

# **UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**



## **ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS PARA EL TRABAJO EN AULA CON ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD**

**POR: PAULINA ANDREA VALDÉS HIDALGO**

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica  
de la Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster  
en Educación Superior.**

**DIRECTOR DEL PROYECTO:  
MAITE OTONDO BRICEÑO**

**COMISIÓN INFORMANTE:  
PAOLA NÚÑEZ ARROYO  
PATRICIA CONTRERAS SANZANA**

**Concepción, Agosto 2018**

*Dedicado a los motores que llenan de felicidad mi vida.  
A mi Fer, mi inspiración, por tomar mi mano e iluminar  
cada paso que decido dar, por avanzar y  
crecer a mi lado con amor, comprensión y sabiduría.  
A mis padres que desde su experiencia, templanza  
y amor incondicional, siempre me están apoyando y guiando.  
Y a mi Ichita querida, que desde el cielo me está cuidando.*

## AGRADECIMIENTOS

A todos quienes han abierto las puertas al cambio, colaborado en la elaboración y puesta en marcha de este proyecto de intervención, por su compromiso y disposición por crear una cultura y sociedad más inclusiva.

Especialmente agradezco el apoyo de Daniela Sáez,  
Maite Otondo, Christian Mellado, Paola Núñez, Silda Ríos,  
David Fuentealba y a los docentes de FACEA.  
Gracias por el ejemplo y huella que están dejando en la comunidad.

## RESUMEN

Atendiendo al aumento de Estudiantes en situación de Discapacidad (EsD) que ingresan a la Educación Superior (ES), la presente intervención se centró en promover una actitud favorable hacia las PsD, a través de un taller teórico-experiencial que capacite a docentes en estrategias diversificadas en aula para ofrecer apoyo específico a los EsD. El diagnóstico se realizó aplicando la escala CUNIDIS a 22 profesores de una facultad de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). El impacto de la intervención se midió mediante la aplicación post-test del CUNIDIS, la estrategia evaluativa cuadro CQA y una encuesta de satisfacción. En los resultados destaca que los participantes adquirieron conocimientos prácticos y estrategias inclusivas relacionadas al trabajo en aula con EsD.

*Palabras Clave:* Educación Superior, Discapacidad, Inclusión, Ajustes Razonables.

## SUMMARY

Due to the increase of Students in Disability (PD) who enter to Higher Education (HE), this intervention is focused on promoting a favorable attitude towards the PD, through a theoretical-experiential workshop that trains teachers in diversified strategies in the classroom to offer specific support to the PD. The diagnosis was made by applying the CUNIDIS scale to 22 professors from a faculty of the Catholic University of the Most Holy Concepción (UCSC). The impact of the intervention was measured through the post-test application of CUNIDIS, the KWL evaluative strategy and a satisfactory survey. The results highlight that the participants acquired a practical knowledge and inclusive strategies related to work in the classroom with the PD.

*Keywords: Higher Education, Disability, Inclusion, Reasonable accommodation.*

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I. Diagnóstico del Problema	3
1.1. Presentación del Problema	4
1.1.1 Causas del problema	4
1.1.1.1. Aumento de Estudiantes en Situación de Discapacidad	5
1.1.1.2. Carencia de Adaptaciones Curriculares	5
1.1.1.3. Sensación de Incertidumbre	5
1.1.1.4. Atención Centrada en el Déficit	6
1.1.1.5. Falta de Formación de los Docentes en Metodologías Inclusivas	6
1.1.2 Consecuencias del Problema	6
1.1.2.1. Malestar del Profesorado	7
1.1.2.2. Métodos de Enseñanza y Evaluación Poco Flexibles	7
1.1.2.3. Barreras para el Aprendizaje	7
1.1.2.4. Ambiente poco Inclusivo	8
1.1.2.5. Abandono de Carrera por Parte de EsD	8
1.2. Justificación Del Problema	10
1.3. Antecedentes Bibliográficos y Contextuales	13
1.3.1. Personas en Situación de Discapacidad en Chile y Acceso a la Educación	13
1.3.2. Contexto Político y Lineamientos Ministeriales	17
1.3.3. Educación Inclusiva	19
1.3.4. Inclusión Educativa en la Educación Superior	22
1.3.5. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)	24

1.3.6. Actitudes hacia la Inclusión en la Educación Superior	27
1.4. Antecedentes Metodológicos del Diagnóstico	29
1.4.1 Contexto de la Universidad	29
1.4.2. Técnicas de Recolección de Datos	34
1.4.3. Características de los Participantes	35
1.4.4. Caracterización del Instrumento	38
1.4.4.1 Cuestionario “Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad” (CUNIDIS)	38
1.4.5. Procedimiento de Aplicación	39
1.4.6 Plan de análisis de Datos	40
1.5. Resultados del Diagnóstico	40
1.5.1. CUNIDIS	40
1.5.1.1. Sub-escala Adaptaciones Curriculares	40
1.5.1.2. Sub-escala Acción Docente	42
1.5.1.3. Sub-escala Accesibilidad	43
1.5.1.4. Sub-escala Comunidad Universitaria	45
1.5.1.5. Análisis de Sub-escalas completas	47
1.6.2. Conclusiones del Diagnóstico	48
CAPÍTULO II. Diseño del Plan de Intervención	50
2.1. Justificación de la Intervención	51
2.2. Presentación de los Objetivos de Intervención	52
2.2.1 Objetivo General del Proyecto	52
2.2.2 Objetivos Específicos del Proyecto	52
2.3. Definición de Actividades de Intervención	53
2.4. Estrategia Evaluativa del Plan de Intervención	58

CAPÍTULO III. Resultados de la Intervención	59
3.1. Análisis de los Resultados a partir de los Indicadores Propuestos en la Intervención.	60
3.1.1. Análisis de los resultados obtenidos mediante CUNIDIS	60
3.1.1.1. Sub-escala Adaptaciones Curriculares	60
3.1.1.2. Sub-escala Acción Docente	63
3.1.1.3. Sub-escala Accesibilidad	65
3.1.1.4. Sub-escala Comunidad Universitaria	68
3.2. Análisis de los Condicionantes de los Resultados del Proyecto	80
CAPÍTULO IV. Conclusiones y Resultados	82
4.1. Contrastación de los Resultados con los Objetivos de Intervención	83
4.2. Conclusiones y Proyecciones de la Intervención	85
CAPÍTULO V. Referencias Bibliográficas	87

## ÍNDICE DE TABLAS

Número	Encabezado	Página
Tabla I-1	<i>Principios y respuestas educativas.</i>	21
Tabla I-2	<i>Carreras y perfiles de egreso de FACEA.</i>	32
Tabla I-3	<i>Edad de los participantes por sexo.</i>	35
Tabla I-4	<i>Opciones de respuesta en CUNIDIS</i>	38
Tabla I-5	<i>Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Adaptaciones Curriculares.</i>	41
Tabla I-6	<i>Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Acción Docente.</i>	43
Tabla I-7	<i>Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Accesibilidad.</i>	44
Tabla I-8	<i>Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Comunidad Universitaria.</i>	45
Tabla I-9	<i>Resultados CUNIDIS por sub-escala</i>	47
Tabla II-1	<i>Matriz del plan de intervención</i>	54
Tabla III-1	<i>Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Adaptaciones Curriculares, post intervención.</i>	61
Tabla III-2	<i>Resultados CUNIDIS en sub-escala de Acción Docente, post intervención</i>	63
Tabla III-3	<i>Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Accesibilidad, post intervención.</i>	66
Tabla III-4	<i>Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Comunidad Universitaria, post intervención.</i>	69
Tabla III-5	<i>Comparación de los resultados obtenidos mediante C y A</i>	72
Tabla III-6	<i>Comparación de los resultados obtenidos mediante Q y A</i>	74

Tabla III-7	<i>Resultados de la Encuesta de Satisfacción</i>	76
Tabla III-8	<i>Resultados de la Encuesta de Satisfacción por Categoría</i>	78
Tabla III-9	<i>Comentarios adicionales registrados en la encuesta de satisfacción</i>	79
Tabla IV-1	<i>Evidencia del cumplimiento de cada objetivo específico por instrumento aplicado</i>	83

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Número	Encabezado	Página
Figura I-1	<i>Diagrama del árbol del problema</i>	9
Figura I-2	<i>Encuestados que han dado clases a un EsD en años anteriores</i>	36
Figura I-3	<i>Encuestados que se encuentran actualmente dado clases a un EsD</i>	37
Figura III-1	<i>Gráfico de comparación pre-test y post-test de la sub-escala de Adaptaciones Curriculares.</i>	62
Figura III-2	<i>Gráfico de comparación pre-test y post-test de la sub-escala de Acción Docente</i>	64
Figura III-3	<i>Gráfico de comparación pre-test y post-test de la sub-escala de Accesibilidad</i>	67
Figura III-4	<i>Gráfico de comparación pre-test y post-test de la sub-escala de Comunidad Universitaria</i>	70
Figura III-5	<i>Gráfico Resultados de la Encuesta de Satisfacción por ítem</i>	77
Figura III-6	<i>Gráfico Resultados de la Encuesta de Satisfacción por categoría</i>	78

## INTRODUCCIÓN

Diversos autores han constatado, en los últimos años, una tendencia hacia el aumento de personas en situación de discapacidad (PsD) que ingresan a la Educación Superior (ES) tanto a nivel internacional (Zuzulich, Achiardi, Hojas & Lissi, 2014) como nacional (SENADIS, 2018; Tenorio & Ramírez-Burgos, 2016), planteando una nueva situación a la cual las casas de estudio deben adaptarse para responder a las necesidades de su alumnado (Ocampo, 2014).

El proyecto se inicia tomando como problema central la carencia de estrategias metodológicas del profesorado para responder a los estudiantes en situación de discapacidad (EsD), situación que se observa de manera consistente en investigaciones previas como las de Corrales, Soto y Villafañe, 2016; García-Cano, Castillejo, Jiménez, Martínez, Chiara y Alós, 2017; Rodríguez y Álvarez, 2013; Rodríguez, Álvarez y García, 2014.

Posteriormente, se continúa una revisión de la literatura desde el contexto más amplio de discapacidad y educación hasta llegar a la descripción del instrumento utilizado para realizar el diagnóstico, destacando hallazgos relevantes para contextualizar el análisis de los datos.

A continuación, se examinan los antecedentes metodológicos, en los cuales se incluye el contexto de la universidad y un análisis en profundidad de la escala CUNIDIS (ver anexo 2), desarrollada por Rodríguez y Álvarez (2013). Se describe el procedimiento de recogida de datos para dar cuenta de la información obtenida en el diagnóstico.

Finalmente, se describe la propuesta de intervención consistente en un taller para los docentes universitarios, que busca desarrollar

competencias que permitan atender las necesidades educativas individuales y especiales de los EsD en el aula.

CAPÍTULO I  
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

## 1.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Actualmente en la UCSC hay aproximadamente 59 EsD, de los cuales 32 cuentan con Registro Nacional de Discapacidad (RND). De dichos estudiantes, el 73% pertenece a las sedes de Concepción (San Andrés y Santo Domingo), y el resto de los estudiantes distribuidos en las sedes Talcahuano, Los Ángeles, Cañete y Chillán. Es decir, en todas las sedes de la UCSC, existen estudiantes que necesitan respuestas educativas y por este motivo, la institución debe proporcionar elementos de apoyo suficientes en todos sus estamentos para no generar barreras de acceso físicas ni de acceso a la información en el aprendizaje de los EsD que aspiran a formarse como profesionales íntegros.

En este contexto, es que el incremento de EsD que acceden a la Educación Superior (ES), ha develado una carencia en los docentes universitarios, en la forma de enseñar y trabajar con este grupo de estudiantes que requieren algunos ajustes razonables y adecuaciones específicas a su situación de discapacidad para estar en igualdad de condiciones de aprender y acceder a la información que el resto de sus compañeros, es decir, el problema central se establece en la carencia de estrategias de acceso al currículo, en este caso metodológicas, situación que es corroborada por investigaciones previas como la realizada por Corrales, Soto y Villafañe (2016).

### 1.1.1 Causas del problema

Para realizar el análisis del problema presentado, a continuación se procederá a describir las causas del mismo, enumerándolas y revisando la bibliografía al respecto.

#### 1.1.1.1. Aumento de Estudiantes en situación de Discapacidad

Las tendencias, a nivel general, apuntan a un aumento de la cantidad de personas en situación de discapacidad (PsD) que ingresan a la ES (Zuzulich, et al., 2014). Apoyando esta premisa, se observa un incremento importante entre los cohortes 2016 y 2017, de los estudiantes que en Chile postulan a la ES, pasando de 92 a 452 personas (SENADIS, 2018).

Si bien esto no es en sí mismo una causa del problema planteado, es un factor que ha puesto de manifiesto la existencia de dicho problema y su relevancia, ya que afecta directamente a un número creciente de personas, pertenecientes a un colectivo que está recibiendo mayor atención por parte de la sociedad (Brunner & Miranda, 2016).

#### 1.1.1.2. Carencia de adaptaciones curriculares

Autores como Rodríguez y Álvarez (2014) encontraron que los profesores consideran que no han realizado adaptaciones en cuanto a metodologías de enseñanza en aula ni de evaluación, lo que respalda lo aportado por otros autores (Corrales, et al., 2016) en cuanto a la falta de atención efectiva a la diversidad, resultando en prácticas poco inclusivas que tienden a perpetuarse en el tiempo.

#### 1.1.1.3. Sensación de incertidumbre

Siguiendo lo señalado por Rodríguez y Álvarez (2014), se destaca que, si bien los cambios que se están realizando actualmente apuntan a lograr una inclusión efectiva de las PsD, también han generado cierto grado de incertidumbre en el profesorado, ya que constituye nuevos requerimientos

para los mismos, quienes pueden sentir que no tienen claridad respecto a las demandas que estos cambios traerán para ellos.

#### 1.1.1.4. Atención centrada en el déficit

Al revisar los planteamientos tradicionales en cuanto a la atención de EsD, diversos autores como Albornoz, Silva, y López (2015) o González (2012) muestran que en la educación tradicional ha prevalecido un abordaje centrado en intervenir el déficit individual, haciendo que los docentes cuenten con pocas herramientas que efectivamente apunten a generar aprendizajes en estudiantes diversos.

#### 1.1.1.5. Falta de formación de los docentes en metodologías inclusivas

Enmarcado en el contexto anteriormente descrito, la causa más directa de la escasez de herramientas para atender a la diversidad está dada por la baja formación de los docentes universitarios en esta temática, tanto en aspectos relacionados a la evaluación como a las demás actividades de enseñanza (Salinas, Lissi, Madrano, Zuzulich & Hojas, 2013), lo que se ha demostrado que es uno de los más fuertes predictores del éxito en la inclusión estudiantil (Martínez & Bilbao, 2011). Al respecto resulta importante rescatar lo observado por Rodríguez y Álvarez (2015), quienes muestran que los mismos profesores consideran que cuentan con una formación insuficiente en la temática.

### 1.1.2 Consecuencias del Problema

De manera similar al análisis de las causas, a continuación se procede a enumerar y describir las consecuencias del problema planteado.

#### 1.1.2.1. Malestar del profesorado

En los últimos años, la inclusión de PsD en la ES y en general en los centros educativos ha llevado a cambios curriculares y metodológicos relevantes por parte de los profesores, situación que puede perturbar a la organización y calidad de la docencia (Suriá, 2012). Todo esto lleva consigo una mayor implicación del profesorado, ya que éste debe estar no sólo en un continuo proceso de formación, sino que también debe actualizarse periódicamente, convirtiéndose todos estos esfuerzos en un posible factor generador de estrés y frustración hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Booth, Ainscow & Kingston, 2004).

#### 1.1.2.2. Métodos de enseñanza y evaluación poco flexibles

Se contempla la actitud de los funcionarios de las casas de estudio, que en ocasiones puede llegar a ser poco flexible y, por lo tanto, no dar respuesta a las necesidades de los EsD constituye una barrera reconocida (Corrales, et al., 2016), la cual es en parte resultado de la falta de estrategias diversificadas y metodologías adaptadas. También, Rodríguez y Álvarez (2015) constatan que el profesorado considera que no debe adaptar los instrumentos y criterios de evaluación en la ES.

#### 1.1.2.3. Barreras para el aprendizaje

Corroborando las problemáticas anteriormente mencionadas, el estudio de Rodríguez y Álvarez (2014) señala que los EsD perciben que las adaptaciones de acceso son necesarias y deberían ser ejecutadas por los profesores, pero que mayormente, en la práctica cotidiana del aula, esto no se cumple, constituyendo barreras para el aprendizaje (Echeita, 2004) y

contribuyendo a una percepción de un ambiente poco inclusivo desde el ámbito institucional.

#### 1.1.2.4. Ambiente poco inclusivo

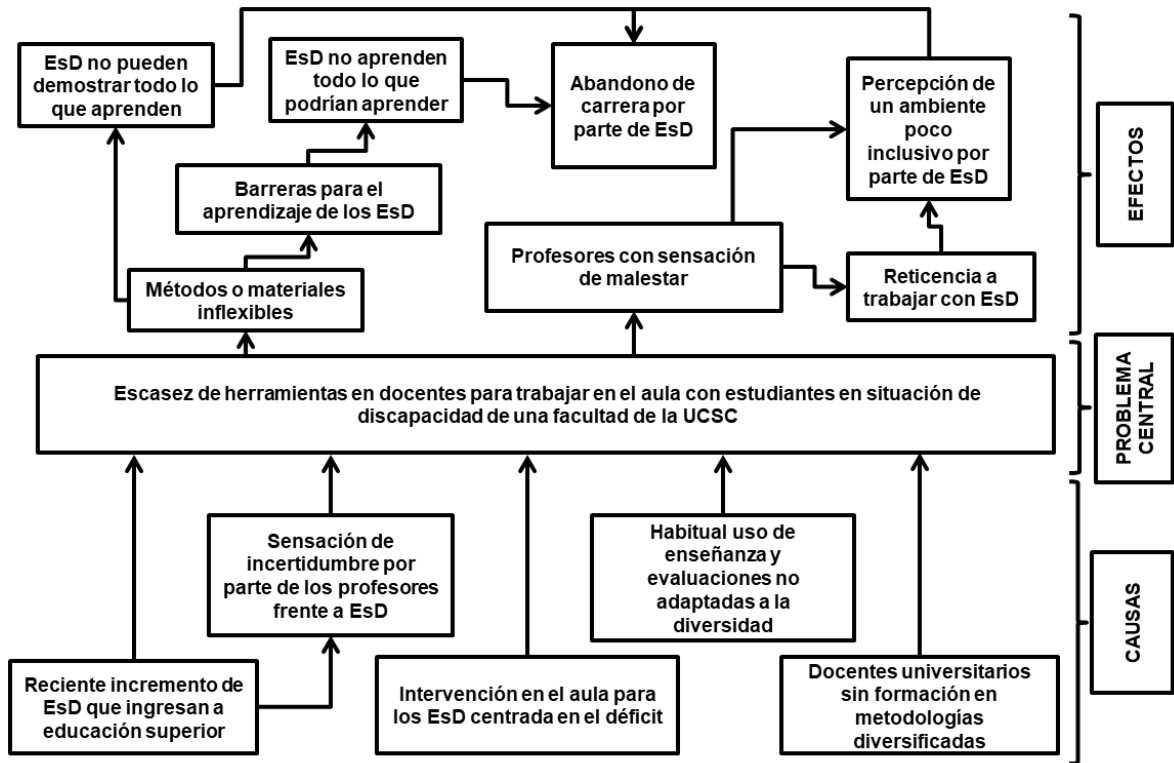
Entendiendo la inclusión como se propone en el Index for Inclusion (Booth, Ainscow & Kingston, 2004), vale decir, como la creación de un ambiente acogedor y que permite la participación de todas las personas, teniendo en cuenta sus diferencias, se hace patente que, como señalan Martínez y Bilbao (2011), las herramientas con la que el profesorado cuenta para atender a EsD es uno de los principales factores que posibilitan la inclusión educativa, y además moldean las actitudes de los mismos hacia las PsD, pudiendo llevar a una apertura o reticencia hacia éstas. En este sentido, la ausencia de herramientas pensadas desde la diversidad dificultaría la mantención de un ambiente inclusivo en el aula.

#### 1.1.2.5. Abandono de carrera por parte de EsD

Como se ha expuesto, el problema planteado tiene diversas consecuencias para el proceso de aprendizaje enseñanza, siendo una de las principales, tanto directa como indirectamente, el abandono de los estudios por parte de las PsD. De acuerdo con Crosso (2010), se puede afirmar que a pesar de la falta de estadísticas precisas al respecto, es un hecho reportado en la literatura que la deserción de EsD es marcadamente mayor a la de sus pares que no se encuentran en situación de discapacidad.

Los factores anteriormente descritos, tanto causas como consecuencias, se sintetizan en un esquema en la Figura I-1.

Figura I-1: Diagrama del árbol del problema



Fuente: Elaboración propia.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

A continuación se exploran las razones por las cuales se considera relevante abordar el problema planteado, comenzando por las que aluden al contexto más amplio, la relevancia a nivel país de aportar en el terreno de la discapacidad, hasta llegar a la población específica que se beneficiará de la intervención propuesta.

Según lo planteado en la Ley 20.422 del año 2010, se reconocerá como PsD a aquella que:

Teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p. 2).

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), la discapacidad es una realidad que forma parte innegable de la condición humana, ya que la mayoría de las personas presentarán algún tipo de discapacidad en algún momento de su vida, ya sea de manera transitoria o duradera, y las dificultades que experimenten se incrementarán gradualmente con la edad de la persona. Afrontar la discapacidad es una tarea compleja, por lo que las intervenciones para superar las desventajas que puede conllevar deben ser “múltiples, sistémicas y es necesario que se apliquen en los diversos contextos en los que se desenvuelven las personas” (OMS, 2011, p 7).

El último estudio nacional sobre la discapacidad realizado en nuestro país por el Ministerio de Desarrollo Social (MDS, 2015), reveló que existen 1.523.949 personas adultas mayores de 18 años que presentan una discapacidad leve a moderada, y 1.082.965 que conviven con una situación de discapacidad severa. Lamentablemente, la situación que enfrentan estas personas se complejiza cuando se confirma que el 40% de las PsD son dependientes de algún familiar o de otra persona que debe responsabilizarse de sus cuidados.

A pesar del panorama anterior, las personas que se encuentran en situación de discapacidad están ingresando en mayor medida a la ES, por lo que estas instituciones no pueden quedar ajenas a los desafíos que se derivan de adoptar una perspectiva inclusiva (Zuzulich, et al, 2014). El comunicado del DEMRE 2017 estipula que las modificaciones que se han realizado con el fin de potenciar la inclusión y equidad entre los estudiantes que rinden la Prueba de Selección Universitaria, han logrado un incremento importante en comparación al 2016, pasando de 92 a 452 postulantes en situación de discapacidad que optan por dicho sistema de ingreso, mostrando una alta tasa de participación que llega al 90% de los inscritos (SENADIS, 2018). Al respecto, el organismo también destaca que los postulantes evaluaron positivamente los ajustes que se definieron e implementaron. De esta forma, se destaca que es tanto útil como necesario mitigar la falta de herramientas de los docentes para trabajar con este creciente grupo humano que se integra a la ES.

Es en este contexto donde se destaca que el modelo educativo de la UCSC pone en relevancia que:

El cumplimiento de los planes y programas debe realizarse tanto con altas exigencias, como con apoyo sistemático a

las necesidades académicas de los estudiantes menos favorecidos, a fin de brindarles una real posibilidad de cumplir con sus expectativas de formación universitaria y, un desarrollo personal y profesional con servicios de calidad. (USCS, 2017, p.7)

Lo anteriormente expuesto, combinado con el aumento de la matrícula de EsD trae consigo nuevos desafíos para los docentes, entre los que se encuentran la aplicación de nuevas estrategias metodológicas, herramientas que permitan el acceso a la información para todos los estudiantes y una constante capacitación en temáticas relacionadas con la inclusión en el aula, lo que implica un permanente desarrollo personal y profesional de los docentes de nuestra casa de estudios, para dar cumplimiento a lo estipulado en el modelo educativo.

Teniendo en cuenta que en la UCSC hay una cantidad significativa de estudiantes en todos sus campus que requieren de ajustes en los distintos aspectos referentes al desarrollo de la vida universitaria, se desprende que realizando acciones que apunten a posibilitar una real inclusión educativa en el aula, se contará con una planta docente más capacitada para brindar una educación de calidad, a la vez que se potenciará el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, en especial de aquellos menos favorecidos producto de encontrarse en situación de discapacidad.

La intervención propuesta abordará una facultad de la UCSC donde actualmente estudian 6 PsD, y puede servir como experiencia piloto para ser replicada en otras facultades.

### 1.3. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES

A continuación, se procede a dar un recorrido por los antecedentes relevantes a la temática abordada, comenzando por los datos que señalan la cantidad de PsD en Chile, y el abordaje político que ésta ha tenido en los años más recientes. Posteriormente, se aborda la inclusión educativa en general y en específico en la ES, comentando estudios e instrumentos utilizados, para finalmente describir el contexto de la USCS.

#### 1.3.1. Personas en situación de discapacidad en Chile y acceso a la educación

Durante el primer trimestre de 2016, se dieron a conocer los resultados del Segundo Estudio Nacional de Discapacidad (ENDISC II) realizado durante el año 2015 por el MDS, estudio que determinó que el 16,7% de la población vive con alguna condición de discapacidad, es decir, un total de 2.836.818 personas en Chile.

En cuanto a los tipos de discapacidad, la Ley 20.422 reconoce: discapacidad de tipo sensorial, discapacidad de tipo física y discapacidad mental. Estas discapacidades, son definidas de la siguiente manera:

- a) Discapacidad de tipo sensorial: trastornos relacionados con la vista, el oído y el lenguaje (también conocido como discapacidad de la comunicación y comprensión del lenguaje). Estos trastornos pueden implicar deficiencias de distintos grados de pérdida de los sentidos (desde leve, moderada a severa). Las combinaciones de este tipo de discapacidades,

por ejemplo, ver, oír y hablar se denomina “discapacidad múltiple”.

b) Discapacidad de tipo física: puede ser de tipo motriz o motora. Se refiere a las personas que tienen discapacidad para caminar, coordinar movimientos, mover objetos y en general, para realizar actividades de la vida cotidiana. Comprende limitaciones de las extremidades inferiores, superiores del tronco, cuello y cabeza. En este tipo de discapacidad se ve altamente comprometida la autonomía personal.

c) Discapacidad mental: puede ser de causa psíquica o intelectual. Por causa psíquica se refiere a trastornos psiquiátricos que pueden alterar los estados anímicos y afectivos influyendo en las posibilidades de adaptación de las personas. De causa intelectual, se refiere a las dificultades conductuales y para aprender manifestándose en problemas como el retraso mental y la pérdida de memoria. (Universidad de Chile, 2016, p. 16)

En el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC I, 2004), realizado por el FONADIS, actual Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), en el año 2004, reporta que del total de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que han accedido y han participado de experiencias de formación profesional, sólo el 19.0% presenta

una discapacidad de tipo visual, el 31.3% física, 13.9% visceral, 10.3% múltiple, 9.0% intelectual, 8.7% auditiva y psíquica el 7.8%.

De acuerdo a los datos que entrega el SENADIS en el II Estudio Nacional de la Discapacidad (MDS, 2015) el promedio de años de estudio que cumplen las PsD es de 8,6 años, en contraste con 11,6 años que alcanzan las personas que no están en esta situación. Esta cifra impacta más aún cuando se establece el promedio de años de estudio que alcanza una PsD de características leve a moderada (9,6 años). Estos datos evidencian que aún existen numerosas barreras que están impidiendo u obstaculizando el tránsito de los estudiantes por las distintas instancias educativas que existen en Chile.

Es así como en el camino de la inclusión surge este concepto, dentro del ámbito educativo: el *de barreras al aprendizaje y la participación*. Este concepto hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. Según Booth y Ainscow (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción del alumno con los distintos contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y las alumnas en las actividades educativas.

Es evidente que la accesibilidad, tanto física y arquitectónica como tecnológica (barreras tangibles) aún pueden ser mejoradas y otros, como prejuicios y preconceptos (barreras intangibles), de los profesionales

universitarios docentes y no docentes aún están a la espera de ser eliminadas. Esta situación ha generado un amplio debate y reflexión en el entorno académico, reconociendo fortalezas y debilidades de los procesos de cambio por los que deben pasar los sistemas educativos (Rodríguez & Álvarez, 2017). Por lo tanto, se torna necesario propiciar el trabajo para facilitar el acceso, crear oportunidades reales de participación y de progreso académico para los EsD capaces de enfrentar este proceso formativo.

Tradicionalmente la intervención educativa ha estado más centrada en compensar las deficiencias que en promover los aprendizajes. En la actualidad existe un amplio consenso internacional respecto a que el modelo centrado en el déficit debe sustituirse por un enfoque inclusivo. Precisamente, este cambio es el que justificó dejar de hablar de integración educativa para hacerlo de inclusión educativa, pues en este último las variables ambientales están presentes como un aspecto determinante (Calvo & Verdugo, 2012).

Aparece así un concepto dinámico que presentaba la relatividad de la deficiencia y el carácter interactivo de ésta, lo que significaba que la escuela debía dar respuesta a todos sus alumnos teniendo en cuenta la diversidad de necesidades, intereses, etc., sin centrarse en una clasificación de deficiencias estática, como hasta el momento había sucedido, y que etiquetaba al alumnado; lo importante de esta concepción es que “nos permite intervenir, nos hace responsables de optimizar esa interacción desde una acción educativa intencionalmente planificada y explícita” (Galán & Echeita, 2011, p.110).

El movimiento de la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, pues asume que la diversidad es un aspecto inherente a la realidad humana, y no un obstáculo para la educación

(Ocampo, 2014). En este contexto, inclusión significa poner en marcha un sistema educativo basado en la diversidad, con el objetivo de cumplir el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación en un entorno ordinario. La escuela inclusiva se organiza para atender a todos los alumnos, no solo a los que presentan NEE (Calvo & Verdugo, 2012). De esta manera, ya desde la década pasada, la inclusión se plantea como un eje central al hablar de calidad educativa (Escandell, Rodríguez & Cardona, 2004), y sigue siendo un punto central para evaluar la calidad de un centro educativo (Ocampo, 2014; Rodríguez & Álvarez, 2017).

Murillo (2017), retomando lo que planteó la ONU en 2005, sostiene que educación inclusiva es un proceso, el cual permite responder a las necesidades diversas de todos los estudiantes logrando más participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias; y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. La autora destaca que para responder a las necesidades diversas de los estudiantes se deben realizar cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, por lo que le atribuye la responsabilidad al sistema educativo regular la educación de todos los niños y niñas

Como puede observarse, han transcurrido casi dos décadas desde que se reconoció que la inclusión va más allá de atender al alumnado con NEE, por cuanto supone la mejora de las prácticas educativas para todos los estudiantes, influyendo de manera positiva a la comunidad en su conjunto (Ocampo, 2014).

### 1.3.2. Contexto político y lineamientos Ministeriales

En este avance hacia la educación inclusiva han tenido mucha importancia las leyes, las normas y los documentos que se han ido

desarrollando. Chile ha firmado y ratificado acuerdos internacionales sobre inclusión social y educativa y éstos han dado origen a nuevas leyes y decretos a nivel nacional. Entre ellos, en el año 2006 se origina la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la que se acuerdan diversas líneas de acción para la inclusión en todo ámbito: Legislativo, Participación social, Económico, Cultural, Salud, Libertades personales, Familiar, Educación, Empleo.

En el área de ES, esta convención, en su artículo 24 enuncia que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006, p.19) además agrega que se debe asegurar que se realicen los ajustes necesarios y razonables para las personas con discapacidad en este ámbito (ONU, 2006).

Haciendo un recorrido histórico por el corpus legal referente a la materia, se puede mencionar que el primer acercamiento significativo hacia la inclusión educativa en Chile fue la Ley 19.284 del año 1994 y cuatro años más tarde, a raíz de la misma ley surge el Decreto 01/98, el cual entrega directrices para la integración educativa.

La Ley 19.284 (1994) en su artículo 19 apuntó que “las instituciones de ES deberán incorporar las adecuaciones académicas necesarias para permitir que las personas que presenten algún tipo de discapacidad tengan acceso a las carreras que impartan asegurando su permanencia y progreso en ellas”.

A partir de entonces se han realizado diversas acciones a nivel Ministerial, tales como el año 2005 la Política Nacional de Educación Especial 2006-2010; el año 2009 se promulga la Ley 20.370 o Ley General

de Educación (LGE), cuyo marco es la no discriminación e igualdad de condiciones.

En Chile, una de las leyes de mayor impacto es la Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, 20.422/2010. Esta ley, en su artículo 39 explicita: “Las instituciones de ES deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (p. 12).

### 1.3.3. Educación inclusiva

Hablar de Educación Inclusiva es también hablar de un enfoque de derechos correspondiente al modelo social de la educación, cuya meta es educación de calidad para todos los y las estudiantes, sin exclusión (Echeita, 2011).

En términos prácticos, es válido para los efectos de este proyecto, utilizar el modelo sugerido por Echeita, en el que se incluyen propuestas orientadoras (Calvo & Verdugo, 2012):

La educación inclusiva es una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje.

Hay que adoptar una perspectiva social interactiva representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de alumnos con

NEE o de alumnos con dificultades de aprendizaje y pensar en términos de ver cuáles son los obstáculos que impiden la participación y el aprendizaje.

Hay que buscar la transformación de los contextos escolares y usar las estrategias y los métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración de los alumnos en desventaja para conseguir el éxito de todos.

Se promueve el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa como base de su cohesión.

Para ello es imprescindible la participación. (p. 20)

Echeita (2011) además plantea una serie de principios y respuestas educativas en consecuencia de los mismos, los cuales se expresan en la siguiente tabla:

Tabla I-1: *Principios y respuestas educativas*

Principios	Respuestas Educativas
La diversidad del alumnado en sus distintas dimensiones es un valor y todos los alumnos y alumnas tienen derecho a que se reconozca las necesidades educativas que se derivan de ella.	La acción educativa debe pensarse y diseñarse, desde el principio, pensando en la diversidad de intereses, capacidades, origen, procedencia o cualquier otra condición personal o social del alumnado, de forma que su desarrollo sea accesible y pertinente para todos ellos.
Cualquier alumno o alumna puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.	Se asume que todos los alumnos y alumnas pueden tener dificultades para aprender en un momento determinado, y por razones diversas, no sólo un grupo concreto considerado "especial"
Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que se le ofrece.	Se adopta una perspectiva interactiva a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje. Éstas no pueden entenderse sin tener en cuenta la intervención educativa que se ofrece.
Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todo el alumnado que lo precise.	Los sistemas de ayuda y apoyo, incluido el asesoramiento psicopedagógico, deben organizarse pensando en que cualquier alumno puede necesitarlo en diferentes momentos a lo largo de su proceso educativo.
Todos los profesores deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos.	La educación de todos los estudiantes es responsabilidad del profesor.
Deben organizarse sistemas de apoyo al profesorado para que éste pueda asumir sus responsabilidades en la totalidad de sus estudiantes	El profesorado debe contar con las ayudas y apoyos necesarios para responder de forma adecuada a las necesidades de todos sus estudiantes.

Fuente: Elaborado a partir de Echeita (2011).

La educación inclusiva pretende educar junto a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en las instituciones educativas.

La educación inclusiva se centra en las modificaciones que desde la sociedad, la escuela, el docente y otros se deben realizar para educar a todos. Redefine finalidades y valores educativos para la formación plena e integral de los alumnos y la construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa, basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación. Cuando se habla de educación inclusiva se hace alusión a educación para todos y de atención a la diversidad. Se trata de ver las diferencias como enriquecimiento, como lo que nos une como seres humanos. La diversidad no es sinónimo de desigualdad sino parte de la universalidad (Calvo & Verdugo, 2012).

#### 1.3.4. Inclusión educativa en la educación superior

La presencia de estudiantes en situación de discapacidad en las universidades chilenas es imprecisa, de acuerdo a Tenorio y Ramírez-Burgos (2016) aún no existe un registro o medio de levantamiento de información que entregue antecedentes respecto a cuántos alumnos en estas condiciones estudian en ES, en qué carreras y las condiciones en las que enfrentan el proceso formativo.

Por otra parte, Ocampo (2014) plantea que se acumula información que da cuenta de cómo durante la última década se ha producido un incremento significativo de la diversidad en los centros de ES, lo cual, sin duda, representa un desafío importante para la educación actual, demandando un análisis y una reflexión sobre el papel que juega la institución de formación profesional en este nuevo contexto. De acuerdo con esto, las instituciones de ES deben asumir una mirada comprehensiva sobre sus actuaciones, capaces de mejorar su acción estratégica de calidad, gestionando ventanas de oportunidades que re-signifiquen a los sujetos y revitalicen sus

posibilidades de desarrollo efectivo, por sobre la burda declaración de buenas intenciones.

Resulta relevante mencionar la necesidad de disponer al interior de cada una de las instituciones de ES (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades) programas de formación para el profesorado en materia de ES y Discapacidad. Si bien, un 95% de las instituciones de ES señalan tener programas de formación complementaria para sus académicos, ésta se dirige a conocer y manejar los aspectos centrales del proceso formativo asociados a las normativas institucionales y los énfasis de su proyecto educativo. Si las instituciones de ES en Chile y el resto de nuestra región, han emprendido valiosas instancias para responder a los colectivos de PsD, resulta imprescindible articular programas de formación para mejorar su trabajo, así como implementar sistemas de acompañamiento y espacios de co-construcción. El diseño de estos programas debe considerar la especificidad de todas las titulaciones, asumiendo el lenguaje de cada disciplina, pues no se trata que los académicos redunden una vez más, en una sensibilización sin fondo o que, estas acciones sean reducidas al simple entrenamiento de adaptaciones y ajustes del currículo (Ocampo, 2014). Complementando lo anterior, otras investigaciones sugieren que además las casas de estudio deben contar con sistemas organizados de apoyo y atención individual para facilitar la adaptación del alumnado con discapacidad (Álvarez, Alegre & López, 2012).

En Chile, desde la década de los noventa, se ha abordado constantemente los tópicos de integración e inclusión, lo que ha permitido instalar de forma paulatina algunas medidas que se han materializado llevando a cabo diversos programas en consonancia al derecho a la educación. Junto con esto, se han implementado normativas, decretos y

orientaciones en las que se plantea como objetivo principal el acceso a la educación para todos los estudiantes, incluyendo a quienes presentan NEE.

No obstante, y a pesar de los indudables avances de los últimos años, sobre todo en el acceso a los estudios universitarios, aún queda un largo trecho para que pueda decirse que las PsD gozan en las universidades chilenas de una efectiva y completa igualdad de oportunidades con relación a sus compañeros (Ocampo, 2014).

Aceptar el desafío de atender las necesidades de los estudiantes en la ES es el nuevo reto que se enfrentan las instituciones chilenas, ya que por años no se ha concientizado acerca de las barreras que están siendo obstáculos de participación y de presencia de los estudiantes en este nivel; desde los accesos, los servicios, la infraestructura en general hasta las clases, materiales y evaluaciones que se realizan. Frente a la situación referente a las barreras intangibles es que autores como Díez y Sánchez (2015) señalan la importancia del uso del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como recurso educativo fundamental, creando currículos accesibles que contemplen la diversidad de estudiantes dentro de las aulas, ya que los currículos inflexibles son uno de los principales obstáculos no-intencionados a los que se puede enfrentar un EsD.

#### 1.3.5. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

El DUA, tal como lo definen Alba, Sánchez y Zubillaga (2014, p. 9) es “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo –es decir, objetivos educativos, método, materiales y evaluación-, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje”. Teniendo esta definición en mente, Valencia y Hernández (2017) destacan que el mayor objetivo del DUA es lograr que el

estudiantado completo, independientemente de sus circunstancias o condiciones de origen, acceda a las mismas oportunidades para aprender. Desde esta perspectiva se entiende que la diversidad en el aula no es un fenómeno extraño, sino que se trata de la norma, por lo que la flexibilidad del currículo es un aspecto central para derribar las barreras al aprendizaje (Sánchez, Castro, Casas & Vallejos, 2016).

De acuerdo al Center for Applied Special Technology (CAST), el DUA se basa en tres principios para asegurar la posibilidad del aprendizaje de todos los estudiantes (CAST, 2011):

- 1) Proveer múltiples medios de representación: Dado que las personas difieren en la forma en que perciben y comprenden la información, ésta debe ser presentada de múltiples maneras. Para esto, el modelo propone proveer opciones para:
  - a. La percepción de la información: significa ofrecer alternativas para que la información no sea puramente auditiva o puramente visual, o contar con materiales que permitan flexibilidad y ajustes por parte de los estudiantes
  - b. El lenguaje y los símbolos: clarificar el vocabulario, los símbolos, la sintaxis y la estructura, dar apoyo para decodificar textos, notaciones y símbolos, promover el entendimiento entre diferentes lenguajes e ilustrar a través de diferentes medios.
  - c. La comprensión: activar conocimientos previos, destacar patrones, puntos clave y relaciones, guiar el procesamiento de la información y visualización, maximizar la transferencia y generalización de lo aprendido.
- 2) Proveer múltiples medios de expresión: significa brindar opciones para la acción y expresión del conocimiento y los aprendizajes, reconociendo que las personas difieren en las formas en que mejor pueden expresar lo que saben. Para esto se deben dar opciones para:

- a. La acción física: variar las formas en que el estudiante puede responder.
  - b. La expresión y comunicación: utilizar múltiples medios para comunicarse, recurriendo a tecnologías actuales como apoyo a la expresión y graduando el nivel de apoyo/independencia que requiere cada estudiante en particular.
  - c. Las funciones ejecutivas: guiar el establecimiento de metas, apoyar el desarrollo de la planificación y estrategias, facilitar el manejo de la información y los recursos, y fomentar la capacidad de automonitoreo.
- 3) Proveer múltiples medios de implicación: Teniendo en cuenta que el componente emocional es esencial para el proceso de aprendizaje, y que los estudiantes pueden diferir de manera significativa en cómo pueden sentirse motivados e implicados, es necesario proporcionar variadas formas de implicación. En este punto, el DUA requiere que se provean opciones para:
- a. Captar el interés: optimizando la autonomía, la posibilidad individual de elección, la relevancia y el valor, minimizando las amenazas y distracciones.
  - b. Mantener el esfuerzo y la persistencia: destacar la importancia de las metas, variar las demandas y recursos para mantener desafiado al estudiante, favorecer la colaboración y la comunidad e incrementar la retroalimentación orientada al dominio de los contenidos.
  - c. Auto-regulación: promover expectativas y creencias que mejoren la motivación, promover estrategias personales de afrontamiento y desarrollar la auto-evaluación y la reflexión.

### 1.3.6. Actitudes hacia la inclusión en la educación superior

Una revisión de la literatura al respecto, realizada por Rao (2004), señala que hasta esa fecha existía poca investigación que abordara específicamente estas variables. Sin embargo, en la actualidad más autores están orientándose hacia esta línea de investigación.

Si bien se reconoce que las PsD aún son objeto de discriminación y estigmatización (Brunner & Miranda, 2016), resulta importante destacar los resultados de un estudio exploratorio realizado en Chile (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego & Rivera, 2014), donde se concluye que los EsD consideran que el ingresar a la Universidad es un proceso natural, esperado y factible, lo cual constituye un facilitador de la inclusión de PsD en la ES, a la vez que un llamado de atención para que dichas instituciones se preparen para dar respuesta a los desafíos que implica esta inclusión.

Por su parte, Martínez y Bilbao (2011) concluyen que las actitudes son uno de los principales elementos que hacen que el proceso de inclusión en la ES se dificulte o facilite, luego de encontrar que los docentes de la Universidad de Burgos presentan una actitud de aceptación hacia las PsD, mostrando estar sensibilizado hacia la discapacidad, aunque aún se observan ciertos prejuicios respecto a los roles y características que los docentes suponen respecto a las mismas.

Un estudio realizado por Leyser y Greenberger, (2008) encontró que, si bien las actitudes hacia la inclusión de EsD en la ES es positiva, dicha actitud sigue siendo, en parte, función de otras variables tales como las experiencias personales previas con PsD, la formación que la persona tiene al respecto y la disciplina académica que ejerce.

De acuerdo a las directrices otorgadas por la UNESCO, los apoyos docentes son vitales para proporcionar una respuesta educativa a la diversidad, así mismo como las políticas vigentes en las casas de estudio. La comunidad universitaria debe contribuir a la eliminación de desigualdades sociales, a la construcción de una vida mejor y evitar, en la medida que le sea posible, el fracaso de los estudiantes por razones que no sean estrictamente relacionados a la capacidad intelectual.

En este contexto es que se han realizado investigaciones recientes que buscan cuantificar en algún grado cuán inclusiva resulta una institución y sus prácticas. Rodríguez y Álvarez (2013) hacen una revisión de diferentes instrumentos habitualmente utilizados para medir actitudes hacia las PsD y en el mismo artículo publican la elaboración y validación de una escala llamada “Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad” (CUNIDIS) para identificar las actitudes hacia la discapacidad específicamente en la ES.

#### 1.4. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS DEL DIAGNÓSTICO

La opción metodológica para evaluar la problemática presentada fue cuantitativa, lo que implicó la utilización de datos numéricos y estadísticos para recoger, analizar e interpretar la información, habiendo aplicado para ello el cuestionario CUNIDIS (Rodríguez & Álvarez, 2013) a docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (FACEA) de la UCSC.

##### 1.4.1 Contexto de la Universidad

La UCSC (2016) posee un modelo educativo que declara en el ámbito de la docencia, las siguientes exigencias atinentes a la formación de los estudiantes: “*Integración de los saberes*: perspectiva interdisciplinaria e integradora de la formación. Esto implica la insistencia en la formación integral del estudiante, entendida como el alcance de una visión orgánica y no fragmentada de la realidad y del saber humano, a través del diálogo interdisciplinar” y “*Servicio*: Promoción de la vocación de servicio a favor del progreso de la sociedad y del bien común”.

Se observa además como criterio orientador, un modelo educativo que busca la integración del saber mediante “un currículum basado en resultado de aprendizaje y competencias y la promoción del diálogo interdisciplinar, un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, una formación en el diálogo entre fe y razón y coherencia ética, y una enseñanza contextualizada en los problemas reales de la sociedad regional y nacional, promoviendo el bien común” (UCSC, 2016).

En el diseño de carreras y programas se consideran una serie de criterios prácticos que permiten evaluar la implementación del modelo educativo UCSC, dentro de ellos se destaca el uso de metodologías activas

de enseñanza y evaluación centrada en el estudiante, lo cual se relaciona directamente con el Principio N°2 del DUA que implica “Proporcionar múltiples formas y medios para la acción y la expresión; el cual corresponde al cómo del aprendizaje. Se plantea que los estudiantes se diferencian en el modo de expresar lo que saben.”. El DUA cuenta con apoyo empírico en contextos educativos (Díez & Sánchez, 2015), por lo que se plantea que potenciar esta herramienta en una casa de estudios que señala dentro de su modelo educativo principios no sólo compatibles, sino que coincidentes con el DUA reportará beneficios tanto para los EsD como para sus pares que no se encuentran en situación de discapacidad.

Por otra parte, la UCSC, en conjunto con otras universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades de Chile, ha aportado a la implementación de ajustes en los mecanismos de acceso a la ES, aporte que ha sido reconocido por SENADIS (2018), y que ha posibilitado un aumento significativo de los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad y han rendido la Prueba de Selección Universitaria, colectivo que evalúa positivamente los ajustes realizados en el sistema.

También resulta relevante mencionar que la UCSC cuenta con un Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD) que depende de la Dirección de Docencia, pero que en las áreas de capacitación no aborda de manera específica y sistemática prácticas pedagógicas inclusivas para el trabajo en aula con EsD. Por otra parte, la institución no cuenta con material de apoyo pedagógico que le entregue al docente estrategias para la inclusión de EsD en la ES.

La casa de estudios cuenta con una Unidad de Inclusión Estudiantil (UIE) que depende de la Dirección de Apoyo a los Estudiantes (DAE), la cual

se ha dedicado desde el año 2014 a disminuir barreras físicas y de equipamiento, incluyendo material tecnológico de apoyo para sus estudiantes. Sin embargo, abordar la barrera de la metodología en aula es una necesidad imperiosa, ya que esto permitiría igualdad de condiciones para el aprendizaje de todo el estudiantado, indistintamente de sus diferencias.

Para seleccionar la facultad con la cual se realizaría la intervención, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- El primer criterio de selección fue de carácter pragmático, dada la facilidad de acceso por parte del Decano de FACEA, el cual mostró apertura e interés para trabajar por la inclusión de los EsD. A la vez, la facultad facilitó un espacio adecuado para el trabajo con sus docentes en la fecha que se propuso y también facilitó los horarios de todos los docentes que participaron del diagnóstico para estipular el horario idóneo que permitiera la mayor participación.
- En segundo lugar se consideró que la mayoría de los docentes de FACEA no había participado previamente en una capacitación formal en la temática de inclusión y discapacidad.
- En tercer lugar, se consideró como requisito de participación el dar el consentimiento informado por parte de los docentes.

En cuanto a la Facultad foco de la intervención se destaca que, tanto en las descripciones de las carreras ofrecidas como en el perfil de egreso de cada una de éstas, se hace referencia a una formación valórica e integral, como es observado en la Tabla I-2.

Tabla I-2: *Carreras y perfiles de egreso de FACEA*

Descripción de la Carrera	Perfil de Egreso
<p>La carrera de Contador Auditor busca formar un profesional que utiliza la información como herramienta básica para el proceso de toma de decisiones en una organización, la administración eficiente de ésta, tanto interna como externa, siendo responsable de emitir una opinión independiente respecto de los estados financieros, de acuerdo a principios y normas profesionales vigentes. De esta forma, compete al profesional generar dicha información con la característica de ser confiable y oportuna.</p>	<p>El contador auditor titulado en la UCSC se encuentra preparado para gestionar responsablemente recursos financieros y humanos, gestionar sistemas de control y aplicar la normativa técnica y legal que afecta a una organización.</p> <p>Adicionalmente se decidió formar a todos sus egresados con un sello valórico distintivo a través de la entrega de herramientas que distingan a estos profesionales por su capacidad de coordinar y formar parte de equipos de trabajo orientados al rendimiento de las organizaciones.</p>
<p>La carrera de Ingeniería en Información y Control de Gestión (IICG) tiene por objetivo formar profesionales competentes en la gestión de sistemas de información empresarial y control de gestión para el logro de los objetivos de una organización, integrando equipos de trabajo multidisciplinarios de alto desempeño, priorizando lo ético y respetando la dignidad de la persona humana.</p>	<p>El Ingeniero en Información y Control de Gestión de la USCS es un profesional competente en evaluar sistemas de control de gestión e información empresarial, que permitan a una organización gestionar sus procesos así como proyectar sus desafíos, planes y estrategias para la toma de decisiones en distintos niveles.</p> <p>Este profesional, se encuentra preparado para integrar equipos multidisciplinarios de trabajo, motivado por la búsqueda permanente del conocimiento, distinguiéndose por tener una formación antropológica y ética basada en principios católicos y vocación de servicio a favor del bien común.</p>

Continúa en página siguiente

Descripción de la Carrera	Perfil de Egreso
<p>La carrera Ingeniería Comercial de la UCSC tiene una duración de diez semestres, en las que están presentes tres fases: nivelación, formación disciplinar y formación profesional. A lo largo de los diez semestres, sus estudiantes desarrollan competencias genéricas y específicas, que los hace profesionales competentes e innovadores con una alta capacidad de trabajo en equipo, bajo un manto de sólidos valores cristianos.</p>	<p>El Ingeniero Comercial titulado en la UCSC será un profesional competente, preparado para gestionar responsablemente recursos humanos, financieros, físicos y de información; quien resolverá desafíos organizacionales y del mercado con visión estratégica e innovadora; caracterizando su actuar profesional (y personal), tanto los principios y valores cristianos como su alta capacidad de trabajar en equipo, para el logro de objetivos.</p>

Fuente: Página web de FACEA (UCSC, 2018).

En su Plan Estratégico, el cual tiene vigencia desde 2017 hasta 2021, la Facultad actualizó su misión y visión, proponiéndose en esta última

Ser una Facultad de Negocios reconocida a nivel nacional e internacional, por un auténtico compromiso con la creación de valor económico y social mediante una formación de calidad, investigación aplicada y la vinculación con su entorno, que desde su identidad católica aporta significativamente al desarrollo y bienestar de la sociedad. (UCSC, 2017, p. 4).

Por su parte, la misión establece que:

Somos una Facultad de Negocios auténticamente comprometida con la creación de valor económico y social que,

desde su identidad católica y con altos estándares de calidad, forma y perfecciona profesionales integrales, capaces de desempeñarse en diversos ámbitos laborales. Asimismo, desarrolla investigación aplicada y se vincula con el medio para dar respuesta a las necesidades de la región y el país. (UCSC, 2017, p. 4).

En el mismo documento se especifica que la Facultad trabajará para brindar a sus estudiantes una experiencia universitaria enriquecida y por mantener una infraestructura y equipamiento de calidad, y además refleja una constante preocupación por la calidad de sus docentes, lo cual abre las puertas para trabajar en pro de una inclusión efectiva a las PsD que decidan estudiar en ella, dado el perfil valórico que la caracteriza.

#### 1.4.2. Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de los datos requeridos en el diagnóstico se optó por utilizar la escala CUNIDIS (Rodríguez & Álvarez, 2013), la cual ha demostrado propiedades psicométricas satisfactorias, que se describen en detalle en el apartado 1.4.4.1. Está constituida por 4 sub-escalas unidimensionales: Adaptación en las Asignaturas, Acción Docente, Accesibilidad y Comunidad Universitaria. Adaptación a las asignaturas hace referencia a lo que el profesorado *debería* hacer para facilitar la inclusión, mientras que Acción Docente refiere a las prácticas que efectivamente se realizan. Por su parte, Accesibilidad y Comunidad Universitaria refieren a aspectos, no sólo focalizados en la realización de clases, sino que, en el caso de la primera, a los recursos y condiciones materiales de los que dispone la institución para posibilitar la inclusión, y de las acciones

institucionales y el fomento de una cultura inclusiva. Esta escala ha sido utilizada posteriormente en estudios relacionados tanto en el contexto español (Rodríguez & Álvarez, 2014; 2015) como hispanoamericano (García-Cano et al., 2017), siendo aplicada a profesores, estudiantes en general y estudiantes en situación de discapacidad.

Para efectos del presente proyecto, cobra especial relevancia la sub-escala Acción Docente, ya que refiere directamente a las prácticas docentes, factor que se pretende intervenir mediante la incorporación de competencias que posibiliten una inclusión efectiva de las PsD a las aulas de ES, ya que investigaciones ponen las competencias docentes como una variable primordial para dar una educación de calidad a la población diversa (Fernández, 2011).

#### 1.4.3. Características de los participantes

Los participantes del diagnóstico se componen por 22 docentes de FACEA, lo que representa el 95,6% de los 23 docentes de planta. De ellos, 6 son mujeres (27,27%) y 16 son hombres (72,73%). Las edades fluctúan entre 31 y 59 años, siendo la media 39,05 (35,00 para las mujeres y 40,56 para los hombres), como se muestra en la Tabla I-3.

Tabla I-3. *Edad de los participantes por sexo.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
Hombres	16	33	59	40,56	7,30
Mujeres	6	31	39	35,00	2,90
Total	22	31	59	39,05	6,82

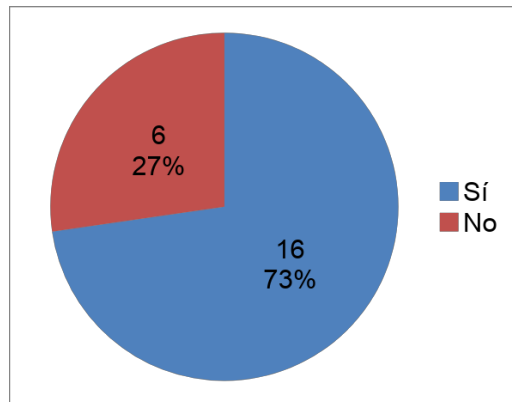
*Nota: D.E.=Desviación estándar.*

Fuente: Elaboración propia

Del total de encuestados, ninguno de ellos se declara en situación de discapacidad.

Respecto a la interacción del encuestado con EsD se realizaron dos preguntas, destinadas a conocer si anteriormente había tenido la experiencia de dar clases a un estudiante en situación de discapacidad, y si actualmente alguno de sus estudiantes se encuentra en dicha situación. Las respuestas a dichas preguntas se pueden observar en las Figuras II-1 y II-2, respectivamente.

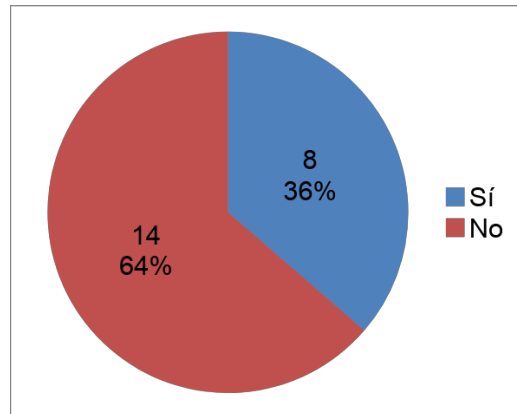
Figura I-2: Encuestados que han dado clases a un EsD en años anteriores



Fuente: Elaboración Propia

En el gráfico anterior se puede observar que casi tres cuartas partes (73%) de los docentes encuestados declaran haber dado clases a un EsD en años anteriores.

Figura I-3: *Encuestados actualmente dan clases a un EsD*



Fuente: Elaboración Propia

Al ser preguntados por la realidad actual, más de un tercio (36%) declara estar dando clases a una PsD.

#### 1.4.4. Caracterización del instrumento

Con el objetivo de llevar a cabo el proceso de diagnóstico, se utilizó un cuestionario, el cual fue respondido por los docentes con los que se realizó la intervención. A continuación se caracteriza el instrumento.

##### 1.4.4.1 Cuestionario “Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad” (CUNIDIS)

La escala CUNIDIS, de acuerdo a sus autores, tiene como objetivo “identificar las actitudes hacia la discapacidad en la ES” (Rodríguez & Álvarez, 2013, p. 1). Se trata de una escala de tipo Likert, donde se presentan afirmaciones relacionadas con discapacidad en el contexto universitario y el encuestado debe puntuar su grado de acuerdo con 40 afirmaciones presentadas, seleccionando entre las opciones de respuesta, correspondiéndose cada opción con un número del 1 al 5, como se muestra en la Tabla I-4.

Tabla I-4: *Opciones de respuesta en CUNIDIS.*

Opción de respuesta	Valor numérico
“totalmente en desacuerdo”	1
“poco de acuerdo”	2
“de acuerdo”	3
“muy de acuerdo”	4
“totalmente de acuerdo”	5

Fuente: Adaptado de Rodríguez y Álvarez (2013).

Los ítems se agrupan formando cuatro sub-escalas unidimensionales: Adaptación en las Asignaturas, Acción Docente, Accesibilidad y Comunidad Universitaria. La primera contiene afirmaciones referentes a lo que el profesorado debería hacer para facilitar la inclusión, midiendo las actitudes

del encuestado hacia la realización de adaptaciones curriculares en las asignaturas. Acción docente mide la valoración del encuestado sobre acciones que el docente realiza en el aula respecto a los EsD. Accesibilidad refiere a la apreciación que se tiene respecto a la presencia factores físicos que facilitan o dificultan la participación de los EsD y Comunidad Universitaria se relaciona a la percepción de participación de las PsD.

Los autores del instrumento (Rodríguez & Álvarez, 2015), dan cuenta de la fiabilidad del instrumento por su consistencia interna, mostrando un  $\alpha$  de Cronbach igual a 0,921 y el análisis de validez da cuenta de una correlación entre ítems superior a 0,73.

#### 1.4.5. Procedimiento de Aplicación

Previamente a la aplicación del instrumento seleccionado se sostuvo una reunión con el Decano de FACEA, quien manifestó abiertamente su interés para trabajar en la temática, poniendo a disposición su facultad.

Posteriormente, se llevó a cabo una segunda reunión con el Decano para presentar el proyecto de diagnóstico, con el objetivo de hacer una intervención con los docentes, conducente a la adquisición de estrategias metodológicas inclusivas. Ante esto, se cuenta con el apoyo de Decanato y la disponibilidad de los docentes de planta para participar en el diagnóstico y posterior capacitación. De esta manera se distribuye mediante secretaría la encuesta a los 23 profesores de planta que trabajan en FACEA, quienes responden el instrumento y lo devuelven a secretaría para posteriormente ser entregados a la responsable del proyecto.

#### 1.4.6 Plan de análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario CUNIDIS, se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25, con el cual se llevó a cabo el proceso de análisis.

### 1.5. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario utilizado para el diagnóstico.

#### 1.5.1. CUNIDIS

Los resultados se presentan por sub-escala, analizando cada una de ellas y mostrando la correspondiente tabulación de las frecuencias porcentuales de las respuestas obtenidas.

##### 1.5.1.1. Sub-escala Adaptaciones Curriculares

En los resultados graficados en la Tabla I-5 se observa que las actitudes de los participantes encuestados varían de manera llamativa dependiendo del ítem al que responden, reflejando que consideran adecuadas las adaptaciones sólo en algunos aspectos del currículo. Las adaptaciones que mayormente se consideran necesarias de llevar a cabo tienen relación con las actividades a desarrollar en las asignaturas ( $\bar{x} = 4,14$ ; D.E. = 1,17) y con la metodología empleada en la clase ( $\bar{x} = 4,05$ ; D.E. = 1,21). Le siguen en cuanto a grado de acuerdo los ítems referentes a adaptar los materiales empleados en las actividades ( $\bar{x} = 3,77$ ; D.E. = 1,19), ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos ( $\bar{x} = 3,59$ ; D.E. = 1,40),

adaptar las prácticas de la carrera ( $\bar{x} = 3,50$ ; D.E. = 1,30) y luego adaptar los instrumentos de evaluación ( $\bar{x} = 3,45$ ; D.E. = 1,22) y realizar tutorías de manera habitual ( $\bar{x} = 3,45$ ; D.E. = 1,18). Por el contrario, el grupo manifiesta desacuerdo respecto a la necesidad de adaptar los criterios de evaluación o calificación ( $\bar{x} = 2,82$ ; D.E. = 1,47), y un marcado desacuerdo con la necesidad de adaptar los objetivos de las asignaturas ( $\bar{x} = 1,64$ ) y los contenidos de las mismas ( $\bar{x} = 1,50$ ). Resulta llamativo que estos mismos ítems muestran las más bajas dispersiones de la sub-escala, (D.E. = 0,95 y 0,80 respectivamente), indicando que el grupo manifiesta una opinión relativamente homogénea al respecto.

Tabla I-5: *Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Adaptaciones Curriculares.*

Adaptaciones Curriculares:				Frecuencia porcentual de respuesta				
Respecto a los estudiantes con discapacidad, el profesorado debe...	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
1. ...adaptar los objetivos de las asignaturas	1,64	0,95	1	59,1	27,3	4,5	9,1	0,0
2. ...adaptar los contenidos de las asignaturas	1,50	0,80	1	63,6	27,3	4,5	4,5	0,0
3. ...adaptar la metodología empleada en las clases	4,05	1,21	5	4,5	9,1	13,6	22,7	50,0
4. ...adaptar las actividades a desarrollar en las asignaturas	4,14	1,17	5	4,5	9,1	4,5	31,8	50,0
5. ...adaptar los materiales empleados en las actividades	3,77	1,19	5	4,5	9,1	27,3	22,7	36,4
6. ...adaptar los instrumentos de evaluación	3,45	1,22	4	9,1	13,6	18,2	40,9	18,2

Continúa en página siguiente

Adaptaciones Curriculares: Respecto a los estudiantes con discapacidad, el profesorado debe...	Frecuencia porcentual de respuesta							
	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
7. ...adaptar los criterios de evaluación/calificación	2,82	1,47	1	27,3	18,2	13,6	27,3	13,6
8. ...adaptar las prácticas de la carrera	3,50	1,30	5	9,1	13,6	22,7	27,3	27,3
9. ...ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos	3,59	1,40	4	18,2	0,0	13,6	40,9	27,3
10. ...realizar tutorías de manera habitual	3,45	1,18	4	9,1	9,1	27,3	36,4	18,2

Fuente: Elaboración propia, en base a 22 encuestados.

#### 1.5.1.2. Sub-escala Acción Docente

La Tabla I-6 muestra que el grupo en general presenta acuerdo respecto a que se amplíe el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos ( $\bar{x} = 3,18$ ; D.E. = 1,50) y que se adaptan las actividades a desarrollar en las asignaturas ( $\bar{x} = 3,09$ ; D.E. = 1,15). Expresan un menor grado de acuerdo respecto a que estén siendo adaptados los materiales empleados en las actividades ( $\bar{x} = 2,95$ ; D.E. = 1,13), la metodología ( $\bar{x} = 2,86$ ; D.E. = 1,36), los instrumentos de evaluación ( $\bar{x} = 2,73$ ; D.E. = 1,28), las prácticas de la carrera ( $\bar{x} = 2,59$ ; D.E. = 1,26) y los criterios de evaluación ( $\bar{x} = 2,55$ ; D.E. = 1,44). Similar desacuerdo se muestra en cuanto a que se estén realizando tutorías habitualmente ( $\bar{x} = 2,55$ ; D.E. = 1,22).

El mayor desacuerdo se presenta respecto a que se estén adaptando los objetivos de las asignaturas y los contenidos de las asignaturas (ambos con  $\bar{x} = 1,50$ ; D.E. = 0,91).

Tabla I-6: *Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Acción Docente*

Acción Docente:	Frecuencia porcentual de respuesta							
	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
Respecto a los estudiantes con discapacidad, en la realidad del aula el profesorado...								
11. ...adapta los objetivos de las asignaturas	1,50	0,91	1	68,2	22,7	0,0	9,1	0,0
12. ...adapta los contenidos de las asignaturas	1,50	0,91	1	68,2	22,7	0,0	9,1	0,0
13. ...adapta la metodología empleada en las clases	2,86	1,36	3	18,2	22,7	31,8	9,1	18,2
14. ...adapta las actividades a desarrollar en las asignaturas	3,09	1,15	3	9,1	18,2	40,9	18,2	13,6
15. ...adapta los materiales empleados en las actividades	2,95	1,13	3	9,1	22,7	45,5	9,1	13,6
16. ...adapta los instrumentos de evaluación	2,73	1,28	3	18,2	27,3	31,8	9,1	13,6
17. ...adapta los criterios de evaluación	2,55	1,44	1	31,8	22,7	18,2	13,6	13,6
18. ...adapta las prácticas de la carrera	2,59	1,26	1	27,3	18,2	27,3	22,7	4,5
19. ...amplia el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos	3,18	1,50	5	18,2	18,2	18,2	18,2	27,3
20. ...realiza tutorías de manera habitual	2,55	1,22	3	27,3	18,2	31,8	18,2	4,5

Fuente: Elaboración propia, en base a 22 encuestados.

### 1.5.1.3. Sub-escala Accesibilidad

Las respuestas en esta sub-escala revelan que los encuestados expresan acuerdo con que los EsD participan en todas las actividades en clase ( $\bar{x} = 3,36$ ; D.E. = 1,22), tienen similares dificultades que el resto de los compañeros ( $\bar{x} = 3,32$ ; D.E. = 1,21). Se observa un acuerdo similar respecto

a las afirmaciones “la disposición de las clases permite el trabajo en grupo” ( $\bar{x}$  = 3,18; D.E. = 1,40), “se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases” ( $\bar{x}$  = 3,14; D.E. = 1,17), y “se realizan todas las prácticas de la carrera” ( $\bar{x}$  = 3,14; D.E. = 1,17).

Por otra parte, los datos muestran un menor grado de acuerdo ante afirmaciones como “se cuenta con apoyos humanos y materiales para seguir las clases” ( $\bar{x}$  = 2,45; D.E. = 1,10), “los materiales impresos/audiovisuales de clase están adaptados” ( $\bar{x}$  = 2,36; D.E. = 1,09), “las condiciones de las clases favorecen el acceso y la movilidad” ( $\bar{x}$  = 2,18; D.E. = 1,01) y “la facultad/escuela no tiene barreras arquitectónicas” ( $\bar{x}$  = 2,09; D.E. = 1,31). El mayor grado de desacuerdo se da ante la afirmación “el equipamiento de las clases está adaptado” ( $\bar{x}$  = 1,91; D.E. = 1,23).

Tabla I-7: *Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Accesibilidad*

Accesibilidad:	Frecuencia porcentual de respuesta							
	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
Respecto a la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad...								
21. ...la facultad/escuela no tiene barreras arquitectónicas	2,09	1,31	1	45,5	22,7	18,2	4,5	9,1
22. ...el equipamiento de las clases está adaptado	1,91	1,23	1	50,0	27,3	13,6	0,0	9,1
23. ...las condiciones de las clases favorecen el acceso y movilidad	2,18	1,01	2	22,7	50,0	18,2	4,5	4,5
24. ...la disposición de las clases permite el trabajo en grupo	3,18	1,40	2	13,6	22,7	18,2	22,7	22,7
25. ...se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases	3,14	1,17	4	9,1	22,7	22,7	36,4	9,1

Continúa en página siguiente

Accesibilidad:				Frecuencia porcentual de respuesta				
26. ...los materiales impresos/audiovisuales de clase están adaptados								
	2,36	1,09	1	27,3	27,3	27,3	18,2	0,0
27. ...se cuenta con apoyos humanos y materiales para seguir las clases								
	2,45	1,10	3	22,7	27,3	36,4	9,1	4,5
28. ...se realizan todas las prácticas de la carrera								
	3,14	1,17	3	9,1	13,6	50,0	9,1	18,2
29. ...participan en todas las actividades en clase								
	3,36	1,22	3	4,5	18,2	40,9	9,1	27,3
30. ...tienen similares dificultades que el resto de los compañeros/as								
	3,32	1,21	3	4,5	22,7	31,8	18,2	22,7

Fuente: Elaboración propia, en base a 22 encuestados.

#### 1.5.1.4. Sub-escala Comunidad Universitaria

Al observar las respuestas a esta sub-escala se evidencia un alto grado de acuerdo con varias de las afirmaciones propuestas. Los docentes encuestados consideran que los EsD pueden ser buenos profesionales ( $\bar{x} = 4,82$ ; D.E. = 0,50), mantienen una relación adecuada con el profesorado ( $\bar{x} = 4,41$ ; D.E. = 0,67) y con el resto de sus compañeros ( $\bar{x} = 4,27$ ; D.E. = 0,83). A su vez, se muestran altamente de acuerdo con que los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de los EsD ( $\bar{x} = 4,14$ ; D.E. = 0,64) y con que la comunicación con el profesorado es fluida ( $\bar{x} = 4,14$ ; D.E. = 0,94).

Se evidencia un menor grado de acuerdo con las afirmaciones “un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier titulación” ( $\bar{x} = 2,95$ ; D.E. = 1,33), “todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan” ( $\bar{x} = 2,82$ ; D.E. = 0,96), y

“las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas” ( $\bar{x} = 2,64$ ; D.E. = 0,95). El mayor grado de desacuerdo se observa frente a las afirmaciones referentes a la preparación para atender a EsD, ya sea de parte de la universidad ( $\bar{x} = 2,32$ ; D.E. = 0,78) o de parte del profesorado ( $\bar{x} = 2,23$ ; D.E. = 0,81).

Tabla I-8: *Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Comunidad Universitaria.*

Comunidad Universitaria	$\bar{X}$	D.E.	Moda	Frecuencia porcentual de respuesta				
				1	2	3	4	5
Respecto a la sensibilización y relaciones de los estudiantes con discapacidad:								
31. ...las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas	2,64	0,95	3	18,2	13,6	54,5	13,6	0,0
32. ...todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan	2,82	0,96	2	4,5	36,4	36,4	18,2	4,5
33. ...los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes	4,14	0,64	4	0,0	0,0	13,6	59,1	27,3
34. ...la comunicación con el profesorado es fluida	4,14	0,94	5	0,0	4,5	22,7	27,3	45,5
35. ...la relación de los estudiantes y el profesorado de la facultad/escuela es adecuada	4,41	0,67	5	0,0	0,0	9,1	40,9	50,0
36. ...la relación de los estudiantes y el resto de compañeros de la facultad/escuela es la adecuada	4,27	0,83	5	0,0	4,5	9,1	40,9	45,5

Continúa en página siguiente

37. ...el profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad	2,23	0,81	2	13,6	59,1	18,2	9,1	0,0
38. ...un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier titulación	2,95	1,33	3	13,6	27,3	27,3	13,6	18,2
39. ...un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional	4,82	0,50	5	0,0	0,0	4,5	9,1	86,4
40. ...la universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad	2,32	0,78	2	13,6	45,5	36,4	4,5	0,0

Fuente: Elaboración propia, en base a 22 encuestados.

#### 1.5.1.5. Análisis de Sub-escalas completas

Al sacar un promedio de los ítems de cada sub-escala por individuo, se obtiene un puntaje que se utiliza para representar la sub-escala en su conjunto, lo que permite tener una mirada general y comparar los resultados entre cada una de ellas. Los datos obtenidos se muestran a continuación en la Tabla I-9:

Tabla I-9: *Resultados CUNIDIS por sub-escala*

Sub-escala:	$\bar{X}$	D.E.
Adecuaciones Curriculares	3,15	0,81
Acción Docente	2,44	0,78
Accesibilidad	2,68	0,70
Comunidad Universitaria	3,45	0,45

Fuente: Elaboración propia, en base a 22 encuestados.

Al observar los datos queda en evidencia que a nivel general, los aspectos mejor valorados por los encuestados son los relacionados con la Comunidad Universitaria ( $\bar{x} = 3,45$ ; D.E. = 0,45), seguidos por las actitudes hacia la necesidad de realizar Adecuaciones Curriculares ( $\bar{x} = 3,15$ ; D.E. = 0,81). La Accesibilidad es valorada relativamente más baja ( $\bar{x} = 2,68$ ; D.E. = 0,70), mientras que la menor puntuación se observa respecto a la Acción Docente ( $\bar{x} = 2,44$ ; D.E. = 0,78), vale decir, a las acciones que en la realidad el docente lleva a cabo en el aula.

### 1.6.2. Conclusiones del Diagnóstico

Los docentes participantes del diagnóstico resultaron ser 22 académicos de planta de FACEA, lo cual representa al 95,6% de los docentes de planta de dicha Facultad. Se observa que la mayoría de ellos ha tenido contacto directo en sus aulas con EsD en años anteriores, y actualmente más de un tercio de los encuestados cuenta con al menos un EsD en sus aulas.

El análisis de los datos obtenidos mediante la escala CUNIDIS reveló que en general el grupo encuestado considera necesario realizar adecuaciones curriculares para los EsD, aunque evalúan que el desempeño real de los docentes en este aspecto no se condice con la mencionada necesidad, lo que puede interpretarse como que los docentes se encuentran motivados a actuar, pero no cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo dichas acciones. Este desajuste entre lo que debería hacerse y lo que se lleva a cabo en la realidad es consistente con los hallazgos de otras investigaciones que han utilizado la escala CUNIDIS (Rodríguez & Álvarez, 2013; Rodríguez, et al., 2014; García-Cano et al., 2017), y la interpretación propuesta es consistente con la falta de formación percibida por parte del profesorado, la cual se evidencia en el ítem con el más bajo

grado de acuerdo de la sub-escala de Comunidad Universitaria.

Al observar más en detalle respecto a los aspectos que consideran necesarios adaptar, es posible notar que puntos como los objetivos y los contenidos de la asignatura no son tomados como objeto de adecuación, pero sí lo son otros aspectos relacionados al acceso a la información, como la metodología, las actividades y los materiales. Investigaciones al respecto muestran resultados similares (Rodríguez & Álvarez, 2013; Rodríguez, et al., 2014), manteniéndose la adaptación de objetivos y contenidos como puntos de desacuerdo en cuanto a adecuaciones deseables por parte de los docentes. Cabe destacar que en la sub-escala de Adaptaciones Curriculares es donde se observa la mayor dispersión de los datos, vale decir, los docentes tienen opiniones más diversas al respecto, reflejando que el profesorado está dispuesto a realizar adecuaciones, pero no en todos los aspectos propuestos por el instrumento.

Resulta llamativo que la evaluación que los docentes encuestados hacen de la Comunidad Universitaria es la sub-escala con mayor puntaje, lo que da cuenta de que la valoración que hacen de las interacciones entre los EsD y el resto de la comunidad universitaria es positiva. La excepción en este apartado tiene que ver con la ya mencionada percepción que los docentes tienen de su propia formación para dar respuesta a los EsD.

CAPÍTULO II.  
DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

## 2.1. Justificación de la Intervención

Mediante el diagnóstico realizado se pudo constatar que un número relevante de profesores de FACEA se encuentran trabajando con EsD y se muestran de acuerdo en que las adecuaciones metodológicas son necesarias, aunque reportaron que éstas no se están llevando a cabo, por lo que es posible inferir que la ausencia de las mismas obedece a factores más relacionados a las herramientas con las que cuentan los docentes, que a factores motivacionales o a la falta de problematización al respecto.

El diagnóstico, siendo consistente con lo señalado por Salinas, et al. (2013), reveló que los docentes valoran de forma deficiente su propia formación para dar respuesta a los EsD, lo cual puede explicar el grado de incertidumbre que el profesorado universitario manifiesta respecto a la inclusión de PsD en sus aulas (Rodríguez & Álvarez 2014).

Este último punto cobra especial relevancia para la intervención propuesta en el presente proyecto, ya que se trata de un trabajo formativo, que apunta a instalar competencias en los docentes universitarios, factor que se ha reconocido como uno de los principales predictores del éxito o fracaso de la inclusión social y laboral para los EsD (Riaño, Rodríguez, Álvarez & García, 2016; Rodríguez & Álvarez, 2017).

## 2.2. PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN

### 2.2.1 Objetivo general del proyecto

Promover una actitud favorable hacia las PsD, a través de un taller teórico-experiencial que capacite a docentes en estrategias diversificadas en aula para ofrecer apoyo específico a los EsD.

### 2.2.2 Objetivos específicos del proyecto

- OE1. Diseñar un taller para docentes de FACEA, basado en la actitud hacia la discapacidad para estimular la sensibilización respecto a las barreras que dificultan la inclusión de EsD en la UCSC (ver Tabla II-1).
- OE2. Implementar un taller para que el docente adquiriera estrategias pedagógicas inclusivas, a través de técnicas prácticas y vivenciales en docentes de ES (ver Anexo 1).
- OE3. Describir el impacto de la implementación del taller en los participantes sobre sus actitudes y conocimientos.

### 2.3. DEFINICIÓN DE ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN

La intervención del presente proyecto se realiza a través de la implementación de un taller que cuenta con el respaldo del CIDD de la UCSC (ver anexo 1).

De acuerdo a lo estipulado con el Decano de FACEA, la intervención se lleva a cabo con un mínimo de 8 docentes de planta de la facultad, quienes participaron de la fase de diagnóstico. Se considerarán, además, como requisitos de inclusión:

- a) Estar dando clase actualmente a un EsD o haber trabajado con uno anteriormente.
- b) Disponibilidad horaria para asistir al taller.

La metodología del taller incluye la reflexión de los asistentes, la realización de actividades prácticas y la exposición de contenidos, estimulando la comunicación y el logro de conocimientos de manera dinámica, a través de la resolución de casos, el análisis de situaciones y la revisión de material audiovisual.

El taller comprende una duración total de 7 horas directas, las cuales serán distribuidas en 2 jornadas de 3,5 h y 15 horas indirectas de trabajo, e incluirá la entrega de una secuencia didáctica inclusiva por parte de los asistentes, con un plazo de 3 semanas a partir de la intervención, factor que condicionará la certificación a través del CIDD.

El taller aborda los siguientes temas:

- a) Conceptualización básica de Educación Especial y normativa vigente a nivel nacional e institucional.
- b) Reconocimiento de barreras y facilitadores del acceso y participación.

- c) Adecuaciones en el aula para estudiantes en situación de discapacidad motora.
- d) Adecuaciones en el aula para estudiantes en situación de discapacidad sensorial auditiva.
- e) Adecuaciones en el aula para estudiantes en situación de discapacidad sensorial visual.
- f) Adecuaciones en el aula para estudiantes con TEA.

En la siguiente tabla se expone la matriz del plan de intervención ejecutado, organizado por objetivo de intervención específico, dando cuenta para cada uno de ellos las actividades, metas, recursos, responsables, tiempo y evaluación.

Tabla II-1: *Matriz del plan de intervención.*

Objetivo específico 1: Diseñar un taller para docentes de FACEA, basado en la actitud hacia la discapacidad para estimular la sensibilización respecto a las barreras que dificultan la inclusión de EsD en la UCSC.						
Actividad	Indicadores	Meta	Recursos	Respons.	T.	Eval.
Planificación del material teórico para cada una de las sesiones consideradas en el taller	Nº de capítulos de libros y publicaciones científicas revisadas	Revisar al menos 2 artículos o capítulos de libro actualizados sobre las temáticas a abordar	Computador Internet, libros.	Ejecutor a del taller	10 h	Registro de evaluación

Continúa en página siguiente.

Planificación de las actividades que se realizarán en cada una de las sesiones	N° de sesiones planificadas	Las dos sesiones cuentan con una actividad teórica y al menos 3 vivenciales	Computador, Internet, libros, impresora, hojas.	Ejecutora del taller	6 h	Registro de planificación
Preparación del material complementario y de apoyo para cada una de las sesiones	N° de bolsas reciclables con manual, cuaderno, carpeta, programa y encuestas.	Una bolsa con todos los materiales por cada participante	Computador, impresora, cartulina, lápices, manual, carpetas, hojas.	Ejecutora del taller	1,5 h	Checklist del material
Planificar fecha y lugar de ejecución del taller	N° de fechas, horario y lugar acordados	Las dos sesiones cuentan con fecha, hora y lugar establecido.	Teléfono, computador acceso a internet	Ejecutora del taller	1 h	Copia de los correos enviados y recibidos.

Continúa en página siguiente.

Objetivo Especifico 2: Implementar un taller para que el docente adquiriera estrategias pedagógicas inclusivas, a través de técnicas prácticas y vivenciales en docentes de ES						
Actividad	Indicadores	Meta	Recursos	Respons.	T.	Evaluación
Diagnóstico de conocimientos, actitudes y expectativas referentes a la discapacidad	CQA	Todos los participantes contestan las dos primeras partes del CQA	Cuadro CQA	Ejecutora del taller	30 m	Entrega del test realizado
Realización sesiones del taller	N° de sesiones	100% del taller realizado	Humano, materiales de oficina, ppt, computador internet.	Ejecutora del taller	3,5 h cada sesión	Registro de asistencia y fotografías

Continúa en página siguiente.

Objetivo específico 3: Describir el impacto de la implementación del taller en los participantes sobre sus actitudes y conocimientos.						
Actividad	Indicadores	Meta	Recursos	Respons.	T.	Evaluación
Aplicación post-tests de CUNIDIS	N° de test contestados	100% de los participantes responden el test	Encuesta CUNIDIS	Ejecutora del taller	10 m	Checklist de evaluaciones por participante
Aplicación de tercera parte del CQA	N° de cuadros contestados	100% de los participantes responden el cuadro	Tercera parte del cuadro CQA	Ejecutora del taller	30 m	Checklist de evaluaciones por participante
Aplicación de encuesta de satisfacción	N° de encuestas contestados	100% de los participantes responden la encuesta	Encuesta de satisfacción	Ejecutora del taller	5 m	Checklist de evaluaciones por participante
Realización de secuencia didáctica inclusiva	N° de secuencias recibidas	100% de los participantes entregan su secuencia	Computador, internet	Participante del taller	15 h	Checklist de evaluaciones por participante
Análisis de los resultados	N° de resultados analizados	100% de los resultados son analizados	Computador, software de análisis de datos	Ejecutora del taller	10 h	Checklist de evaluaciones analizadas

Fuente: Elaboración Propia

## 2.4. ESTRATEGIA EVALUATIVA DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

La evaluación del taller con los docentes se realiza de tres formas:

- a) Los participantes deberán responder nuevamente el cuestionario CUNIDIS como estrategia para contrastar los resultados obtenidos pre y post-test.
- b) Los participantes deberán responder un cuadro CQA (ver anexo 4), el cual es completado en dos instancias. Al iniciar el taller los asistentes contestan qué es lo que conocen sobre el tema (C) con el objetivo de activar el conocimiento previo de los participantes, y qué es lo que esperan aprender al respecto (Q), con el fin de ayudarles a determinar sus propósitos frente a los conceptos y actitudes relacionadas a la inclusión de EsD. Al finalizar el taller completan la tercera parte, donde describen qué aprendieron (A), tal como se describe en Ortiz-Oscoy (2009).
- c) Los participantes deberán completar una encuesta de satisfacción (ver anexo 3) en relación a su grado de conformidad con el taller (relator, contenido y satisfacción general).

CAPÍTULO III.  
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.

### 3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS A PARTIR DE LOS INDICADORES PROPUESTOS EN LA INTERVENCIÓN.

A continuación, se presentan los resultados de la intervención, comenzando con la aplicación del cuestionario CUNIDIS, y comparando éstos con los obtenidos en la etapa de diagnóstico. Posteriormente se presenta el análisis cualitativo de la estrategia CQA y para finalizar, se muestran los resultados de la encuesta de satisfacción.

#### 3.1.1. Análisis de los resultados obtenidos mediante CUNIDIS

Los resultados, al igual que en el diagnóstico, serán presentados por sub-escala, analizando cada una de ellas y mostrando la correspondiente tabulación de las frecuencias porcentuales de las respuestas obtenidas.

##### 3.1.1.1. Sub-escala Adaptaciones Curriculares

En los resultados graficados en la Tabla III-1 se reflejan actitudes marcadamente diferentes dependiendo del ítem, mostrando que sólo algunas adaptaciones son consideradas pertinentes. Las adaptaciones que mayormente se consideran necesarias de llevar a cabo tienen relación con los instrumentos de evaluación ( $\bar{x} = 4,56$ ; D.E. = 0,88), seguido por la metodología empleada en la clase, las actividades a desarrollar en las asignaturas y los materiales empleados en las actividades (todos con  $\bar{x} = 4,44$ ; D.E. = 0,88). Le siguen en cuanto a grado de acuerdo el ítem referente a ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos ( $\bar{x} = 4,00$ ; D.E. = 1,32), y realizar tutorías de manera habitual ( $\bar{x} = 3,33$ ; D.E. = 1,32). Por otra parte, el grupo manifiesta desacuerdo respecto a la necesidad de adaptar las prácticas de la carrera ( $\bar{x} = 2,78$ ; D.E. = 1,72) y los criterios de evaluación ( $\bar{x} = 2,00$ ; D.E. = 1,58), mientras que un marcado desacuerdo con la necesidad

de adaptar los objetivos de las asignaturas y los contenidos de las mismas (ambos  $\bar{x} = 1,11$ ; D.E. = 0,33).

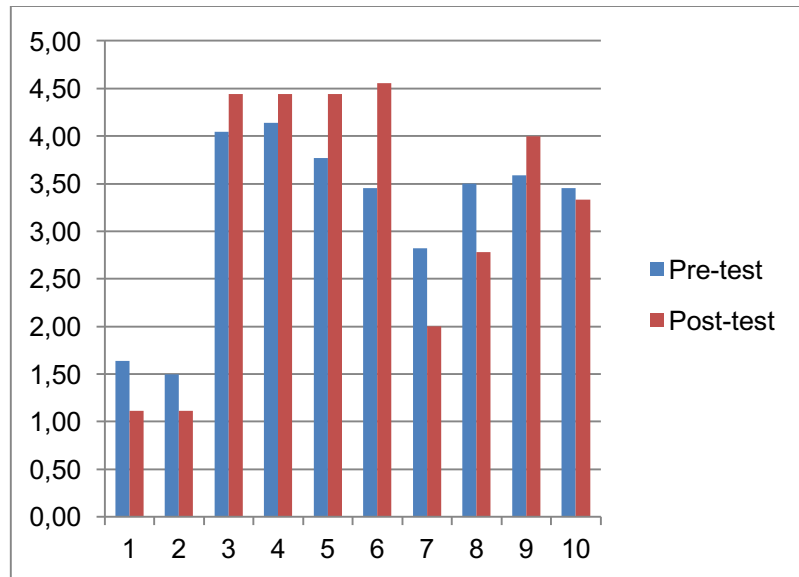
Tabla III-1: *Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Adaptaciones Curriculares, post intervención.*

Adaptaciones Curriculares: Respecto a los estudiantes con discapacidad, el profesorado debe...	Frecuencia porcentual de respuesta							
	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
1. ...adaptar los objetivos de las asignaturas	1,11	0,33	1	88,9	11,1	0,0	0,0	0,0
2. ...adaptar los contenidos de las asignaturas	1,11	0,33	1	88,9	11,1	0,0	0,0	0,0
3. ...adaptar la metodología empleada en las clases	4,44	0,88	5	0,0	0,0	22,2	11,1	66,7
4. ...adaptar las actividades a desarrollar en las asignaturas	4,44	0,88	5	0,0	0,0	22,2	11,1	66,7
5. ...adaptar los materiales empleados en las actividades	4,44	0,88	5	0,0	0,0	22,2	11,1	66,7
6. ...adaptar los instrumentos de evaluación	4,56	0,88	5	0,0	0,0	22,2	0,0	77,8
7. ...adaptar los criterios de evaluación/calificación	2,00	1,58	1	66,7	0,0	11,1	11,1	11,1
8. ...adaptar las prácticas de la carrera	2,78	1,72	2	22,2	44,4	0,0	0,0	33,3
9. ...ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos	4,00	1,32	5	0,0	22,2	11,1	11,1	55,6
10. ...realizar tutorías de manera habitual	3,33	1,32	3	11,1	11,1	33,3	22,2	22,2

Fuente: Elaboración propia, en base a 9 encuestados.

Al comparar los resultados de la aplicación previa y posterior a la intervención se observan cambios en las actitudes medidas, las cuales se pueden observar en el gráfico de la Figura III-1.

Figura III-1: *Gráfico de comparación pre-test y post-test de la sub-escala de Adaptaciones Curriculares.*



Fuente: Elaboración propia, en base a ambos grupos encuestados.

Se observa un cambio favorable hacia las adaptaciones en cuanto a metodología, actividades de las asignaturas, materiales empleados, ampliar el tiempo para exámenes y especialmente hacia adaptar los instrumentos de evaluación. En contraste, se observa una actitud menos favorable hacia las adaptaciones de objetivos, contenidos, las prácticas de la carrera y los criterios de evaluación. Estas discrepancias pueden ser explicadas dado que en el taller se dio énfasis en que en la UCSC se trabaja brindando adecuaciones de acceso (entre las que se encuentran las relacionadas con el material, las actividades, los tiempos y los instrumentos), cuidando el mantener los mismos objetivos de aprendizaje para todos los estudiantes.

### 3.1.1.2. Sub-escala Acción Docente

La Tabla III-2 muestra que el grupo en general muestra un acuerdo moderado respecto a que se amplía el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos ( $\bar{x} = 3,00$ ; D.E. = 1,22) y que se realizan tutorías de manera habitual ( $\bar{x} = 2,78$ ; D.E. = 0,83). Expresan un menor grado de acuerdo respecto a que estén siendo adaptados los instrumentos de evaluación ( $\bar{x} = 2,44$ ; D.E. = 1,51), las actividades ( $\bar{x} = 2,22$ ; D.E. = 0,83), los materiales ( $\bar{x} = 2,22$ ; D.E. = 1,20), las metodologías ( $\bar{x} = 2,11$ ; D.E. = 0,93) y los criterios de evaluación ( $\bar{x} = 2,11$ ; D.E. = 1,05). El mayor desacuerdo se vuelve a observar respecto a que se estén adaptando los objetivos de las asignaturas y los contenidos de las asignaturas (ambos con  $\bar{x} = 1,44$ ; D.E. = 0,73).

Tabla III-2: *Resultados CUNIDIS en sub-escala de Acción Docente, post-test*

Acción Docente:	Frecuencia porcentual de respuesta							
	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
Respecto a los estudiantes con discapacidad, en la realidad del aula el profesorado...								
11. ...adapta los objetivos de las asignaturas	1,44	0,73	1	66,7	22,2	11,1	0,0	0,0
12. ...adapta los contenidos de las asignaturas	1,44	0,73	1	66,7	22,2	11,1	0,0	0,0
13. ...adapta la metodología empleada en las clases	2,11	0,93	2	22,2	55,6	11,1	11,1	0,0
14. ...adapta las actividades a desarrollar en las asignaturas	2,22	0,83	2	11,1	66,7	11,1	11,1	0,0
15. ...adapta los materiales empleados en las actividades	2,22	1,20	2	22,2	55,6	11,1	0,0	11,1
16. ...adapta los instrumentos de evaluación	2,44	1,51	2	22,2	55,6	0,0	0,0	22,2

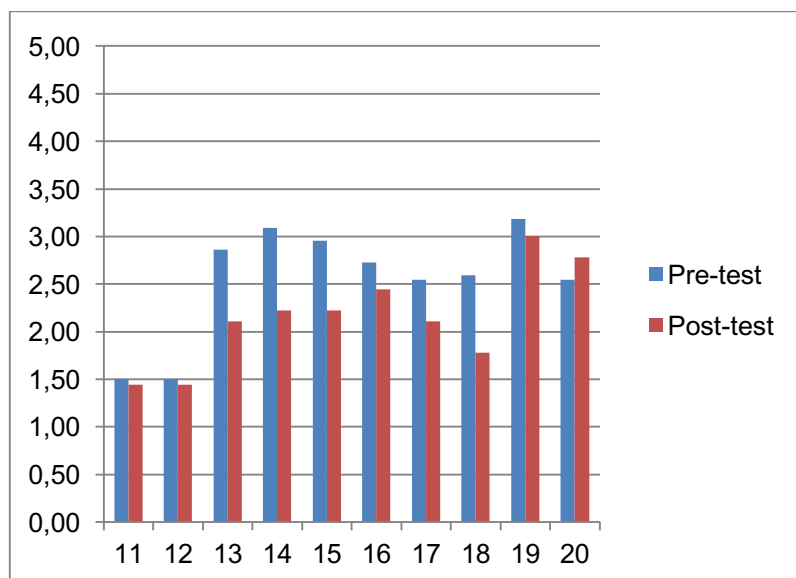
Continúa en página siguiente.

Respecto a los estudiantes con discapacidad, en la realidad del aula el profesorado...	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
17. ...adapta los criterios de evaluación	2,11	1,05	2	33,3	33,3	22,2	11,1	0,0
18. ...adapta las prácticas de la carrera	1,78	0,83	1	44,4	33,3	22,2	0,0	0,0
19. ...amplia el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos	3,00	1,22	2	0,0	44,4	33,3	0,0	22,2
20. ...realiza tutorías de manera habitual	2,78	0,83	2	0,0	44,4	33,3	22,2	0,0

Fuente: Elaboración propia, en base a 9 encuestados.

Al comparar los resultados de la aplicación previa y posterior a la intervención se observan cambios en las actitudes medidas, apuntando la mayoría de éstos a un menor grado de acuerdo con las afirmaciones. La comparación se puede observar en el gráfico de la Figura III-2.

Figura III-2: Gráfico de comparación pre-test y post-test de la sub-escala de Acción Docente.



Fuente: Elaboración propia, en base a ambos grupos encuestados.

Estos resultados, que en la mayoría apuntan a que el grupo intervenido considera que se realizan menos adaptaciones en comparación al grupo previo a la intervención, pueden explicarse teniendo en cuenta que la participación en el taller les puede haber brindado una mirada más crítica hacia el actuar docente, problematizando y visibilizando la necesidad de efectuar adaptaciones que en la realidad no se aplican. El único ítem que se observa un aumento en comparación con el pre-test es el referente a la realización de tutorías. Esta discrepancia podría explicarse por un posible sesgo de la muestra, ya que los docentes que participaron del taller y contestaron el post-test podrían justamente quienes sí realizan las tutorías de forma habitual, dado que se encuentran más comprometidos con su labor formadora.

#### 3.1.1.3. Sub-escala Accesibilidad

Las respuestas en esta sub-escala revelan que los encuestados expresan acuerdo con que se emplean tecnologías para el seguimiento de la clase ( $\bar{x} = 3,33$ ; D.E. = 1,32) y que se realizan todas las prácticas de la carrera ( $\bar{x} = 3,33$ ; D.E. = 1,22). Se observa un menor acuerdo respecto a las afirmaciones “la disposición de las clases permite el trabajo en grupo” ( $\bar{x} = 2,67$ ; D.E. = 1,22), y “los EsD tienen similares dificultades que el resto de los compañeros/as” ( $\bar{x} = 2,22$ ; D.E. = 1,09).

Por otra parte, el menor grado de acuerdo se observa ante afirmaciones como “el equipamiento de clases está adaptado”, “los materiales impresos/audiovisuales de clase están adaptados” (ambos con  $\bar{x} = 1,89$ ; D.E. = 1,05), “la facultad/escuela no tiene barreras arquitectónicas” ( $\bar{x} = 1,78$ ; D.E. = 0,97) y “se cuenta con los apoyos humanos y materiales para seguir las clases” ( $\bar{x} = 1,67$ ; D.E. = 1,32). El mayor grado de desacuerdo se da ante la afirmación “las condiciones de las clases favorecen el acceso y

movilidad” ( $\bar{x} = 1,56$ ; D.E. = 0,73).

Tabla III-3: *Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Accesibilidad, post intervención.*

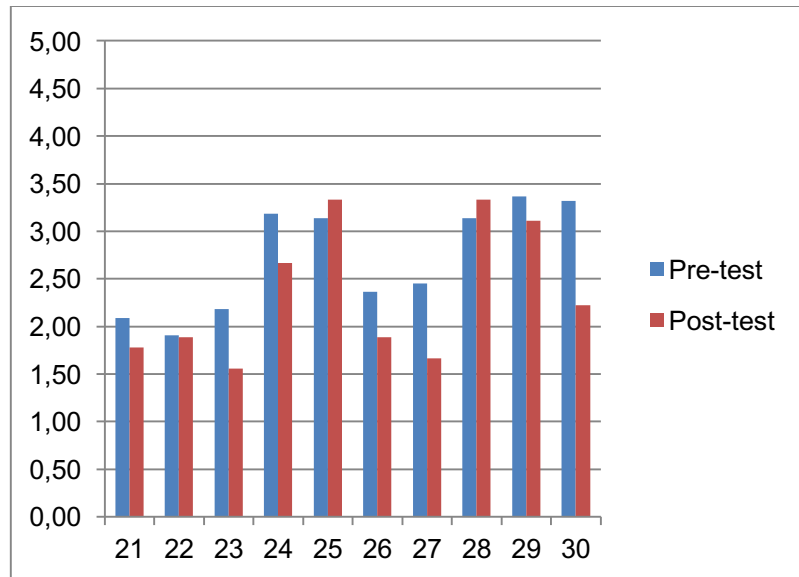
Accesibilidad:	Frecuencia porcentual de respuesta							
	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
Respecto a la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad...								
21. ...la facultad/escuela no tiene barreras arquitectónicas	1,78	0,97	1	44,4	44,4	0,0	11,1	0,0
22. ...el equipamiento de las clases está adaptado	1,89	1,05	1	44,4	33,3	11,1	11,1	0,0
23. ...las condiciones de las clases favorecen el acceso y movilidad	1,56	0,73	1	55,6	33,3	11,1	0,0	0,0
24. ...la disposición de las clases permite el trabajo en grupo	2,67	1,22	4	22,2	22,2	22,2	33,3	0,0
25. ...se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases	3,33	1,32	3	11,1	11,1	33,3	22,2	22,2
26. ...los materiales impresos/audiovisuales de clase están adaptados	1,89	1,05	1	44,4	33,3	11,1	11,1	0,0
27. ...se cuenta con apoyos humanos y materiales para seguir las clases	1,67	0,71	1	44,4	44,4	11,1	0,0	0,0
28. ...se realizan todas las prácticas de la carrera	3,33	1,22	2	0,0	33,3	22,2	22,2	22,2
29. ...participan en todas las actividades en clase	3,11	1,62	3	22,2	11,1	33,3	0,0	33,3
30. ...tienen similares dificultades que el resto de los compañeros/as	2,22	1,09	3	33,3	22,2	33,3	11,1	0,0

Fuente: Elaboración propia, en base a 9 encuestados.

Al comparar los resultados de la aplicación previa y posterior a la intervención se observan cambios en las actitudes medidas, nuevamente

apuntando la mayoría de éstos a un menor grado de acuerdo con las afirmaciones. La comparación se puede observar en el gráfico de la Figura III-2.

Figura III-3: *Gráfico de comparación pre-test y post-test de la sub-escala de Accesibilidad.*



Fuente: Elaboración propia, en base a ambos grupos encuestados.

Al igual que en la sub-escala anteriormente analizada, la disminución en el grado de acuerdo podría explicarse porque la intervención favoreció una mirada más crítica en los docentes, facilitando que visibilicen factores que les hacen considerar, por ejemplo, que las condiciones de las clases no favorecen el acceso y la movilidad.

#### 3.1.1.4. Sub-escala Comunidad Universitaria

Las respuestas a esta sub-escala siguen mostrando un alto grado de acuerdo con la mayoría de afirmaciones propuestas. Los docentes encuestados consideran que los estudiantes con discapacidad pueden ser buenos profesionales ( $\bar{x} = 4,78$ ; D.E. = 0,67), mantienen una relación adecuada con el profesorado y con el resto de sus compañeros (ambos  $\bar{x} = 4,11$ ; D.E. = 0,93). A su vez, se muestran de acuerdo con que la comunicación con el profesorado es fluida ( $\bar{x} = 3,67$ ; D.E. = 1,00), con que los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de los EsD ( $\bar{x} = 3,56$ ; D.E. = 0,73) y con que las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas ( $\bar{x} = 3,11$ ; D.E. = 0,93).

Se evidencia un menor grado de acuerdo con las afirmaciones “la universidad está preparada para formar y atender estudiantes con discapacidad” ( $\bar{x} = 2,56$ ; D.E. = 0,73), “todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan” ( $\bar{x} = 2,38$ ; D.E. = 1,41), y “un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier titulación” ( $\bar{x} = 2,56$ ; D.E. = 1,33). El mayor grado de desacuerdo se observa frente a la afirmación “el profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad” ( $\bar{x} = 1,78$ ; D.E. = 0,83).

Tabla III-4: *Resultados CUNIDIS en la sub-escala de Comunidad Universitaria, post intervención.*

Comunidad Universitaria:	Frecuencia porcentual de respuesta							
	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
Respecto a la sensibilización y relaciones de los estudiantes con discapacidad:								
31. ...las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas	3,11	0,93	3	0,0	22,2	55,6	11,1	11,1
32. ...todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan	2,38	1,41	1	33,3	11,1	33,3	0,0	11,1
33. ...los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes	3,56	0,73	4	0,0	11,1	22,2	66,7	0,0
34. ...la comunicación con el profesorado es fluida	3,67	1,00	3	0,0	11,1	33,3	33,3	22,2
35. ...la relación de los estudiantes y el profesorado de la facultad/escuela es adecuada	4,11	0,93	5	0,0	0,0	33,3	22,2	44,4
36. ...la relación de los estudiantes y el resto de compañeros de la facultad/escuela es la adecuada	4,11	0,93	5	0,0	0,0	33,3	22,2	44,4
37. ...el profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad	1,78	0,83	1	44,4	33,3	22,2	0,0	0,0

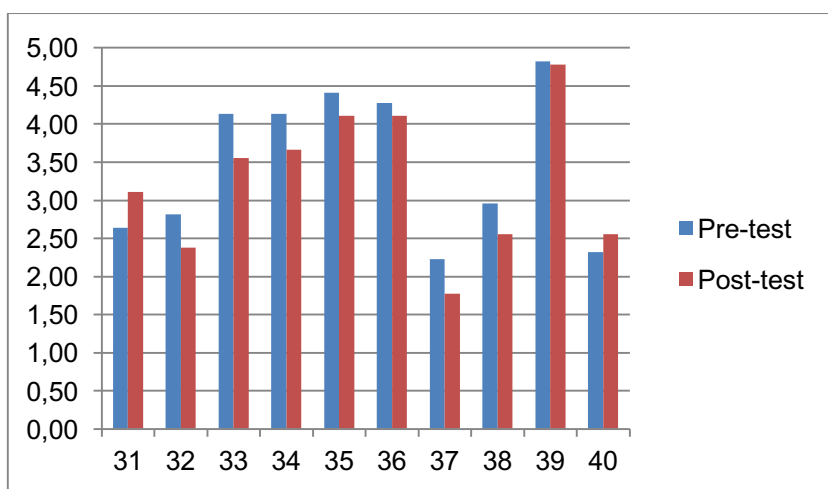
Continúa en página siguiente.

Respecto a la sensibilización y relaciones de los estudiantes con discapacidad:	$\bar{X}$	D.E.	Moda	1	2	3	4	5
38. ...un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier titulación	2,56	1,33	2	22,2	33,3	22,2	11,1	11,1
39. ...un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional	4,78	0,67	5	0,0	0,0	11,1	0,0	88,9
40. ...la universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad	2,56	0,73	3	11,1	22,2	66,7	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia, en base a 9 encuestados.

Los resultados en la sub-escala Comunidad Universitaria se muestran similares a los obtenidos en el pre-test, no siendo posible observar diferencias tan marcadas como en las sub-escalas anteriores. La comparación se puede observar en el gráfico de la Figura III-4.

Figura III-4: Gráfico de comparación pre-test y post-test de la sub-escala de Comunidad Universitaria.



Fuente: Elaboración propia, en base a ambos grupos encuestados.

Se observa una actitud más favorable hacia las iniciativas de sensibilización y concienciación realizadas por la universidad en la temática de discapacidad, lo cual puede estar afectado por la participación en el taller, siendo esta interpretación coherente con los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción del mismo que serán analizadas a continuación.

### 3.1.2. Análisis de los resultados obtenidos mediante CQA

Para analizar los datos obtenidos mediante el instrumento CQA, se realizó un análisis cualitativo en el cual se compararon las respuestas obtenidas de los participantes del taller en cuanto a 6 categorías temáticas:

- a) Leyes, normativas y decretos: esta categoría contempla respuestas referentes a las normativas a nivel país que se relacionan con la temática de discapacidad.
- b) Lenguaje: en esta categoría se engloban los comentarios que los participantes realizan sobre el uso y/o conocimiento que poseen del lenguaje inclusivo en discapacidad.
- c) Definiciones: se incluyen en esta categoría las explicaciones y menciones a conceptos específicos, en especial referente a los tipos de discapacidad.
- d) Normativas de inclusión UCSC: esta categoría contempla las respuestas que refieren a los documentos oficiales propios de la universidad, y al funcionamiento mismo de la UCSC en temática de discapacidad.
- e) Ajustes Razonables y metodologías: califican dentro de esta categoría los comentarios que hacen referencia a las prácticas de los docentes que facilitan la inclusión de EsD.
- f) Experiencia y disposición frente a la discapacidad: esta categoría contiene las expresiones referentes a la valoración que los docentes

hacen de la inclusión de PsD y vivencias en el ámbito personal y profesional que han tenido con éstas.

Las categorías descritas fueron utilizadas para analizar las respuestas de los participantes en cada uno de los ejes del instrumento (lo que el participante ya conocía de la temática [C], lo que esperaba aprender [Q] y lo que aprendió [A]).

### 3.1.2.1. Comparación de resultados obtenidos en C y A

A continuación se presenta la comparación de resultados obtenidos en la triangulación de las respuestas de los participantes, contraponiendo los ejes C y A del instrumento, como se muestra en la Tabla III-5.

Tabla III-5: *Comparación de los resultados obtenidos mediante C y A*

	C	A
Leyes, normativas, decretos	Los participantes coinciden en el conocimiento de la existencia de una ley que aboga por la inclusión de personas en situación de discapacidad.	Los participantes coinciden en haber adquirido conocimientos relacionados a la ley 20.422
Lenguaje	Los participantes manifiestan desconocimiento respecto al lenguaje inclusivo que se debe utilizar al referirse a PsD.	Los participantes del taller coinciden en la comprensión e importancia de usar un lenguaje inclusivo al interior del aula.
Definiciones	Los participantes desconocen terminologías propias de la inclusión y los tipos de discapacidad	Los participantes coinciden en la obtención de lenguaje técnico en torno a los conceptos de discapacidad y la comprensión de los mismos.

Continúa en página siguiente

	C	A
Normativas inclusión UCSC	Los participantes difieren en cuanto al conocimiento de las acciones y normativas al interior de la UCSC en el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad.	Los participantes coinciden en el entendimiento de los tipos de EsD que son atendidos por la Unidad de Inclusión de la UCSC.
Ajustes razonables, metodologías	Los participantes coinciden en mostrar pocos o ningún conocimiento respecto a los ajustes o metodologías del trabajo en aula con estudiantes en situación de discapacidad	Los participantes coinciden en la importancia de brindar apoyos para facilitar accesos a la información de EsD sin alterar el grado de exigencia o contenidos según plan de estudios.  Los participantes coinciden en haber adquirido conocimientos prácticos o estrategias inclusivas relacionadas al trabajo en aula con EsD
Experiencias y disposición frente a la discapacidad	Los participantes coinciden en tener una disposición favorable frente al trabajo en clases con EsD.  Por otra parte, la mayoría de los participantes han tenido dentro de su aula estudiantes en situación de discapacidad	Los participantes coinciden en la toma de conciencia respecto a la influencia del lenguaje, las actitudes y el trato en la inclusión de las PsD.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados resumidos en la Tabla III-5 muestran cambios en los conocimientos que los participantes manifiestan respecto a las diferentes categorías, siendo éstos un indicador de la coherencia entre los resultados obtenidos y los objetivos planteados en esta intervención.

Se destaca el impacto que el taller tuvo sobre los ajustes razonables y metodologías, categoría en la cual los participantes inicialmente coincidían en mostrar poco o ningún conocimiento al respecto, mientras que al finalizar

el taller, la totalidad de los participantes coincide en haber adquirido conocimientos prácticos y estrategias inclusivas relacionadas al trabajo en aula con EsD.

En la categoría Lenguaje se observa que inicialmente los participantes mostraban cierto grado de desconocimiento, el cual fue abordado en el taller, llevando a que éstos coincidieran en la comprensión e importancia del uso del lenguaje inclusivo.

En la categoría Definiciones, la mayoría de los participantes en un inicio desconocía la terminología inclusiva. Posterior al taller, coinciden en la obtención y comprensión de lenguaje técnico inclusivo.

En las otras categorías analizadas se pueden observar algunas diferencias, sin embargo no resultan tan significativas como las registradas en las categorías anteriores.

### 3.1.2.2. Comparación de resultados obtenidos en Q y A

A continuación se presenta la comparación de resultados obtenidos en la triangulación de las respuestas de los participantes, contraponiendo los ejes Q y A del instrumento, como se muestra en la Tabla III-6.

Tabla III-6: *Comparación de los resultados obtenidos mediante Q y A*

	Q	A
Leyes, normativas, decretos	Los participantes coinciden en su interés por conocer leyes, normativas o decretos relacionados con la inclusión de personas en situación de discapacidad	Los participantes coinciden en haber adquirido conocimientos relacionados a la ley 20.422

Continúa en página siguiente.

	Q	A
Lenguaje	Los participantes difieren en su interés por conocer respecto al uso del lenguaje inclusivo	Los participantes coinciden en la comprensión de la importancia de usar un lenguaje inclusivo al interior del aula.
Definiciones	Los participantes coinciden en el interés por conocer los distintos tipos de discapacidad.	Los participantes coinciden en la obtención de lenguaje técnico en torno a los conceptos de discapacidad y la comprensión de los mismos.
Normativas inclusión UCSC	Los participantes difieren en su interés por conocer las normativas de inclusión dentro de la UCSC	Los participantes coinciden en el entendimiento de los tipos de EsD que son atendidos por la Unidad de Inclusión de la UCSC.
Ajustes razonables, metodologías	Los participantes coinciden en el interés por conocer estrategias concretas y prácticas para el trabajo en aula con estudiantes en situación de discapacidad	Los participantes coinciden en la importancia de brindar apoyos para facilitar accesos a la información de EsD sin alterar el grado de exigencia o contenidos según plan de estudios.  Los participantes coinciden en haber adquirido conocimientos prácticos o estrategias inclusivas relacionadas al trabajo en aula con EsD
Experiencias y disposición frente a la discapacidad	Los participantes concuerdan en la buena disposición o actitud para el trabajo con EsD	Los participantes coinciden en la toma de conciencia respecto a la influencia del lenguaje, las actitudes y el trato en la inclusión de las PsD.

Fuente: elaboración propia.

Al comparar el eje Q, el cual da cuenta de las expectativas de los participantes, con el eje A, que muestra los aprendizajes adquiridos en el taller, se puede observar que en términos generales sus expectativas fueron cubiertas por la intervención.

En particular, llama la atención que los participantes coinciden en el interés por conocer estrategias concretas y prácticas para el trabajo en aula con EsD, y reportan finalmente haber adquirido dichos conocimientos, lo cual cobra mayor relevancia a la luz de las respuestas obtenidas en el eje C, que reveló un muy bajo manejo de los docentes en este aspecto.

### 3.1.3. Encuesta de Satisfacción

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a través de la encuesta de satisfacción aplicada una vez finalizado el taller a los docentes participantes.

En la Tabla III-7 se muestran los promedios de los resultados obtenidos para cada ítem de la encuesta, los cuales fueron valorados con nota de 1 a 7. Como se puede apreciar en la tabla, los resultados muestran una actitud altamente favorable hacia el taller, y con una muy baja dispersión de los datos, teniendo éste un impacto directo en el trabajo que los docentes realizarán en un futuro dentro de sus aulas.

Tabla III-7: *Resultados de la Encuesta de Satisfacción*

Ítem	$\bar{X}$	D.E.
Conocimiento del tema	7,00	0,00
Puntualidad	6,89	0,33
Claridad en las explicaciones	6,67	0,50
Motiva para escuchar y aprender	6,89	0,33
Manejo de consultas y discusiones	7,00	0,00
Grado que cumple compromisos asumidos	6,89	0,33
Material de apoyo	6,89	0,33
Metodología del taller	7,00	0,00

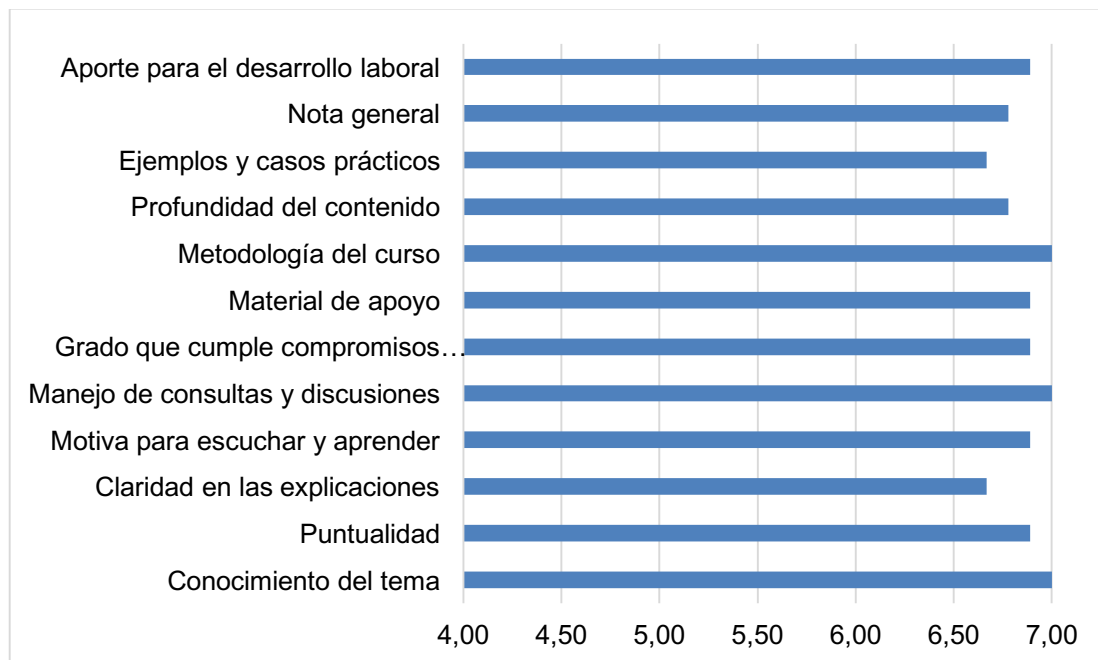
Continúa en página siguiente.

Ítem	$\bar{X}$	D.E.
Profundidad del contenido	6,78	0,44
Ejemplos y casos prácticos	6,67	0,50
Nota general	6,78	0,44
Aporte para el desarrollo laboral	6,89	0,33

Fuente: Elaboración propia

Los resultados discutidos se grafican a continuación en la Figura III-5.

Figura III-5: *Gráfico Resultados de la Encuesta de Satisfacción por ítem.*



Fuente: Elaboración propia

En la Tabla III-8 se muestran los promedios de los resultados obtenidos para cada categoría de la encuesta (Relator; Contenido de la capacitación; y Satisfacción general), observándose una alta homogeneidad en la valoración que los docentes expresan frente a las distintas categorías.

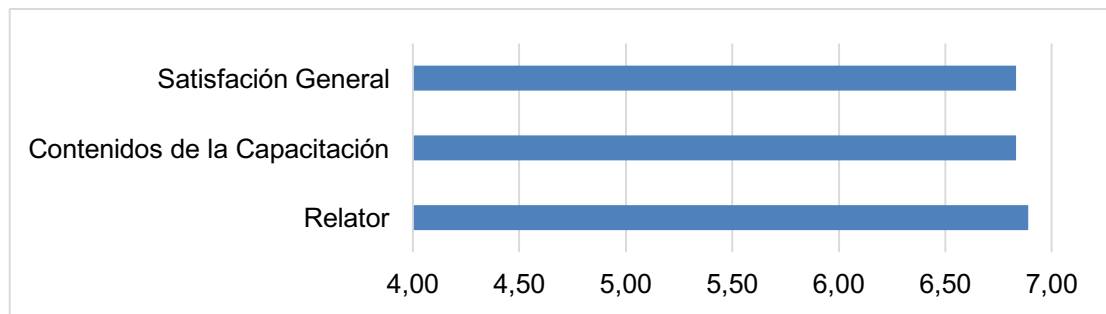
Tabla III-8: *Resultados de la Encuesta de Satisfacción por Categoría*

Categoría de los Ítem	$\bar{X}$	D.E.
Relator	6,89	0,32
Contenidos de la Capacitación	6,83	0,38
Satisfacción General	6,83	0,38

Fuente: Elaboración propia

Los resultados anteriormente mostrados se pueden observar de forma gráfica en la Figura III-6 a continuación.

Figura III-6: *Gráfico Resultados de la Encuesta de Satisfacción por categoría.*



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la encuesta de satisfacción pregunta al participante “¿Usted se capacitaría nuevamente con nosotros?”, a lo que la totalidad respondió afirmativamente.

Los comentarios adicionales que cada participante escribió en la encuesta se presentarán agrupados por categoría en la Tabla III-9 a continuación.

Tabla III-9: *Comentarios adicionales registrados en la encuesta de satisfacción.*

Categoría	Comentarios textuales
Actitud frente al taller	<p>“Programa muy entretenido y aplicado”</p> <p>“Aprendí y me entretuve mucho”</p> <p>“Interesante capacitación”</p> <p>“excelente curso”</p> <p>“se evidenció adecuada a las necesidades del equipo académico”</p>
Actitud frente a los relatores	<p>“Es muy entretenido el equipo”</p> <p>“muy buen compromiso del recurso humano”</p> <p>“tienen un manejo excelente del tema de inclusión”</p>
Proyecciones y sugerencias	<p>“considero relevante ampliar este tipo de talleres al personal administrativo”</p> <p>“Quizás deberían ser más horas”</p> <p>“Iniciar con el análisis del TEA, ya que es más complejo de entender y extenso”</p> <p>“Sólo colocaría más ejemplos de la información o videos”</p>
Actitud del participante frente a la temática	<p>“valorando los ajustes razonables que se deben hacer en el aula”</p> <p>“Me gustaría seguir adquiriendo más conocimientos”</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de los 9 docentes encuestados.

### 3.2. ANÁLISIS DE LOS CONDICIONANTES DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO

Con el objetivo de enriquecer las conclusiones que se lograron con el presente proyecto de intervención, es necesario considerar ciertas condicionantes que se dieron durante su ejecución.

Al ser el trabajo en discapacidad algo relativamente nuevo en la UCSC, se presenta como una condicionante, ya que sólo en el año 2014 se inicia un abordaje medianamente sistemático centrado en las necesidades de los estudiantes, pero dejando latente las necesidades de capacitación de los profesores. Esto implica que no existe una variada posibilidad de capacitación u oferta regular para abordar temas metodológicos o del trabajo en aula con EsD. Por lo tanto, cuando se realiza un taller se requiere de mayor tiempo para que el docente pueda adquirir una base conceptual desde la cual trabajar los ajustes razonables de manera detallada y aplicada para que el docente pueda ponerla en práctica en sus clases.

Cabe señalar que la problemática anteriormente descrita se intensifica cuando se realiza trabajo con docentes universitarios que no necesariamente son profesores o de alguna carrera afín, como es el caso de FACEA, donde la mayoría de los docentes son ingenieros o contadores auditores. Por lo tanto, dadas las características de la intervención realizada, equivalente a un trabajo de 7 horas directas y 15 horas indirectas, se requiere que el profesor cuente con la disponibilidad de tiempo necesaria para hacer una intervención adecuada.

En la intervención realizada, el principal condicionante tiene relación con lo anteriormente descrito, ya que de 22 participantes en la fase diagnóstica, sólo 9 docentes pudieron compatibilizar sus tiempos para

participar del taller. De ellos, sólo 4 docentes cumplieron con los criterios de certificación, que incluye la entrega de la secuencia didáctica. Esto también se puede ver influenciado por el calendario académico, ya que el taller se realizó a dos semanas de las vacaciones de invierno, encontrándose con mayor carga laboral y fechas límite por tratarse de fin de semestre académico.

CAPITULO IV.  
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.

#### 4.1. CONTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS CON LOS OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN

Basado en los datos obtenidos por los instrumentos utilizados, se puede observar cambios favorables que tributan directamente al objetivo general planteado en esta intervención, ya que los docentes adquieren estrategias pedagógicas inclusivas, y además se fortalece en ellos una actitud favorable hacia la inclusión de EsD.

Tal como se puede observar en la Tabla IV-1, para cada resultado de aprendizaje propuesto en el taller (ver Anexo 1) se cuenta con evidencia empírica recolectada mediante los tres instrumentos aplicados a los participantes al finalizar el taller.

Tabla IV-1: *Evidencia del cumplimiento de cada resultado de aprendizaje por instrumento aplicado.*

Resultado de aprendizaje	Instrumento		
	CUNIDIS	CQA	Encuesta de Satisfacción
Visualizar las barreras que dificultan la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la UCSC.	Sub-escalas 2 y 3 (Acción docente y Accesibilidad) muestran puntajes más bajos, lo que se interpreta como un cambio hacia una visión más crítica de la realidad de los EsD.	En la categoría de “Experiencias y disposición frente a la discapacidad” los participantes visualizan las barreras que pueden constituirse en el lenguaje, las actitudes y el trato hacia la inclusión de PsD	[No Aplica]

Continúa en página siguiente.

Resultado de aprendizaje	Instrumento		
	CUNIDIS	CQA	Encuesta de Satisfacción
Generar un cambio actitudinal hacia las PsD que facilite su inclusión.	[No Aplica]	En la categoría de “Experiencias y disposición frente a la discapacidad” se observa que los participantes concuerdan en la toma de consciencia respecto a la influencia del lenguaje, las actitudes y el trato hacia la inclusión de PsD	Comentarios adicionales registrados apuntan a la valoración de la inclusión y del trabajo que se realiza con estos fines.
Conocer el funcionamiento y normativas de inclusión con las que cuenta la UCSC.	[No Aplica]	En la categoría “Normativas de inclusión UCSC” los participantes evidencian haber adquirido conocimiento respecto a los tipos de discapacidad que poseen los estudiantes que son atendidos por la UIE.	[No Aplica]
Reconocer estrategias pedagógicas inclusivas para el trabajo de aula con EsD en la ES.	Sub-escala 1 (Adaptaciones Curriculares) muestra cambios favorables hacia la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.	La categoría “Ajustes razonables o metodologías” revela que los docentes poseían pocos o ningún conocimiento de estrategias concretas de trabajo con EsD, pero mostraban interés por incorporarlas. Finalmente reportan haber adquirido conocimientos al respecto.	Los ítems de “aporte para el desarrollo laboral” y “profundidad del contenido y ejemplos” evidencian que las estrategias adquiridas son valoradas como útiles para su trabajo en aula con EsD.

Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

## 4.2. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE LA INTERVENCIÓN

Finalizada la exposición de los resultados y el correspondiente análisis de los mismos, se han generado las siguientes reflexiones y proyecciones derivadas de la intervención.

- 4.2.1. De acuerdo a la positiva recepción, apertura e interés de los participantes por profundizar y dedicar mayor tiempo al trabajo inclusivo, se plantea la posibilidad de realizar una intervención del mismo tipo pero que permita una mayor profundización con los participantes en este primer taller.
- 4.2.2. En línea con lo anterior, también emerge la posibilidad de seguir abordando la temática de inclusión con el resto del cuerpo docente de la facultad que no pudo participar en esta primera instancia del taller y hacerlo extensivo para funcionarios administrativos de FACEA.
- 4.2.3. Al finalizar el taller y a la luz de los resultados obtenidos, se puede evidenciar que un cambio actitudinal en los docentes es posible mediante una intervención práctica, dinámica y focalizada, lo cual motiva a promover este taller a otras facultades o como requisito de incorporación para docentes nuevos en la Universidad. Una medida sugerida es incorporar esta capacitación en la oferta regular que realiza el CIDD.
- 4.2.4. La reducida cantidad de docentes que participaron de la intervención dificulta sacar conclusiones cuantitativas extrapolables al resto de la población con mayor respaldo estadístico, por lo que para futuras intervenciones se buscará una estrategia para incentivar la participación de una muestra más representativa.

- 4.2.5. Se plantea la necesidad de aplicar alguna estrategia para que al inicio del año académico, en primera instancia, todos los docentes que dentro de sus aulas tienen EsD puedan contestar el CUNIDIS y participar de una instancia de capacitación como esta intervención.
- 4.2.6. Ya que los medios cualitativos de evaluación evidenciaron que docentes valoran recomendaciones concretas para el trabajo en aula con EsD resulta recomendable incorporar dentro de la bibliografía obligatoria para los docentes, el manual de prácticas pedagógicas inclusivas (ver anexo 5) y que se encuentra actualmente descargable desde la plataforma de intranet UCSC.
- 4.2.7. En cuanto al cumplimiento de lo formulado y descrito en la Tabla II-1, se puede concluir que los objetivos específicos 1 y 2, en cuanto a indicadores y metas, se cumplieron en su totalidad. En cambio, el cumplimiento del tercer objetivo específico, que tiene relación con la evaluación de la intervención, su meta no fue alcanzada en su totalidad dada la cantidad de participantes que cumplieron con la entrega de los criterios de certificación (44,4% del 100% propuesto como meta).
- 4.2.8. Como una proyección, resultaría interesante que la secuencia didáctica que los docentes diseñaron pudiera ser aplicada y observada, de modo que la intervención también contemple una retroalimentación de la ejecución de la clase.

CAPÍTULO V.  
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alba, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf).
- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos*, 41, 81-96. Extraído de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Álvarez, P. R., Alegre, O. M. & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1-18.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2053611.pdf>
- Brunner, J. & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago, Chile: CINDA.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2004). *The Index for Inclusion, Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol: CSIE.
- Calvo, M. & Verdugo, M. (2012). Educación Inclusiva: ¿Una Realidad o un Ideal?. *EDETANIA*, 41, 17-30.
- CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.
- Corrales, A., Soto, V. & Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una Universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-29.
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>
- Díez, E. & Sánchez, F. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.

- Escandell, O., Rodríguez, A. & Cardona G. (2004). Atender a la diversidad. ¿Señal de calidad?. *El Guinigada* 13, 29-41.
- Fernández, J. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 137-147.
- Galán, M. & Echeita, G. (2011). La atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En Elena Martín y Teresa Mauri, *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (107-126). Barcelona: Graó.
- García-Cano, M., Castillejo, A., Jiménez, N., Martínez, I., Chiara, M. & Alós, F. (2017). Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad de Córdoba. *Docencia y Derecho*, 11. Recuperado de [https://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/120/pdf\\_10](https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/120/pdf_10)
- González, A. (2012). *Medidas y Estrategias de Educación Inclusiva: Alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Ley N° 19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación y Cooperación, Santiago, Chile, 14 de enero de 1994. Recuperado de <http://bcn.cl/1v0f0>
- Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación. Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. Recuperado de <http://bcn.cl/1uvx5>

- Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010. Recuperado de <http://bcn.cl/1uvqg>
- Leyser, Y. & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 23*(3), 237-251.
- Martínez, M. & Bilbao, M. (2011). Los docentes de la universidad de burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 42*(4), 50-78.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(1), 63-80.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Segundo Estudio Nacional de Discapacidad*. Recuperado de [http://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii\\_estudio\\_nacional\\_de\\_discapacidad](http://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad)
- Murillo, A. (2017). La Inclusión Educativa para Todos. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 2*(1), 44-51. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/6.pdf>
- Ocampo, C. (2014). Los desafíos de la «Inclusión» en la Educación Superior latinoamericana en el siglo XXI. En A. Valle (Presidente Consejo de

Rectores de Valparaíso). Congreso llevado a cabo en Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Organización Mundial de la Salud. (2011). World report on disability.

Recuperado de [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf?ua=1](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1)

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad.

Ortiz-Oscoy, B. (2009). El profesor ante las estrategias de enseñanza. *Perinatología y Reproducción Humana*, 23(3). 182-184.

Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal*, 38 (2), 191-198.

Riaño, A., Rodríguez, A., Álvarez, E. & García, R. (2016). Percepción del profesorado que participa en programas de tránsito a la vida adulta en personas con discapacidad: Un estudio descriptivo en cuatro centros europeos. *Profesorado*, 20(2), 120-138.

Rodríguez, A. & Álvarez, E. (2013). Development and validation of a Scale to identify attitudes towards disability in higher education. *Psicothema*, 25(3), 370-376.

Rodríguez, A. & Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.

Rodríguez, A. & Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102.

- Rodríguez, A. & Álvarez, E. (2017). Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación. *Aula Abierta* 46, 5-8.
- Rodríguez, A., Álvarez, E. & García, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44 – 61.
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. & Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a05.pdf>
- Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. & Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(2), 135-149.
- SENADIS. (2018). Ordinario N° 2018/0193. Santiago.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 96-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>
- Tenorio, S. & Ramírez-Burgos, M. (2016). Experiencia de inclusión en Educación Superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19, 9-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83445564001>

- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2016). *Modelo Educativo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción*. Recuperado de [http://www.ucsc.cl/wp-content/uploads/2017/07/MODELO\\_EDUCATIVO\\_MARZO2017\\_web.pdf](http://www.ucsc.cl/wp-content/uploads/2017/07/MODELO_EDUCATIVO_MARZO2017_web.pdf)
- Universidad Católica De La Santísima Concepción. (2017). *Plan Estratégico. Facultad De Ciencias Económicas Y Administrativas*.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2018). *Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas – UCSC*. Concepción, Chile. Recuperado de <http://www.facea.ucsc.cl/>
- Universidad de Chile. (2016). *Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad*. Recuperado de [http://www.uchile.cl/documentos/inclusion-de-estudiantes-en-situacion-de-discapacidad-en-la-universidad-de-chile-pdf-901-kb\\_110549\\_9\\_5112.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/inclusion-de-estudiantes-en-situacion-de-discapacidad-en-la-universidad-de-chile-pdf-901-kb_110549_9_5112.pdf)
- Valencia, C. & Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120.
- Zuzulich, M., Achiardi, C., Hojas, A. & Lissi, M. (2014). Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en Universidades Chilenas: Mecanismos de admisión y recursos para su implementación. En Irrarrázaval, I., Pozo C. y Letelier M. (Ed.) *Propuestas para Chile* (pp. 54-88). Santiago, Chile: Salesianos Impresores.