

**UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION**

---

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**PROGRAMAS DE POST-GRADO  
MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

**PERCEPCIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR SOBRE SUS  
COMPETENCIAS, CONOCIMIENTO Y ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN  
DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y/O CON  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica  
de la Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en  
Psicopedagogía y Educación Especial**

**POR: ELIZABETH TATIANA ABURTO OTÁROLA**

**DIRECTOR DE TESIS: DR. CLAUDIO DIAZ LARENAS**

**Diciembre 2020**

**Concepción - Chile**

**Nombre de la Candidata:** Elizabeth Tatiana Aburto Otárola

**Comisión Examinadora**

**Director de Tesis:** Claudio Díaz Larenas. Doctor en Educación. Universidad de Concepción.

**Informante Interno:** Carolina Aparicio Molina. Doctor en Educación y Sociedad. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

**Informante Externo:** Tania Tagle Ochoa. Doctor en Formación del Profesorado. Universidad Católica de Temuco.

## Dedicatoria

Dedico este logro a mi familia, pilar fundamental que me motivó a seguir adelante, a pesar de todos los contratiempos que se pudiesen presentar en el camino.

Especialmente a mi hijo Matías, por ser la fuente de inspiración que me motivó a realizar este Magíster, para aprender, prepararme, y poder ayudarlo a enfrentar la vida con mejores herramientas.

También quiero dedicar esta investigación a todos los estudiantes en situación de discapacidad. Especialmente a mis estudiantes, agradecerles porque cada semestre son parte de mi vida. Sin duda, me han hecho crecer profesionalmente y así ayudar a otros docentes a mejorar sus prácticas inclusivas.

***“Alguien hizo un círculo para dejarme fuera, yo hice uno más grande para incluirlos a todos”. (Anónimo)***

## **Agradecimientos**

Mis especiales agradecimientos a mi profesor guía, el Doctor Claudio Díaz, a pesar de tener muchas obligaciones académicas accedió a apoyarme y confió en mis capacidades, siempre entregando su conocimiento, tiempo y las palabras precisas.

A la coordinadora del programa de Magíster, Dra. Marcela Bizama, por su preocupación y apoyo para concluir este proceso.

Agradezco a todos los profesores que participaron en las asignaturas impartidas en el Magíster, gracias por compartir sus conocimientos y aportar en mi crecimiento profesional.

Agradezco a mis colegas que gentilmente participaron en las entrevistas en profundidad y en el Focus Group. A la Institución educativa que me permitió realizar la investigación.

## **Resumen**

El objetivo de este estudio es identificar la percepción de los docentes sobre sus conocimientos, competencias y actitud hacia estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales, y cómo enfrentan la diversidad en el aula.

La muestra está formada por 146 docentes universitarios, seleccionada de manera no probabilística. Esta investigación está inserta en un paradigma mixto, el enfoque cuantitativo es un estudio no experimental, descriptivo-correlacional y transversal. El enfoque cualitativo corresponde a un estudio fenomenológico. Se utiliza un cuestionario tipo Likert cuyos datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS, con estadística descriptiva, prueba correlación de Pearson, y Alfa de Cronbach. Para los hallazgos cualitativos, se usó análisis de contenido. Para los datos cuantitativos, la prueba de correlación de Pearson indica que existe una alta correlación entre las variables conocimientos, competencias y actitudes con las 6 sub-escalas del cuestionario. Los hallazgos cualitativos corroboran que los docentes están conscientes de la importancia de tener conocimientos, competencias, en temas de discapacidad para propiciar prácticas metodológicas inclusivas en el aula.

**Palabras clave:** **Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, Estudiantes en Situación de Discapacidad, Docentes, Competencias, Actitudes y Conocimiento.**

## **Abstract**

The aim of this study is to identify higher education teachers' perception about their knowledge, competences and attitudes towards students with disabilities and /or special educational needs, and about how teachers face classroom diversity.

The sample is made up of 146 Higher Education teachers, selected in a non-probabilistic manner. This research is inserted in a mixed paradigm, the quantitative approach is a non-experimental, descriptive-correlational and cross sectional study. The qualitative approach corresponds to a phenomenological study. A Likert questionnaire was used and the data was analyzed through SPSS, with descriptive statistics, Pearson correlation test, and Cronbach's alpha. For qualitative findings, content analysis was used. For the quantitative data, the Pearson correlation test indicates that there is a high correlation between the knowledge, competences and attitudes variables on the 6 sub-scales of the Questionnaire. The qualitative findings corroborate that teachers are aware of the importance of having knowledge, competences, in disability issues to promote inclusive methodological practices in the classroom.

**Key words: Inclusion, Special Needs Educational, Students with disabilities, Teachers, Competences, Attitude and knowledge.**

## Índice de Contenidos

<b>Capítulo I Introducción</b> .....	14
<b>Capítulo II Planteamiento del Problema y Objetivos</b> .....	16
2.1. Planteamiento del Problema .....	16
2.1.1. Justificación y Relevancia .....	18
2.2. Preguntas de Investigación .....	19
2.3. Objetivos .....	20
2.3.1. Objetivos General .....	20
2.3.2. Objetivos Específicos .....	20
2.4. Hipótesis y Supuestos .....	21
<b>Capítulo III Marco Teórico</b> .....	22
3.1. Educación Inclusiva .....	22
3.2. Políticas Educativas Inclusivas en la Educación Superior .....	23
3.3. Tipos de Discapacidad .....	27
3.3.1. Discapacidad Física o Motora .....	27
3.3.2. Discapacidad Psíquica .....	28
3.3.3. Discapacidad Sensorial .....	30
3.3.4. Discapacidad Intelectual .....	31
3.4. Necesidades Educativas Especiales .....	32
3.5. Conocimientos de los Docentes sobre Inclusión y Necesidades Educativas Especiales .....	34
3.6. Competencias del Docente sobre Inclusión Educativa .....	35
3.7. Actitudes del Docente de Educación Superior hacia Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales .....	37
3.8. Percepciones sobre las Necesidades Educativas Especiales y Educación Inclusiva .....	40

<b>Capítulo IV Marco Metodológico</b> .....	42
4.1. Paradigma, Enfoque y Diseño .....	42
4.2. Muestra .....	42
4.3. Instrumentos para la Recogida de Datos .....	46
4.3.1. Cuestionario sobre actitudes y conocimiento del profesorado ..	46
hacia la discapacidad, CACPD.	
4.3.2. Entrevista en Profundidad .....	48
4.3.3. Focus Group .....	50
4.4. Procedimiento .....	51
4.5. Técnicas para el Análisis de la Información .....	52
<b>Capítulo V Resultados</b> .....	55
5.1. Análisis de Datos Cuantitativos .....	56
5.2. Análisis de Datos Cualitativos .....	80
5.2.1. Análisis de Entrevista en Profundidad y Focus Group .....	80
5.2.1.1. Entrevista en Profundidad .....	80
5.2.1.2. Focus Group .....	97
5.3. Triangulación por método de contenido .....	106
5.3.1. Hallazgos de la triangulación de los instrumentos del estudio..	106
<b>Capítulo VI Conclusiones y Discusión</b> .....	117
6.1. Conclusiones .....	117
6.2. Discusión Teórica y Empírica .....	129
6.3. Limitaciones .....	133
6.4. Proyecciones .....	134
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	136

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1</b> .....	43
Sexo de la Muestra	
<b>Tabla 2</b> .....	43
Rango de Edad de los Sujetos	
<b>Tabla 3</b> .....	43
Experiencia en Docencia en Educación Superior	
<b>Tabla 4</b> .....	44
Estudios Académicos	
<b>Tabla 5</b> .....	44
Perfeccionamiento Docente en Inclusión Educativa	
<b>Tabla 6</b> .....	45
Escuela o Programa Transversal	
<b>Tabla 7</b> .....	47
Sub-escalas del Cuestionario	
<b>Tabla 8</b> .....	49
Matriz de la Entrevista en Profundidad	
<b>Tabla 9</b> .....	50
Matriz del Focus Group	
<b>Tabla 10</b> .....	54
Técnica e Instrumentos de Recopilación de Información Cualitativa	
<b>Tabla 11</b> .....	55
Alfa de Cronbach del instrumento	
<b>Tabla 12</b> .....	57
Sub-escala I: Conocimiento y Actitud General hacia la Discapacidad	
<b>Tabla 13</b> .....	58
Sub-escala II: Inclusión Curricular de las Necesidades Educativas Especiales	
<b>Tabla 14</b> .....	59
Sub-escala III: Elementos Organizativos de la Institución para Atender	

a Estudiantes en Situación de Discapacidad	
<b>Tabla 15</b> .....	60
Sub-escala IV: Actitud Favorable al Trabajo de Sensibilización Hacia la Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales	
<b>Tabla 16</b> .....	62
Sub-escala V: Competencias Generales Necesarias hacia la Discapacidad y las Necesidades Educativas Especiales	
<b>Tabla 17</b> .....	63
Sub-escala VI: Competencias Específicas Necesarias en las Necesidades Educativas Especiales	
<b>Tabla 18</b> .....	64
Puntaje Total Cuestionario	
<b>Tabla 19</b> .....	65
Distribución de los puntaje Sub-escala I	
<b>Tabla 20</b> .....	71
Correlaciones de las Sub-escala I y la Sub-escala IV	
<b>Tabla 21</b> .....	72
Correlaciones de la Sub-escala I y la Sub-escala V	
<b>Tabla 22</b> .....	73
Correlaciones de las Sub-escala I y la Sub-escala VI	
<b>Tabla 23</b> .....	75
Correlaciones entre Sub-escala V y Sub-escala IV	
<b>Tabla 24</b> .....	76
Correlaciones Sub-escala V y VI	
<b>Tabla 25</b> .....	78
Correlaciones entre la Sub-escala VI y Sub-escala IV	
<b>Tabla 26</b> .....	79
Correlación entre todas las Sub-escalas del Instrumento	
<b>Tabla 27</b> .....	81

Matriz de Categorías y Sub-categorías de las Entrevistas en Profundidad y el Focus Group	
<b>Tabla 28</b> .....	83
Sub-categorías Entrevista en Profundidad: Acciones Inclusivas Aplicadas por el Profesor.	
<b>Tabla 29</b> .....	85
Subcategorías Entrevistas en Profundidad: Actitud hacia la Inclusión de Parte del Profesor	
<b>Tabla 30</b> .....	87
Sub-categorías de las Entrevistas en Profundidad: Experiencia Compartida entre Colegas	
<b>Tabla 31</b> .....	88
Sub-categoría: Competencias que Debería tener un Docente para Enfrentar Situaciones de Discapacidad	
<b>Tabla 32</b> .....	90
Sub-categorías de la Entrevista en Profundidad: Debilidades en Estudiantes	
<b>Tabla 33</b> .....	91
Sub-categorías de la Entrevista en Profundidad: Dificultades Enfrentadas al tener estudiantes en situaciones de discapacidad	
<b>Tabla 34</b> .....	93
Subcategorías de la Entrevista en Profundidad: Fortalezas del docente al enfrentarse a estudiantes en situación de discapacidad	
<b>Tabla 35</b> .....	94
Sub-categorías Entrevista en Profundidad: Fortalezas en estudiantes en situación de discapacidad	
<b>Tabla 36</b> .....	96
Sub-categorías Entrevista en Profundidad: Recomendaciones para otros docentes	
<b>Tabla 37</b> .....	99

Percepción del docente sobre los estudiantes en situación de discapacidad	
<b>Tabla 38</b> .....	101
Autopercepción del docente sobre sus prácticas inclusivas	
<b>Tabla 39</b> .....	104
Percepción de los docentes sobre la Institución Educativa	
<b>Tabla 40</b> .....	108
Triangulación Instrumentos por Método de Contenido	

### Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> .....	57
Dispersión de los datos Sub-escala I	
<b>Figura 2</b> .....	58
Dispersión de los datos Sub-escala II	
<b>Figura 3</b> .....	60
Dispersión de los datos Sub-escala III	
<b>Figura 4</b> .....	61
Dispersión de los datos Sub-escala IV	
<b>Figura 5</b> .....	62
Dispersión de los datos Sub-escala V	
<b>Figura 6</b> .....	63
Dispersión de los datos de la Sub-escala VI	
<b>Figura 7</b> .....	65
Rango puntajes Sub-escala I	
<b>Figura 8</b> .....	66
Rango puntajes Sub-escala II	
<b>Figura 9</b> .....	67
Rango puntajes Sub-escala III	
<b>Figura 10</b> .....	67
Rango puntajes Sub-escala IV	

<b>Figura 11</b> .....	68
Rango puntajes y criterios Sub-escala V	
<b>Figura 12</b> .....	69
Rango puntajes Sub-escala VI	
<b>Figura 13</b> .....	69
Rango de puntajes total Cuestionario	
<b>Figura 14</b> .....	71
Correlación Sub-escala I y IV	
<b>Figura 15</b> .....	73
Correlación Sub-escala V y	
<b>Figura 16</b> .....	74
Correlación Sub-escala I y VI	
<b>Figura 17</b> .....	75
Correlación Sub-escala V y IV	
<b>Figura 18</b> .....	77
Correlación Sub-escala V y VI	
<b>Figura 19</b> .....	78
Correlación Sub-escala IV y VI	
<b>Anexos</b> .....	149
<b>Anexo 1</b> .....	149
Cuestionario Percepciones del Docente sobre sus Actitudes, Conocimientos y Competencias Hacia la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad.	
<b>Anexo 2</b> .....	151
Resultado de Alfa de Cronbach del Instrumento por ítem	
<b>Anexo 3</b> .....	154
Pautas de Evaluación Tesis	

## **1. Introducción**

En Chile, en los últimos años muchos jóvenes con distintos tipos de discapacidad ya sea sensorial, motora o psíquica ingresan a la Educación Superior, tanto a Universidades como a Institutos Profesionales, situación que está impulsando a las instituciones a prepararse en temas de inclusión, para eliminar las barreras de ingreso y otorgar a los estudiantes en situación de discapacidad las mismas oportunidades de aprender que a todos, como un derecho según la Ley 20.422, y de esta forma, asegurar su permanencia, su egreso y su futura empleabilidad en el campo laboral.

Por tal razón, esta investigación surge desde la necesidad que se presenta en una Institución de Educación Superior de la octava región, a partir del aumento del ingreso de estudiantes con distintas discapacidades y necesidades educativas especiales. De esta manera, se consideró necesario identificar la percepción del profesorado acerca de sus conocimientos, competencias y actitudes hacia estudiantes en situación de discapacidad, como agentes protagonistas en este proceso. Se considera fundamental que las instituciones educacionales realicen cambios importantes, empezando por una transformación en la enseñanza entregada por los docentes. Es imperante tener docentes capacitados en el área de inclusión, principalmente a profesionales que no son profesores de formación inicial, sino profesionales de distintas áreas del conocimiento, que se dedican a la docencia y que además en su mayoría, no cuentan ni con los conocimientos ni con las competencias en temas de inclusión.

En relación con la estructura de esta investigación, el primer capítulo corresponde a la Introducción del Objeto de Estudio, el segundo capítulo hace referencia al Planteamiento del Problema, Objetivos e Hipótesis, con el fin de contextualizar el problema que se aborda, dar respuesta y justificar los objetivos de la investigación. Luego, en el tercer capítulo se presenta la Fundamentación Teórica relacionada con la inclusión educativa, leyes, estudiantes en situación de

discapacidad, necesidades educativas especiales, que dan sustento y que generan instancias de reflexión y comprensión del tema de investigación.

En el cuarto capítulo, se presenta el Marco Metodológico. Esta investigación tiene sus sustentos en un paradigma mixto, el enfoque cuantitativo corresponde a un estudio no experimental, descriptivo-correlacional y transversal. Se aplica una adaptación del Cuestionario de Pérez-Jorge (2010), instrumento de escala de tipo Likert formado por 40 preguntas. El enfoque cualitativo, corresponde a un estudio fenomenológico. Se aplica la técnica de Entrevista en Profundidad y Focus Group, con el objetivo de propiciar instancias de reflexión y conocer la percepción que tienen los docentes de sus conocimientos, competencias y actitudes hacia los estudiantes en situación de discapacidad y necesidades educativas especiales.

En el quinto capítulo, se hace referencia a los Resultados de la Investigación. Se presentan los principales hallazgos arrojados al analizar el cuestionario utilizado, como en las reflexiones realizadas por los docentes durante las Entrevistas en Profundidad y el Focus Group. Finalmente, el sexto capítulo corresponde a las Conclusiones y Discusiones, Limitaciones y Proyecciones de la Investigación. Las conclusiones se presentan de acuerdo a los objetivos específicos propiciando el análisis del estudio. En la Discusión, se realiza una reflexión desde la teoría y desde los principales hallazgos, comparándolos con otros estudios empíricos similares que enriquecen la discusión. Se plantean tanto las principales limitantes como también las proyecciones del estudio, se entregan sugerencias que pueden ser implementadas en un futuro próximo.

En esta investigación se deja de manifiesto la necesidad de propiciar instancias de capacitación docente en temas de inclusión y necesidades educativas especiales, de reflexión, trabajo colaborativo entre docentes y motivación para que toda la comunidad educativa trabaje en favor de la inclusión exitosa de los estudiantes en situación de discapacidad.

## **2. Planteamiento del Problema y Objetivos**

### **2.1. Planteamiento del problema**

El derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad ha sido promovido en numerosas convenciones internacionales, principalmente por la Organización de las Naciones Unidas, institución que desarrolló tanto el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983) como las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993). También se considera un aporte importante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994) impulsada por la UNESCO, como un importante impulsor de la educación inclusiva. Establece que cada país debe promover sus propias políticas educativas que permitan el acceso a la educación de todos los niños y niñas con igualdad de oportunidades. Por su parte, la UNESCO (2005) define a la educación inclusiva como un proceso que pretende dar respuesta a la diversidad de los estudiantes aumentando su participación y disminuyendo la exclusión; establece que las personas en situación de discapacidad tienen el derecho a ingresar a la educación superior y a participar plenamente del proceso de aprendizaje.

En Chile, las políticas inclusivas han sido impulsadas por el gobierno como una forma de promover la inclusión en el sistema escolar. En el año 1994 se promulgó la ley 19.284 y se crea la institución Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS), entidad a cargo de otorgar los recursos para la integración de personas en situación de discapacidad.

Posteriormente, un hito importante fue la promulgación de la Ley 20.422, la que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Gobierno de Chile, 2010) y hace referencia explícita a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. Precisamente esta última, por ser un sector de la educación que

necesita ser abordado, y para fines de esta investigación, el estudio se delimitó a la educación superior.

A pesar de todos los esfuerzos gubernamentales, los estudiantes en situación de discapacidad siguen enfrentándose a barreras invisibles que coartan la fluidez de la inclusión, siendo un gran desafío para los establecimientos educacionales disminuir estas brechas, empezando por tener un equipo de docentes preparados que puedan atender a la diversidad de estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

Se evidencia en los docentes una carencia tanto de competencias específicas como de conocimiento sobre la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, problema que se manifiesta de manera transversal desde la educación pre-básica hasta la educación superior. La falta de preparación del docente genera actitudes de desacierto, construyendo la idea de enfrentar más bien un problema en el trabajo con estudiantes con alguna discapacidad. Por lo tanto, se requiere de docentes capacitados y que además evidencien una predisposición positiva hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

En consecuencia, es fundamental determinar cuáles son las competencias específicas relacionadas con la atención hacia la diversidad, qué actitudes presentan los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad, como además saber cuál es el conocimiento de los docentes tanto hacia el proceso de la educación inclusiva como hacia los estudiantes, que permitan dar una respuesta adecuada a las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad. Más aún, cuando los profesionales de distintas disciplinas no son profesores de formación inicial, y se dedican a la docencia como es el caso de los docentes que forman parte de este estudio.

### **2.1.2. Justificación y Relevancia**

La inclusión no sólo se debe enfocar hacia el estudiante en situación de discapacidad, sino también hacia todos los que forman parte de este proceso inclusivo. Por lo tanto, el docente como intermediario entre el estudiante y el aprendizaje, debe promover prácticas inclusivas y eliminar las barreras invisibles que pueden afectar la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

Primero, el docente debe encontrar respuestas y dar soluciones a las dificultades que se presentan en el camino hacia la inclusión real del estudiante, enfatizando su compromiso. Segundo, debe promover la inclusión, generando tanto el debate para fomentar actitudes positivas de una comunidad educativa como evidenciando la voluntad del cambio a través de sus propias actitudes (UNESCO, 2009).

De esta forma, para un éxito real en bienestar de la educación inclusiva y de todos los agentes participantes, se requiere que los docentes conozcan la realidad de sus estudiantes en situación de discapacidad, con el fin de poder otorgarles el apoyo en función del desarrollo desde sus capacidades y no desde sus discapacidades. Por lo tanto, los docentes deben poseer el conocimiento que les facilite la adquisición de las competencias necesarias, para así adoptar un modelo más integrador e inclusivo que les permita adquirir las herramientas pedagógicas, los recursos metodológicos. Por su parte, las políticas gubernamentales sobre inclusión educativa y el derecho de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, han significado un aumento del ingreso de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior.

En consecuencia, esta investigación se justifica, primeramente, por el aumento de estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en la institución de educación superior que forma parte de este estudio. En segundo lugar, esta demanda requiere de la dotación y

capacitación de docentes, dispuestos a mejorar y adquirir el conocimiento necesario como también demostrar una actitud positiva y estar comprometidos con el desarrollo de competencias inclusivas que les permita trabajar y atender a la diversidad del alumnado, propiciando la transformación de una comunidad educativa inclusiva como un proceso natural y espontáneo en beneficio directo del desarrollo e inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad.

Por otra parte, existe una responsabilidad y compromiso social de la Institución investigada, declarada en las Políticas de Inclusión Institucional, de propiciar prácticas pedagógicas inclusivas que permitan una transformación en la enseñanza, que brinde el apoyo necesario a estudiantes en situación de discapacidad, y que asegure la permanencia, egreso y trabajo del estudiante en el mundo laboral.

## **2.2. Preguntas de Investigación**

- ¿Cuál es la relación existente entre los conocimientos, competencias y la actitud de los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales?
- ¿Cuáles son las percepciones construidas por los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales?

## **2.3. Objetivos de la investigación**

### **2.3.1. Objetivo General**

1. Analizar el perfil del docente de educación terciaria de una institución de educación superior, respecto de sus conocimientos, competencias, actitudes y percepciones hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

### **2.3.2. Objetivos Específicos**

1. Determinar la relación existente entre los conocimientos, competencias y la actitud de los docentes hacia estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.
2. Describir las percepciones de los docentes sobre estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales

## **2.4. Hipótesis y supuestos**

### **2.4.1. Hipótesis**

Se plantearon las siguientes hipótesis y supuestos de acuerdo a las preguntas de investigación:

**1. Ho:** No existe relación entre los conocimientos, competencias y la actitud de los docentes hacia estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

**1. H1:** Existe relación entre los conocimientos, competencias y la actitud de los docentes hacia estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

### **2.4.2. Supuesto de Investigación**

Los docentes de educación superior construyen sus propias percepciones sobre sus estudiantes en situación de discapacidad a partir del conocimiento y competencias que poseen o a la falta de formación especializada en necesidades educativas especiales e inclusión para atender a la diversidad. En consecuencia, es probable que su actitud esté condicionada de acuerdo a la experiencia vivida en el aula.

### **3. Marco Teórico**

#### **3.1. Educación Inclusiva**

La educación inclusiva se ha convertido en un hito importante a favor de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. En el año 1994, se realiza la Conferencia de Salamanca, en la que se llega a un consenso mundial que refleja la preocupación de los países participantes, sobre políticas y prácticas en temas de educación; considerando las necesidades educativas especiales y las medidas a considerar sobre educación inclusiva, contemplando la importancia de crear escuelas para todos, para responder así a las necesidades de cada persona por igual. También se manifiesta que cada país no debería avanzar en forma aislada en términos de inclusión, sino más bien como un sistema globalizado con políticas y estrategias en común, para así dar apertura a sistemas educativos que puedan responder a la diversidad y a las diferentes necesidades educativas de todos los estudiantes.

Por lo que es importante definir el término Inclusión. De acuerdo a lo planteado por Ainscow y Echeita (2009), se consideran cuatro principios para definir la inclusión: Como un proceso que pretende responder a la diversidad, identifica y elimina barreras, menciona los obstáculos a los que se enfrentan las personas, busca la presencia, la participación y éxito de todos los estudiantes, está relacionado con la calidad de experiencias y resultados de aprendizaje; y que también vela por los grupos de riesgo.

Por otra parte, la educación inclusiva es definida por Escrivano y Martínez (2013, p. 249) como, “participar en la comunidad de todos, en términos que garantice y respeten el derecho, no solo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela”. Echeita (2007) considera elementos que están presentes en una educación más inclusiva:

- La inclusión como proceso interminable y continuo con el fin de responder a las distintas necesidades y diversidad de estudiantes.
- Involucra identificar y remover barreras que permitan la recogida de información para evaluar y tomar las decisiones apropiadas para ejecutar mejoras de apoyo hacia el alumnado que así lo requiera.

De acuerdo a lo planteado por Dueñas (2010), la educación inclusiva se basa en las creencias y valores, como la aceptación de la diversidad de quiénes forman parte de una comunidad educativa, lo que permite enriquecer experiencias inclusivas; otorga las posibilidades a todos los estudiantes de participar de manera equitativa en las actividades del currículum académico; brinda las mismas oportunidades con igual de condiciones, atención a la diversidad.

### **3.2. Políticas educativas inclusivas chilenas en la educación superior**

En Chile, el año 1994 se promulgó la ley 19.284, que crea la institución SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad), cuya función era gestionar recursos para la integración de personas en situación de discapacidad, atender sus necesidades, implementar recursos como sillas de ruedas, tecnología, bastones y prótesis, entre otros. En la actualidad, este servicio público funciona de manera descentralizada a lo largo del país, cuya finalidad es promover el derecho a la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas en situación de discapacidad, eliminando la discriminación que se pudiese presentar por motivos de la discapacidad de una persona. Gestiona además los recursos económicos para ayudas técnicas que faciliten a los estudiantes en situación de discapacidad su permanencia en la educación.

El 10 de febrero del año 2010, se publica la Ley 20.422, que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas en

situación de discapacidad. Es importante destacar, que la Ley define en su artículo 5 que la “persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, y que 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), como a su vez en el artículo 7, se entiende por “igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la ausencia de discriminación por razón de una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social” (p.7)

Así también, la Ley 20.422, sostiene en su artículo 39, (p. 12) que las instituciones de educación superior deben “contar con los 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”, representando un gran desafío para las instituciones educacionales orientado a la entrega de una respuesta educativa de calidad, flexible y pertinente. Esta política vela por el acceso de las personas en situación de discapacidad a una educación inclusiva y con igualdad de oportunidades, procurando la incorporación de innovaciones metodológicas, adecuaciones curriculares, con una infraestructura adecuada a las necesidades del estudiante, con profesores sensibilizados hacia la inclusión, con oportunidades de capacitación y formación para una apropiada educación inclusiva.

De acuerdo a la ley 20.422, se consideran también acciones preventivas y de rehabilitación, constituyendo la obligación del Estado otorgar a las personas en situación de discapacidad el derecho a sentirse realizados y participar de los derechos y deberes como cualquier ciudadano que forma parte de la sociedad.

El 1° de Abril del año 2018 entra en vigencia la Ley N° 21.015, que incentiva la inclusión de personas con discapacidad en el mundo laboral, en su artículo 157 bis menciona, “las empresas de 100 o más trabajadores deberán contratar o según corresponda, al menos el 1% de personas con discapacidad o que sean asignatarias de una pensión de invalidez de cualquier régimen previsional, en relación al total de sus trabajadores. A su vez, las personas en situación de discapacidad deberán contar con la calificación y certificación señaladas en el artículo 13 de la ley N° 20.422” (p. 5).

En relación con la Ley 20.422, en su artículo 3 contempla el Diseño Universal, el que tiene su origen en la arquitectura, y fue impulsado por Ron Mace de la Universidad Estatal de Carolina de Norte, en 1980, con el objetivo de generar entornos físicos y herramientas que pudiesen ser utilizadas por el mayor número de personas posible, y recogía las ideas de moda del movimiento arquitectónico de la época en Estados Unidos. Era usado para la construcción y diseño de edificios, y lugares públicos con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de acceso de los usuarios en situación de discapacidad.

Posteriormente, dentro de un contexto educacional, este enfoque teórico-práctico fue propuesto por el CAST (Center for Applied Special Technology) en el año 1984, creado con el fin de apoyar a estudiantes, que según sus capacidades, pudieran mejorar el aprendizaje, y ser favorecidos mediante el diseño de un currículo más flexible (Rose y Meyer, 2002). De acuerdo a los resultados de los estudios realizados por el centro CAST (2011), se diseñó el marco de aplicación del DUA para ser usado en el aula. Desde su enfoque de las redes neuronales, como es el caso de las redes de reconocimiento de la información, redes de expresión del aprendizaje y redes afectivas o compromiso con el aprendizaje, considerando la variabilidad de los aprendizajes entre los estudiantes, se desprenden tres principios para una experiencia de aprendizaje efectivo, teniendo como resultado no sólo el aprendizaje en sí como objetivo, sino también a un educando que aprende a aprender, que genera estrategias

para alcanzar el aprendizaje, motivado y comprometido con querer aprender más (CAST, 2011; Rose y Meyer, 2002; Rose et. al., 2006).

En el área del aprendizaje, la Ley 20.422, en su artículo 36 contempla innovación y adecuaciones curriculares para favorecer el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad, por lo que el DUA como enfoque didáctico, pretende ser una guía para el diseño del currículo y la práctica educativa, considerando objetivos educativos, métodos, materiales y la evaluación con el propósito de desarrollar en los estudiantes las competencias, conocimientos y habilidades que les permitan adquirir el aprendizaje mediante la flexibilidad curricular, debido a la gran demanda de estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a la educación superior (citado por Zubillaga y Alba 2013, p.246 en Alba et al., 2015) por lo que su aplicación en la educación:

- Genera aprendices expertos,
- Identifica y reduce barreras del aprendizaje, optimizando los niveles de desafío y apoyo para atender las necesidades de todos los estudiantes,
- Responde a la diversidad real entre los estudiantes, a través de la flexibilidad en objetivos, métodos, materiales y evaluaciones.

Comprende las principales acciones del proceso de aprender, comprender, reflexionar y expresar asociados a estos principios, entrega pautas, para poder desarrollarlos, con consejos prácticos, que en su mayoría se pueden aplicar en el aula (citados por Rose y Meyer, 2002 en Diez y Sánchez 2015, Pastor et al., 2013).

A partir del 11 de Mayo del 2018, entra en vigencia la Ley 21091 sobre Educación Superior, la que señala en el Artículo 2, estableciendo principios, como el contemplado en la letra e), “El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria”.

Por su parte la Ley 21091 en su Artículo 14, hace referencia a la igualdad de oportunidades para todas las personas que optan por ingresar a la educación superior, “El Sistema de Acceso regulado en esta ley, así como los procesos e instrumentos de acceso que utilicen las instituciones de educación superior, deberán resguardar especialmente los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal, éste último de conformidad a lo dispuesto en el artículo 3 de la ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad”,

Se considera de parte de la Institución, facilitar las adaptaciones curriculares o ajustes razonables, que favorezcan la inclusión de las personas en situación de discapacidad a formar parte de una institución de educación superior, ya sea Universidad, Institutos profesionales, Centros de Formación Técnica, velar por el cumplimiento y aseguramiento de la calidad de la educación entregada a todos sus alumnos y alumnas de igual manera.

### **3.3. Tipos de Discapacidad**

De acuerdo a Padilla (2011), discapacidad se puede definir como la manifestación de una disminución ya sea física, intelectual, psíquica, sensorial que afecta el desarrollo normal del funcionamiento de una persona. Dentro de las distintas discapacidades que afectan a los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a la educación superior se encuentran las siguientes (Verdugo, 2013):

#### **3.3.1. Discapacidad física o motora**

Se caracteriza por las dificultades, limitaciones y deficiencias que presenta la persona al participar de actividades en el diario vivir, producto de las barreras

que se presentan en el entorno (Verdugo, 2013). En términos físicos, está relacionada con una lesión motora la que no siempre afecta la capacidad intelectual. Aunque, en otros casos pueden presentar limitación intelectual leve, este caso es recomendable preparar un programa de apoyo educativo. Por lo tanto, las personas con discapacidad motora, tienen un proceso de desarrollo intelectual igual al de cualquier otra persona sin ningún tipo de discapacidad. Sin embargo, la alteración motora se manifiesta directamente en el desarrollo sensorperceptivo, de pensamiento, expresión del lenguaje y socio-emocional, las cuales intervienen en el proceso de aprendizaje de la persona. (González et al., 2012).

Usualmente se ve afectada el habla, las dificultades se presentan respiración irregular y descoordinada de los órganos fonadores, espasticidad de los músculos orofaciales, falta de coordinación entre la respiración y la articulación, deficiencia del control auditivo y visual, problemas de lateralidad.

### **3.3.2. Discapacidad psíquica**

El Trastorno del Espectro Autista, se manifiesta en la infancia temprana, debido a disfunciones que afectan el sistema nervioso central. En la actualidad, la prevalencia de este trastorno ha ido en aumento, considerándose una de las discapacidades más frecuentes. En Chile, no hay estudios que demuestren su prevalencia. En investigaciones realizadas (Acosta et., al, 2016) se identifican áreas neurológicas que se ven más afectadas, como son los procesos de percepción de la información, procesos cognitivos y lingüísticos. El origen sería la mutación de un gen que alteraría las redes de conexiones nerviosas, se asocia a un déficit de conexión cortical en ciertas áreas del cerebro. A nivel del encéfalo existe inhibición y excitación cortical, hay un desbalance de la inhibición en la amígdala cerebral, que reacciona frente a las caras o reacción facial, ésta tiende

a excitarse o a tener sinapsis excitatorias y enviar una señal al lóbulo frontal y analiza si la expresión del otro es amigable o amenazante. Para eso las neuronas de los núcleos de la amígdala cerebral deben reaccionar o activarse.

También se presenta una disminución de la sustancia gris en la corteza tempero-occipital izquierda; es decir, déficit de interacción entre neuronas y giro paracingulado relacionado con la interpretación de las emociones y de la interacción social. Incremento de sustancia gris en cerebelo y corteza temporal relacionado con la memoria, recuerdo visuales (Abell et al., 1999, citado en Vásquez y Del Sol, 2017). Se presenta un déficit de conexiones entre corteza prefrontal medial y la amígdala. No entienden las emociones de los demás y les cuesta la auto-regulación de las emociones (Andrews, Attwood y Sofronoff, 2013, citado en Almanza et., al 2017). Existe una alteración de la conexión entre ganglios basales y núcleo acumbens que interfiere con la predicción del refuerzo. También presentan dificultades en el aprendizaje, principalmente en el refuerzo (Oviedo et al., 2015).

Presentan un desarrollo alterado en la comunicación, en la socialización y en lo emocional, también existe una alteración en la forma de comunicarse e integrarse. Hay un repertorio estereotipado y restringido de intereses (Werner y Dawson 2005, Acosta et al., 2016). Restricciones de las sinapsis y alteraciones cognitivas que son relevantes, pero no invalidantes, bajo contacto ocular, evitan la mirada con la otra persona. Se enfocan más en la boca de la otra persona, parecen no responder o no escuchar cuando la otra persona les habla, no señalan los objetos al otro, especialmente los niños autistas. Tienen dificultad en usar el dedo como señalamiento, responden de manera inusual. Está asociado a la poligenética, es decir hay más de un gen asociado y también a aspectos ambientales como factores de riesgos o problemas de salud neo-ambientales como una gripe, deficiencia de zinc, diabetes maternal, stress, padres de edad avanzada, rubeola (Zurita et al., 2013, citado en Almanza et al., 2017).

Los síntomas pueden variar de leves a severos, cuyas dificultades se acentúan en la comunicación y habilidades sociales. Usualmente el tono de voz es monótono o exagerado y sus conversaciones se basan en sus puntos de interés. Presentan un escaso contacto visual, tienen rutinas muy acentuadas. Frecuentemente son víctimas de acoso, por tener una personalidad ingenua y crédula (Ojea, 2008). Sus principales características son:

- Dificultades para leer gestos faciales, que son obvios al interactuar con los demás.
- Tienen una forma literal de expresión, de hablar y de comprender el mensaje.
- Dificultades en el intercambio de ideas, cambio de rutinas.
- Les afectan los ruidos y sonidos fuertes.
- Muestran fijación por temas específicos.
- Suelen tener una memoria sorprendente
- Tendencia a balancearse, estereotipos, movimientos de manos.

### **3.3.3. Discapacidad Sensorial**

Son aquellas deficiencias visuales, auditivas que en cierta forma disminuyen la capacidad del sujeto para desarrollar actividades propias de una persona sin alguna discapacidad, en relación a su sexo, edad, condición social, familiar y localidad geográfica.

En relación a la discapacidad auditiva definida por Gutiérrez (2000), se refiere a la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y dependiendo del grado de pérdida auditiva, los sonidos del lenguaje oral, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona. Respecto de las barreras, estas son de distinto tipo,

entre las más frecuentes se pueden encontrar (Verdugo, 2013).

- Que tan cercana o distante de las fuentes auditivas se encuentra la persona. Si los sonidos son débiles o distantes, se presentará dificultad para su discriminación.
- La interferencia de sonidos de distinto tipo, cuando los lugares presentan mucho ruido ambiental, se tendrán más dificultades para captar los mensajes.
- Las dificultades asociadas al lenguaje oral o escrito. Si una persona posee una pérdida auditiva severa o profunda, como una forma de comunicación oral, es conveniente mirar al hablar para propiciar la comprensión generalizada de lo que ocurre en el contexto.

Con respecto a la discapacidad visual, esta se puede definir como “la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona” (Mineduc, 2007).

Presentan principalmente, dificultades tanto en la disminución de la agudeza visual, en relación a la identificación de objetos, según la distancia en que se encuentran, como en la disminución del campo visual, o también pueden presentar ambas deficiencias, como resultado de una pérdida total de la visión (Verdugo, 2013).

#### **3.3.4. Discapacidad intelectual**

Se refiere a las deficiencias cognitivas que presentan las personas cuyo rendimiento intelectual es inferior a la norma en un test estandarizado de inteligencia (Verdugo, 2013). Generalmente se presenta en niños menores de 5 años, debido a que manifiestan un retraso en el desarrollo, según lo esperado a

la edad. Las áreas que usualmente se ven afectadas son sensorio-motriz, lenguaje, cognitiva y socialización (Mineduc, 2007). El ritmo de aprendizaje es más lento que sus pares tanto en lo cognitivo como en lo psicomotriz.

Las causas están relacionadas con: el embarazo, por consumo de agentes tóxicos, infección del VIH, enfermedades virales, traumatismos, traumas por parto prematuro, genéticos, enfermedades virales en la primera infancia, que afectan el sistema nervioso central, socio-culturales, como la pobreza extrema, carencia de afecto familiar, maltrato infantil.

### **3.4. Necesidades Educativas Especiales**

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) surge a partir del informe Warnock en 1978, a petición del Departamento de Educación y Ciencia Británico, para determinar el apoyo que debería tener una persona en función de sus necesidades individuales, que le permita su desarrollo e integración social y laboral. Otra definición hace referencia a las dificultades manifestadas en el aprendizaje, ya sea por dificultades temporales o permanentes; de esta manera, influye en el desarrollo del nivel de competencia de acuerdo a la edad cronológica (East y Evans, 2009).

En 1994 la UNESCO, durante la Declaración de Salamanca, ampliamente conocida como la proclamación de una Educación para Todos, se acordó que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación con estándares que les permitan adquirir conocimientos, respetando su individualidad, características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propias de cada uno. Como a su vez, la labor de los establecimientos educacionales en otorgarles las facilidades plasmadas en programas curriculares apropiados respetando las distintas características y necesidades de los estudiantes (Castejón y Navas, 2013).

Se hace necesario describir el concepto de persona en situación de discapacidad, asumiendo una visión desde el modelo social, en el que se señala que la discapacidad no es una falla o déficit de la persona, sino que es el entorno social, donde la persona interactúa, el que otorga barreras y obstáculos que limitan su participación plena y efectiva con la sociedad, en igualdad de condiciones y oportunidades (ONU, 2006).

En Chile, el Decreto 170 (2010) en su artículo 2, fija normas en relación con los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales con el fin de beneficiarlos con subvenciones, determina que un estudiante con necesidades educativas especiales es aquel que “precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (p.2). El Decreto 170 en su artículo 2 define las necesidades educativas como:

- Necesidades educativas especiales de carácter permanente: “Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar” (p.2). Se consideran de carácter permanente a la discapacidad visual, auditiva, intelectual o múltiple, disfasia severa y trastorno del espectro autista (TEA).
- Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: “Son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización” (p.2), se pueden mencionar al Trastorno Específico del

Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno Déficit Atencional con o sin Hiperactividad (TDAH) y Coeficiente Intelectual Límite.

### **3.5. Conocimiento de los docentes sobre inclusión y necesidades educativas especiales**

De acuerdo a los estudios realizados por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), señala que el factor más crítico corresponde al profesorado poco calificado en temas de inclusión educativa, los que difícilmente podrán generar una transformación educativa real. De esta forma, los estudiantes de educación superior se enfrentan a una falta de apoyo específico que demandan sus necesidades y que en más de alguna circunstancia entorpecen el desarrollo de sus estudios universitarios.

Por su parte, la formación pedagógica de los docentes es fundamental para el desarrollo de la educación inclusiva, por lo que se requiere de docentes con conocimientos específicos relacionados con la accesibilidad y el diseño universal (Sánchez, 2013). El conocimiento del docente de educación superior hace referencia al conocimiento de teorías, estrategias pedagógicas y metodológicas que permiten desarrollar sus prácticas docentes de manera eficiente (Smith, 2002).

Un docente con el conocimiento apropiado en temas de necesidades educativas especiales e inclusión, podrá brindar apoyo específico, mayores oportunidades y mejoras en el aprendizaje de sus estudiantes con necesidades educativas especiales. A su vez, tanto el compromiso como el conocimiento son elementos imprescindibles para aumentar las oportunidades para la vida del estudiante (Casanova y Rodríguez, 2009). Por su parte, el concepto de Inclusión está relacionado con la igualdad de oportunidades de todas las personas y con

el respeto a sus derechos humanos, considerado como el pilar de toda sociedad inclusiva (Escribano y Martínez, 2013).

### **3.6. Competencias del docente sobre inclusión educativa**

El concepto de competencias pone énfasis en el conjunto de habilidades y destrezas para llevar a cabo un trabajo específico en un contexto laboral determinado. Fernández (2012, p.11) define a la competencia como “la facultad de movilizar un conjunto de saberes, capacidades e informaciones, para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones”. De esta forma, ampliando su uso al ámbito educativo tanto para profesores como para los estudiantes en el logro de los saberes.

Desde esta mirada el profesor se convierte en un impulsor y facilitador del aprendizaje, de las competencias y de las actitudes que los estudiantes deben adquirir durante su formación profesional universitaria (Tenorio, 2011). Bajo esta premisa el profesor, debería considerar que el aprendizaje se realiza de manera individual y que debe atender a la diversidad del estudiantado (Pimienta, 2012). Dar respuesta a la diversidad de los estudiantes de educación superior, significa enfocar los esfuerzos hacia una serie de medidas que van desde la sensibilización de la comunidad educativa, como por ejemplo preocuparse del avance de los estudiantes en sus carreras y que puedan adherirse y mantenerse dentro de la estructura educacional (Fernández, 2012).

Dentro de este marco, los profesores juegan un rol activo, en relación a la sensibilización de la comunidad educativa, sensibilizar a quienes no muestren actitudes positivas, sobre la necesidad de respetar tanto la diversidad en el aula como brindar el apoyo al estudiantado que presente necesidades educativas especiales. De esta forma, propician una cultura inclusiva que permita un idioma en común con el resto del profesorado. También es importante que el docente se plantee, que al trabajar con estudiantes con necesidades educativas

especiales, esta experiencia es considerada como una instancia de perfeccionamiento y profundización del conocimiento. Por lo tanto, resulta primordial que el docente conozca tanto la discapacidad como las necesidades educativas especiales de sus estudiantes; de esta forma, la intervención educativa respetará las diferencias y compensará las desigualdades otorgando las mismas oportunidades para todos (Alegre, 2010).

Por su parte, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), señala al aprendizaje como la base del trabajo inserto en una educación inclusiva. Estas áreas abarcan tres componentes importantes, conocimiento, habilidades y actitudes. Toda actitud requiere de un conocimiento que la sustente, como también ciertas habilidades para poder utilizar dicho conocimiento en una actividad práctica.

Zabalza (2009), propone un marco para del desempeño docente universitario relacionado con competencias inclusivas para atender la diversidad en la educación superior en:

- Facilitar el asesoramiento y apoyo psicopedagógico de los estudiantes con necesidades educativas especiales que lo necesiten y requieran, como a su vez apoyar en el asesoramiento tanto de gestión del currículum como en los contenidos pertinentes y evaluación.
- Velar porque los estudiantes en situación de discapacidad, puedan enfrentar aquellas dificultades que se generan entre la enseñanza y aprendizaje.
- Generar estrategias que favorezcan la inclusión de sus estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar las fortalezas de sus estudiantes para potenciarlos.
- Velar que el estudiante se mantenga dentro de los planeamientos y regularidades establecidas en la programación curricular regular.
- Participar en equipos de apoyo institucional y formar redes de apoyo.

El trabajo en equipo y colaboración entre profesionales, como también instancias de reflexión sobre la atención hacia la diversidad, se considera dentro de las competencias del profesorado (Soriano y Begoña, 2008). A partir de la instancias de reflexión del docente se pueden derivar cuatro competencias fundamentales como el compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, construir la planificación considerando la diversidad, procurar tanto la mediación educativa con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje como la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de todos sus estudiantes (Arteaga y García, 2009, como se citó en Fernández, 2012).

### **3.7. Actitudes del docente de educación superior hacia estudiantes con necesidades educativas especiales**

Al pasar los años, las personas con discapacidad se han enfrentado a situaciones de abandono, de discriminación, de aislamiento, a sistemas sociales segregadores y excluyentes. Situaciones como estas pueden favorecer o representar barreras invisibles pero significativas en la vulnerabilidad de sus derechos humanos (SENADIS, 2010).

¿Por qué las personas que son diferentes producen un rechazo en las personas *normales*? ¿Por qué es tan difícil aceptar la diversidad o a quién es diferente? Muchas veces surgen palabras desafortunadas, actitudes de rechazo y de miedo hacia la discapacidad y que provoca diferentes sentimientos y emociones como el miedo, incomodidad, rechazo o pena. Debido a que detrás de todas estas emociones negativas hay una ideología o pensamiento errado. Las creencias en que las personas afectadas por alguna discapacidad, están asociadas a indicios de violencia, peligrosidad o inutilidad. Ardanaz (2010), señala que esta actitud negativa hacia las personas con alguna discapacidad

trae consigo resultados durísimos entre los afectados como el aislamiento social, la baja autoestima, la desmotivación o la auto-opresión.

Desde la mirada de la educación, Ardanaz (2010), menciona que la actitud del profesorado hacia los estudiantes en situación de discapacidad puede ser gatillante o poder resultar muy trascendental para favorecer la inclusión del estudiante con necesidades educativas especiales. Sin duda, las actitudes positivas son la puerta tanto para la aceptación del entorno del estudiante como para el proceso de apertura y desarrollo de la inclusión (Echeita y Ainscow, 2010). Los profesores que personalmente apoyan la práctica inclusiva, pueden más fácilmente adaptarse a un ambiente de aprendizaje de sus estudiantes con diversas necesidades, para lo cual usarán distintas estrategias de enseñanza con el fin de lograr la inclusión y apoyo de todos (Schmidt y Vrhovnik, 2015).

Distintos estudios, (Pérez-Jorge et al., 2016; Suriá et al., 2011), señalan que las políticas inclusivas de las instituciones aún no respaldan el quehacer del docente, otorgándoles inseguridades al momento de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales; lo que, sin duda, influenciaría negativamente en la actitud del profesorado. Por otra parte, otros estudios han demostrado la importancia del entrenamiento y preparación de los profesores en temas de inclusión, otorgándoles una mayor seguridad y profesionalismo que propiciaría desarrollar en ellos una actitud más positiva hacia las prácticas inclusivas (Schmidt y Vrhonvnik, 2015).

Existen estudios importantes (Rodríguez y Arregui, 2013) referidos al ingreso de personas en situación de discapacidad a la universidad, destacando el rol del docente en educación superior (Fernández, 2011, citado por Rodríguez y Álvarez, 2013), todas estas investigaciones están orientadas a develar la importancia de conocer las actitudes de la comunidad educativa acerca de los estudiantes en situación de discapacidad y su inserción en el mundo universitario. Por lo tanto, la educación inclusiva debe partir bajo el concepto de aceptación por la diversidad, crear una cultura inclusiva y consciente de las

singularidades, y que el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad demanda no sólo una activa participación en el mundo académico, sino cambiar la mirada y ser vistos desde sus competencias y capacidades (Pérez-Jorge y Leal, 2016). Las clases inclusivas dependerán del cómo los docentes perciben a sus estudiantes con necesidades educativas especiales, que tan efectivas son sus clases para proveerles con el material de apoyo y proporcionales una instrucción efectiva (Woodcock, 2013; Wapling, 2016).

Triandis (como se citó en Carabús et al., 2004), señala que “poseemos los elementos técnicos necesarios para cambiar el mundo, pero la mayoría de nosotros no tenemos las actitudes que pueden lograr este cambio” (p.129). Bajo esa perspectiva, el estudiante que vive el apoyo y percibe una actitud favorable hacia su condición se siente más aceptado, más validado y valorado frente a sus compañeros, potenciando sus capacidades y rendimiento.

Las actitudes a lo largo del tiempo se han definido por muchos autores como: un sentimiento general, permanente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema (Petty y Cacioppo, 1981). Las actitudes corresponden a un fenómeno mental y que reflejan una tendencia evaluativa que no es directamente observable desde fuera del propio sujeto (Morales et al., 2009).

Valero (2003), señala que las características de las actitudes se relacionan con la adquisición y la integración de las actitudes al comportamiento adquirido mediante el aprendizaje y la experiencia vivida. También las actitudes se relacionan con las disposiciones frente a una situación en particular, son manifestaciones en el comportamiento de un individuo frente a las personas, situaciones y opiniones. Al definir el concepto actitudes, Valero (2003, p. 89), las representa como “algo adquirido, como una habilidad, que se aprende, se adquiere, se acrecienta y que puede perderse”. Es decir, se pueden adquirir por disposiciones que favorecen el arraigo de actitudes favorables o en su defecto se pierdan por falta de práctica. Ovejero (2007), define actitud como la

predisposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable a un objeto dado como objeto físico, personas, grupos.

Por otro lado, Echeita (2010), señala que existen tres elementos a considerar: la actitud como una predisposición, como un principio de organización de los comportamientos en relación con un objeto o situación, y que se forma y que puede modificarse. Verdugo, Jenaro y Arias (1994) mencionan que las actitudes tienen una connotación llena de emociones, que generan acciones frente a distintas situaciones sociales, y que presentan básicamente tres componentes: lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual. Por lo tanto, para generar un cambio positivo de actitudes hacia personas en situación de discapacidad, se debería considerar el contacto directo y estar en conocimiento sobre la situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales para así poder ayudar a su desarrollo cognitivo e inclusivo. Otro cambio a generar, es no destacar la discapacidad, de lo contrario se irrumpe en la marginación e imagen de la persona en situación de discapacidad. Finalmente, corresponde al cómo perciben y qué saben las personas sin discapacidad hacia las personas que presentan alguna discapacidad. Desde esta manera, la actitud del profesorado debe ser desde la mirada de las capacidades, desde lo que el estudiante con NEE es capaz de hacer y lograr, y no desde su discapacidad.

### **3.8. Percepciones sobre la discapacidad, las necesidades educativas especiales y educación inclusiva**

Las percepciones se pueden conceptualizar como las interpretaciones personales que otorga el profesor como también su predisposición a responder ya sea de manera favorable o no frente a una situación en particular o hacia un estudiante con necesidades educativas especiales. Richardson (1996), hace la distinción entre las actitudes que estarían asociadas al campo de lo afectivo, mientras las percepciones se relacionarían con lo cognitivo.

Las percepciones y las actitudes hacia las necesidades educativas especiales y la inclusión han formado parte de distintas investigaciones. Los hallazgos indican que las percepciones de los docentes son menos positivas cuando están directamente involucrados (Scruggs y Mastropieri, 1996; como se citó en Chiner, 2011), también el estudio arrojó que, aunque los docentes manifestaban una actitud positiva hacia la inclusión, sólo algunos estaban de acuerdo en tener un estudiante en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en sus aulas. Por lo tanto, la percepción y la actitud del docente al parecer están asociadas a la formación profesional y a los apoyos con lo que pueda disponer para enfrentar el proceso de inclusión (García, 2016).

Por otra parte, el estudio de Van Reusen, Shono y Barker (2001, como se citó en Chiner, 2011), señala que los profesores perciben más negativamente la inclusión cuando poseen un menor conocimiento y formación en necesidades educativas especiales en relación a su práctica profesional. Otras investigaciones informan hallazgos muy similares (Campo y Álvarez, 2005) relacionados con la falta de formación y preparación para atender a la diversidad.

Por su parte, es recomendable realizar una reestructuración y transformación real de la educación hacia la inclusión de todos (Lloyd, 2008). Por lo que todo cambio y transformación requiere conocer las percepciones y pensamientos de los docentes, que guían sus prácticas pedagógicas, acciones indispensables para determinar las actitudes y valores del docente hacia los principios de la inclusión (Rodríguez, y Álvarez, 2013).

## **4. Marco Metodológico**

### **4.1. Paradigma, Enfoque y diseño**

Esta investigación está inserta dentro de un paradigma mixto. Desde la vertiente cuantitativa es un estudio no experimental, descriptivo-correlacional y transversal debido a que se mide en un momento específico y por única vez. Es descriptivo-correlacional puesto que se intenta establecer la relación existente entre las variables del estudio, conocimiento, actitudes, competencias y sociodemográficas (Hernández Sampieri et al., 2010).

Desde el enfoque cualitativo se opta por un estudio fenomenológico, pues busca la comprensión de las percepciones entregadas como parte de las acciones e interacción de los sujetos de la muestra (Bisquerra, 2014).

### **4.2. Muestra**

La muestra se selecciona de manera no probabilística e intencionada, está constituida por 146 docentes que forman parte de la comunidad educativa de una institución de educación superior, los criterios de selección están relacionados directamente con la presencia de estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en sus aulas.

La descripción de los sujetos de la muestra se presenta en las siguientes tablas.

En la Tabla 1 se aprecia que los sujetos informantes corresponden a 60 mujeres (41,1%) y 86 hombres (58,9%),

Tabla 1

*Sexo de la muestra*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	86	59
	Mujer	60	41
	Total	146	100

La Tabla 2, muestra que el rango de edad de los sujetos, se enmarca entre los 25 y más de 61 años de edad.

Tabla 2

*Rango de Edad de los Sujetos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	25 a 30 años	15	10
	31 a 35 años	33	23
	36 a 40 años	28	19
	41 a 45 años	26	18
	46 a 50 años	21	14
	51 a 55	14	10
	56 a 60	6	4
	Más de 61 años	3	2
	Total	146	100

En la Tabla 3, se grafica que los años de experiencia en docencia están dentro del rango de 0 y más de 10 años.

Tabla 3

*Experiencia en Docencia en Educación Superior*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0 a 1 año	14	10
	2 a 3 años	23	16
	4 a 5 años	14	10
	6 a 7 años	18	12
	8 a 9 años	17	12

Más de 10 años	60	40
Total	146	100

En la Tabla 4, los sujetos presentan estudios académicos de Técnico Superior (8 docentes 5,5%), Educación Superior (91 docentes, 62,3%), Magíster (45 docentes, 30,8%) y Doctorado (2 docentes, 1,4%),

Tabla 4

*Estudios Académicos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Técnico Superior	8	6
	Educación Superior	91	62
	Magíster	45	31
	Doctorado	2	1
	Total	146	100

En la Tabla 5 se aprecia que los sujetos de la muestra presentan perfeccionamiento docente en el área de Inclusión debido a la participación en seminarios, talleres, cursos de capacitación, diplomados y magíster.

Tabla 5

*Perfeccionamiento Docente en Inclusión Educativa*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	58	39
	1 Perfeccionamiento	60	41
	2 Perfeccionamientos	10	7
	3 Perfeccionamientos	11	8
	4 Perfeccionamientos	6	4
	5 Perfeccionamientos	1	1
	Total	146	100

La Tabla 6 muestra que los sujetos imparten clases en las escuelas de Ingeniería, Administración y Negocios, Comunicación, Construcción, Diseño, Informática y Telecomunicaciones, Salud, Turismo, además de los docentes

pertenecientes a los programas transversales de Ética, Inglés, Emprendimiento, Lenguaje, Matemáticas y Formación Cristiana.

Tabla 6

*Escuela o Programa Transversal*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Válidos	Escuela de Administración y Negocios	17	12
	Escuela de Comunicación	9	6
	Escuela de Diseño	17	12
	Escuela de Informática y Telecomunicaciones	4	3
	Escuela de Ingeniería	13	9
	Escuela de Construcción	14	10
	Escuela de Salud	11	7
	Escuela de Turismo	14	10
	Programa de Lenguaje	7	5
	Programa de Inglés	24	16
	Programa de Ética	4	2
	Programa de Emprendimiento	2	1
	Programa de Matemáticas	9	6
	Programa de Formación Cristiana	1	1
	Total	146	100

### **4.3. Instrumentos para la Recogida de Datos**

La recogida de datos se realiza mediante los siguientes instrumentos:

#### **4.3.1. Cuestionario sobre actitudes y conocimiento del profesorado hacia la discapacidad, CACPD (Pérez-Jorge, 2010)**

El “Cuestionario sobre actitudes y conocimiento del profesorado hacia la discapacidad”, aplicado en este estudio, corresponde a una adaptación del instrumento propuesto por Pérez-Jorge (2010), el Cuestionario mide el conocimiento, competencias y actitudes de los docentes en temas de inclusión, discapacidad y necesidades educativas especiales presentes en los estudiantes en situación de discapacidad.

El cuestionario corresponde a una escala de tipo Likert, con un total de 40 ítems, con 5 niveles de respuesta con una escala de valoración de 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo. Se asigna un puntaje según el criterio elegido, con un puntaje mínimo de 40 puntos y un puntaje máximo de 200 puntos. Como se aprecia en el Tabla 7, el Cuestionario está formado por 6 Sub-escalas, cada sub-escala tiene asignado un puntaje según la cantidad de preguntas.

Tabla 7

*Sub-escalas del Cuestionario*

<b>Sub-escala</b>	<b>Nº de Preguntas</b>	<b>Puntaje</b>
I Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	8	40
II Inclusión curricular de las necesidades educativas especiales	7	35
III Elementos organizativos de la institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad.	7	35
IV Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y necesidades educativas especiales	8	40
V Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y necesidades educativas especiales	5	25
VI Competencias específicas necesarias para responder a las necesidades educativas especiales	5	25
Total	40	200

En relación con la Sub-escala I "Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad", las preguntas están asociadas a cómo el docente interactúa con el estudiante, al conocimiento que tiene del entorno académico del estudiante como también de su aceptación hacia la diversidad. La Sub-escala II "Inclusión curricular de las necesidades educativas especiales", se refiere al cómo el currículum o el Programa Instruccional de Asignaturas trabajan la discapacidad y las necesidades educativas especiales para dar una respuesta educativa a la diversidad en el aula.

En la Sub-escala III "Elementos organizativos de la institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad", está relacionado en cómo la institución y los docentes dan respuesta a las necesidades educativas a través de la organización del currículum. Con respecto a la Sub-escala IV "Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las necesidades educativas especiales", esta se relaciona con la actitud que el docente aborda la sensibilización en el entorno académico inmediato del estudiante. La Sub-escala V, "Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y necesidades

educativas especiales”, se refiere al conocimiento general que tiene el docente para dar respuesta a las necesidades educativas del estudiante. También considera preguntas en relación con la formación del docente para adquirir las competencias para una formación más especializada en el área de inclusión. Finalmente, la Sub-escala VI “Competencias específicas necesarias para responder a las NEE”, está relacionada con el conocimiento de ciertas competencias que se necesitan para trabajar las necesidades educativas especiales que puede tener un estudiante en situación de discapacidad.

#### **4.3.2. Entrevista en profundidad**

Se utiliza la técnica de la entrevista en profundidad, para tal efecto se entrevista a siete docentes de distintas áreas del conocimiento, con el fin de producir un diálogo entre la investigadora y el entrevistado. De esta forma, no sólo poder recopilar información sobre las vivencias y reflexiones, sino también indagar sobre las percepciones de los docentes hacia sus estudiantes en situación de discapacidad e inclusión educativa.

Los datos se organizan en una malla temática, según Tabla 8, ordenada en tres Dimensiones y ocho sub-categorías de análisis que se articulan a partir de un guion de ocho preguntas preparado para la entrevista en profundidad. Las categorías de análisis son generadas de acuerdo a las características del objeto de estudio.

Tabla 8

*Matriz de la Entrevista en Profundidad*

<b>Dimensión</b>	<b>Sub-Categorías</b>	<b>Guion</b>
1. Percepción del docente sobre su conocimiento hacia estudiantes en situación de discapacidad e inclusión	1.1. Rendimiento Académico del Estudiante	1.1.1. ¿Cuáles dificultades académicas ha observado usted en sus estudiantes con NEE? 1.1.2. ¿Qué fortalezas aprecia usted en estudiantes en situación de discapacidad?
	1.2. Preparación Efectiva del Docente.	1.2.1. ¿Se siente preparado para trabajar con estudiantes con NEE?
2. Percepción del docente sobre sus competencias en su práctica con estudiantes en situación de discapacidad.	2.1. Competencias especializadas para facilitar del aprendizaje.	2.1.1. ¿Cuáles competencias especializadas debería tener un docente con NEE?
	2.2. Dificultades del docente	2.2.1. ¿Qué dificultades ha enfrentado, al tener en sus aulas, estudiantes con NEE? (Metodología del docente, currículum, falta de sensibilización de los pares de los estudiantes)
3. Actitud del docente hacia EsD	3.1. Tipo de Actitud	3.1.1. ¿Cree usted que tiene una actitud positiva o negativa hacia la inclusión?
	3.2. Recomendación a Colegas	3..2.1. ¿Qué recomendaciones podría dar usted a otros docentes que imparten clases en donde están incluidos estudiantes con NEE?
	3.3. Acciones Inclusivas	3.3.1. ¿Considera usted que incorpora acciones inclusivas en sus clases con estudiantes en situación de discapacidad? ¿Cuáles?
	3.4. Opinión de la práctica inclusiva.	3.4.1. ¿Cuál es su opinión sobre la educación inclusiva y estudiantes con NEE?

### 4.3.3. Focus Group

Se utilizó la técnica de Focus Group, con el objetivo de identificar la percepción compartida entre los participantes sobre el objeto de estudio, en este caso temas afines sobre conocimiento, competencias, actitudes del docente hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

Se realizó una sesión destinada a recoger información mediante una discusión sostenida del grupo de sujetos participantes, cautelando que se expresaran de manera libre y espontánea, para propiciar el diálogo y la reflexión. Para tal fin, se prepara una malla temática, como se aprecia en la Tabla 9, relacionada con 3 Dimensiones y 16 Sub-categorías fundamentales, relacionadas con el docente en relación con sus percepciones sobre sus conocimientos de inclusión educativa, discapacidad, como también generar el diálogo sobre sus competencias en NEE, y su actitud hacia estudiantes en situación de discapacidad.

La malla temática fue diseñada en base a 3 Dimensiones fundamentales con sus respectivas sub-categorías.

Tabla 9

*Matriz del Focus Group*

<b>Dimensiones</b>	<b>Sub-categorías</b>
1. Percepción del docente sobre su conocimiento hacia la discapacidad e inclusión.	1.1. Preparación específica. 1.2. Instrucción efectiva. 1.3. Apoyo específico a estudiantes en situación de discapacidad. 1.4. Metodologías inclusivas.
2. Percepción del docente sobre sus competencias hacia su práctica en el aula con estudiantes en situación de discapacidad.	2.1. Facilitador del aprendizaje. 2.2. Planificación clases para la diversidad. 2.3. Relación de respeto con todos sus estudiantes.

---

	2.4. Sensibilizar al profesorado y al estudiantado.
	2.5. Genera instancias para conocer las NEE de sus estudiantes en situación de discapacidad.
	2.6. Facilita el asesoramiento del apoyo pedagógico.

---

3. Percepción del docente sobre sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad	3.1. Apoya la práctica inclusiva
	3.2. Aceptación hacia la diversidad
	3.3. Práctica la cultura inclusiva.
	3.4. Propicia el cambio hacia la inclusión
	3.5. Dificultades y fortalezas de los estudiantes en situación de discapacidad y/o con NEE.
	3.6. Predisposición hacia estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

---

#### 4.4. Procedimiento

Debido a que la investigación tiene un enfoque mixto, para el estudio cuantitativo se aplica el “Cuestionario sobre actitudes y conocimiento del profesorado hacia la discapacidad”, **CACPD** (Pérez-Jorge, 2010). La versión aplicada corresponde a una adaptación del instrumento de acuerdo a las necesidades de la investigación, previamente validada mediante la técnica de juicio de expertos, enviado a 10 profesionales del área de educación pertenecientes a la Universidad de Concepción (3), Universidad Católica de la Santísima Concepción (3), Universidad Andrés Bello (2) y DuocUC (2).

En Abril del 2018 se solicita autorización al Sub-director Académico de la Institución intervenida, posteriormente se aplica su versión en línea a 146 docentes de la institución, entre el 3 al 15 de Mayo del 2018.

Para el estudio cualitativo, se realizan dos técnicas:

- Una sesión de Focus Group, se invita a 10 docentes voluntarios que pertenecen a distintas áreas del saber y a programas transversales, durante el mes de noviembre del año 2017. El Focus Group tiene una duración de 90 minutos, cuyo objetivo fue indagar sobre las percepciones, competencias, conocimiento y actitud de los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad y que además presenten necesidades educativas especiales, como también conocer la visión que tienen hacia la inclusión educativa. Para la sesión se crea una malla temática con preguntas guiadas para ser utilizadas durante la sesión.
- Se realizan siete entrevistas en profundidad, entre Diciembre 2017 y Enero 2018, se entrevista a docentes de distintas Escuelas y Programas Transversales de la Institución, que tienen en sus aulas a estudiantes en situación de discapacidad. Los docentes son citados en distintos horarios en dependencias de la Institución.

#### **4.5. Técnicas para el Análisis de los Datos**

Para el análisis de los datos cuantitativos se realiza lo siguiente:

En la etapa previa a la aplicación del instrumento, se valida el contenido del Cuestionario mediante la técnica de juicio de expertos, para verificar la fiabilidad de los ítems y obtener la versión final del instrumento. Con el fin de determinar la coincidencia entre los expertos que evaluaron el instrumento, se utilizó tanto el estadístico de tendencia central “Moda” como el porcentaje correspondiente según número de acuerdos entre los expertos. Este procedimiento fue concluyente para determinar tanto el grado de acuerdo entre los jueces como para la decisión de mantener la pregunta en el instrumento. Se consideró una muestra de 5 expertos, cautelando si el porcentaje de acuerdo era mayor a 80% (valor 3 de la rúbrica) y 100% (4 valor máximo).

Una vez aplicado el Cuestionario, los resultados arrojados fueron analizados estadísticamente con el software estadístico SPSS en su versión 20, también mediante estadísticos descriptivos media, mediana, moda, desviación estándar, mínimo y máximo. Para determinar la relación existente entre las variables se utilizó la prueba de correlación  $r$  de Pearson, y Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento.

Para los datos cualitativos, como indica la Tabla 10, se utilizaron dos técnicas para la recopilación de la información, la Entrevista en Profundidad y el Focus Group.

Para la entrevista en profundidad, se crea una matriz con tres dimensiones:

- Percepción del docente sobre su conocimiento hacia las NEE e inclusión.
- Percepción del docente sobre sus competencias en su práctica con estudiantes en situación de discapacidad.
- Actitud del docente hacia estudiantes en situación de discapacidad.

En cada dimensión, se generan sub-categorías, a partir de las cuales se construye el guión para la entrevista. Posteriormente, se realiza la transcripción de cada entrevista, para luego analizar la información con el análisis de contenido.

En relación a la técnica de Focus Group, al igual que en las entrevistas en profundidad, se construye una matriz de análisis con 3 dimensiones basadas en:

- Percepciones del docente sobre su conocimiento hacia la discapacidad e inclusión.
- Percepciones del docente sobre sus competencias hacia su práctica en el aula.
- Percepciones del docente sobre sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

A partir de las Sub-categorías de cada dimensión, se generó una malla temática que se utilizó durante la sesión del Focus Group, posteriormente se realizó la transcripción de los datos. Para analizar los datos, se usa el análisis de contenido y se levantan nuevas categorías:

- las que afectan a los docentes,
- las que se relacionan con los estudiantes y,
- las que afectan a la Institución,

A partir de las tres categorías mencionadas, se generan sub-categorías que permiten analizar la información obtenida:

Tabla 10

*Técnica e instrumentos de recopilación de información cualitativa*

<b>Técnicas de recopilación de la información</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Referencia de Análisis</b>	<b>Técnica de análisis</b>
1. Entrevista en Profundidad	Matriz de Análisis Guión	Transcripción de cada entrevista	Análisis de contenido
2. Focus Group	Matriz de Análisis Malla Temática	Transcripción del Focus Group	Análisis de contenido

## 5. Resultados

En relación con los resultados cuantitativos se utilizó una adaptación a la realidad de la investigación del Cuestionario de Pérez-Jorge (2010), este instrumento está constituido por seis Sub-escalas. Para determinar la confiabilidad y consistencia interna del instrumento, se aplica el coeficiente Alfa de Cronbach, el instrumento se sometió al error para conocer si este se comporta de manera normal. El Alfa de Cronbach toma los valores entre 0 y 1. El 0 indica que el instrumento tiene confiabilidad nula, y el 1 representa confiabilidad total. Se considera un valor aceptable cuando el coeficiente alfa de Cronbach es igual a 0,7 (Celina y Campo, 2005). En la Tabla 11, se aprecia que el valor total del alfa de Cronbach del instrumento corresponde a ,917 lo que indica que el instrumento tiene un alto grado de confiabilidad.

Tabla 11

*Alfa de Cronbach del instrumento*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,917	40

Además, se calculan los resultados también en relación con la media del instrumento si se elimina un elemento, es decir, si se descarta una pregunta según como se comporta el alfa de Cronbach. Es posible apreciar que para todas las preguntas el valor del alfa de Cronbach es superior a ,914.

## 5.1. Análisis datos cuantitativos

Mediante estadística descriptiva se realiza un análisis de las respuestas de los sujetos de la muestra en cada una de las 6 Sub-escalas. El análisis de los resultados cuantitativos se presenta según los objetivos específicos.

El primer objetivo específico, hace referencia a “Determinar la relación existente entre el conocimiento, competencias y la actitud de los docentes hacia estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales”. Los resultados se presentan de acuerdo a los puntajes y a los rangos de cada Sub-escala, para tener una visión más amplia del resultado del cuestionario.

En la Tabla 12 se presentan las medidas de tendencia central, se puede apreciar que la Media corresponde a un 27,3. Con respecto a los valores centrales de la Sub-escala I, la Mediana corresponde al valor (Mdn=27), muy cercano a la Media (27,3). Los valores extremos, corresponden al mínimo de 17 y a un máximo de 40 puntos. Para la Sub-escala I, el ítem que presenta la Media más baja (2,9) es “Los compañeros conocen el tipo de discapacidad y/o con Necesidades Educativas Especiales del estudiante en situación de discapacidad, en relación a sus dificultades y de sus fortalezas”. El ítem que presenta la Media (3,8) más alta corresponde a “Los estudiantes respetan y valoran la diversidad”

Tabla 12

*Sub-escala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad*

		Valores
N	Válidos	146
	Perdidos	0
Media		27,3
Mediana		27
Moda		27
Desv. típ.		4,3
Mínimo		17
Máximo		40

En la Figura 1, se observa que la variabilidad de los puntajes de la Sub-escala I se encuentran en el rango comprendido entre 17 y 40 puntos; los datos se distribuyen de manera normal. Sin embargo, los datos se encuentran más dispersos entre los 30 y 40 puntos.

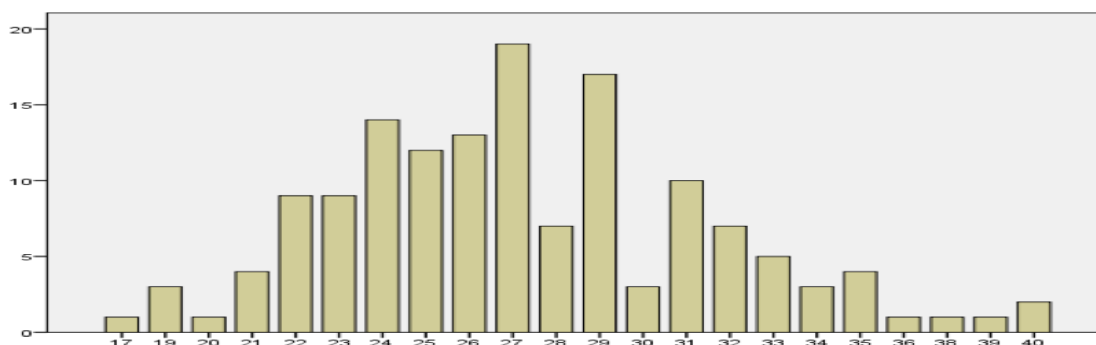


Figura 1. Dispersión de los datos Sub-escala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad.

En la Tabla 13, se presentan los puntajes correspondientes a la Sub-escala II, los valores de las medidas de dispersión corresponden a una Media (27,8), y a una Mediana de (28). El puntaje que más se repite corresponde a una Moda de 26. En relación a la segunda Sub-escala, la Media por ítem (3,2) más baja corresponde al ítem “Los docentes utilizan las adaptaciones curriculares no

significativas para evaluar a los estudiantes en situación de discapacidad”, la Media más alta (4,4) está representada por el ítem “Considera importante participar en actividades académicas que sensibilicen hacia la discapacidad y a su vez le permiten trabajar el currículo en el aula”

Tabla 13

*Sub-escala II: Inclusión curricular de las necesidades educativas especiales*

		Valores
N	Válidos	146
	Perdidos	0
Media		27,8
Mediana		28
Moda		26 <sup>a</sup>
Desv. típ.		3,7
Varianza		13,4
Mínimo		13
Máximo		35

En la Figura 2 se puede observa que los valores de los puntajes fluctúan entre un mínimo de 13 y un máximo de 35 puntos.

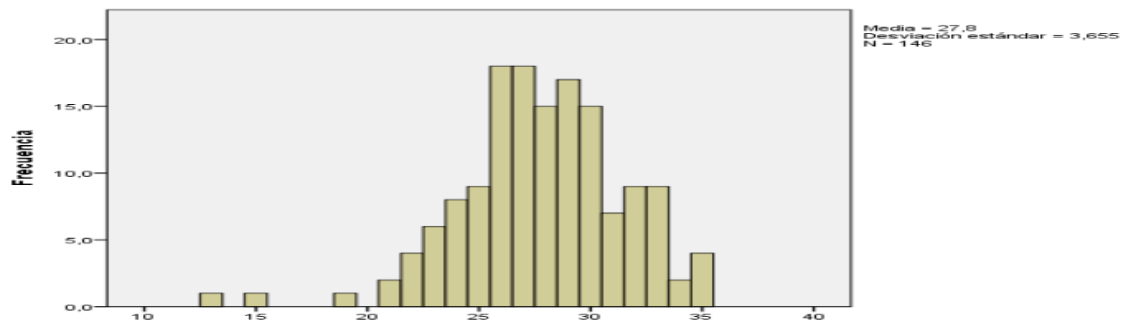


Figura 2. Dispersión de los datos Sub-escala II, Inclusión curricular de las necesidades educativas especiales.

En la Tabla 14 se presentan las medidas de tendencia central, se observa que la Media es 23,3, la Mediana 23, el valor que más se repite corresponde a

una Moda de 22, los puntajes tienen una dispersión de 3,7 en la sub-escala III. La

Media más baja corresponde a 2,3, asociada al ítem “El Programa Instruccional de Asignatura está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada estudiante”. En relación a la Media más alta, ésta corresponde a 4,3, para el ítem “Usted considera que es apropiado participar en cursos de formación para la mejora de sus conocimientos acerca de la inclusión y Necesidades Educativas Especiales”.

Tabla 14

*Sub-escala III: Elementos organizativos de la institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad*

		Valores
N	Válidos	146
	Perdidos	0
Media		23,3
Mediana		23
Moda		22 <sup>a</sup>
Desv. típ.		3,7
Mínimo		12
Máximo		33

En la Figura 3 se evidencia que los datos en el Sub-escala III, se distribuyen de manera normal, la variabilidad de los puntajes se encuentra entre el rango de 12 y 33 puntos.

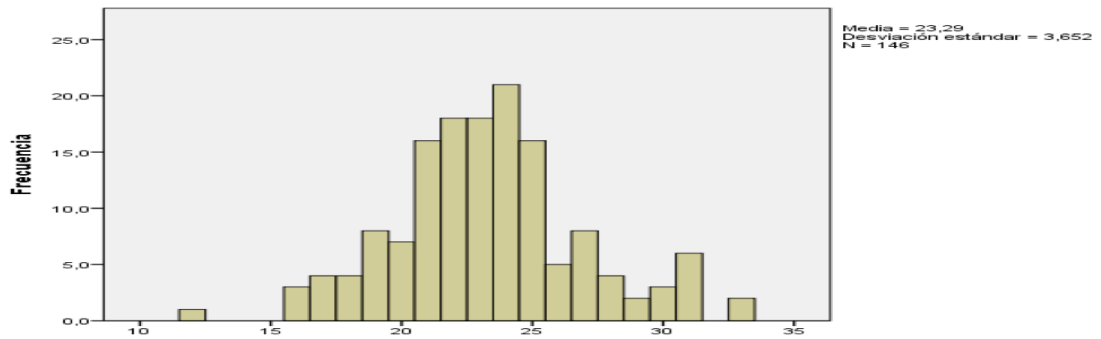


Figura 3. Dispersión de los datos Sub-escala III: Elementos organizativos de la Institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad.

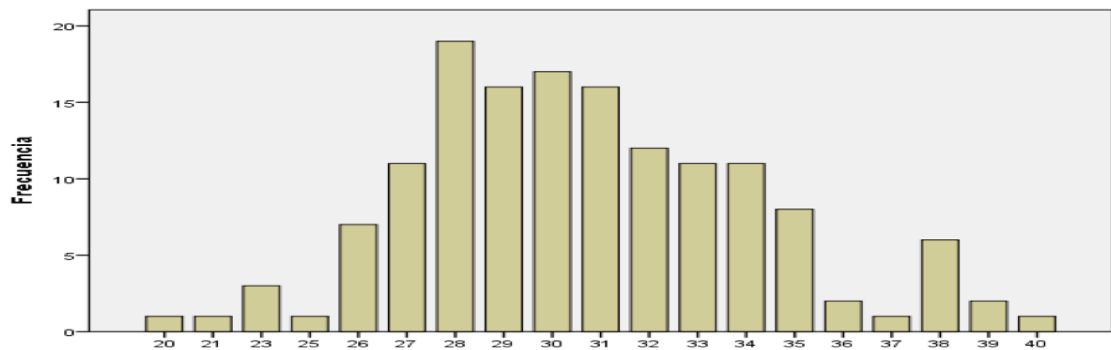
En relación con la Tabla 15, se observa que los valores centrales corresponden a una Media (30,6), una Mediana de (Mdn=30) y a una dispersión de (sd=3,6). El ítem que presenta la Media más baja (2,7) corresponde a “El Programa Instruccional de Asignaturas, aborda desde sus contenidos la información y sensibilización hacia la inclusión”. El ítem “La actitud positiva del docente favorece la inclusión del estudiante en situación de discapacidad y/o con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula” presenta la Media más alta (4,5).

Tabla 15

*Sub-escala IV: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE*

		Valores
N	Válidos	146
	Perdidos	0
Media		30,6
Mediana		30
Moda		28
Desv. típ.		3,6
Varianza		13,1
Mínimo		20
Máximo		40

En la Figura 4, se observa que los valores fluctúan entre los valores de un mínimo (20) y un máximo (40).



*Figura 4.* Dispersión de los datos Sub-escala IV: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE.

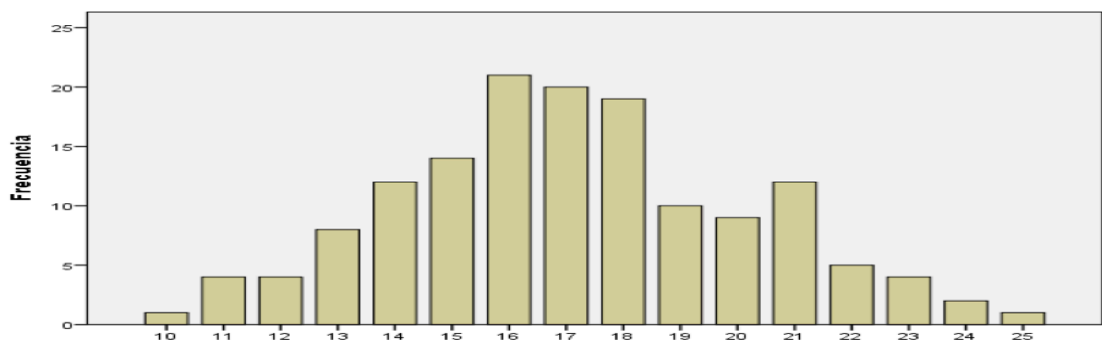
En relación con los puntajes de la Sub-escala V, se observa en la Tabla 16 que la Media corresponde a (17,1), la Moda a (16) y la Mediana a (17). La dispersión de los puntajes corresponde a (sd=3,1). En relación a la Media más baja (2,8) corresponde al ítem “Los colegas de su área trabajan colaborativamente en la búsqueda de información y elaboración de material al profesorado que tiene en el aula a un estudiante en situación de discapacidad”. La Media más alta (4,2) se presenta en el ítem “Una formación académica más especializada favorece el desarrollo de las competencias del docente con respecto de la atención a las necesidades educativas especiales del estudiante dentro del aula”.

Tabla 16

*Sub-escala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales*

		Valores
N	Válidos	146
	Perdidos	0
Media		17,1
Mediana		17
Moda		16
Desv. típ.		3,1
Varianza		9,4
Mínimo		10
Máximo		25

En la Figura 5, se aprecia que los puntajes se distribuyen de manera normal. La variabilidad de los puntajes se presenta entre los rangos correspondientes a un mínimo de (10) y a un máximo de (25).



*Figura 5.* Dispersión de los datos Sub-escala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

En relación con la Tabla 17, es posible observar que las medidas de tendencia central, corresponden a la Media de (15,3). Con respecto a los valores centrales, la Mediana corresponde a un valor de (Mdn=15). En la Figura 6, se puede apreciar que los puntajes de la Sub-escala VI, se distribuyen de manera normal. Sin embargo, los puntajes más altos se encuentran entre los valores 13

y 17 puntos. La Media más baja (2,7) se presenta en el ítem “El profesorado de su institución tiene las competencias metodológicas para abordar las necesidades de un estudiante en situación de discapacidad y/o con posibles Necesidades Educativas Especiales”. La Media más alta 4,3 corresponde al ítem “Considera que es necesario que el docente entregue a los estudiantes las herramientas para interactuar apropiadamente con los estudiantes en situación de discapacidad en caso que se requiera”.

Tabla 17

*Sub-escala VI: Competencias específicas necesarias en las NEE*

		<b>Valores</b>
N	Válidos	146
	Perdidos	0
Media		15,3
Mediana		15
Moda		17
Desv. típ.		3,5
Varianza		12,2
Mínimo		7
Máximo		25

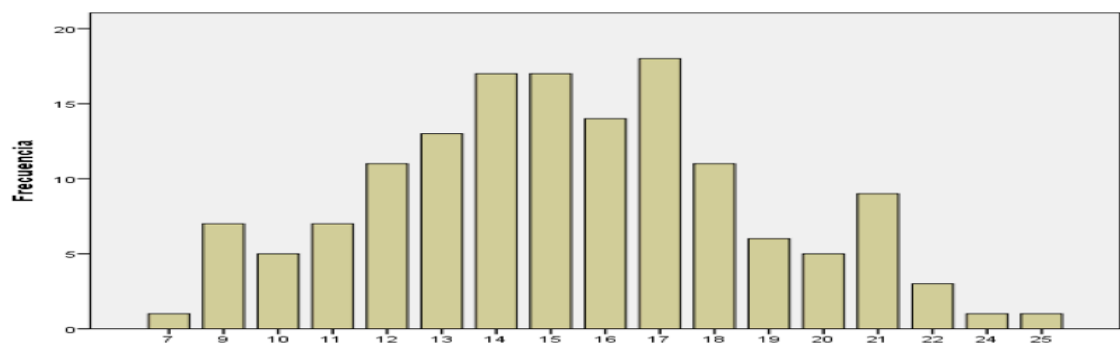


Figura 6. Dispersión de los datos de la Sub-escala VI: Competencias específicas necesarias en las Necesidades Educativas Especiales.

En relación con los puntajes totales de las Sub-escalas, se puede apreciar en la Tabla 18, que los valores centrales corresponden a una media de (141,4), a una mediana de (141), y a una moda de (140).

Tabla 18  
*Puntaje Total Cuestionario*

		Valores
N	Válidos	146
	Perdidos	0
Media		141,4
Mediana		141
Moda		140
Desv. típ.		17,3
Varianza		298,3
Mínimo		98
Máximo		196

Se puede apreciar que los valores de las medidas de dispersión en las seis Sub-escalas, presentan un mínimo (98), un máximo (196) y una dispersión de (sd= 17,3).

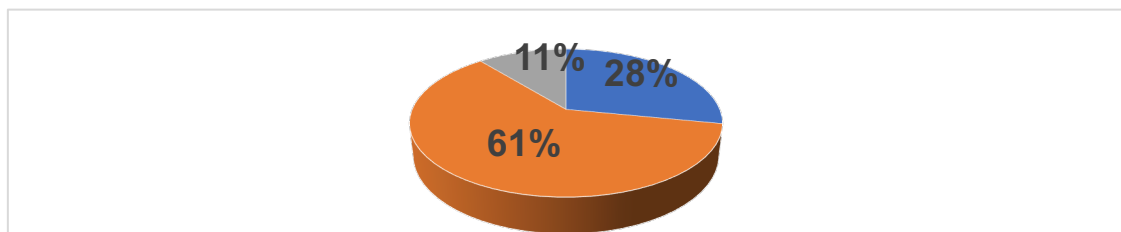
A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a la escala de valoración y al rango otorgado para cada Sub-escala según el número de preguntas en el que se distribuyen los puntajes. Los rangos para la distribución se calcularon de acuerdo a la multiplicación del número de preguntas por 5, formado por 5 niveles de respuesta, con una escala de valoración de 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo, dividiéndolos por los 5 niveles de respuesta. En la Tabla 19, se gráfica a modo de ejemplo el procedimiento de clasificación de los datos.

Tabla 19

*Distribución de los Puntajes Sub-escala I*

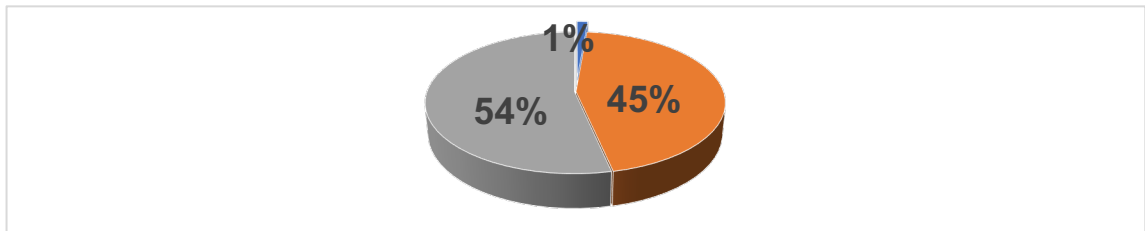
<b>Código</b>	<b>Escala de Valoración</b>	<b>Rangos</b>
<b>1</b>	Totalmente en Desacuerdo	1 al 7
<b>2</b>	En Desacuerdo	8 al 16
<b>3</b>	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	17 al 24
<b>4</b>	De acuerdo	25 al 32
<b>5</b>	Totalmente de Acuerdo	33 al 40

En la Figura 7, se presentan las frecuencias de respuestas de los sujetos de la muestra al responder la Sub-escala I, que hace referencia al “Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad”. Para esta Sub-escala, 41 (28,1%) sujetos manifiestan estar “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y se encuentran dentro del rango de los 17 a 24 puntos. En relación con el criterio, “De acuerdo”, 89 (61%) de los sujetos manifestaron preferencias por este criterio, y se encuentran dentro del rango 25 a 32 puntos. Para el criterio “Totalmente de acuerdo” 16 (11%) sujetos de la muestra, indicaron preferencia por este criterio, estando dentro del rango de los 33 a 40 puntos. También se puede apreciar que los puntajes se concentran en el rango de 25 a 32, observando que 89 (61%) de los sujetos consideran estar de acuerdo en relación con las preguntas de la Sub-escala I.



*Figura 7.* Rangos y Criterios de Sub-escala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad.

En relación con la Figura 8, la Sub-escala II hace referencia a la “Inclusión curricular de las necesidades educativas especiales”. Para el criterio “En desacuerdo”, se observa una frecuencia de 2 sujetos (1%) correspondiente al rango entre los 7 a 13 puntos. Con respecto al criterio “De acuerdo”, se observa una frecuencia mayor de 66 sujetos (45%), resultado que se encuentra en el rango de 21 a 27 puntos. Los resultados indican que la mayor frecuencia (78, 54%) se encuentra en el criterio “Totalmente de acuerdo” comprendido en el rango entre los 28 a 35 puntos. El rango que presenta una mayor frecuencia de los sujetos de la muestra, corresponde al rango entre los 28 a 35 puntos, y corresponde al criterio “Totalmente de acuerdo”



*Figura 8.* Rangos y Criterios Sub-escala II: Inclusión curricular de las necesidades educativa especiales.

En lo concerniente a la Figura 9, que hace mención a la Sub-escala III “Elementos organizativos de la institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad”, es posible apreciar que el rango que presenta una menor frecuencia (1, 1%) corresponde al criterio “En desacuerdo” y los datos se encuentran en el rango de 7 a 13 puntos. El criterio “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” presenta una frecuencia de 26 (18%) sujetos y están dentro del rango de 14 a 20 puntos. Para el criterio “De acuerdo”, la frecuencia hace referencia a 102 (70%) sujetos, y están dentro del rango de 21 a 27 puntos. El criterio “Totalmente de acuerdo” tiene una frecuencia de 17 (11%) sujetos, los

que se encuentran entre el rango de los 28 a 35 puntos. La frecuencia más alta se encuentra en el rango de 21 a 27 puntos, bajo el criterio “De acuerdo”

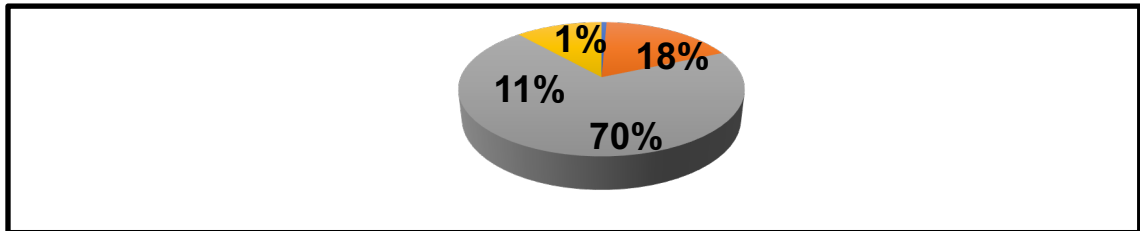


Figura 9. Rango puntajes y criterios Sub-escala III, “Elementos organizativos de la institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad”.

En relación con la información obtenida en la Figura 10, se puede apreciar que en la sub-escala IV “Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales”, los resultados se presentan en una menor frecuencia (4, 3%) en el criterio “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” dentro del rango de 17 a 24 puntos. En relación al criterio “De acuerdo”, la frecuencia corresponde a 100 (68%) resultados que se encuentran en el rango de 25 a 32 puntos. Para el criterio “Totalmente de acuerdo” se presenta una frecuencia de 42 (29%) sujetos, y se encuentran dentro del rango de 33 a 40 puntos. También es posible observar que el criterio “De acuerdo” presenta la frecuencia (100, 68%) más alta y se encuentra en el rango entre los 25 a 32 puntos.

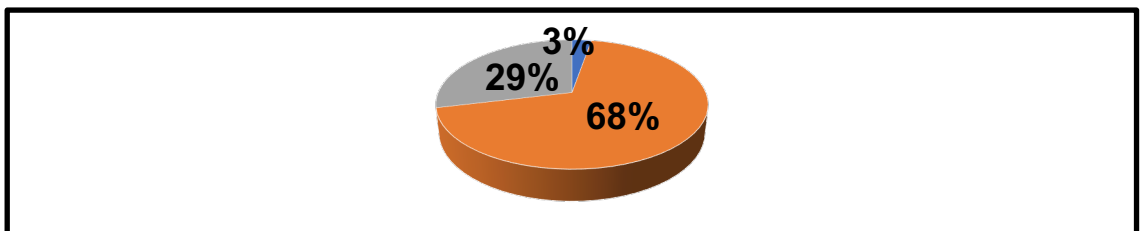
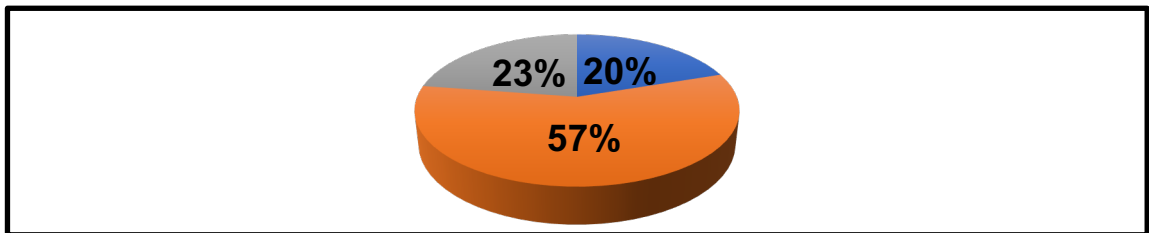


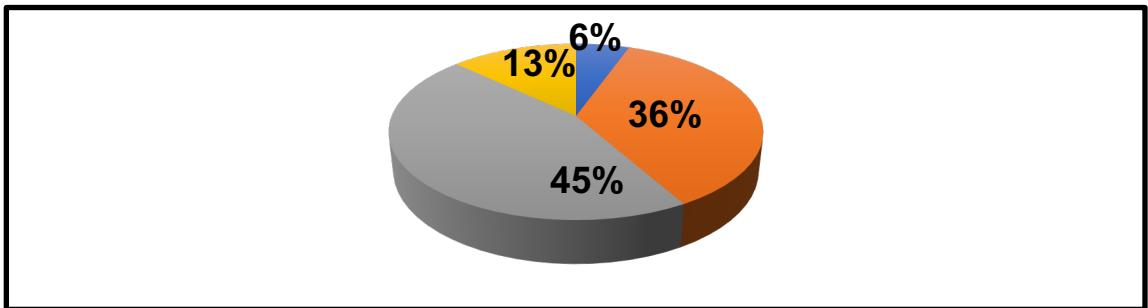
Figura 10. Rangos y Criterios Sub-escala IV: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE.

En cuanto a la sub-escala V, como se observa en la Figura 11, está relacionada con “Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales”, se puede observar que para el criterio “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” se presenta una frecuencia de 29 (20%) sujetos y se encuentran dentro del rango de 10 a 14 puntos. Para el criterio “Totalmente de acuerdo” arroja una frecuencia de 33 (23%) sujetos que respondieron a este criterio, encontrándose entre los 20 y 25 puntos. En la Figura 11, es posible observar que en lo relacionado a criterio “De acuerdo” presenta una frecuencia de 84 (57%), presentando la frecuencia más alta de la sub-escala, los puntaje fluctúan entre los 15 y 19 puntos.



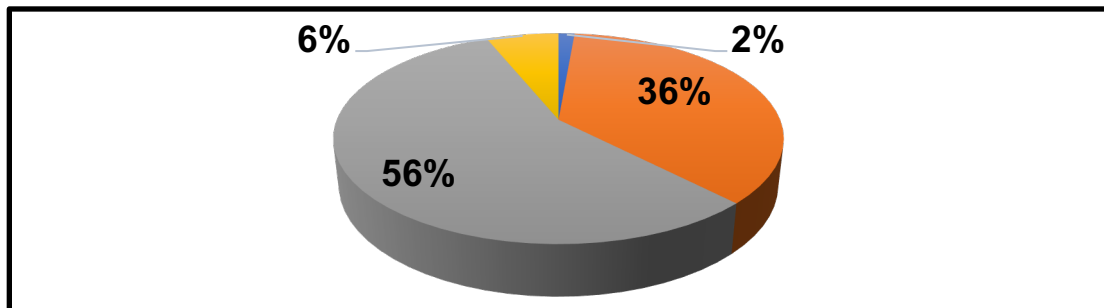
*Figura 11.* Rangos y Criterios Sub-escala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

En la Figura 12, es posible observar que en la sub-escala VI “Competencias específicas necesarias en las Necesidades Educativas Especiales”, el criterio “En desacuerdo” presenta la menor frecuencia 8 (6%). En relación al criterio “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, presenta una frecuencia de 53 (36%) situándose en un puntaje entre el rango de los 10 a 14 puntos. Se puede apreciar en la Figura, que la mayor frecuencia se presenta en el criterio “De acuerdo”, con 66 (45%) sujetos, los puntajes se encuentran entre el rango de los 15 a 19 puntos.



*Figura 12.* Rangos Sub-escala VI, Competencias específicas necesarias en las Necesidades Educativas Especiales.

En lo relacionado con el puntaje total del Cuestionario, en la Figura 13, es posible observar que la menor frecuencia 2 (2%) se sitúa en el criterio “En desacuerdo”, seguido por el criterio “Totalmente de acuerdo” con una frecuencia de 9 (6%). En relación al criterio “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, se presenta una frecuencia de 53 (36%) sujetos. La frecuencia más alta de sujetos 82 (56%) respondió al criterio “De acuerdo”, los puntajes se encuentran en el rango entre los 136 a 167 puntos.



*Figura 13.* Rango de puntajes total Cuestionario.

En lo concerniente a la Prueba de Correlación de Pearson, para el primer objetivo específico “Determinar la relación existente entre los conocimientos, competencias y la actitud de los docentes hacia estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales”, se determinan dos hipótesis:

Ho: No existe relación entre los conocimientos, competencias y actitud de los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

H1: Existe relación entre los conocimientos, competencias y actitud de los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis de la Prueba de correlación de Pearson, se puede concluir que existe una alta correlación de las variables por lo que se rechaza la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) y se acepta la Hipótesis 1. Por lo tanto, se puede determinar que existe relación entre todas las sub-escalas del instrumento y las variables conocimiento, competencias y actitud de los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad.

En relación con el análisis de correlación, una vez realizada la prueba de Correlación de Pearson, los resultados en las cruces de las seis Sub-escalas son los siguientes: existe una correlación positiva entre la sub-escala I, "Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad" con la sub-escala IV "Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE", esto según los resultados ( $r(146) = .556, p < .01$ ) detallados en la Tabla 20:

Tabla 20

*Correlaciones de las Sub-escala I y la Sub-escala IV*

		Sub-escala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	Sub-escala IV: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE.
Sub-escala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  146	,464** ,000 146
Sub-escala IV: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,556** ,000 146	1  146

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la Figura 14 se puede apreciar que la recta de ajuste indica una tendencia ascendente positiva de los datos, es decir, estos tienden a comportarse de manera ascendente. Por lo tanto, los datos indican una correlación positiva entre ambas sub-escalas, cuando el conocimiento y la actitud del docente son altas, las competencias también lo son.

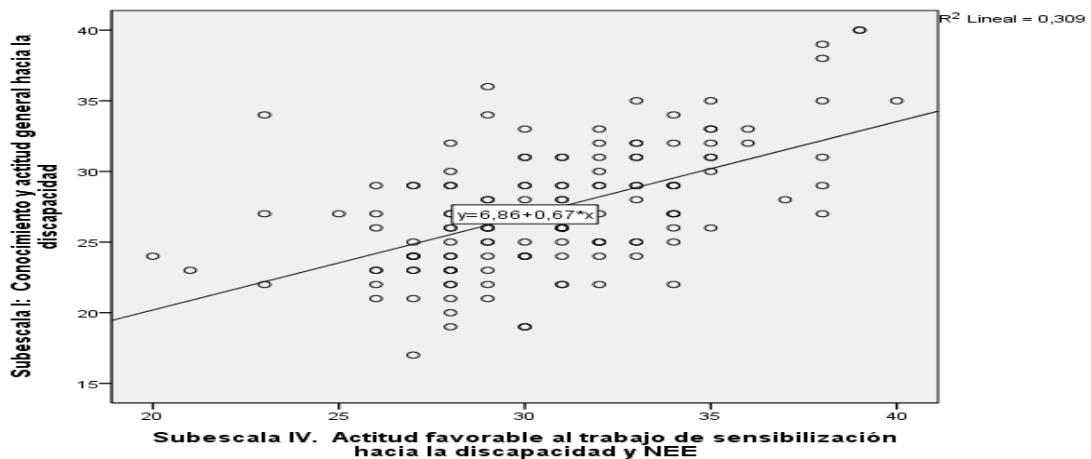


Figura 14. Correlación Sub-escalas I y IV.

Para el segundo cruce de correlación de Pearson, los resultados son los siguientes: existe una correlación positiva entre la Sub-escala I “Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad”, con la sub-escala V “Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE”, esto según los siguientes resultados ( $r(146) = .599, p < .01$ ) graficados en la Tabla 21.

Tabla 21

*Correlaciones de la Sub-escala I y la Sub-escala V*

		Sub-escala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	Sub-escala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales
Sub-escala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  146	,599** ,000 146
Sub-escala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,599** ,000 146	1  146

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la Figura 15 se puede observar que la curva de ajuste presenta una tendencia positiva de los datos, mostrando una correlación positiva entre ambas Sub-escalas.

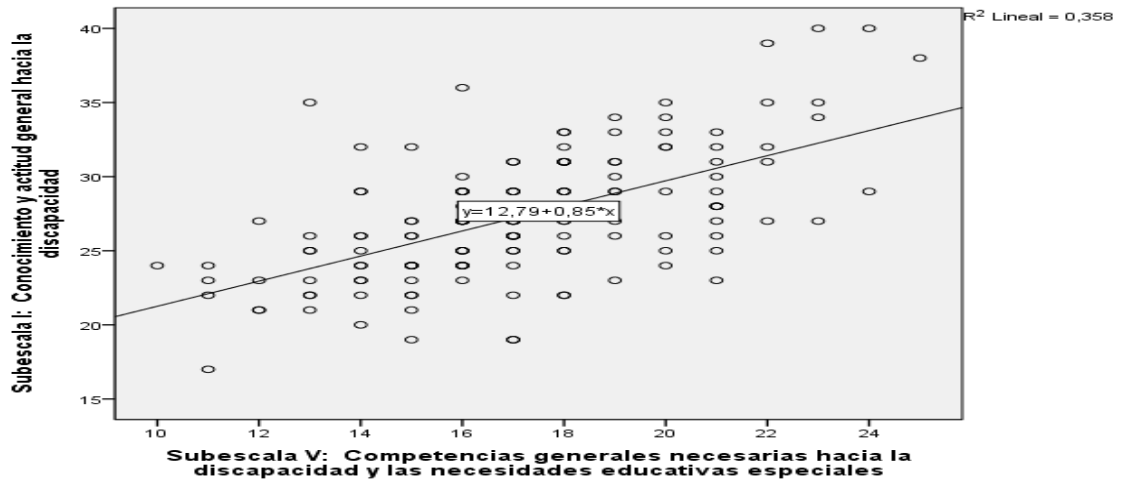


Figura 15. Correlación Sub-escala V y Sub-escala I.

También se realiza la correlación de Pearson entre la sub-escala I, “Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad” con la sub-escala VI “Competencias específicas necesarias en las NEE.”, en la Tabla 22, se puede apreciar que los resultados ( $r(146) = .464$ ,  $p < .01$ ) indican que existe una correlación positiva.

Tabla 22

Correlaciones de las Sub-escala I y la Sub-escala VI

		Sub-escala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	Sub-escala VI: Competencias específicas necesarias en las NEE.
Sub-escala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  146	,464** ,000 146
Sub-escala VI: Competencias específicas necesarias en las NEE.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,464** ,000 146	1  146

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la Figura 16 es posible observar que la curva de ajuste presenta una tendencia positiva ascendente de los datos.

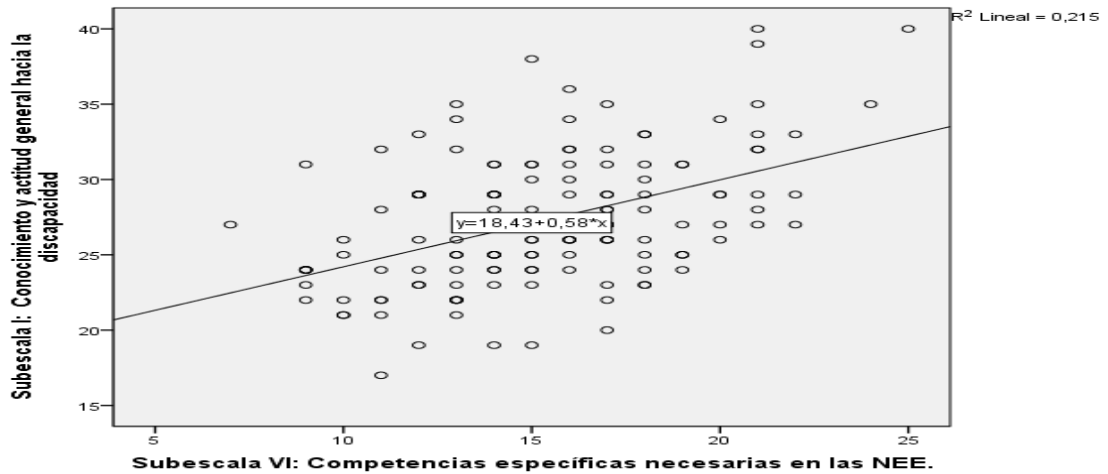


Figura 16. Correlación Sub-escala I y Sub-escala VI.

También se puede determinar que al realizar la prueba de Correlación de Pearson los resultados son los siguientes: existe una correlación positiva entre la sub-escala V “Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE” con la sub-escala IV “Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE”, esto según los siguientes resultados ( $r(146) = .578, p < .01$ ) mostrados en la Tabla 23.

Tabla 23

*Correlaciones entre Sub-escala V y Sub-escala IV*

		Sub-escala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales	Sub-escala IV "Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE
Sub-escala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1   146	,578** ,000  146
Sub-escala IV "Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,578** ,000 146	1  146

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La Figura 17 evidencia la curva de ajuste que indica la tendencia positiva de los datos.

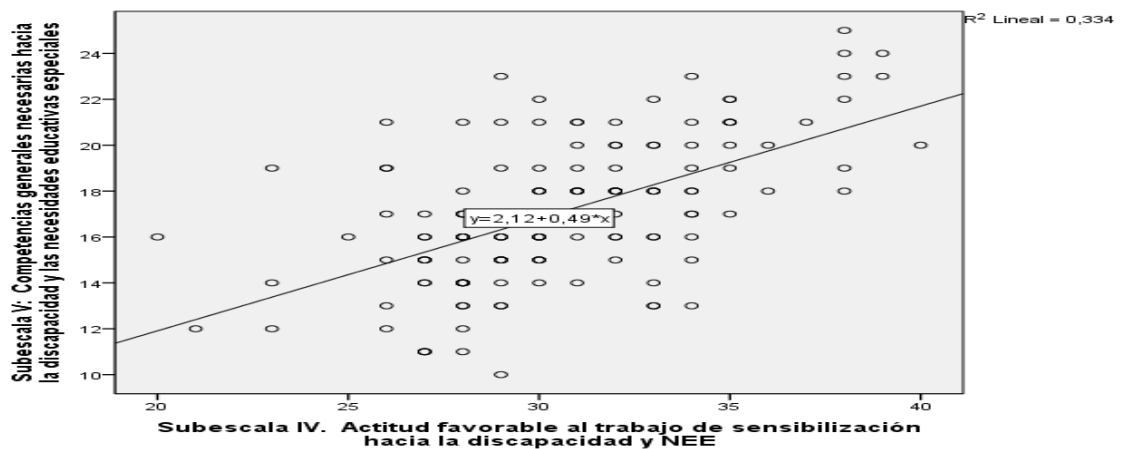


Figura 17. Correlación Sub-escala V y IV.

Para determinar la correlación entre la Sub-escala V "Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE" con la Sub-escala VI

“Competencias específicas necesarias en las NEE”, se observa en la Tabla 24 que existe una correlación positiva entre ambas sub-escalas ( $r(146) = .646, p < .01$ ).

Tabla 24

*Correlaciones Sub-escala V y VI*

	Sub-escala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales	Sub-escala VI: Competencias específicas necesarias en las NEE.
Sub-escala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales	1 Correlación de Pearson Sig. (bilateral) 146	,646** ,000 146
Sub-escala VI: Competencias específicas necesarias en las NEE.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N 146	1 ,646** ,000 146

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La curva de ajuste, como se evidencia en la Figura 18, indica una tendencia positiva de los datos. Es decir, hay una relación ascendente entre las competencias generales y las específicas.

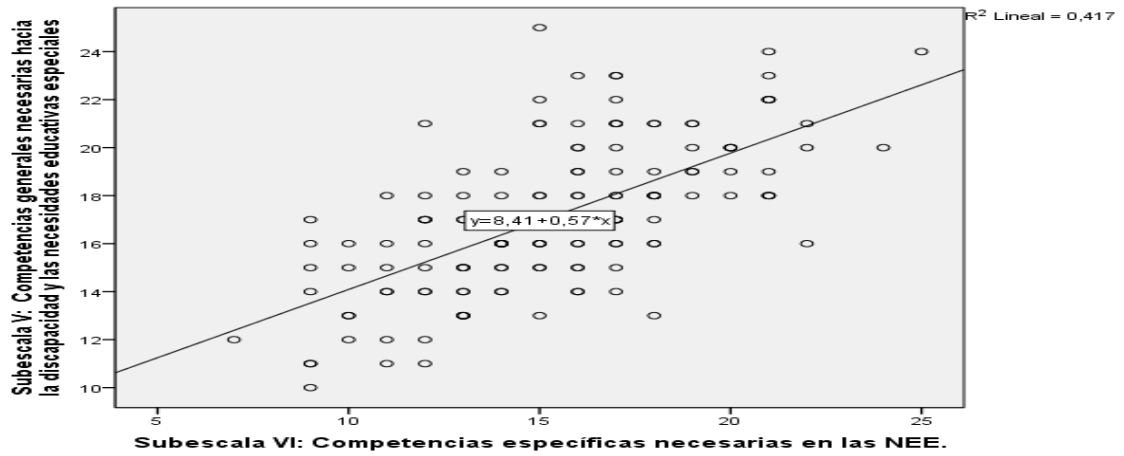


Figura 18. Sub-escala V y Sub-escala VI.

Se realiza la prueba de Correlación de Pearson para verificar la correlación entre la sub-escala VI, “Competencias específicas necesarias en las NEE” con la sub-escala IV “Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE”, esto según los siguientes resultados expuestos en la Tabla 25 ( $r(146) = .614, p < .01$ ), se concluye que existe una correlación positiva entre los datos.

Tabla 25

*Correlaciones entre la Sub-escala VI y Sub-escala IV*

		Sub-escala VI: Competencias específicas necesarias en las NEE.	Sub-escala IV. Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE
Sub-escala VI: Competencias específicas necesarias en las NEE.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1   146	,614**   146
Sub-escala IV. Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,614**   146	1   146

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

También es posible apreciar en la Figura 19 que en la curva de ajuste que indica la tendencia positiva de los datos.

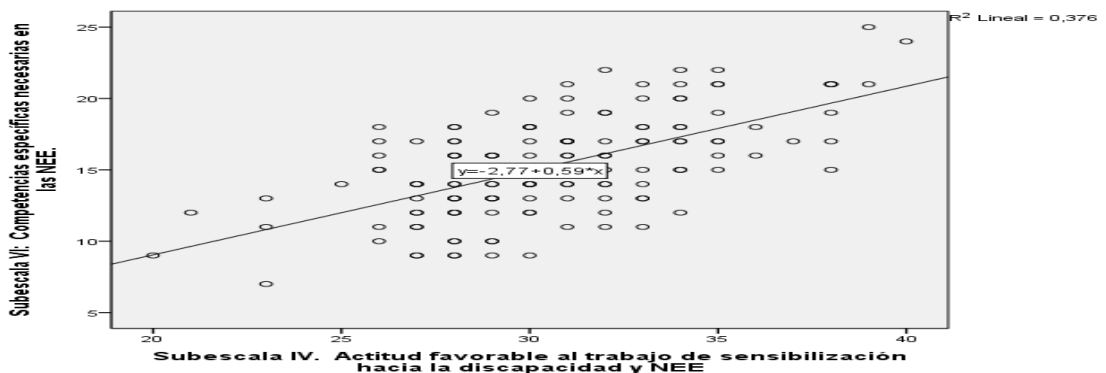


Figura 19. Correlación Sub-escala IV y Sub-escala VI.

En la Tabla 26, se puede observar que todas las cruces de las Sub-escalas presentan una alta correlación positiva ( $p < .01$ ):

Tabla 26

*Correlación entre todas las Sub-escalas del Instrumento*

		Correlaciones					
		Subescala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	Subescala II: Inclusión curricular de las necesidades educativas especiales	Subescala III: Elementos organizativos de la institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad	Subescala IV: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE	Subescala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales	Subescala VI: Competencias específicas necesarias en las NEE.
Subescala I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  146	,371**  ,000 146	,613**  ,000 146	,556**  ,000 146	,599**  ,000 146	,464**  ,000 146
Subescala II: Inclusión curricular de las necesidades educativas especiales	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,371**  ,000 146	1  ,000 146	,539**  ,000 146	,531**  ,000 146	,517**  ,000 146	,333**  ,000 146
Subescala III: Elementos organizativos de la institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,613**  ,000 146	,539**  ,000 146	1  ,000 146	,758**  ,000 146	,616**  ,000 146	,575**  ,000 146
Subescala IV: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,556**  ,000 146	,531**  ,000 146	,758**  ,000 146	1  ,000 146	,578**  ,000 146	,614**  ,000 146
Subescala V: Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,599**  ,000 146	,517**  ,000 146	,616**  ,000 146	,578**  ,000 146	1  ,000 146	,646**  ,000 146
Subescala VI: Competencias específicas necesarias en las NEE.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,464**  ,000 146	,333**  ,000 146	,575**  ,000 146	,614**  ,000 146	,646**  ,000 146	1  ,000 146

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

A modo de observación, con la prueba Chi cuadrado de Pearson, se realizó el cruce de las variables sociodemográficas con las Sub-escalas del instrumento, los resultados indicaron que no hay una relación estadísticamente significativa entre las variables, por lo que considero como irrelevante considerar los hallazgos en la investigación.

## **5.2. Análisis de los Datos Cualitativos**

En relación con el análisis de los datos cualitativos, se realiza una triangulación de los tres instrumentos, y un análisis de contenido. Estos pretenden responder al segundo objetivo específico “Describir las percepciones, el conocimiento, las competencias, actitudes de los docentes universitarios sobre estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales y la educación inclusiva”. Para lograr este objetivo, se utilizan dos técnicas de recogida de datos, el Focus Group y la Entrevista en Profundidad.

### **5.2.1. Análisis Entrevistas en Profundidad y Focus Group**

#### **5.2.1.1. Entrevista en Profundidad**

Las categorías y subcategorías se construyen con el software de análisis cualitativo ATLAS.ti, como se aprecia en la Tabla 27, corresponde a las categorías y subcategorías que surgieron a partir de las 7 entrevistas en profundidad realizadas para esta investigación a docentes de una Institución de Educación Superior. Es importante aclarar que algunas de las sub-categorías y citas directas de las entrevistas se incluyen en más de una ocasión en las tablas, ya que se entiende que en la misma respuesta el entrevistado expresa más de una idea. También se ilustran las categorías resultantes del análisis realizado en un Focus Group. En dicha oportunidad se discutió tanto sobre la inclusión como de los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales que son parte de la comunidad educativa, se propició la reflexión de las prácticas inclusivas, fortalezas y debilidades tanto del proceso como del docente.

Tabla 27

*Matriz Categorías y Sub-categorías de las Entrevistas en Profundidad y Focus Group*

<b>Entrevista en Profundidad</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Sub-categorías</b>
<b>1. Acciones inclusivas aplicadas por el docente</b>	1.1. Adaptación a las habilidades del estudiante incentivando su participación 1.2. Educación personalizada 1.3. Promoción de la inclusión
<b>2. Actitud hacia la inclusión de parte del docente</b>	2.1. Cambio de actitud y disposición hacia la discapacidad 2.2. Empatía hacia estudiantes en situación de discapacidad 2.2. Adaptación al contexto 2.3. Promoción de un ambiente de equidad
<b>3. Experiencia metodológica compartida entre colegas</b>	3.1. Intercambio de experiencias metodológicas
<b>4. Competencias que debería tener un docente para enfrentar situaciones de discapacidad</b>	4.1. Conocimiento previo sobre la discapacidad 4.2. Empatía 4.3. Induce metodología especializada 4.4. Paciencia hacia el Estudiante en Situación de Discapacidad. 4.5. Capacidad para promover la inclusión
<b>5. Debilidades en los estudiantes en situación de discapacidad</b>	5.1. Aislamiento Social 5.2. Dificultades no se relacionan con la condición del estudiante
<b>6. Dificultades enfrentadas al tener estudiantes en situación de discapacidad</b>	6.1. Distintos tiempos de aprendizaje 6.2. Predisposición y Falta de recursos pedagógicos
<b>7. Fortalezas del docente al enfrentarse a estudiantes en situación de discapacidad</b>	7.1. Disposición y Empatía 7.2. Experiencia y Adaptabilidad 7.3. Paciencia
<b>8. Fortalezas en estudiantes en situación de discapacidad</b>	8.1. Comprensión rápida 8.2. Esfuerzo y Motivación
<b>9. Recomendaciones para otros docentes</b>	9.1. Conocimiento sobre la situación de los estudiantes 9.2. Incluye a administrativos

- 
- 9.3. Paciencia
  - 9.4. Se promueve ambiente de equidad
- 

**Focus Group**

<b>1. Percepción de los docentes sobre los estudiantes en situación de discapacidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.1. Actitud del estudiante en situación de discapacidad.</li> <li>1.2. Reconocimiento de la discapacidad</li> <li>1.3. Problemas vocacionales</li> <li>1.4. Sensibilización entre pares hacia la discapacidad</li> </ul>
<b>2. Auto-percepción de los docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Mejoramiento de las competencias metodológicas del docente</li> <li>2.2. Desconocimiento sobre el tema</li> <li>2.3. Preparación de los estudiantes para enfrentarse al mercado laboral.</li> <li>2.4. Promoción de la inclusión</li> </ul>
<b>3. Percepción de los docentes sobre la Institución.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.1. Concepto de Inclusión</li> <li>3.2. Necesidad de enseñar competencias</li> <li>3.3. Inclusión en proceso de desarrollo y sus dificultades</li> <li>3.4. Inclusión no debe estar solo relacionada con la discapacidad</li> <li>3.5. Instalaciones no adaptadas para estudiantes en situación discapacidad</li> </ul>

---

La primera categoría del análisis corresponde a *Acciones inclusivas aplicadas por el docente*. En esta oportunidad se le preguntó al docente qué acciones inclusivas había realizado al tener un estudiante en situación de discapacidad en su clase. Entre las acciones mencionadas se encuentran: *Adaptación a las habilidades del estudiante incentivando su participación*, lo que quiere decir que el docente, consciente de las limitaciones que pueda tener el estudiante, adapta sus clases de manera que puedan ser más amigables para él. Por ejemplo, hablando lento, siendo claros y más concretos, incentivando las habilidades que puede tener el estudiante por sobre sus dificultades.

Otra acción, directamente relacionada con la anterior, es recurrir a la *Educación personalizada*. En muchos casos el curso en general necesita una sola explicación para entender la clase, existen estudiantes que requieren más

información u otra forma de explicación de los contenidos; en estos casos los docentes dedican más tiempo a los estudiantes que lo necesitan y buscan nuevas maneras de enseñarles y mantenerlos con interés en la clase. Finalmente se trató de *Promoción de la inclusión* entre los mismos compañeros, mezclando grupos de trabajo e incentivando la solidaridad entre pares en la sala de clases.

En la Tabla 28 se observan las subcategorías y las citas de las entrevistas donde se evidencia cada una:

Tabla 28

*Sub-categorías Entrevista en Profundidad: Acciones inclusivas aplicadas por el docente*

<b>Acciones inclusivas aplicadas por el docente</b>		
<b>Sub-categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>1.1. Adaptación a las habilidades del estudiante incentivando su participación</b>	5	<p>“No sé si acciones pero en realidad, pero cuando yo hago la clase, me preocupo que los cursos donde yo sé que hay alumnos con alguna discapacidad, tratar de ser más lenta porque yo hablo muy rápido, tratar de ir más lento con los contenidos, Poner ejemplos más fáciles, dejar ejemplos de las clases y no decirle al estudiante es para ti, sino para todos los alumnos que tengan alguna dificultad, o si no les dejo un espacio para consultas, para aclarar dudas, o los trabajos yo los trató, los trabajos grupales los trato de unirlos a personas que yo sé podrían tener más paciencia para trabajar con ellos, y lo aceptan más; hacer todo ese tipo de cosas en realidad” (Entrevista 5).</p> <p>“(…) y lo hacía participar en clases igual, de manera respetuosa, en el fondo para que el resto viera que él también tenía las mismas o más capacidades de muchos de los que estaban ahí” (Entrevista 1).</p>
<b>1.2. Educación personalizada</b>	8	<p>“En el caso del alumno, bueno tener que explicarle las cosas más lento, eeee había en veces que tenía que explicarle las cosas de forma derecha en español, porque se frustrada mucho, entonces daba una instrucción en inglés para el resto, ¿pero con él tenía que decirle “Me entendiste” ?, si no se lo explicaba en español, pero más que eso no” (Entrevista 4).</p>

<b>1.4. Promoción de la inclusión</b>	4	“Tener reuniones, pero que sean orientadas con el objetivo de la inclusión, te fijas cuando nosotros tenemos reuniones de escuela se tocan todos los temas, de equipamiento, de rendimiento, de RI, lo que nos falta, que se yo de vinculación con el medio, etc. pero por ahí puede que eventualmente se toque el tema de los alumnos que les cuesta, pero si haría falta reuniones o con la UAP, yo creo que lo más acertado es con gente como tú, gente como la UAP. que tengan las herramientas” (Entrevista 7).
---------------------------------------	---	--

La segunda categoría del análisis corresponde a *Actitud hacia la inclusión de parte del docente*. Esta categoría es la respuesta a la pregunta de cómo el docente califica su actitud hacia la inclusión. Al respecto, entre las categorías que surgieron se encuentran: el *Cambio de actitud y disposición hacia la discapacidad*, demostrado a partir del relato de un docente que señala que al principio sentía inseguridad de trabajar con estudiantes en situación de discapacidad, pero que eventualmente sintió que el estudiante tenía las habilidades para lograr el objetivo de la clase. También así la disposición hacia la discapacidad, como actitud inclusiva, pero también hacia las clases en general. De forma opuesta, existen casos de algunos docentes que son proclives a dudar de sus competencias inclusivas, y por lo tanto, su actitud es de aprensión. Existen más casos, sin embargo, de docentes que deciden afrontar la inclusión con *empatía*, algo valorado tanto para la inclusión como para las clases en general; siendo al mismo tiempo conscientes que hay una realidad a la que los estudiantes tendrán que enfrentarse. Algunos docentes optan por una *adaptación al contexto* de la inclusión, pese a no tener las competencias para hacerlo didácticamente, pero siempre aceptando la existencia de la diversidad dentro de la sala de clases. Finalmente, hay docentes que adoptan la actitud de *promoción de un ambiente de equidad* en sus clases y entre compañeros, tratando a los estudiantes en situación de discapacidad de la misma manera en que tratan al resto de sus estudiantes.

La Tabla 29 contiene las sub-categorías y las citas de las entrevistas, en la se evidencia cada una:

Tabla 29

*Sub-categorías Entrevistas en Profundidad: Actitud hacia la inclusión de parte del docente*

<b>Actitud hacia la inclusión de parte del docente</b>		
<b>Sub-categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>2.1. Cambio de actitud y disposición hacia la discapacidad.</b>	3	<p>“Yo creo que varía en el tiempo, en un principio fue poco favorable porque sentí que no tenía las competencias necesarias para ... para poder actuar frente a ellos, pero con el paso del tiempo me di cuenta de que si tuve” (Entrevista 4).</p> <p>“(…) nada de mi parte la disposición, uno lo hace porque al frente tienes a una persona, si fuera el alumno o cualquiera otra y si fueran este caso discapacidad auditiva u otro tipo de capacidad creo que mi actitud sería la misma” (Entrevista 3).</p>
<b>2.2. Empatía hacia estudiantes en situación de discapacidad</b>	4	<p>“(…) creo que el profe debe ser empático, se debe saber ponerse en el lugar del alumno, debe tener mucha paciencia, pero también cierto toque de expectativas; esperar que el alumno logre cosas a su ritmo, pero que lo logré y nunca perder esa fe que el alumno puede lograr algo, y lo otro que el profesor debe leer y se debe informar de cómo funcionan, cuáles son características de lo que tiene el alumno y ver como se puede ayudar” (Entrevista 4).</p>
<b>2.3. Adaptación al contexto</b>	2	<p>“(…) encuentro que fue bastante positiva y encuentro que fui también bastante proactivo, porque no tenía ninguna herramienta como para poder utilizarla con él así que, ocupé las herramientas que tenía disponible” (Entrevista 6).</p>
<b>2.4. Promoción de un ambiente de equidad</b>	3	<p>“La verdad es que yo trato de sentirlo como un alumno más, como cualquier otro alumno dentro de la sala de clases, por lo tanto, va a tener la misma exigencia, lo voy</p>

---

a considerar de la misma manera que el resto, lo voy a atender de la misma manera que al resto. Para mí desde el minuto que él está sentado en la misma aula que el resto de los compañeros es porque tiene las mismas capacidades que el resto de los compañeros de la carrera respecta por lo menos, independiente de su situación especial” (Entrevista 3).

---

La tercera categoría del análisis corresponde a la *Experiencia metodológica compartida entre colegas*. Esta categoría es la respuesta a la pregunta ¿cuál es tu experiencia en promover el diálogo sobre la inclusión con tus colegas? Al respecto solo surgió una subcategoría, que corresponde a *Intercambio de experiencias metodológicas*, lo que quiere decir es que entre ellos intercambian desde la metodología hasta comentarios sobre algunos estudiantes, conversando al respecto de cómo cada uno intenta promover la inclusión a su manera, llevando a una retroalimentación entre ellos. Sin embargo, se insiste en que estas instancias de intercambio existen sólo en ambientes informales y se debe promover en ambientes propios del trabajo, como reuniones. En la Tabla 30 se aprecian las sub-categorías y las citas de las entrevistas que evidencia cada una.

Tabla 30

*Sub-categorías de las Entrevistas en Profundidad: Experiencia compartida entre colegas*

Experiencia compartida entre colegas		
Sub-categoría	Frecuencia	Evidencia
<b>3.1. Experiencias metodológicas compartida entre colegas</b>	6	“Son cosas que te llaman la atención, porque no es algo que pase todos los días, imagínate yo llevo 10 años haciendo clases, y es primera vez que tengo a un alumno con discapacidad auditiva. Entonces ya es solo hecho que sea algo diferente ya uno lo comenta, oye te cuento que tengo a este alumno y uno lo comenta de forma espontánea en la sala de profesores, contigo lo hemos comentado y con mis otros colegas de la carrera también, y en realidad la preocupación es de todos, no es sólo mía y todos en algún minuto nos comentamos sobre el alumno” (Entrevista 3).

La cuarta categoría de este análisis es sobre *las Competencias que debería tener un docente para enfrentar situaciones de discapacidad*. Entre las sub-categorías que surgieron se encuentra. En primer lugar, el *Conocimiento previo sobre la discapacidad*. Los docentes creen que una competencia necesaria para enfrentar la discapacidad e incentivar la inclusión es tener un conocimiento previo tanto sobre la educación inclusiva como sobre los distintos tipos de discapacidad que pueden existir en la sala de clases. Así como también adquirir habilidades metodológicas para ello. Por otro lado, la *Empatía* es una competencia con la que el docente debe contar de antemano, pero en especial si se trata con de una diversidad de estudiantes que necesitan otro tipo de apoyo, atenciones y comprensión. En relación con la primera subcategoría, se sugiere determinar si el docente *Induce una metodología especializada* sobre la discapacidad y la inclusión, para que los docentes puedan contar con las competencias para enfrentar situaciones de discapacidad, estas inducciones

deberían estar a cargo de la institución. Otra competencia que deberían tener los docentes, aunque de forma más general, es la *paciencia hacia el estudiante en situación de discapacidad*, en especial con estudiantes que presentan una discapacidad en un grado más severo o que tienen otros ritmos de aprendizaje en relación que el resto de sus pares. La última competencia con la que debería contar un docente es la *Capacidad para promover la inclusión*, donde este pueda lograr integración dentro de una sala de clases, que el estudiante en situación de discapacidad se sienta cómodo de participar y que al mismo tiempo sus compañeros lo reciban en sus grupos de trabajo. La Tabla 31 contiene las subcategorías y las citas de las entrevistas donde se evidencia cada una:

Tabla 31

*Sub-categorías “Competencias que debería tener un docente para enfrentar situaciones de discapacidad”*

<b>Competencias que debería tener un docente para enfrentar situaciones de discapacidad</b>		
<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>4.1. Conocimiento previo sobre la discapacidad</b>	3	“Yo creo que hay ciertas competencias que uno debe manejar, por ejemplo, cómo funcionan ellos en el ambiente social, en el caso del alumno fue clave, saber cómo iban a reaccionar los compañeros y yo también tiene la misma acogida que tienen los compañeros, entonces creo que es necesario saber primero como son ellos para poder hacer la clase sea el mismo ejemplo que te decía de él, que no sabía si va a ser violento” (Entrevista 4).
<b>4.2. Empatía</b>	4	“(…) creo que el profe debe ser empático, debe saber ponerse en el lugar del alumno, debe tener mucha paciencia, pero también cierto toque de expectativas; esperar que el alumno logre cosas a su ritmo, pero que lo logré y nunca perder esa fe que el alumno puede lograr algo, y lo otro que el profesor debe leer y se debe informar de cómo funcionan, cuáles son características de lo que

		tiene el alumno y ver como se puede ayudar” (Entrevista 4).
<b>4.3. Induce una metodología especializada</b>	3	“Yo pienso que se le podría inducir como metodología, por ejemplo, me imagino que yo cuando tengo un alumno con estrategias para poder llegar a la forma en como aprende al alumno, el modo en que .... Por ejemplo, como aprenden, si son más concretos, a los profesores no se nos enseñan como aprende un Asperger, entonces eeee, yo creo que no es tan difícil, creo que, con una capacitación de una hora y media, uno queda bien clarito con respecto a.... Y quizás eso sería súper necesario hacerlo, no sé en la semana cero, citar en algún momento a los profesores que van a tener clases con estos alumnos con Asperger, para ver las limitaciones que tienen” (Entrevista 5).
<b>4.4. Paciencia hacia el estudiante en situación de discapacidad</b>	3	“Mira simplemente nada, paciencia, que yo creo que todo parte de saber lo que te decía hace un rato, que tienes a una persona al frente, y buscar alguna forma de poder llegar a esa persona” (Entrevista 3).
<b>4.5. Capacidad para promover la inclusión</b>	4	“Mira yo creo que los compañeros un poquito se sienten como que uno le está dedicando más tiempo a alguien, pero a ellos yo les digo que tienen que entender que el alumno no está con las mismas capacidades que tienen ustedes, a él yo debo acercarme y pedirle, para mí sería mucho más rápido hablar con él, pero debo ir y escribirle y escribirle bien para que él pueda entender lo que estoy tratando de explicar. Entonces, mientras tanto ustedes apoyan a su compañero o sigan con su trabajo” (Entrevista 6).

La quinta categoría de este análisis corresponde a las *Debilidades en los estudiantes* que están en situación de discapacidad. En primer lugar, surge la subcategoría *Aislamiento social*. Esto se da cuando las diferencias del estudiante lo mantienen alejado del resto de sus pares, por ejemplo, estudiantes del Trastorno del Espectro Autista (TEA) que presentan más dificultades relacionándose. También se observa la *terquedad* en los estudiantes en

situación de discapacidad, en especial los que no piden ayuda o la rechazan o no son fáciles de convencer. De forma opuesta, hay ocasiones en que las *dificultades no se relacionan con la condición del estudiante*, es decir, el estudiante en situación de discapacidad tiene dificultades por falta de responsabilidad o no atención en clases. La siguiente tabla contiene las subcategorías y las citas de las entrevistas donde se evidencia cada una:

Tabla 32

*Sub-categorías de la Entrevista en Profundidad: Debilidades en estudiantes*

<b>Debilidades en estudiantes</b>		
<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>5.1. Aislamiento social y terquedad</b>	3	<p>“Si yo lo que he visto en los alumnos que ... que se generó una distancia con respecto a ellos y... yo no noto que ellos se sienten como ajenos al resto de su grupo, aunque agrupándolos, ellos no son de mucho compañerismo, son bastante individuales, pero igual cuesta, pero igual se sientan todos juntos y el alumno está por otro lado, ese tipo de cosas” (Entrevista 2).</p> <p>“Es muy terco, es muy terco, muy muy terco, o sea es difícil hacerlo cambiar de idea o de opinión, con respecto a algo. Si él no te quiere escuchar, no te va a escuchar ósea la forma de escuchar es que te mira y cuando se va en esa actitud no te mira” (Entrevista 3).</p>
<b>5.2. Dificultades no se relacionan con la condición del estudiante</b>	3	<p>“Sí claro, yo te he contado, pero yo creo que no tiene que ver con su discapacidad absolutamente, para nada todo lo contrario, esto yo lo he conversado con él en varias oportunidades y le he dicho a él que lo considero muy capaz y muy inteligente, y que en realidad su, su condición eeee, creo que no incide absolutamente en nada en el rendimiento académico y que pueda tener en la carrera, lo que incide en su rendimiento académico es la actitud que pueda tomar o los caminos que él pueda tomar nada más, dentro de su libre albedrío nada más” (Entrevista 3).</p>

La sexta categoría de este análisis es sobre las *Dificultades enfrentadas al tener estudiantes en situación de discapacidad*. La primera subcategoría que surge son los *Distintos tiempos de aprendizaje* entre los estudiantes en situación de discapacidad y los que no, lo que se puede reflejar en casos como cuando un estudiante necesita que le expliquen los contenidos de nuevo o de otra forma y el resto de la clase se distrae y se termina atrasando todo. Otra dificultad que surgen es la falta de atención de parte del estudiante y la distracción que esto genera en el docente. También, la *Predisposición y la Falta de recursos pedagógicos* que tienen los docentes al enfrentarse a estudiantes en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales. Surge la *predisposición* a no poder enfrentar a estudiantes en situación de discapacidad, ya sea por la falta de conocimientos o experiencias, o simplemente por no creer tener las capacidades o competencias para hacerlo.

En la Tabla 33, se encuentran las subcategorías y las citas de las entrevistas donde se evidencia cada una.

Tabla 33

*Sub-categorías de la Entrevista en Profundidad: Dificultades enfrentadas al tener estudiantes en situaciones de discapacidad*

<b>Dificultades enfrentadas al tener estudiantes en situación de discapacidad</b>		
<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>6.1. Distintos tiempos de aprendizaje</b>	2	“Bueno la dificultad es que efectivamente te retrasas en el avance de tus contenidos o tus materias o en el desarrollo de las habilidades de los alumnos, porque hay un chico que no sé si sonará malo decirlo, pero que te va frenando el desarrollo del curso, y ...y esa es una dificultad un poquito mayor” (Entrevista 7).

<b>6.2. Predisposición y Falta de recursos pedagógicos</b>	3	<p>“Sí, eeee .... Y no tengo los recursos pedagógicos para enfrentar este tipo de condiciones” (Entrevista 5).</p> <p>“Creo que la única dificultad que tuve con este tema fueron las mismas dificultades que yo me planteaba antes de tener al alumno en la sala, yo decía esto se me va complicando, no ... no lo voy a poder hacer entender” (Entrevista 6).</p>
--	---	---

La séptima categoría de este análisis es sobre las *Fortalezas del docente al enfrentarse a estudiantes en situación de discapacidad*. Algunas subcategorías en esta tabla ya habían surgido antes en el análisis, como lo es la *Disposición*, la *Empatía* y la *Paciencia*, por lo que no es necesario explicarlas nuevamente; pero también surgen algunas nuevas, como la *Experiencia* y *Adaptabilidad*, que es una fortaleza para aquellos docentes que llevan mucho tiempo ejerciendo la docencia y cuentan con el conocimiento que les otorgan los años. Por otra parte, hay docentes que no tienen prejuicios contra estudiantes en situación de discapacidad y no manifiestan problemas al momento de hacerle clases. Finalmente, entre las fortalezas señaladas está la adaptabilidad a contextos desconocidos dentro de la sala de clases, es decir, a la llegada de estudiantes con diversas capacidades y con distintas necesidades educativas especiales. En la Tabla 34 se presentan las subcategorías y las citas de las entrevistas donde se evidencia cada una:

Tabla 34

*Sub-categorías de la Entrevista en Profundidad: Fortalezas del docente al enfrentarse a estudiantes en situación de discapacidad*

<b>Fortalezas del docente al enfrentarse a estudiantes en situación de discapacidad</b>		
<b>Sub-categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>7.1. Disposición y Empatía</b>	5	<p>“(…) nada, de mi parte la disposición, uno lo hace porque al frente tienes a una persona, si fuera el alumno o cualquiera otra y si fueran este caso discapacidad auditiva u otro tipo de capacidad creo que mi actitud sería la misma” (Entrevista 3).</p> <p>“Entonces, igual entiendo las dificultades, he participado en seminarios, entonces como que entiendo las dificultades que tienen las personas, como para .... más que nada somos nosotros, en el como poder acercarnos a ellos, entonces desde ese punto de vista sí si lo tengo como bastante como claro y lo trato de desarrollar” (Entrevista 2).</p>
<b>7.2. Experiencia y Adaptabilidad</b>	2	<p>“Bueno las ganas, la motivación, la experiencia que he ido acumulando en estos más de 20 años, yo he trabajado en los tres niveles, educación media, técnico CFT, en instituto profesional y en la universidad, en la universidad del Biobío, entonces la gama que tengo de experiencia en los tres niveles me ha ayudado, siento que así ha sido muy buena.” (Entrevista 7).</p> <p>“A ver, yo ... yo por mi... por mi .... digamos tema de vida siempre me he tenido que desenvolverme en un ambiente que son como ajenos de los cuales he tenido que involucrar en comunidades que son distintas, entonces en ese sentido siento que me adapto fácilmente a... a poder intercambiar diálogos independientemente de las personas o cuál sea su condición, entonces en ese sentido yo no tengo prejuicios; yo ... me basta con conocer a la persona como para entenderlas y ver .... Digamos poder relacionarme con ellos, desde ... desde donde se pueda, en eso no tengo problema, no soy prejuicioso, ni genero una mala actitud con alguien por tener alguna característica distinta” (Entrevista 2).</p>
<b>7.3. Paciencia</b>	4	<p>“(…) debe tener mucha paciencia, pero también cierto toque de expectativas; esperar de que el alumno logre cosas a su</p>

---

ritmo, pero que lo logré y nunca perder esa fe que el alumno puede lograr algo, y lo otro que el profesor debe leer y se debe informar de cómo funcionan, cuáles son características de lo que tiene el alumno y ver como se puede ayudar” (Entrevista 4).

---

La octava categoría de este análisis son las *Fortalezas de los estudiantes en situación de discapacidad*, estas fortalezas son identificadas por los docentes. En algunos casos los estudiantes pueden contar con una *comprensión rápida* de la clase y no se ve afectado por su condición. En estos casos se destaca que los estudiantes son *Esforzados*, estudian, ponen atención y se preocupan por resolver sus dudas dentro o fuera de la clase con sus docentes. La *Motivación* también está presente en los estudiantes quienes manifiestan su interés por la clase y por la carrera. Una breve observación destaca la perseverancia de seguir en una carrera pese a las dificultades que esta le pueda presentar. En la Tabla 35 se presentan las subcategorías y las citas de las entrevistas donde se evidencia cada una:

Tabla 35

*Sub-categorías Entrevista en Profundidad: Fortalezas en estudiantes en situación de discapacidad*

<b>Fortalezas en estudiantes en situación de discapacidad</b>		
<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>8.1. Comprensión rápida</b>	2	“(…) emmmm, yo creo que la... me sorprendió Joaquín el tema de la velocidad con que... cuando entendía las instrucciones podía realizar las tareas, más incluso que los otros alumnos. El tema está en que es muy volátil, pero sí tenía la capacidad rápida de saber que es lo que tenía que hacer y lo hacía, daba las instrucciones y las ejecuciones eran súper rápida, en eso no había diferencia” (Entrevista 2).
<b>8.2. Esfuerzo y Motivación</b>	4	“El caso de la alumna, yo creo que está claro, ella se esforzaba mucho, trataba de demostrar que era capaz de

---

hacer más de lo que el resto creía que ella podía hacer, en el caso del alumno creo que es una persona bastante aplicada era muy seguro lo que decía, pero le costaba entender el tema de las instrucciones, pero eso creo, son muy buenos en lo que hacen” (Entrevista 4).

“Que igual tienen ganas de estudiar, de terminar su carrera, o sea yo lo he visto en los que me han tocado que ... en que son alumnos comprometidos con su carrera. O sea, ellos quieren aprobar, quieren terminar en algunos casos ayudan, que quieren sacar buenos resultados, eee y no son alumnos mal educados y sin respeto, nooo están bien dispuestos a recibir ayuda” (Entrevista 5).

---

La novena y última categoría del análisis son las *Recomendaciones para otros docentes*. En esta categoría los docentes señalan que pasos deberían seguir otros docentes para enfrentar a estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales. En primer lugar, sugieren que es importante *Conocimiento sobre la situación de los estudiantes*, saber cuáles son sus dificultades y con qué se sienten más cómodos al momento de aprender. Se pide *Informarse sobre la situación de los estudiantes*, al comenzar cada semestre es importante que se pregunte si algún estudiante nuevo tiene una discapacidad o necesidad educativa especial para así informarse sobre la condición y tener a la disposición del estudiante las facilidades para que se desempeñe con éxito en clases. En segundo lugar, se propone *Incluir a los administrativos* en las discusiones sobre discapacidad para que ellos también puedan mantener cierto control sobre la situación vivida en la Institución. La *Paciencia* es otra virtud con la que el docente debería contar, entender que los estudiantes pueden tener tiempos distintos y otras formas de aprender. Por último, el docente debería *Promover un ambiente de equidad* que asegure la inclusión del estudiante dentro de la clase, evitando que éste se aisle y le sea más complicado su paso por la carrera.

En la Tabla 36 se encuentra las sub-categorías y las citas de las entrevistas donde se evidencia cada una:

Tabla 36

*Sub-categorías Entrevista en Profundidad: Recomendaciones para otros docentes*

<b>Recomendaciones para otros docentes</b>		
<b>Sub-categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>9.1. Conocimiento sobre situación de los estudiantes</b>	4	<p>“Yo creo que es parte del rol docente conocer al alumno y conocerlo y apoyarlo, o sea es como súper importante que yo sepa lo que le gusta al alumno, para poder hacer mi clase y que sea placentera también y también saber que es lo que necesita para poder aprender. Una cosa, ósea buscar información es lo mínimo que debe hacer un profesor” (Entrevista 4).</p> <p>“(…) informarse a cerca de la situación, porque a nosotros no nos dicen cuando tenemos a un alumno con capacidades diferentes, (...) deberían informarle previamente el listado de alumno, el jefe de carrera o quienes están a cargo, el jefe de carreras debería decir, mira este alumno es con capacidades diferentes, y esta es su situación y uno empezar a indagar y a prepararse, y pedir ayuda, apoyo y herramientas” (Entrevista 1).</p>
<b>9.2. Incluye a los administrativos</b>	1	<p>“Lo otro, creo que es bueno generar no sé si con los docentes, es bueno conversarlo con los docentes, pero también con los administrativos, porque al parecer pueden darse situaciones como demasiado paternalismo con algunos alumnos en el cual se les esté dando demasiado facilidades, entonces de repente uno podrías empezar a pensar que se les hace las cosas más fáciles.” (Entrevista 2).</p>
<b>9.3. Paciencia</b>	4	<p>“(…) entonces hay muchos que vienen a trabajar aquí, porque creen que es fácil venir a ganar las lucas y no es así, hay que tener piel dura, hay que tener paciencia, hay que ser perseverante, hay que tener tolerancia cuándo les toca grupos difíciles, eeee y no es fácil, pero si a uno le gusta lo que hace” (Entrevista 1).</p>

---

<b>9.4. Se promueve un ambiente de equidad</b>	3	“... tuve a una alumna en silla de ruedas, la alumna de Diseño; entonces, jamás la traté de hacer como que era una incomodidad de tenerla en la clase, era como que nos adaptamos a la alumna, eeee la alumna era una silla distinta no más a las que tenía el resto; pero no hacerla sentir de que molestaba ir a buscar su silla, porque tenía que ir a buscar su mesa todo el tiempo todas las clases a otra sala donde estaba la silla, pero no me hacía ningún problema, ni le preguntaba, o sea eso, no hacerlos sentir distinto, pero sí en su interior, como uno sabe y detecta tratarlos de una manera distinta cuando quieren aprender, cuando manifiestan dudas, ahí ayudarlos al tiro” (Entrevista 5).
--	---	--

---

### **5.2.1.2. Análisis Focus Group**

El primer criterio corresponde a la *Percepción que tienen los docentes sobre los estudiantes en situación de discapacidad* durante la sesión del Focus Group. En relación con la primera categoría, la sub-categoría *Actitud del estudiante en situación de discapacidad*, la que hace referencia a cómo los docentes perciben la actitud de los estudiantes en situación de discapacidad, tanto en la sala de clases como en la Institución en general. Al respecto y pese a buenas experiencias obtenidas por los docentes, hay un cierto descontento asociado a la responsabilidad y compromiso que los estudiantes demuestran frente al aprendizaje y a sus deberes como estudiantes. Los docentes consideran que la actitud del estudiante se puede volver un problema cuando hay una resistencia a aprender, el estudiante no quiere trabajar en clases o no se hace participe en su propio aprendizaje. Los docentes señalan que el problema surge no precisamente por la discapacidad del estudiante, sino más bien por una actitud poco comprometedoras hacia el aprendizaje. Señalan también que muchas veces estas manifestaciones se escudan bajo la discapacidad que presentan,

representando más bien una excusa de parte de los estudiantes al momento de ser evaluados.

La siguiente sub-categoría es el *Reconocimiento de la discapacidad*. Para los docentes, uno de los grandes problemas que enfrentan, es que los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad no lo comparten o no lo declaran con ellos, siendo esto causante de múltiples malos entendidos y percepciones erróneas de parte de los docentes por desconocimiento de la situación del estudiante.

Luego, surge la sub-categoría *Problemas vocacionales*, que responde a las dudas que tienen los docentes al respecto de cómo los estudiantes en situación de discapacidad eligen las carreras, si es que consideran sus habilidades, si tienen en consideración su propia discapacidad y en general, cuestionan como ayudarlos a enfrentar esta situación. Indicando también que muchas veces la Institución no los orienta a elegir la carrera correcta en virtud de sus habilidades.

La última sub-categoría es *Sensibilización entre pares hacia la discapacidad*. Esta categoría tiene solo una aparición literal en la conversación, pero se entiende que es un problema que preocupa a los docentes en general. Sugiere que la inclusión en la sala de clases no sólo se trata de la labor como docente, sino que también la de los compañeros de clases como pares. Situación que debe fomentar la sensibilización, aceptación y respeto entre compañeros.

En la Tabla 37, se evidencia el criterio *Estudiantes*, de la cual se desglosan sub-categorías asociadas a *Actitud del estudiante en situación de discapacidad*, *Reconocimiento de la discapacidad*, *Problemas vocacionales*, *Sensibilización entre compañeros o pares hacia la discapacidad*. Además, sumado la falta de preparación del docente, relacionada con la *dificultad* que deben enfrentar en relación con la discapacidad en las aulas. De esto ya se ha hablado en otras categorías, pero en general, los docentes no cuentan con la preparación idónea para enfrentarse a la diversidad en general, y finalmente tienen que valerse de

su propia experiencia para tratar con los estudiantes en situación de discapacidad.

Tabla 37

*Percepción del docente sobre los estudiantes en situación de discapacidad*

<b>Estudiantes</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>1.1. Actitud del estudiante en situación de discapacidad</b>	5	“(…) pero el problema surge cuando hay un problema de actitud, que no quiere trabajar, que no colabora, que no hace nada, entonces bajo ese punto de vista, claro o sea como que la inclusión no se note, bajo ese punto de vista, el desafío para nosotros igual es súper grande, porque a nosotros nos entregan un programa de asignatura con aprendizajes esperados que el alumno debe alcanzar para ser competente, esa es la regla del juego. Entonces, bajo ese punto de vista, para nosotros no debería ser tema si el alumno tiene una discapacidad auditiva o motora, si tiene toda la disposición para aprender y ser perseverante (…)” (Sujeto 3).
<b>1.2. Reconocimiento de la discapacidad</b>	4	“Una cosa que el alumno no quiera ayuda, y otra cosa, es que uno conozca la condición particular, porque eso sin darle ayuda, te obliga a generar herramientas que son más efectivas en el aula” (Sujeto 9).
<b>1.3. Problemas vocacionales</b>	2	“Hay un tema vocacional que nosotros todavía como instituto no .... No le hemos tomado en cuenta y fíjate que tú lo ves, no solamente con alumnos con condiciones especiales, sino que en general hay muchos alumnos que empiezan a pololear por distintas carreras y que al final encuentran lo suyo” (Sujeto 7).
<b>1.4. Sensibilización entre pares hacia la discapacidad.</b>	1	“Y los mismos alumnos, yo te vuelvo a insistir y en los compañeros el impacto que produce eso y no hemos visto nada de eso, ¿Qué pasa con los alumnos cuando quedan solos, ¿cómo actúan cómo se manejan? yo creo que hay que tener esa información. Deberían tener una conversación con los alumnos, si te llega un alumno de esa manera” (Sujeto 6)

En la Tabla 38, se observa el segundo criterio corresponde a la *Auto-percepción de los docentes* sobre sus prácticas inclusivas en la discusión. En este sentido, la primera categoría que surge es *Mejoramiento las competencias metodológicas del docente*, es una respuesta a cómo cambiar las formas de enseñanza desde el crecimiento académico del propio docente. Un docente declara que, a partir de la discapacidad de algún estudiante, lo lleva a mejorar sus prácticas docentes debido a que lo motiva a investigar sobre nuevas metodologías que le permiten hacer sus clases más eficientes, en virtud de la inclusión del estudiante. Buscar los medios para poder entregar los contenidos de modo que genere un aprendizaje concreto y más significativo en el estudiante. Los docentes indican que tienen la necesidad de contar con las competencias adecuadas, conocer más sobre la discapacidad del estudiante, y de esta forma poder abordar de mejor manera las necesidades del estudiante.

La siguiente categoría es *Desconocimiento sobre el tema*. Debido a que en muchos casos los docentes no están al tanto de la discapacidad del estudiante y por otro lado existe una falta de competencias para enfrentarla, el docente tiende a actuar con cierta ignorancia o desconocimiento al respecto, lo cual complica tanto el aprendizaje como el desarrollo de las competencias del estudiante.

Otra categoría importante que surge es sobre la *Preparación de los estudiantes para enfrentar el mercado laboral*. Esta categoría hace referencia a los problemas vocacionales que se observan en los estudiantes. En este caso, el problema se enfoca en cómo lograr que estos estudiantes tengan posibilidades más allá de la universidad, considerando lo difícil que es el mercado laboral en Chile. Se manifiesta preocupación por los estudiantes en situación de discapacidad, sobretodo por aquellos estudiantes del Trastorno de Espectro Autista, debido a que la Institución debe prepararlos para el mundo laboral. También los docentes, señalan que durante su permanencia en la Institución se pueden hacer adecuaciones curriculares, pero que en el mundo laboral serán

tratados al igual que cualquier otro empleado. De esta forma, el estudiante deberá cumplir con todas las obligaciones que la empresa demande; por lo tanto, la Institución debe velar porque el estudiante de igual manera que los demás estudiantes adquieran las competencias para la empleabilidad.

Una de las formas en que los docentes han decidido enfrentar la discapacidad en las aulas es volviendo sus clases personalizadas para estudiantes que lo necesitan.

Luego, está la categoría *Promoción de la Inclusión*, los docentes insisten en crear un clima de integración entre compañeros, que en algunos casos también son ignorantes al respecto de la discapacidad y no les dan oportunidades a sus compañeros que los necesitan, por ejemplo, incluirlos en trabajos, entonces es responsabilidad de los docentes fomentar la inclusión.

Tabla 38

*Autopercepción del docente sobre sus prácticas inclusivas*

<b>Docentes</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>2.1. Mejoramiento de las competencias metodológicas del docente</b>	4	<p>“Bueno cuando tú preparas una clase, tú sabes lo que tienes que hacer, pero a veces como que el alumno me obliga a cambiar algunas cosas, porque uno está preparado para manejar la clase como la programó, pero con el alumno no tengo ningún problema, es súper respetuoso, yo creo que si tú no me hubieses dicho no sé si me hubiese dado cuenta” (Sujeto 10)</p> <p>“Fíjate que este chiquillo cuando me lo dijo, para mí implicó dos cosas, uno preparar mejor las clases, claro porque ahora tenía a una persona que tenía una capacidad diferente, y eso implicó preparar mejor mis clases, me empecé a recordar las clases de antes que tuve en el colegio, que son las lógicas, que son las obvias, y bueno, claro uno tiene que mirar al alumno, siempre te dice que hagan contacto, claro pero en los tramos cuando estoy haciendo cálculo le estoy dando la espalda y estoy explicando, entonces mejorar” (Sujeto 7).</p>

<b>2.2. Desconocimiento sobre el tema</b>	4	<p>“Por supuesto, y yo te dije, y me pasó lo mismo que al profesor, yo al principio dudaba quién es el que está resolviendo el ejercicio de matemática, entonces quien es el que resuelve el ejercicio, el intérprete o la alumna, pero finalmente esto es como, es como una prueba no es cierto, andar mirando si es que el alumno va a copiar o no va a copiar(..) finalmente estamos pensando de manera negativa con respecto al alumno y la verdad que habría que pensarlo de manera positiva o cambiar la estrategia de evaluación” (Sujeto 7).</p> <p>“No tenemos ninguna preparación específica, que nos dijeran de repente, por ejemplo, que me dijeran que se va a hacer tal curso, para abordar distintas realidades, o se van a dar a conocer estos instrumentos que facilitan el proceso, yo he ido aprendiendo durante la marcha. Veo y conozco el alumno primero, primera semana, segunda semana y ahí veo cómo puedo abordarlo recién a partir de ahí pude elaborar instrumentos que sean eficaces para estos niños” (Sujeto 4).</p>
<b>2.3. Preparación de los estudiantes para enfrentarse al mercado laboral</b>	6	<p>“Pero yo también siento que los alumnos con Asperger o con discapacidad, aquí están de paso por acá, están dos años o cuatro y nada más; hay que prepararlos para la vida laboral, entonces yo no sé hasta qué punto este trato tan especial o esta forma de evaluarlos, de entregarles instrumentos especiales cuando después en el trabajo van a ser... no los van a tratar especialmente, a no ser que tú digas ahí... hay por ejemplo un departamento de Canal 13 que tenga gente,, que contrate gente con Asperger estoy hablando en el término audiovisual, de televisión. En ninguna parte te van a dejar y te van a decir “el trabajo lo tienes que hacer sí o sí”, dependiendo de tu condición, digamos” (Sujeto 6).</p>
<b>2.4. Promoción de la inclusión</b>	2	<p>“Y eso también, hay que darles esa información, pero tampoco la tienen como la tenemos nosotros, entonces también habría que informar a los alumnos, cómo acoger a un compañero y cuál es el impacto que tiene tener a un compañero en tu curso con alguna discapacidad y cómo podemos ser más inclusivos, no solamente con el profe, sino también con los alumnos” (Sujeto 6).</p>

En la Tabla 39, se encuentra el tercer y último criterio corresponde a la *Percepción que tienen los docentes sobre la Institución* y cómo éstos enfrentan la discapacidad. Para ello, la primera corresponde al *Concepto inclusión*, para los docentes es importante hacerse esta pregunta debido a que no tienen muy claro qué es lo que abarca y cómo lo deben interpretar. Es responsabilidad de la Institución entregarles esta información y las competencias para llevarla a cabo.

En ese mismo sentido surge la categoría *Necesidad de enseñar competencias* sobre inclusión de parte de la Institución a los docentes, incluyendo distintos tipos de discapacidad a los que un docente se puede enfrentar en la sala de clases. La Institución también debe adaptar el material de aprendizaje, las evaluaciones, pautas de evaluación o rúbricas, debido a que éstas se realizan de manera centralizada y no consideran las necesidades educativas especiales de los estudiantes en situación de discapacidad. Además, los docentes dejan en claro que, al menos que en la Institución, se encuentra la *inclusión en proceso de desarrollo* y que presenta ciertas dificultades, y hay mucho que avanzar aún para poder integrarla completamente en las aulas. Se evidencia que la inclusión es un problema para los estudiantes en situación de discapacidad, porque se ven en desventaja frente al resto. Así en segundo lugar, tenemos que la *Inclusión no debe estar solo relacionada con la discapacidad*, sino que es importante que en la Institución se incluya y se trabaje con toda la diversidad de estudiantes que se presenten.

Por último, se reconoce que las *Instalaciones no están adaptadas para la discapacidad*, lo cual es un problema más de infraestructura, pero que de todas maneras es relevante si se quiere llamar a la Institución un lugar inclusivo. Se evidencia preocupación por la escasa infraestructura que existe para las personas con discapacidad física, especialmente para aquellos estudiantes que se movilizan en sillas de ruedas.

Tabla 39

*Percepción de los docentes sobre la Institución Educativa*

<b>Institución Educativa</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>3.1. Concepto de Inclusión</b>	3	“Recuerdo un tiempo atrás, precisamente aquí vino una persona a conversar de estos temas, y ella proponía que en términos de la inclusión lo interesante era como nosotros éramos capaces de que esto pasara casi desapercibido en el fondo, que no que no existiera la diferencia, sino que lográramos hacer este, esta transversalidad en el análisis. En lo personal la verdad que a mi me cuesta bastante, te lo comentaba en una oportunidad, principalmente por mi desconocimiento de cómo trabajar en esto, pero pero veo que estas cosas hacen notar de que nos interesa. No sé si lo tenemos totalmente asumido, pero al menos pareciera ser que nos interesa” (Sujeto 1).
<b>3.2. Necesidad de enseñar competencias</b>	4	“Lo que sí me gustaría, tener a lo mejor, tener más competencias, saber más... saber más y estar mejor preparada. Porque, por ejemplo, ahora tengo un joven ahí que estoy trabajando con antropología que no es el mismo del semestre pasado que era Asperger (...)“Entonces claro, hay que inventar, ingeniárselas cierto, para poder elaborar estrategias didácticas y que ellos lo comprendan de la mejor manera, porque después de eso hay que aplicar un instrumento de evaluación, ese es un proceso largo, y seguramente cierto, optimizaría más si yo tuviese las herramientas” (Sujeto 4).
<b>3.3. La inclusión como proceso y sus dificultades</b>	3	“(...) yo diría que en el caso particular de la inclusión, juega un rol mucho más importante este tema vocacional, pero además también juega un rol fundamental la vinculación con el medio, esas son hoy día las verdaderas posiciones, si porque a mí también me ha tocado estar contratando gente, y no estamos cumpliendo con la cuota de mujeres, la metemos en este departamento haciendo otro trabajo (...)” (Sujeto 7). “Yo creo que se está dando un primer paso, lento, veo experiencia, veo el método del tanteo, a ver si resulta esto o resulta esto otro, igual es bueno” (Sujeto 2).

<b>3.4. Inclusión no debe estar sólo relacionado con la discapacidad</b>	2	<p>“(…) entonces nosotros debemos trabajar a nivel transversal, no solamente con aspectos físicos o cognitivos, en todo aspecto se debe estar preparado para todo. Es fácil abstraerse, pero el tema es, yo te contaba que tuve un alumno en el primer semestre, primer año, primer día de clase, día lunes, empezamos a conversar inmediatamente vi a un alumno con cuerpo de mujer, pero que efectivamente estaba haciendo un cambio. Primera hora de clase y todos quedaron pegados, claro se ve una relación durante todo el año que no había ningún tabú ni tapujo ni nada (...), conversamos de todo y lo que se dice en la sala queda en la sala y se ha dado fluido todo, incluso cuando los chicos con Asperger lo incorporamos o sea fue bueno” (Sujeto 5).</p>
<b>3.5. Instalaciones no están adaptadas para la discapacidad</b>	1	<p>“(…) pero me complica mucho porque en un cuarto piso sin ascensor cómo lo va a hacer una persona en silla de ruedas, puede tener un problema grave de ascensor. Entonces he visto a varios compañeros subir a una persona cuando se les quiebra una pierna subirlo por la escalera, entonces a lo mejor tenemos que ver algo para allá” (Sujeto 2).</p>

### **5.3. Triangulación por método de contenido**

Se realiza una triangulación de análisis de contenido de los tres instrumentos, correspondiente al Cuestionario sobre actitudes y conocimiento del profesorado hacia la discapacidad (Pérez-Jorge, 2010), Entrevista en Profundidad y Focus Group, de acuerdo al objetivo general del estudio “Analizar el perfil del docente de educación terciaria de una institución de educación superior, respecto de sus conocimientos, competencias, actitudes y percepciones hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales”. Se presentan los resultados clasificados en categorías relacionados con las tres variables conocimiento, competencias y actitudes, las sub-categorías se obtienen del cruce de las sub-escalas del cuestionario, se presentan los resultados de los tres instrumentos concordancia y discordancia.

#### **5.3.1. Hallazgos de la triangulación de los instrumentos del estudio**

En la Tabla 40, se puede apreciar como la información ha sido analizada para graficar la concordancia o la discordancia entre los distintos momentos de la recogida de la información y los resultados obtenidos en los tres instrumentos. Dentro de los hallazgos más relevantes, se pueden mencionar que en todos los cruces de las sub-escalas del cuestionario, el resultado indica que hay una correlación positiva entre las seis sub-escalas. Por lo que existe concordancia con la Entrevista en Profundidad y el Focus Group en lo relacionado al conocimiento sobre inclusión y discapacidad, los tres instrumentos coinciden que hay relación entre el conocimiento y actitud hacia la discapacidad. Como también la concordancia existente entre las competencias generales y las competencias específicas, información manifestada por los docentes como una necesidad de

adquirir tanto el conocimiento como las competencias en el trabajo con los estudiantes. Resulta importante para los docentes manejar una metodología de trabajo más especializada.

En relación a las actitudes, se puede señalar que existe concordancia entre los instrumentos. Aunque los docentes manifiestan una actitud favorable hacia la inclusión, esta se ve afectada por ciertas creencias de pesimismo al verse enfrentados a la diversidad del aula. Situación que se acrecienta al no tener la formación académica.

Tabla 40

*Triangulación Instrumentos por método de contenido*

<b>Objetivo General</b>						
Analizar el perfil del docente de educación terciaria de una institución de educación superior, respecto de sus conocimientos, competencias, actitudes y percepciones hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.						
<b>Categorías</b>	<b>Sub-categorías</b>	<b>Cuestionario actitudes y conocimiento del profesorado hacia la discapacidad.</b>	<b>Entrevista en Profundidad</b>	<b>Focus Group</b>	<b>Concordancia</b>	<b>Discordancia</b>
1. Percepción del docente sobre su conocimiento o hacia estudiantes en situación de discapacidad e inclusión.	1.1. Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad.	El resultado ( $r(146) = .556, p < .01$ ) indica que existe una correlación positiva entre la sub-escala I, "Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad" con la sub-escala IV "Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE"	Los docentes creen que es necesario para enfrentar la discapacidad e incentivar la inclusión, tener el conocimiento previo tanto sobre la educación inclusiva como sobre los distintos tipos de discapacidad que pueden existir en la sala de clases. Se observa cierta frustración.	Los docentes declaran no tener la preparación idónea para enfrentarse a la diversidad en el aula. Por lo que en general, tienen que acudir a la experiencia docente o al conocimiento informal.	Existe concordancia entre el resultado del cuestionario, lo declarado en la entrevista en profundidad y el Focus Group, debido a que los docentes manifiestan la necesidad de adquirir conocimiento.	

	<p>1.2. Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad.</p>	<p>Existe una correlación positiva de <math>(r (146) = .599, p &lt; .01)</math> entre la Sub-escala I "Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad", con la sub-escala V "Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE".</p>	<p>Se puede observar que los docentes que llevan más años ejerciendo la docencia, se pueden adaptar con más facilidad, debido a que adquieren el conocimiento que les otorga la experiencia.</p> <p>Los docentes declaran que, en muchos casos el curso en general necesita una sola explicación para entender la clase, pero existen estudiantes que requieren más información u otra forma de explicación de los contenidos; en estos casos los docentes dedican más tiempo a los estudiantes que lo necesitan y buscan nuevas maneras de</p>	<p>Para algunos docentes resulta complejo, cuando el estudiante no declara su condición. Lo que en algunas situaciones gatilla a malos entendidos o percepciones erróneas de parte de los docentes, como en el caso de alumnos con TEA.</p>	<p>Hay concordancia en los resultados obtenidos, debido a que los docentes manifiestan que el conocimiento en temas de inclusión y discapacidad, les permite tener un mejor desempeño y brindar apoyo al estudiante, según sus necesidades.</p>	
--	---	--	---	---	---	--

			enseñarles y mantenerlos con interés en la clase.			
	1.3. Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad	La correlación de Pearson señala que los resultados ( $r(146) = .464, p < .01$ ) indican que existe una correlación positiva entre la sub-escala I, "Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad" con la sub-escala VI "Competencias específicas necesarias en las NEE."	<p>Como se señala anteriormente, los docentes consideran que los conocimientos previos en temas de discapacidad o NEE, permiten desarrollar las competencias necesarias para propiciar acciones inclusivas en el aula, como actividades y uso de metodologías inclusivas.</p> <p>El docente adapta las clases, de acuerdo a las necesidades del estudiante. Por ejemplo, hablando más lento, siendo claros, concretos, dedicando un trabajo más personalizado.</p>	<p>En muchos casos los docentes desconocen sobre la discapacidad del estudiante y sumado a la falta de competencias, tienden a actuar con cierta ignorancia. Situación que perjudica directamente al estudiante.</p> <p>Los docentes manifiestan que una forma de enfrentar la discapacidad de un estudiante, es hacerlo de una forma más personalizada, y apoyarlo según</p>	Existe concordancia, esto se evidencia en la opinión de los docentes, cuando manifiestan la necesidad de adquirir las competencias a través del conocimiento.	

				las necesidades del alumno.		
2. Percepción del docente sobre sus competencias en su práctica con estudiantes en situación de discapacidad .	2.1. Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales	Los resultados ( $r(146) = .578, p < .01$ ) indican que existe una correlación positiva entre la sub-escala V "Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE" con la sub-escala IV "Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad"	<p>Para los docentes una competencia esencial es el conocimiento previo en temas de discapacidad y NEE.</p> <p>También consideran que la empatía es importante para trabajar con la diversidad del alumnado. Debido a que necesitan apoyo y comprensión.</p> <p>Otro punto mencionado, es la paciencia. Sobre todo con el trabajo con estudiantes que presentan una discapacidad en un grado más severo.</p>		Existe concordancia entre los resultados, debido a que estos coinciden que el conocimiento es fundamental para adquirir las competencias relacionadas con la inclusión y NEE. Situación que lleva a tener una actitud más favorable hacia el trabajo con un estudiante en situación de discapacidad.	

	<p>2.2. Competencias específicas necesarias en las NEE”</p>	<p>El resultado de la correlación entre la Sub-escala V “Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE” con la Sub-escala VI “Competencias específicas necesarias en las NEE”, indica que existe una correlación positiva entre ambas sub-escalas (<math>r(146) = .646, p &lt; .01</math>).</p>	<p>El docente considera importante la adquisición de habilidades en metodología especializada para trabajar con el estudiante. Debido a que la falta de conocimiento propicia a una predisposición negativa del docente al creer que no podrá enfrentar favorablemente este desafío.</p>	<p>Los docentes manifiestan que el mejoramiento de las competencias metodológicas es una respuesta al crecimiento profesional del docente.</p> <p>Los docentes señalan que es responsabilidad de la Institución proveer los cursos para adquirir las competencias que se requieren para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad, como también la adaptación de material y adecuaciones curriculares.</p>	<p>Hay concordancia con lo que declaran los docentes y los resultados de la prueba de Pearson. Esto se manifiesta en la necesidad de recibir la capacitación necesaria para apoyar al estudiante, de forma más eficiente y no sólo desde la intención.</p>	
--	---	---	--	--	--	--

		La prueba de Correlación de Pearson indica que los resultados obtenidos ( $r(146) = .614, p < .01$ ), demuestran que existe una correlación positiva entre la sub-escala VI, "Competencias específicas necesarias en las NEE" con la sub-escala IV "Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE".	El docente que tiene las competencias específicas como una metodología más especializada de trabajo en el aula, puede apoyar y guiar a sus estudiantes, favorecer el aprendizaje y entregar una retroalimentación pertinente, para disminuir la brecha entre los pares.	Hay docentes que declaran sentirse más motivados por el autoaprendizaje y sentir la necesidad de investigar sobre alguna discapacidad en particular. Mientras otros se frustran y consideran que es la institución la que debe capacitarlos para adquirir las competencias en el trabajo de aula con los estudiantes en situación de discapacidad.		
3. Actitud del docente hacia estudiantes en situación de discapacidad .	3.1. Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE.	De acuerdo al resultado ( $r(146) = .556, p < .01$ ) Existe una correlación positiva entre la Sub-escala I, "Conocimiento y actitud general	Se observan dos tipos de actitudes hacia la inclusión. Los docentes manifiestan una actitud de inseguridad por no saber como será el	Se observa una actitud de descontento de los docentes en algunos casos, al describir que la actitud del estudiante es de	Existe concordancia entre los resultados. Cuando hay desconocimien to provoca	

		<p>hacia la discapacidad” con la sub-escala IV “Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE</p>	<p>rendimiento académico del estudiante, pero al trabajar con el estudiante se derriban creencias, evidenciando el logro del objetivo.</p> <p>Por otra parte, hay docentes que manifiestan una predisposición más negativa, al no tener los conocimientos o experiencias previas, o al no considerar tener las capacidades para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad.</p>	<p>poco compromiso hacia su aprendizaje.</p>	<p>inseguridad en el docente.</p>	
		<p>“Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE” con la sub-escala IV “Actitud favorable al trabajo</p>	<p>Los docentes adoptan una actitud de equidad dentro del ambiente del aula, dando un trato de igualdad.</p>	<p>Se observa que los docentes se preocupan por fomentar un ambiente inclusivo en el aula. Aunque a veces no se</p>	<p>Existe concordancia entre los resultados.</p>	

		de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE”, esto según los siguientes resultados ( $r(146) = .578, p < .01$ )		aseguran que los estudiantes en situación de discapacidad estén incluidos en los grupos de trabajo, por ejemplo.  Otros señalan, que su labor no sólo hace referencia a la entrega de contenidos, sino también fomentar la sensibilización, aceptación y respeto entre pares.		
		“Competencias específicas necesarias en las NEE” con la sub-escala IV “Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE”, esto según los siguientes	El docente está consciente de la diversidad del alumnado, por lo que utilizan distintos recursos didácticos para entregar los contenidos.  Por otra parte, se observa que el	Se observa que los docentes se motivan a investigar sobre la discapacidad en particular, que le permitan usar nuevas metodologías para apoyar al estudiante, con	Existe concordancia entre los resultados, esto se evidencia en la búsqueda de recursos metodológicos de manera autónoma.	

		<p>resultados expuestos en la Tabla 5.15 (<math>r(146) = .614, p &lt; .01</math>), se concluye que existe una correlación positiva entre los datos.</p>	<p>docente al verse enfrentado a distintos tiempos de aprendizaje, debe dedicar más tiempo para explicar. Situación que produce desencuentros en los tiempos destinado a los contenidos.</p>	<p>una práctica más inclusiva en el aula.</p> <p>Otros docentes están conscientes que es necesario tener las competencias pertinentes para abordar de mejor manera la discapacidad del estudiante.</p>		
--	--	---	--	--	--	--

## **6. Conclusiones y Discusión**

### **6.1. Conclusiones por objetivos específicos**

Esta investigación está basada en las evidencias y necesidades de la Institución de Educación Superior y de su comunidad educativa en relación con la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales. Se evidencia la falta de conocimiento y competencias de los docentes en el trabajo de aula con estudiantes en situación de discapacidad. Por una parte, existe una preocupación de la Institución por la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, iniciativa que se empieza a concretar a partir del año 2016 con la “Política Institucional para estudiantes en situación de discapacidad”, la que precisamente declara en sus estamentos otorgar capacitación a los docentes en esta área y apoyo a los estudiantes.

En lo concerniente, a la investigación, se opta por un estudio inserto en un paradigma mixto, para el enfoque cuantitativo se utiliza una adaptación del Cuestionario de Pérez-Jorge (2010), y para el enfoque cualitativo se usan las técnicas de la entrevista en profundidad y el Focus Group.

Una vez que se realiza la adaptación del instrumento de acuerdo a las necesidades de la investigación, este se valida mediante el juicio de expertos. Posteriormente, éste se analiza con el Alfa de Cronbach para determinar su grado de confiabilidad y consistencia interna. Los resultados arrojaron que el instrumento tiene un alto grado de confiabilidad y consistencia interna, con valor de alfa de Cronbach de ,917. Es decir, el instrumento presenta uniformidad, correlación y consistencia en todas las preguntas.

En relación con el primer objetivo “Determinar la relación existente entre el conocimiento, competencias y la actitud de los docentes hacia estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales”,

se analiza de dos formas, la primera mediante estadística descriptiva y la segunda, con pruebas correlacionales. La estadística descriptiva permite tener una visión más amplia del cómo se comportan los resultados del cuestionario en relación a las respuestas de los sujetos de la muestra (60 mujeres y 86 hombres). Los resultados encontrados corresponden:

Para la sub-escala I “Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad”, se aprecia que las respuestas de los sujetos tienen valores similares, 27 puntos tanto en la media, mediana y moda. Los puntajes están más dispersos entre los 30 y 40 puntos en el criterio “Totalmente de Acuerdo”, puede que esto se deba a que la mayor parte de las respuestas de los sujetos se encuentran en el criterio “De acuerdo”. Probablemente, esto indica que el 61% de los docentes está de acuerdo y consideran que es importante el apoyo que los pares pueden brindar a los estudiantes en situación de discapacidad, que también conozcan sobre la discapacidad que los afecta, que es importante brindar el apoyo académico necesario, que respetan y valoren la diversidad, como también es importante que los docentes conozcan la discapacidad que pudiese afectar al estudiante.

En relación con la Sub-escala II, “Inclusión curricular de las necesidades educativas especiales”. La mayor frecuencia (78) de sujetos se encuentra en el criterio “Totalmente de acuerdo”, los puntajes oscilan en el rango de los 28 a 25 puntos. Posiblemente, los sujetos consideran que es importante que el docente contemple adecuaciones curriculares para los estudiantes en situación de discapacidad, considerando que no todos aprenden al mismo ritmo. También consideran estar totalmente de acuerdo en lo relacionado a participar en actividades académicas en temas de inclusión, que en los contenidos transversales y en las distintas áreas curriculares se incorporen temas relacionados con la discapacidad e inclusión. Esto se debe porque hay conciencia de la importancia de tener el conocimiento para trabajar con los estudiantes en situación de discapacidad.

Con respecto de la Sub-escala III, “Elementos organizativos de la institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad”, la mayor frecuencia de sujetos (102) responden estar “De acuerdo”, la frecuencia se encuentra dentro del rango de los 21 a 27 puntos. El 69,9% de los sujetos considera que está de acuerdo en que la institución propicie acciones inclusivas para eliminar barreras de acceso a estudiantes en situación de discapacidad, consideran que debe existir un clima de colaboración entre los docentes, están de acuerdo que el Programa Instruccional debería considerar actividades que sensibilicen a los pares y que es necesario contemplar cursos de capacitación docente para potenciar el trabajo de aula con los estudiantes que lo requieran, de acuerdo a sus necesidades educativas especiales.

En lo concerniente a la Sub-escala IV, “Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y necesidades educativas especiales”, la mayor frecuencia (100) se encuentra dentro del rango de los 25 a 32 puntos. Es decir, el 68,5% de los sujetos de la muestra consideran estar de acuerdo con la importancia de aceptar al estudiante en situación de discapacidad con sus dificultades y fortalezas, están de acuerdo que la actitud positiva del docente es fundamental para favorecer la inclusión del estudiante, que muchos de ellos consideran instancias de sensibilización con los pares del estudiante en situación de discapacidad. En relación con el trabajo de aula, están de acuerdo en que metodologías pedagógicas más inclusivas, ayudan al docente a propiciar una relación más cercana con el estudiante, debido a que esta cercanía favorece el aprendizaje del estudiante y de todos.

Por otra parte, la Sub-escala V ““Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales”, se puede apreciar que la mayor frecuencia (84) se encuentra en el criterio “De acuerdo”, situado en el rango de los 15 a 19 puntos. Los docentes manifiestan estar de acuerdo con entre sus colegas trabajan colaborativamente tanto para la búsqueda de información como en la preparación del material, también están de

acuerdo que una formación más especializada en temas de discapacidad o de necesidades educativas especiales favorece el desarrollo de las competencias del docente, como también establecer un clima de aula cooperativo que permita la inclusión del estudiante en situación de discapacidad.

Finalmente la Sub-escala VI, “Competencias específicas necesarias en las Necesidades Educativas Especiales”, la frecuencia más alta (66) corresponde al criterio “De acuerdo”, 45,2% de los sujetos declaran estar de acuerdo consideran que tienen la formación y la cualificación para trabajar con los estudiantes en situación de discapacidad, también están de acuerdo que es responsabilidad del docente entregar las herramientas que el estudiante necesita, para potenciar sus conocimientos y desempeño en la carrera.

Con respecto a establecer la relación existente entre las variables conocimientos, competencias y actitud de los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad, se formularon dos hipótesis:

Ho: No existe relación entre los conocimientos, competencias y actitud de los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

H1: Existe relación entre los conocimientos, competencias y actitud de los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales

Al realizar el análisis correlacional de las variables con la prueba de correlación de Pearson, se concluye que en los distintos cruces de las sub-escalas existe relación significativa entre las variables conocimiento, competencias y actitud hacia la discapacidad. Esto indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis 1. Se puede interpretar que si una variable aumenta, la otra también, el resultado indica una alta correlación. Es decir, que para el primer cruce entre la sub-escala I, “Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad” con la sub-escala IV “Actitud favorable al trabajo de

sensibilización hacia la discapacidad y las NEE”, es probable que la percepción del docente indique que a medida que tienen un mayor conocimiento acerca de las distintas discapacidades, la actitud sería más favorable hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

En relación con la cruza entre la Sub-escala I “Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad” y la sub-escala V “Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE”, los resultados también indican que hay una alta correlación, se puede deducir que los docentes consideran que conocer las características de la discapacidad del estudiante favorece a las competencias que deberían tener en su trabajo de aula, de igual forma que los pares se relacionen con el estudiante en situación de discapacidad. Para el cruce de las sub-escalas I, “Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad” y la Sub-escala VI “Competencias específicas necesarias en las necesidades educativas especiales”, los sujetos reconocen que a mayor conocimiento y actitud hacia la discapacidad mayor son las competencias del docente en relación a la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Esto se debe probablemente a que se ven enfrentados a esta realidad cuando tienen a estudiantes en situación de discapacidad, el problema se agudiza cuando la discapacidad del estudiante es más severa y el docente se enfrenta a situaciones sin las herramientas apropiadas.

En el análisis correlacional entre la Sub-escala V “Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE” y la sub-escala IV “Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE”, los resultados indican que existe una alta correlación entre las variables de las escalas competencias y actitud favorable hacia la discapacidad. Es decir, si una variable aumenta la otra también. Por tal razón, se puede pensar que los docentes perciben que, a mayor competencia frente a temas de inclusión y discapacidad, mejor será la actitud hacia el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad.

Con respecto de la correlación entre la Sub-escala V “Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las NEE” con la Sub-escala VI “Competencias específicas necesarias en las NEE”, al igual que las otras cruza existe una correlación positiva entre las sub-escalas. Esto probablemente porque los docentes perciben que tanto las competencias generales como específicas son necesarias para trabajar efectivamente en el aula, como igual trabajar colaborativamente con los otros docentes. Por otra parte, los docentes valoran que tener las competencias metodológicas les permite mejorar sus prácticas docentes y adecuar el material que ayude a los estudiantes a obtener los conocimientos y competencias.

En relación con la correlación entre la sub-escala VI, “Competencias específicas necesarias en las NEE” con la sub-escala IV “Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y las NEE”, de igual manera que las otras cruza, existe una alta correlación positiva entre las variables. Esta correlación puede ocurrir, porque el docente percibe que contar con las competencias específicas favorece su interacción con el estudiante en situación de discapacidad, lo que permite brindarle más apoyo metodológico en relación a sus necesidades educativas especiales.

Con respecto al enfoque cualitativo, se plantea un tercer objetivo específico, “Describir las percepciones, el conocimiento, las competencias, actitudes de los docentes universitarios sobre estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales y la educación inclusiva”. Para este objetivo se dividió el análisis de acuerdo a las entrevistas en profundidad y al Focus Group.

En relación con las entrevistas en profundidad se levantan once categorías con sus respectivas sub-categorías. Los hallazgos indican que los docentes perciben que, a pesar de no tener las competencias o conocimientos sobre la discapacidad del estudiante, realizan *acciones inclusivas con sus estudiantes en situación de discapacidad*, adaptan sus clases de forma que el estudiante pueda

comprender mejor los contenidos, se preocupan de hacer una clase más personalizada. En este sentido, el docente monitorea frecuentemente el desempeño del estudiante en su clase, busca más de una forma en como explicar los contenidos, esto permite al estudiante tener una mejor participación en las clases, y también desempeñarse mejor el trabajo en equipo con los pares.

En lo relacionado con la actitud del docente hacia la inclusión del estudiante, se puede deducir, que algunos docentes señalan que les produce cierta inseguridad trabajar con estudiantes en situación de discapacidad, probablemente porque están conscientes de su falta de preparación metodológica o porque tienen ciertas creencias que la discapacidad es un impedimento tanto para el estudiante como para el docente. Por lo tanto, manifiestan una actitud más bien negativa, también existen otros docentes que consideran que tener un estudiante en situación de discapacidad en el aula significa más bien un desafío que vale la pena enfrentar, y promueven un ambiente de equidad, brindando así las mismas oportunidades de aprendizaje para todos.

Los docentes declaran que a veces comparten experiencias con los colegas, pero sólo se realiza de manera informal, no existen instancias formales como reuniones de trabajo que les permita profundizar sobre una situación específica o real, que ayude tanto del estudiante como al docente.

Con respecto de las *competencias que debería tener el docente para enfrentar situaciones de discapacidad*, ellos manifiestan la importancia de tener antecedentes antes del inicio del semestre, de modo que les permita estar más preparados tanto metodológicamente, como estar al tanto de la discapacidad propiamente tal que tiene el estudiante. También señalan la importancia de las capacitaciones que la Institución debería brindarles, porque es parte de la responsabilidad de la Institución y de una comunidad educativa que declara ser inclusiva, por lo que renacen sus miedos de cómo poder enfrentar este desafío. Se observa una predisposición negativa al no tener las competencias, y no tener

la capacidad de resolver los inconvenientes del proceso enseñanza-aprendizaje. Algunos docentes señalan que es importante tener la capacidad de promover la inclusión desde distintos ejes, en la sala de clases, con los pares del estudiante, directivos, y colegas.

También resulta bastante interesante mencionar que algunos docentes perciben sus debilidades desde la falta de paciencia, porque consideran que volver a explicar puede ser un indicador que impide avanzar en los contenidos de la clase. Además, el tiempo que involucra tener un estudiante con necesidades educativas especiales, preparar una clase más inclusiva desde la metodología hasta el material adecuado para la clase.

En relación con las fortalezas de los docentes, algunos señalan que la disposición, la empatía y la paciencia, son factores importantes que muchas veces no cuentan con las competencias, pero si el docente tiene la paciencia y la disposición, mejoran la actitud frente a la inclusión. También es posible percibir que la experiencia de los años ejerciendo la docencia también favorece la postura del docente, no declarando prejuicios frente a la discapacidad y a la diversidad. Sobre todo, cuando se observa que el estudiante a pesar de sus limitaciones que se pudiesen presentar es responsable, participa en clases, comprende rápido las explicaciones y los contenidos, está motivado, y es perseverante. Información que no fue posible comprobar desde el punto de vista cuantitativo.

En lo concerniente al Focus Group, se levantan categorías y subcategorías, para el análisis de la información. Se centra la discusión en la percepción de los docentes hacia los estudiantes en situación de discapacidad, en lo relacionado a la actitud del estudiante, se observa un descontento y frustración en los docentes, por en las experiencias vividas. Hay estudiantes en situación de discapacidad que demuestran falta de compromiso y responsabilidad en sus estudios y deberes, sienten que se escudan en la discapacidad para evitar sus compromisos. También los docentes perciben que muchos de los estudiantes tienen problemas vocacionales, situación que se

observa en las carreras estudiadas, muchos de ellos no reciben orientación vocacional desde la Institución, y se matriculan en carreras que no son afines ni para sus dificultades que se pueden presentar por la discapacidad ni por la vocación o intereses personales.

Los docentes también demuestran preocupación por la sensibilización entre compañeros del estudiante en situación de discapacidad, debido a que lo perciben más como un problema, puede que exista una falta de aceptación y de respeto del entorno, propiciando un clima de aula no muy favorable. Durante la sesión se percibe preocupación de los docentes en relación al mejoramiento de sus competencias metodológicas, surge la inquietud de recibir capacitación para potenciar el crecimiento académico, muchos de ellos se enfrentan a una discapacidad compleja y no cuentan ni con los conocimientos apropiados ni con las competencias para ayudar al estudiante. La mayoría de ellos declaran hacer clases más personalizadas, situación que también se repite en las entrevistas en profundidad, se utiliza el monitoreo como una medida de reforzar y comprobar que el estudiante está entendiendo y sigue la clase. Se observa mucho desconocimiento sobre lo que significa la inclusión y lo que involucra, como proceso. Se debate sobre las adaptaciones curriculares, los docentes sienten que la Institución no está preparada aún, hay mucho que hacer. Sobre todo, en el tema de infraestructura, en los cambios físicos de acceso a las aulas.

En general, todo lo que es desconocido genera miedos, frustraciones, limitantes que siempre van a entorpecer cualquier proceso o acción que se pretenda llevar a cabo en la vida. De igual manera se evidencia entre los docentes, al analizar tanto las entrevistas en profundidad como el Focus Group que:

- Existe una clara falta de preparación del docente en relación a sus conocimientos y competencias en lo relacionado a las distintas discapacidades que están presentes en el aula como: discapacidad física,

sensorial, cognitiva, psíquica. También se puede observar que muchos de los docentes esperan que la Institución otorgue la capacitación, lo que parece muy lógico. Sin embargo, debería existir en los docentes, la inquietud y motivación por propiciar personalmente instancias de aprendizaje y de investigación sobre la discapacidad que afecta a cada estudiante en particular.

- En relación con lo curricular, la institución sólo ha optado por hacer adecuaciones curriculares no significativas en asignaturas de programas transversales, debido a que está bajo la mirada del currículum basado en competencias. Se observa, que se está propiciando un cambio, pero que falta la consciencia de que existe diversidad en el alumnado, y que no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades y habilidades, indicador que no se puede evaluar a todos con el mismo instrumento de evaluación.
- Con respecto a la Infraestructura de la Institución, claramente existen deficiencias de acceso para aquellos estudiantes con discapacidad física. Es difícil movilizarse de un edificio a otro por si solos, debido a que hay escaleras que lo impiden, como en el caso de estudiantes en silla de ruedas.
- Se observa descontento y frustración en los docentes cuando las expectativas que tienen del estudiante en situación de discapacidad no es la que esperaban, esta actitud se genera cuando el estudiante demuestra falta de compromiso con su aprendizaje. No obstante, la actitud del docente es más positiva, cuando el estudiante demuestra interés y está motivado, el docente se manifiesta más comprometido en mejorar sus prácticas pedagógicas y reconocen las capacidades del estudiante.

- En relación con el entorno académico, existe una buena voluntad de cooperación, pero aún falta concretar las buenas intenciones y hacerlas reales.
- Se debe trabajar en la sensibilización de todo el alumnado, entregarles herramientas para interactuar. Sobretudo, en el caso de los estudiantes con TEA, que muchas veces es más complejo comprenderlos, por su falta de habilidades sociales y de interacción con el entorno.

Se realiza una triangulación por método de contenido para corroborar los hallazgos arrojados en los tres instrumentos usados en distintos momentos del estudio. Se puede concluir que al contrastar o corroborar los resultados por este método permite tener una visión más amplia:

- Si bien es cierto que el análisis cuantitativo del Cuestionario actitudes y conocimiento del profesorado hacia la discapacidad, arroja que existe una correlación positiva entre el cruce de todas las sub-categorías, los hallazgos encontrados en la entrevista en profundidad y en el Focus Group entregan información más rica en testimonios vivenciales. Conocer las creencias y percepciones del docente hacia el estudiante en situación de discapacidad, sobre sus prácticas inclusivas, su conocimiento, competencias y actitudes, como también la visión que tienen de la Institución.
- La triangulación permite orientar el estudio en relación a las necesidades encontradas en los docentes, al enfrentar situaciones dentro del aula, que permiten dar una mayor consistencia de los hallazgos encontrados.
- Se observa que los docentes tienen una actitud favorable hacia la inclusión y necesidades educativas especiales, sin obviar que también

los docentes están expuestos a frustraciones, a creencias negativas y falta de motivación. Por otra parte, hay docentes que, a pesar de la falta de conocimientos o competencias, deciden estudiar por decisión propia o investigar sobre temas a fin, con el objetivo de poder apoyar al estudiante y sus necesidades académicas.

- Permite tener una visión más amplia del cómo la Institución puede proceder para fortalecer el proceso de inclusión de los estudiantes, considerando lo valioso que significa para una institución contar con docentes preparados y competentes en el área de inclusión.

En conclusión, se puede afirmar que, para el éxito de la educación inclusiva, se requiere a una comunidad educativa alineada, que depende de múltiples factores como una Institución verdaderamente comprometida con sus docentes, con sus estudiantes, basado en la igualdad de oportunidades para todos, que asegure la calidad de la educación para todos iguales, orientada a eliminar barreras de acceso y durante el proceso de aprendizaje académico de todos los estudiantes, permitiendo el avance en la carrera del estudiante.

Fortalecer el trabajo en equipo de todos los involucrados, no sólo colocar la atención en la capacitación de cursos de formación docente en el área de la especialidad, sino también comprender que la labor del docente tiene una visión más amplia, más global. Que finalmente dotarlos con conocimiento y competencias para enseñar a la diversidad va en bienestar de todos los involucrados en este noble proceso.

## 6.2. Discusión Teórica y Empírica

Facilitar el acceso de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior, implica por parte de la Institución un gran compromiso y desafío (Fernández, 2012). Significa un cambio en la infraestructura, en el uso metodologías pedagógicas más inclusivas, entregar capacitación a los docentes, crear adecuaciones curriculares significativas y no significativas, impulsar una cultura inclusiva que sea más visible para todos, crear unidades de apoyo al estudiante, sensibilizar a la comunidad educativa, eliminar barreras de acceso entre otros.

De acuerdo a los objetivos trazados en esta investigación, se pretendía identificar la percepción de los docentes en relación a sus conocimientos, competencias y actitud hacia los estudiantes en situación de discapacidad. Los hallazgos encontrados tanto en el análisis cuantitativo como cualitativo, coinciden con lo planteado por Zabalza (2009), cuando el docente maneja cierto conocimiento en temas de inclusión y discapacidad, este adquiere las competencias pertinentes y sus prácticas inclusivas mejoran. En consecuencia, se propicia una actitud más favorable en la práctica diaria (Schmidt y Vrhovnik, 2015).

De acuerdo a lo postulado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) señala que el perfil del docente para la educación inclusiva, debe comprender las competencias necesarias para responder a las distintas realidades y diversidad del alumnado. El informe señala que dentro de las competencias se debería contemplar:

- Valorar la diversidad, es decir, que esta diferencia que puede existir en el aula debe ser vista como una instancia de aprendizaje y desafío, y no como una barrera o un impedimento en su trabajo docente.

- Apoyar a los estudiantes, ver al estudiante desde sus capacidades, no desde la discapacidad. Potenciar los logros y motivarlos a que son capaces de lograr el objetivo de aprendizaje.
- Trabajar en equipo, en temas de inclusión favorece considerablemente trabajar con los otros docentes, apoyarse e intercambiar metodologías.
- Desarrollar la dimensión de perfeccionamiento docente, es responsabilidad del docente de aprender y mejorar en sus conocimientos. Sobretudo, en temas sensibles como la inclusión y discapacidad de sus estudiantes.

Precisamente tanto en el Focus Group como en las entrevistas en profundidad, fue posible observar los cuatro puntos que al menos deberían estar contemplados en el concepto de competencias, se aprecia que no están del todo desarrollado o adquirido por los sujetos de la muestra. En algunos casos, los docentes valoran la diversidad, pero desde un punto de vista que implica la preocupación hacia el estudiante y no como un desafío hacia la mejora de sus prácticas docentes. Se aprecia que algunos docentes manifiestan cierta frustración al hablar tanto del comportamiento académico del estudiante como también al referirse a la falta de herramientas o competencias metodológicas para trabajar con el estudiante en situación de discapacidad (Álvarez y Campo, 2005).

En relación con el apoyo hacia el estudiante, la percepción del docente varía de acuerdo a la experiencia vivida en el aula (Chiner, 2011). Estos consideran que algunos estudiantes en situación de discapacidad son más comprometidos y responsables con su aprendizaje, o que aprenden más rápido incluso más que sus otros compañeros; en cambio, otros docentes declaran que algunos estudiantes no muestran una actitud de interés por mejorar o por aprender. Puede ser el caso, que el docente al no tener las competencias

desconozca como manejar las dificultades para apoyar al estudiante en situación de discapacidad, y buscar otras instancias de enseñar los contenidos.

Respecto del trabajo en equipo, queda en evidencia que aún no se ha desarrollado de manera formal, los docentes sólo intercambian opiniones, pero no existen reuniones de trabajo exclusivas y sistemáticas para desarrollar el trabajo en equipo. Tampoco se evidencia el apoyo de los directores de carreras por hacer jornadas de reflexión o de capacitación. Los docentes señalan que las reuniones que se hacen en las escuelas, están orientadas a ver situaciones que ocurren con temas de la carrera o con las asignaturas.

Finalmente, en lo concerniente a desarrollar la dimensión del perfeccionamiento docente, Schmidt y Vrhovnik (2015), señalan que las competencias desarrollan en los docentes actitudes más inclusivas y favorables para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Desde esta mirada, si bien es cierto, la Institución no ha generado instancias de capacitación en temas de discapacidad, tampoco está la motivación del docente por aprender acerca de las características de una discapacidad en particular. Se observa que existe una pasividad y que sólo se usa el sentido común. Por otra parte, hay docentes que han realizado Diplomados o han asistido a talleres o seminarios en otras instituciones, aún así manifiestan no tener las competencias para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad, situación que provoca un desencuentro a una actitud más favorable hacia la discapacidad.

Estudios empíricos (Fernández, 2013; García, Herrera-Seda y Venegas, 2018; Herrera et al., 2018) señalan que la adquisición de competencias docentes propicia una transformación en las prácticas del profesorado, las competencias favorecen a acciones pedagógicas más inclusivas y propician un incremento en las buenas prácticas que favorecen a la diversidad en el aula. También suma importancia el compartir el conocimiento de manera colaborativa (Sebastián-Heredero, 2017) que potencien un proceso transformador, que favorezca la reflexión y autocrítica de las prácticas pedagógicas inclusivas. Un docente con

acciones inclusivas potencia la empatía entre los pares, el respeto y la sensibilización de todos (Pegalajar y Colmenero, 2017).

En el Focus Group, en las entrevistas en profundidad y en el cuestionario, se puede apreciar que para el docente que posee el conocimiento y las competencias en temas de inclusión, éste presenta una actitud más positiva y más inclusiva hacia la diversidad. Sin embargo, durante la sesión del Focus Group y en las Entrevistas en Profundidad, también se percibe que algunos docentes hablan desde la frustración y desde la experiencia vivida en el aula (Valero, 2003), considerando que el estudiante presenta un bajo rendimiento por su falta de compromiso y responsabilidad, probablemente esta actitud tenga sus fundamentos en las bajas expectativas que el docente tiene del estudiante, teniendo una visión más desde la discapacidad, que desde las capacidades del estudiante.

En lo relacionado con los resultados de las variables socio-demográficas, se pudo apreciar que, según la prueba Chi Cuadrado de Pearson, no existen diferencias significativas con ninguna de las variables. Por lo que se puede deducir, que no hay una diferencia entre los docentes que trabajan en distintas escuelas o áreas del conocimiento, en relación a sus competencias, conocimientos o actitudes hacia los estudiantes en situación de discapacidad. Con respecto de la edad del docente, no fue posible probar estadísticamente que exista relación entre la edad con el conocimiento y la actitud del docente, tampoco fue posible probar que los años de experiencia en docencia sean proporcionales a la adquisición de conocimiento o a presentar una actitud más favorable o menos favorable. En relación al sexo, tampoco existe una diferencia significativa, por lo que no se puede afirmar que dependiendo del género podría existir una tendencia más favorable o no hacia la discapacidad. De igual modo, no fue posible probar si la variable sexo indique que pueda haber una diferencia en la adquisición de competencias o conocimiento en temas de inclusión.

En general, con los hallazgos encontrados, se puede postular que el análisis cuantitativo del primer objetivo, permite corroborar que los docentes afirman con sus respuestas en el cuestionario, así como en las entrevistas en profundidad y en el Focus Group, de la importancia para ellos poder tener los conocimientos y las competencias para atender a la diversidad en el aula. Que no basta con tener una intención declarada, sino se realiza una transformación profunda de manera conjunta con todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa.

### **6.3. Limitaciones**

Dentro de las limitaciones del estudio se puede mencionar que, al realizar el análisis de la información cuantitativa, se realiza el cruce de las variables sociodemográficas con las variables competencias, conocimientos y actitud, con el fin de obtener la relación existente entre ellas. Resultaba bastante valioso para el estudio probar, por ejemplo, si dependiendo del sexo del docente pudiese existir una actitud más favorable hacia la inclusión, si los años de experiencia influían negativamente o positivamente en la mirada o actitud del docente hacia la inclusión, entre las muchas posibilidades de cruces de la información. Finalmente, se decide omitir los resultados por no ser un aporte al estudio.

En cuanto a las limitaciones de la ejecución de la investigación, se puede informar que resultó bastante difícil encontrar a profesionales del área de la educación que dedicaran tiempo para validar el Cuestionario, mediante la técnica del juicio de expertos. Se destinó más tiempo de lo planificado, como al igual conseguir la autorización en la Institución para aplicar el instrumento en línea.

En relación a los docentes que participaron en el estudio, se pudo observar que existen docentes poco preparados para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad, debido a que tienen sus creencias y percepciones hacia la educación inclusiva.

Otra limitante del estudio, fue el no contar con un bagaje de instrumentos para elegir el más idóneo en el análisis de los datos cuantitativos y que se adaptara al requerimiento del estudio. Por tal razón, se realiza una adaptación y validación del instrumento, mediante el juicio de expertos.

#### **6.4. Proyecciones**

En relación con las proyecciones de la investigación, se puede mencionar que los hallazgos encontrados reafirman que tanto para la Institución como para la comunidad educativa, existe la necesidad de crear instancias de aprendizaje, reflexión y experiencia en temas de inclusión. Se necesita el compromiso de todos para que se pueda considerar una Institución inclusiva. Por lo tanto, se plantea que es necesario sembrar la inclusión desde distintos ejes de apoyo:

- Cursos de capacitación a docentes
  - Cursos teóricos que traten las distintas discapacidades.
  - Jornadas de trabajo metodológico, según el DUA con los docentes de acuerdo a las necesidades educativas que existan en el aula.
  - Capacitar a docentes en metodologías activas inclusivas.
- Realizar un seguimiento de la puesta en práctica del trabajo docente, posterior a recibir cursos de capacitación o asesoría sobre inclusión.
- Talleres de sensibilización a los pares del estudiante en situación de discapacidad.
- Talleres de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad, con algún especialista del área, psicólogo, terapeuta ocupacional. De modo que puedan recibir la ayuda pertinente, como auto-regulación en el caso de alumnos con TEA, estrategias de aprendizaje.

- Otorgar tutorías de apoyo al aprendizaje a estudiantes en situación de discapacidad en asignaturas claves.
- Talleres para Administrativos y comunidad educativa.
- Reuniones informativas con directores, con coordinadores de carrera y con jefes de programas transversales, para hacer un seguimiento al estudiante.
- Motivar a estudiantes de las distintas carreras a generar proyectos inclusivos.
- Vinculación con el medio.
- Potenciar la unidad de apoyo de inclusión con más recursos económicos.
- Fortalecer acciones de acompañamiento y asesoría metodológica a docentes.
- Realizar adaptaciones curriculares no significativas y significativas en instrumentos de evaluación, velando por el cumplimiento de las competencias y objetivos de aprendizaje de cada asignatura.
- Mantener un vínculo con las familias, especialistas y unidades de apoyo de la institución, para apoyar de una forma más eficiente al alumno.

## Referencias bibliográficas

Abell, F.; Krams, M.; Ashburner, J.; Passingham, R.; Friston, K.; Frackowiak, R.; Happé, F.; Frith, C. & Frith, U. (1999). The neuroanatomy of autism: a voxel-based whole brain analysis of structural scans. *Neuroreport*, 10(8):1647-51, 1999.

Acosta, J., Guzmán, G., Sesarini, C., Pallia, R., y Quiroz, N. (2016). Introducción a la Neurobiología y Neurofisiología de Trastorno del Espectro Autista. *Revista Chilena de Neuropsicología*. Vol. 11, núm. 2. Diciembre 2016, pp. 28-33. Universidad del Desarrollo. Santiago: Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1793/179348853008.pdf>

Ainscow, M., y Echeita, G (2009). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia, II Congreso Ibeamericano de Síndrome de Down. Granada. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)

Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Actas del Congreso TenoNEEt. Disponible en <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>

Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J., Zubilaga del Río, A. (2013). Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0. Universidad Complutense de

Madrid. Recuperado de <http://www.educaria.cl/home/PAUTAS-DUA-2.0.pdf>

Alba, C., Zubilaga del Río, A., Sánchez, J. (2015). Tecnología y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Volumen 14. Madrid: España. Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/1813/1179>

Alegre, O. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-10.pdf>

Almanza, B., Orozco, G., Cruz, F. (2017). Las Emociones en Niños con Síndrome de Asperger. Revista Chilena de Neuropsicología, vol. 12, núm.2. pp. 29-31. Universidad del Desarrollo. Santiago: Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1793/179354005007.pdf>

Álvarez, M., Castro, P., Campo, M., Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. Psicothema. Volumen 17, pp 601-606. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3152.pdf>

American Psychological Association. (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association. Sexta Edición.

Andrews, J., Attwood, T. & Sofronoff, C. (2013). Increasing the appropriate demonstration of affectionate behavior, in children with Asperger syndrome, high functioning autism, and PDD-NOS: A rando-mized controlled trial.

*Research in Autism Spectrum Disorders* 7, 1568-1578. DOI: 10.1016/j.rasd.2013.09.010

Ardanaz, L. (2010). *La escuela inclusiva: Prácticas y Reflexiones*. Barcelona: Editorial Graó.

Arteaga, B. y García, M. (2009). "La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula", en *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), pp. 253-274. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../15443>

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. 5ta. Edición. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Carabús, O., Freiría, J., y Scaglia, A. (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires: Biblos. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=rhChOa57DKEC&pg=PA130&dq=concepto+de+actitud&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi3evhjTMAhWEIZAKHTnkAmIQ6AEIGjAA#v=onepage&q=concepto%20de%20actitud&f=false>

Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: Editorial La Muralla S.A. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=XeJZAbb5gesC&pg=PA123&dq=conocimiento+del+docente+sobre+inclusión+educativa&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwJ3eiMnITVAhUMi5AKHcPUCL0Q6AEIJTAA#v=onepage&q=conocimiento%20del%20docente%20sobre%20inclusión%20educativa&f=false>

Cast (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013)

Castejón, J. y Navas, L. (2013). Unas bases psicológicas de la educación especial. San Vicente: Editorial Club Universitario.

Celina H. y Campo A. (2005). "Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach", Revista colombiana de psiquiatría, vol. XXXIV, número 004, Asociación Colombiana de Psiquiatría, Bogotá, Colombia, pp. 572 – 580, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Tesis doctoral. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>

Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. (1994). Acceso y Calidad. Salamanca. Recuperado de [unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf)

Decreto 170 <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

Diez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta* (2015). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>

Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/download/11538/11014>

- East, V. y Evans, L. (2009). Guía práctica de Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.dti.sibucsc.cl/visor/12862>
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. Granada: Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Estudios sobre Educación. Volumen 24. Pp. 249-250. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre.../1899>
- Fernández, J. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Educación Inclusiva. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-10.pdf>
- Fernández, J. (2012). Capacidades y Competencias Docentes para la Inclusión del Alumnado en la Educación Superior. Revista de la Educación Superior. Vol. XVI. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n162/v41n162a1.pdf>

- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- García, M. (2016). Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- García, C., Herrera, C. y Venegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 12(2), 149-167. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200010>
- González, S., Tello, J., Silva, P., Lüders, C., Butelmann, S., Fristch, R., Solar., F. Rigo-Righi, C., David, P. (2012). Calidad de vida en pacientes con discapacidad motora según factores sociodemográficos y salud mental. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 50 pp. 23-34. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v50n1/art03.pdf>
- Gutiérrez, R. (2000). Orientación de los estudiantes con deficiencia auditiva en la Universidad; eliminación de las barreras de comunicación. Granda: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación (5ta Ed.). México, D. F., México: McGraw Hill Interamericana.
- Herrera, J., Parrilla, A. Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad

Nacional de Educación en Ecuador. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2018, 12(1), 21-38. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100003>.

Ley 19.284. (2010). *Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>

Ley 20.422. <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 12:2, 221-236. Recuperado de <https://pileidou.files.wordpress.com/2013/11/removing-barriers-to-achievement.pdf>

Morales, J., Moya, M. Gaviría, E. y Cuadrado, I. (2009). *Revista de Psicología Social*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Ojea, M. (2008). *Síndrome Asperger en la Universidad. Percepción y construcción del conocimiento*. España: Editorial Club Universitario.

Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas. Psicología social Teórica y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de <https://telemedicinadetampico.files.wordpress.com/2012/05/relaciones-humanas.pdf>

Oviedo, N., Manuel-Apolinar, L., De la Chesnaye, E., Guerra-Araiza, C. (2015). Aspectos genéticos y neuroendocrinos en el trastorno del espectro autista. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*. México: México. Recuperado de

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1665114615000349?token=E4555B7DF688E31C7E68867F66EB047C1DC82101F8E75D1EFCE27AD325204FD7E3237B153EBD8B7B518EB9DFA0E932EC>

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80622345006.pdf>

Pastor, C., Zubillaga, A., Sánchez, J. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje: Experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Volumen 14(1). Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/download/1813/1179>

Pegalajar, M., Colmenero, P. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

Pérez-Jorge, D., Alegre de la Rosa, O., Rodríguez-Jiménez, M., y Márquez-Domínguez, Y. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Recuperado de [eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/7119/6854](http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/7119/6854)

Petty, R. y Cacioppo, J. (1981). *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. United States: Westview Press, Inc.

Pimienta, J. (2012). Las Competencias en la Docencia Universitaria. Preguntas Frecuentes. México: Pearson Educación.

Política Nacional para la Inclusión social de las Personas con Discapacidad. Recuperado de (2013<http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica-Nacional-para-la-Inclusion-Social-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>)

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education (2a ed., pp. 102-119). Nueva York: Macmillan.

Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2013). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. Perfiles Educativos. Recuperado de [http://ac.els-cdn.com/S0185269815000070/1-s2.0-S0185269815000070-main.pdf?tid=27fd5ebc-2219-11e7-9101-00000aabb0f02&acdnat=1492287890\\_9f4cbb06e8082b185c7c631f71c33a79](http://ac.els-cdn.com/S0185269815000070/1-s2.0-S0185269815000070-main.pdf?tid=27fd5ebc-2219-11e7-9101-00000aabb0f02&acdnat=1492287890_9f4cbb06e8082b185c7c631f71c33a79)

Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sánchez, S. (2013). Aplicación del paradigma del diseño universal en la educación universitaria: implantación de estudios y percepción sobre inclusión de medidas curriculares. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Salamanca. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Sanchez6/publication/257469614\\_APLICACION\\_DEL\\_PARADIGMA\\_DEL\\_DISENO\\_UNIVERSAL\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_UNIVERSITARIA\\_implantacion\\_de\\_estudios\\_y\\_percep](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Sanchez6/publication/257469614_APLICACION_DEL_PARADIGMA_DEL_DISENO_UNIVERSAL_EN_LA_EDUCACION_UNIVERSITARIA_implantacion_de_estudios_y_percep)

[cion sobre inclusion de medidas curriculares/links/566004ae08ae4988a7beff5c/APLICACION-DEL-PARADIGMA-DEL-DISENO-UNIVERSAL-EN-LA-EDUCACION-UNIVERSITARIA-implantacion-de-estudios-y-percepcion-sobre-inclusion-de-medidas-curriculares.pdf](https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/566004ae08ae4988a7beff5c/APLICACION-DEL-PARADIGMA-DEL-DISENO-UNIVERSAL-EN-LA-EDUCACION-UNIVERSITARIA-implantacion-de-estudios-y-percepcion-sobre-inclusion-de-medidas-curriculares.pdf)

Scruggs, T. E. y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Sebastián-Heredero, E. (2017) Competencias personales docentes para la educación inclusiva: una reflexión sobre lo que está ocurriendo. *Revista Educación Especial*, vol. 30, núm. 59, septiembre-diciembre, 2017, pp. 563-573. Universidad Federal de Santa María, Brasil. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313153445002>

SENADIS (2010). Manual sobre la Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiIMDdc.zevNAhWJx5AKHRSzDKkQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.senadis.gob.cl%2Fdescarga%2Fi%2F655&usq=AFQjCNFPQgZQT8kFfxSPn1EQSay9pcNtfq&sig2=efeWNalqkyKOK1wVE1XYgQ&bvm=bv.126130881,d.Y2I>  
<https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

SENADIS (2010). Rampas y Barreras. Hacia una cultura de la inclusión de las personas con discapacidad. Santiago: Andros Impresores.

- Smith, J. (2002): Learning styles: fashion fad or lever for change?. The application of learning style theory to inclusive curriculum delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (1); 63-70. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13558000110102913>
- Schmidt, M. & Vrhovnik, K. (2015). *Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children with Special Needs in Primary and Secondary Schools*. Slovenia: University of Maribor.
- Soriano, J. & Begoña, V. (2008). “La formación de maestros para la atención a la diversidad: evaluación de una experiencia de reflexión conjunta entre futuros maestros de distintas especialidades”, en II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Suriá, Raquel, Agustín Bueno y Ana Rosser Limi- ñana (2011), “Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante”, *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 18, pp. 75-90.
- Tenorio, S. (2011). Formación Inicial Docente y Necesidades Educativas Especiales. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

- Valero, J. (2003). La escuela que yo quiero. México: Editorial progreso S.A.  
Recuperado de [https://books.google.cl/books?id=dkP\\_UQOw2YwC&pg=PA86&dq=concepto+de+actitud&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj1nZ-4wurNAhVEDZAKHTC\\_BCkQ6AEIQDAG#v=onepage&q=concepto%20de%20actitud&f=false](https://books.google.cl/books?id=dkP_UQOw2YwC&pg=PA86&dq=concepto+de+actitud&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj1nZ-4wurNAhVEDZAKHTC_BCkQ6AEIQDAG#v=onepage&q=concepto%20de%20actitud&f=false)
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. y Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-17.
- Vásquez, B., y Del Sol, M. (2017). Características neuroanatómicas del Síndrome de Asperger. *Int. J. Morphol*, 35(1): 376-385, 2017.
- Verdugo, M., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). Actitudes hacia las personas con minusvalía. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, D.L.
- Verdugo, M. (2013). Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia. Salamanca, Amarú Ediciones. Salamanca. España.
- Wapling, L. (2016), Inclusive Education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low and Middle income Countries. CB. Recuperado de [http://www.cbm.org/article/downloads/54741/Quality\\_Education\\_for\\_All\\_LMIC\\_Evidence\\_Review\\_CBM\\_2016\\_Full\\_Report.pdf](http://www.cbm.org/article/downloads/54741/Quality_Education_for_All_LMIC_Evidence_Review_CBM_2016_Full_Report.pdf)
- Werner, E. y Dawson, G (2005). Validation of the phenomenon of autistic disorder regression using home videotapes. *Archi Gen Psychiatry*. Número 62, pp. 889-895.
- Woodcock, S. (2013). Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With

Specific Learning Disabilities. Australian Journal of Teacher Education, 38(8) Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>

Zabalza, M. (2009). "Ser profesor universitario hoy". La Cuestión Universitaria, 5, pp. 69-81. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

Zurita C., Cruz F., Cárdenas J., Orozco, G. & Vélez, A. (2013). Cognición Espacial: posiciones egocéntrica y allocéntrica en un grupo con Síndrome de Asperger. Revista Chilena de Neuropsicología 8 (2), 40- 45. DOI: 10.5839/rcnp.2013.0802.04

## Anexos

**Anexo 1:** Cuestionario Percepciones del Docente sobre sus Actitudes, Conocimientos y Competencias Hacia la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad.

### **CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES DEL DOCENTE SOBRE SUS ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD.**

<b>Sub-escalas</b>
<b>I. Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad y necesidades educativas especiales</b>
1. Los compañeros del estudiante en situación de discapacidad y/o con NEE refuerzan sus conductas positivas y logros académicos.
2. Los compañeros se relacionan de manera espontánea con el estudiante en situación de discapacidad y/o con NEE.
3. Los compañeros conocen el tipo de discapacidad y/o con NEE del estudiante en situación de discapacidad, en relación a sus dificultades y de sus fortalezas.
4. Los estudiantes comprenden el significado e implicancias de tener un compañero en situación de discapacidad y de sus posibles necesidades educativas especiales.
5. Los estudiantes realizan actividades académicas como trabajos grupales, presentaciones y proyectos voluntaria y espontáneamente con el estudiante en situación de discapacidad y/o NEE.
6. Los compañeros del estudiante en situación de discapacidad brindan apoyo académico cuando el alumno lo necesita.
7. Los estudiantes respetan y valoran la diversidad.
8. Los profesores de su institución conocen las características de la discapacidad y/o de las necesidades educativas especiales que pudiese tener el estudiante en situación de discapacidad.
<b>II. Inclusión curricular de las necesidades educativas especiales.</b>
1. Los docentes utilizan las adaptaciones curriculares no significativas para evaluar a los estudiantes en situación de discapacidad.
2. Considera importante participar en actividades académicas que sensibilicen hacia la discapacidad y a su vez le permiten trabajar el currículo en el aula.
3. La introducción de contenidos transversales enriquecería su metodología pedagógica y sus competencias en materia de inclusión.
4. Solicita orientación metodológica y apoyo sobre cómo trabajar en el aula con estudiantes en situación de discapacidad.
5. La introducción de contenidos transversales en temas de inclusión educativa dentro del PIA, favorecería una actitud más positiva hacia el estudiante en situación de discapacidad y/o con NEE.
6. Considera que es beneficioso para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad y/o con NEE sensibilizar a los estudiantes de la institución mediante talleres y/o charlas.
7. Desde las diferentes áreas curriculares, se deberían incorporar actividades pedagógicas que permitan fortalecer la interacción y la relación con los estudiantes en situación de discapacidad.
<b>III. Elementos organizativos de la Institución para atender a estudiantes en situación de discapacidad</b>
1. El estudiante en situación de discapacidad accede a las actividades extracurriculares ofertadas por la institución.

2. La Institución fomenta acciones encaminadas a eliminar las barreras y facilitar la vida académica en situación de discapacidad.
3. En actividades de esparcimiento fuera del aula, el estudiante en situación de discapacidad es considerado como uno de la institución por los otros estudiantes de diferentes niveles académicos y/o carreras.
4. El PIA de la asignatura está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada estudiante.
5. En el entorno académico, existe un clima de colaboración entre los profesores que imparten clases a los estudiantes en situación de discapacidad.
6. Usted considera que es apropiado participar en cursos de formación para la mejora de sus conocimientos acerca de la inclusión y NEE.
7. El contenido curricular del PIA, ofrece actividades para sensibilizar a los estudiantes hacia la inclusión.
<b>IV. Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia la discapacidad y NEE.</b>
1. Los docentes aceptan al estudiante en situación de discapacidad dentro y fuera del aula.
2. El profesorado de la institución fomenta la sensibilización ante la diversidad del alumnado dentro y fuera del aula.
3. Una metodología pedagógica más inclusiva ayuda al docente a acercarse más al estudiante en situación de discapacidad.
4. Los profesores de la institución manifiestan una actitud positiva hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con NEE.
5. El Programa Instruccional de Asignaturas, aborda desde sus contenidos la información y sensibilización hacia la inclusión.
6. La actitud positiva del docente favorece la inclusión del estudiante en situación de discapacidad y/o con NEE dentro del aula.
7. Los profesores con estudiantes en situación de discapacidad y/o con NEE en sus aulas, aceptan orientaciones relacionadas con inclusión, ofrecidas por los profesionales del área de inclusión.
8. Dentro de los aspectos pedagógicos, usted considera que trabaja y aborda desde los ejes transversales la sensibilización hacia la diversidad y la inclusión.
<b>V. Competencias generales necesarias hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales.</b>
1. Los colegas de su área trabajan colaborativamente en la búsqueda de información y elaboración de material al profesorado que tiene en el aula a un estudiante en situación de discapacidad.
2. Una formación académica más especializada favorece el desarrollo de las competencias del docente con respecto de la atención a las necesidades educativas especiales del estudiante dentro del aula.
3. Usted considera que tiene las competencias para atender a un estudiante en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.
4. Dentro de la planificación de sus clases, contempla material extra para apoyar el aprendizaje del estudiante en situación de discapacidad y/o con NEE.
5. Establece un clima social y cooperativo en su clase que favorece a la inclusión del estudiante en situación de discapacidad.
<b>VI. Competencias específicas necesarias para responder a las NEE.</b>
1. El profesorado de su institución tiene las competencias metodológicas para abordar las necesidades de un estudiante en situación de discapacidad y/o con posibles NEE.
3. Los docentes de su institución tienen el conocimiento para comprender las necesidades educativas especiales que pudiese presentar un estudiante en situación de discapacidad.
4. Usted considera que tiene formación especializada en temas de inclusión, para sensibilizar al alumnado en una actitud positiva ante la discapacidad.
5. Considera que es necesario que el docente entregue a los estudiantes las herramientas para interactuar apropiadamente con los estudiantes en situación de discapacidad en caso que se requiera.
6. Usted considera que tiene una formación y cualificación necesaria para adaptar el material de aprendizaje para el estudiante en situación de discapacidad y/o con NEE.

**Anexo 2: Resultado de Alfa de Cronbach del Instrumento por ítem**

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.- Considera que es necesario que el docente entregue a los estudiantes las herramientas para interactuar apropiadamente con los estudiantes en situación de discapacidad, en caso que se requiera.	137,12	288,297	,231	,919
2.- Una metodología pedagógica más inclusiva ayuda al docente a acercarse más al estudiante en situación de discapacidad.	137,02	285,675	,366	,916
3.- El profesorado de su institución tiene las competencias metodológicas para abordar las necesidades de un estudiante en situación de discapacidad y/o con posibles necesidades educativas especiales.	138,73	278,790	,535	,914
4.- Los docentes de su institución tienen el conocimiento para comprender las necesidades educativas especiales que pudiese presentar un estudiante en situación de discapacidad.	138,79	279,396	,552	,914
5.- Usted considera que tiene una formación y cualificación necesaria para adaptar el material de aprendizaje para el estudiante en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.	138,56	279,186	,496	,915
6.- Los profesores con estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en sus aulas, aceptan orientaciones relacionadas con la inclusión, ofrecidas por los profesionales del área de inclusión.	137,58	292,838	,195	,918
7.- La actitud positiva del docente favorece la inclusión del estudiante en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales dentro del aula.	136,92	287,014	,413	,916
8.- Usted considera que tiene formación especializada en temas de inclusión, para sensibilizar al alumnado con una actitud positiva ante la discapacidad e inclusión.	138,67	280,429	,463	,915
9.- Usted considera que tiene las competencias para atender a un estudiante en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en el aula.	138,47	279,865	,502	,915
10.- El PIA de la asignatura está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada estudiante.	139,16	281,393	,456	,915
11.- Los colegas de su área trabajan colaborativamente en la búsqueda de información y elaboración de material al profesorado que tiene en el aula a un estudiante en situación de discapacidad.	138,67	280,126	,522	,915
12.- Desde las diferentes áreas curriculares, se deberían incorporar actividades pedagógicas que	137,23	291,325	,202	,918

permitan fortalecer la interacción y la relación con los estudiantes en situación de discapacidad.				
13.- El Programa Instruccional de Asignaturas, aborda desde sus contenidos la información y sensibilización hacia la inclusión.	138,79	279,396	,491	,915
14.- El contenido curricular del PIA, ofrece actividades para sensibilizar a los estudiantes hacia la inclusión.	138,97	281,688	,506	,915
15.- En actividades de esparcimiento fuera del aula, el estudiante en situación de discapacidad es considerado como uno más de la institución por los otros estudiantes de diferentes niveles académicos y/o carreras.	137,84	283,968	,473	,915
16.- Los estudiantes realizan las actividades académicas como trabajos grupales, presentaciones y proyectos voluntaria y espontáneamente con el estudiante en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.	137,84	287,752	,340	,917
17.- El profesorado de la institución fomenta la sensibilización ante la diversidad del alumnado dentro y fuera del aula.	137,78	287,331	,405	,916
18.- Los compañeros se relacionan de manera espontánea con el estudiante en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.	137,77	284,286	,479	,915
19.- Los compañeros del estudiante en situación de discapacidad, refuerzan sus conductas positivas y logros académicos.	138,01	282,324	,594	,914
20.- Una formación académica más especializada favorece el desarrollo de las competencias del docente con respecto de la atención a las necesidades educativas especiales del estudiante en situación de discapacidad dentro del aula.	137,25	288,380	,329	,917
21.- Considera beneficioso para la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad y / o con necesidades educativas especiales sensibilizar a los estudiantes de la institución mediante talleres y/o charlas.	137,16	290,152	,267	,917
22.- Los profesores de su institución conocen las características de la discapacidad y/o de las necesidades educativas especiales que pudiese tener el estudiante en situación de discapacidad.	138,37	284,566	,452	,915
23.- Considera que los profesores de la institución manifiestan una actitud positiva hacia los estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.	137,58	287,335	,377	,916
24.- Los compañeros del estudiante en situación de discapacidad brindan apoyo académico cuando el estudiante lo necesita.	137,84	283,072	,540	,915
25.- Los estudiantes comprenden el significado e implicancias de tener un compañero en situación de discapacidad y de sus posibles necesidades educativas especiales.	138,23	282,314	,524	,915
26.- El estudiante en situación de discapacidad accede a las actividades extracurriculares ofertadas por la institución.	138,19	285,949	,485	,915

27.- Los compañeros conocen el tipo de discapacidad y/o sus necesidades educativas especiales del estudiante en situación de discapacidad, en relación a sus dificultades y a sus fortalezas.	138,53	286,816	,420	,916
28.- Los docentes aceptan al estudiante en situación de discapacidad dentro y fuera del aula.	137,43	285,544	,431	,916
29.- Los estudiantes de la Institución respetan y valoran la diversidad.	137,64	283,943	,519	,915
30.- Considera importante para usted, participar en actividades que sensibilicen hacia la discapacidad y a su vez le permitan trabajar el currículo en el aula.	137,05	287,431	,431	,916
31.- Dentro de la planificación de sus clases, contempla material extra para apoyar el aprendizaje del estudiante en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.	138,30	276,750	,598	,914
32.- Establece un clima social y cooperativo en su clase que favorece a la inclusión del estudiante en situación de discapacidad.	137,38	283,755	,513	,915
33.- Usted considera que es apropiado participar en cursos de formación para la mejora de sus conocimientos acerca de la inclusión y necesidades educativas especiales.	137,13	287,328	,384	,916
34.- Dentro de los aspectos pedagógicos, usted considera que trabaja y aborda desde los ejes transversales la sensibilización hacia la diversidad y la inclusión.	137,77	280,728	,547	,914
35.- La introducción de contenidos transversales en temas de inclusión educativa dentro del Programa Instruccional de Asignaturas favorecería una actitud más positiva hacia el estudiante en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.	137,43	284,013	,477	,915
36.- En el entorno académico, existe un clima de colaboración entre los profesores que imparten clases a los estudiantes en situación de discapacidad.	137,79	281,737	,531	,915
37.- Solicita orientación metodológica y apoyo sobre cómo trabajar en el aula con estudiantes en situación de discapacidad.	137,82	281,655	,498	,915
38.- La introducción de contenidos transversales enriquecería su metodología pedagógica y sus competencias en materia de inclusión.	137,37	286,621	,410	,916
39.- Los docentes utilizan las adaptaciones curriculares no significativas para evaluar a los estudiantes en situación de discapacidad.	138,20	284,546	,480	,915
40.- La institución fomenta acciones encaminadas a eliminar las barreras y facilitar la vida académica del estudiante en situación de discapacidad.	137,69	282,228	,499	,915

## Anexo 3: Pautas de Evaluación Tesis



### MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

#### PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

**Título de la Tesis:**

Autor(a)	Elizabeth Aburto Otárola
Director de Tesis	Claudio Días Larenas
Programa	<b>Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial</b>
Nombre del Evaluador	Carolina Aparicio Molina

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

#### 1. De los Aspectos Formales (10%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	6,8
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	7,0
3. Resumen (en español e inglés)	6,0
4. Correcto uso de ortografía	7,0
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	6,5
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6Th Edition.	5,0
<b>Promedio</b>	6,4

#### 2. De la Formulación del Problema (20%)

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	6,5
3. Formulación de la interrogante de investigación	6,5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	6,8
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,5
<b>Promedio</b>	6,6

#### 3. Del Marco Teórico (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	6,8
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	6,8
3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	6,3
<b>Promedio</b>	6,6



#### 4. Del Marco Metodológico (20%)

Indicadores	Nota
1.Paradigma y Enfoque de la investigación	6,5
2.Diseño de la investigación: operacionalización de la investigación en fases	6,5
3. Muestra o Participantes	6,0
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	6,5
5. Estrategias de análisis de datos	6,0
6. Criterios de rigor científico	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,3</b>

#### 5. De los Resultados (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	6,5
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	6,5
3. Tablas, figuras o gráficos bien contruidos	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,5</b>

#### 6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)


Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	6,2
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	6,5
3. Limitaciones y proyecciones del estudio	6,3
<b>Promedio</b>	<b>6,3</b>

#### Observaciones:

El estudio presentado reúne una cantidad de información relevante y valiosa para la comunidad docente e investigadora en la temática. Es importante que los resultados obtenidos a través de los tres instrumentos logren ser triangulados de acuerdo al objetivo general a modo de que efectivamente se comuniquen conclusiones que apunten a mejorar la docencia en contextos de inclusión. En el texto se encuentran sugerencias para incorporar en el documento final.

**Calificación Final**

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
<b>1.Aspectos Formales</b>	6,4	10%	0,64
<b>2.Formulación</b>	6,6	20%	1,32
<b>3. Marco Teórico</b>	6,6	20%	1,32
<b>4.Marco Metodológico</b>	6,3	20%	1,66
<b>5.Resultados</b>	6,5	20%	1,3
<b>6.Conclusiones y Discusión</b>	6,3	10%	0,63
<b>Calificación Final</b>			<b>6,4</b>



Carolina Aparicio Molina

Carolina Aparicio Molina, Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, UCSC.

**FECHA:** 19-08-2019



## MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

### PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

**Título de la Tesis: Percepciones del docente de Educación Superior sobre sus competencias, conocimiento y actitudes hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales**

Autor(a)	Elizabeth Aburto Otárola
Director de Tesis	Claudio Díaz Larenas
Programa	Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial
Nombre del Evaluador	Tania Tagle Ochoa

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

#### 1. De los Aspectos Formales (10%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	7
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	6
3. Resumen (en español e inglés)	6,5
4. Correcto uso de ortografía	6,5
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	6,5
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6Th Edition.	5
<b>Promedio</b>	<b>6,3</b>

#### 2. De la Formulación del Problema (20%)

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	7
3. Formulación de la interrogante de investigación	7
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	7
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7
<b>Promedio</b>	<b>6,9</b>

#### 3. Del Marco Teórico (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	6,5
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	6,5
3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,5</b>



#### 4. Del Marco Metodológico (20%)

Indicadores	Nota
1. Paradigma y Enfoque de la investigación	7
2. Diseño de la investigación: operacionalización de la investigación en fases	5
3. Muestra o Participantes	7
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	7
5. Estrategias de análisis de datos	7
6. Criterios de rigor científico	7
<b>Promedio</b>	<b>6,7</b>

#### 5. De los Resultados (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	6,5
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	6,5
3. Tablas, figuras o gráficos bien contruidos	7
<b>Promedio</b>	<b>6,7</b>

#### 6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	6,5
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	6,5
3. Limitaciones y proyecciones del estudio	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,5</b>

#### Observaciones:

##### De los aspectos formales

No hay coincidencia total entre los nombres de algunas de las 'Figuras' y 'Tablas'; por ejemplo, revisar (entre otros casos) nombre de las 'Figuras' en 'Índice' y en el cuerpo del trabajo en las páginas 65, 72 y nombre de 'Tabla' en 'Índice' y en el cuerpo del trabajo página 84.

Se sugiere revisar el número de participantes en el 'Resumen' y en el 'Abstract' (no hay coincidencia).

Se identifican algunas faltas de ortografía en el texto; por ejemplo, la palabra 'matriz' está tildada en la página 9 (ver Tabla 4.9), la palabra 'sub-categoría' no está tildada en la página 11 (ver Tabla 5.21), la palabra 'jóvenes' no está tildada en la página 14, entre otros ejemplos. Asimismo, se sugiere revisar uso de mayúsculas y minúsculas en la identificación de las 'Figuras' y Tablas' en el 'Índice', y en la identificación de las 'Figuras' y Tablas' en el cuerpo del trabajo.



Se identifican algunos problemas de redacción en el texto.

Se identifican diferentes problemas al citar fuentes bibliográficas considerando Normas APA Sexta Edición. Se sugiere revisar las citas en el 'cuerpo' del trabajo y en las 'referencias'. También se sugiere revisar la coherencia entre las fuentes integradas en el 'cuerpo' del trabajo y en las 'referencias'.

#### **Formulación del Problema**

El problema, en general, está bien formulado. Hubiese sido interesante incluir algunas investigaciones asociadas al objeto de estudio.

#### **Marco Teórico**

En los documentos oficiales de nuestro país; por ejemplo, en el Decreto 170 (al que se alude en el Marco Teórico de la investigación) se establece una relación entre el constructo 'discapacidad' y 'Necesidades Educativas Especiales' lo cual es declarado explícitamente en el estudio, pero, en ocasiones, en el mismo, se asumen estos conceptos como poco conectados entre sí.

En general, se presenta una adecuada discusión de los conceptos centrales de la investigación. La mayoría de las referencias bibliográficas han sido publicadas desde el año 2010 en adelante.

#### **Marco Metodológico**

No se identifica claramente información asociada al indicador 'Diseño de la investigación: operacionalización de la investigación en fases'; sin embargo, se puede identificar algunos referentes asociados a este punto a través del apartado.

En general, los componentes del Marco Metodológico, son coherentes y pertinentes a los objetivos planteados en el estudio.

#### **Resultados**

Se sugiere revisar la relación que se establece entre algunas categorías y subcategorías desde el punto de vista del significado de los constructos; por ejemplo, revisar la categoría 4 y las subcategorías asociadas (ver página 80).

En general, los resultados se presentan en forma clara y sintética.

#### **Conclusiones, Discusión y Proyecciones**

En general, se realiza una adecuada discusión. Las conclusiones se asocian a los objetivos propuestos.



Facultad de  
Educación

Universidad Católica de la Santísima Concepción



Se sugiere revisar la organización de la información del apartado (confunde, un poco, al lector).

Se sugiere revisar la información asociada a la hipótesis que se incluye en las 'Limitaciones del estudio'. No identifico claramente dónde se declara la misma (en la página 21 no se incluye información sobre el particular). Asimismo, se sugiere revisar si toda la información que se integra en el punto corresponde, efectivamente, a 'Limitaciones del estudio'.

Las 'proyecciones' del estudio parecen adecuadas (quizás, también se pueden integrar algunas sugerencias que complementen el conocimiento construido a través de otros procesos de investigación).



**Facultad de Educación**  
Universidad Católica de la Santísima Concepción



**Calificación Final**

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
1.Aspectos Formales	6,3	10%	0,63
2.Formulación	6,9	20%	1.38
3. Marco Teórico	6,5	20%	1.30
4.Marco Metodológico	6,7	20%	1.34
5.Resultados	6,7	20%	1.34
6.Conclusiones y Discusión	6,5	10%	0.65
<b>Calificación Final</b>		<b>6,6</b>	

Tania Tagle Ochoa

Facultad de Educación

Universidad Católica de Temuco

FECHA 08/08/2019

