ámbitos:

- Aprendizajes prescritos en el currículum.
- Potencialidades e intereses.
- Barreras al aprendizaje.
- Estilos de aprendizaje.

En relaciona al contexto educativo y familiar es importante destacar:

- Establecimiento educacional.
- Aula.
- Contexto familiar.

Según el (Ministerio de Educación, 2015, p. 21-23) Los principios que orientan el DUA son los siguientes:

- Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.
- Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.
- Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

1.3. Antecedentes bibliográficos y contextuales

En esta sección se muestra la información que aporta validez y veracidad al estudio realizado. Tomando en cuenta lo que investigadores han analizado a lo largo del tiempo.

1.3.1. Didáctica del Inglés

Dentro de la didáctica de la lengua inglesa enfocada principalmente en educación infantil, tomando en cuenta a Murado (2010), se puede apreciar que durante los 5 primeros años el niño pasa por diversos procesos que le permiten adquirir una segunda lengua, donde el niño aprende de forma inconsciente y natural. En la educación infantil es necesario que se refuercen los siguientes aspectos; morfología, semántica y sintaxis (Murado, 2010). Siguiendo con el mismo autor, este se refiere a los factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua; inteligencia, personalidad, autoestima y confianza, motivación, aptitud y la edad. Por su parte Krashen (2012) se refiere al aprendizaje de una segunda lengua en base a 5 hipótesis principales; la hipótesis de adquisición/aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis de orden natural, la hipótesis de entrada y la hipótesis del filtro activo. Mientras que el aprendizaje de una lengua inglesa en el aula, requiere de metodologías que atiendan a la diversidad de los estudiantes, no se puede pretender enseñar de una manera tradicional donde el profesor habla y los estudiantes escuchan, cuando en la práctica es necesario que los estudiantes sean el centro de la clase y no el profesor (Barrera, 2009). Algunas de las pautas metodológicas que permiten satisfacer las necesidades del alumnado según (Barrera, 2009, p. 4-6) son:

- 1.- diversificación de tareas
- 2.- aprendizaje experimental
- 3.- aprendizaje cooperativo
- 4.- aprendizaje a través de proyectos
- 5.- rincones
- 6.- aprendizaje por torneos
- 7.- talleres

1.3.2. Educación Especial en Latinoamérica

El educar en atención a la diversidad es un tema que no tiene fronteras, los estudiantes poseen capacidades y habilidades únicas que organizaciones internacionales tienen en consideración como objeto de estudio y puesta en práctica a través de sus programas y proyectos. La palabra diversidad es un concepto que ha ido evolucionando, el término en estos tiempos no representa motivo de tabú, por lo contrario se ha abierto a la nueva perspectiva en donde, la diversidad pasa a ser algo propio de cada sociedad, algo que la diferencia del resto y la hace única.

Según indica el Gobierno de Cantabria en 2004 (citado en Barrera, 2009) “la diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas” (Barrera, 2009, p. 2-3).

El programa Educar en la Diversidad en los países del Mercosur”, en donde organizaciones tales como; Organización de Estados Americanos (en adelante OEA) y con la participación técnica de la Oficina Regional de

Educación de la Unidad de Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (en adelante OREALC) perteneciente a Santiago de Chile, persisten en sus esfuerzos por mejorar las reformas educativas, de manera que sean éstas, equitativas e igualitarias para todos los niños sin importar género u otros sesgos, creando así proyectos y materiales de formación docente en el área de la diversidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004).

Enseñar requiere por parte de profesores actualizaciones permanentes que generen en el docente conocimientos constantes para resolver problemas o situaciones propias del aula. El proyecto creado por la UNESCO el año 2001 se crea para solucionar los problemas que tenían los profesores en relación a cómo poder atender a la diversidad en el aula cuando se trabaja con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Dentro de sus objetivos, los específicos fueron los siguientes:

- 1.- Definir un conjunto de criterios y estrategias de formación centradas en la escuela.
- 2.- Diseñar, aplicar y validar un conjunto de materiales de apoyo a los procesos de formación de recursos humanos.
- 3.-Promover el intercambio de experiencias realizadas en los diferentes países.

El proyecto realizado por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004), constaba de tres etapas; la primera se encargó de realizar talleres de capacitación para asesores y coordinadores del programa, entregar incentivos a las escuelas involucradas, realizar una evaluación inicial a cada una de las mismas, seleccionar dos asesores por país involucrado, sensibilizar y negociar con

las autoridades locales. La segunda se encargó de realizar talleres de formación en las escuelas, utilizando el material docente creado por la UNESCO para dar solución a las problemáticas de los estudiantes en relación a sus Necesidades Educativas Especiales. En la tercera etapa se realizó una revisión del material efectuado en cada país, con el apoyo de la Oficina Regional de educación de la UNESCO, con el objetivo de validar el material para su posterior utilización en los países del MERCOSUR (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004).

1.3.3. Educación Especial en Chile

Desde 1927 hasta la década de los 60's se realizan los primeros esfuerzos conjuntos entre educadores y profesionales de las más diversas áreas para dar solución a los problemas de aprendizaje en niños con deficiencia mental y problemas sensoriales. La educación diferencial en estos años está establecida bajo un paradigma médico, en donde se busca la "normalización" de los estudiantes con deficiencia mental y problemas sensoriales (Manghi *et al.*, 2012, p. 49).

En los años 70's comienza la creación de Centros de diagnóstico Psicopedagógico, donde se atiende a niños con problemas de aprendizaje. Estos tratamientos mezclaban la solución de los problemas de aprendizaje con la solución de problemas clínicos relacionados a los trastornos específicos del aprendizaje tales como la disfunción Cerebral Mínima, la Dislexia Específica, la Epilepsia y el Retardo Mental. (Manghi *et al.*, 2012, p. 53).

Manghi *et al.* (2012), plantean que los inicios de la educación diferencial se remontan a los años 70's donde el profesor juega un rol fundamental,

ya que al seguir con los lineamientos se busca normalizar al estudiante, el profesor debe realizar el primer diagnóstico ante una conducta o situación fuera de lo común en el aula con respecto a un estudiante, para luego haciendo partícipe a especialistas que establecen el cuadro clínico y realizan el tratamiento correspondiente, se permite rehabilitar las habilidades deficitarias de los estudiantes.

Esto conlleva a cambiar la perspectiva de la educación diferencial desde una visión médica a otra relacionada a la pedagogía. La evolución de ésta comienza de manera paulatina y se ve complementada por la acción que brindan los psicólogos en el proceso educativo, reforzando la atención que los docentes aportan dentro del aula. Tanto así, que el rol del profesor también evoluciona al involucrarse en reuniones con equipos médicos especialistas en las cuales se toman decisiones con respecto a cómo planificar y abordar la acción terapéutica a implementar en los estudiantes, consolidando así, el enfoque “médico-rehabilitador” de la educación especial en Chile (Manghi *et al.*, 2012, p. 63).

Tomando en cuenta los antecedentes mencionados anteriormente, se hace efectiva la especialización docente en el ámbito relacionada a las NEE, creando diferentes instancias de aprendizaje mediante cursos de postítulos enfocados en las diferentes áreas relacionadas a la discapacidad, el auge que los 70's le brinda a la educación especial, repercute tanto a nivel gubernamental como también educacional (Manghi *et al.*, 2012, p. 47-49). Consecuentemente el MINEDUC aprueba el Decreto Exento N°185 creado por la comisión N°18 con el fin de estudiar la problemática de la educación especial. Según Godoy, Meza y Salazar

(2004) Las conclusiones se tornaron proyectos orientados a la creación de planes y programas de estudio, creación de decretos, implementación de personal especializado en escuelas para apoyar a los profesores, apertura de nuevas escuelas especializadas, perfeccionamiento docente, entre otros.

Siguiendo hacia los años 80's, el paradigma de la educación especial se transforma de forma más concreta llegando a situarse definitivamente en un modelo educativo que en el año 1985 se consolida alcanzando una matrícula de 31.017 alumnos. Permitiendo a estudiantes que sufren de trastornos auditivos, deficiencia mental, déficit visual, alteraciones del lenguaje oral, trastornos motores y de otros tipos poder educarse en 264 establecimientos de tipo fiscales, municipales, y particulares subvencionados de manera efectiva en donde se da cabida a la diversidad Godoy *et al.*, 2004, p. 10).

En la siguiente tabla se puede apreciar de manera más sencilla lo antes mencionado.

Tabla I - 1
Matrícula versus Déficit (1985)

	Fiscal	Municipal	Particular subvencionado	Particular no subvencionado	Total
Trastorno auditivo	815	141	395		1.351
Deficiencia mental	6.906	8.871	11.350	51	27.178
Déficit visual	44	70	155		269
Alteraciones del lenguaje oral	487	263	712		1.472
Trastornos motores	241	97			338
Otro tipo	292	117			409
Total	8.785	9.559	12.612	51	31.017

Fuente: (Godoy *et al.*, 2004).

Continuando bajo la mirada de Godoy *et al.* (2004), a fines de los 80's y comienzos de los 90's se implementa la Ley Orgánica Constitucional de Educación (en adelante LOCE), pero no se realizan modificaciones significativas a lo antes implementado referente a educación especial. Desde los 90's en adelante y con la llegada de la Reforma Educacional que busca la equidad en diferentes ámbitos de la educación, el tema de la diversidad, inclusión y educación especial salen a la palestra. Se aprueban los planes y programas de estudio para las discapacidades integradas en el aula regular, y la educación especial se establece dentro del sistema educativo. Fortaleciendo diferentes áreas gracias a los convenios y conferencias nacionales e internacionales las que se desarrollan para que la diversidad se siga estudiando y siga evolucionando.

Junto con esto, en Chile, en los años 95-97 se crea un "Máster Universitario en Integración de Personas con Discapacidad" que ayuda en la formación académica. La apertura de este curso es relevante para las posteriores mejoras de las políticas de estado en atención a integración escolar, que entre los años 98 a 2003 se transforman en derechos regulados mediante firmas realizadas bajo leyes y decretos supremos que rigen en el país (Godoy *et al.*, 2004, p. 15).

Según el Informe de la Comisión de Expertos del Ministerio de Educación (2004), el Gobierno de Chile dentro de sus políticas públicas referentes a la educación, convoca a un grupo de expertos a conformar una Comisión Nacional de la Educación Especial, de sus trabajos crearon un documento llamado "*Nueva perspectiva y visión de la educación especial*", todo gracias al trabajo de comisiones de expertos y personas de distinta índole, que en conjunto, aportan con ideas fundamentales relacionadas a

educación especial.

A la fecha, el avance que ha tenido la educación especial se ve reflejado en todo el espectro de posibilidades que tiene el sistema educativo; escuelas especiales, establecimientos en los cuales se desarrollan proyectos de integración escolar con grupos de trabajo diferenciales que ayudan a que los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o tienen alguna discapacidad sean parte del sistema sin importar su condición, el acceso a la educación es un derecho que toda persona debe exigir, según datos obtenidos del documento de la Política Nacional de Educación Especial en Chile existen aproximadamente 2.100.000 personas con discapacidad, de éstas, 238.539 bordean entre 5 y 26 años. Sólo 157.000 estudian y aproximadamente 80.000 no están insertos en el sistema educativo. Alrededor de 23.000 niños entre los 0 y 5 años tienen discapacidad. La cobertura educativa para ellos es precaria ya que no existen suficientes recursos para dar respuesta de calidad a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas (Ministerio de Educación, 2005, p. 20).

Tomando en cuenta la información obtenida recientemente según el Servicio Nacional de la Discapacidad (en adelante SENADIS) que en su estudio del año 2006 declara que el 36 % de los niños con discapacidad son de condición socioeconómico baja, en cambio el 5 % de los niños con discapacidad se encuentran en condición socioeconómica alta. (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2006)

Según el estudio de Lara en el año 2006, donde se refiere a las principales políticas de la última reforma educacional chilena, y como

estas, se orientan hacia una nueva forma de educar y de abordar dificultades de aprendizaje en las escuelas, para ella, estas políticas debieran contemplar:

1. Educar en la diversidad con igualdad.
2. Innovar en la propuesta educativa.
3. El derecho al currículum oficial (escuela para todos).
4. Mejorar Calidad y equidad de la educación.
5. Discriminación positiva. (Lara, 2006, p. 5)

El énfasis que se le da a la educación diferencial va más allá de atender a las personas que presentan NEE, se trata de realizar inclusión en todo sentido, atender en el aula regular a todos aquellos que presenten dificultades de aprendizaje, es por ello, que se espera que en ese contexto el profesor del grupo de diferencial tenga la capacidad de ser un apoyo fundamental al profesor con el que trabaje en el aula, fomentando el trabajo colaborativo, intercambiando experiencias docentes y formas de resolver problemas que se presentan a diario. El paradigma de apoyos que presenta la respuesta educativa de grupos diferencial y de los proyectos de integración ha emigrado hacia una nueva visión.

En la siguiente tabla se puede comprender mejor lo mencionado anteriormente (Lara, 2006, p. 7).

Tabla I – 2**Enfoque clínico pedagógico versus Enfoque curricular pedagógico**

Antes	Ahora
Se realiza tratamiento psicopedagógico de los problemas de aprendizaje: se rehabilita, se recupera, trata	Se brinda apoyo pedagógico a las NEE para la adquisición y progreso en el currículo: se orienta, apoya, refuerza, educa
El tratamiento está centrado en los déficit y patologías del alumno	El apoyo está centrado en las potencialidades del alumno
El alumno se desplaza al aula especial a recibir su tratamiento	El Educador Diferencial y el profesor regular apoyan al alumno en su aula regular
El docente general deriva el problema y la responsabilidad al grupo diferencial	El docente general y grupo diferencial comparten la tarea y la responsabilidad
Se aprende un currículo especial descontextualizado y madurativo	Se aprende el currículo oficial común o general, contextualizado y desarrollador
La responsabilidad de la planificación y del resultado del proceso docente-educativo es individual	La responsabilidad de la planificación y del resultado del proceso docente-educativo es compartida por ambos docentes
El currículo especial se brinda en horario alterno a la jornada del alumno	El currículo común adaptado se brinda en la jornada del alumno y en lo posible en su aula
Cada docente trabaja de forma independiente	Ambos docentes constituyen un equipo colaborativo

Fuente: (Lara, 2006)

El documento Diversificación de la Enseñanza, correspondiente al Decreto N°83/2015, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica. Este documento aprobado por la División de Educación General, Unidad de Currículum, Ministerio de Educación. Establece los nuevos parámetros dispuestos para atender a la diversidad en establecimientos educativos del país. Proveyendo una política inclusiva que va más allá de las NEE, estableciendo y reconociendo la diversidad de estudiantes en el aula regular, permitiendo así, considerar a todos aquellos que necesiten apoyo adicional para el desarrollo óptimo en las diferentes asignaturas impartidas. La puesta en marcha de este decreto es fundamental para que muchos estudiantes reciban educación de calidad, de forma equitativa, no

siendo discriminados por el entorno y en donde sus dificultades son vistas desde una perspectiva humana, donde se reconoce y se apoya de manera especializada a aquellos que necesiten algún soporte (Ministerio de Educación, 2015).

Continuando con las normativas que el MINEDUC presenta, dentro del Decreto N°83 se encuentra inmerso el denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST). El DUA centra el foco de atención en el diseño del currículo educativo para explicar por qué existen estudiantes que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos, es importante que este diseño sea aplicado en la asignatura de Inglés en la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles para que los educando puedan centrar la enseñanza de esta lengua según la diversidad del aula en la cual desarrollarán clases.

El DUA insta a la creación variados modelos de aprendizaje flexibles y abiertos que permiten adaptarse a los distintos tipos de estudiantes ayudándolos a progresar desde donde ellos están y no desde donde los profesores imaginan que están. Los avances en neurociencia han establecido la importancia que tiene la diversidad y cómo el cerebro responde a los estímulos según cada persona. por lo tanto, tomando en cuenta esto, se desglosa que cada aprendizaje es diferente y se adapta según las características individuales de cada ser humano. Además las evidencias reflejadas a través de avances tecnológicos tales como; (PET scan, qEEG, fMRI), permiten evidenciar las diferencias que la estructura cerebral tiene y comprender que funcionan de forma heterogénea (Alba *et al.*, 2012, p. 12).

Según Alba, las investigaciones no sólo explican la forma en la que funciona el cerebro, sino que también aluden a la diversidad neurológica existente entre las personas. Existen particularidades en el rango de espacio que el cerebro utiliza en cada uno de sus módulos, en función de las personas. Asimismo, las personas solucionan problemas y realizan tareas de diferentes maneras, incluso cuando se les asigna algo particular la solución es atendida de manera diversa. Todas estas diferencias suponen una evidencia neurocientífica de la heterogeneidad del alumnado en relación con el aprendizaje. Existen dos cerebros iguales; por tanto, no es posible que dos alumnos asimilen el aprendizaje de la misma forma (Alba *et al.*, 2012, p. 12).

Para sintetizar lo antes mencionado y dado los antecedentes necesarios es importante destacar que los principios proporcionados por el DUA entregan un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que definen los objetivos, seleccionan los contenidos y los materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes (Alba *et al.*, 2012, p. 19).

1.3.4. Formación del Profesor de Educación Diferencial en Chile

La formación del educador diferencial está determinada bajo lineamientos del MINEDUC y con la ayuda del Marco para la Buena Enseñanza Ministerio de Educación (2008), que aporta de forma óptima con lo necesario para la formación de profesores en esa área según lo propuesto por el Ministerio de Educación (2005). Acorde a lo que Manghi

et al. (2012) se refieren sobre el cambio paradigmático, ya que se encuentra conectado con el cambio de las políticas públicas tanto nacionales como internacionales que conllevan a variar la forma de como abordamos el tema de la diversidad y la inclusión en todas los ámbitos educativos (Manghi *et al.*, 2012, p. 47).

Tomando en cuenta a Manghi *et al.* (2012) se puede comprender que los roles que debe cumplir el profesor de educación diferencial están cambiando, los paradigmas que sustentan la creación de su rol en el aula ya no son los mismos, en el país en que nos encontramos ya no espera que éste, sea el agente que diagnostique, ordene procedimientos y cree un sistema de tratamiento psicopedagógico si fuera el caso, o que en relación a las necesidad educativas específica que presenta el alumno, se establezcan pronósticos que a primera instancia coartan sus posibilidades de desarrollo.

Lo que se avecina, es que este profesional brinde niveles de apoyo curricular para que el alumno progrese según sus características individuales, por lo tanto, se comprende que cualquier alumno presente en el aula puede tener en ciertas materias NEE como por ejemplo, dificultades de aprendizaje que establezcan complicaciones para poder progresar en el currículum establecido y que el profesor debe atender a través de su expertiz. Al mismo tiempo se busca que el Profesor de Educación Diferencial cree sistemas de apoyo con sus pares de manera que exista real apoyo colaborativo entre docentes, que facilite el apoyo de todos los estudiantes y que así se potencien sus habilidades y se superen sus debilidades (Lara, 2006, p. 5), los impactos que trae consigo el nuevo modelo que compone el grupo diferencial:

1. Responder a las necesidades del currículum.
2. Que el alumno con necesidades educativas participe más en el aula.
3. Tratar sólo necesidades específicas en el aula de recursos.
4. Ampliar el servicio de grupo diferencial a toda la comunidad educativa.
5. Construir equipo con los profesores generales para el trabajo colaborativo que permita dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos del establecimiento.

1.3.5. Formación en Idioma inglés en Profesores de Educación Diferencial

En Chile, la formación del Profesor de Educación Diferencial en inglés no es igual para todos, ya que depende de la entidad de educación en la cual estudie lo que delimitará el grado de formación en el idioma que presente, cada universidad tiene derecho de formar sus propios programas de estudio, por esa misma razón, la carga horaria en idioma inglés no es un tema homologado entre Universidades. (Universidad de Concepción, 2017a)

El problema con la formación de los profesores con respecto a inglés tiene consecuencias exclusivamente para los estudiantes con NEE, ya que los Profesores de Educación Diferencial, no terminan su formación de pregrado con un nivel de inglés que les permita solucionar dudas sin ayuda

del profesor de Inglés, al no contar con la capacitación necesaria en el idioma. (Universidad de Concepción, 2017a)

Al comparar las mallas de 3 universidades del país, se puede comprender que la formación de profesores depende exclusivamente de la Institución de Educación Superior de la cual egrese. (Universidad de Concepción, Universidad del Bío Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción (2017).

Para dar respuesta a la problemática planteada en esta intervención es necesario que los Profesores de Educación Diferencial sepan cómo enseñar inglés a los alumnos que presentan NEE o que simplemente necesitan un refuerzo mayor para lograr los desempeños estipulados en el curso. Dentro de este contexto, la Universidad de Concepción forma en inglés a sus Estudiantes de Educación Diferencial a través de dos módulos correspondientes a Inglés Funcional I e Inglés Funcional II, desarrollados en el primer y segundo semestre respectivamente, en el segundo año de la carrera en donde cada módulo contiene 3 horas pedagógicas semanalmente (Universidad de Concepción, 2015, p. 50).

1.3.6. Enseñanza del Inglés en Atención a la Diversidad

La enseñanza del inglés en ambientes de diversidad, es un hecho que no se puede pasar por alto, los nuevos desafíos de la educación están conectados con la globalización y como generar ambientes de inclusión en donde todos los estudiantes reciban la misma calidad de la educación y los mismos derechos a ser educados. Las aulas ya no son como antes, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004), la educación está dando giros en relación al concepto de inclusión y diversidad en los colegios, la importancia y el

enriquecimiento que presenta un aula diversa es uno de los desafíos que la educación especial en Chile y Latinoamérica tienen.

Arnaiz y Garrido (1999) al hablar de inclusión o educación especial, ya no está referido a las tutorías especiales de forma individual o grupal dentro de una sala aislada en la escuela, hablar de inclusión o educación especial en estos días, conlleva una serie de cambios en los cuales los alumnos y los profesores participan activamente en el aula regular.

Los desafíos que presenta la educación especial son gigantescos, la pregunta es ¿están dispuestos los profesores que no están especializados en diversidad a participar de este proceso de inclusión y a apoyar al profesor de educación diferencial para alcanzar en conjunto una enseñanza donde los principios de igualdad y equidad se vean reflejados?, ¿por qué es tan difícil aceptar este desafío y acercarse al concepto de diversidad en un aula, en este caso de idiomas?, es allí donde la motivación está estrechamente ligada a las personas que se desenvuelven en el aula, estas son el profesor y el alumno, ambos deben estar orientados hacia un mismo fin, con el objetivo de desarrollar ambientes seguros y amenos en donde la diversidad se entienda y se viva de forma natural (Montico, 2004, p. 109).

Conjuntamente, la motivación es fundamental a la hora de generar ambientes de aprendizaje en diversidad, y junto con esto, los profesores al ser los encargados de guiar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, necesitan estar dispuestos a las adversidades que se presenten en el transcurso de la clase. La motivación, la buena disposición y el trato con el curso por parte del profesor influyen en los procesos de aprendizaje del alumno, y por consiguiente, tienen un efecto en el desempeño estudiantil y en su propia motivación. La justicia y equidad por parte del docente en el proceso de evaluación forma parte de la motivación” (Montico, 2004, p. 110).

Según lo propuesto por Gardner y Lambert (citado en Corredera 2005) acerca de la motivación integracional y la motivación instrumental, las cuales están estrechamente ligadas al estudiante y su desempeño dentro del aula, se puede mencionar que:

“La motivación instrumental se refiere al deseo del alumno de aprender una lengua por razones tan diversas como el deseo de aprobar un examen, obtener un trabajo o mejorar el puesto laboral, para comunicarse con personas de otros países y culturas mientras se está de viaje, ir a estudiar o trabajar a un país de habla inglesa, etc.”

“La motivación integracional se refiere al deseo de aprender una lengua para integrarse satisfactoriamente en la comunidad que habla esa lengua que se quiere aprender” citados en (Corredera, 2005, p. 42).

La enseñanza del inglés en atención a la diversidad es un tema no muy explorado, existen algunas investigaciones e intervenciones en aula que se han realizado principalmente en España, el tema de la diversidad aplicado a la enseñanza de un idioma es un tema poco desarrollado, dentro de esta investigación este ha sido uno de las barreras más complejas, para apoyar al desarrollo de la misma los estudios y trabajos realizados por Madrid, Bruton y Lorenzo (2001) ejemplifican algunos materiales didácticos que pueden ser utilizados en las clases de inglés para mejorar el aprendizaje, también Corredera (2005) habla acerca de la diversidad en las escuelas de idioma y la necesidad de apoyar en ellas al alumnado motivándolos a aprender. Y Arnaiz & Garrido (1999) que se refieren a la programación en aula para atender a la diversidad.

1.4. Antecedentes metodológicos del diagnóstico

En esta sección se presenta la descripción de los sujetos que fueron parte del diagnóstico y también, la descripción de la recogida de datos que aporta información necesaria para la realización de la intervención.

1.4.1. Descripción sujetos

Los participantes que colaboraron en el desarrollo del diagnóstico del problema fueron estudiantes de la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, que pertenecían al primer semestre lectivo de la carrera y cursaban Inglés Funcional I en el primer semestre del segundo año de carrera. Inglés Funcional I posee característica semestral, por el mismo motivo es que si los alumnos reprueban, deben esperar un año para volver a cursarla. El curso se conformó por 36 alumnas y la asignatura se desarrolla en un bloque de tres horas pedagógicas continuas semanalmente. En general la composición del curso es diversa, ya que en la carrera existe una alta tasa de reprobación de la asignatura tanto para Inglés Funcional I e Inglés Funcional II.

Del mismo modo, otro participante clave para el desarrollo del diagnóstico fue la Profesora de Inglés que imparte las asignaturas Inglés funcional I y II. Ya que su aporte y colaboración en torno al desarrollo del curso y metodología de trabajo del mismo, fueron relevantes para develar información respecto de su implementación en la carrera.

Finalmente, fue necesario tener en cuenta la información proporcionada por Profesoras egresadas, para que a través de su experiencia en aula, puedan compartir información acerca de los problemas encontrados en

relación al apoyo y labor que desarrollan en la escuela en la asignatura de inglés. Además, fue necesario conocer cuán relevante fue la formación en inglés entregada por parte de la Universidad.

1.4.2. Descripción recogida de datos

Para recopilar información correspondiente al diagnóstico, por la naturaleza del mismo, se optó porque la recogida de datos utilice diferentes técnicas de tipo cualitativo, dentro de ellas se puede reconocer entrevistas semi estructuradas y focus group, siguiendo la línea se utilizó el guión de preguntas como instrumento.

La entrevista semi estructurada según Willig (2013) señala que:

Dentro de las características generales de la entrevista semi-estructurada permite al investigador escuchar al participante acerca de un aspecto particular de su experiencia de vida, para que el participante hable en forma abierta y libre, y se maximice la comprensión acerca de lo que es comunicado en la entrevista, es recomendable que los investigadores se familiaricen con las características de la identidad social (ejemplo, género, clase social, grupo étnico, nacionalidad, edad, etc.) Y las características culturales de los participantes.

Asimismo, Willig (2013) se refiere a la entrevista semi estructurada como “la técnica utilizada a través de una pauta creada por el entrevistador y que durante el desarrollo de la conversación puede transformarse y variar para entregar de forma más completa la información” (Willig, 2013, p. 104).

Por su parte, Bruno establece que el guión de preguntas son:

Una serie de preguntas abiertas que en este caso el hablante responde y que enriquece la indagación. Igualmente, depende del “rapport” que se define como: “una relación entre dos o más personas, hay rapport cuando sus pensamientos o sentimientos armonizan entre sí o cuando presentan una serie de puntos de vista compartidos” (Bruno, 1997, p. 34).

Por su parte, Willig, explica que

La relación establecida entre el entrevistado y el entrevistador a la hora de realizarse la entrevista; es ambigua, debido a que combina características de una entrevista formal y una conversación informal. En la entrevista semi estructurada “el énfasis se coloca en el significado (más que en la comparación léxica) que el investigador necesita entender” (Willig, 2013, p. 52).

Además Rodríguez, Flores y García(1999) señalan que la entrevista semi estructurada, basta con realizarse a base de un guión donde se marcan las pautas para que el informante exprese su opinión y tenga la posibilidad de comentar de forma amplia su punto de vista acerca del tema en cuestión. lo importante acá es dejar que el informante pueda hablar sin estar encasillado a sólo responder preguntas establecidas, ya que lo relevante es su discurso. (Rodríguez *et al.*, 1996)

El focus group es una técnica de recogida de datos de forma colectiva, que permite ampliar la visión de un mismo tema con un grupo de personas que comparten experiencias en común y que desde el punto de vista de

Willig, corresponde realmente a una entrevista en grupos, que utiliza la interacción entre participantes como fuente de información, acá el entrevistador juega un rol de moderador, cuyo objetivo es estimular la conversación mediante preguntas, fotografías, afirmaciones o simplemente planteando un tema de discusión (Willig, 2013, p. 122).

El moderador, debe tratar de vislumbrar, acuerdos y desacuerdos presentados en la discusión, debe marcar las pautas de manera que todos tengan un tiempo para hablar siempre respetando el turno y punto de vista del tema. una de las fortalezas al momento de optar por la utilización de esta técnica, corresponde a la habilidad que tenga el moderador de obtener información de calidad a través de la discusión y de la argumentación en conjunto (Willig, 2013, p. 122).

Dentro de las entrevistas semi estructuradas que se aplicaron a 2 profesoras egresadas de la Carrera de Educación Diferencial y cuyo objetivo fue conocer la visión respecto a los problemas de la formación en el idioma inglés en perspectiva del apoyo que brinda en el aula regular.

Siguiendo con la misma técnica de recogida de datos, se aplicó una entrevista semi estructurada a la profesora de inglés, encargada de impartir las dos asignaturas de Inglés funcional I e Inglés Funcional II en la carrera involucrada en el diagnóstico, a modo de conocer la metodología de trabajo instaurada en la asignatura, los problemas encontrados en la misma, y las medidas remediales planificadas para sobrellevar la asignatura.

Por otra parte, se aplicó la técnica de recogida de datos llamada focus group, que según Vasilachis “es una técnica que puede ser utilizada de manera alternativa, ya que complementa a las entrevistas que son las técnicas más optadas por los investigadores” (Vasilachis, 2006, p. 171).

El focus se realizó con un grupo de estudiantes de la carrera que cursan la asignatura de Inglés Funcional I en el primer semestre del año 2016, en este caso, se conversó con 5 estudiantes pertenecientes a diferentes años de la carrera, pero que comparten la asignatura, esto con el afán de conocer su visión crítica sobre la misma en la formación de pregrado.

1.5. Resultados del diagnóstico

En esta sección se incluyen los resultados obtenidos del diagnóstico aplicado a los informantes claves, y que aportan con información para la toma de decisiones que influyen en el desarrollo del plan de intervención. En este diagnóstico se aplicó un focus group a 5 estudiantes que cursan la asignatura de Inglés Funcional I, y que forman parte del grupo que participa de esta intervención. Además se aplicó una entrevista a la profesora que desarrolla la asignatura, y dos entrevistas a egresadas de la carrera que se encuentran en ejercicio docente. El resultado de estas conversaciones son de suma importancia y conducen de forma directa a la ejecución del plan de intervención.

1.5.1. Proceso de aplicación de instrumentos y análisis de información

Luego de aplicar dichos instrumentos, se pasa a desarrollar el análisis

de contenido que según Hernández, Fernández y Baptista (2010), conciben como:

“La recolección de los datos verbales, escritos y/o audiovisuales, y se integran en una base de datos compuesta por texto y/o elementos visuales, la cual se analiza para determinar significados y describir el fenómeno estudiado desde el punto de vista de sus actores. Se integran descripciones de personas con las del investigador”. (p. 14).

Este análisis se realiza en base a la selección y codificación de los datos, para luego continuar con triangulación de información por fuente, además de una triangulación entre los métodos con los cuales se levanta el diagnóstico. la triangulación según Vasilachis es “en tanto procedimiento más difundido de la necesidad de integración metodológica, involucra mayormente aquellas situaciones de combinaciones de más de un método de investigación a desplegar y de más de un tipo de información a recolectar” (Vasilachis, 2006, p. 230).

Además, Cisternas reflexiona y declara que la triangulación es: Un método común utilizado por investigadores de tipo cualitativo, la triangulación de datos, de métodos. Y la triangulación múltiple (también analizada por Betrián, Galtó, García, Jové y Maraculla (2013)), que ayuda a comprender mejor la realidad, ya que los procedimientos facilitan la comparación y verificación de información entregada por los informantes. (Cisternas, 2005)

1.5.2. Análisis de la información

En esta parte se analizaron los datos obtenidos en el Focus Group y la

Entrevista Semi Estructurada a las profesoras egresadas, la Entrevista Semi Estructurada realizada a la profesora de la asignatura se encuentra en anexos.

Análisis focus group

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante un análisis cualitativo de los datos que emergieron de la recogida de información propia del diagnóstico:

Para este informe se tomó en cuenta un focus group realizado a los Estudiantes de Educación Diferencial que cursan la asignatura de Inglés Funcional I en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Codificación de la información

Conforme al análisis de contenido desarrollado, en primer lugar, se realizó una reducción de los datos mediante proceso de codificación, de ese modo, se obtuvo una tabla con la frecuencia de las citas en que estaban presentes los 239 códigos identificados en el focus group realizado con los estudiantes.

En la siguiente tabla, se observa la denominación de los códigos y su descripción conceptual respectiva. Para este análisis, los códigos se optaron por incluir fueron aquellos cuya frecuencia es igual o mayor a 20.

Tabla I - 3*Tabla de códigos focus group*

SIGLA	CÓDIGO	FRECUENCIA
CM+BD	Contenidos de memoria ayuda al buen desempeño	1
ST	Sobra tiempo	1
RI	Repetición individual del estudiante	1
I+A	Interacción ayuda al aprendizaje	1
PP-CR	Poca preparación en el contexto real en idioma inglés	1
AE-D	Aprendizaje efectivo en diversidad	1
CM	Contenidos son aprendidos de memoria	1
CG	Esperan cambio general	1
NE-CM	No enseñan a crear material	1
PP-AS	Percepción del alumnado a participar ayuda al aprendizaje significativo	1
V+VG	Valoración vocabulario y gramática	1
UH-P	Última hora perdida	1
FT	Falta tiempo	2
PI/ER	Existencia de repaso al inicio de la asignatura	2
V+NI	Valoración positiva del nivel de inglés	2
IC	Inexistencia de corrección	2
DTE	Desconocimiento de técnicas de enseñanza	2
P-AP/P-MR	Percepción aprendizaje por practica y mucha repetición son positivos	2
IB/D-IB	Desagrado ante inexistencia de break	2
C	Confusión	3
CPP-C	Condiciones poco propicias para el desarrollo de la clase	20
SA	Sugerencias para la asignatura	31
VA	Valoración del alumnado	36
EA	Expectativas en relación a la asignatura	36
FOA	Factores obstaculizadores del aprendizaje	37
MEA	Metodología y estructuración de la asignatura	50
	Total de códigos	239

Fuente: elaboración propia en base a 5 casos

Levantamiento de Categorías

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las Categorías que se levantaron a partir de los códigos identificados en la etapa anterior y que corresponden a: C1 Metodología y estructuración de la asignatura; C2 Factores obstaculizadores del aprendizaje; C3 Expectativas de la asignatura; C4 Valoración del alumnado; C5 Sugerencias para la asignatura; C6 Condiciones poco propicias para el desarrollo de la clase.

Para este informe se desglosaron las 6 Categorías que presentan mayor frecuencia y que son desarrolladas a continuación:

Tabla I – 4

Tabla de categorías focus group

Categoría	Subcategorías	Ejemplos de citas	Frecuencia
C ₁ . Metodología y estructuración de la asignatura	1.- Metodología desordenada	<p><i>“es como lo mínimo que debería haber, debería tener los momentos marcados” (entrevistado 4 focus group)</i></p> <p><i>“la participación y el orden . . . es que la clase didáctica tiene claro los momentos de la clase está claro o sea por ejemplo lo que decían las chiquillas que para iniciar la clase decir ya hoy día vamos a ver esto, esto y esto, claro el inicio, después en el desarrollo uno supone que va desarrollando lo que explica- ron antes y después al final ya sería como un tip y evaluaciones” (entrevistado 1 focus group)</i></p> <p><i>“Lo que pasa es que, la metodología, es lo que viene dictado en el libro, pero no hay nada que salga del interés de ella que diga” (entrevistado 1 focus group)</i></p>	50
	2.- Uso exclusivo del libro	<p><i>“y que por eso, ella pasa por clase, 2a, 2b, 2c, entonces ahí ya tiene listo y sabe que mas, su planificación es lo que tiene en el libro” (entrevistado 3 focus group)</i></p> <p><i>“Y después pararse, y conversar con la profesora, porque hay que estar sentada 3 horas, y el único movimiento que una hace es, para atrás, para adelante y eso porque estar así todo el rato” (entrevistado 2 focus group)</i></p>	
	3.- Clase receptiva	<p><i>y lo otro, estar 3 horas, ahí, mirando con los ojos, porque no estamos con las luces encendidas, estamos con las luces apagadas y con el data así, entonces estar ahí, 3 horas si, y enciende cuando vamos hacer guías (entrevistado 3 focus group)</i></p>	
C ₂ . Factores utilizadores rendimiento	1.- Horas extensivas	<p><i>“por el día por la sala por cantidad de horas y por la hora de clase...” (entrevistado 3 focus group)</i></p> <p><i>“es que como que no tienen la finalidad, porque</i></p>	37

	2.- Sala inadecuada	<i>si...tamo ahí en un laboratorio que se supone está destinado ah ingles y no está el programa instalado... para que estamos ahí porque de verdad que uno tiene así (chico) un espacio para poner el cuaderno..." (entrevistado 1 focus group)</i> <i>"así un espacio (pequeño) es molesta la luz...es molesta la luz que llega... el aire que pone la profe...todo es molesto en esa sala..." (entrevistado 1 focus group)</i>	
	3.- Mala base en inglés	<i>"porque yo creo que ella no se da cuenta que en el curso realmente hay gente que le cuesta mucho el inglés porque la base de ellas fueron mala..." (entrevistado 3 focus group)</i>	
C ₃ . Expectativas de la asignatura.	1.- metodología de la asignatura	<i>"O sea ahí se tendría que dar cuenta de cómo aprendemos nosotros en el grupo, quizás no a todos los grupos nos tendrían que enseñar de la misma manera, no todos van a aprender igual, tal vez a otros le sirve su metodología pero, a nosotros por lo menos no" (entrevistador 3 focus group)</i>	36
	2.- contenido enfocado a la carrera	<i>"ehh por que no nos pasan por ejemplo ningún tipo de forma por ejemplo de decir alguna palabra o nombrar por ejemplo la silla de ruedas en ingles o tratar de manejar un vocabulario que es de nuestra..." (entrevistado 3 focus group)</i>	
	3.- enfoque en diversidad	<i>"algo así que nos ayude como en la carrera netamente porque nosotros no sé si vamos a trabajar por ejemplo con niños que tengan discapacidad intelectual moderada como a trabajadores en IT o no sé si se les va hacer fácil enseñar inglés ahí" (entre- vistado 3 focus group)</i> <i>"que el ramo sea más enfocado a la didáctica a formar profesoras que a enseñarle a una persona común y corriente a conversar con alguien" (entrevistado 1 focus group)</i>	
	4.- formación de profesores		
C ₄ . Valoración del alumnado	1.- Negativa	<i>"sabe que a mí me pasa que, yo, estoy mirando la hora, y pienso, me queda tiempo y. Los minutos más encima se hacen eternos" (entrevistado 2 focus group)</i> <i>"yo creo que, de verdad, si estuviéramos las 3 horas de inglés con la luz apagada, o sea, ya, yo sé, he, la mitad se quedaría dormido"</i> <i>"hay cosas que también nos podrían servir. . . porque ahora se supone que nos educamos</i>	36
	2.- Positiva		

			<p><i>profesora educacional en básica entonces tenemos que tener una base básica en inglés para enseñar a los niños el inglés” (entrevistado 4 focus group)</i></p> <p><i>“Yo creo que está bien el inglés, el inglés básico que nos están pasando. Porque yo siento que si no te sabes la base no sirve de nada, y como no tenemos el inglés y el inglés 2 es de avanzar, el que te enseñan cosas nuevas entonces yo creo que está bien”. (entrevistado 5 focus group)</i></p>	
C ₅ .	Sugerencias para la asignatura.	<p>1.- inglés enfocado a la carrera</p> <p>2.- trabajo relacionado al rol docente</p> <p>3.- didáctica del inglés</p> <p>4.- metodología en base a la práctica</p> <p>5.- incrementar nivel de inglés</p>	<p><i>“yo creo que, ya, que nos lea un poquito lo que es la carrera que 31</i></p> <p><i>estamos nosotras, es como eso, ya, es tan fácil como, educación diferencial enseñar, educación, enseñarle a alguien, falta que solo piense en eso, es que es como, nuestro, nuestro, nuestra malla” (entrevistado 2 focus group)</i></p> <p><i>“que el ramo sea más enfocado a la didáctica a formar profesoras que a enseñarle a una persona común y corriente a conversar con alguien” (entrevistado 1 focus group)</i></p> <p><i>“que hagan una didáctica de inglés, enséñenos a enseñar inglés, Lo que nos enseñan es a planificar clases, a hacer como se les puede enseñar” (entrevistado 2 focus group)</i></p> <p><i>“o sea, es como lo que decíamos que, por ejemplo, en una clase ya, pasamos todo lo que son contenidos netamente de inglés, y después la segunda clase, hacer algo didáctico, para explicar lo que pasamos, porque, si uno lo explica, significa que uno ya lo entendió” (entrevistado 3 focus group)</i></p> <p><i>... (“yo creo que igual podría habernos pasado esto pero en el sentido de como un leve repaso, como la primera o segunda clase ya esto, pero igual un grado un poco más alto de lo que nos ha enviado...” entrevistado 1 focus group)</i></p> <p><i>“... si es que, no digo que sea malo que enseñen esto, pero que puede haber sido que las primeras clases nos repasaran esto y después seguir con un poco más elevado...” (entrevistado 3 focus group)</i></p>	31

C ₆ . Condiciones poco propicias para el desarrollo de la clase	Tiempo y espacio	<p><i>“por el día por la sala por cantidad de horas y por la hora de clase.” (entrevistado 3 focus group).</i></p> <p><i>“es que como que no tienen la finalidad, porque sí... tamo ahí en un laboratorio que se supone está destinado ah ingles y no está el programa instalado... para que estamos ahí porque de verdad que uno tiene así (chico) un espacio para poner el cuaderno...” (entrevistado 1 focus group)</i></p> <p><i>“por ejemplo, las que venimos de afuera -venimos solamente a esa clase porque en la mañana tenemos una, y tenemos una ventana de 7 horas, entonces no nos vamos a quedar en la universidad 7 horas -que se yo, viajamos, en total son 4 horas de viaje, entonces venir otra vez 3 horas a sentarse 3 horas después de, de ver videos” (entrevistada 5 focus group)</i></p>	20
--	------------------	---	----

Fuente: elaboración propia en base a 5 casos

Categoría 1. Metodología y estructuración de la asignatura: Esta Categoría se basa en las características que tienen la metodología y la clase, como éstas influyen en el desarrollo del curso, el orden de clases a modo estructural, entre otros. Esta categoría se conforma por tres subcategorías que desglosan de manera más detallada los puntos importantes que los componen.

Subcategoría metodología desordenada: En esta subcategoría las alumnas explican la relevancia que tiene el orden en el desarrollo de la clase a modo metodológico, tanto para comprender la materia misma como también para practicar dentro de la clase.

“La participación y el orden, es que la clase didáctica tiene claro los momentos de la clase o sea por ejemplo lo que decían las chiquillas que para iniciar la clase decir ya hoy día vamos a ver esto, esto y esto, claro el

inicio? después en el desarrollo uno supone que va desarrollando lo que explicaron antes y después al final ya sería como un tip y evaluaciones” (entrevistado 1 focus group).

Subcategoría uso exclusivo del libro: Se señala que para el desarrollo de las clases los contenidos que se ven, recaen de forma contundente en el uso del libro, lo que para ellas, no es muy productivo dado que esperan que también la profesora exponga contenidos relacionados a otros intereses.

“lo que pasa es que, la metodología, es lo que viene dictado en el libro, pero no hay nada que salga del interés de ella que diga” (entrevistado 1 focus group).

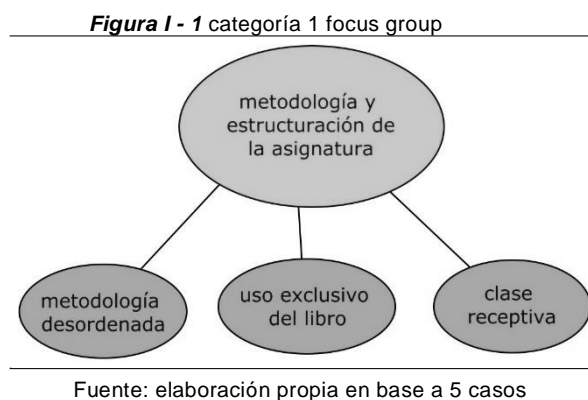
“no basarse en el libro porque el libro es muy general, es como lo mismo que pasan en una enciclopedia” (entrevistado 4 focus group).

Subcategoría clase receptiva: En esta categoría se señala la forma en la cual ellas participan y aplican lo aprendido, de la forma en la cual la clase se estructura para el desarrollo de habilidades y que son fundamentales a la hora de aplicar lo aprendido en clases en contextos comunicativos reales. Lo que se comprende después de haber conversado con las entrevistadas es que las habilidades que se desarrollan en la clase son de tipo receptivas, y que por lo mismo, son un factor en contra a la hora de aplicar de forma activa los contenidos. Las condiciones de la clase no son las más propicias para desarrollar habilidades de producción oral en las alumnas.

“y después pararse, y conversar con la profesora, porque hay que estar sentada 3 horas, y el único movimiento que una hace es, para atrás,

para adelante y eso porque estar así todo el rato” (entrevistado 2 focus group). “y lo otro, estar 3 horas, ahí, mirando con los ojos, porque no estamos con las luces encendidas, estamos con las luces apagadas y con el data así, entonces estar ahí, 3 horas y enciende cuando vamos hacer guías”(entrevistado 3 focus group).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presenta un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.



Categoría 2. Factores obstaculizadores: Dentro de esta Categoría se puede apreciar las condiciones externas que dificultan el aprendizaje de la lengua inglesa, se mencionan tanto condiciones personales como también las condiciones del ambiente que dificultan que la asignatura sea amena para ellas.

Subcategoría horas extensivas: En esta subcategoría se expresa que la clase se ha desarrollado las 3 horas juntas en condiciones que no son las mejores y que eso mismo hace que la clase se vuelva agotadora y desmotivante, el hecho de estar tres horas en un laboratorio luego de haber

tenido mucho tiempo muerto en el día fue un factor que jugó en contra en el desarrollo del curso. Hay que agregarle el hecho de la existencia de alumnos que viajan durante el día a sus hogares

“Por ejemplo, las que venimos de afuera -venimos solamente a esa clase porque en la mañana tenemos una, y tenemos una ventana de 7 horas, entonces no nos vamos a quedar en la universidad 7 horas -que se yo, viajamos, en total son 4 horas de viaje, entonces venir otra vez 3 horas a sentarse 3 horas después ver videos”(entrevistado 4 focus group).

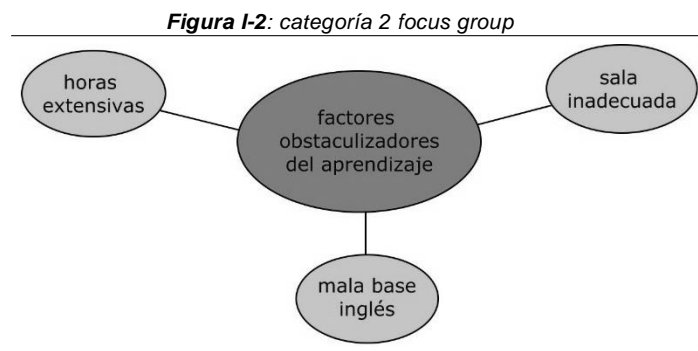
Subcategoría sala inadecuada: El hecho que la sala de clases fuese un laboratorio de idiomas y que el programa no estuviera disponible para cada alumna en los computadores fue un factor negativo que afectó a las alumnas ya que la clase se desarrollaba de forma frontal y potenciando habilidades receptivas y por la misma razón, ellas debían utilizar el espacio destinado a equipos computacionales para realizar las actividades de guías y escritura, lo que, al fin se transformó en un factor negativo.

“Es que el laboratorio no tiene la finalidad, estamos ahí en un laboratorio que se supone está destinado ah inglés y no está el programa instalado, ¿para qué estamos ahí?, porque, si de verdad uno tiene un espacio pequeño para poner el cuaderno” (entrevistado 1 focus group).

Subcategoría mala base en inglés: Dentro de esta subcategoría aparecen dos cosas importantes de mencionar, la primera tiene relación con la mala base que presentan algunas alumnas y que es común en la generalidad de los estudiantes.

“Yo tengo una amiga que le cuesta mucho, de las mismas que estamos ahí en el curso, y se sacó un 3.8 y la profesora le dijo “ya pero lo vas a subir” pero ella no hace nada para ayudarla tampoco, o sea éramos 20 y 19 nos sacábamos buena nota y ella es una sola, o sea que le cuesta a ella ayudarla” (entrevistado 3 focus group).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, en la siguiente página se presenta un esquema de la categoría y sus subcategorías.



Fuente: elaboración propia en base a 5 casos

Categoría 3. Expectativas de la asignatura: En relación a las sugerencias que plantean los estudiantes respecto de la asignatura Inglés Funcional I, se observa que la primera categoría está relacionada con las expectativas que los mismos poseen. Dentro de esta categoría se pueden encontrar 4 subcategorías desglosadas en la metodología de la asignatura, contenidos enfocados a la carrera, enfoque en diversidad y formación de profesores.

Subcategoría metodología de la asignatura: En esta subcategoría se puede observar que los entrevistados esperan que la metodología de la clase se adapte según el contexto en el cual ellos están insertos, se

espera además que exista una diversificación de la enseñanza en base a cómo ellos aprenden, además se puede notar molestia expresada por el entrevistado en relación a la metodología utilizada en la clase, ya que es tildada de inservible.

“sea, ahí se tendría que dar cuenta de cómo aprendemos nosotros en el grupo, quizás no a todos los grupos nos tendrían que enseñar de la misma manera, no todos van a aprender igual, tal vez a otros les sirve su metodología, pero a nosotros por lo menos, no” (entrevistado 3 focus group)

“Por lo menos a mí se me haría más fácil la asignatura si la profe escribe en la pizarra y pasa adelante. a mí me gustaría que la profe dijera, “escriba oraciones con esto”, me las revisara y me dijera qué tengo mal. Me gustaría que me dijera pase adelante y que mis compañeras dijeran profe, ¿por qué yo la tengo así y ella la tiene de otra manera” (entrevistado 1 focus group).

Subcategoría contenido enfocado a la carrera: Los entrevistados comentan acerca de los contenidos que son abordados en la asignatura y la necesidad de conocer vocabulario relacionado a su carrera de manera que para ellos sea una asignatura que se enfoque en su trabajo y les sirva para desenvolverse de manera sólida. Por otra parte, junto con lo anterior, se observó que los contenidos de la asignatura actual no contribuyen a adquisición del vocabulario técnico asociado al ejercicio de la práctica docente en el contexto de la educación especial.

“¿Por qué no nos pasan por ejemplo alguna forma de decir alguna palabra o nombrar por ejemplo, la silla de ruedas en inglés o tratar de manejar un vocabulario que es de nuestra carrera?” (entrevistado 3 focus group).

“Falta que se enfoque a lo que nosotras vamos hacer, igual que a lo que nos podría servir” (entrevistado 1 focus group).

Subcategoría enfoque en diversidad: El enfoque en diversidad, que los estudiantes de la asignatura Inglés funcional I plantean, está relacionado en primer lugar a los contenidos que son desarrollados en la asignatura, señalan que independiente que sean necesarios para su desarrollo como estudiantes, estos contenidos deben atender a la diversidad, ya que ellos trabajan con niños con NEE y es necesario conocerlos para poder enseñarlos según las características del grupo

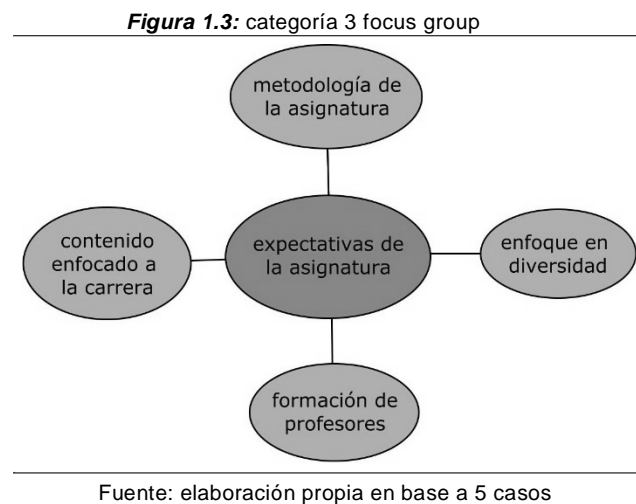
“Está bien que nos enseñen los colores y eso, pero cómo aplicarlo o enseñarlo en los niños con diversidad, es lo que necesitamos” (entrevistado 3 focus group). “A lo mejor si el inglés está enfocado a la pedagogía, debería estar establecido, el cómo planificar una clase de inglés en atención a los niños con los que nosotros trabajamos. Porque nosotros no trabajamos sólo con los niños comunes y corrientes porque todos ellos tienen necesidades distintas y si a nosotras nos cuesta el idioma, más nos va a costar transmitir el conocimiento” (entrevistado 1 focus group).

Subcategoría formación de profesores: Esta subcategoría está relacionada con la nombrada anteriormente, en donde se plantea la necesidad de abordar la diversidad en las clases de manera que ellos

tengan las herramientas necesarias para enseñar a niños con NEE.

“A lo mejor si el inglés está enfocado a la pedagogía, debería estar establecido, el cómo planificar una clase de inglés en atención a los niños con los que nosotros trabajamos. Porque nosotros no trabajamos sólo con los niños comunes y corrientes porque todos ellos tienen necesidades distintas y si a nosotras nos cuesta el idioma, más nos va a costar transmitir el conocimiento” (entrevistado 1 focus group).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presenta un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.



Categoría 4. Valoración del alumnado: En esta categoría las estudiantes exponen las razones por las cuales consideran que la asignatura se desarrolla de forma positiva o negativa atendiendo a diferentes factores que en la práctica, influyen para el logro del curso.

Subcategoría positiva: En esta subcategoría se puede observar que las estudiantes valoran el hecho de que las clases se realicen en un nivel básico, puesto que existen muchas que presentan nulo conocimiento previo del idioma. Además, ellas están conscientes de que más adelante tendrán que enseñar a niños en niveles básicos y para ello deben estar preparadas en contenidos del mismo tipo.

“Yo creo que está bien el inglés, el inglés básico que nos están pasando. Porque yo siento que si no te sabes la base no sirve de nada, y como no tenemos el inglés y el inglés 2 es de avanzar, el que te enseñan cosas nuevas entonces yo creo que está bien” (entrevistado 5 focus group).

Subcategoría negativa: En esta subcategoría se presentan ideas relacionadas a las condiciones externas que influyen en el desarrollo óptimo de la clase, como lo son, por ejemplo; la sala, el horario y el hecho que existen varias ocasiones en las cuales las clases se desarrollan con luz apagada debido a que está encendido en proyector. Esto, conlleva que las alumnas se desmotiven o simplemente les de sueño. Por lo tanto, se desglosa que la metodología de trabajo en la clase influye en que las alumnas valoren negativamente la misma, dada estas condiciones.

“Sabe que a mí me pasa que, yo, estoy mirando la hora, y pienso, me queda tiempo y los minutos más encima se hacen eternos”(entrevistado 2 focus group).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presenta un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura I-4: categoría 4 focus group



Fuente: elaboración propia en base a 5 casos

Categoría 5. Sugerencias para la asignatura: En esta categoría las estudiantes indican algunas sugerencias necesarias bajo su punto de vista, en este caso se desglosan 4 subcategorías que describen en forma más detallada lo antes mencionado.

Subcategoría inglés enfocado a la carrera: En esta subcategoría las estudiantes hacen alusión a que si la enseñanza del inglés estuviera diseñado en base a las necesidades de un profesor, debiera enseñarse planificación de clases y el enfoque que debe tener la asignatura este estrechamente ligada con el trabajo que más adelante ellas desarrollarán.

“A lo mejor si el inglés está enfocado a la pedagogía, debería estar establecido, el cómo planificar una clase de inglés en atención a los niños con los que nosotros trabajamos. Porque nosotros no trabajamos sólo con los niños comunes y corrientes porque todos ellos tienen necesidades distintas y si a nosotras nos cuesta el idioma, más nos va a costar transmitir el conocimiento” (entrevistado 1 focus group)

Subcategoría trabajo relacionado al rol docente: Una característica que presenta la subcategoría relacionada al rol docente es que las

entrevistadas enfatizan la importancia de cambiar el enfoque a uno que se relacione al rol docente, que el inglés de la carrera sea especializado en la didáctica y a la formación docente en vez de ser un inglés tradicional.

“Que el ramo sea más enfocado a la didáctica a formar profesoras que a enseñarle a una persona común y corriente a conversar con alguien” (entrevistado 1 focus group).

Subcategoría didáctica del inglés: La importancia de la didáctica se ha hecho notar a través de las dos categorías, en cada una de ellas establecen la necesidad de poseer conocimientos acerca de didáctica específica, en este caso del inglés. Lo que es reiterado en cada uno de los discursos es que se les enseñe a enseñar.

“Que hagan una didáctica de inglés, enséñenos a enseñar inglés, Lo que nos enseñan es a planificar clases, a hacer cómo se les puede enseñar” (entrevistado 2 focus group).

Subcategoría metodología en base a la práctica: En esta subcategoría se vuelve a nombrar el término didáctico y es en este caso interpretado como algo práctico que ayude al desarrollo de un tema dentro de la clase, esta terminología es para las alumnas, sinónimo de realización de trabajo de tipo práctico en donde se ponen en “práctica” los conocimientos teóricos vistos. La sugerencia que hace hincapié es al desarrollar una mezcla entre teoría y práctica de forma que ellas sean capaces de explicar la teoría a través de situaciones “prácticas” y de esa manera les deja claro que el contenido fue asimilado.

“O sea, es como lo que decíamos que, por ejemplo, en una clase ya, pasamos todo lo que son contenidos netamente de inglés, y después la segunda clase, hacer algo didáctico, para explicar lo que pasamos, porque, si uno lo explica, significa que uno ya lo entendió” (entrevistado 3 focus group).

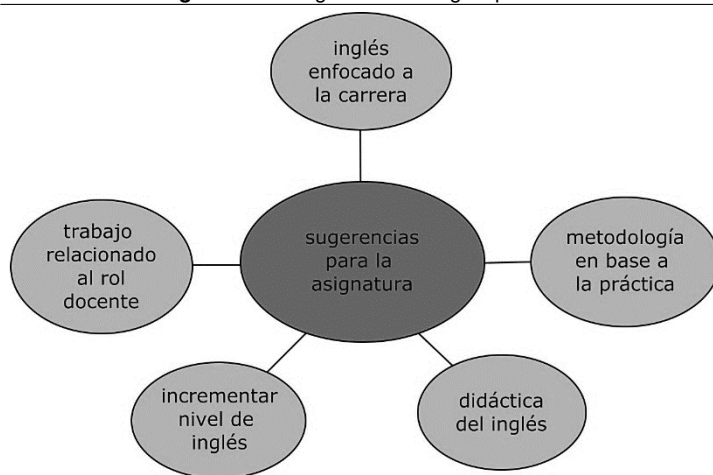
“Pero igual debiesen adquirirse los dos conocimientos a la vez teoría y práctica. No teoría solamente, porque uno se enfoca. Si la profesora se enfocara en las dos cosas sería mucho más fácil, sobre todo para los que nos cuesta más y así podamos aprender” (entrevistado 1 focus group).

Subcategoría incrementar nivel de inglés: En esta subcategoría se comentó la importancia de realizar un repaso al principio del semestre para poder tener una base similar de manera de continuar con contenidos con grado de dificultad más alto.

“Yo creo que igual podría habernos pasado esto pero en el sentido de como un leve repaso, como la primera o segunda clase ya esto, pero igual un grado un poco más alto de lo que nos ha enviado” (entrevistado 1 focus group).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, en la próxima hoja se presenta un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura I-5: categoría 5 focus group



Fuente: elaboración propia en base a 5 casos

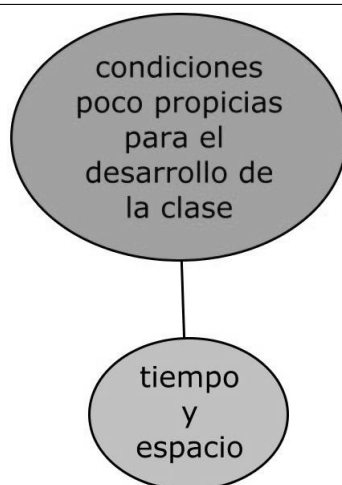
Categoría 6. Condiciones poco propicias para el desarrollo de la clase: En esta categoría las estudiantes se refieren a condiciones externas que influyen de forma negativa tanto en el desarrollo del curso, como también en su valoración. Producto de eso, no asisten a clases con la disposición que se espera.

Subcategoría tiempo y espacio: En esta subcategoría es reiterado el hecho que la sala de clases no está implementada para el desarrollo de la asignatura según la metodología utilizada, es importante mencionar además que existen alumnas que viajan a sectores rurales, presentan un grado de agotamiento mayor al que sus otras compañeras están acostumbradas. Y que por estas razones deben permanecer por horas extendidas esperando el desarrollo de la asignatura, ya que la distribución horaria y la metodología de la clase son factores que no las benefician y se transforma en algo que también es desagradable para ellas.

“Por ejemplo, las que venimos de afuera -venimos solamente a esa clase porque en la mañana tenemos una, y tenemos una ventana de 7 horas, entonces no nos vamos a quedar en la universidad 7 horas -que se yo, viajamos, en total son 4 horas de viaje, entonces venir otra vez 3 horas a sentarse 3 horas después de, de ver videos”(entrevistado 5 focus group).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presenta un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura I-6: categoría 6 focus group



Fuente: elaboración propia en base a 5 casos

1.5.3. Análisis de entrevista semi estructurada a profesoras egresadas

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante un análisis cualitativo de los datos que emergieron de la recogida de datos que se desarrolló al finalizar el diagnóstico:

Para este informe se tomaron en cuenta dos entrevistas semi

estructuradas realizadas a dos profesoras egresadas de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. Y que se encuentran en ejercicio docente

Codificación de la información

Conforme al análisis de contenido desarrollado, en primer lugar, se realizó una reducción de los datos mediante proceso de codificación, de ese modo, se obtuvo una tabla con la frecuencia de las citas en que estaban presentes los 51 códigos identificados en las entrevistas realizadas a las alumnas egresadas de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

En la siguiente tabla se observa la denominación de los códigos y su descripción conceptual respectiva. Para el análisis de los códigos se optó por incluir aquellos cuya frecuencia es igual o mayor a 6.

Tabla I - 5

Tabla de códigos entrevistas profesoras egresadas

SIGLA	CÓDIGO	FRECUENCIA
SFI	Sugerencias en la formación inicial	6
PED	Problemas en el ejercicio docente	6
EA	Expectativas en la asignatura	6
FI	Formación inicial	33
Total de códigos		51

Fuente: elaboración propia en base a 2 casos

Levantamiento de Categorías

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las categorías que se levantaron a partir de los códigos identificados en la etapa anterior y que corresponden a: C1 Formación inicial; C2 Sugerencias

para la formación inicial; C3 Problemas en el ejercicio docente; C4 expectativas en la asignatura.

Para este informe se desglosaron las 4 categorías mencionadas y que son desarrolladas a continuación:

Tabla I – 6

Tabla de categorías profesoras egresadas

Categoría	Subcategorías	Ejemplo de citas	Frecuencia
C ₁ . Formación Inicial	Contenido Entregado	<p><i>“Formación de inglés en la etapa inicial del, en, el, en el desarrollo de la universidad, las clases en sí, el contenido que entregan, es un contenido básico en que yo puedo, para a mí se me ha- ce fácil aprenderlo y después puedo enseñárselos a mis, a mis alumnos, respecto a contenidos” E1</i></p> <p><i>“La parte concreta, como trabajan los distintos tipos de, los contenidos, en inglés te enseñan solo el contenido, no hay estrategias” E1</i></p> <p><i>“La generación de nosotros igual tienen unos vacíos muy grande en comparación de los niños de ahora, a veces en kinder ya, en algunos colegios les empiezan a inculcar el tema del idioma, entonces uno a veces tiene más vacíos que los que, digamos que los que los niños les cuesta, entonces obviamente ahí, también terminan perjudicado tanto ellos como nosotros” E2</i></p>	33
	Nivel Básico	<p><i>“Si no hubiese sido por, por lo que yo sabía, hubiese quedado, como, colgada por así decirlo en muchos aspectos, o sea, hubiese quedado incluso como, quizás, casi con los mismos conocimientos básicos del alumno, porque el inglés de acá era muy básico” E2</i></p> <p><i>“Es limitante de hecho porque, en realidad uno se, he, va a la sala o va al aula y, y se da cuenta que a lo mejor los niños saben más cosas que uno, o que uno sabe más o menos lo mismo que un niño de segundo o tercero básico, entonces, en realidad si uno tuvo el ramo en la universidad, se esperaría que fuera, que fuera un poquito más elevado” E2</i></p> <p><i>“El inglés era un ramo más, no para ponerle esfuerzo, estudiar y quedarme hasta tarde, no era algo que me demandara aparte de venir a clases, tiempo extra, entonces no, no era un aporte” E2</i></p>	
	Metodología	<p><i>“En cuanto a la metodología de la enseñanza en la universidad, hay hartas falencias porque, a ver, en comparación a otras asignaturas, supongamos, lenguaje o matemática, aparte de enseñarte el contenido, te enseñan las meto, las distintas metodologías con que tú puedas enseñar esto a tus alumnos” E1</i></p> <p><i>“Tenía muchas compañeras que se aterraban al hablar, se aterraban al disertar, se aterraban a, todo, o sea, todos les daba miedo” E2</i></p>	
	Repercusión En Docencia Futura	<p><i>“Y me aburría ene el tema así como, como estar sentada, porque, finalmente eso, repito, era súper aburrido para mí” E2</i></p> <p><i>“La parte concreta, como trabajan los distintos tipos de, los contenidos, en inglés te enseñan solo el contenido, no hay estrategias” E1</i></p>	

	Habilidades Transversales	<p><i>“Probablemente en el desempeño de mis compañeras, yo de hecho, sigo en contacto con algunas y , algunas a varias que les costó pasar el ramo, igual dicen que, que no, que es difícil que cuando van a inglés ellas están como, como un poco perdidas, que a veces tienen que estar aprendiendo con los niños, o después de la clase estar preguntándole al profesor, para después llevar algo, obviamente no pueden llevar una clase o llevar material para el idioma porque no lo manejan, entonces, no, yo creo que sí, trae consigo, problemas” E2</i></p> <p><i>“La formación en la U no me sirvió, no yo, yo lo repito, y lo he dicho varias veces pero, yo, lo que he podido aplicar en el aula es gracias a lo que yo he aprendido, a lo que yo sé y a lo que me gusta, me encanta el idioma entonces, he, siempre he estado al pendiente” E2</i></p> <p><i>“Y cuando tu estas en clases y dices, chuta, como voy a enseñar esto, pero cuando tú ya estás en el aula trabajando con los niños, te das cuenta que eres capaz de hacer cosas que antes jamás pensaste que podías hacer, eso como que, más personal, como que, te ayuda a crecer, como persona” E1</i></p> <p><i>Me acuerdo que una vez tuvimos que traducir un texto de “Hellen Keller”, que era una chica que era sordo ciega, de una época muy antigua, y eso fue como lo que más asociado a diversidad” E2</i></p>	
C ₂ . Sugerencias Para La Formación Inicial	Preparar Para La Enseñanza	<p><i>“Entonces yo creo que por ahí falta, encuentro que, en lo que a mí respecta a trabajar en el área básica, primer y segundo ciclo, hasta octavo básico, es bueno, pero falta eso, falta que nos preparen como enseñarlo a los alumnos” E1</i></p> <p><i>“Y que también obviamente se hubiese visto, se hubiese trabajado más contextualizada a la carrera” E2</i></p> <p><i>“A lo mejor no solo voy a trabajar con niños que les cueste aprender o no sólo con niños que anden en silla de ruedas, entonces son conocimientos generales que no va solamente que uno lo pueda decir en inglés o no, sino que todo lo que a nosotras nos rodea como educadoras diferenciales” E2</i></p>	6
	Entregar estrategias	<p><i>“He, lo que mayor falta hace es, es entregar las herramientas, herramientas, las estrategias, eso es lo que, está bien, ellos me enseñan inglés, pero falta que me enseñen como yo lo voy a enseñar a mis alumnos” E1</i></p> <p><i>“Otra cosa ideal también evaluación de instrumentos, yo sé que hay hartas evaluaciones diagnósticas que están en inglés, adaptación y entonces no llega o uno se demora un poquito más, y al final no se hacen y uno se queda en lo mismo que siempre, el otro año reevaluó con el mismo, el mismo, el mismo, porque como no voy a andar traduciendo voy a quedarme con el mismo que está, entonces yo creo que ahí sería algo importante he, ver instrumentos, libros, cosas que hablar de la carrera, he, relacionado con, con el idioma” E2</i></p>	
C ₃ . Problemas En El Ejercicio Docente	Rol Docente	<p><i>“Dentro de la sala, es trabajar lo mismo que se está trabajando, trabajar a la par, he, es más difícil, porque ahí uno no lleva un material concreto para trabajar, pero, he, he, es apoyo, es apoyo no mas en el aula, volverle a leer las instrucciones de actividad, si están en prueba, porque nosotros también trabajamos si están en prueba, leerle la prueba, leerle la alternativa, cosas así, es como, ir trabajando a la par con la profe, haciendo apoyo” E1</i></p>	
	Relaciones Interpersonales	<p><i>“En realidad en casi todas las áreas, en cada asignatura hay como, va a depender en realidad de la personalidad de cada profesor, hay profesores que les gusta que uno vaya, porque tienen más problemas, porque están más tranquilos, porque tienen más apoyo, pero hay otros que no les agrada y ahí se generan de repente roces, así que hay un poquito de dificultad en eso” E1</i></p>	
	Trabajo Colaborativo	<p><i>“Yo creo que, hay un poco de vacío en lo que es, el trabajo colaborativo, en la articulación entre profesores, sí, yo creo que más que nada, soy yo la que, he, ya, que vamos a ver esta clase? Ya vamos a ver tal cosa, y yo tengo que preparar la parte, y hay rechazo</i></p>	

		<i>al trabajo en conjunto" E1</i>	
C4. Expectativas En La Asignatura	Mayor Participación	<i>"Nunca se hacía algún tipo de trabajo oral por ejemplo no, yo he, varias veces le comenté a mi profesora de asignatura en ese tiempo, que yo quería algo que fuera más conversacional, algo que tuviera mayor interacción" E2</i>	6
	Mayor Corrección	<i>"Igual me hubiese gustado ver a mis compañeras verlas frente al curso hablando en inglés, pasando adelante, y que la profe le hubiera corregido, porque cuando uno dice, oh, vas bien, mejoraste a la vez pasada, uno también se siente mejor y eso le da motivación para seguir aprendiendo entonces ahí hubiese sido importante que, que se trabajara un poco más ese tema" E2</i>	
	Mayor Incentivo	<i>"La responsabilidad que le da el profesor también o sea, si yo veo gente que a lo mejor no, no sabe mucho o se queda ahí, o no se atreve a preguntar porque eso es lo otro, nadie quería preguntar, porque como nadie cachaba nadie sabía mucho inglés, he, al final, todos se sentían así como, ha, no sé nada, dilo tu, entonces, cuando hacíamos grupos decían, vale dilo tú, tu sabes" E2</i>	

Fuente: elaboración propia en base a 2 casos

Categoría 1. Formación inicial: Esta categoría en primer lugar está desarrollada en un nivel bastante amplio, presenta una altísima frecuencia lo que la hace muy importante dentro del análisis, la información recabada en esta categoría ayuda a conocer la situación real vivida por parte de las egresadas, tiene consigo 5 subcategorías que detallan más a fondo lo que conlleva la formación inicial del Profesor de Educación Diferencial en la universidad.

Subcategoría contenido entregado: En primer lugar se realiza una valoración positiva de la entrega de conocimientos en nivel básico por parte de la universidad, puesto que estos contenidos son para ella, necesarios en la enseñanza en el colegio *"Formación de inglés en la etapa inicial del, en, el, en el desarrollo de la universidad, las clases en sí, el contenido que entregan, es un contenido básico en que yo puedo, para a mí se me hace fácil aprenderlo y después puedo enseñárselos a mis, a mis alumnos"* (entrevista profesora egresada 1).

Por otra parte, realiza una crítica del por qué no se enseñan estrategias de enseñanza, debido a que al egresar, estos contenidos aparte de ser

aprendidos deben ser enseñados, y para ello se necesitan conocimientos de técnicas, estrategias de enseñanza del idioma.

“La parte concreta, como trabajan los distintos tipos de contenidos, en inglés te enseñan solo el contenido, no hay estrategias” (entrevista profesora egresada 1).

Para finalizar, la egresada reflexiona acerca del nivel de conocimientos que posee gracias a la formación recibida, y vuelve al tema de los “vacíos” que presentan ellas en su formación en el idioma, y que son perjudiciales para cumplir correctamente con su labor docente.

“La generación de nosotros igual tienen unos vacíos muy grande en comparación de los niños de ahora, a veces en kinder ya, en algunos colegios les empiezan a inculcar el tema del idioma, entonces uno a veces tiene más vacíos que los que, digamos que los que los niños les cuesta, entonces obviamente ahí, también terminan perjudicado tanto ellos como nosotros” (entrevista profesora egresada 2).

Subcategoría nivel básico: Siguiendo con el nivel de inglés que ellas presentan al realizar las asignaturas en la universidad, resalta el tema de que los conocimientos previos han sido de mayor ayuda a la labor docente, y que la formación en inglés recibida en la universidad no es suficiente para apoyar a los alumnos.

“si no hubiese sido por, por lo que yo sabía, hubiese quedado, como, colgada por así decirlo en muchos aspectos, o sea, hubiese quedado incluso como, quizás, casi con los mismos conocimientos básicos del alumno, porque el inglés de acá era muy básico” (entrevista profesora

egresada 2)

Además, se hace hincapié en que existen en estas generaciones de estudiantes, mayor preparación en el idioma que las mismas docentes, por este motivo se plantea la necesidad de que en la universidad se incremente el nivel de complejidad en la asignatura. Expresa la poca relevancia que tiene la asignatura para el alumnado, visto del punto del nivel de exigencia que esta misma presenta, además se cataloga de que “no es un aporte” para los alumnos.

“Es limitante de hecho porque, en realidad uno se, he, va a la sala o va al aula y, y se da cuenta que a lo mejor los niños saben más cosas que uno, o que uno sabe más o menos lo mismo que un niño de segundo o tercero básico, entonces, en realidad si uno tuvo el ramo en la universidad, se esperarían que fuera, que fuera un poquito más elevado” (entrevista profesora egresada 2).

“El inglés era un ramo más, no para ponerle esfuerzo, estudiar y quedarme hasta tarde, no era algo que me demandara aparte de venir a clases, tiempo extra, entonces no, no era un aporte” (entrevista profesora egresada 1).

Subcategoría metodología: En esta subcategoría demuestra la importancia de enseñar metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza referentes a inglés en la asignatura, se realizan comparaciones con otras asignaturas vistas en pregrado que ayudan a conocer estas temáticas y que son útiles para su desarrollo como profesoras.

“En cuanto a la metodología de la enseñanza en la universidad, hay hartas falencias porque, a ver, en comparación a otras asignaturas, supongamos, lenguaje o matemática, aparte de enseñarte el contenido, te enseñan las distintas metodologías con que tú puedas enseñar esto a tus alumnos” (entrevista profesora egresada 1).

Por otra parte, se habla de cómo el desarrollo de la clase repercutía de forma negativa en los niveles de participación, se puede observar que en el aula existían situaciones de tipo actitudinal, que influían en el aprendizaje de las alumnas, en este caso miedo a participar en diferentes en la clase. El hecho que la metodología de clase fuere pasiva o receptiva, influyó en que las alumnas se sintieran desmotivadas o aburridas en las clases.

“Tenía muchas compañeras que se aterraban al hablar, se aterraban al disertar, se aterraban a, todo, o sea, todos les daba miedo” (entrevista profesora egresada 2).

“Y me aburría ene el tema así como, como estar sentada, porque, finalmente eso, repito, era súper aburrido para mí” (entrevista profesora egresada 2).

Subcategoría repercusión en docencia futura: Los efectos que esta asignatura contiene, recaen directamente en la docencia. Al estar conscientes de que la formación inicial de inglés en pregrado no fue integral, la entrevistada demuestra su descontento al sentirse que tiene vacíos en conocimiento de estrategias.

“La parte concreta, en la universidad enseñan cómo trabajar los distintos tipos de contenidos, pero en inglés te enseñan solo el contenido, no hay estrategias” (entrevista profesora egresada 1).

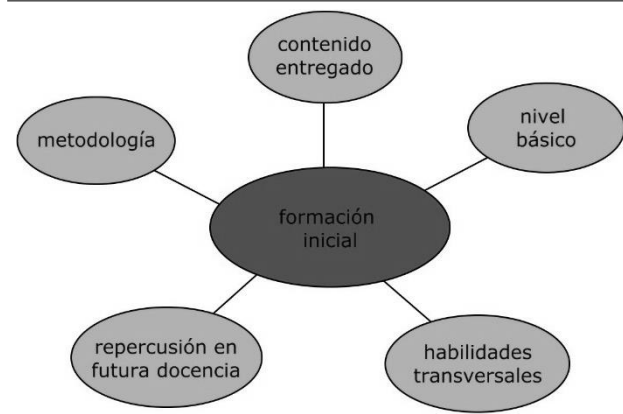
“La formación en la U no me sirvió, no yo, yo lo repito, y lo he dicho varias veces pero, yo, lo que he podido aplicar en el aula es gracias a lo que yo he aprendido, a lo que yo sé y a lo que me gusta, me encanta el idioma entonces, he, siempre he estado al pendiente” (entrevista profesora egresada 2).

Subcategoría habilidades transversales: Dentro de la formación inicial en pregrado, se valora positivamente el hecho de que la universidad forme a sus estudiantes más allá de ese rol, entregando formación integral que ayude a crecer como individuo y ser capaz de realizar labores que son complejas. Esto es bastante importante destacarlo ya que la formación humana es esencial a la hora de trabajar con alumnos en diversidad.

“Y cuando tu estas en clases y dices, chuta, como voy a enseñar esto, pero cuando tú ya estás en el aula trabajando con los niños, te das cuenta que eres capaz de hacer cosas que antes jamás pensaste que podías hacer, eso como que, más personal, como que, te ayuda a crecer, como persona” (entrevista profesora egresada 1).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura I-7: categoría 1 profesoras egresadas



Fuente: elaboración propia en base a 2 casos

Categoría 2. Sugerencias para la formación inicial: Dentro de esta categoría continúa la tónica de la preparación para la enseñanza y las estrategias que ayuden a enseñar el lenguaje. Esto quiere decir que de forma reiterada estos temas son fundamentales para el desarrollo de la asignatura, y a modo de eso, debe tomarse en cuenta.

Subcategoría preparar para la enseñanza: El planteamiento de preparar para la enseñanza, ha sido llevado a la palestra en diferentes ámbitos de este diagnóstico, en este caso las egresadas enfatizan la necesidad de que se les enseñen contenidos o se trabaje en pos de un futuro ejercicio docente, ya que se reitera la poca preparación que tienen en el tema. Los contenidos que tiene la asignatura, no están contextualizados a la carrera, no siendo solamente aplicado a vocabulario

“Entonces yo creo que por ahí falta, encuentro que, en lo que a mí respecta a trabajar en el área básica, primer y segundo ciclo, hasta octavo básico, es bueno, pero falta eso, falta que nos preparen como enseñarlo a los alumnos” (entrevista profesora egresada 1).

“Y que también obviamente se hubiese visto, se hubiese trabajado más contextualizada a la carrera” (entrevista profesora egresada 2).

Subcategoría entregar estrategias: Nuevamente sale a la luz el tema de las estrategias, en este caso se comparan con herramientas que les facilita la entrega de contenidos a los estudiantes, en este sentido, todas estas estrategias van de la mano con contenidos y materiales de aprendizaje que ayudan a que estas estrategias se desarrollen de forma positiva.

“Lo que mayor falta hace es, es entregar las herramientas, herramientas, las estrategias, eso es lo que, está bien, ellos me enseñan inglés, pero falta que me enseñen como yo lo voy a enseñar a mis alumnos” (entrevista profesora egresada 1).

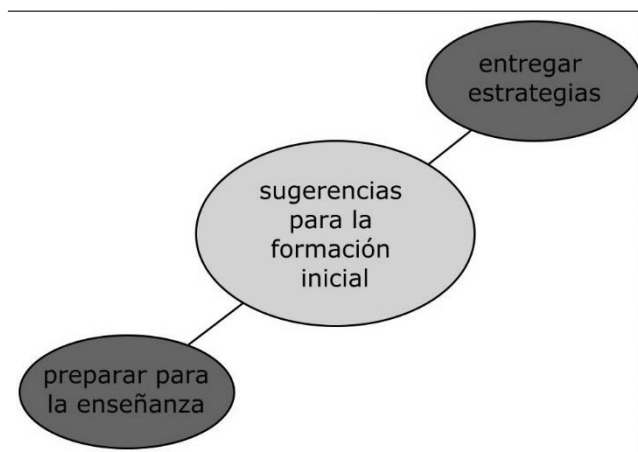
Otro ámbito apuntado es la evaluación que como Profesoras de Educación Diferencial deben aplicar a los alumnos que posean NEE a modo de diagnóstico, hace referencia a que existen diversos tests y adaptaciones que son relevantes para atender y diagnosticar diversas necesidades y que por desconocimiento de la lengua no pueden ser ocupados, ya que se pierde tiempo en traducciones, por tanto, se utilizan otros por presentar vacíos en la formación inicial.

“Otra cosa ideal también evaluación de instrumentos, yo sé que hay hartas evaluaciones diagnósticas que están en inglés, adaptación y entonces no llega o uno se demora un poquito más, y al final no se hacen y uno se queda en lo mismo que siempre, el otro año reevaluó con el mismo, el mismo, el mismo, porque como no voy a andar traduciendo voy a quedarme con el mismo que está, entonces yo creo que ahí sería algo

importante he, ver instrumentos, libros, cosas que hablar de la carrera, he, relacionado con, con el idioma” (entrevista profesora egresada 2).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema de la categoría y sus subcategorías.

Figura I-8: categoría 2 profesoras egresadas



Fuente: elaboración propia en base a 2 casos

Categoría 3. Problemas en el ejercicio docente: En todo ámbito de la vida existen problemas presentados en el trabajo, esta no es la excepción, el Profesor de Educación Diferencial no está exento de esto, y al contrario existen diversos problemas que dificultan el ejercicio docente, en las siguientes subcategorías se explica con mayor detalle algunos de ellos.

Subcategoría rol docente: Dentro del rol que cumple el profesor, está el apoyo como experto que debe realizar en el aula regular y de recursos, dentro de la sala debido a diferentes factores, el profesor mayoritariamente presta servicios como apoyo en aula, tanto a modo explicativos en temas poco relevantes como también ayudando en disciplina con los alumnos.

“Dentro de la sala, es trabajar lo mismo que se está trabajando, trabajar a la par, he, es más difícil, porque ahí uno no lleva un material concreto para trabajar, pero, he, he, es apoyo, es apoyo no mas en el aula, volverle a leer las instrucciones de actividad, si están en prueba, porque nosotros también trabajamos si están en prueba, leerle la prueba, leerle la alternativa, cosas así, es como, ir trabajando a la par con la profe, haciendo apoyo” (entrevista profesora egresada 1).

Subcategoría relaciones interpersonales: Otro tema relevante es el de las relaciones interpersonales y cómo éstas afectan el desempeño laboral y educativo que deben cumplir los profesores. El hecho que los docentes de Educación Diferencial estén presentes en las aulas genera roces entre pares, esta situación perjudica la labor docente y no permite aportar con lo necesario en las clases.

“En realidad en casi todas las áreas, en cada asignatura hay como, va a depender en realidad de la personalidad de cada profesor, hay profesores que les gusta que uno vaya, porque tienen más problemas, porque están más tranquilos, porque tienen más apoyo, pero hay otros que no les agrada y ahí se generan de repente roces, así que hay un poquito de dificultad en eso” (entrevista profesora egresada 1).

Subcategoría trabajo colaborativo: Continuando con el tema del trabajo colaborativo y estando relacionado con la subcategoría anteriormente desarrollada, se puede develar la precariedad que existe en el desarrollo de trabajo colaborativo entre profesores de asignaturas y el Profesor de Educación Diferencial, el problema es que estas situaciones conllevan a que los alumnos se vean perjudicados, al no coordinar y

conversar acerca de los temas que se enseñan en el aula, los estudiantes no son atendidos según las necesidades propias de un curso en diversidad, a su vez el profesor especialista ayuda en forma limitada, desarrollando su trabajo en base a mínimos conocimientos de los temas de la clase.

“Yo creo que, hay un poco de vacío en lo que es, el trabajo colaborativo, en la articulación entre profesores, sí, yo creo que más que nada, soy yo la que, dice ¿qué vamos a ver esta clase? Ya vamos a ver tal cosa, y yo tengo que preparar la parte, y hay rechazo al trabajo en conjunto” (entrevista profesora egresada 1).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema mostrando la categoría y sus subcategorías.

Figura I-9: categoría 3 profesoras egresadas



Fuente: elaboración propia en base a 2 casos

Categoría 4. Expectativas en la asignatura: En esta categoría las egresadas plantean su descontento y a la vez dan a conocer sus expectativas respecto de la asignatura de inglés que cursaron anteriormente. Lo relevante acá es señalar la importancia que tiene el refuerzo positivo y la corrección en clases para el desarrollo de la asignatura.

Subcategoría mayor corrección: La entrevistada comenta la alegría que hubiese tenido si en las clases de inglés que tuvo en la universidad se hubiera dado el espacio para la corrección, tomando en cuenta las situaciones vividas en las que parte de su curso participaba sin recibir corrección oportuna. La importancia que se le da a la corrección está estrechamente relacionada al aprendizaje.

“Igual me hubiese gustado ver a mis compañeras verlas frente al curso hablando en inglés, pasando adelante, y que la profe le hubiera corregido, porque cuando uno dice, oh, vas bien, mejoraste a la vez pasada, uno también se siente mejor y eso le da motivación para seguir aprendiendo entonces ahí hubiese sido importante que, que se trabajara un poco más ese tema” (entrevista profesora egresada 2).

Subcategoría mayor incentivo: Por último, se acentúa el hecho de que la profesora de la asignatura debió incentivar a los estudiantes a preguntar, debido a que en ese tiempo la asignatura poseía una baja aprobación y valoración por parte de los estudiantes, el hecho de incentivar a las preguntas ayudaría a resolver dudas y a sentirse más compenetrados con la asignatura.

“La responsabilidad que le da el profesor también o sea, si yo veo gente que a lo mejor no, no sabe mucho o se queda ahí, o no se atreve a preguntar porque eso es lo otro, nadie quería preguntar, porque como nadie cachaba nadie sabía mucho inglés, he, al final, todos se sentían así como, ha, no sé nada, dilo tu, entonces, cuando hacíamos grupos decían, vale dilo tú, tu sabes” (entrevista profesora egresada 2).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación, se presentará un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura I-10: categoría 4 profesoras egresadas



Fuente: elaboración propia en base a 2 casos

Triangulación de información

Luego de realizar el análisis individual, y tomando en cuenta la información aportada por las diferentes fuentes, se desarrolla un resumen de lo más relevante.

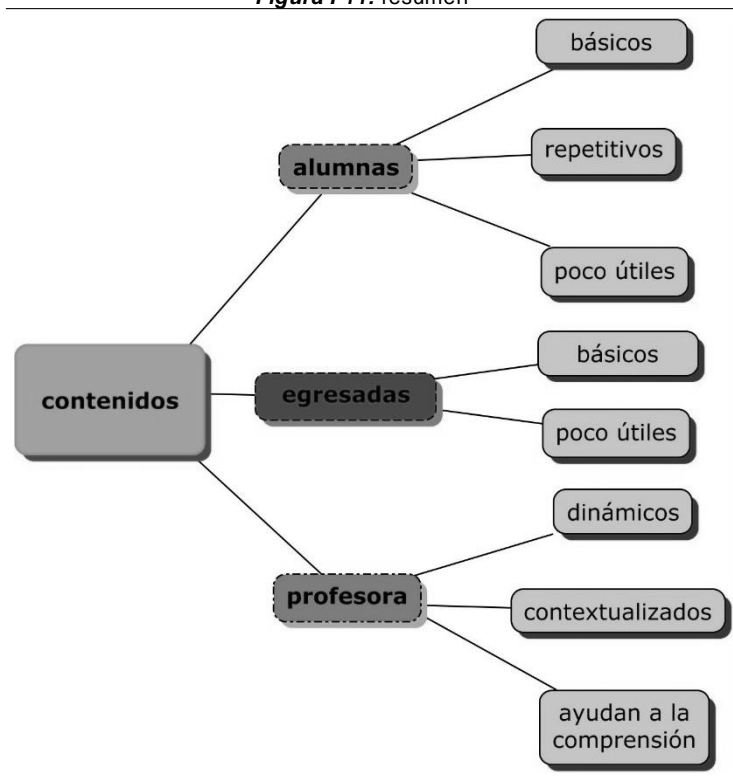
Aspectos relevantes:

1. metodología de enseñanza
2. preparación para docencia futura
3. incluir temas de diversidad

En el primer aspecto, la metodología de enseñanza es uno de los temas más relevante dentro de este análisis, ya que las principales falencias apuntan a que es de tipo tradicional, con poca participación del estudiante. Asimismo, se puede observar que tanto por parte de las alumnas que cursaron la asignatura, y las egresadas, comparten opinión en torno a la metodología aplicada en clases.

Para comprender mejor lo antes mencionado se presenta un esquema que refleja una de las conclusiones obtenidas luego de aplicar el diagnóstico.

Figura I-11: resumen



Fuente: elaboración propia en base a 8 entrevistados

Ambos grupos expresaron que la metodología necesita adaptarse para atender a las necesidades que presenta un Profesor de Educación

Diferencial en la praxis docente, esperan que los contenidos de la asignatura se relacionen con los temas propios de la carrera, acercando a los alumnos a su futuro trabajo. Ya que hasta el momento la asignatura se desarrolla de forma tradicional, donde se priorizan contenidos del lenguaje, sin tomar en cuenta la praxis docente futura.

Para comprender mejor lo antes mencionado se presenta un esquema que refleja una de las conclusiones obtenidas luego de aplicar el diagnóstico.



Fuente: elaboración propia en base a 8 entrevistados

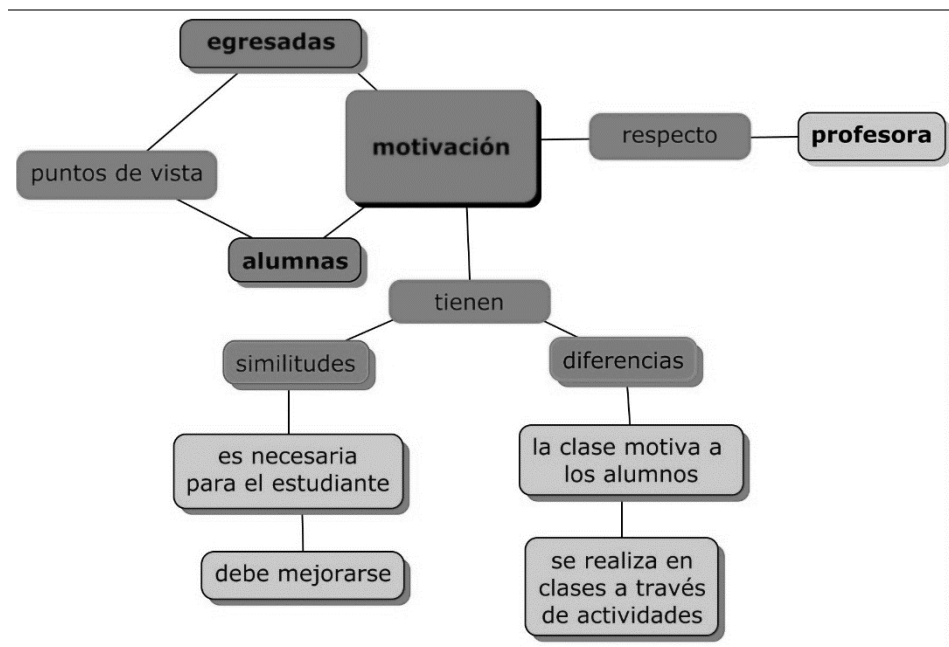
No obstante, este aspecto visto desde la mirada de la profesora de la asignatura, explica que independiente de los cambios que se le han realizado a la metodología de enseñanza, y que en cierto modo han ayudado a mejorar índices de rendimiento, motivación de las alumnas, entre otras, no tiene la finalidad de formar para la docencia, ni enseñar o

acercar a la diversidad, por lo tanto, en su perspectiva, la asignatura debiese ser una herramienta que les sirva para comprender de manera auditiva y lectora un nivel básico de inglés, donde los temas relevantes para las alumnas como son la formación para docencia, atención a la diversidad en la asignatura de inglés, comunicación oral básica, no son la base del curso.

Sin perjuicio de lo anterior, el hecho que la asignatura no atienda a estos requerimientos de los alumnos, no significa que la asignatura sea buena o mala, sino que en su creación sus lineamientos no fueron enfocados a lo que en visión de quienes han cursado la asignatura.

Para comprender mejor lo antes mencionado se presenta la figura que representa un esquemas que refleja una de las conclusiones obtenidas luego de aplicar el diagnóstico.

Figura I-13: resumen 3

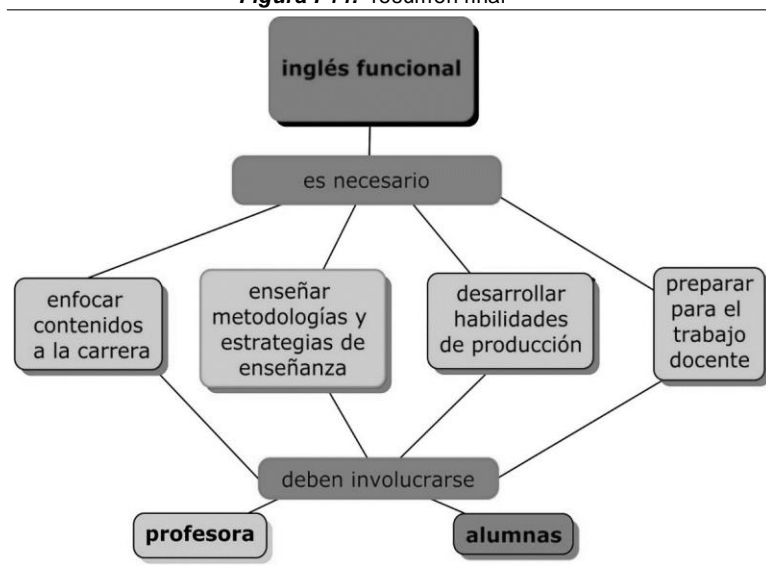


Fuente: elaboración propia en base a 8 entrevistados

Es esta parte, se puede mencionar que la motivación en la clase ayuda a que las alumnas se comprometan con la asignatura, cabe señalar que para que exista motivación en la clase, la profesora debe centrar la metodología y los contenidos a temas que sean necesarios para las alumnas. Se desglosa luego de las conversaciones con los diferentes involucrados que la motivación en la clase tiene dos puntos de vista totalmente opuestos, por el lado de las egresadas y las alumnas, y por el lado de la profesora. Lo que respecta a las primeras, señalan que la clase carece de refuerzo motivacional debido a la forma en la que se implementa, además sugieren que el hecho de que la asignatura al no estar relacionada a los temas propios de un Profesor de Educación Diferencial influye en que no exista una motivación en el alumnado. Lo que respecta a la profesora, menciona que las clases motivan a las alumnas y ella constantemente trabaja para que se sientan en un ambiente grato.

Para comprender mejor lo antes mencionado se presenta la imagen que representa el esquema final en base al focus group realizado.

Figura I-14: resumen final



Fuente: elaboración propia en base a 8 entrevistados

Dentro del cuadro se observan la metodología, contenidos en la asignatura, enfoque de la misma y preparación para la docencia.

Finalizando el análisis y después de haber recogido la información se enmarcaron conceptos claves para ser atendidos, y así, mejorar los procesos formativos de los estudiantes.

Para dar solución a las problemáticas encontradas se realizó un plan de intervención que permitió mejorar los procesos formativos de los estudiantes de pregrado de Educación Diferencial.

Capítulo II

DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Capítulo II. DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

El plan de intervención está diseñado para mejorar los procesos formativos de los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial. Los hallazgos más relevantes del diagnóstico indicaron el eje principal que tenía que poseer la intervención, en este caso, realizar clases enfocadas en diversidad, donde las alumnas se familiarizaran con su rol docente, cuya participación debía ser de tipo activo. Adicionalmente, la metodología de trabajo debía orientarse a que sea de tipo no tradicional, esto se realizó mediante talleres que tuvieron diferentes etapas para alcanzar un objetivo final. La intervención presenta orientación didáctica. Como no existen múltiples autores referidos al inglés en diversidad, la intervención se sustenta en elementos empíricos apoyados por autores que han realizado trabajos en diversas áreas y que poseen características similares tanto en temas de abordar la diversidad en el aula, como también, crear estrategias y en base a materiales complementarios, apoyos al aula regular, trabajos e intervenciones con estudiantes de educación diferencial, entre otros. Arnaiz & Garrido (1999) es uno de los referentes utilizados para el trabajo en aula, enfocado en el mejoramiento de las unidades didácticas para dar respuesta a la diversidad.

Además, Lara (2006), menciona y trabaja en base a brindar propuestas de apoyo a la diversidad en el aula, basado en propuestas que se llevaron a cabo en el establecimiento educativo en el cual ella trabajaba, dentro de las propuestas se encontraban las NEE y cómo estas deben ser atendidas para lograr aprendizaje enfocado en diversidad. Esta intervención se enfocará en el aula de pregrado y se trabajará con el fin de brindar

herramientas que les permitan a las estudiantes, más adelante, poder abordar la diversidad en su labor docente. En las etapas a realizar se contempla trabajo con los estudiantes de pregrado en la asignatura de Inglés Funcional II. Y cómo el desarrollo de la intervención trae consigo 3 grandes áreas, la primera es de tipo reflexivo en la cual, los estudiantes se enfrentarán a conocer y analizar diferentes contenidos y temas en inglés propios de la enseñanza pre básica y básica incluyendo segundo ciclo, también analizarán el DUA y el Decreto N°83 que de manera que adquieran un grado de reflexión que les permita realizar la segunda etapa de forma pertinente, en donde confeccionarán material complementario al aula regular, en inglés siguiendo los marcos que el DUA les proporciona.

En este sentido, los antecedentes normativos también son un aporte al trabajo de intervención, ya que el Ministerio de Educación (2015), se refiere al DUA, y aludiendo al punto II en donde señala que “El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (Ministerio de Educación, 2015, p. 19). Esta intervención, trata de abordar la diversidad desde la perspectiva del aula de idiomas, en donde se espera que estos principios se aborden de manera integral.

En la tercera etapa, se realizará trabajo reflexivo en torno a las simulaciones de clase que deberán hacer anteriormente, en donde se comente y critique el uso y calidad del material creado, esto en post de mejorar los procesos de enseñanza de estos estudiantes de pregrado, que

en un futuro cercano, al estar en ejercicio docente, podrán aplicar lo aprendido, y en consecuencia, comenzar a dar respuesta a la diversidad en las aulas de idioma, tema que hasta el momento ha sido muy precario. Por lo tanto, los beneficiarios indirectos de este plan de intervención también serán los niños en las escuelas que recibirán enseñanza en diversidad. El Ministerio de Educación (2005) propone una Política Nacional de Educación Especial, en donde, más adelante, establece el Marco para la Buena Enseñanza Ministerio de Educación (2008), por consiguiente, atendiendo a los lineamientos impartidos por él, es necesario intervenir en pregrado para tomar conciencia de las necesidades que los alumnos tienen, tratar de dar respuesta siguiendo los mandatos del MINEDUC.

2.1. Presentación de los objetivos de intervención

En esta sección se presenta el objetivo general y los objetivos específicos de la intervención.

2.1.1. Objetivo general

Integrar, a través de talleres, los principios del DUA como estrategia de la didáctica del inglés en la formación de las estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

2.1.2. Objetivos específicos

Específico 1: Diseñar una serie de talleres que permitan a los estudiantes desarrollar una clase simulada enfocada en diversidad en idioma inglés.

Específico 2: Implementar los principios del DUA como estrategia para la enseñanza del inglés en atención a la diversidad.

Específico 3: Evaluar la implementación de la metodología de enseñanza del inglés en base a talleres en la asignatura de inglés funcional II.

2.2. Definición de actividades de intervención

En esta parte se incluyen elementos propios de la Metodología del Marco Lógico para desarrollar el plan de intervención, en la siguiente hoja, se puede observar un cuadro que explica la forma en la cual se desarrollarán los objetivos, las metas que se alcanzarán, los recursos dispuestos para su ejecución y los responsables de realizar cada una de las etapas.

Tabla II - 1

Tabla de objetivos específicos/producto/actividades

Objetivo específico 1: Diseñar una serie de talleres que permitan a los estudiantes desarrollar una clase simulada enfocada en diversidad en idioma inglés.
Producto (meta): (80 % de los estudiantes) adquieren conocimiento teórico
Actividades:
1. Lectura y análisis de contenidos teóricos, regulatorios y normativos vigentes
2. Selección de material específico, necesario para la realización de la clase.

Fuente: elaboración propia

Tabla II - 2

Propuesta de actividades/tiempo de ejecución/recursos/responsables

Objetivo específico 1: Diseñar una serie de talleres que permitan a los estudiantes desarrollar una clase simulada enfocada en diversidad en idioma inglés.			
Producto(meta): (80 % de los estudiantes) adquieren conocimiento teórico			
Actividades	Tiempo de ejecución (días, mes)	Recursos implicados	Responsables de su desarrollo
1. Lectura y análisis de contenido teórico, regulatorio y normativo vigente	1 semana/1 clase/agosto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marco para la Buena Enseñanza ▪ Papers relacionados a enseñanza de idioma inglés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes de educación diferencial - profesor interventor
2. Selección de material específico, necesario para la realización de la clase	1 semana/1 clase/agosto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes y Programas del MINE- ▪ DUC -Pautas del DUA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes de educación diferencial - profesor interventor

Fuente: elaboración propia

Tabla II - 3

Cuadro de objetivos específicos/producto/actividades

Objetivo específico 2: Implementar los principios del DUA como estrategia para la enseñanza del inglés en atención a la diversidad.	
Producto (meta): 80 % de estudiantes realizan clase simulada	
Actividades:	
1.	Planificación clase simulada en inglés en atención a la diversidad
2.	Creación de material concreto complementario según principios del DUA
3.	Ejecución clase simulada

Fuente: elaboración propia

Tabla II - 4

Propuesta de actividades/tiempo de ejecución/recursos/responsables

Objetivo específico 2: Implementar los principios del DUA como estrategia para la enseñanza del inglés en atención a la diversidad.			
Producto(meta) 80 % de estudiantes realizan clase simulada			
Actividades	Tiempo de ejecución (días, mes)	Recursos implicados	Responsables de su desarrollo
1. Planificación clase simulada en inglés en atención a la diversidad	1 semana/septiembre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bases curriculares MINEDUC - Planes y Programas MINEDUC - Principios del DUA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor interventor - Estudiantes de educación diferencial
2. Creación de material concreto complementario según principios del DUA	2 semanas/septiembre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Artículos de librería - Recursos tecnológicos - Planificación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes de Educación Diferencial
3. Ejecución clase simulada	1 mes/octubre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ material concreto creado - planificación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor interventor - Estudiantes de Educación Diferencial

Fuente: elaboración propia

Tabla II – 5*Cuadro de objetivos específicos/producto/actividades*

Objetivo específico 3: Evaluar la implementación de la metodología de enseñanza del inglés en base a talleres en la asignatura de inglés funcional II.
Producto (meta): 100 % de obtención de los resultados.
Actividades:
1. Recopilación de información mediante focus group
2. Análisis de la información recopilada por parte estudiantes de educación diferencial

Fuente: elaboración propia

Tabla II – 6*Propuesta de actividades/tiempo de ejecución/recursos/responsables*

Objetivo específico 3: Evaluar la implementación de la metodología de enseñanza del inglés en base a talleres en la asignatura de inglés funcional II.			
Producto (meta):100 % de obtención de los resultados.			
Actividades	Tiempo de ejecución (días, mes)	Recursos implicados	Responsables de su desarrollo
1. Recopilación de información mediante	1 semana/noviembre	▪ guión de entrevista	▪ Profesor interventor -Estudiantes de educación diferencial
2. Análisis de la información re- copilada por parte estudiantes de educación diferencial	2 semanas/noviembre	▪ Registro de grabación Análisis de la entrevista impreso	▪ Profesor interventor - Estudiantes de educación diferencial

Fuente: elaboración propia

2.3. Estrategia Evaluativa del Plan de Intervención

En esta sección se aprecia la estrategia perteneciente al Marco Lógico y que sirve de base para desarrollar el plan de intervención. Dentro de la metodología se pueden observar el objetivo general, los objetivos específicos con sus actividades correspondientes, también se observan los indicadores de calidad que los acompañan, más sus medios de verificación y los supuestos identificados.

En la siguiente hoja se aprecia con mayor claridad lo antes mencionado.

Tabla II – 7

Propuesta de actividades/tiempo de ejecución/recursos/responsables

OBJETIVO GENERAL: Integrar, a través de talleres, los principios del DUA como estrategia de la didáctica del inglés en la formación de las estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.					
OBJETIVO ESPECÍFICO	PRODUCTO	ACTIVIDADES	INDICADOR	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
Diseñar una serie de talleres que permitan a los estudiantes desarrollar una clase simulada enfocada en diversidad en idioma inglés.	(80 % de los estudiantes) adquieren conocimiento teórico	Lectura y análisis de contenidos teóricos, regulatorios y normativos vigentes	Asistencia de estudiantes mayor al 80 % en talleres	pauta de evaluación Lista de asistencia	La asistencia a clases permite que se analice la totalidad de los contenidos teóricos.
		Selección de material específico, necesario para la realización de la clase. Planificación clase simulada en atención a la diversidad	El 80 % de los estudiantes participan del taller	Pauta de evaluación Lista de asistencia Co-evaluación	La asistencia a clases permite que se seleccionen los contenidos teóricos
Implementar los principios del DUA como estrategia para la enseñanza del inglés en atención a la diversidad.	Realización (100 %) clase simulada en inglés en atención a la diversidad	Planificación clase simulada en atención a la diversidad	80 % de los grupos terminan la planificación	1 planificación grupal lista de asistencia	La asistencia permite que se realice la creación de la planificación El material creado es acorde a los 3 principios del DUA
		Creación de material concreto complementario según principios del DUA	El 80% de las alumnas llevan materiales	Principios del DUA Lista de asistencia Lista de cotejo	La clase es relevante para atender a la diversidad autorización para grabar la clase
		Ejecución clase simulada	80% de estudiantes realizan clase simulada asistencia del 80% La clase presenta al menos 3 principios del DUA	Co-evaluación Pauta de evaluación Lista de asistencia Consentimientos informados	
Evaluar la implementación de la metodología de enseñanza del inglés en base a talleres en la asignatura de Inglés Funcional	Recopilación de información mediante focus group	Asistencia al focus group del 100% de las alumnas	Realización de 1 focus group	Consentimientos informados registro de grabación	La asistencia permite el desarrollo del focus group
		Análisis de la información recopilada por parte estudiantes de educación diferencial	Análisis de 1 focus group	Registro escrito conclusiones	Los resultados del focus group son comparables con el focus group del diagnóstico

Fuente: elaboración propia

Capítulo III

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

CAPITULO III. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

En esta sección se incluyen los resultados obtenidos de la intervención realizada, siguiendo el plan de trabajo creado luego del diagnóstico, la información es recopilada a través de la técnica de recogida de datos tipo focus group a 8 estudiantes que participaron de la asignatura de Inglés Funcional II, 5 de ellas formaron parte del primer focus group analizado en el diagnóstico. El resultado de estas conversaciones fueron de suma importancia y condujeron de forma directa a la evaluación de la intervención desarrollada.

3.1. Análisis de los resultados a partir de los objetivos propuestos en la intervención

Según lo señalado en el objetivo específico número 1, a partir del focus group 2, tomando en cuenta los resultados obtenidos en el mismo se concluye que el primer paso para alcanzar este objetivo fue trabajar en conjunto con las estudiantes en los talleres, realizando lecturas y socializando las conclusiones y críticas de cada uno de los documentos vistos. Lo relevante en este paso, fue que cada una de las alumnas se insertó en una reflexión constante que les permitió ahondar en temas desconocidos para ellas en algunos casos y a su vez, profundizar en aspectos vistos anteriormente en otras asignaturas, es destacable que en esta sección, la práctica y el trabajo colaborativo fueron fundamentales para el logro del objetivo.

Según el objetivo específico 2 Implementar los principios del DUA como estrategia para la enseñanza del inglés en atención a la diversidad. Se

concluye que finalizado el análisis y recopilada la información, el hecho que las estudiantes trabajaran en talleres de forma colaborativa realizando trabajo práctico en aula, permitió un aprendizaje real y significativo. La metodología de taller incentiva al alumnado a preguntar y cuestionarse de forma constante y reflexiva, ayudando a que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo, para que las alumnas realizaran una clase simulada en diversidad en idioma inglés tuvieron que poseer una base teórica que el objetivo específico número 1 les proveyó, sumado a esto, los talleres se dividieron en pequeñas etapas necesarias para alcanzar y cumplir con el objetivo total que era la clase simulada. En esta etapa, se observa que las estudiantes demostraron habilidad para el desarrollo de una clase de idioma inglés enfocada en diversidad, utilizando los principios del DUA para llevar a cabo la clase.

Según el objetivo específico 3: Evaluar la implementación de la metodología de enseñanza del inglés en base a talleres en la asignatura de inglés funcional II. Se realizó un focus group con ocho alumnas, en esta instancia, se discutieron diversos temas relacionados a la clase, las estudiantes participaron de forma activa aportando con información, realizando sugerencias, valorando la asignatura y comentando sus experiencias en el proceso de intervención. Este objetivo es logrado gracias a la participación de las ocho estudiantes que colaboraron del proceso evaluativo de forma voluntaria.

Según el objetivo general: Integrar, a través de talleres, los principios del DUA como estrategia de la didáctica del inglés en la formación de las estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de

Concepción, Campus Los Ángeles. Se puede decir que, el promover este tipo de metodología en este caso para la enseñanza del idioma inglés resulta satisfactoria en este contexto, donde las estudiantes de educación diferencial deben dar respuesta a la diversidad en el aula, atendiendo las necesidades de cada individuo. El DUA, marca pautas para diversificar la enseñanza, dado su origen basado en la neurociencia, este modelo ayuda a las personas a aprender tomando en cuenta sus diferencias. Cada uno de los objetivos específicos fueron claves a la hora de alcanzar este objetivo general, las etapas realizadas, permitieron que las estudiantes tuvieran los conocimientos necesarios y los pusieran en práctica a través de la clase simulada que era el último hito que englobaba cada uno de los talleres desarrollados en el aula. Tomando en cuenta los indicadores propuestos en la intervención, para medir la calidad se estipuló que el 80 % de estudiantes realizaran clase simuladas, asistirán al 80 %, las clases presentaran al menos 3 principios del DUA en la planificación de su clase simulada, estos indicadores estaban conectados entre sí, ya que las alumnas debían asistir a clases para realizar una clase simulada utilizando los 3 principios del DUA, positivamente, este indicador es cumplido en su totalidad, puesto que el 100 % de las clases fueron realizadas en los talleres y el 100 % de las alumnas cumplieron en asistir y hacer su trabajo, los 3 principios del DUA fueron aplicados en cada una de las simulaciones realizadas y para otorgar mayor objetividad al taller, todos los grupos fueron evaluados con pautas de evaluación y co-evaluación, donde se da cuenta de la veracidad de estos indicadores.

3.1. Análisis de los resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante un análisis cualitativo de los datos que emergieron de la recogida de información propia de la intervención:

3.1.1. Análisis Focus Group 2

Para este informe se tomó en cuenta un focus group realizado a los Estudiantes de Educación Diferencial que cursaron la asignatura de Inglés Funcional II en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Codificación de la información

Conforme al análisis de contenido desarrollado según Hernández *et al.* (2010) en primer lugar, se realizó una reducción de los datos mediante proceso de codificación, de ese modo, se obtuvo una tabla con la frecuencia de las citas en que estaban presentes los 88 códigos identificados en el focus group realizado con los estudiantes.

Tabla III - 1

Tabla de Códigos Focus Group 2

SIGLA	CÓDIGO	FRECUENCIA
VA	Motivación	41
MEA	Metodología y Estructuración de la Asignatura	22
EA	Expectativas en la Asignatura	16
DA	Desafíos de la Asignatura	5
AE	Aprendizaje en Diversidad	4
	Total de códigos	88

Fuente: elaboración propia en base a 8 casos

3.1.2. Levantamiento de Categorías

En la siguiente tabla, se observa la denominación de los códigos y su descripción conceptual respectiva. Para este análisis, los códigos se optaron por incluir fueron aquellos cuya frecuencia es igual o mayor a 16.

Tabla III – 2
Tabla de Categorías Focus Group 2

Categoría	Subcategorías	Ejemplos de citas	Frecuencia
C ₁ Motivación	1.- Personal	<p><i>“Pero ahora el llegar y ser libre y pensar a tu manera y buscar la alternativa y buscar todo lo que tu querías hacer fue mucho más diferente y eso se noto, yo creo que se noto incluso en las notas, se notaba en todo aspecto que el cambio fue bueno” (estudiante 3 focus group 2)</i></p> <p><i>“Yo me siento feliz con lo que hice, o sea, con lo que hicimos en grupo, y encuentro que fue como bastante significativo porque ya, pararse adelante y hablar otro idioma, y aunque uno se equivocaba no importaba porque uno aprendía, sólo que uno al final lo agarra para la risa, pero igual uno se acuerda que no tiene que hacerlo así” (estudiante 7 focus group 2)</i></p>	41
	2.- Profesional	<p><i>“yo creo que a uno una clase así le ayuda para saber como enseñar, porque es más motivante y eso uno lo va a hacer después siendo profe” (estudiante 1 focus group 2)</i></p>	
	3.- Para el aprendizaje	<p><i>“Una clase motivadora como que se concentra, le dan ganas de aprender ahí, y la otra simplemente no, no te motiva a prestar atención de lo que están pasando ” (estudiante 5 focus group 2)</i></p> <p><i>“además tuvimos que practicar para la clase po, nos dejaron equivocarnos igual porque si nos equivocábamos no pasaba nada, porque volvíamos a hacer de nuevo el material o volvíamos a reconstruir un punto pero no iba a pasar nada si nos equivocábamos o</i></p>	

		<i>pronunciábamos algo mal, lo aprendíamos y todo eso, yo creo que todo eso fue lo mejor, que se nos dio la libertad para equivocarnos y para hacer las cosas ” (estudiante 4 focus group 2)</i>	
C2	1.- Diseño de clase	<i>Porque primero ya vimos los documentos, después las exposiciones, después tuvimos que hacer la práctica, yo creo que a cada una se le pasó súper rápido el tiempo con esa modalidad, no hallábamos la hora de seguir” (estudiante 6 focus group 2)</i>	22
Metodología y estructuración de la asignatura	2.- Relación profesor- alumno	<i>“Y en cambio cuando nosotras teníamos que hacer clases era mas como un cambio de roles y no era tan drástico el tema de que he uno era el profe y tenía que estar adelante y todos escuchándote, no, era más como colaborativo entre alumno y profesor, entonces ahora nosotras servimos de ejemplo para aprender como teníamos que trabajar con nuestros alumnos para que todos trabajáramos en conjunto” (estudiante 8 focus group 2)</i>	
C3. Expectativas de la asignatura.	1.- Personales	<i>“Yo creo que he, por lo menos a mí me pasó, antes era como que, ah que lata, y ahora fue como, he, oh, tenemos que llevar esto, oh, tenemos que hacer esto, como que ya, la percepción del ramo cambió totalmente, por lo menos para mí, porque antes era como ya, tenemos que aguantar 3 horas ” (estudiante 3 focus group 2)</i> <i>“Yo creo que nosotras teníamos así unas expectativas (Chicas), y las sobrepasó así mucho, he, porque, ya nosotros fue, yo lo pensé, he, ya la profe va a querer hacer una clase didáctica y va a durar 3 clases” (estudiante 5 focus group 2)</i>	16
	2.- Profesionales	<i>“Yo pensaba que fue una actividad para nosotros como estudiantes, no que nos iban a enseñar a enseñar en forma didáctica, que usted nos iba hacer una clase didáctica iba hacer con monitos así iban aprender y no que nosotras mismas íbamos hacer la clase didáctica con los materiales ” (estudiante 6 focus group 2)</i> <i>“Era como sorpresa, osea yo, pensé que era</i>	

			<i>didáctica, pero nunca pensé que íbamos hacer la clase así como real, yo pensaba que por ejemplo íbamos hacer material didáctico clase a clase pero no hacer un material entero para hacer la clase , yo por lo menos suplí todas mis expectativas, quedé muy contenta con lo que hicimos” (estudiante 7 focus group 2)</i>	
C ₄ . Desafíos en la asignatura	1.-Pedagógicos		<i>“porque por ejemplo a nosotras nos costaba el manejo del público, osea, yo creo que en eso nos podemos potenciar mas que en el contenido de la clase, osea, en, en el inicio, desarrollo y final, ” (estudiante 3 focus group 2)</i>	5
	2.- Del idioma inglés		<i>“Igual nos sirvió para darnos cuenta como realmente se trabaja, entonces igual nos sirve como de experiencia ” (estudiante 7 focus group 2)</i> <i>“Y fue un desafío gigante hacer en realidad, para el inglés porque es como algo súper desconocido para nosotras, porque yo tuve otro inglés y no era lo mismo, era solo materia, materia, materia, y después ya ahora, adaptar, eh, buscar, investigar, irte a lo neurológico, a el como funciona un niño, fue una, fue un cambio grande en una simulación de clase básica que nosotras hacíamos, porque para nosotras solo era planificar, pero ahora es buscar el mas allá de la planificación” (estudiante 3 focus group 2)</i>	
C ₅ . Aprendizaje en diversidad	1.- Autónomo		<i>“yo creo la clase atendió la diversidad, yo creo que a mi punto de vista, esta es la primera clase que a nosotras nos enseñan a atender la diversidad, sí, eso fue lo que pasó, porque la otra clase te dan el concepto de diversidad pero no dejan utilizarlo ni en ti ni en el resto, porque en el resto te estructuran incluso, en cuantos niños pueden estar con discapacidad en la sala, en cambio en esta clase no nos dieron ninguna pauta sino que nosotros pensamos en todo, en todo los niños, y atendió a nuestra diversidad igual porque, no sé, alguien era más conceptual o yo era súper visual, y mi otra compañera era súper auditiva y el solo tenía que escuchar lo que yo le pedía y listo y ella se lo memorizaba, al final nosotras mismas determinábamos nuestra propia diversidad en la sala y yo creo que en todo aspecto mostró el aprendizaje en diversidad ” (estudiante 3 focus group 2)</i>	4
	2.- Grupal		<i>“Sí, porque por ejemplo todas las clases, todas las</i>	

semanas todas tenían por ejemplo un material táctil, un material auditivo, otro visual y así por ejemplo unos tenían que armar un muñeco, otros tenían que armar la cajita, otros niños tenían que dibujar y yo creo que , una tenía que pensar de que ya, si tengo un niño con discapacidad visual, si tengo otro con discapacidad auditiva y una iba pensando que, que todo el contenido iba enfocado a cada niño que estaba en la sala sin excluir a ninguno, y eso fue un logro grande porque antes solamente lo habíamos practicado en teoría, hacer los trabajos y todo eso, pero nunca lo habíamos llevado a la realidad " (estudiante 4 focus group 2)

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las categorías que se levantaron a partir de los códigos identificados en la etapa anterior y que corresponden a: C1 Motivación, C2 Metodología y Estructuración de la Asignatura, C3 Expectativas en la Asignatura, C4 Desafíos de la Asignatura, C5 Aprendizaje en Diversidad. Para este análisis, los códigos se optaron por incluir fueron aquellos cuya frecuencia es igual o mayor a 16.

Categoría 1. Motivación: La categoría que se presenta a continuación está compuesta por 3 subcategorías que reflejan la importancia de la motivación a la hora de aprender, esta categoría tuvo alta frecuencia demostrando que el aprendizaje está ligado a la motivación y que para Naranjo (2009), señala que:

“la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma”.

Subcategoría personal: *“Yo me siento feliz con lo que hice, o sea, con lo que hicimos en grupo, y encuentro que fue como bastante significativo porque ya, pararse adelante y hablar otro idioma, y aunque uno se equivocaba no importaba porque uno aprendía, sólo que uno al final lo agarra para la risa, pero igual uno se acuerda que no tiene que hacerlo así”* (estudiante 7 focus group 2).

Subcategoría profesional: *“Pero ya, al trabajar con las personas que uno escogía y como decían mis compañeras que queríamos hacer tal cosa y nadie te iba a decir que no yo creo que era lo más importante”* (estudiante 4 focus group 2)

Subcategoría para el aprendizaje: *“Pero ya, al trabajar con las personas que uno escogía y como decían mis compañeras que queríamos hacer tal cosa y nadie te iba a decir que no yo creo que era lo más importante”* (estudiante 4 focus group 2).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se representa un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura III-1: categoría 1 focus group 2



Fuente: elaboración propia en base a 8 casos

Categoría 2. Metodología y estructuración de la asignatura: En esta categoría se puede apreciar el valor que le asignan las alumnas a la metodología de la asignatura, también presenta una alta frecuencia, mostrando que existe una preocupación de las estudiantes acerca de cómo se realiza su proceso de enseñanza, y si esta forma es la más adecuada según sus necesidades. Dentro de sus dos subcategorías es pertinente señalar que el hecho de tener una buena relación con el profesor de asignatura, entendiéndose por esto como la relación de horizontalidad que permite a las alumnas tener una mejor disposición en la clase, y tomando en cuenta lo que Torres, Fermín, Arroyo y Piñero (2000) presentan en su artículo haciendo énfasis en que esta relación de horizontalidad y participación que están ligadas a las experiencias pasadas, la autoestima y autoconcepto son características fundamentales a la hora de aprender, aportan elementos claves para entender las diversas formas de aprendizaje, ya que cada persona se adapta y da valor a estos conceptos de manera individual pero a la vez colectiva.

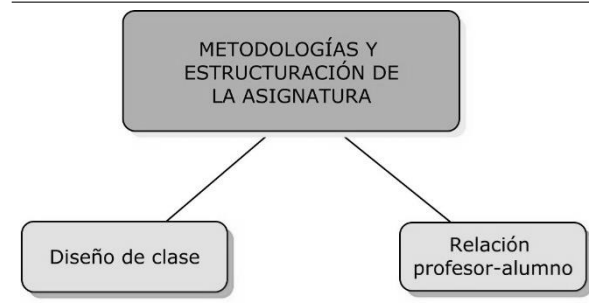
Subcategoría diseño de clase: *“Porque primero ya vimos los documentos, después las exposiciones, después tuvimos que hacer la práctica, yo creo que a cada una se le pasó muy rápido el tiempo con esa modalidad, no hallábamos la hora de seguir”* (estudiante 6 focus group 2).

“Además esto ha cambiado mucho porque antes se estaba sentada una tras otra frente al computador, en cambio acá podíamos estar en grupo y podíamos pedirle ayuda al grupo que estaba al lado de nosotras, a la profesora, no se nos decía no tienen que hablar, no tienen que mirar para el lado” (estudiante 8 focus group 2).

Subcategoría relación profesor-alumno: *“Y en cambio cuando nosotras teníamos que hacer clases era más como un cambio de roles y no era tan drástico el tema de que he uno era el profe y tenía que estar adelante y todos escuchándote, no, era más como colaborativo entre alumno y profesor, entonces ahora nosotras servimos de ejemplo para aprender como teníamos que trabajar con nuestros alumnos para que todos trabajáramos en conjunto”* (estudiante 8 focus group 2).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías

Figura III-2: categoría 2 focus group 2



Fuente: elaboración propia en base a 8 casos

Categoría 3. Expectativas en la asignatura: En esta categoría se expresan las expectativas que las alumnas tenían acerca de la asignatura que se les impartió, se puede notar tanto en lo personal como en lo profesional que muchas opiniones son similares o presentan concordancia en temas muy valiosos para esta intervención, por ejemplo la disposición a la asignatura se tornó positiva y eso logró que se obtuvieran buenos resultados. Como explican Martínez y Galán (2000) quienes incluyen nuevamente la motivación a la hora de aprender como componente fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes.

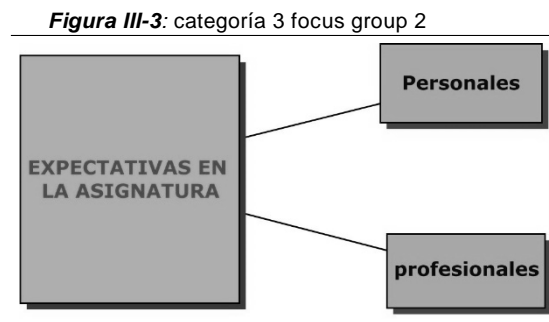
Subcategoría personal: *“Yo creo que he, por lo menos a mí me pasó, antes era como que, a que lata, y ahora fue como, he, oh, tenemos que llevar esto, oh, tenemos que hacer esto, como que ya, la percepción del ramo cambió totalmente, por lo menos para mí, porque antes era como ya, tenemos que aguantar 3 horas” (estudiante 3 focus group 2)*

“Yo creo que nosotras teníamos así unas expectativas (Chicas), y las sobrepasó así mucho, he, porque, ya nosotros fue, yo lo pensé, he, ya la profe va a querer hacer una clase didáctica y va a durar 3 clases” (estudiante 5 focus group 2)

Subcategoría profesional: *“Yo pensaba que fue una actividad para nosotros como estudiantes, no que nos iban a enseñar a enseñar en forma didáctica, que usted nos iba hacer una clase didáctica iba hacer con monitos así iban aprender y no que nosotras mismas íbamos hacer la clase didáctica con los materiales”* (estudiante 6 focus group 2).

“Era como sorpresa, osea yo, pensé que era didáctica, pero nunca pensé que íbamos hacer la clase así como real, yo pensaba que por ejemplo íbamos hacer material didáctico clase a clase pero no hacer un material entero para hacer la clase, yo por lo menos suplí todas mis expectativas, quedé muy contenta con lo que hicimos” (estudiante 7 focus group 2).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se muestra un esquema de la categoría y sus subcategorías



Fuente: elaboración propia en base a 8 casos

3.1.3. Triangulación de información

Para esta triangulación, se tomó en cuenta la información recogida desde el focus group 1 realizado en el diagnóstico y la información del focus group 2 realizado post intervención pedagógica, para el focus group 1 participaron 5 entrevistadas y para el siguiente el número aumentó a 8, las características del grupo son similares, todas son mujeres que cursaron ambas asignaturas en la institución.

Para realizar la triangulación se optó por una triangulación de información en diferentes tiempos de ejecución del proyecto, la técnica utilizada es de triangulación de métodos, específicamente, intramétodos que según Cisternas (2005) se refiere a la triangulación de una misma técnica en 2 períodos del proyecto. Para efectos de este tipo de intervención resulta muy provechosa dada las características propias del grupo a intervenir.

Luego de realizar el análisis individual, y tomando en cuenta la información aportada en los dos focus group realizados en esta intervención, se desarrolla un resumen de lo más relevante.

Aspectos relevantes:

1. Metodología de la asignatura.
2. Motivación como elemento clave para el aprendizaje.
3. Expectativas y sugerencias realizadas en la asignatura.

Para comprender mejor la información explicada anteriormente, se muestra una imagen que representa un esquema que resume la triangulación del focus group 1 y 2.

Figura III-4: triangulación final



Fuente: elaboración propia en base a focus group 2

Dentro del primer aspecto el cambio significativo apreciado es que las alumnas expresaron que los tiempos de la clase y la metodología de ellas les ayudó para tener los conocimientos teóricos para poder aplicarlos en la práctica de forma satisfactoria, la participación en clases fue significativa, ya que ellas guiaron y forjaron su aprendizaje, siempre con la ayuda y guía del profesor, pero el avance individual y colectivo se reflejó a la hora de poner en práctica lo desarrollado en clases. El otro tema que se repitió bastante fue el hecho que dentro de las clases ellas pudieron enfocar su aprendizaje a las labores propias de un futuro profesor, los contenidos de diversidad que ellas socializaron en el aula les permitió adquirir una habilidad para dar respuesta a la diversidad en clases, tema relevante dentro de su perfil de egreso y por sobre todo en el desempeño diario como profesores de educación diferencial. Otro tema relevante notado por las alumnas fue la importancia de enfocar las clases y adaptarlas según sus necesidades como estudiantes de pedagogía, poner en práctica en una clase simulada todos los contenidos de la asignatura les permitió darse cuenta de sus fortalezas y debilidades a la hora de enseñar. La creación de materiales, la planificación, ejecución y evaluación de lo realizado les

inserta en un ambiente desconocido hasta el momento, ya que estas alumnas están cursando el segundo año de su carrera y aún no han tenido contacto real con establecimientos educacionales.

Dentro del segundo aspecto el tema relevante es la motivación, y este concepto ha estado presente de forma transversal en muchas de las opiniones realizadas por las alumnas, el hecho de tener ganas de asistir a clases, el hecho de saber que en la clase se le dará espacio para opinar y reflexionar en los temas vistos, impulsa a las estudiantes a involucrarse en la asignatura, según alguna de ellas a obtener mejores calificaciones, y también les da confianza para tomar decisiones sobre las cuales, en un futuro próximo se basará el aprendizaje de otras personas, donde ellas desempeñarán el rol de profesoras.

Por último, dentro del tercer aspecto, al comienzo de la asignatura, muchas alumnas no tenían muchas expectativas acerca de la clase, incluso algunas manifestaron que estaban conscientes que la asignatura no tendría nada diferente a lo que antes experimentaron, esto cambió considerablemente cuando clase a clase participaban de las actividades, se apoyaban mutuamente, criticaban su desempeño en actividades de manera constructiva y terminaron la asignatura valorándola positivamente. Las sugerencias que hicieron en el primer focus group fueron escuchadas y se les dio importancia para la puesta en marcha del plan de intervención, en las clases, en el trabajo diario se notó cuán importante es escuchar lo que los estudiantes transmiten, y cómo en conjunto, el trabajo tiene mejores resultados.

Además, dentro de la comparación entre focus group, aparecieron temas

relevantes que nacieron de la conversación con las alumnas, de estos podemos mencionar por ejemplo, los desafíos de la asignatura tanto para su proceso pedagógico como también, para el aprendizaje del idioma inglés. Por ejemplo: La estudiante 7 en el focus group 2 comentó: *“Igual nos sirvió para darnos cuenta como realmente se trabaja, entonces igual nos sirve como de experiencia”*

La estudiante 3 en el focus group 2 comentó: *“fue un desafío gigante hacer en realidad, para el inglés porque es como algo súper desconocido para nosotras, porque yo tuve otro inglés y no era lo mismo, era solo materia, materia, materia, y después ya ahora, adaptar, eh, buscar, investigar, irte a lo neurológico, a el como funciona un niño, fue una, fue un cambio grande en una simulación de clase básica que nosotras hacíamos, porque para nosotras solo era planificar, pero ahora es buscar el mas allá de la planificación”*

Y también se refirieron a un tema muy importante que tiene relación profunda con el trabajo de intervención que se hizo y es el aprendizaje en diversidad que se realiza de forma autónoma como grupal.

La estudiante 3 en el focus group 2 comentó: *“yo creo la clase atendió la diversidad, yo creo que a mi punto de vista, esta es la primera clase que a nosotras nos enseñan a atender la diversidad, sí, eso fue lo que pasó, porque la otra clase te dan el concepto de diversidad pero no dejan utilizarlo ni en ti ni en el resto, porque en el resto te estructuran incluso, en cuántos niños pueden estar con discapacidad en la sala, en cambio en esta clase no nos dieron ninguna pauta sino que nosotros pensamos en todo, en todo los niños, y atendió a nuestra diversidad igual porque, no sé, alguien era más*

conceptual o yo era súper visual, y mi otra compañera era súper auditiva y el solo tenía que escuchar lo que yo le pedía y listo y ella se lo memorizaba, al final nosotras mismas determinábamos nuestra propia diversidad en la sala y yo creo que en todo aspecto mostró el aprendizaje en diversidad”.

La estudiante 4 en el focus group 2 comentó: *“si porque por ejemplo todas las clases, todas las semanas todas tenían por ejemplo un material táctil, un material auditivo, otro visual y así por ejemplo unos tenían que armar un muñeco, otros tenían que armar la cajita, otros niños tenían que dibujar y yo creo que , una tenía que pensar de que ya, si tengo un niño con discapacidad visual, si tengo otro con discapacidad auditiva y una iba pensando que, que todo el contenido iba enfocado a cada niño que estaba en la sala sin excluir a ninguno, y eso fue un logro grande porque antes solamente lo habíamos practicado en teoría, hacer los trabajos y todo eso, pero nunca lo habíamos llevado a la realidad”.*

Tomando en cuenta la información recaudada del focus group número 1 y 2 se puede apreciar un cambio significativo en la opinión del alumnado respecto de la asignatura en cuestión. Los aspectos coincidentes entre el focus group 1 y focus group 2 son por ejemplo temas de metodología de la clase, como se organiza cada parte de ella y cómo pueden participar activamente en su educación. Si bien es cierto en la primera instancia, existía una valoración negativa en la metodología impartida, ya que esta era principalmente pasiva donde no existía participación significativa por parte del alumnado y donde el aprendizaje estaba basado en adquisición de contenidos, provocando en la generalidad del alumnado una actitud negativa a la hora de tener clases, influyendo en el rendimiento académico

y no motivando al alumno a asistir a clases se puede notar que en la segunda conversación esto cambia radicalmente y se aprecian las diferencias más importantes porque, de nuevo el concepto de metodología utilizada en la clase sale a la luz, pero en donde esta nueva ocasión cambió y pasó a ser de una metodología pasiva a una totalmente activa en donde las alumnas pudieron poner en participar de forma activa en su proceso de enseñanza aprendizaje, cambiando en ellas la valoración de la asignatura, motivándolas a aprender y a reflexionar acerca de los procesos que ellas en su futuro, verán desde la perspectiva del profesor.

Luego de analizar la información se entiende que el cambio producido en la asignatura ha sido relevante para las estudiantes, les ha ayudado en la adquisición de conocimientos y les ha permitido insertarse en un tema si bien conocido en la teoría pero no muy explorado aún en la práctica. Ha servido para que se sitúen en contextos educativos propios de su área, que comiencen a involucrarse con las actividades propias de un docente de educación diferencial y que a través de estas experiencias educativas sean capaces de tener una reflexión constante sobre lo que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más adelante, en las conclusiones y proyecciones, se aprecian con más detalle estos temas, y se analizan con el afán de comprender la importancia de los mismos y proyectar resultados propios de trabajos futuros.

Capítulo IV

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Capítulo IV. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En esta sección se desglosará cada objetivo propuesto en la intervención y se analizará con los resultados obtenidos después de aplicada la intervención. En primera instancia se analizará cada objetivo específico, para terminar con el análisis del objetivo general.

4.1. Contrastación de los resultados con los objetivos de la intervención

Según lo señalado en el objetivo número 1, los resultados demostraron a partir de la conversación obtenida en el focus group 2, que los estudiantes aprenden de forma significativa en la modalidad de talleres, ya que estos los hacen participar y reflexionar acerca de su aprendizaje. Montico (2004) habla acerca de que un estudiante se desarrolla mejor si el profesor es justo y entrega las condiciones propicias para un aprendizaje, por su parte, Barrera (2009) enfatiza que el estudiante sea el centro de la clase, y no el profesor. Asimismo Corredera (2005) señala que la motivación instrumental a cualquier factor o razón que tenga el alumno para aprender. Por ejemplo, la relación con el profesor ayuda a la motivación. Tomando en cuenta la segunda causa que se analizó en el problema, en donde se refleja que en el aula las clases realizadas son de tipo tradicional con poca participación activa del estudiante, (Hernández, 2008) expresa que si la actividad es relevante el alumno se involucra y aprende. Luego de ser desarrollado el proyecto se constató que las estudiantes se motivan más, se insertan y trabajan de forma colaborativa siendo capaces de

atender a la diversidad del aula realizando una clase de inglés. Incluso teniendo un nivel básico del idioma, a esto es lo que se refiere Tobón (2008) al hablar de competencias, que en la práctica sean capaces de realizar una tarea de forma integral.

Según lo señalado en el objetivo número 2, los resultados demostraron que todas las estudiantes fueron capaces de implementar de los principios del DUA como estrategia didáctica, los estudiantes fueron calificados tomando en cuenta una pauta de evaluación donde se mostraba el grado de cumplimiento de cada requisito, siendo uno, la implementación de los principios del DUA como estrategia didáctica. Este objetivo se conecta directamente con la primera causa relacionada a que la asignatura no contempla metodologías didácticas inclusivas. Esta era parte de la problemática ya que, las estudiantes no poseían conocimientos para dar respuesta a la diversidad del aula, en este tema la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004) enfoca esfuerzos para dar atención a la diversidad en procesos inclusivos en la educación, en los materiales que se utilizan dentro de la clase que según (Ortega, 2004) y (Madrid *et al.*, 2001), también ayudan a dar respuesta a diversidad. Por su parte, la Universidad de Concepción (2015), en su perfil de egreso de la Carrera de Educación Diferencial, explicita que el estudiante debe dar respuesta a la diversidad del aula, para este caso no excluye asignaturas que deba realizarlo, por lo tanto, también debiera hacerlo en las clases de inglés. Al implementar clases enfocadas en diversidad utilizando las pautas del DUA, las estudiantes valoraron de forma positiva el hecho de sentirse preparadas para realizar clases. Al ser estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, ellas deben enfocarse

en estrategias metodológicas que sean coherentes con su formación profesional.

Según lo señalado en el objetivo número 3, los resultados fueron recogidos luego de realizar un Focus Group con 8 estudiantes de la asignatura Inglés Funcional II, que de forma voluntaria expresaron sus opiniones durante la sesión, en ella, evaluaron la metodología de enseñanza del inglés en base a talleres de la cual fueron estudiantes. Las principales conclusiones fueron en referencia a la metodología de la clase y cómo esta, cambió considerablemente en relación a la asignatura Inglés Funcional I. Junto con esto, las estudiantes se refirieron al aprendizaje colaborativo y cómo la motivación fueron parte fundamental en su proceso, ante esto, motivación es abordada según Naranjo (2009) en el ámbito educativo y cómo se entiende el proceso de aprendizaje. A su vez, Lara (2006) también se refiere a esto en sus investigaciones a la hora de hablar de trabajo colaborativo y lo enfoca a “construir equipo con los profesores generales para el trabajo colaborativo que permita dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos del establecimiento”. El hecho que las estudiantes expresaran su opinión y se tomara en cuenta para la clase les permitió desarrollar auto confianza, que junto a lo nombrado anteriormente permitió que aprendieran de mejor manera, factores que Krashen (2012) hace alusión en sus investigaciones. El hecho que dieran respuesta a la diversidad del aula utilizando el DUA, les permite estar actualizadas en las políticas que el MINEDUC tiene respecto del Decreto N° 83 y las Pautas del Diseño Universal que (Alba *et al.*, 2012) instaura, el uso de materiales didácticos inclusivos de los cuales hablan (Arnaiz & Garrido, 1999) desde la programación del aula.

Según lo señalado en el objetivo general, se logró desarrollar estrategias de enseñanza del idioma inglés tomando en cuenta la normativa vigente

que rige la Educación Especial, desarrollando talleres de apoyo a los estudiantes utilizando los principios del DUA y el Decreto N°83. Así mismo, lograr que posean habilidades de comprensión y comunicación a nivel básico en inglés para optimizar el ejercicio profesional y actualización permanente y que sean capaces de entregar herramientas para dar respuesta educativa en idioma inglés considerando la diversidad en el aula, todas estas, explicitadas en su perfil de egreso vigente en la (Universidad de Concepción, 2015) también el (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2014). Incluso cuando la docente en su formación de pregrado no fue capacitada en materia de diversidad y como señalaba la causa número tres referente al nulo manejo de metodología de enseñanza del inglés del profesor de la asignatura en atención a la diversidad, esto no fue un impedimento para implementar el DUA en las clases en la modalidad talleres. (Arnaiz & Garrido, 1999) hace referencia al profesor como agente activo en el proceso inclusivo en el aula regular. También se comprende que un profesor que crea un ambiente propicio mirado desde el punto de la comunicación con sus alumnos, donde la confianza y respeto mutuo hacen que el aprendizaje sea real, ante esto las investigaciones de Torres *et al.* (2000) hablan acerca de la horizontalidad en la educación y su influencia en materia de aprendizaje.

4.2 Reflexión y proyecciones de la intervención

En esta sección se presentan la reflexión y proyecciones extraídas luego de terminar el proceso de intervención, en el cual el interventor comenta los hallazgos más relevantes que se extrajeron de los resultados de todo el trabajo realizado anteriormente.

4.2.1 Reflexión

A modo general, es posible señalar que a pesar que se apreciaron variadas opiniones respecto de la asignatura de inglés, las estudiantes de educación diferencial, revelaron la falencia en la metodología de la clase, la necesidad de acercar el contenido al trabajo propio de un profesor de educación diferencial, la importancia de la motivación a la hora de aprender y cómo cada factor externo influye en el desempeño y rendimiento en una asignatura, la intervención trataba de dar solución a un tema muy específico, enseñar a las estudiantes a dar respuesta a la diversidad en idioma inglés a estudiantes que no conocían en su cabalidad el idioma, que no tenían las herramientas necesarias para poder realizar una clase en diversidad, incluso cuando estaban familiarizadas con el DUA, no lo habían utilizado en la práctica como apoyo en aula para la enseñanza.

Considerando que después de aplicada cada etapa de la intervención y posterior análisis de los resultados, el resultado final fue positivo, la opinión expresada por las alumnas en el focus group 2, refleja que el trabajo desarrollado en aula por cada una de ellas, la dedicación y el trabajo que tuvieron en el proceso marcó el éxito de la intervención, pudieron darse cuenta de sus debilidades y fortalezas, aprendieron de los errores y potenciaron cada una de sus destrezas, tomaron en cuenta cada crítica y evaluación realizada, y existió una reflexión constante en cada paso que daban. Aparte de conocimientos teóricos, llevaron a la práctica lo visto, muchas veces se equivocaron, pero no fue obstáculo para mejorar, valoraron su propia diversidad en el aula e hicieron de ella una fortaleza para ponerse en el lado del otro y enseñar tomando en cuenta eso.

Esta intervención buscaba solucionar una problemática en la asignatura de inglés en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. Luego de realizar la intervención, los hallazgos más relevantes apuntaron a que la diversidad puede ser atendida a través de los principios del DUA como estrategia didáctica cuando se incluye en la planificación de clase, utilizar las pautas del DUA, marcó la diferencia entre una clase estandarizada y otra enfocada en diversidad, la metodología de clases mediante talleres ayudó a que las estudiantes se apoyaran entre sí, hubo un aumento en el trabajo colaborativo, la autopercepción, entre otros. La relación de horizontalidad de la clase y la relación profesor-alumno causó la diferencia entre un relator que no motiva a aprender y un profesor que inspira a los alumnos y les entrega más que solo contenidos.

4.2.2 Proyecciones de la intervención

Proyecciones de esta intervención a corto plazo, de modo particular, es crear en la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, un proyecto de docencia basado en un electivo de tipo complementario que enseñe a las estudiantes a utilizar los principios del DUA para la realización de las clases de idioma inglés.

También se espera que luego de un tiempo utilizando esta modalidad de taller, y seguir investigando en la especialidad de didáctica y metodologías inclusivas, espero ser capaz de crear un modelo de estrategias didácticas inclusivas para enseñar inglés a estudiantes de lengua extranjera, a modo de integrar a los estudiantes tomando en cuenta su diversidad, para que exista aprendizaje significativo en un aula diversa de idioma.

Otra proyección es también crear instancias que promuevan la enseñanza del inglés en diversidad a través de los principios del DUA. Expandir las redes de trabajo para fomentar la investigación educativa. En conjunto con ello, se podría trabajar de forma multidisciplinaria con profesores de otras asignaturas y que no conocen el DUA, para que lo incluyan en sus prácticas pedagógicas para enseñar en diversidad.

REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, J., & del Río, A.Z. (2012). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0)*.
- Arnaiz, P. & Garrido, C. (1999). La Atención a la Diversidad desde la Programación en Aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36): 107–121.
- Barrera, I. (2009). Atención a la Diversidad en la Materia del Inglés. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (21): 74.
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., & Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4): 5–24.
- Bruno, F.J. (1997). *Diccionario de términos psicológicos fundamentales*. Paidós Studio, Barcelona.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2014). *Estándares de Formación Inicial Docente*. CPEIP, MINEDUC.
- Cisternas, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría, adjunto en Redalyc, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 14(1): 61–71.

Corredera, R. (2005). Atención a la Diversidad en el Aula de Inglés en la EOI.

Aldadis.net La Revista de Educación, (7): 41–49.

Council for Cultural Cooperation Education Committee (2002). Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Extraído en octubre de 2017.

Fondo Nacional de la Discapacidad (2006). Discapacidad en Chile Pasos Hacia un Modelo Integral del Funcionamiento Humano. Inf. téc., FONADIS. URL

<http://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/137/estudios-estadisticas-informes>. Extraído en octubre de 2017.

Godoy, M., Meza, M., & Salazar, A. (2004). Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile. Inf. téc., Ministerio de Educación. Programa de Educación Especial.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*, Cap. 1, pág. 14. MC Graw Hill, 5ta ed.

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 5(2): 26–35.

Krashen, S. (2012). sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14(27): 123–124.

- Lara, L. (2006). Propuesta de Apoyo a la Diversidad en la Escuela Regular. *REPSI*, (85): 7–13.
- Madrid, D., Bruton, A., & Lorenzo, F. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (n^o extraordinario): 213–232.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M.L., & Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educativa*, 51(2): 46–71.
- Martínez, J.R. & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *REOP*, 11(9): 35–50.
- Ministerio de Educación (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial: Informe de la Comisión de Expertos 2004*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad 2005*. MINEDUC. División de Educación General Unidad de Educación Especial.
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC. División de Educación General Unidad de Educación Especial.

Ministerio de Educación (2015). Decreto 83 Exento: DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA. APRUEBA CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE ADECUACIÓN CURRICULAR PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ES- PECIALES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA. URL

<http://bcn.cl/1uymw>. Publicado en la Biblioteca del Congreso Nacional el 5 de Febrero de 2015.

Ministerio de Educación (2016). *Misión, Ministerio de Educación*. MINEDUC. URL

<http://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria, ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (29): 105–112.

Murado, J.L. (2010). Didáctica de inglés en educación infantil. métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.

Naranjo, M.L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el Ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2): 53–170.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). Educar en la Diversidad, material de formación docente. Inf. téc., Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.

Ortega, J. (2004). La atención a la diversidad en el aula de idiomas. *Porta Linguarum, revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (1): 121–140.

- Rodríguez, G., Flores, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: Aljibe*.
- Sepúlveda, A., Quintana, M., Opazo, M., Lemarie, R., & Sáez, D. (2013). Nivel De Promoción De Competencias Genéricas-Sello: Institucionales En Educación Básica, Parvularia y Diferencial: Percepción De Los Estudiantes. *Revista de Orientación Educacional*, 27(52): 75–87.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. 2da ed.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *México: Universidad Autónoma de Guadalajara*.
- Torres, M., Fermín, Y., Arroyo, C., & Piñero, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *EDUCERE*, 4(10): 25–33.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción (2017). Malla Curricular, Carrera de Pedagogía en Inglés. URL <http://educacion.ucsc.cl/wp-content/uploads/2010/10/ped-ed-ingles-2017.pdf>. Extraído en octubre de 2017.
- Universidad de Concepción (2015). Informe de Autoevaluación, Carrera de Educación Diferencial. Inf. téc., Universidad De Concepción Campus Los Ángeles, Carrera de Educación Diferencial.
- Universidad de Concepción (2017a). Malla Curricular, Carrera de Educación Diferencial. URL <http://admision.udec.cl/themes/garland/mallas/losang/>

educacion%20diferencial.pdf. Extraído en marzo de 2017.

Universidad de Concepción (2017b). Malla Curricular, Carrera de Pedagogía en Inglés. URL <http://admision.udec.cl/themes/garland/mallas/concep/mallapedagogiaeningles.pdf>. Extraído en octubre de 2017.

Universidad del Bío Bío (2017). Malla Curricular, Carrera de Pedagogía en Inglés. URL http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/325/Imagenes2/m33_chicaingles.png. Extraído en octubre de 2017.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Biblioteca de educación. GEDISA. URL <https://books.google.es/books?id=t3rRGAAACAAJ>.

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press, 3rd ed.

PARTE I
ANEXOS

En este capítulo se encuentra información referente a temas de interés utilizado en análisis de información presentada.

Además, se encuentran documentos reales utilizados en en cada uno de los procesos de la intervención, tales como; consentimientos informados y transcripciones de las entrevistas.

4.3. Documentos Necesarios

Para este análisis se tomó en consideración alguno de los temas relevantes encontrados luego de realizar la entrevista semi estructurada a la profesora de la asignatura, en esta instancia se utilizaron los resultados en el proceso de triangulación. Y el detalle de todo la entrevista quedará en los anexos para futuras propuestas de intervención o investigación.

4.4. Análisis de entrevista semi estructurada a profesora de la asignatura

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante un análisis cualitativo de los datos que emergieron de la recogida de datos que se desarrolló al finalizar el diagnóstico:

Para este informe se tomó en cuenta una entrevista semi estructurada realizada a la profesora de la asignatura de Inglés Funcional I en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Codificación de la información

Conforme al análisis de contenido desarrollado, en primer lugar, se realizó una reducción de los datos mediante proceso de codificación, de ese modo, se obtuvo una tabla con la frecuencia de las citas en que estaban presentes los 51 códigos identificados en la entrevista.

A continuación, en la siguiente tabla se observa la denominación de los códigos y su descripción conceptual respectiva. Para el análisis de los códigos se optó por incluir aquellos cuya frecuencia es igual o mayor a 6.

Tabla IV - 1

Tabla de códigos entrevista profesora asignatura

SIGLA	CÓDIGO	FRECUENCIA
NBI	Nivel básico inglés	1
IC-TC	Interacción en clase/ Tipo de clase	2
FA	Facilitadores de la asignatura	3
CA	Contenidos de la asignatura	6
PA	Percepción de la asignatura	6
FO	Factores obstaculizadores	7
DH	Desarrollo de habilidades	8
PA+	Preparar ambiente positivo	8
C+A	Cambio positivo en la asignatura	10
Total de códigos		51

Fuente: elaboración propia en base a 1 caso

4.4.1. Levantamiento de Categorías

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las categorías que se levantaron a partir de los códigos identificados en la etapa anterior y que corresponden a: C1 Cambio positivo en la asignatura; C2 Ambiente en la asignatura; C3 Desarrollo de habilidades; C4 Factores obstaculizadores;

C5 Percepción en la asignatura; C6 Contenidos de la asignatura.

Para este informe se desglosaron las 6 categorías que presentan mayor frecuencia y que son desarrolladas a continuación:

Tabla V – 2

Tabla de categorías profesora

Categoría	Subcategorías	Ejemplos de citas	Frecuencia
C ₁ . Cambio positivo en la asignatura	1.- Mayor participación	<i>“la asignatura a través del uso de la tecnología, mucha interacción, mucha interacción, mucho ejercicio, los contenidos pocos pero mucha cantidad de ejercicios” (profesora 1)</i>	10
	2.- Motivación estudiantil	<i>“Primer certamen, he, hay un aproximado de un 50 % con nota sobre 6, de 72 alumnas, hay solamente 2 reprobaciones sobre el 3, de 72!, en circunstancia de que 2 años atrás, 70 % de reprobación y un pavor y un temor a la asignatura, y ahora no, ahora incluso, se me han acercado chicas que me han dicho que, les gustaría que, en 2 años más, cuando ellas desarrollen su tesis, hablar con su profesora guía para ver si ellas pueden hacer algo en idiomas, o sea les motivó el idioma” (profesora 1)</i> <i>“70 alumnas se dividen en 3 grupos, 24 por grupo, entonces, 24 en un laboratorio, el laboratorio esta adecuado para idiomas” (profesora 1)</i> <i>“70 alumnas se dividen en 3 grupos, 24 por grupo, entonces, 24 en un laboratorio, el laboratorio esta adecuado para idiomas” (profesora 1)</i>	
	3.- Menor cantidad de alumnas en aula		
C ₂ . Ambiente en la asignatura	1.- Trabajar en motivación	<i>“para mi es algo súper importante porque, esa experiencia que yo tuve de cuando me presentan y las alumnas gritan de pánico, porque van a tener una asignatura que las, que las va a matar, que van a morir que van a reprobar, y que es el terror, eso me hace pensar, en todas estas generaciones que hay, y que uno ve hoy día de adultos, que están traumatados con el idioma, con una profesora que los trauma, con una pregunta que los bloqueó porque no entendió lo que le estaban preguntando, y pienso que eso realmente, he, bloqueó generaciones, que es lo que tiene que cambiar</i>	8

			<p>hoy día, tú no puedes enseñar idiomas sin preparar el ambiente, el ambiente emocional” profesora 1</p> <p>“la clase empieza y es tan dinámica porque, el número permite que, que todas vean, que todas escuchen que y se produce mucha, pero mucha interacción, yo creo que hemos llegado a un nivel de comunicación y de una vinculación totalmente compenetrada entre el relator y los estudiantes, en base a una conversación respecto al tema que se expone” profesora 1</p>
C3. Desarrollo de habilidades	2.- Interacción	1.- Propósito de la asignatura	<p>“inglés funcional implica que no es un inglés conversacional, no es enseñarles solamente hablar, enfocados a lo que es la parte comunicativa, sino que, es funcional, porque debiese ser funcional para leer textos, para interpretarlos, para tener comprensión lectora y auditiva, mas lectora que auditiva” (profesora 1)</p>
		2.- Recursos tecnológicos	<p>“no hemos usado, muy poco, lo que es estos computadores, porque, porque no tenemos este material adecuado en los computadores, sin embargo, la sala está he, está todo instalado para audios, entonces, todo lo que se proyecte, llega hasta el final de la sala, porque el laboratorio tiene parlantes empotrados en los muros para que se escuchara en todas las partes de la sala, en el caso de idiomas esto si es importante, porque el audio es importante hasta en el último alumno de la sala” (profesora 1)</p>
C4. Factores obstaculizadores		1.- Programas de estudio obsoletos	<p>“la metodología de esta carrera cambia, primero porque se 7 aprovecha muy bien este programa con contenidos pertinentes, cuando yo comparaba estos contenidos, veía un programa muy obsoleto, muy básico, que en fondo se traducía en un, un, un inglés, que en fondo era un inglés que ni siquiera les iba a servir para interpretar textos para una tesis, por ejemplo, como literatura, en resumen, se modificó, y hace 3 años, la metodología empieza a cambiar en base a un nuevo syllabus” (profesora 1)</p>
		2.- Número alto de	

	alumnos por curso	<p><i>“yo creo que una de las barreras más importantes de las ya mencionadas, fue la cantidad de alumnos para aprender idiomas, eso no solamente lo digo por diferencial o por una carrera específica, lo digo pensando en idioma, como, como experta de idiomas y de metodología, he, no, no se puede aprender inglés en un grupo tan masivo, tan masivo, he, probablemente, si tú tienes no sé, 40 o 50 alumnos, puedes tener logro en la parte escrita, pero no van hablar, no van a expresar mucho, entonces, la barrera que hubo acá, que era principalmente la cantidad de alumnos” (profesora 1)</i></p>	
C5. Percepción en la asignatura	1.- Mejoras en la asignatura	<p><i>“primer certamen, he, hay un aproximado de ,mm, un 50 % con nota sobre 6, de 72 alumnas, hay solamente 2 reprobaciones sobre el 3, de 72!, en circunstancia de que 2 años atrás, 70 % de reprobación y un pavor y un temor a la asignatura, y ahora no, ahora incluso, se me han acercado chicas que me han dicho que, les gustaría que, en 2 años más, cuando ellas desarrollen su tesis, hablar con su profesora guía para ver si ellas pueden hacer algo en idiomas, o sea les motivó el idioma” (profesora 1)</i></p>	6
C6. Contenidos de la asignatura	1.- Recursos y materiales 2.- Contenidos y evaluaciones	<p><i>“el material es dinámico y también trata todos estos contenidos a través de tópicos muy juveniles, muy coloquiales, entonces nosotros lo que hacemos, al final es conversar, y hay un entrenamiento constante” (profesora 1)</i></p> <p><i>“en los certámenes, no incluyo en ningún momento traducción y, tampoco incluyo vocabulario, aplican comprensión lectora y habilidades, se les pone audio y ellas responden o leen y responden, y la gramática va contextualizada” (profesora 1)</i></p>	6

Fuente: elaboración propia en base a 1 caso

Categoría 1. Cambio positivo en la asignatura: En esta categoría se puede observar los tres ejes principales que según la profesora de la asignatura son relevantes y que han generado un cambio positivo en la asignatura, debido a que la misma, tuvo por mucho tiempo una alta tasa de reprobación, valoraciones en su mayoría negativas por parte de las alumnas, y que gracias a los cambios realizados, esto ha ido evolucionando de manera positiva.

Subcategoría Mayor Participación:

En esta subcategoría la entrevistada hace alusión a que dentro de la asignatura la participación de las alumnas ha mejorado, se nota un clima de mayor confianza, necesario para poder alcanzar mejores logros dentro del curso.

“la asignatura a través del uso de la tecnología, mucha interacción, mucha interacción, mucho ejercicio, los contenidos pocos pero mucha cantidad de ejercicios” (entrevista profesora 1)

Además, la profesora comenta que las alumnas al participar más, ayuda a que los niveles de aprobación del curso mejoren de manera consistente, produciendo una mejor adquisición del lenguaje y ayudando a que las alumnas mejoren su rendimiento estudiantil

“este año, la experiencia cambia, ya, a este año, tengo mucho mas a que referirme, porque, porque, hago todo este análisis, y creo que por primera vez noto un cambio súper positivo, yo estoy muy contenta porque, este cambio, he, no solamente por la aprobación alta que hay en la asignatura clase a clase sino que, el nivel de participación, el nivel de compromiso, el gusto por el idioma, la satisfacción de haberlo aprendido,

son cruciales como experiencia al margen de todo eso, van a reprobado muy pocas, porque ya llevamos 2 certámenes, y no hay mucha reprobación” (entrevista profesora 1)

Subcategoría Motivación Estudiantil:

Siguiendo con esta subcategoría, y tomando en cuenta la antes mencionada, se puede establecer que existe relación entre la participación de las estudiantes y la motivación de las mismas, puesto que cuando las alumnas están motivadas se atreven a exponer un punto de vista o dar una opinión con respecto de un tema en la clase, esto ayuda a que ellas se relacionen entre sí, y tengan mayor motivación en la asignatura.

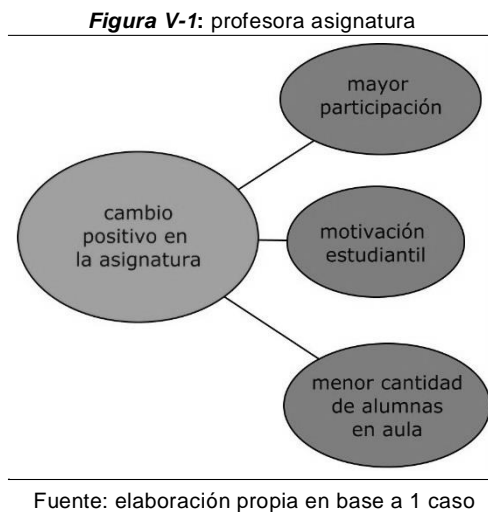
“una alumna me comentó que en 2 años más, cuando ellas desarrollen su tesis, hablar con su profesora guía para ver si ellas pueden hacer algo en idiomas, o sea les motivó el idioma” (entrevista profesora 1)

Subcategoría Menor Cantidad de Alumnas en Aula:

La cantidad de alumnas en los años anteriores era muy alta, entre 70 a 90 por curso, esto generaba poca interacción y nula participación de las alumnas al mismo tiempo que las que se sentaban al principio de la sala tenían una mayor posibilidad de ser tomadas en cuenta que las otras en la parte trasera, un cambio positivo implementado dentro de la asignatura, fue seccionar el curso de manera que en este Inglés Funcional I, el curso quedó dividido en tres secciones de 24 alumnas máximo, aportando así a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y dando la posibilidad a las alumnas de superar las barreras que generaciones anteriores les era muy difícil debido al número de estudiantes por curso que esta asignatura poseía.

“70 alumnas se dividen en 3 grupos, 24 por grupo, entonces, 24 en un laboratorio, el laboratorio esta adecuado para idiomas” (entrevista profesora 1)

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.



Categoría 2. Ambiente en la asignatura: Es muy importante para crear un ambiente positivo dentro de la asignatura, el hecho de que los estudiantes sientan confianza para realizar preguntas y a su vez para participar, es una de esas cosas las que motivan a aprender y desarrollar habilidades, dentro de esta categoría, estos factores son muy relevantes y trabajan de forma conjunta para generar un ambiente propicio para la enseñanza.

Subcategoría Trabajar en Motivación:

El trabajar en la motivación de los estudiantes es un tema complejo, sobre todo cuando existen condiciones externas que no se pueden

manejar y con las cuales se debe lidiar y saber sobreponerse, es ahí donde la profesora expresa que para ella es algo constante y necesario. Y por lo cual, está presente dentro de sus prácticas educativas.

“para mí es algo súper importante porque, esa experiencia que yo tuve de cuando me presentan y las alumnas gritan de pánico, porque van a tener una asignatura que las, que las va a a matar, que van a morir que van a reprobado, y que es el terror, eso me hace pensar, en todas estas generaciones que hay, y que uno ve hoy día de adultos, que están traumatados con el idioma, con una profesora que los traumó, con una pregunta que los bloqueó porque no entendió lo que le estaban preguntando, y pienso que eso realmente, he, bloqueó generaciones, que es lo que tiene que cambiar hoy día, tú no puedes enseñar idiomas sin preparar el ambiente, el ambiente emocional” (entrevista profesora 1)

Subcategoría Interacción:

Dentro de esta subcategoría se hace énfasis en la necesidad de una interacción frecuente que ayude a las estudiantes ya sea de manera pequeña semanalmente a enfrentarse en situaciones que les permitan practicar el lenguaje entre pares. La profesora expresa que al promover la interacción las alumnas aprenden de forma significativa, por la misma razón, ella entrega variadas actividades que les ayude a comunicarse.

“la clase empieza y es tan dinámica porque, el número permite que, que todas vean, que todas escuchen que y se produce mucha, pero mucha interacción, yo creo que hemos llegado a un nivel de comunicación y de una vinculación totalmente compenetrada entre el relator y los estudiantes, en base a una conversación respecto al tema que se

expone” (entrevista profesora 1).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura V-2: esquema 2 profesora asignatura



Fuente: elaboración propia en base a 1 caso

Categoría 3. Desarrollo de habilidades: El desarrollo de habilidades dentro del aprendizaje de un idioma es necesario y obligatorio, existen diferentes tipos de habilidades que se pueden potenciar dentro de la clase, en esta asignatura las habilidades receptivas que ayudan a la comprensión e interpretación del lenguaje son la base para la docente, para poder potenciar estas habilidades se utilizan una serie de recursos tecnológicos que son apoyo para el aprendizaje.

Subcategoría Propósito de la Asignatura:

Dentro de esta subcategoría se enfatiza el hecho de desarrollar habilidades que sirvan para interpretar textos, mejorar la comprensión lectora y auditiva dentro de la asignatura, lo negativo de esto, es que a los alumnos no se les prepara para comunicarse de forma oral o escrita.

“inglés funcional implica que no es un inglés conversacional, no es enseñarles solamente hablar, enfocados a lo que es la parte comunicativa, sino que, es funcional, porque debiese ser funcional para leer textos, para interpretarlos, para tener comprensión lectora y auditiva, mas lectora que auditiva” (entrevista profesora 1)

Por otro lado, la clase se realiza enfocada a desarrollo de habilidades receptivas o de tipo frontal en donde el interlocutor principal es el profesor y los alumnos deben permanecer en estado pasivo, con una interacción precaria.

“yo creo que, en esta clase, se cumplen las 3 etapas que, siempre deben estar en una clase, como no hay ruido, como no pierdes tiempo en nada extra que sea externo a la clase, te permite que tu, tengas todas tus alumnas sentadas que ya estén todas en silencio, que esté todo instalado” (entrevista profesora 1)

Subcategoría Recursos Tecnológicos:

Los recursos tecnológicos son muy necesarios para la adquisición de una lengua en la medida que se utilicen de manera regulada y pertinente para no perjudicar su utilidad básica, es en esta etapa donde, estar inmersos en un ambiente tecnológico como uso exclusivo para clases se torna perjudicial para los alumnos, que necesitan de interacción constante entre ellos para desarrollar habilidades de producción en vez de receptivas.

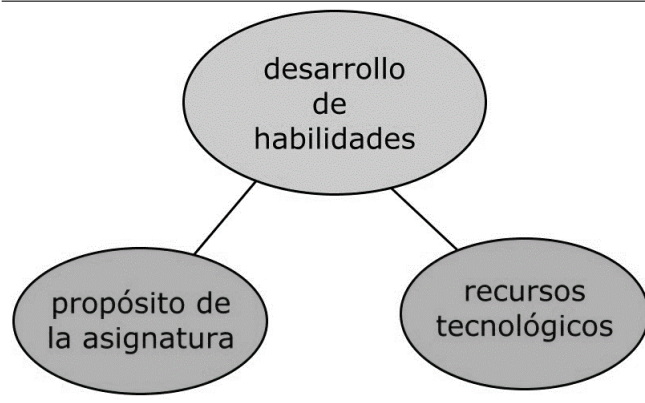
“no hemos usado, muy poco, lo que es estos computadores, porque no tenemos este material adecuado en los computadores, sin embargo, la sala está he, está todo instalado para audios, entonces, todo lo que se proyecte, llega hasta el final de la sala, porque el laboratorio tiene parlantes empotrados en los muros para que se escuchara en todas las partes de la sala, en el caso de idiomas esto si es importante, porque el

audio es importante hasta en el último alumno de la sala” (entrevista profesora 1).

“esto se divide en file, y cada archivo, he, involucra, está muy bien diseñado porque incluye listening, Reading, writing, speaking, comprensión lectora, comprensión auditiva constante por clase” (entrevista profesora 1).

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura V-3: esquema 3 profesora asignatura



Fuente: elaboración propia en base a 1 caso

Categoría 4. Factores obstaculizadores: La categoría presentada a continuación establece claramente los factores que inciden de forma negativa en el desarrollo óptimo de la clase, por una parte la profesora hace alusión a que los contenidos que el programa de estudio poseía estaban obsoletos y eran de un nivel muy básico, y por otra parte se refiere a que el número elevado de alumnos por clase dificultaba de sobremanera la realización de una clase más personalizada.

Subcategoría Programas de Estudio Obsoletos:

Los contenidos entregados en la asignatura corresponden al nivel básico que les permita leer y comprender textos, el programa que existía anteriormente estaba muy descontextualizado y no permitía siquiera alcanzar estas competencias mencionadas.

“la metodología de esta carrera cambia, primero porque se aprovecha muy bien este programa con contenidos pertinentes, cuando yo comparaba estos contenidos, veía un programa muy obsoleto, muy básico, que en fondo se traducía en un, un, un inglés, que en fondo era un inglés que ni siquiera les iba a servir para interpretar textos para una tesis, por ejemplo, como literatura, en resumen, se modificó, y hace 3 años, la metodología empieza a cambiar en base a un nuevo syllabus” (entrevista profesora 1)

Subcategoría Número Alto de Alumnos por Curso:

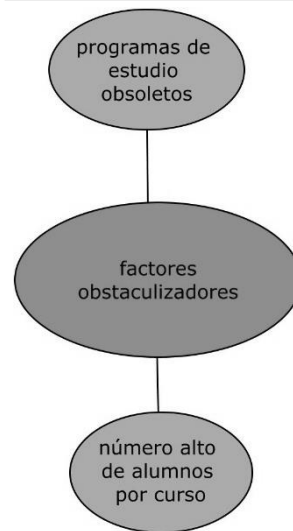
En el transcurso de estos últimos dos años, la universidad en su política interna no previó que al tener un número elevado de alumnos causaría una serie de consecuencias que perjudicarían la implementación de una asignatura que requiere de trabajo personalizado que permita apoyar al estudiante de forma completa, esto causó que existiera una alta tasa de reprobación, sumada a un número de alumnos alto que valoraba de forma negativa la asignatura, ya que ésta no era capaz de alcanzar logros positivos debido a la cantidad de alumnos y condiciones externas que se suscitan por este mismo factor.

“yo creo que una de las barreras más importantes de las ya mencionadas, fue la cantidad de alumnos para aprender idiomas, eso no solamente lo digo por diferencial o por una carrera específica, lo digo

pensando en idioma, como, como experta de idiomas y de metodología, he, no, no se puede aprender inglés en un grupo tan masivo, tan masivo, he, probablemente, si tú tienes no sé, 40 o 50 alumnos, puedes tener logro en la parte escrita, pero no van hablar, no van a expresar mucho, entonces, la barrera que hubo acá, que era principalmente la cantidad de alumnos” (entrevista profesora 1)

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura V-4: esquema 4 profesora asignatura



Fuente: elaboración propia en base 1 caso

Categoría 5. Percepción en la asignatura: La percepción que la profesora presenta acerca de la asignatura que realiza es muy positiva, primero existe una clara mejora en la asignatura, debido a la metodología implementada valorado desde el punto de vista de número y porcentaje de aprobación, además expresa que ella cuenta con todos los materiales y recursos disponibles para poder atender a los alumnos de manera más sencilla.

Subcategoría Mejoras en la Asignatura:

En esta subcategoría existen dos temas particulares que a la profesora le importa mencionar por el motivo de que con la implementación de esta metodología nueva, se han alcanzado mejores niveles de aprobación en la asignatura, la percepción que tienen las alumnas respecto de la misma ha mejorado según su visión, estas mejoras son positivas porque denota un grado de motivación y compromiso en la asignatura.

“primer certamen, he, hay un aproximado de ,mm, un 50 % con nota sobre 6, de 72 alumnas, hay solamente 2 reprobaciones sobre el 3, de 72!, en circunstancia de que 2 años atrás, 70 % de reprobación y un pavor y un temor a la asignatura, y ahora no, ahora incluso, se me han acercado chicas que me han dicho que, les gustaría que, en 2 años más, cuando ellas desarrollen su tesis, hablar con su profesora guía para ver si ellas pueden hacer algo en idiomas, o sea les motivó el idioma” (entrevista profesora 1)

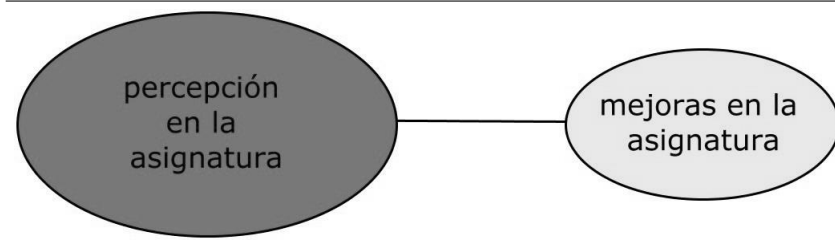
Para la docente, el hecho de tener el material listo, es un punto a favor para la profesora, ya que así ella no debe gastar tiempo en la creación de material y recursos, puesto que la universidad le proporciona de todo lo necesario y ella solo debe tener claridad de qué clase debe realizar, y entrega lo necesario.

“las facilidades que hemos tenido nosotros para que esto se lleve a cabo, primero que pudimos seccionar, otro es que contamos con todo instalado, ni siquiera se demora uno en instalar, todo es de última generación, tenemos un excelente audio, y no podemos tampoco dejar de lado que, todo lo que ellos van viendo yo se lo entrego fotocopiado” (entrevista

profesora 1)

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura V-5: esquema 5 profesora asignatura



Fuente: elaboración propia en base a 1 caso

Categoría 6. Contenidos de la asignatura En esta categoría se plantean diferentes temas acerca de los recursos materiales utilizados en la clase además de los contenidos aplicados en la misma, cabe destacar que estos temas están altamente relacionados entre sí, y aportan con información necesaria para conocer cómo esta asignatura se lleva a cabo.

Subcategoría Recursos y Materiales:

Se menciona que los contenidos entregados son en base a un material que la profesora utiliza, es un recurso tecnológico implementado de forma parcial en la clase, prepara de forma constante al alumno con temas de conocimiento general acorde a su edad, por lo tanto, estos temas son comunes en la juventud, y eso los acerca a la realidad haciendo más fácil el aprendizaje.

“el material es dinámico y también trata todos estos contenidos a través de tópicos muy juveniles, muy coloquiales, entonces nosotros lo que hacemos, al final es conversar, y hay un entrenamiento constante”
(entrevista profesora 1)

También hace referencia a que el material está creado para que el estudiante adquiera comprensión, he aquí un tema importante ya que se sigue dando énfasis a un conocimiento que se traduce en habilidades receptivas que en la práctica, ayudan a entender antes que producir.

“ellas no escriben mucho, porque este material está preparado para que, para que tengan mucha comprensión, yo no incluyo español, no incluyo, no incluyo traducción” (entrevista profesora 1)

“dentro del material que nosotros logramos adquirir en la universidad, hay muchos videos, hay mucho listening” (entrevista profesora 1)

Subcategoría Contenidos y Evaluaciones:

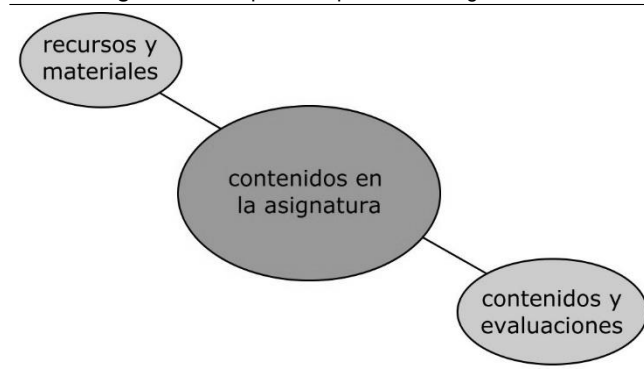
Dentro de esta subcategoría se presentan diferentes temas que son relevantes, primero se hace alusión a las evaluaciones y los contenidos que se incluyen, siguiendo con esto, se hace alusión a temas propios de la lengua inglesa que se ven dentro de la asignatura, existe una contradicción en lo que la profesora plantea como metodología empleada, ya que en reiteradas ocasiones expresa que existe mucha interacción, que los contenidos ayudan a lo mismo, pero en las evaluaciones y en la clase misma se sigue evaluando contenidos tradicionales que aportan al desarrollo de habilidades pasivas o receptivas.

“en los certámenes, no incluyo en ningún momento traducción y, tampoco incluyo vocabulario, aplican comprensión lectora y habilidades, se les pone audio y ellas responden o leen y responden, y la gramática va contextualizada” (entrevista profesora 1)

“el inglés realmente, he, todo lo que es gramática, todo lo que tiene que ver con la parte lingüística, está totalmente con lección contextualizado, porque, nosotras hablamos de los temas, y todo va implícito, va implícito el grammar y todo lo que nosotros sabemos, como profesoras de inglés, no tratar temas de gramática, como, si no que son contenidos que tienen que ir contextualizados” (entrevista profesora 1)

Para dar mayor claridad a la categoría antes mencionada, a continuación se presentará un esquema que refleja la categoría y sus subcategorías.

Figura V-6: esquema 6 profesora asignatura

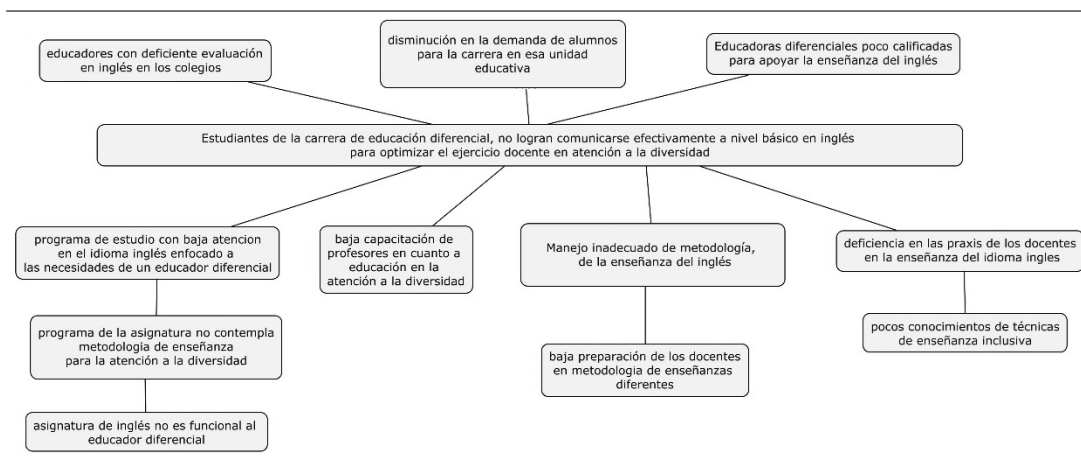


Fuente: elaboración propia en base a 1 caso

Árbol de Problemas


A continuación, se muestra el árbol de problemas que explica la problemática que se daba en esta Intervención Pedagógica.

Figura V-7: árbol de problemas



4.4.2. Consentimientos Informados

Figura V-8: consentimiento 1

**UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Contexto de la investigación
El presente proyecto de intervención, titulado "Mejoramiento de los Procesos Formativos de los Estudiantes de Educación Diferencial en Atención a la Diversidad en el Aula de Idioma Inglés, en la Universidad de Concepción, Campus Los Angeles". Es desarrollado por Ester de las Mercedes Quiroz Urbib, en el marco de su proceso para optar al grado de Magister en Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2. Objetivo de la investigación
El objetivo de este proyecto de investigación es conocer la utilidad que tiene la asignatura de inglés y su implicancia para el futuro ejercicio docente de los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción, Campus Los Angeles.

3. Breve descripción del proyecto
El propósito es conocer las características que la asignatura de inglés posee, comprender la utilidad que presenta la asignatura al momento de realizar docencia, develar la pertinencia que la asignatura de inglés tiene con las necesidades propias de un Profesor de Educación Diferencial.


4. Metodología
Para esta investigación, las técnicas de recolección de información que se proponen incluyen entrevistas semi-estructuradas a Profesores de Educación Diferencial egresados de La Universidad de Concepción, Campus Los Angeles que estén en ejercicio docente en la actualidad, entrevista grupal (focus group) con estudiantes que estén cursando la asignatura en la Carrera antes mencionada y entrevista semi-estructurada al profesor de la asignatura de inglés.

5. Solicitud de participación
La entrevista grupal de la cual solicitamos Ud. participe, tiene como propósito conocer su visión de las fortalezas y debilidades que presenta la asignatura de inglés, la utilidad que tiene esta para su desarrollo futuro, su opinión acerca de posibles soluciones a los problemas visualizados y el concepto general que tiene de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la asignatura.
En lo que dice relación con el manejo de la información obtenida luego de realizada la entrevista grupal se subraya que ella será de uso estrictamente académico - investigativo acorde a los fines del proyecto de intervención.
Se subraya, asimismo, el carácter voluntario de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, en cuyo caso no tendrá ninguna responsabilidad posterior ni tampoco consecuencias negativas.

6. Confidencialidad
Las entrevistas grupales serán confidenciales y se garantiza que su nombre no será identificado (vale decir que no aparecerá ni en las grabaciones ni transcripciones de las mismas). La información obtenida mediante grabación será administrada con absoluta reserva. Sólo tendrán acceso a ella, la investigadora responsable y el personal técnico especializado que llevará a cabo las transcripciones.

7. Acceso a los resultados

Figura V-9: consentimiento 1

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

El participante podrá consultar los resultados finales del proyecto, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime conveniente, en torno a la información proporcionada.

8. Almacenamiento y resguardo de la información
Tanto este documento, debidamente firmado, como las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán almacenados y guardados, de forma reservada, por quien realiza este proceso, una vez finalizada la intervención.

9. Beneficios
Su participación permite contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos formales y a ser parte de un análisis relacionado con la utilidad y pertinencia que tiene la asignatura de inglés en la formación inicial del Profesor de Educación Diferencial.

10. Compromiso
Usted será parte de esta entrevista grupal en el momento que lo desee, dando respuesta a las preguntas que se le formulen en relación a la construcción de conocimiento pedagógico en investigación. Se reconoce que la entrevista grupal, es voluntaria, pudiéndose negar a responder cualquier pregunta o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente; además que no recibirá retribución económica por este hecho.
Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del entrevistado (encuestado).

11. Contacto
Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de este proyecto, por favor contáctese con el ejecutante responsable, Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, equiroz@magister-acee.cl, o con su coordinador Dr. Jorge Osorio (josorio@ucsc.cl).

Nombre del entrevistado(a): JAVIERA CORNASCA...CARRERA...
 RUT: 19.161.632-2
 Tel. / Cel.: 912.22.69.78
 Email: J.CORNASCA@ucsc.cl
 Fecha de la entrevista: 01.08.2016

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.




Firma

Figura V-10: consentimiento 2

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Contexto de la investigación
El presente proyecto de intervención, titulado "Mejoramiento de los Procesos Formativos de los Estudiantes de Educación Diferencial en Atención a la Diversidad en el Área de Idioma Inglés, en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles". Es desarrollado por Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, en el marco de su proceso para optar al grado de Magíster en Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2. Objetivo de la investigación
El objetivo de este proyecto de investigación es conocer la utilidad que tiene la asignatura de inglés y su implicancia para el futuro ejercicio docente de los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

3. Breve descripción del proyecto
El propósito es conocer las características que la asignatura de inglés posee, comprender la utilidad que presenta la asignatura al momento de realizar docencia, develar la pertinencia que la asignatura de inglés tiene con las necesidades propias de un Profesor de Educación Diferencial.


4. Metodología
Para esta investigación, las técnicas de recogida de información que se proponen incluyen entrevistas semi-estructuradas a Profesores de Educación Diferencial egresados de La Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles que estén en ejercicio docente en la actualidad, entrevista grupal (focus group) con estudiantes que estén cursando la asignatura en la Carrera antes mencionada y entrevista semi-estructurada al profesor de la asignatura de inglés.

5. Solicitud de participación
La entrevista grupal de la cual solicitamos Ud. participe, tiene como propósito conocer su visión de las fortalezas y debilidades que presenta la asignatura de inglés, la utilidad que tiene esta para su desarrollo futuro, su opinión acerca de posibles soluciones a los problemas visualizados y el concepto general que tiene de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la asignatura.
En lo que dice relación con el manejo de la información obtenida luego de realizada la entrevista grupal se subraya que ella será de uso estrictamente académico – investigativo acorde a los fines del proyecto de intervención.
Se subraya, asimismo, el carácter voluntario de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, en cuyo caso no tendrá ninguna responsabilidad posterior ni tampoco consecuencias negativas.

6. Confidencialidad
Las entrevistas grupales serán confidenciales y se garantiza que su nombre no será identificado (vale decir que no aparecerá ni en las grabaciones ni transcripciones de las mismas). La información obtenida mediante grabación será administrada con absoluta reserva. Sólo tendrán acceso a ella, la investigadora responsable y el personal técnico especializado que llevará a cabo las transcripciones.

7. Acceso a los resultados

Figura V-11: consentimiento 2


UCSC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN

El participante podrá consultar los resultados finales del proyecto, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime conveniente, en torno a la información proporcionada.

8. Almacenamiento y resguardo de la información
 Tanto este documento, debidamente firmado, como las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán almacenados y guardados, de forma reservada, por quien realiza este proceso, una vez finalizada la intervención.

9. Beneficios
 Su participación permite contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos formales y a ser parte de un análisis relacionado con la utilidad y pertinencia que tiene la asignatura de inglés en la formación inicial del Profesor de Educación Diferencial.

10. Compromiso
 Usted será parte de esta entrevista grupal en el momento que lo desee, dando respuesta a las preguntas que se le formulen en relación a la construcción de conocimiento pedagógico en investigación. Se reconoce que la entrevista grupal, es voluntaria, pudiéndose negar a responder cualquier pregunta o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente; además que no recibirá retribución económica por este hecho.
 Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del entrevistado (encuestado).

11. Contacto
 Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de este proyecto, por favor contactese con el ejecutante responsable, Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, quiroz@maister.ucsc.cl, o con su coordinador Dr. Jorge Osorio (josorio@ucsc.cl).

Nombre del entrevistado(a): Yolanda Balmaceda
 R.U.F.: 19.974.526-3
 Tel. / Cel.: 88.431075
 Email: balma@ucsc.cl
 Fecha de la entrevista: 01.02.2016

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.




 Firma

Figura V - 12: consentimiento 3

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Contexto de la investigación
El presente proyecto de intervención, titulado "Mejoramiento de los Procesos Formativos de los Estudiantes de Educación Diferencial en Atención a la Diversidad en el Aula de Idioma Inglés, en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles". Es desarrollado por Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, en el marco de su proceso para optar al grado de Magister en Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2. Objetivo de la investigación
El objetivo de este proyecto de investigación es conocer la utilidad que tiene la asignatura de inglés y su implicancia para el futuro ejercicio docente de los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

3. Breve descripción del proyecto
El propósito es conocer las características que la asignatura de inglés posee, comprender la utilidad que presenta la asignatura al momento de realizar docencia, develar la pertinencia que la asignatura de inglés tiene con las necesidades propias de un Profesor de Educación Diferencial.


4. Metodología
Para esta investigación, las técnicas de recogida de información que se proponen incluyen entrevistas semi-estructuradas a Profesores de Educación Diferencial egresados de La Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles que estén en ejercicio docente en la actualidad, entrevista grupal (focus group) con estudiantes que estén cursando la asignatura en la Carrera antes mencionada y entrevista semi-estructurada al profesor de la asignatura de inglés.

5. Solicitud de participación
La entrevista grupal de la cual solicitamos Ud. participe, tiene como propósito conocer su visión de las fortalezas y debilidades que presenta la asignatura de inglés, la utilidad que tiene esta para su desarrollo futuro, su opinión acerca de posibles soluciones a los problemas visualizados y el concepto general que tiene de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la asignatura.
En lo que dice relación con el manejo de la información obtenida luego de realizada la entrevista grupal se subraya que ella será de uso estrictamente académico – investigativo acorde a los fines del proyecto de intervención.
Se subraya, asimismo, el carácter voluntario de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, en cuyo caso no tendrá ninguna responsabilidad posterior ni tampoco consecuencias negativas.

6. Confidencialidad
Las entrevistas grupales serán confidenciales y se garantiza que su nombre no será identificado (vale decir que no aparecerá ni en las grabaciones ni transcripciones de las mismas). La información obtenida mediante grabación será administrada con absoluta reserva. Solo tendrán acceso a ella, la investigadora responsable y el personal técnico especializado que llevará a cabo las transcripciones.

7. Acceso a los resultados

Figura V-13: consentimiento 3


UCSC
FACULTAD DE EDUCACIÓN

El participante podrá consultar los resultados finales del proyecto, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime conveniente, en torno a la información proporcionada.

8. Almacenamiento y resguardo de la información
Tanto este documento, debidamente firmado, como las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán almacenados y guardados, de forma reservada, por quien realiza este proceso, una vez finalizada la intervención.

9. Beneficios
Su participación permite contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos formales y a ser parte de un análisis relacionado con la utilidad y pertinencia que tiene la asignatura de inglés en la formación inicial del Profesor de Educación Diferencial.

10. Compromiso
Usted será parte de esta entrevista grupal en el momento que lo desee, dando respuesta a las preguntas que se le formulen en relación a la construcción de conocimiento pedagógico en investigación. Se reconoce que la entrevista grupal, es voluntaria, pudiéndose negar a responder cualquier pregunta o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente; además que no recibirá retribución económica por este hecho.
Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del entrevistado (encuestado).


11. Contacto
Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de este proyecto, por favor contactese con el ejecutante responsable, Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, quiroz@magister.ucsc.cl, o con su coordinador Dr. Jorge Osorio (josorio@ucsc.cl).

Nombre del entrevistado(a): Kimberly Alfaro Rios
RUT: 16106942-8
Tel. (Cel): 96694112
Email: kimalfarua@ucsc.cl
Fecha de la entrevista: 01-06-2016

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.

Kimc
Firma

Figura V-14: consentimiento 4

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Contexto de la investigación
El presente proyecto de intervención, titulado "Mejoramiento de los Procesos Formativos de los Estudiantes de Educación Diferencial en Atención a la Diversidad en el Aula de Idioma Inglés, en la Universidad de Concepción, Campus Los Angeles". Es desarrollado por Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, en el marco de su proceso para optar al grado de Magíster en Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2. Objetivo de la investigación
El objetivo de este proyecto de investigación es conocer la utilidad que tiene la asignatura de inglés y su importancia para el futuro ejercicio docente de los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción, Campus Los Angeles.

3. Breve descripción del proyecto
El propósito es conocer las características que la asignatura de inglés posee, comprender la utilidad que presenta la asignatura al momento de realizar docencia, declarar la pertinencia que la asignatura de inglés tiene con las necesidades propias de un Profesor de Educación Diferencial.


4. Metodología
Para esta investigación, las técnicas de recogida de información que se proponen incluyen entrevistas semi-estructuradas a Profesores de Educación Diferencial egresados de La Universidad de Concepción, Campus Los Angeles que estén en ejercicio docente en la actualidad, entrevista grupal (focus group) con estudiantes que estén cursando la asignatura en la Carrera antes mencionada y entrevista semi-estructurada al profesor de la asignatura de inglés.

5. Solicitud de participación
La entrevista grupal de la cual solicitamos Ud. participe, tiene como propósito conocer su visión de las fortalezas y debilidades que presenta la asignatura de inglés, la utilidad que tiene esta para su desarrollo futuro, su opinión acerca de posibles soluciones a los problemas visualizados y el concepto general que tiene de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la asignatura.
En lo que dice relación con el manejo de la información obtenida luego de realizada la entrevista grupal se subraya que ella será de uso estrictamente académico - investigativo acorde a los fines del proyecto de intervención.
Se subraya, asimismo, el carácter **voluntario** de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, en cuyo caso no tendrá ninguna responsabilidad posterior ni tampoco consecuencias negativas.

6. Confidencialidad
Las entrevistas grupales serán confidenciales y se garantiza que su nombre no será identificado (vale decir que no aparecerá ni en las grabaciones ni transcripciones de las mismas).
La información obtenida mediante grabación será administrada con absoluta reserva. Sólo tendrán acceso a ella, la investigadora responsable y el personal técnico especializado que llevará a cabo las transcripciones.

7. Acceso a los resultados

Figura V-15: consentimiento 4

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

El participante podrá consultar los resultados finales del proyecto, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime conveniente, en torno a la información proporcionada.

8. Almacenamiento y resguardo de la información
Tanto este documento, debidamente firmado, como las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán almacenados y guardados, de forma reservada, por quien realiza este proceso, una vez finalizada la intervención.

9. Beneficios
Su participación permite contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos formales y a ser parte de un análisis relacionado con la utilidad y pertinencia que tiene la asignatura de inglés en la formación inicial del Profesor de Educación Diferencial.

10. Compromiso
Usted será parte de esta entrevista grupal en el momento que lo desee, dando respuesta a las preguntas que se le formulen en relación a la construcción de conocimiento pedagógico en investigación. Se reconoce que la entrevista grupal, es voluntaria, pudiéndose negar a responder cualquier pregunta o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente; además que no recibirá retribución económica por este hecho.
Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del entrevistado (encuestado).

11. Contacto
Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de este proyecto, por favor contáctese con el ejecutante responsable, Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, equiroz@magister.ucsc.cl, o con su coordinador Dr. Jorge Osorio (josorio@ucsc.cl).

Nombre del entrevistado(a): Camila Marian Caeza Ortiz
RUT: 19.616.067.4
Tel./Cel.: 62534879
Email: camilaeza@emul.com
Fecha de la entrevista: 04.06.2016

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.

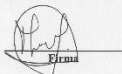


Firma

Figura V-16: consentimiento 5

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Contexto de la investigación
El presente proyecto de intervención, titulado "Mejoramiento de los Procesos Formativos de los Estudiantes de Educación Diferencial en Atención a la Diversidad en el Aula de Idioma Inglés, en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles". Es desarrollado por Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, en el marco de su proceso para optar al grado de Magister en Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2. Objetivo de la investigación
El objetivo de este proyecto de investigación es conocer la utilidad que tiene la asignatura de inglés y su implicancia para el futuro ejercicio docente de los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

3. Breve descripción del proyecto
El propósito es conocer las características que la asignatura de inglés posee, comprender la utilidad que presenta la asignatura al momento de realizar docencia, develar la pertinencia que la asignatura de inglés tiene con las necesidades propias de un Profesor de Educación Diferencial.


4. Metodología
Para esta investigación, las técnicas de recogida de información que se proponen incluyen entrevistas semi-estructuradas a Profesoras de Educación Diferencial egresadas de La Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles que están en ejercicio docente en la actualidad, entrevista grupal (focus group) con estudiantes que están cursando la asignatura en la Carrera antes mencionada y entrevistas semi-estructuradas al profesor de la asignatura de inglés.

5. Solicitud de participación
La entrevista grupal de la cual solicitamos Ud. participe, tiene como propósito conocer su visión de las fortalezas y debilidades que presenta la asignatura de inglés, la utilidad que tiene esta para su desarrollo futuro, su opinión acerca de posibles soluciones a los problemas visualizados y el concepto general que tiene de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la asignatura.
En lo que dice relación con el manejo de la información obtenida luego de realizada la entrevista grupal se subraya que ella será de uso estrictamente académico – investigativo acorde a los fines del proyecto de intervención.
Se subraya, asimismo, el carácter voluntario de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, en cuyo caso no tendrá ninguna responsabilidad posterior ni tampoco consecuencias negativas.

6. Confidencialidad
Las entrevistas grupales serán confidenciales y se garantiza que su nombre no será identificado (vale decir que no aparecerá ni en las grabaciones ni transcripciones de las mismas).
La información obtenida mediante grabación será administrada con absoluta reserva. Solo tendrán acceso a ella, la investigadora responsable y el personal técnico especializado que llevará a cabo las transcripciones.

7. Acceso a los resultados

Figura V-17: consentimiento 5


UCSC
 FACULTAD DE EDUCACIÓN

El participante podrá consultar los resultados finales del proyecto, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime conveniente, en torno a la información proporcionada.

8. Almacenamiento y resguardo de la información
 Tanto este documento, debidamente firmado, como las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán almacenados y guardados, de forma reservada, por quien realiza este proceso, una vez finalizada la intervención.

9. Beneficios
 Su participación permite contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos formales y a ser parte de un análisis relacionado con la utilidad y pertinencia que tiene la asignatura de inglés en la formación inicial del Profesor de Educación Diferencial.

10. Compromiso
 Usted será parte de esta entrevista grupal en el momento que lo desee, dando respuesta a las preguntas que se le formulan en relación a la construcción de conocimiento pedagógico en investigación. Se reconoce que la entrevista grupal, es voluntaria, pudiéndose negar a responder cualquier pregunta o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente; además que no recibirá retribución económica por este hecho.
 Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del entrevistado (encuestado).

11. Contacto
 Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de este proyecto, por favor contactese con el ejecutante responsable, Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, equiroz@magister.ucsc.cl, o con su coordinador Dr. Jorge Osorio (josorio@ucsc.cl).

Nombre del entrevistado(a): Fernanda Cecilia Rosales Rojas, Auiwe 3
 RUT: 13.154.426-7
 Tel / Cel: 569 3224601
 Email: fernanda.rosales@ucsc.cl
 Fecha de la entrevista: 01.06.2016

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.

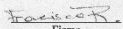


 Firma

Figura V-18: consentimiento 6

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Contexto de la investigación
El presente proyecto de intervención, titulado "Mejoramiento de los Procesos Formativos de los Estudiantes de Educación Diferencial en Atención a la Diversidad en el Aula de Idioma Inglés, en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles". Es desarrollado por Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, en el marco de su proceso para optar al grado de Magíster en Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2. Objetivo de la investigación
El objetivo de este proyecto de investigación es conocer la utilidad que tiene la asignatura de inglés y su implicancia para el futuro ejercicio docente de los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción, Campus Los Angeles.

3. Breve descripción del proyecto
El propósito es conocer las características que la asignatura de inglés posee, comprender la utilidad que presenta la asignatura al momento de realizar docencia, develar la pertinencia que la asignatura de inglés tiene con las necesidades propias de un Profesor de Educación Diferencial.


4. Metodología
Para esta investigación, las técnicas de recogida de información que se proponen incluyen entrevistas semi-estructuradas a Profesores de Educación Diferencial egresados de La Universidad de Concepción, Campus Los Angeles que estén en ejercicio docente en la actualidad, entrevista grupal (focus group) con estudiantes que están cursando la asignatura en la Carrera antes mencionada y entrevista semi-estructurada al profesor de la asignatura de inglés.

5. Solicitud de participación
La entrevista grupal de la cual solicitamos Ud. participe, tiene como propósito conocer su visión de las fortalezas y debilidades que presenta la asignatura de inglés, la utilidad que tiene esta para su desarrollo futuro, su opinión acerca de posibles soluciones a los problemas visualizados y el concepto general que tiene de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la asignatura.
En lo que dice relación con el manejo de la información obtenida luego de realizada la entrevista grupal se subraya que ella será de uso estrictamente académico – investigativo acorde a los fines del proyecto de intervención.
Se subraya, asimismo, el carácter voluntario de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, en cuyo caso no tendrá ninguna responsabilidad posterior ni tampoco consecuencias negativas.

6. Confidencialidad
Las entrevistas grupales serán confidenciales y se garantiza que su nombre no será identificado (vale decir que no aparecerá ni en las grabaciones ni transcripciones de las mismas). La información obtenida mediante grabación será administrada con absoluta reserva. Sólo tendrán acceso a ella, la investigadora responsable y el personal técnico especializado que llevará a cabo las transcripciones.

7. Acceso a los resultados

Figura V-19: consentimiento 6

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

El participante podrá consultar los resultados finales del proyecto, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime conveniente, en torno a la información proporcionada.

8. Almacenamiento y resguardo de la información
Tanto este documento, debidamente firmado, como las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán almacenados y guardados, de forma reservada, por quien realiza este proceso, una vez finalizada la intervención.

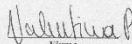
9. Beneficios
Su participación permite contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos formales y a ser parte de un análisis relacionado con la utilidad y pertinencia que tiene la asignatura de inglés en la formación inicial del Profesor de Educación Diferencial.

10. Compromiso
Usted será parte de esta entrevista grupal en el momento que lo desee, dando respuesta a las preguntas que se le formulen en relación a la construcción de conocimiento pedagógico en investigación. Se reconoce que la entrevista grupal, es voluntaria, pudiéndose negar u responder cualquier pregunta o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente; además que no recibirá retroalimentación económica por este hecho.
Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del entrevistado (encuestado).

11. Contacto
Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de este proyecto, por favor contactese con el ejecutante responsable, Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, equiroz@maister.ucsc.cl, o con su coordinador Dr. Jorge Osorio (josorio@ucsc.cl).

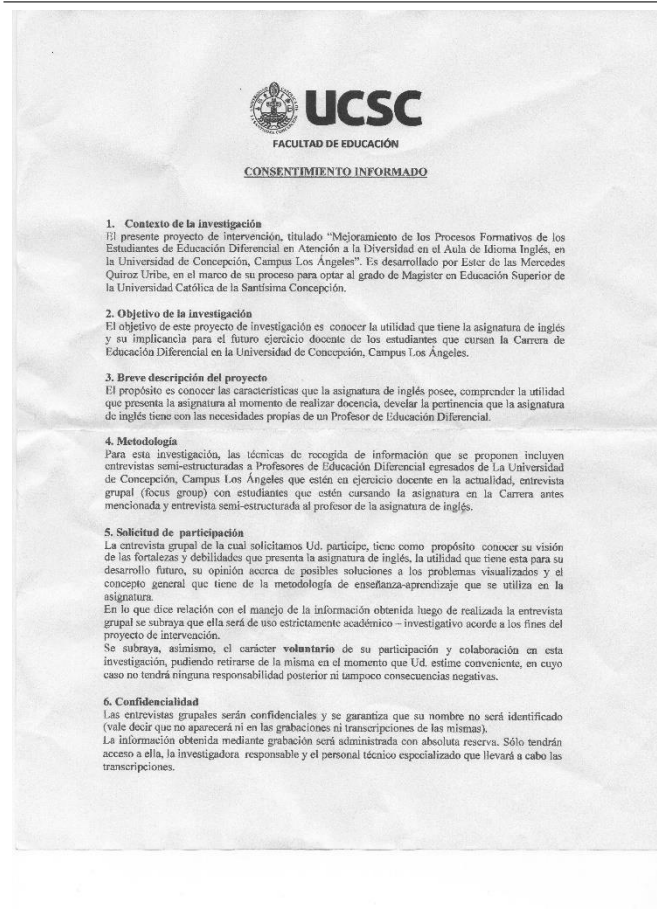
Nombre del entrevistado(a): Valentina Pasada Campos
RUT: 18.745.739-5
Tel / Cel: 9.764.005.65
Email: M.A. PASADA@UCSC.CL
Fecha de la entrevista: 20/06/2016


Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.


Firma

VE

Figura V-20: consentimiento 7




UCSC
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Contexto de la investigación
El presente proyecto de intervención, titulado "Mejoramiento de los Procesos Formativos de los Estudiantes de Educación Diferencial en Atención a la Diversidad en el Aula de Idioma Inglés, en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles". Es desarrollado por Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, en el marco de su proceso para optar al grado de Magister en Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2. Objetivo de la investigación
El objetivo de este proyecto de investigación es conocer la utilidad que tiene la asignatura de inglés y su implicancia para el futuro ejercicio docente de los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.


3. Breve descripción del proyecto
El propósito es conocer las características que la asignatura de inglés posee, comprender la utilidad que presenta la asignatura al momento de realizar docencia, declarar la pertinencia que la asignatura de inglés tiene con las necesidades propias de un Profesor de Educación Diferencial.

4. Metodología
Para esta investigación, las técnicas de recogida de información que se proponen incluyen entrevistas semi-estructuradas a Profesores de Educación Diferencial egresados de La Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles que estén en ejercicio docente en la actualidad, entrevista grupal (focus group) con estudiantes que estén cursando la asignatura en la Carrera antes mencionada y entrevista semi-estructurada al profesor de la asignatura de inglés.

5. Solicitud de participación
La entrevista grupal de la cual solicitamos Ud. participe, tiene como propósito conocer su visión de las fortalezas y debilidades que presenta la asignatura de Inglés, la utilidad que tiene esta para su desarrollo futuro, su opinión acerca de posibles soluciones a los problemas visualizados y el concepto general que tiene de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la asignatura.
En lo que dice relación con el manejo de la información obtenida luego de realizada la entrevista grupal se subraya que ella será de uso estrictamente académico – investigativo acorde a los fines del proyecto de intervención.
Se subraya, asimismo, el carácter **voluntario** de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, en cuyo caso no tendrá ninguna responsabilidad posterior ni tampoco consecuencias negativas.

6. Confidencialidad
Las entrevistas grupales serán confidenciales y se garantiza que su nombre no será identificado (vale decir que no aparecerá ni en las grabaciones ni transcripciones de las mismas).
La información obtenida mediante grabación será administrada con absoluta reserva. Sólo tendrán acceso a ella, la investigadora responsable y el personal técnico especializado que llevará a cabo las transcripciones.

Figura V-21: consentimiento 7

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

7. Acceso a los resultados
El participante podrá consultar los resultados finales del proyecto, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime conveniente, en torno a la información proporcionada.

8. Almacenamiento y resguardo de la información
Tanto este documento, debidamente firmado, como las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán almacenados y guardados, de forma reservada, por quien realiza este proceso, una vez finalizada la intervención.

9. Beneficios
Su participación permite contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos formales y a ser parte de un análisis relacionado con la utilidad y pertinencia que tiene la asignatura de Inglés en la formación inicial del Profesor de Educación Diferencial.

10. Compromiso
Usted será parte de esta entrevista grupal en el momento que lo desee, dando respuesta a las preguntas que se le formulen en relación a la construcción de conocimiento pedagógico en investigación. Se reconoce que la entrevista grupal, es voluntaria, pudiéndose negar a responder cualquier pregunta o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente; además que no recibirá retribución económica por este hecho.
Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del entrevistado (encuestado).

11. Contacto
Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de este proyecto, por favor contactarse con el ejecutante responsable, Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, equiroz@maestros.ucsc.cl, o con su coordinador Dr. Jorge Osorio (josorio@ucsc.cl).

Nombre del entrevistado(a): Valentina Garcés Benavente
RUT: 18.280.197-6
Tel./ Cel.: +56 9 62000 877 Email: valentinagarcésbenavente@gmail.com
Fecha de la entrevista: 15-06-2016

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.




Firma

Figura V-22: consentimiento 8



UCSC
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Contexto de la investigación
El presente proyecto de intervención, titulado "Mejoramiento de los Procesos Formativos de los Estudiantes de Educación Diferencial en Atención a la Diversidad en el Aula de Idioma Inglés, en la Universidad de Concepción, Campus Los Angeles". Es desarrollado por Ester de las Mercedes Quiroz Uribe, en el marco de su proceso para optar al grado de Magister en Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2. Objetivo de la investigación
El objetivo de este proyecto de investigación es conocer la utilidad que tiene la asignatura de inglés y su importancia para el futuro ejercicio docente de los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción, Campus Los Angeles.

3. Breve descripción del proyecto
El propósito es conocer las características que la asignatura de inglés posee, comprender la utilidad que presenta la asignatura al momento de realizar docencia, develar la pertinencia que la asignatura de inglés tiene con las necesidades propias de un Profesor de Educación Diferencial.


4. Metodología
Para esta investigación, las técnicas de recolección de información que se proponen incluyen entrevistas semi-estructuradas a Profesores de Educación Diferencial egresados de La Universidad de Concepción, Campus Los Angeles que estén en ejercicio docente en la actualidad, entrevista grupal (focus group) con estudiantes que estén cursando la asignatura en la Carrera antes mencionada y entrevista semi-estructurada al profesor de la asignatura de inglés.

5. Solicitud de participación
La entrevista grupal de la cual solicitamos Ud. participe, tiene como propósito conocer su visión de las fortalezas y debilidades que presenta la asignatura de inglés, la utilidad que tiene esta para su desarrollo futuro, su opinión acerca de posibles soluciones a los problemas visualizados y el concepto general que tiene de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la asignatura.
En lo que dice relación con el manejo de la información obtenida luego de realizada la entrevista grupal se subraya que ella será de uso estrictamente académico – investigativo acorde a los fines del proyecto de intervención.
Se subraya, asimismo, el carácter **voluntario** de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, en cuyo caso no tendrá ninguna responsabilidad posterior ni tampoco consecuencias negativas.

6. Confidencialidad
Las entrevistas grupales serán confidenciales y se garantiza que su nombre no será identificado (vale decir que no aparecerá ni en las grabaciones ni transcripciones de las mismas). La información obtenida mediante grabación será administrada con absoluta reserva. Sólo tendrán acceso a ella, la investigadora responsable y el personal técnico especializado que llevará a cabo las transcripciones.

7. Acceso a los resultados

Figura V-23: consentimiento 8

 **UCSC**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

El participante podrá consultar los resultados finales del proyecto, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime convenientes, en torno a la información proporcionada.

8. Almacenamiento y resguardo de la información
Tanto este documento, debidamente firmado, como las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán almacenados y guardados, de forma reservada, por quien realiza este proceso, una vez finalizada la intervención.

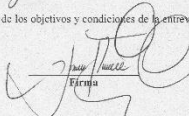
9. Beneficios
Su participación permite contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos formales y a ser parte de un análisis relacionado con la utilidad y pertinencia que tiene la asignatura de inglés en la formación inicial del Profesor de Educación Diferencial.

10. Compromiso
Usted será parte de esta entrevista grupal en el momento que lo desee, dando respuesta a las preguntas que se le formulen en relación a la construcción de conocimiento pedagógico en investigación. Se reconoce que la entrevista grupal, es voluntaria, pudiéndose negar a responder cualquier pregunta o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente; además que no recibirá retribución económica por este hecho.
Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del entrevistado (encuestado).

11. Contacto
Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de este proyecto, por favor contactarse con el ejecutante responsable, Escar de las Mercedes Quiroz Uribe, equiroz@magister.ucsc.cl, o con su coordinador Dr. Jorge Osorio (josorio@ucsc.cl).

Nombre del entrevistado(a): Juanette Parra Castro
 RUT: 11.616.839-6
 Tel. / Cel.: 99165511
 Email: jparra@magister.ucsc.cl
 Fecha de la entrevista: 15/ junio 2016

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.


Firma

INFORME DE LOS PROFESORES REVISORES



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Magister en Educación Superior

**PAUTA EVALUACIÓN
INFORME INTERVENCIÓN**

TÍTULO	Integración de los principios del DUA como estrategia didáctica inclusiva para la formación de los estudiantes de Educación Diferencial en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles		
ESTUDIANTE	Ester de las Mercedes Quiroz Uribe		
INFORMANTE	Dr. Cristhian Espinoza Navarrete	Fecha	05 de octubre de 2017

NOTA IMPORTANTE: *El programa de Magister en Educación Superior es un programa de carácter profesional, orientado al desarrollo de la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional. La presente pauta establece los criterios generales que han guiado el desarrollo de la propuesta de intervención, su implementación y evaluación. Es por esto que el trabajo evaluado debe responder a la metodología de intervención pedagógica.*

DIMENSIÓN DEL INFORME	COMENTARIOS
<p>1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA</p> <p>Presentación del problema: Se presentan las causas y las consecuencias del problema delimitado</p> <p>Justificación del problema: Se exponen las razones por las cuales es relevante dar solución al problema detectado</p> <p>Antecedentes Contextuales y Bibliográficos: Se exponen los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos respecto del problema y/o necesidad detectada</p> <p>Antecedentes Metodológicos: Se describe las técnicas de recolección de datos, el tipo y número de informantes y las técnicas de</p>	<p>Describir las fortalezas y/o debilidades de las cinco dimensiones del informe (diagnóstico, diseño, resultados, conclusiones, estructura) considerando los indicadores descritos en cada dimensión. Si prefiere, puede hacer un comentario por cada indicador (Usar extensión que se requiera).</p> <p>El problema y su justificación están correctamente abordados y apoyados por los antecedentes que existen en torno al tema, tanto en términos del marco ministerial como de las investigaciones al respecto.</p> <p>Los antecedentes metodológicos están adecuadamente justificados y se ajustan a los objetivos planteados.</p> <p>El diagnóstico evidencia un trabajo sistemático y profundo que da cuenta de un correcto entendimiento de las dimensiones y variables que intervienen en la problemática planteada.</p>

<p>recolección de datos utilizadas. Cabe señalar que no es una exigencia la validación de instrumentos.</p> <p>Resultado del Diagnóstico:</p> <p>Se describen los resultados obtenidos a partir de las distintas técnicas de recolección aplicadas.</p>	
<p>2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</p> <p>Justificación del plan de intervención: Se justifica la intervención propuesta utilizando los principales resultados del diagnóstico.</p> <p>Definición del plan de intervención: Se definen los objetivos general y específico y para cada uno de ellos se describen las actividades específicas así como los mecanismos para evaluar el cumplimiento de las metas propuestas.</p>	<p>El plan de intervención propuesto es coherente con los objetivos, el problema y los resultados del diagnóstico realizado.</p> <p>Los objetivos del plan son pertinentes con la propuesta general de la tesis. El cumplimiento de los objetivos está claramente planteado.</p>
<p>3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN</p> <p>Análisis de los resultados: Se da cuenta del impacto de la intervención efectuada en relación a lo propuesto en el plan de intervención y específicamente al cumplimiento de las metas.</p>	<p>La presentación de los resultados de la intervención está correctamente expuesta, presentando con claridad los hallazgos de la misma. Se destaca adecuadamente el impacto del plan de intervención en el contexto intervenido.</p>
<p>4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</p> <p>Se exponen las contribuciones de los resultados al problema central planteado en el diagnóstico en función de los antecedentes teóricos</p> <p>Se concluye acerca del alcance de los objetivos propuestos.</p> <p>Se exponen proyecciones de la intervención que permitan considerar seguimientos futuros y/o nuevas líneas de intervención.</p>	<p>Se destaca la coherencia de la intervención con los objetivos, así como el cumplimiento de cada uno de ellos.</p> <p>Sin embargo, las proyecciones no reflejan suficientemente las posibilidades de investigaciones futuras en el tema y requieren de una reelaboración, teniendo a la vista los hallazgos ya mencionados.</p>
<p>ASPECTOS FORMALES</p> <p>La redacción es formal y adecuada a un informe</p> <p>La ortografía es adecuada</p>	<p>El uso y disposición de la información en tablas y gráficos, así como el título del trabajo tienen una elaboración adecuada.</p> <p>La redacción general del trabajo presenta algunos ripsos que es necesario mirar con más atención: algunos párrafos tienen problemas de concordancia entre sujeto y verbos, y otros, como los de las conclusiones, presentan una</p>



<p>Las tablas y figuras tienen un formato correcto</p> <p>Uso adecuado de la normativa APA para citación bibliográfica dentro y al final del informe</p> <p>El título es el adecuado al objeto de la intervención</p>	<p>elaboración poco fluida y con algunas inconsistencias en la cohesión.</p> <p>Por otro lado, se presentan algunos problemas de ortografía acentual: uso de comas y puntos seguidos deben ser revisados.</p> <p>El uso de la norma APA también requiere una nueva revisión: algunas paráfrasis con mención directa del autor aparecen como (Autor, año) cuando deberían ser Autor (año).</p> <p>Todos estos aspectos son, de todas formas, mejorables y no interfieren en la correcta exposición de la intervención realizada.</p>
---	---

II Calificación

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	7.0	20%	1.4
DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN	6.8	20%	1.36
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	6.7	30%	2.01
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	6.0	20%	1.2
ASPECTOS FORMALES	4.5	10%	0.45
	Calificación final	6.4	

Estado del informe	Indicar el estado del informe
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	x
- Aprobada. Se califica	



Firma informante

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Magíster en Educación Superior

PAUTA EVALUACIÓN
INFORME INTERVENCIÓN

TÍTULO	Integración de los principios DUA como estrategia didáctica para la formación de los estudiantes de Educación Diferencial, en la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles		
ESTUDIANTE	Ester de las Mercedes Quiroz Uribe		
INFORMANTE	Maite Otondo Briceño	Fecha	10 de Octubre de 2017

NOTA IMPORTANTE: El programa de Magíster en Educación Superior es un programa de carácter profesional, orientado al desarrollo de la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional. La presente pauta establece los criterios generales que han guiado el desarrollo de la propuesta de intervención, su implementación y evaluación. Es por esto que el trabajo evaluado debe responder a la metodología de intervención pedagógica.

DIMENSIÓN DEL INFORME	COMENTARIOS
<p>1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA</p> <p>Presentación del problema: Se presentan las causas y las consecuencias del problema delimitado</p> <p>Justificación del problema: Se exponen las razones por las cuales es relevante dar solución al problema detectado</p>	<p>Describir las fortalezas y/o debilidades de las cinco dimensiones del informe (diagnóstico, diseño, resultados, conclusiones, estructura) considerando los indicadores descritos en cada dimensión. Si prefiere, puede hacer un comentario por cada indicador (Usar extensión que se requiera).</p> <p>Presentación del problema: El problema se identifica y se proponen causas que lo originan, no obstante falta respaldo empírico en ellas y no se puntualiza los efectos que producen la problemática. No se adjunta figura del árbol del problema lo que permitiría tener una mejor visualización del mismo.</p> <p>En apartado, es necesario y relevante para una Tesis de Magíster, cambiar aspectos de forma, tales como: uso de APA 6° edición (citas, estilo de texto, puntuación y, redacción).</p> <p>Justificación del problema:</p> <p>No se presentan con claridad las razones que justifica abordar la problemática y la pertinencia de esta. También no se visualiza a quiénes beneficiará abordar el problema y para que debe ser resuelto.</p>

<p>Antecedentes Contextuales y Bibliográficos: Se exponen los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos respecto del problema y/o necesidad detectada</p> <p>Antecedentes Metodológicos: Se describe las técnicas de recolección de datos, el tipo y número de informantes y las técnicas de recolección de datos utilizadas. Cabe señalar que no es una exigencia la validación de instrumentos.</p> <p>Resultado del Diagnóstico: Se describen los resultados obtenidos a partir de las distintas técnicas de recolección aplicadas.</p>	<p>Antecedentes Contextuales y Bibliográficos: No se describe aspectos, temas y subtemas, desde los diferentes enfoques teóricos, lo que debe ser consignado con claridad para fundamentar con profundidad por qué abordar el Diseño Universal de Aprendizaje y no otro enfoque para la atención a la diversidad en aula.</p> <p>Falta respaldo empírico y contextual.</p> <p>Hay subtítulos temáticos sin ningún fundamento bibliográfico, esto resta seriedad a lo expuesto.</p> <p>Antecedentes Metodológicos del Diagnóstico: Se sugiere puntualizar una a una las técnicas de recolección de datos a objeto de ver con claridad los resultados, así como los instrumentos utilizados. Ordenar, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumento considerado y su guión temático con temas y subtemas. - Objetivos - Aplicación - Procedimiento de análisis de resultados - Resultados <p>Se presentan muchos resultados que pudieran estar en los anexos para dar más liviandad al texto.</p> <p>Mejorar redacción de los objetivos.</p> <p>Resultado del Diagnóstico: Ordenar en coherencia a lo sugerido anteriormente.</p>
<p>2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</p> <p>Justificación del plan de intervención: Se justifica la intervención propuesta utilizando los principales resultados del diagnóstico.</p> <p>Definición del plan de intervención: Se definen los objetivos general y específico y para cada uno de ellos se describen las actividades específicas así como los mecanismos para evaluar el cumplimiento de las metas propuestas.</p>	<p>Justificación del plan de intervención No se justifica la intervención propuesta utilizando los principales resultados del diagnóstico y respaldando estos con fundamentación bibliográfica.</p> <p>Definición del plan de intervención: Ordenar el texto según indicaciones dadas.</p>
<p>3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN</p>	<p>Sugiero, incorporar en el análisis, además de los objetivos propuestos, los indicadores de la intervención (cantidad, calidad y tiempo) haciendo la diferencia entre los distintos</p>

<p>Análisis de los resultados: Se da cuenta del impacto de la intervención efectuada en relación a lo propuesto en el plan de intervención y específicamente al cumplimiento de las metas.</p>	<p>datos. Además considerar el análisis de los condicionantes de los resultados del proyecto.</p>
<p>4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</p> <p>Se exponen las contribuciones de los resultados al problema central planteado en el diagnóstico en función de los antecedentes teóricos</p> <p>Se concluye acerca del alcance de los objetivos propuestos.</p> <p>Se exponen proyecciones de la intervención que permitan considerar seguimientos futuros y/o nuevas líneas de intervención.</p>	<p>Aquí se espera que usted verifique los cambios producidos por la intervención y que analice la contribución al problema central que planteó en el diagnóstico en función de los antecedentes teóricos y del conocimiento existente respecto del problema (falta respaldar este aspecto).</p> <p>También, debe contemplar los antecedentes relacionados al problema intervenido y que, por viabilidad, no fueron considerados en su propuesta, pero que podrían ser futuros trabajos de intervención.</p>
<p>ASPECTOS FORMALES</p> <p>La redacción es formal y adecuada a un informe</p> <p>La ortografía es adecuada</p> <p>Las tablas y figuras tienen un formato correcto</p> <p>Uso adecuado de la normativa APA para citación bibliográfica dentro y al final del informe</p> <p>El título es el adecuado al objeto de la intervención</p>	<p>Redacción, corregir sugerencias consignadas en el texto.</p> <p>El texto no se ajusta a las Normas APA 6ta Edición en relación a estilo, referencias, citas, presentación de figuras, tablas y otros lo que debe ser mejorado sustancialmente en la presentación final del trabajo.</p> <p>Tablas y gráficos en formato APA incorrectos.</p> <p>Citas presentadas con errores de APA.</p> <p>Abundante citas del texto no están en las referencias bibliográficas.</p> <p>Ordenar anexos y contemplar este orden en el índice.</p>

II Calificación

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	5.0	20%	1
DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN	5.5	20%	1,1
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	6,2	30%	1,86
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	6.0	20%	1.2
ASPECTOS FORMALES	4.0	10%	0.4
	Calificación final		5,56

Estado del informe	Indicar el estado del informe
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	
- Aprobada. Se califica	x

OBSERVACIONES:


 Maité Ovando Briceno
 Académico Magíster en Educación Superior