



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE

Dificultades Docentes en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje desde un Enfoque Inclusivo

PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

AUTORAS:

Bárbara De Jesús Campos Retamal

Daniela Alejandra Carreño Carreño

Lisette Angélica Rivera Rebolledo

PROFESOR/A GUÍA:

Felipe Jesús Rojas Soto

(Diciembre, 2020)

AUTORIZACIÓN: (Diciembre, 2020), (Campos, B., Carreño, D. y Rivera, L.)

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

DEDICATORIA

A cada docente que día a día deja su corazón en el aula y que, pese a las adversidades, cree en un futuro mejor para sus estudiantes.

A aquellos que ven la inclusión como una oportunidad y no como una barrera.

“La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”.

Howard G. Hendricks

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos con mucho afecto primeramente a Dios, por haber forjado nuestro camino y ayudarnos en cada decisión y proyecto que hemos emprendido, a nuestras familias por el apoyo en esta etapa, a nuestro profesor guía Felipe Jesús Rojas Soto, quien con sus conocimientos y apoyo nos guió a través de cada una de las etapas de este proyecto para alcanzar los resultados que buscábamos, a cada docente de la Universidad, que contribuyó en nuestra formación profesional y cada persona que fue parte de nuestra formación, directa o indirectamente.

(Bárbara Campos; Daniela Carreño; Lisette Rivera)

Índice

1. RESUMEN.....	8
2. INTRODUCCIÓN	10
3. Planteamiento del Problema.....	13
4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
5. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
5.1. Objetivo General.	15
5.2. Objetivos específicos	15
6. JUSTIFICACIÓN	16
7. Marco Referencial	17
7.1. Educación Inclusiva.....	17
7.2. Educación inclusiva en Chile.....	18
7.3. Educación inclusiva en el aula	19
7.4. Barreras docentes.....	20
7.5. Principales barreras en la educación inclusiva	22
7.6. Diseño Universal de Aprendizaje.....	23
8. Marco Metodológico	25
8.1. Paradigma y Enfoque.....	25
8.2. Diseño de Investigación	25
8.3. Contexto y escenarios de sujetos de estudio.	26
8.4. Sujetos de Estudio	28
8.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información.	28
8.6. Tipo de Análisis que se realizará.....	29
8.7. Etapas de Investigación	29
9. Proyecciones Finales.....	32
10. Referencias Bibliográfica.....	34

Índice de Tablas.

Tabla 1

Identificación de los establecimientos.....pág. 26

Tablas 2

Docentes de muestras pág 28

Tabla 3

Categorías de análisis..... pág 31

Listado de Siglas:

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

MECE: Mejoramiento de la Equidad y Calidad en la Educación.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

1. RESUMEN

De un tiempo a esta parte se ha estado viviendo un proceso lleno de cambios en el área de educación a nivel mundial, principalmente respecto a lo que refiere a la inclusión en el contexto educativo. El sistema educacional de Chile no es la excepción, puesto que ya se han podido evidenciar grandes cambios, fundamentalmente en el rol del docente, entendiendo que éste juega un papel esencial en la inclusión; por tal motivo, se considera que debe contar con las competencias y herramientas necesarias para lograr desempeñar su rol desde una mirada inclusiva. El propósito de este estudio es hacer una revisión acerca de la comprensión que existe en los docentes sobre el enfoque inclusivo, con el propósito de identificar las principales barreras que enfrentan los docentes de 1° y 2° año básico en la práctica de inclusión educativa en el aula regular de tres colegios particulares subvencionados. Para llevar a cabo este proceso, se aplicará un cuestionario a 6 profesores, a modo de establecer un análisis del contenido de respuestas e ideas a investigar. Este proceso facilitará el manejo y puesta en práctica de los docentes, de un enfoque inclusivo en busca de estrategias educativas inclusivas y donde se promuevan espacios de aprendizaje para todos los estudiantes.

Palabras clave: inclusión educativa, rol docente, estrategias educativas inclusivas, competencias, herramientas, barreras.

Abstract:

For some time now, there has been a process full of changes in the area of worldwide education, mainly concerning educational inclusion. Chile's educational system is not the exception; great changes have already been evidenced, fundamentally in the role of the teacher, understanding that it plays an essential role in inclusion; for this reason, it is considered that teachers must have the necessary skills and tools to achieve its role from an inclusive perspective. The purpose of this study is to review the understanding that exists in teachers about the inclusive approach, with the objective of identifying the main barriers faced by teachers of 1st and 2nd grade in the practice of educational inclusion in the regular classroom of three subsidized private schools. Method What will we do to identify these difficulties? What will be the steps to analyze the data (teacher responses) to meet the main objective? This process will facilitate that each teacher manages to answer essential questions to understand inclusive education. Besides, to favor the management and implementation of teachers, of an inclusive approach in search of inclusive educational strategies and where learning spaces are promoted for all students.

Keywords: educational inclusion, teaching role, inclusive educational strategies, competencies, tools, barriers.

2. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva educativa, existen variadas necesidades educativas comunes compartidas por todos los y las estudiantes, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal e integración social expresadas en el currículum escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y con las mismas estrategias a los aprendizajes establecidos, todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso (Blanco, 1990). Por otra parte, los sistemas educativos han impulsado importantes transformaciones en el marco de los desafíos para avanzar hacia una educación inclusiva. Los propósitos de equidad siguen estando vigentes y podría decirse que, con mayor fuerza en el marco de movimientos migratorios, renovaciones curriculares, demandas por un mayor desarrollo de competencias ciudadanas y diversas fuerzas sociales que empujan en favor del derecho a una educación pertinente y de calidad para todas las personas, cuestionando prácticas de segregación, racismo y discriminación en la escuela. (Cisternas y Lobos, 2019).

Continuando con la idea de Cisternas y Lobos (2019) para impulsar y sostener estas transformaciones existe acuerdo sobre el rol protagónico que tienen los docentes. Una cultura escolar que reconozca y valore la diversidad como ventaja pedagógica requiere que docentes de enseñanza básica y media pongan en acción un conjunto de capacidades y actitudes vinculadas a la enseñanza, la evaluación, las interacciones y un ambiente de colaboración y aceptación dentro de la sala de clases

Estas necesidades mencionadas, están conectadas y se sitúan en el contexto de políticas educativas que impulsan nuevas prácticas y roles de los docentes para responder a dichos desafíos. En Chile estas demandas se reflejan en nuevos marcos legales tales como la Ley de Inclusión Escolar, que busca generar condiciones para el avance hacia un sistema educacional más inclusivos, a su vez favorecer una distribución más heterogénea de la población escolar en los establecimientos educacionales, busca asegurar una educación de calidad igualitaria, brindando las herramientas y la realización de capacitando con nuevas metodologías de trabajo que aporten al trabajo realizado por los docentes. Asimismo, la ley establece la necesidad de que todos los establecimientos desarrollen planes de apoyo a la inclusión, estableciendo programas de integración escolar, que sus culturas, políticas y prácticas educativas estén enfocadas en la búsqueda de la integración escolar.

Por otra parte, las escuelas reciben orientaciones para implementar los Programas de Integración Escolar (PIE) (Decreto 170, 2009) en donde se ha puesto en relieve la importancia del trabajo colaborativo y la co-enseñanza (Mineduc, 2013) y más recientemente, a través

del Decreto 83 año 2015 los docentes están impulsados a tomar decisiones curriculares más contextualizadas y a través de la diversificación, desarrollar variadas alternativas para abordar el currículo.

Algunos ejemplos de diversificación de la enseñanza pueden ser la diversificación de actividades a modo de ajustarlas a las preferencias y características de aprendizaje de todos los estudiantes, programar actividades de diversa complejidad (concreta, simbólica y abstracta) para trabajar un mismo objetivo, que se puedan implementar de modo simultáneo en la clase, priorizar situaciones de aprendizaje auténticas y trabajo colaborativo entre los/as estudiantes, secuenciar las actividades en pequeños pasos, favoreciendo la valoración de los progresos de todos, incorporar una constante evaluación del proceso de aprendizaje, utilizar recursos didácticos pertinentes a las necesidades educativas y a los objetivos que se esperan lograr, hacer participar a los y las estudiantes en las decisiones sobre el trabajo en el aula, que le permitan comprender y analizar su propio aprendizaje y asumir más responsabilidades en este proceso, considerar distintas formas de agrupamiento de los estudiantes en el aula, como estrategia organizativa en un aula inclusiva, que permita interactuar de distintas maneras y con compañeros diversos, con variedad de roles y funciones en los tipos de agrupamientos.

Según el Índice de Inclusión (2000), la inclusión y la exclusión se pueden examinar a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas; La primera dimensión habla de creación de la cultura inclusiva, la cual “se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro”. La segunda dimensión hace referencia a la elaboración de políticas inclusivas, y ésta “tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” y finalmente, la tercera dimensión hace mención al desarrollo de prácticas inclusivas, “se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela (Booth y Ainscow, 2000).

En este contexto se advierte la necesidad de realizar una revisión acerca de la comprensión que existe en los docentes de aula regular sobre lo que significa un enfoque inclusivo, especialmente cuando la Reforma Educacional considera como pilares la inclusión, la calidad integral y la educación pública, impulsando un proceso de transformación en el sistema educativo donde se diseña desde su política, “una ruta para transitar, con un enfoque de

derechos, hacia una educación de calidad en la que todas y todos los estudiantes, sin exclusión, puedan participar y progresar en el aprendizaje y en su desarrollo integral” (MINEDUC, 2017).

Como ya hemos hablado anteriormente las barreras y dificultades que presentan los estudiantes es un conjunto de barreras que el mismo sistema influye en que estas aparezcan, los docentes al ser los principales actores que influyen en la educación deberían contar con más estrategias que los ayuden en su actuar, brindarle apoyos tecnológicos, tiempos para realizar sus planificaciones diversificadas y tiempo colaborativo entre sus pares o especialistas, ya que para lograr un aula inclusiva todos los actores deben trabajar por una misma finalidad, el aprendizaje de los estudiantes sin dejar a nadie de lado.

3. Planteamiento del Problema

Las políticas educativas que procuran atender a la diversidad han normado nuevas formas de cómo los profesores deben entregar los apoyos para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, esta reorganización no necesariamente ha ido acompañada de cambios en las prácticas y concepciones de los profesores, lo que en muchas ocasiones afecta directamente la metodología de enseñanza, la forma de evaluar a nivel de tiempos, instrumentos y propósitos, los cuales, no necesariamente se condice con lo que los nuevos paradigmas educativos señalan (Muñoz, 2015).

Escribano y Martínez (2013), mencionan que los profesores inclusivos deben trabajar en la construcción de una política escolar inclusiva, brindando apoyos para crear una cultura inclusiva, estableciendo valores inclusivos dentro de la comunidad educativa, utilizando estrategias como: cerciorarse de agrupar y organizar los recursos para apoyar las prácticas inclusivas, organizar los apoyos para atender la diversidad del centro y construir sistemas de coordinación y organización del aprendizaje para garantizar prácticas inclusivas. Es por ello, que en el contexto educacional se observan diversas problemáticas al momento de llevar a la práctica la educación inclusiva, principalmente en el desempeño de los docentes, ya que si bien éstos son los principales responsables de los progresos de todos los estudiantes.

Pozo (2006), argumenta que cambiar las formas de aprender y enseñar requiere cambiar “las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos (...) interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza”. Esto no significa que sea solo su responsabilidad, sino que debe ser una labor colectiva de toda la comunidad educativa. Esto implica que los docentes cuenten con apoyos que les permitan reflexionar en conjunto, problematizar su práctica y proponer acciones que aporten a atender la diversidad en el aula (Perrenoud, 2010). En este marco, se considera relevante que los docentes cuenten con apoyos y herramientas necesarias para la problematización de su práctica y logren realizar propuestas de mejora que aporten a la atención diversificada en el aula. Por otra parte, Ainscow (2001), describe los nuevos supuestos que conforman una perspectiva interactiva referida a las dificultades de los niños en el sistema escolar.

Esta perspectiva pone de relieve el origen contextual de las dificultades educativas y enfatiza que todos los estudiantes deben contar con flexibilidad curricular que atiendan a sus diversas necesidades. Más aún, en lo que refiere a la inclusión, los programas ofrecen una mirada discursiva en vez de práctica y no ofrecen una mirada transversal ni integradora entre las distintas asignaturas, en relación a estas ideas, la literatura explica que la formación docente está centrada en la teoría del alumno ideal, habiendo decadencia de asignaturas que

preparen a los docentes en el ámbito de educación inclusiva, haciendo que no se encuentren preparados para trabajar con diversas necesidades y adaptar sus conocimientos para dar respuesta a sus estudiantes (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017).

Los docentes reconocen sus propias debilidades formativas para lidiar con la diversidad (Ruffinelli, 2013; Tenorio, 2011). Sobre estas premisas, se advierte la necesidad de innovar en el diseño de clases, para flexibilizar y diversificar las estrategias de enseñanza y el currículo, así como para incorporar TIC en el aula escolar (García González, Herrera-Seda y Vanegas Ortega, 2018). Es importante recordar que las creencias y actitudes de los docentes se encuentran influenciadas, en parte, por los decretos como el decreto 170, decreto 83. En palabras de Darling-Hammond (2001: 11) “Educar a todos los niños de manera efectiva es la misión de las escuelas hoy en día”. La palabra “todos” utilizada aquí es una palabra que no admite exclusiones. Si bien los cambios normativos en Chile han intentado eliminar la visión de la diversidad como un déficit, el Decreto 170 ofrece una mirada híbrida sobre la inclusión, en tanto propone una lógica de derechos humanos, pero continúa centrándose en diagnósticos médicos y tratamientos pedagógicos individualizados, a cargo de los docentes diferenciales (López et al., 2014), esto quiere decir que aunque se exija que la educación debe ser igual para todos los decretos establecidos no son en todo inclusivos ya que etiquetan a los estudiante dependiendo de sus necesidades y crean planes individualizados para trabajar con el estudiante, en algunos establecimientos aún los estudiantes con NEE son sacados del aula regular para potenciar sus habilidades, impidiendo que se desarrollen en todos los ámbitos educativos, es por ello que para evitar crear barreras de aprendizaje los docentes y especialistas deben trabajar en conjunto para así facilitar la acción de aprender.

En una investigación realizado por la universidad de Chile a 2.205 docentes, demuestra que el 66% de los profesores admiten que presentan dificultades en la preparación de las clases, un 59% reconoce problemas técnicos en clases, el 51% dice que tuvo problemas para evaluar en forma adecuada (La Tercera, 2020). Esto nos indica que muchos docentes en Chile presentan dificultades en las realizaciones de sus clases inclusivas tomando en cuenta que cada año se busca que los docentes sean seres más hábiles, más preparado en la enseñanza de alumnos con diversos intereses, detectar sus necesidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, razón por la cual, los profesores debe ampliarse y reconocer las diferencias individuales en sus estudiantes para generar un clima de cooperación y de cognición situada y distribuida.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan los docentes de 1° y 2° Básico en la práctica de educación inclusiva en el aula regular de tres colegios particulares subvencionados?

5. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo de esta investigación es descubrir las principales barreras que enfrentan los docentes de 1° y 2° básico de colegios particulares subvencionados, a través de instrumentos evaluativos que nos den señales de en qué momento se van formando estas barreras, ya sea en su formación como docentes, en sus prácticas educativas, en las faltas de capacitaciones sobre nuevas estrategias metodológicas.

5.1. Objetivo General.

Identificar las principales barreras que enfrentan los docentes de 1° y 2° año básico en la práctica de educación inclusiva en el aula regular de tres colegios particulares subvencionados.

5.2. Objetivos específicos

Identificar las dificultades que presentan los docentes de enseñanza básica al momento de llevar a la práctica un enfoque inclusivo de educación.

Explorar los apoyos y herramientas que requieren los docentes para dar respuesta a la diversidad en el aula.

6. JUSTIFICACIÓN

La educación inclusiva aporta de forma significativa a los establecimientos, verifica que todos los estudiantes obtengan el derecho a una educación de calidad, de igualdad de oportunidades y la participación. Además, significa eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos para acceder al aprendizaje y participación. Si nos enfocamos en el logro de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades cognitivas en el quehacer educativo de la escuela, existe un gran número de alumnos que presentan dificultades, retrasos y fracasos escolares en este proceso de adquisición y desarrollo del aprendizaje. (Booth, Ainscow y Kingston (2007), mencionan que el proceso hacia la inclusión implica reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas, de manera que los centros educativos sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad, es decir, que todos puedan aprender de todos y además logren potenciar lo mejor de ellos mismos. El aula inclusiva ayuda al desarrollo de fortalezas y habilidades individuales, con expectativas altas y apropiadas para cada estudiante. A su vez el trabajo realizado sobre los objetivos individuales potencia las capacidades de cada niño. Ainscow (2001) considera que los recursos más importantes para el aprendizaje son los propios profesores y sus alumnos, y por tanto son ellos la clave para el cambio hacia la inclusión educativa.

La educación inclusiva fomenta dentro del aula una cultura de respeto, el cual ofrece diversas oportunidades para aprender y aceptar las diferencias individuales reduciendo el acoso o intimidación, además ayuda a crear ambientes de trabajo flexibles y accesibles, lo cual permite conceder al estudiante la posibilidad de poder elegir y configurar su aprendizaje, y, a los profesores, la posibilidad de trabajar juntos, Frankel, Glod y Ajodhia-Andrews (2010) es por ello que es de gran importancia realizar una reflexión sobre la práctica, en el diálogo y colaboración permanente.

La oferta educativa ha de partir del trabajo colaborativo de todos los agentes implicados en la escuela, y no entenderse como algo puntual, sino como una práctica institucional y mantenida en el tiempo (Duk y Murillo, 2012). Continuando con los beneficios que otorga una educación inclusiva es que permite innovar el currículum más pertinente, no sólo para los estudiantes sino para toda la comunidad educativa en su conjunto, el ambiente inclusivo es crear clases entendidas como comunidades de aprendizaje que se caracterizan por favorecer que todos los niños participen en la construcción del conocimiento, (Harte, 2010). Otro beneficio para los docentes y los estudiantes es el apoyo de las tecnologías y nuevas herramientas para desarrollar al máximo sus habilidades. La educación inclusiva considera herramientas de aprendizaje de naturaleza flexible y altamente motivadoras, y por tanto de

las que pueden beneficiarse un gran número de alumnos con diferentes niveles cognitivos, capacidades de aprendizaje y origen (Parette, 2010, citado por Siu, y Lam, 2012).

Las herramientas tecnológicas han sido un gran aliado para los docentes, hoy en día los estudiantes nacen en un mundo tecnológico en donde se les hace más fácil su manejo y comprensión, la implementación de diversas herramientas ayuda a mejorar la concentración de los estudiantes y los motiva a realizar las actividades ya que al ser interactivas los impulsa a ser participativos, sin tomar en cuenta sus diversas características, ya que las herramientas se van acomodando a las capacidades presentadas por los estudiantes, es por ello que se hace más fácil su flexibilización al momento de trabajar con ellas.

7. Marco Referencial

7.1. Educación Inclusiva

La educación inclusiva es un paradigma que reconoce la diversidad humana y se plantea como el modo más adecuado de concebir la educación de los seres humanos, pues éstos son por naturaleza diversos en múltiples sentidos. La educación inclusiva implica un reconocimiento de la diversidad del alumnado y una preocupación por generar contextos educativos que propicien el aprendizaje de todos, derribando aquellas barreras que pudieran poner a algunos grupos en desventaja, al limitar su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus oportunidades de desarrollo (Rosa, 2013). Es un proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir alumnos (Fernández, 2003).

Según Castillo (2016) es ir más allá de la integración donde no solamente se ve al estudiante dentro de la escuela y del aula, sino que además éste se involucra activamente en ella. La educación inclusiva es aquella en que existe una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la diversidad tolerando, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso; (Fernández, 2003). Si bien la educación inclusiva varía según su país de origen, en Chile no han sido mucho los años desde que se comenzó a hablar sobre la inclusión en los establecimientos educacionales.

7.2. Educación inclusiva en Chile

El origen de la educación especial en Chile, en términos de hitos, está marcado por la apertura de diversas escuelas especiales orientadas a la atención de personas con déficit sensoriales (Ramos, 2013). Desde los años 1927 hasta la década de los 60 no sólo se siguen creando escuelas especiales, sino que, además junto a los educadores empiezan otros profesionales a estudiar experimentalmente la manera de atender y solucionar adecuadamente los problemas de aprendizaje de los niños con problemas sensoriales, así como también de aquellos con deficiencia mental (Godoy, 2004) Este autor señala que en la década de los años 70 se produce en Chile el mayor desarrollo de la Educación Especial. En el comienzo del gobierno militar (1974) El Dr. Luis Bravo Valdivieso, Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entregó un documento al Ministerio de Educación denominado “El fracaso Escolar 8 Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía”. Como respuesta a esta iniciativa, las autoridades del momento encargaron al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, realizar un Seminario sobre Educación Especial, en el cual se coordinaron y reunieron todas las entidades preocupadas por esta temática. A partir de esta instancia se generaron conclusiones y orientaciones para mejorar cualitativa y cuantitativamente esta rama de la educación.

En 1994, se promulgó la Ley Nº 19.284 sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, Esta Ley menciona que los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular, deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educativas especiales (NEE), el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema (Ministerio de Educación; 2005).

La Implementación del Decreto Supremo Nº 170/2009 es el proceso a través del cual se dará cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 20.201/2007 respecto de la evaluación diagnóstica integral de aquellos estudiantes que presentan NEE de carácter transitoria, que reúnan las condiciones para participar en un Programa de Integración Escolar y que accedan a la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio; y respecto de la evaluación diagnóstica integral de los estudiantes con NEE de carácter permanente que accedan al Incremento de la subvención especial diferencial (MINEDUC), fija normas para identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de la subvención de educación especial. Este instrumento ha redefinido la idea del proyecto de integración, ampliando su cobertura a estudiantes con necesidades educativas especiales

transitorias, es decir, aquellas que no están asociadas a una situación de discapacidad (Ramos, 2013).

Si bien en Chile contamos con diversas leyes que apoyan una educación inclusiva, no en todos los establecimientos se lleva a cabo de la misma forma y es en el aula regular en donde los docentes presentan más dificultades para ejercer la inclusión.

7.3. Educación inclusiva en el aula

El propósito de la educación inclusiva es fomentar prácticas educativas que sirvan de soporte al objetivo de la educación inclusiva: la apuesta por la eliminación de cualquier forma de exclusión y/o discriminación en la escuela (Booth, 2007). Lograr en último término que cualquier niño, sin excepción, pueda participar y aprender partiendo de la premisa de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). La educación inclusiva posee como objetivo hacer efectivo, para toda la población escolar, el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Se precisa transformar los sistemas educativos y las escuelas, diversificar la enseñanza, personalizar las experiencias comunes de aprendizaje para atender la multiplicidad de necesidades del alumnado y lograr la participación y el éxito de todos.

Para poder realizar una clase inclusiva los docentes deben identificar las diferencias individuales relevantes de sus estudiantes para lograr adaptar y ajustar sus metodologías con la finalidad de dar una respuesta a sus necesidades, se entiende que para avanzar hacia la inclusión educativa los docentes deben implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje. En concordancia con Sala, Sánchez, Giné y Díez (2014), el DUA proporciona flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación, lo que permite a los profesionales del sector educativo diversificar su manera de enseñar. Esto es con el propósito de dar respuesta a la diversidad presentada en el aula, lo que exige el mejoramiento de los modos de actuación de los profesores los cuales son un elemento clave para llevar a cabo esta transformación; no obstante, es necesario diseñar, implementar y evaluar un proceso de preparación que le permita enfrentar este desafío de manera pertinente.

El modelo educativo inclusivo entiende que las dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje ya no radican exclusivamente en el estudiante, sino en la relación de éste con su entorno. En relación a esto, Vigotsky (como se citó en Arriaga, 2015) señala que es preciso “reconocer que el hecho de que el estudiante no aprenda, no depende sólo de él, sino del grado en que las contribuciones del profesor se ajusten al nivel que muestra en cada tarea de aprendizaje”. Por tanto, al ser la escuela el contexto del proceso educativo formal, quienes se

desempeñan ahí como responsables de dirigir el proceso educativo, deben considerar la existencia de barreras de aprendizaje y de participación, con el afán de disminuirlas, esta es una manera de acercarse a una educación de calidad para todos, objetivo de la inclusión educativa. Ya no se trata de incorporar a aquellos que han sido excluidos a las aulas regulares, sino es preciso trabajar para que ellos también puedan asistir, participar y lograr aprendizaje; es decir, se trata de una inclusión al conocimiento.

Para poder brindar una respuesta educativa a las necesidades brindada por los estudiantes se establece el decreto N°. 83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica, asocia la inclusión educativa a las adecuaciones curriculares, la infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para facilitar el acceso, la permanencia y el progreso en el sistema educacional de las personas con discapacidad. Hoy en día el desafío que presentan los docentes al momento de planificar sus clases con la diversidad de estudiantes que presentan se ha complicado gravemente, ya que en la práctica se van detectando diversas barreras que los profesores viven día a día, ya que no todos cuentan con las herramientas necesarias para poder eliminar las dificultades que presentan en su práctica educativa.

7.4. Barreras docentes

Los docentes, son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos siendo la capacitación, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los profesores (Granada, Pomés Correa y Sanhueza Henríquez, 2013). Actualmente, las políticas educativas, que procuran atender a la diversidad, han normado nuevas formas de cómo los profesores deben entregar los apoyos para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, esta reorganización no necesariamente ha ido acompañada de cambios en las prácticas y concepciones de los profesores (Muñoz, López y Assaél, 2015).

La profesionalización docente para el mejoramiento de la atención a la diversidad, en esta línea, Ruay (2010) plantea que la tarea del profesor actual es cada vez más difusa, pues su labor está inmersa en un mundo de transformaciones, por tanto, las exigencias de su trabajo han cambiado profundamente con el correr de los años. El principal reto se vive en las aulas, pues una vez más se ve que no basta con la promulgación de leyes con palabras ejemplares para que se produzcan los cambios tan esperados, sino que son los maestros los principales artífices del proceso de cambio y por ello son los primeros que se deben involucrar mediante la formación y el compromiso que esto exige (Ruiz, 2016).

Siguiendo con la idea anterior, podemos identificar que una de las barreras que los docentes enfrentan al momento de la implementación de un aula inclusiva es la falta de capacitaciones, en donde en ellas deberían brindarles nuevas estrategias y metodologías, brindarle actualización de conceptos de necesidades, la importancia del trabajo colaborativo entre docentes y especialistas. Los docentes se enfrentan cada día a un nuevo universo de estudiantes en donde no solo el actuar de los docentes influyen en su aprendizaje, si no que estos estudiantes vienen con una cultura que influye en su forma de aprender y comprender su entorno.

Según Ruiz (2016) son los mismos docentes los que manifiestan la necesidad de formación y a nivel estructural la disminución de alumnos por aulas. Además, Ruiz (2016) menciona que dicha transformación debe ser acompañada por procesos de sensibilización social ante la realidad de la exclusión, entendemos importante romper con la naturalización de la exclusión y la insensibilidad que rodea a las personas que sin saberlo actúan, sin mala intención, como ejecutores de la condena social clasista. Una vez más estos rasgos del sistema educativo peruano hace evidente estos mecanismos implícitos u ocultos (Echeita y Sandoval, 2002) que lo definen como excluyente. Pero que más allá de ser una crítica es el primer paso para el cambio, basado en el conocimiento de una realidad, sus barreras y sus potencialidades.

Sobre esto último, es importante destacar la fuerza y ganas que los docentes muestran en su tarea diaria y el reclamo y deseo de aprender más para hacer mejor su trabajo son los pilares para impulsar estos cambios (Escobedo y Sales, 2012). Todo esto se sitúa junto a las palabras de Leiva y Gómez (2015) ante un complejo reto, pues en la actualidad se defiende la idea de que la educación inclusiva se encuentra entre el deseo de ser una propuesta educativa crítica, y la realidad de encontrarse en una encrucijada de caminos que van desde la segregación encubierta del alumnado con necesidades educativas especiales a la falta de profesionales especializados, así como la escasa formación en educación inclusiva de todo el profesorado y la comunidad educativa. Lo que se traduce en la necesidad de una gran dosis de optimismo que debe ir acompañando un desarrollo progresivo en todos los niveles del sistema educativo.

Tomando en consideración las diversas barreras que presentan los educadores al momento de realizar sus diversas prácticas, estas barreras no solo recaen en los docentes, sino más bien va mucho más allá en donde los establecimientos no poseen cultura, práctica y políticas educativas que interfieren en el quehacer docente.

7.5. Principales barreras en la educación inclusiva

La equidad educativa, en los últimos años se han venido desarrollando algunos cambios en las políticas que buscan normar el quehacer educativo referido a las respuestas que el sistema escolar ofrece a la diversidad de características de los estudiantes (nivel socioeconómico, estilos de aprendizaje, origen cultural, entre otros). Las políticas de educación especial han sufrido algunas transformaciones por medio de la puesta en marcha, en el año 2010, del Decreto 170, esta normativa se centra en identificar el déficit de los estudiantes, modifica las formas en cómo se venían entregando los apoyos en el aula. El Decreto 1 del año 1998 plantea que los apoyos especializados se realizarán fuera del aula común, específicamente, en el aula de recursos y que este servicio era sólo para algunos casos de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

En cambio, el Decreto 170 establece que los apoyos especializados que realizan los profesores de Educación Diferencial se entregan en el aula común, planificando las actividades en coordinación con los profesores de educación general, básica o media según corresponda en el marco del Proyecto de Integración Escolar (PIE). Es en este momento en donde se evidencia un déficit en la formación docente, ya que no todos los profesores cuentan con las herramientas para realizar una educación inclusiva, A pesar de considerarse la formación docente como un elemento clave de la Educación Inclusiva, existen evidencias de que el conocimiento que los profesores de educación infantil tienen sobre las prácticas inclusivas es limitado (Fyssa, Vlachou, y Avramidis, 2014; Sucuoglu, Bakkaloglu, Iscen Karasu, Demir, y Akalin, 2014).

Es necesario que en la formación de nuevos docentes se generen programas de formación inicial y permanente, centrados en la reflexión sobre la práctica, en el diálogo y colaboración permanente con los actores involucrados en la formación de los estudiantes. Se tiene en cuenta de que los profesores que han recibido una formación inicial sobre educación inclusiva tienen una mayor formación y conocimiento general sobre la inclusión, pero por el contrario, no es suficiente, ya que carecen de estrategias y lograr ejecutarlas en el aula para atender a la diversidad. Por otra parte, la formación permanente para atender a la diversidad ha de partir también de una formación de las actitudes ante la diversidad. En este sentido, Echeita (2008) insiste en que el actual problema en el limitado desarrollo de la inclusión somos nosotros y nuestros propios límites, nuestras actitudes, el cómo percibimos las diferencias y cómo nos preparamos para enfrentarnos a la diversidad, nuestra disposición para transformar la realidad que nos rodea.

Otra barrera que presenta la educación inclusiva es el trabajo colaborativo entre los agentes que trabajan en el establecimiento. La oferta educativa ha de partir del trabajo colaborativo

de todos los agentes implicados en la escuela, y no entenderse como algo puntual, sino como una práctica institucional y mantenida en el tiempo (Duk y Murillo, 2012), la falta de intercambio de información y de estrategias dificulta la enseñanza, ya que no se trabaja por un mismo fin, si no que cada agente trabajar de forma aislada para cumplir su propia meta establecida, con estas acciones se pierde el trabajo en equipo en donde todos los agentes deberían trabajar en conjunto compartiendo sus experiencias con los diversos cursos e ir creando estrategias de intervención factibles para los cursos. Una nueva estrategia para asegurar la inclusión en las aulas fue la implementación de un diseño universal de aprendizaje, el cual busca que las clases sean planificadas de tal forma que todos los docentes puedan acceder al conocimiento sin importar sus diversas capacidades.

7.6. Diseño Universal de Aprendizaje

Desde los comienzos de lo que hoy denominamos educación inclusiva uno de los mayores focos de atención para la comunidad educativa ha sido el alcanzar la plena participación de toda la diversidad de alumnado que está presente en las aulas, y especialmente de aquellos estudiantes que se pueden considerar “fuera del promedio” (Ainscow, 2006). En este sentido, el término inclusión considera un conjunto de estudiantes vulnerables a la exclusión, mucho más amplio que el formado por aquellos que presentan necesidades educativas especiales (EADSPNE, 2011). La finalidad es conseguir que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, tales como su cultura, entorno, situación familiar y conocimientos previos, cuenten con las mismas oportunidades para el aprendizaje. Y es precisamente este objetivo, el que está en la base de lo que se conoce como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por Meyer, Rose y Gordon (2014), como la planificación de un sistema de apoyos.

El principio fundamental que subyace a la propuesta del DUA es el de accesibilidad, ya que se apunta a abordar las barreras de acceso que impone un currículo inflexible. De esta forma, el DUA apunta a desarrollar un currículo más expansivo, variado y flexible y no más adaptado (Simón, 2016). Los autores defienden que un currículo diseñado de esta manera permite eliminar las barreras innecesarias sin eliminar los desafíos necesarios en el currículo (CAST, 2011), de manera que los cambios, así como la dedicación de tiempo y recursos adicionales para los ajustes posteriores o adecuaciones curriculares sean innecesarios (CAST, 2011). Un rasgo esencial de esta propuesta es la oferta de opciones personalizables para el acceso al currículo, de manera que permita a todos los estudiantes progresar partiendo de su propio nivel (Meyer, 2014), de manera que la enseñanza permita satisfacer las necesidades de aprendices diversos al mismo tiempo que se mejora el proceso de aprendizaje de todos y todas (Capp, 2017). El DUA, tiene como finalidad última que la educación contribuya al

aprendizaje generando aprendices expertos, es decir, estudiantes involucrados que dominen su propio proceso de aprendizaje (Meyer, 2014), lo cual es a su vez coherente con el principio de participación indicado anteriormente.

Sin embargo, a pesar de que el DUA se ha destacado como una buena práctica inclusiva alineada con el enfoque socio ecológico y el modelo multidimensional, y que se ha destacado que su planificación debe responder de forma anticipada a las necesidades de sus estudiantes, no se ha presentado claridad sobre cómo se vincula la evaluación de las necesidades de apoyo de los estudiantes con los apoyos que se proporcionan en el marco del DUA. Es decir, si bien el DUA cuenta con un marco de acción ampliamente desarrollado en su forma de implementación, y es coherente con el paradigma de apoyos, ya que considera una serie de apoyos para modificar el contexto y así mejorar el funcionamiento de los estudiantes no existe claridad teórica ni metodológica sobre cómo se anticipan sistemáticamente las necesidades de apoyo de los estudiantes para evitar adecuaciones posteriores (Sánchez-Gómez y López, 2020).

Si bien algunos trabajos recientes han profundizado la importancia de evaluar las necesidades de los estudiantes al momento de planificar desde el DUA, esta evaluación se ha considerado de una forma no sistematizada. Se plantea, de forma central, que las decisiones sobre cómo flexibilizar y proporcionar opciones de forma adecuada para los estudiantes recaen en el criterio profesional del docente sobre las necesidades, fortalezas, preferencias e intereses de sus estudiantes (CAST, 2018; Cook y Rao, 2018). Si bien el docente es el actor adecuado para evaluar las necesidades de sus estudiantes al momento de planificar la clase, es de utilidad contar con un modelo sistemático con el que estas necesidades puedan ser evaluadas de forma válida y confiable, para luego ser vinculadas pertinentemente a la planificación.

En Chile, particularmente, además de la falta de estudios nacionales sobre la puesta en práctica del DUA, la falta de claridad sobre cómo planificar con base en las necesidades de los estudiantes se vuelve especialmente relevante (Sánchez-Gómez y López, 2020). Esto, a la luz de la promulgación del decreto n°83/2015 (MINEDUC, 2015), la cual ha sido valorada como un avance desde una perspectiva inclusiva (Duk, Cisternas y Ramos, 2019). En esta nueva normativa, que responde a la necesidad de que todos los estudiantes, independientemente del tipo de discapacidad, puedan acceder al currículo nacional, se señala que el diseño universal para el aprendizaje constituye el primer paso para responder a las diferencias individuales de los estudiantes. Ahora, es particularmente relevante fortalecer la implementación del diseño universal para el aprendizaje no sólo a la luz de su obligatoriedad, sino especialmente atendiendo a aquellos estudiantes con mayores dificultades que puedan, por normativa, quedar fuera de los beneficios del DUA.

8. Marco Metodológico

8.1. Paradigma y Enfoque

El paradigma utilizado en el presente trabajo investigativo, es de carácter cualitativo, ya que este enfoque pretende *comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto* (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El paradigma cualitativo permite comprender la perspectiva de los profesores investigados, a modo de dar cuenta sobre sus dificultades específicas y conocimiento en relación a la implementación de una perspectiva inclusiva, por otra parte permite, profundizar en sus experiencias educativas tanto dentro como fuera de la sala de clases, comprender sus perspectivas en relación a los procesos evaluativos y significados, es decir, la forma en que los profesores perciben particularmente la implementación de una clase inclusiva.

En la investigación cualitativa, *las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo* (Taylor y Bogdan, 1987), en este sentido, nuestra investigación, pretende explorar de manera particular las dificultades que presentan los docentes en sus contextos educativos.

El enfoque seleccionado para esta investigación es descriptivo, exploratorio, entendiendo que el proceso investigativo, se caracteriza por una investigación con la cual queremos identificar las principales barreras que se enfrentan los docentes en sus aulas regulares, generando una hipótesis según los resultados obtenidos de las encuestas impartidas a los diversos docentes.

8.2. Diseño de Investigación

En esta investigación se realizará un estudio de caso múltiple, ya que permitirá identificar y explorar de manera específica y particular las características de los docentes a examinar, pudiéndose observar desde uno a varios casos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

8.3. Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

La investigación se lleva a cabo en 3 establecimientos educacionales, los cuales están ubicados en la zona centro sur de Chile. Los niveles de estudio que conllevan esta investigación son los cursos de 1° y 2° año básico.

Colegio	Ubicación	Matricula	Vulnerabilidad	Planta Docente	Proyectos
Alma Mater	La granja	800 alumnos	94%	30 Profesores	Programa de integración PIE (6 cursos en plataforma)
Abate molina	Longavi	922 alumnos	77%	47 profesores	Programa de integración PIE (8 cursos en plataforma)
Amada Sofía García	Coltauco.	394 alumnos	78%	20 profesores	Equipo multidisciplinario por ley sep

Tabla 1. Identificación de los establecimientos

Colegio 1: Alma Mater

El Colegio Alma Mater, es un Establecimiento Educacional Particular Subvencionado, pertenece a una red de 3 colegios que conforman la Fundación Albert Einstein. Está conformado por cursos desde Prekinder hasta IV° Medio de educación técnico profesional.

Está ubicado en la población Santo Tomás de la comuna de La Granja, posee un índice de vulnerabilidad del 94%. Los cursos están conformados por una cantidad de aproximadamente 45 estudiantes.

Posee convenio con universidades, preuniversitarios y lugares donde los estudiantes pueden realizar sus prácticas profesionales. Uno de los focos del Colegio Alma Mater es lograr la movilidad social de sus estudiantes, por lo que se involucra en la búsqueda de trabajo de sus ex alumnos, incluso a ofrecer vacantes en el mismo establecimiento.

Colegio 2: Abate Molina

El Colegio Abate Molina es un Establecimiento Educacional Particular Subvencionado Gratuito, dependiente de la Fundación Quinteros e hijos, quien tiene como representante legal y Directora la Sra. Pazka Quinteros Ferrada.

El colegio imparte educación en los niveles de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media Científico Humanista. El número máximo de estudiantes por sala de clases es de 40, esto con el objetivo de favorecer un mejor clima de aula, siendo un total de 922 estudiantes en todo el establecimiento.

En cuanto a los datos demográficos, el colegio pertenece a la Comuna de Longaví, Región del Maule, comuna que se caracteriza por presentar indicadores socioeconómicos en general más descendidos que el promedio nacional. El índice de vulnerabilidad del ciclo de enseñanza básica es 77,2% y del ciclo de enseñanza media 76,5%.

Colegio 3: Amada Sofía García

El Colegio Amada Sofía García es Comunidad educativa de Iglesia, conducido por el Obispado de Rancagua manteniendo de esta forma los valores del Evangelio que animan el trabajo docente, los sellos de inspiración católica que orientan las opciones y decisiones, y el prestigio educacional que caracteriza a esta Comunidad.

El colegio imparte educación en los niveles de Educación Parvularia, enseñanza básica y este año comenzamos con la enseñanza media con 1° medio, el total de matrícula que posee nuestro establecimiento es de 394 estudiantes.

El establecimiento está ubicado en la comuna de Coltauco perteneciente a la región de Rancagua, esta comuna se caracteriza por presentar bajos indicadores socioeconómicos presentando un índice de vulnerabilidad del 78%.

8.4. Sujetos de Estudio

El estudio se realiza con una muestra de 6 docentes como lo muestra la tabla n°2

Nombre	Edad	Especialidad	Niveles	Experiencia
Profesor 1	25	Educación general básica.	1° y 2° básico	4 años
Profesor 2	26	Educación general básica, mención matemáticas.	1° y 2° básico	5 años
Profesor 3	36	Educación general básica, mención lenguaje.	1° y 2° básico	10 años
Profesor 4	30	Educación general básica.	1° y 2° básico	6 años
Profesor 5	37	Educación general básica.	1° y 2° Básico	10 años
Profesor 6	30	Educación general básica, mención matemáticas.	1° y 2° Básico	7 años

Tabla 2: Docentes de muestra/sujeto de estudio

8.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información.

La técnica que se utilizará para la recopilación de información, es el cuestionario, siendo éste uno de los instrumentos más utilizados para la recolección de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En el cuestionario se opta por el trabajo con preguntas abiertas, ya que, a diferencia de las preguntas cerradas, tienen la ventaja de no delimitar previamente las alternativas de posibles respuestas, entendiendo esto como la posible manifestación de dificultades emergentes de análisis, por lo tanto, para esta investigación es fundamental proporcionar una información amplia sobre las posibles dificultades que advierten los docentes participantes, por otra parte permitirá abordar situaciones donde se desea profundizar una respuesta específica de algún profesor o los motivos de un comportamiento particular.

El cuestionario, en este caso, será auto administrado por los sujetos en estudio, esto significa que el cuestionario se proporciona directamente a los docentes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas son elaboradas individualmente, la encuesta es creada en formulario de google y enviada a los docentes por correo electrónico, los docentes evaluados contarán con un periodo de tiempo de un mes para poder completar la encuesta. La encuesta cuenta de 8 preguntas, algunas son de alternativas como otras de desarrollo para conocer la opinión expuesta por los docentes. Las dimensiones abordadas en las preguntas son en relación a la planificación de clases de los docentes, metodologías utilizadas para trabajar de forma inclusiva y la elaboración y aplicación de evaluaciones para reconocer los avances de sus estudiantes.

8.6. Tipo de Análisis que se realizará.

En relación a la información extraída desde el cuestionario, se realizará un análisis del contenido, relacionado a las dificultades que pueden presentar los y las docentes en la implementación de un enfoque inclusivo específico. Para los análisis de información se utilizarán las ideas que sostiene el Diseño Universal para el aprendizaje sobre estrategias y métodos de enseñanza.

8.7. Etapas de Investigación

Paso a paso de la investigación

El primer paso, corresponde a la selección de un tema de interés que necesitará de ser investigado. Es por ello que se realizó una selección en conjunto de diversos temas en cuestión del área educativa, donde se concluyó investigar sobre las Dificultades Docentes en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje desde un Enfoque Inclusivo.

El segundo paso, se ajusta a la revisión de bibliografía, donde se realizó una revisión de diversos artículos atinentes al tema a investigar, con el propósito de identificar la relevancia del tema y lo que ya se ha escrito en ese campo.

El tercer paso, compete al establecimiento del objetivo general y específicos de la investigación, en el cual se presentó el propósito que se quiere lograr, expresado en forma de pregunta y posteriormente se fijó el objetivo general y dos específicos. Además, en esta etapa se tomó la decisión de utilizar el enfoque cualitativo en la investigación.

El cuarto paso, atañe a la construcción del instrumento de recopilación de información, el cuestionario fue elaborado con 8 preguntas, donde se abordó las dimensiones de planificación, metodología y evaluación.

El quinto paso, concierne a la elaboración del marco teórico, donde se realizó una revisión detallada de la literatura, seleccionando temáticas directamente relacionadas con el tema de estudio, con el propósito de proporcionar una estructura y de guiar la exploración de las relaciones entre las diversas variables a en el estudio.

El sexto paso, corresponde a la aplicación del cuestionario, donde a través del correo electrónico se les hace llegar a cada uno de los docentes encuestados el formulario con las respectivas preguntas, con un plazo máximo de un mes para su devolución.

El séptimo paso, se ajusta al análisis de los datos, análisis de contenido sobre las respuestas docentes a modo de identificar las ideas clave que permitan develar el conocimiento específico del profeso o profesora frente al tópico investigado.

El octavo paso, compete a la triangulación de la información, donde se interrelacionarán las unidades de información-respuestas de los docentes, con la teoría o enfoque específico, desde este análisis se pretende establecer una conclusión general sobre la exploración de las dificultades que presentan los profesores y profesoras.

El noveno paso, corresponde a las proyecciones finales, donde se destacan las tres categorías principales de la investigación (planificación, metodología y evaluación) y se proporcionan las conclusiones en base a las posibles respuestas e hipótesis del estudio.

El décimo y último paso, concierne la presentación de las referencias bibliográficas, donde se realizó una revisión minuciosa de todo trabajo mencionado y citado en la investigación.

8.9 Categorías de Análisis

Categoría 1	Subcategoría	Descripción
Planificación	Construcción de la planificación	Es la Planeación Educativa la que se encarga de delimitar los fines, objetivos y metas de la educación. Esto permite definir qué hacer, cómo hacerlo y qué recursos y estrategias se emplean en la consecución de la clase.
	Actividades de la planificación	
Metodología	Didáctica de la enseñanza	Son la selección de técnicas o estrategias a utilizar para lograr un objetivo previamente planteado.
Evaluación	Construcción de evaluación	Las evaluaciones nos permiten medir los aprendizajes de los estudiantes. También lo utilizamos para revisar y mejorar los procesos de enseñanza. Esta es una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que determina si se cumplen o no los objetivos de aprendizaje
	Aplicación de evaluación	

Tabla 3. Categorías de análisis

9. Proyecciones Finales

En base al objetivo propuesto en esta investigación, podemos concebir que las principales barreras que enfrentan los docentes de 1° y 2° básico, de colegios particulares subvencionados, se establecen en tres grandes categorías: planificación, metodología y evaluación.

En área de planificación, fundamentalmente se identifican barreras en la formación y capacitación docente, en cuanto a la realización de una planificación diversificada e inclusiva, ya que existe falta de apropiación de herramientas y estrategias metodológicas que fomenten el logro de aprendizajes en los y las estudiantes, teniendo presente sus diferencias individuales, valores, capacidades y ritmos de aprendizaje al momento de planificar. Específicamente se observa un bajo manejo del DUA y con esto nos referimos a clases planificadas con múltiples medios de presentación y representación de habilidades y contenidos, múltiples medios de ejecución y expresión del aprendizaje, y múltiples medios de participación y compromiso de los y las estudiantes.

En lo que respecta a la metodología, la investigación podría arrojar que los docentes poseen dificultades en la forma en que plantean los contenidos a sus estudiantes, lo que podría deberse a que durante su formación la universidad no les entrega las herramientas metodológicas necesarias para desarrollar e implementar actividades que incluyan a todos sus estudiantes. Por otra parte, se evidenciaría la falta de conocimiento del diseño Universal de aprendizaje DUA.

Otro aspecto que puede influir en la falta de metodologías inclusivas al interior del aula es que no haya un equipo directivo capacitado para promover el uso de estrategias metodológicas inclusivas.

Finalmente, en el área de evaluación es en donde más dificultades presentan los docentes ya que es el momento en donde se verifica si un aprendizaje fue logrado o necesitamos nuevas estrategias, algunos docentes no manejan gran variedad de instrumentos de evaluación, un porcentaje de docentes comenta que al momento de crear sus evaluaciones no considera las necesidades de ellos, sino que solo buscan un método que verifique si están aprendiendo. Sin embargo, la mayoría de los docentes se pregunta ¿cómo crear una evaluación que permita diversas formas de respuesta según las características que presentan sus estudiantes?, ¿debo crear un instrumento para cada niño?

Como lo mencionamos anteriormente muchos docentes hoy en día no manejan de forma adecuada el DUA el cual les puede brindar una mayor variedad de como comprobar si sus estudiantes comprenden lo enseñado.

10. Referencias Bibliográfica

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307.
- Begoña Vigo Arrazola , Juana Soriano Bozalongo. (2013). *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*. Zaragoza.
- Begoña Vigo Arrazola , Juana Soriano Bozalongo. (2013). *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*. Zaragoza.
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A.
- Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Pp 411-436 Alianza Editorial, Madrid.
- Blanco, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. UK: CSIE
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* , Páginas 264-275.
- Decreto N°. 83/2015, MINEDUC.
- Denisse Gelber, Ernetso Treviño , Alonso Gozález, Rosario Escribano, Lorena Ortega. (2019). Den dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa* , 73-101.
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(2), 11-13.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* .
- Escareño, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* , 264-275.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: "enseñar y aprender entre la diversidad" . *Revista digital Umbral2000*.
- Frankel, E.B., Gold, S. y Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16.
- Fyssa, A., Vlachou, A. y Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers'
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales, Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos* , 99 - 118.
- González, A. O. (2014). Los desafíos de la "inclusión" en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI. *Conmemoración del día internacional de la discapacidad*, (págs. 1 - 23). Valparaíso.
- Granada, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo* , 52-59.
<https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/dificultades-para-disenar-clases-estimulantes-poca-asistencia-y-estres-2020-la-prueba-mas-dificil-para-los-profesores/ZGSPN3A725E2LA5GT276WIZ7IQ/>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI* , 287-297.
- Juan M Escudero, Begoña Martínez. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de Educación* , 85-105.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio de mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación* , 1 -27.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la

inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(enero-abril), 256-281. doi:10.4438/1988- 592X-RE-2012-363-180

Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid.

María Loreto Muñoz Villa, Mauricio López Cruz, Jenny Assaél. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas* , 68 - 79.

María Rosa, María Zuzulic, Ana Maria Hoja, Consuelo Achiardi, Marcela Salinas. (2013). *(El camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas* , 68 - 70.

Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., & Sotelo Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades investigativas en educación* . , 1 - 125.

Ocampo, A. (2014). Los desafíos de la "inclusión" en la educación superior de Latinoamérica en el siglo XXI. *Conmemoración del día internacional de la discapacidad*. Valparaíso.

Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto educacional español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* , 1-27.

Oswaldo González ,Cristina Pérez. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Educación Inclusiva* .

Romina Quevedo-Ávala, Mrcos Pazmiño-Campuzano, Ethela San Andrés- Laz. (2020). La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente Portoviejo- Ecuador .

Revista Científica omino de las Ciencias , 181-209.

Sagredo Lillo, E. J., Bizama Muñoz, M. P., y Careaga Butter, M. P. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360.

San Martín, C. (2012). Atención a la diversidad en el cotexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *Reista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Eduación* , 165 - 183.

Santos-Rego, M.A., Cernadas-Ríos, F.X. & Lorenzo-Moledo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pág, 123-137.

Sepúlveda, S (2020) Dificultades para diseñar clases estimulantes, poca asistencia y estrés. Santiago de Chile. La Tercera

Susana Sanhueza, Maribel Granada, Laura Bravo. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Ricas hacia la inclusión educativa. *Cuaderno de Pesquisa* , 884 - 999.

Susinos, T. P. (2013). Investigación incluiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revsita Iberoamecana sobre calidad, eficacia y cambios en educación*.

Teresa Susinos , Ángeles Parrilla. (2013). INVESTIGACIÓN INCLUSIVA EN TIEMPOS DIFÍCILES. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 88 - 98.

Understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.

Valencia, C., Hernández, O., . (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas* , 4-11.