



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
SEDE SANTIAGO**

**Análisis de la percepción de los profesores de Educación Media
sobre sus competencias para abordar las Necesidades Educativas
Especiales Permanentes (NEEP)**

Tesina para optar al Grado de Licenciado en Educación

Profesora tutora: Mg. María Rosa Cornú González

Estudiantes: Amparo Pezoa González
Ximena Retamal Santander
Damary Rosales Alarcón

**© Amparo Pezoa González, Ximena Retamal Santander y Damary Rosales Alarcón.
Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra con fines académicos, por
cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando se incluya la cita
bibliográfica del documento.**

Santiago, Chile
2024

HOJA DE CALIFICACIÓN

En _____, el _____ de _____ de _____ los abajo firmantes dejan constancia de que el estudiante _____ de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial ha aprobado la tesina para optar al grado de Licenciado en Educación con una nota de _____.

Profesor evaluador

Profesor evaluador

Profesor evaluador

DEDICATORIA

Con dedicatoria a mis padres, mi motor principal, que gracias al esfuerzo que hacen día a día tengo el privilegio de estudiar esta maravillosa carrera. A mi abuelita, mi refugio y guía, quien con su sabiduría me ha enseñado el valor de la perseverancia, sin ella no hubiera llegado donde estoy y no sería la persona que soy. A mi tío Octavio que me guió y apoyo en una ciudad que no conocía, haciéndome sentir acompañada. A la profesora Jessica Bastias que es el ejemplo de profesora en educación diferencial que aspiro ser algún día. A mi hermana del alma, Renata, que me acompañó y ánimo durante estos años difíciles. A mi pareja que me dió la fortaleza para seguir recorriendo este camino de retos y aprendizajes, recordándome siempre que soy capaz de todo. Y a mis compañeras de tesis por su paciencia y cariño en este proceso.

Amparo Pezoa González

Con todo mi cariño y gratitud, dedico principalmente este logro a mi padre y hermanos, quienes estuvieron a mi lado durante todo este proceso, siempre motivándome e impulsando a superar mis límites. A mi madre, que aunque no pudo acompañarme en este proceso, ha sido mi fuente constante de inspiración y fortaleza. Sus enseñanzas y valores han sido el motor que me ha impulsado a seguir adelante. A toda mi familia, por su apoyo incondicional, sus palabras de aliento y su amor, que fueron fundamentales en cada paso de este camino. Y, por supuesto, a mis compañeras de tesis, quienes compartieron conmigo esfuerzo, risas y superación frente a cada adversidad. Gracias por su apoyo y cariño.

Ximena Retamal Santander.

Con dedicatoria a mi madre y mi padre Giovanni quienes me brindaron la posibilidad de estudiar y estuvieron a mi lado durante todo este proceso acompañándome con su amor y apoyo incondicional. A mis hermanitas, con la esperanza de que se sientan orgullosas de su hermana mayor, que cuando llegue su momento, lograrán todo lo que se propongan, ya que todo se puede en la vida. A mi pareja, quien estuvo conmigo durante cada paso del camino brindado apoyo, amor, confianza y seguridad de que lo lograría. En memoria de mi abuelo quien, aunque no pudo acompañarme físicamente, está conmigo en cada paso que doy. A toda mi familia en general que me acompañó durante todo este proceso y creyó en mí les doy las gracias por haber sido parte de él. A mis compañeras de tesis por el cariño y compromiso durante todo el camino.

Damary Rosales Alarcón.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todos quienes contribuyeron de alguna forma durante todo nuestro proceso de investigación. Especialmente a la profesora María Rosa Cornú quien nos acompañó, guio y orientó en cada paso de este proyecto, al igual que nos impulsó a dar siempre nuestra mejor versión, siendo nuestra mayor fuente de inspiración.

Extendemos nuestro agradecimiento a la profesora María de los Ángeles Cortés quien nos dio el espacio para realizar parte de nuestra investigación. Al igual que por su orientación al comienzo del proyecto.

Finalmente a los establecimientos escolares y docentes de ellos, por su colaboración y disposición para responder el cuestionario enriqueciendo así esta investigación.

Amparo Pezoa González
Ximena Retamal Santander
Damary Rosales Alarcón

TABLA DE CONTENIDO

	Página
HOJA DE CALIFICACIÓN.....	III
DEDICATORIA.....	IV
AGRADECIMIENTOS.....	V
TABLA DE CONTENIDO.....	VI
ÍNDICE DE TABLAS.....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	X
RESUMEN.....	XII
ABSTRACT.....	XIII
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	1
1.1 Formulación del problema.....	1
1.2. Preguntas de la investigación	4
1.2.1 Pregunta principal de la investigación.....	4
1.2.2 Preguntas Secundarias de la investigación	4
1.3 Justificación de la investigación	5
1.4 Delimitación.....	11
1.5 Limitaciones	11
1.6 Objetivos	12
1.6.1 Objetivo general.....	12
1.6.2 Objetivos específicos	12
1.7 Hipótesis	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	14
2.1 Percepción de los docentes frente a la inclusión	14
2.1.1 Antecedentes:	14
2.1.2 Aspectos legales.....	20
2.1.3 Estado de la investigación	25
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	30
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	32
4.1 Paradigma.....	32
4.2 Enfoque de investigación	33
4.3 Alcance de la investigación	34
4.4 Diseño de la investigación.....	34

4.5 Unidad de análisis y población	35
4.6 Muestra	35
4.7 Variables	36
4.8 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	37
4.9 Aspectos éticos	37
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y CONCLUSIONES	38
Dimensión 1: Conocimientos y Capacitación Docente	39
Figura N°1: Importancia de la capacitación para trabajar con estudiantes con NEEP.....	40
Figura N°2: Áreas de capacitación en torno a la Educación para todas y todos.....	41
Dimensión 2: Competencias pedagógicas	42
2.1 Competencias Pedagógicas para abordar las NEEP	43
Figura N°3: Relevancia de las características de los estudiantes en el proceso de enseñanza.....	46
Figura N°4: Adecuaciones curriculares y diversidad.	47
Figura N°5: Trabajo colaborativo para atender las NEEP.	47
2.2 Reflexión sobre sus competencias pedagógicas	47
Figura N°6: Desafíos dentro del aula de clases para abordar las NEEP.....	50
Figura N°7: Reflexión sobre la práctica pedagógica.....	50
Dimensión 3: Metodologías inclusivas y cómo se ocupan en la docencia	51
Figura N°8: Trabajo colaborativo entre pares.....	53
Figura N°9: Metodologías organizativas.....	54
Figura N°10: Aprendizaje cooperativo entre pares.....	54
Dimensión 4: Percepciones sobre inclusión y atención a la diversidad	55
Figura N°11: Expectativas docentes.....	57
Figura N°12: Actitud docente frente a los desafíos para atender a la diversidad.....	57
Conclusiones.....	58
REFERENCIAS.....	62
ANEXOS	75
Consentimiento informado	75
Cuestionario	75
Gráficos.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Página

Figura N°1: Importancia de la capacitación para trabajar con estudiantes con NEEP. .	40
Figura N°2: Áreas de capacitación en torno a la Educación para todas y todos.	41
Figura N°3: Relevancia de las características de los estudiantes en el proceso de enseñanza.	46
Figura N°4: Adecuaciones curriculares y diversidad.	47
Figura N°5: Trabajo colaborativo para atender las NEEP.	47
Figura N°6: Desafíos dentro del aula de clases para abordar las NEEP.	50
Figura N°7: Reflexión sobre la práctica pedagógica.	50
Figura N°8: Trabajo colaborativo entre pares.	53
Figura N°9: Metodologías organizativas.	54
Figura N°10: Aprendizaje cooperativo entre pares.	54
Figura N°11: Expectativas docentes.	57
Figura N°12: Actitud docente frente a los desafíos para atender a la diversidad.	57

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de los docentes de enseñanza media sobre sus competencias pedagógicas y metodologías inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes, que asisten a establecimientos educacionales regulares. Se utilizó un enfoque cuantitativo para obtener una percepción detallada sobre las competencias para abordar las NEEP en el aula. Para ello, se aplicó un cuestionario a profesores de la Región Metropolitana de Chile, específicamente en las comunas de Puente Alto y La Florida, con el propósito de conocer la percepción de los docentes sobre las metodologías inclusivas utilizadas, al igual que los desafíos que presentan en la actualidad.

El primer capítulo reúne los antecedentes de la problemática y el estado del arte de la investigación. En el segundo capítulo se visualiza el marco teórico que está compuesto por los antecedentes, aspectos legales y estado de la investigación. El tercer capítulo profundiza en la metodología de la investigación. El cuarto capítulo abarca el marco metodológico; este apartado describe el enfoque, las estrategias utilizadas para abordar el problema de investigación. Finalizando con el quinto capítulo que proporciona el análisis y conclusiones.

Esta investigación es de carácter exploratorio, debido a los avances en temas de inclusión en enseñanza media; por consiguiente, es vital seguir con esta línea de investigación para conocer en mayor profundidad la percepción de los docentes respecto a los desafíos que enfrentan y metodologías inclusivas que emplean para atender a la diversidad. Del mismo modo, para ampliar la gama de asignaturas medidas y su repercusión en el proceso formativo de los estudiantes con NEEP en Chile.

Palabras clave: Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), percepción, pedagogía en Educación Media, competencias docentes, inclusión, metodología.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the perceptions of secondary school teachers on their pedagogical skills and inclusive methodologies in the teaching and learning process of students with Permanent Special Educational Needs (PSEN) who attend regular educational institutions. A quantitative approach was used to obtain a detailed perception of the competencies required to address PSEN in the classroom. A questionnaire was administered to teachers in the Metropolitan Region of Chile, specifically in the municipalities of Puente Alto and La Florida, to gather insights into their perceptions of the inclusive methodologies employed, as well as the challenges they currently face.

The first chapter provides the background to the problem and the state of the art of research. The second chapter contains the theoretical framework, which includes background information, legal aspects, and the state of the research. The third chapter delves into the research methodology. The fourth chapter covers the methodological framework, this section describes the approach, the strategies used to address the research problem. Ending with the fifth chapter which provides the analysis and conclusions.

This research is exploratory in nature, due to the advances in inclusion issues in secondary education; therefore, it is vital to continue with this line of research to gain a deeper understanding of teachers' perceptions regarding the challenges they face and the inclusive methodologies they use to address diversity. Likewise, to expand the range of subjects measured and their impact on the educational process of students with NEEP in Chile.

Keywords: Permanent Special Educational Needs, perception, pedagogy in Secondary Education, teaching competencies, inclusion, methodology.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

A nivel internacional, se han establecido diversos tratados y normativas para asegurar la inclusión en la educación de personas con discapacidad. Algunos de estos son la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) que estipula que las escuelas son responsables de combatir la discriminación, crear comunidades acogedoras e inclusivas para todos los niños. Luego, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999) que además busca promover su integración. Finalmente, la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) tratado internacional ratificado en más de 180 países, el cual protege y promueve los derechos humanos y la libertad de personas con discapacidad, asegurando una educación inclusiva.

Por otra parte, en Chile la Ley General de Educación (LGE) del año 2009 ha realizado grandes aportes en la educación chilena, exigiendo al Estado garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, mediante diversas condiciones que les permiten a los educandos acceder y permanecer en el sistema escolar. Asimismo, el artículo 1° de la ley señala que “regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (Ley N° 20.370, 2009).

Por lo tanto, en términos educativos, todos los niños, niñas y jóvenes en Chile tienen el derecho a recibir una educación de calidad, independiente de su nivel socioeconómico, sociocultural; de igual manera, garantizar el acceso a la Educación Parvularia de forma gratuita y establecer como obligatorias la Educación Básica y Media.

Específicamente en el ámbito de inclusión, la Educación en Chile ha presentado diversos avances en este tema, los cuales se han manifestado desde 1990 con la Ley de Integración Escolar que permitió integrar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en escuelas regulares, asegurando una educación en igualdad de oportunidades.

Posteriormente en 2009 se promulgó la LGE, la cual asegura una educación de calidad para todos los estudiantes, estableciendo como principio fundamental la inclusión. Este mismo año, se promulga el Decreto 170 responsable de fijar normas para establecer los alumnos con NEE beneficiarios de las subvenciones para educación diferencial.

En 2015 con la Ley de Inclusión Escolar se pone fin al lucro, se prohíbe la selección escolar y se crea un plan de apoyo a la inclusión. Por su parte, el Decreto 83 promulgado en el año anteriormente mencionado, establece criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Básica. No obstante, aún no se ha implementado de manera obligatoria en enseñanza media, pero sí se les exige a los docentes realizar clases donde se consideren las características de todos los estudiantes, pero debido a diversos factores referentes a su formación profesional la gran mayoría de los docentes de las distintas disciplinas no las consideran al no poseer las competencias y conocimientos necesarios para entregar apoyos efectivos, generando barreras e impactando directamente el proceso de enseñanza de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP).

Otondo et al. (2022), en su investigación titulada “Formación inicial del profesorado de matemáticas en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas”, evidencian que el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Matemáticas presenta incipientes componentes de educación inclusiva. Estos se abordan de manera general, por medio de algunas actividades curriculares. Además, observaron que algunas universidades consideran adecuado abordar el tema en solo una actividad curricular u ofrecer como educación continua, impactando en su futuro ejercicio docente al no adquirir las competencias necesarias para atender las necesidades educativas de todos sus estudiantes.

Según datos de la encuesta Casen en 2017, existe una considerable brecha específicamente de 17,1 puntos porcentuales entre la asistencia a establecimientos escolares por parte de estudiantes de 14 a 17 años con alguna discapacidad, los cuales alcanzan un 56,9% y los que no presentan una discapacidad son un 74%, lo cual indica que a pesar de los esfuerzo es necesario seguir fortaleciendo las competencias docentes, capacitarlos y entregarles diversas herramientas para que puedan atender a sus estudiantes con NEEP de manera efectiva.

En este mismo ámbito, Tóala et al. (2020) dentro de sus conclusiones destaca que la calidad de la enseñanza tanto en el proceso como resultado depende del desempeño del educador, lo cual impacta en el tránsito de los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo anteriormente mencionado, es fundamental comprender cómo los docentes perciben sus propias competencias y cómo evalúan sus habilidades y conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) en Educación Media. La percepción de sus competencias puede influir en la confianza y efectividad de

su enseñanza, así como en la manera en que abordan los desafíos en el aula. Las estrategias que utilizan los docentes son cruciales, ya que impactan directamente en la calidad de la enseñanza y en la integración de los estudiantes con NEEP en el entorno educativo.

Los desafíos que enfrentan los docentes podrían incluir la falta de capacitación docente respecto al área de la atención a las NEEP, la escasez de recursos y la carga de trabajo, entre otros. Entender estos obstáculos es esencial para ofrecer soluciones efectivas y con ello, enriquecer las condiciones de enseñanza.

1.2. Preguntas de la investigación

1.2.1 Pregunta principal de la investigación

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de Educación Media sobre sus competencias pedagógicas para abordar las Necesidades Educativas Especiales Permanentes?

1.2.2 Preguntas Secundarias de la investigación

¿Qué metodologías utilizan los docentes para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes?

¿Cuáles son los desafíos más comunes que enfrentan los docentes al abordar las Necesidades Educativas Especiales Permanentes en el aula?

1.3 Justificación de la investigación

Los docentes de aula regular representan un rol fundamental en la educación chilena, debido a que no solo entregan conocimientos de su disciplina, sino que también se encargan de desarrollar distintas habilidades y valores en los estudiantes desde sus primeros años de vida, para que puedan desenvolverse en sociedad de la mejor forma.

Actualmente, enfrentan nuevos desafíos por los avances en temas de inclusión y el drástico aumento de estudiantes con NEEP que se han integrado a las aulas regulares. Específicamente, Villaseca (2023) informa que: “En los establecimientos dependientes de los SLEP, un 63,8% de los cursos en la modalidad regular integran a 3 o más estudiantes con NEEP y NEET simultáneamente.” (p. 2). Además, se han registrado 140 mil estudiantes con NEEP que son beneficiarios de subvenciones del estado, alcanzando un 19% entre los años 2020 y 2023. Por su parte, según datos entregados por el III Estudio Nacional de Discapacidad (ENDISC) en Chile un 14,7% de niños, niñas y adolescentes (NNA) presentan discapacidad, lo que ha demostrado un aumento en comparación con cifras del II ENDISC en 2015, que registraba un 5,8% de esta población.

La División de Fiscalización del Departamento de Educación, Trabajo y Previsión Social de la Contraloría General de la República de Chile presentó, el 9 de septiembre del presente año, un informe final en el cual revelaron una serie de irregularidades en el funcionamiento del Programa de Integración Escolar (PIE). En primer lugar, advirtieron que el Ministerio de Educación no tiene un catastro de niños, niñas y adolescentes (NNA) con NEE en el sistema escolar.

En segundo lugar, se observó a nivel nacional que en las aulas existe una alta concentración de estudiantes con NEE, presentando 3 diagnósticos distintos de NNA con NEE por curso. Este promedio es superado en 27.396 cursos, que

tienen 4 o más diagnósticos diferentes, alcanzando en algunos casos a presentar 8 diagnósticos, esto al analizar la estructura de los cursos con PIE en el año 2023.

Además, se declaró que 2.427 estudiantes no tienen continuidad en el PIE al progresar de enseñanza básica a media.

Por lo anteriormente señalado, los docentes de distintas asignaturas han tenido que aprender a trabajar de manera colaborativa con profesionales del PIE para poder atender las NEE presentes en el aula de clases y así entregar una educación de calidad.

El Ministerio de Educación (s.f.), en el escrito de "Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela", destaca la importancia del trabajo colaborativo en la educación. En dicho documento se señala que la mejora escolar se basa en la práctica pedagógica y requiere reflexiones críticas y compartidas entre docentes y directivos. El trabajo colaborativo es una metodología de enseñanza en la que los docentes trabajan en conjunto, comparten su experiencia y habilidades para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Por lo tanto y considerando todo lo anterior, la percepción desempeña un rol fundamental en la relación del individuo con su entorno físico y social. Según la psicología, la percepción es el proceso cognitivo de la conciencia que implica el reconocimiento e interpretación de sensaciones físicas y sociales, influenciado por el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994).

Además, cada persona se encuentra inmersa en un contexto que incluye una estructura y una formación socioeconómica, las cuales determinan el tipo de relaciones, experiencias y conductas que afectan tanto la manera en que se percibe como la forma en que se actúa frente a su entorno y con las personas que lo rodean (Salazar et al., 2012). Es decir, la percepción de cada individuo se

encuentra influenciada por el contexto en el que se desenvuelve. En esta línea, el trabajo en el aula ha ido evolucionando de manera significativa a lo largo de los años. En Chile, se han experimentado varios cambios notables en la forma de enseñar y aprender, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y fomentar la inclusión. Estos cambios han transformado la perspectiva de los docentes respecto a su trabajo, adaptándose a otros métodos, pasando de un sistema tradicional como la memorización del contenido a metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, la gamificación y el trabajo colaborativo, estas metodologías buscan involucrar a todos los estudiantes en el aprendizaje.

Otro de los cambios de trabajo en el aula, primordial son las evoluciones de las políticas y marcos legales que influyen en la educación. Como la Ley General de Educación (2009), que rige los principios fundamentales en el sistema educativo chileno, Ley N°20.845 de la inclusión (2015), la cual refuerza el compromiso del estado con la inclusión educativa. Con cada cambio legislativo ha reflejado una transformación en el rol docente y la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante.

El avance tecnológico es otro factor que ha transformado el trabajo del docente en el aula, modificando el material impreso por diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), facilitando el acceso a la información, ampliando los recursos pedagógicos que pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Como menciona Pérez (2005), "la creciente presencia de las TIC en la sociedad moderna ha llevado a las administraciones educativas a considerar relevante el conocimiento, uso e incorporación de dichas tecnologías a la escuela". Esto no solo mejora la interactividad y el ambiente de aprendizaje, sino que de igual modo nos permite una personalización del contenido o material educativo.

Otro de los cambios que transformó el trabajo en el aula, es el trabajo colaborativo entre docentes, siendo un aspecto fundamental para mejorar la práctica educativa.

A lo largo del último siglo, el rol de los docentes ha cambiado profundamente. Los profesores eran figuras autoritarias que dictaban el conocimiento de manera unidireccional. A diferencia de ello, hoy se espera que actúen como guías y facilitadores del aprendizaje, promoviendo un ambiente más colaborativo y participativo en el aula.

La evolución del trabajo en el aula refleja cambios culturales, tecnológicos y pedagógicos, como menciona Calderón y Loja (2018) En su investigación “Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI”, se necesita en el siglo XXI docentes, que empleen nuevas maneras de enseñar, debido a que el mundo está en constante cambio, teniendo las generaciones nuevas la necesidad de acceder a las tecnologías, así desarrollan competencias y logran los resultados deseados. Además, la relación entre docentes y estudiantes ha cambiado hacia una colaboración más dinámica, donde se utilizan metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, junto con la integración efectiva de tecnologías digitales. Este enfoque empodera a los alumnos, valorando su voz y experiencias, y promueve una educación más inclusiva y efectiva.

Cuando los especialistas no se encuentran presentes dentro de los establecimientos educacionales, los docentes son los principales responsables de atender las NEEP de los estudiantes. Por lo tanto, es relevante conocer la percepción de los profesores respecto a sus competencias y cómo pueden afectar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. También, es importante investigar si diversifican y/o realizan adecuaciones curriculares efectivas que atiendan las NEEP, así como conocer el porcentaje de docentes que implementan dichas prácticas.

Desde la mirada de los docentes la formación en pensamiento crítico les posibilita no solo enfrentar de mejor manera su profesión, sino que también poder adaptarse a los cambios que eventualmente pueden producirse en el ámbito que se desenvuelven. La capacidad de adaptación es crucial en un mundo en constante evolución, donde los docentes deben estar preparados para las nuevas demandas y los desafíos. La percepción crítica de los docentes frente a su formación, no solo mejora la competencia profesional, sino también le brinda herramientas fundamentales para la innovación y la mejora continua para su práctica educativa (Miranda, 2003, citado en Muñoz Barriga et al., 2023).

En este contexto, es crucial comprender la percepción de los docentes respecto a sus competencias para atender las NEEP, así como las metodologías inclusivas empleadas en sus clases. La percepción se convierte en la principal vía para proporcionar las herramientas necesarias que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula, influyendo directamente en la calidad de la enseñanza y en la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de cada estudiante, lo que a su vez impacta en su desarrollo integral.

A nivel internacional se encuentran similitudes con la realidad chilena, en relación a la percepción de los educadores ante la inclusión educativa. Un estudio realizado a docentes de la Región de Murcia en España, mencionan que los profesores tienen una actitud positiva a la inclusión, por otra parte, uno de los grandes problemas que impiden esta práctica a alguno de ellos es que manifiestan no tener la formación suficiente para enseñar de forma adecuada a todos sus estudiantes. Otro aspecto que detallan es que no cuentan con el tiempo y los recursos pertinentes para atender a la diversidad (Vallejo et al., 2019).

En Chile, la inclusión educativa enfrenta desafíos significativos, comenzando desde la dirección del establecimiento y pasando por la modalidad de trabajo de los docentes en el aula. Una investigación realizada a directores de la comunidad

educativa chilena señala que la inclusión presenta desafíos, aumentando la carga de trabajo y destacando que es costosa en términos de recursos económicos y humanos. También existe la percepción de que incluir estudiantes "diversos" podría reducir los estándares de calidad y el prestigio de los establecimientos educativos (Inostroza y Pavez, 2023).

Del mismo modo, de acuerdo a diversos estudios realizados en el siglo XXI es posible destacar que la percepción de los docentes frente a la inclusión educativa, tiene partes positivas y negativas, una de las percepciones negativas es que los docentes no se encuentran capaces de llevar esta práctica inclusiva con éxito, por los costos de diversas índoles que conlleva, dificultad con la gestión de organización y de desempeño profesional. Esta mirada es común entre los docentes, ya que, esta inclusión e integración de estos alumnos se va desarrollando mediante el traslado de ellos, cuando pasan de la escuela especial a la regular, sin contar con las condiciones adecuadas en los establecimientos educativos (Tenorio, 2005).

En este contexto, la presente investigación contribuye de manera significativa aportando información sobre las competencias que actualmente poseen los docentes y los desafíos que enfrentan. Al mismo tiempo, permite reconocer los apoyos necesarios para mejorar la calidad de educación inclusiva en Chile, ya que existen pocas investigaciones y estudios con relación a la percepción de los docentes de enseñanza media sobre sus competencias para abordar las Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) en Chile.

1.4 Delimitación

El propósito de esta investigación es analizar la percepción de los docentes de Educación Media sobre sus competencias para abordar las Necesidades

Educativas Especiales Permanentes (NEEP), en establecimientos educacionales con y sin Programa de Integración Escolar (PIE) de la Región Metropolitana de Chile, en las comunas de La Florida y Puente Alto. El estudio se enfocará en profesores de Educación Media de las asignaturas Matemáticas; Lengua y Literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales que estén ejerciendo, lo que permitirá un análisis completo de la percepción en relación de sus competencias y metodologías inclusivas para atender a la diversidad de estudiantes con NEEP. Este proceso se llevará a cabo bajo un enfoque cuantitativo, el que permitirá recolectar datos objetivos y medibles.

1.5 Limitaciones

Para proporcionar una investigación válida, objetiva y de confiabilidad, es importante dar a conocer las siguientes limitaciones que pueden repercutir en los resultados. En primera instancia, la limitación de tiempo afecta la profundidad de análisis de los resultados y cantidad de datos que se puedan recolectar. Por otra parte, la muestra está limitada a docentes de Educación Media de dos comunas de la Región Metropolitana de Chile, lo que no representa apropiadamente a los docentes de otras regiones del país. Además, la disposición de los docentes para participar en la investigación es otra limitación que puede influir en la calidad y cantidad de datos recolectados. Por lo cual, estos antecedentes mencionados podrían afectar los análisis de los resultados obtenidos en la investigación.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Analizar las percepciones de los docentes de enseñanza media sobre sus competencias pedagógicas y metodologías inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEEP que asisten a establecimientos educacionales regulares en dos comunas de la Región Metropolitana.

1.6.2 Objetivos específicos

- Conocer las metodologías inclusivas que utilizan los docentes para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes en su asignatura.
- Identificar los desafíos más comunes que enfrentan los docentes al abordar las Necesidades Educativas Especiales Permanentes en el aula.

1.7 Hipótesis

Los docentes de enseñanza media que reportan poseer las competencias pedagógicas para atender la diversidad de Necesidades Educativas Especiales Permanentes, implementan con mayor frecuencia y efectividad metodológicas inclusivas y diferenciadas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Percepción de los docentes frente a la inclusión

2.1.1 Antecedentes:

A modo de contextualización y para efectos de esta investigación, se entenderá por Necesidades Educativas Especiales a “aquel alumno o alumna que precisa de 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” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2010). Según el Decreto 170 (2009) estas se dividen en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

Se entiende por Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), “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 que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2010). Algunos diagnósticos son discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad intelectual (DI), discapacidad motora, trastorno del espectro autista (TEA).

La preparación de los docentes es un aspecto relevante, pero identifican debilidad en su formación. Según Bazurto y Samada (2021), en la actualidad existe una contradicción, en la medida que se les exige a los docentes promover la inclusión de estudiantes con NEE, al mismo tiempo estos no tienen ni las

competencias ni los conocimientos necesarios, debido a la falta de preparación en su formación profesional.

Para la presente investigación, se define como formación docente a “todas las políticas y procedimientos enfocados en preparar a los profesores para que puedan adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para desarrollar de manera eficaz su labor en el aula y la comunidad escolar”. (Universidad Europea, 2023). Se analizará el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes a la hora de trabajar con estudiantes con NEEP dentro del sistema de Educación Media.

Es relevante aclarar que en el transcurso de esta investigación se encontrará el término de inclusión o educación inclusiva que se usan actualmente en América Latina. Booth y Ainscow (2000) mencionan que en diversos medios, se emplea el término "inclusión" como sinónimo de integración de estudiantes con discapacidad, no obstante, la inclusión se define como el proceso para eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje, acceso y participación de los estudiantes en el sistema educativo.

Muñoz (2021), en su investigación por medio de un análisis con metodología cualitativa sobre la opinión de los docentes respecto a la atención de la diversidad del alumnado, en primer lugar, entrega un cuestionario para todos los docentes de una escuela de arte, posteriormente selecciona a una docente de esta escuela que destaca por su compromiso en investigaciones similares, para hacerle una entrevista más detallada. A partir de lo anterior, concluye que los educadores son esenciales en promover la inclusión y que la política inclusiva impacta en el éxito de la implementación de la diversidad, sin embargo, establece que los profesores, debido a debilidades en su formación, no cuentan con las competencias, para eliminar las barreras en el aprendizaje de estudiantes con NEE.

La ausencia de competencias y conocimiento puede deberse a múltiples factores, como la falta de actualización de los docentes en temas de inclusión, su preferencia a instruirse en otras áreas, los altos valores de cursos y capacitaciones, al escaso tiempo con el que disponen por su carga laboral para una formación continua, o debido una deficiente formación por parte de la casa de estudios de los profesores en temas de inclusión y discapacidad. Considerando este último aspecto Duk, Cisternas y Ramos (2019) señalan que las instituciones que forman a los educadores influyen de gran manera en el desarrollo de las competencias docentes en temas de inclusión, también son los responsables de crear modelos formativos y planes de estudios que se adecuen a las nuevas demandas del sistema educacional. Además, los autores comentan que las evidencias revelan que apenas se han realizado cambios en la formación docente en cuanto a las exigencias de la educación inclusiva en términos de actitudes, percepciones y prácticas.

Tenorio (2011) identificó que un 84% de los estudiantes de distintas carreras de Pedagogías de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación considera que los docentes de aula regular tienen la responsabilidad educativa de trabajar con estudiantes con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (NEE). No es exclusivo de los educadores diferenciales abordar la diversidad en el aula. En esta misma línea el 93% de la muestra opina que estos debieran tener las herramientas o preparación necesaria para atender las NEE de los estudiantes.

Según un estudio realizado por Pinargote (2024), el 88,9% de los educadores de Educación Básica aseguran no recibir una formación acerca de metodologías para una educación inclusiva, del mismo modo, sobre conceptos como los principios del Diseño Universal del aprendizaje (DUA). Según la UNICEF (s.f.), el DUA es una metodología que tiene por objetivo dar respuesta a las NEE de los estudiantes dentro del aula común, a partir de la eliminación de barreras en el aprendizaje y la entrega flexible de herramientas para todos. Este se compone

por 3 principios fundamentales, los cuales son; múltiples formas de compromiso, representación de la información y acción y expresión. Debido a la deficiente formación de los educadores en estos aspectos es que no cuentan con las competencias para educar a estudiantes con NEE, siendo importante potenciar el desarrollo profesional docente en este aspecto.

Sánchez y Duk (2022), en su estudio titulado “La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado” mencionan que es deber del educador conocer las características de sus alumnos para planificar y realizar sus clases considerando sus formas de aprender, intereses, habilidades, actitudes y cómo interactúan con otros. Este elemento es relevante en la tarea docente para aplicar el DUA en sus aulas, al estar relacionado con la pertinencia y el contexto de enseñanza.

Por otro lado, las metodologías inclusivas son más que un conjunto de técnicas, ya que representan una visión transformadora dentro de la educación, Romero y Alava (2021) destacan que estas metodologías se forman de estrategias metodológicas fundamentales para promover una educación activa donde garantice que ningún estudiante será excluido de experiencias educativas, debido a que están diseñadas para responder a las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes.

Quesada (2021) en las conclusiones de su investigación, señala que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación en igualdad de oportunidades, lo que implica ofrecer apoyos que se adapten a las necesidades de los estudiantes. Por esto, es crucial que los docentes se encuentren en un proceso de formación continua, para mejorar sus prácticas educativas y ofrecer variadas metodologías inclusivas e innovadoras dentro del aula.

Asimismo, menciona que la inclusión y la tecnología son fundamentales en la sociedad actual, destacando la necesidad de conocer diversas metodologías inclusivas y emergentes, para aplicarlas en el aula.

En esta misma línea, otra metodología inclusiva que ha cobrado relevancia en la sociedad actual, por su capacidad de atender la diversidad presente en el aula es el trabajo cooperativo, respecto a esta, Vilches y Gil (2012) destacan que es un instrumento irremplazable para fomentar el interés en las asignaturas y generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Además, relatan que cuenta con una sólida fundamentación y una gran cantidad de ensayos que han revelado su validez para enfrentar los nuevos desafíos educativos, como el incremento de estudiantes con diversas NEE, la adquisición de competencias, entre otras.

Por otra parte, la importancia de que los docentes desarrollen competencias en temas de inclusión se debe a la alta demanda que han experimentado distintos centros educacionales a lo largo del país, al recibir una mayor cantidad de estudiantes que presentan NEEP a diferencia de otros años. Un factor importante a considerar es el impacto de la pandemia de COVID-19, donde en el año 2020 se cerraron todas las escuelas a nivel mundial. Esto afectó en el aprendizaje de los estudiantes, ya que, no todos tenían las mismas oportunidades de continuar con sus estudios desde sus hogares. En respuesta a esta situación el Ministerio de Educación (2020) realizó un estudio donde declaró que “el cierre de las escuelas no solo impacta en la merma de aprendizajes durante el año, sino que también genera la pérdida de conocimientos adquiridos previamente y porque la reducción de los aprendizajes también dificultará la adquisición de conocimientos a futuro”.

Villaseca (2023), respalda esta problemática al mencionar que existen tres desafíos en la actual educación chilena. Uno de ellos es el crecimiento acelerado del número de estudiantes integrados, generando escasez de recursos de

subvención, que corresponden a apoyos económicos que entrega el estado a los establecimientos educativos para el financiamiento de los apoyos adicionales que requieren los estudiantes con NEE. A su vez, se han identificado dos problemas complementarios que son, la ausencia de información concreta sobre la organización y subvención, y la ausencia de oportunidades y demoras en los diagnósticos, la subvención y las adecuaciones para estudiantes con NEE.

Becerra (2023) comenta que se deben integrar temas de inclusión, diversidad, trabajo colaborativo y vinculación con la familia en el currículum, de esta forma desarrollar conocimientos y habilidades que se requieren actualmente en educación y que hoy se reconocen como una debilidad.

Por lo tanto, hoy se pretende construir una sociedad y cultura más inclusiva, con una educación de calidad, pero para que esto ocurra, es necesario modificar el currículum escolar según los requerimientos de la comunidad. En este sentido, Castillo (2021) relata que las mesas técnicas comandadas por autoridades del gobierno y representantes de las universidades acreditadas de Chile entre los años 2018 y 2019, concluyen a partir de la discusión sobre las competencias para la inclusión educativa, que la comunidad escolar tiene la disposición de generar una cultura inclusiva. No obstante, en sus conclusiones señalan que para lograrlo es necesario un currículum escolar más flexible, que reconozca la importancia y los beneficios de la diversidad. Esto considera, reconocer la importancia de mejorar la formación docente para asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes, donde atiendan cada NEE. Igualmente, es relevante reformar el sistema educativo, incorporando nuevas propuestas, recursos humanos y materiales que atiendan de forma eficaz la diversidad y se promueva la apreciación positiva de las comunidades educativas sobre la construcción de una cultura inclusiva.

Igualmente, la Superintendencia de Educación (2024) señala que para garantizar el bienestar de los estudiantes con NEE es importante asegurar su acceso a una

educación inclusiva y de calidad. Por lo tanto, se requiere promover en la comunidad educativa la sensibilización y aceptación.

De esta forma, se valora y se establece como relevante contar con un currículum flexible el cual considere la diversidad de estudiantes, ya que según el Ministerio de Educación de Chile (2024), tener una educación que sea inclusiva asegura la igualdad en derechos, la dignidad y el respeto a cada miembro de la comunidad escolar.

2.1.2 Aspectos legales

En Chile, la normativa vigente en materia de educación se estructura en base a la Ley General de Educación (LGE) (2009), la cual constituye un marco legal integral de alcance nacional. Esta ley tiene como propósito asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos, reconociendo la educación como un derecho fundamental y obligatorio. Como parte de esta normativa, se incluyen diversos decretos y leyes que complementan y desarrollan los principios establecidos de dicha ley, promoviendo una estructura educativa coherente y adaptada a las necesidades de la sociedad.

La LGE (2009) se guía por principios como el de integración e inclusión que indica que el sistema propone eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impide el aprendizaje y la participación de los estudiantes y facilita la integración de aquellos que tengan necesidades educativas especiales.

En relación al ámbito educativo, el Decreto 170 (2009) define que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales son aquellos que requieren ayudas y recursos los cuales pueden incluir una variedad de apoyo tales como materiales adaptados, herramientas pedagógicas específicas y otros tipos de asistencias

especializadas que sean necesarias para guiar y conducir su proceso de desarrollo de aprendizaje y contribuir con los fines de la educación. Se busca que puedan alcanzar los objetivos educativos que no solo incluyen la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo integral del estudiante en términos de habilidades, actitudes y valores.

Además, los establecimientos educacionales deben contar con un currículum flexible que elimine barreras y favorezca el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. En esta línea, el Decreto 83 (2015), promueve la diversificación de la enseñanza, permitiendo las adecuaciones curriculares con el fin de que puedan acceder y progresar en los distintos niveles educativos, habiendo adquirido los aprendizajes básicos imprescindibles establecidos en las bases curriculares, promoviendo además el desarrollo de sus capacidades con respecto a sus diferencias individuales. Si bien es cierto el decreto no es obligatorio en Educación Media, se les exige a los establecimientos educacionales dar espacio a la inclusión y flexibilizar el currículum cuando es necesario.

Para efectos de esta investigación en la Educación Media según el Mineduc (2018), tiene como objetivo principal que “los y las estudiantes expandan y profundicen su formación general y desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse plenamente a la sociedad”. En esta se pueden encontrar distintas formaciones como científica-humanista, técnico profesional o artísticas, actualmente son cuatro años de Educación Media qué sería de primero a cuarto medio, desde el 2027 se incluirá dos años más que actualmente son de Educación Básica, estos son séptimo y octavo básico.

Actualmente, se encuentra vigente la Ley de Inclusión 20.845 (2015), la cual establece como principio fundamental la prohibición de discriminación arbitraria, la cual implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales

del país. En este sentido, cada establecimiento educacional en Chile está comprometido a promover la inclusión a través de prácticas educativas que garanticen el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes. Reconociendo la diversidad de los estudiantes y favoreciendo un enfoque pedagógico que sea pertinente a sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones. Si bien los establecimientos educacionales son los responsables del aprendizaje de los estudiantes, es el Estado el que tiene el deber de asegurar a todas las personas una educación inclusiva y de calidad. Además, el Estado debe fomentar la creación de condiciones necesarias para el acceso y permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial.

El Decreto 67 (2018), complementa este marco al promover una visión integral de las evaluaciones en los contextos pedagógicos, garantizando que sean válidas y adaptadas para todos los estudiantes. Además, aborda temas de repetición de año y eximición de las asignaturas, debido a que este exige evaluar en todas las asignaturas. El decreto en el artículo 5 (Ministerio de Educación de Chile, 2018) indica que los alumnos no podrán ser eximidos de ninguna asignatura o módulo del plan de estudio, debiendo ser evaluados en todos los cursos y en todas las asignaturas o módulos que dicho plan contempla. No obstante, los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran. Asimismo, podrán realizar las adecuaciones curriculares necesarias, según lo dispuesto en los decretos exentos N°s 83, de 2015 y 170, de 2009, ambos del Ministerio de Educación.

Para cumplir con la normativa vigente, es esencial comenzar con la preparación de los educadores desde su formación inicial docente, por lo que cada profesional pedagogo debe conocer el Marco para la Buena Enseñanza (2021), el cual es un instrumento que guía a los docentes y al equipo de la escuela, donde expone el

conjunto de prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizajes en los estudiantes, al igual que establece un referente que orienta a los docentes respecto a una reflexión de la práctica pedagógica que deben desarrollar como profesionales de la educación.

En este marco, existen estándares para carreras de Pedagogía que explicitan y definen el conjunto de habilidades y disposiciones que debe tener el profesional de educación finalizando la formación inicial. Estos estándares están orientados y distribuidos en cuatro dominios; **Dominio A** de Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde sus estándares dicen relación con el aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes, conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar, planificación de la enseñanza y evaluación. El **Dominio B** de creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, declara la importancia de un ambiente respetuoso y organizado como el desarrollo personal y social. Por su parte, el **Dominio C** de enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, aborda las estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos y el desarrollo de habilidades del pensamiento, al igual que la evaluación y retroalimentación para el aprendizaje. Finalmente el **Dominio D**, plantea la relevancia de las responsabilidades profesionales, las cuales involucra la ética profesional, el aprendizaje profesional continuo y el compromiso con el mejoramiento de la comunidad escolar, lo anterior involucra que el profesor reflexione regularmente sobre su práctica y sus decisiones, lo cual se relaciona con el continuo aprendizaje profesional y así fortalecer sus competencias.

Con relación a lo anterior, existen dos estándares, el pedagógico y los estándares disciplinarios, que, aunque se analicen de manera separada, de ellos se constituye un todo que va a permitir un buen desempeño. Los estándares pedagógicos son las competencias generales necesarias para todas las carreras de pedagogía, donde incluyen habilidades, conocimientos y disposiciones. Los estándares disciplinares explicitan los conocimientos específicos de las

disciplinas y habilidades didácticas que debe tener un docente para enseñar de manera eficaz.

En esta misma línea, Zeichner (s.f.) señala que los docentes que no reflexionan sobre su práctica pedagógica los lleva a ignorar y perder de vista los propósitos y metas de su labor, convirtiéndose en ejecutores de directrices ajenas. Sin una mirada crítica, tienden a aceptar automáticamente la perspectiva dominante sobre los problemas en el aula, sin considerar que pueden abordarse de diversas maneras. Por otra parte, Richards y Lockhart (2007, citado en González, et al., 2018) sostienen que “si los profesores están activamente envueltos en reflexionar sobre qué está pasando en sus propias clases, ellos estarán en posición de descubrir si hay una brecha o falencia entre lo que enseñan y lo que aprenden sus alumnos” (p. 4).

Por esta razón, se analizarán las competencias de los docentes a la hora de abordar las NEEP dentro del aula. Las competencias “tal como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición (inteligencias múltiples) básicamente significa saberes de ejecución” (López y Farfán, s.f.). Los cuales serían saber-saber que es la parte cognitiva, encargada de los conocimientos; saber hacer, es la aplicación encargada de la práctica una vez que sepa lo cognitivo; saber ser, que es la parte emocional encargada del desarrollo durante el proceso.

Finalmente, es necesario considerar que el marco normativo vigente de Chile incluye los Decretos 170/2009, Decreto 83/2015, Ley de inclusión 20.845 y el Decreto 67/2018, los cuales destacan la importancia de una educación inclusiva y flexible para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Estos decretos y leyes promueven la creación de currículos flexibles y la implementación de prácticas pedagógicas que faciliten la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes, respetando sus diferencias y necesidades particulares. Para lograr estos objetivos, es fundamental que la formación de los

docentes inculque los estándares pedagógicos y los disciplinares, asegurando que estén preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza inclusiva y adaptativa, con el fin de promover una educación de calidad que respete y valore la diversidad en el aula.

Con relación a lo último, es importante definir el concepto de diversidad que hace referencia “al reconocimiento de la otra persona, esto contempla su originalidad e individualidad, se escribe en un contexto de demanda de lo personal, del presente, de las diferencias” (Cancio, M. R, 2012). La diversidad es fundamental en la educación, ya que todas las personas son diferentes, no jerarquiza las diferencias, la diversidad es natural, legítima y habitual.

2.1.3 Estado de la investigación

La presente investigación busca responder a la problemática de si los docentes perciben tener las competencias para atender las NEEP de los estudiantes y si implementan metodologías inclusivas. A continuación, se explicitan diversas conclusiones respecto a lo anterior de fuentes bibliográficas a nivel mundial, nacional y regional.

Las investigaciones a nivel mundial sostienen la importancia de que los docentes se encuentren preparados para atender la diversidad de estudiantes.

Por su parte, en Ecuador (López et al., 2021) se reconoce que los educadores de educación secundaria presentan pocos conocimientos para realizar adecuaciones curriculares adecuadas a las NEE de sus estudiantes, lo cual influye de manera negativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, causando conflictos en los educandos como la desmotivación, un rendimiento académico bajo y comportamientos inapropiados. Por lo tanto, se identifica este

tipo de educación como poco inclusiva. Además, provoca que los estudiantes no desarrollen las habilidades y destrezas necesarias para pasar al siguiente curso y desenvolverse de manera óptima.

De la misma manera, la investigación realizada por López et al. en Ecuador (2021), que buscaba determinar si los docentes de educación secundaria poseen conocimiento sobre cómo planificar considerando las NEE de sus estudiantes y la forma en que trabajan con este grupo, por medio de la recolección de datos a través de un cuestionario, asegura que la mayoría de los profesores de educación secundaria desconocen los elementos que componen el grado de discapacidad de sus estudiantes con NEE, lo que puede influenciar negativamente en el trato respecto a lo pedagógico y en actividades académicas.

El estudio mencionado anteriormente revela que un 25% de profesores conoce superficialmente como realizar planificaciones con adecuaciones curriculares, mientras que el otro 75% desconoce totalmente cómo hacerlo y la forma de trabajar adecuadamente con estudiantes con NEE. Respecto a procesos de capacitación un 25% asegura que estos procesos se desarrollaron de forma intransigente por la falta de apoyo de organismos gubernamentales. En conclusión, se confirma que los docentes de educación secundaria en Ecuador perciben no tener las competencias para atender a estudiantes con NEE impactando en procesos de enseñanza de baja calidad.

Del mismo modo, Cutipa, (s.f.), en su ensayo titulado “Desafíos y realidades de da *[sic]* educación inclusiva en el contexto latinoamericano: un análisis desde el caso peruano”, señala que los docentes presentan deficiencias en su formación respecto a sus competencias y conocimiento en estrategias educativas inclusivas, manejo de la diversidad en la sala de clases y utilización de tecnologías asistivas para atender las NEE. Sin embargo, esto se debe a las restringidas prácticas y escasas oportunidades de desarrollarse

profesionalmente en educación inclusiva, lo que limita sus competencias y la adquisición de nuevos aprendizajes en esta área.

Por otra parte, en Portugal (Ferreira et al., 2023) la mayoría de los docentes tienen una actitud positiva frente a la inclusión de alumnos con NEE, utilizando un discurso positivo que considera modelos de normalización y desarrollo de valores necesarios para la educación universal. Pero los profesores no se encuentran preparados para desarrollar una educación inclusiva, a pesar de que se han implementado políticas y legislaciones respecto a este tema, aún es necesario educar a los profesores sobre los beneficios de la inclusión y en su capacitación para desarrollar competencias y así poder llevar a cabo prácticas inclusivas.

La capacitación para el docente es una parte muy importante dentro de la formación profesional y fundamental en el ámbito educativo, ya que los profesores enfrentan desafíos constantes y necesitan herramientas adecuadas para resolverlos. Los docentes tienen la responsabilidad de formar a los estudiantes en todos los aspectos y sin los conocimientos necesarios, no pueden transmitir eficazmente sus enseñanzas. Por ello, es crucial que los profesores dominen los contenidos que enseñan y sepan cómo instruir. Si no se emplean las estrategias adecuadas, el proceso de enseñanza aprendizaje puede verse comprometido. Por lo cual el tener una buena capacitación en la formación es algo fundamental (Rodríguez Vite, H., 2017).

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva señala que la inclusión no ha sido positiva en los establecimientos escolares de Chile, esto se evidencia en las diversas actitudes de los profesores frente a este tema (Tenorio, 2005 citado en Torres et al., 2013, p. 4). Para Tenorio las actitudes se ven influidas en la cultura escolar, formación inicial y continua de los docentes que imparten la inclusión. Sin embargo, señala que existe una visión negativa hacia la inclusión debido al alto costo de los proyectos de integración de los establecimientos; existe la

percepción de que la diversidad es una dificultad para el proceso de enseñanza aprendizaje; las dificultades para realizar e implementar un currículo adaptado (Tenorio, 2005 citado en Granada Azcárraga et al., 2013).

En un estudio de la Universidad Católica del Maule de Chile, sobre la actitud de los profesores frente a la inclusión, se señala que: “En general los profesores no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas NEE. Ahora bien, si se compara a los profesores en términos de cantidad de capacitación, aquellos educadores que reciben más capacitación poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación” (Granada Azcárraga et al., 2013). Lo anterior, hace referencia a la falta de preparación de los docentes en su formación profesional, debido a ello no se encuentran capacitados para trabajar con estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, ya que, no se sienten con las habilidades y competencias para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes.

El artículo de Hernández González, et al. (2020) sobre la Percepción docente sobre sus competencias para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, realizó una encuesta en un Liceo de la región del Maule Chile con el fin de evaluar qué tan capacitados se sienten los profesores para dar respuesta a las NEE y los resultados de aquel señalan que la mayoría de los docentes tienen una percepción muy baja sobre los conocimientos y competencias que poseen para la educación integral de los estudiantes con NEE que son matriculados en escuelas convencionales, lo cual entorpece la posibilidad de entregar a los educandos las oportunidades de un aprendizaje adecuado.

Por otra parte, un estudio realizado en Santiago de Chile, en 50 establecimientos educacionales, realizó una investigación para conocer las actitudes, creencias y prácticas de distintos integrantes de los establecimientos como directivos, docentes de matemáticas y docentes de educación diferencial con respecto a la diversidad e inclusión de los y las estudiantes. En los resultados se menciona

que los docentes de matemáticas y directivos de los establecimientos tienen una perspectiva de la inclusión de una forma teórica a diferencia de los educadores diferenciales que la definen a partir de prácticas y estrategias de aula, es por esto, por lo que se observa que los docentes de matemáticas y la institución no cuentan con todas las competencias necesarias, debido a que “tanto a nivel institucional como de aula, la diversidad se atiende más desde un punto de vista cultural que pedagógico (atendiendo las diferencias culturales, pero no las diferencias de aprendizaje de los estudiantes) (Gelber et al. 2019).

En un estudio realizado a docentes de Santiago de Chile, sobre su relación con los incidentes “críticos”, refiriéndose a los nuevos escenarios educativos e inclusivos que enfrentan los docentes en situaciones inesperadas y desconocidas, en los cuales no cuentan con las herramientas para responder de manera efectiva. En las conclusiones del estudio, revelan que una de las principales dificultades que presentan los docentes es en la “gestión de aulas inclusivas, manejo de alumnos con NEE y situaciones relativas a la percepción de falta de conocimientos para el trabajo con estudiantes con NEE” (Valdés y Monereo, 2012). Este panorama sugiere que los docentes no cuentan con las competencias pertinentes para responder a las necesidades educativas de los y las estudiantes.

Según Tenorio (2005), en su artículo referido a la integración escolar (en el cual participaron docentes de aula regular de Santiago de Chile) se declara que los educadores cuentan con una clara diferencia acerca la integración escolar y su implementación, que se ve influida por una serie de factores que destacan las características de organización y gestión escolar, la formación inicial y perfeccionamiento docente recibido en torno a la diversidad y concepción del aprendizaje, la que pueden afectar en sus competencias para atender a diversas situaciones y responder a las necesidades de los y las estudiantes.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

La presente investigación es de carácter exploratorio descriptivo, debido a que su objetivo es conocer la percepción de los profesores de Educación Media sobre sus competencias para atender las NEEP en los estudiantes.

Por otra parte, tiene un enfoque exploratorio, debido a la escasez de investigaciones respecto a las percepciones de los docentes sobre sus competencias y metodologías inclusivas para atender a estudiantes con NEEP en el área de Educación Media. Actualmente, la mayoría de las investigaciones se centran en otras áreas, principalmente en Educación Básica y en la asignatura de Educación física. Según Hernández Sampieri (2006), este tipo de estudio contribuye a obtener información más completa respecto a un contexto o problema poco estudiado, identificar conceptos y variables y abrir espacio para futuras investigaciones.

El enfoque metodológico presente es cuantitativo, considerando que sus datos como señala Hernández Sampieri (2006) “Reflejan la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación” y así tener una visión integral de las perspectivas de los profesores respecto a cómo sus conocimientos y habilidades influyen en sus prácticas docentes.

Por otro lado, el cuestionario es un instrumento diseñado meticulosamente que contiene un conjunto de preguntas de diversos tipos, orientadas a recolectar información relevante sobre los aspectos de interés en una investigación. Su objetivo principal es obtener datos de manera sistemática y estructurada de la población objeto de estudio, facilitando un análisis integral y ordenado. (Martínez, 2002).

Por lo anteriormente señalado, se realizará un cuestionario a través de la aplicación de formulario de Microsoft dirigida a los profesores de Educación Media. Para esto, se considerará como referencia macro e inicial, el “Cuestionario sobre competencias docentes en atención a la diversidad” de Paz Delgado (2014) y la encuesta de Panchez y Lara (2022).

Al igual que en nuestra investigación, busca conocer la percepción de los docentes respecto a la atención de las NEEP de estudiantes. Por lo tanto, la presente investigación utiliza como guía los cuestionarios mencionados anteriormente, para elaborar un instrumento que considere el contexto de los docentes de la Región Metropolitana, específicamente de las comunas de Puente Alto y La Florida, que actualmente se encuentran ejerciendo en establecimientos educacionales donde existen estudiantes matriculados con NEEP.

El “Cuestionario sobre competencias docentes en atención a la diversidad” fue aplicado a estudiantes de distintas pedagogías en Honduras para medir su percepción sobre la inclusión y sus competencias para la atención de la diversidad, con el fin de determinar las necesidades formativas de los estudiantes. Esta investigación se seleccionó, por su cuestionario el cual analiza distintas áreas de interés para nuestra investigación, específicamente en lo que respecta a los conocimientos y competencias docentes para atender la diversidad, el cual se utilizará como guía para realizar el cuestionario de esta investigación.

La encuesta de Panchez y Lara (2022) tiene como objetivo conocer la percepción de los docentes respecto a la atención de las necesidades educativas especiales de los educandos.

Cabe aclarar que este estudio realizado en Ecuador contribuye a esta investigación al tener un enfoque similar, analizando las percepciones de los docentes en relación a las NEE y las estrategias que utilizan para atenderlas, pero como se mencionó anteriormente este instrumento se utilizará como una guía para elaborar un cuestionario enfocado en la realidad de los docentes de las comunas de Puente Alto y La Florida.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

4.1 Paradigma

El paradigma seleccionado para este estudio es el interpretativo, al enfocarse la investigación en la interacción de la percepción sobre las competencias de los docentes con las estrategias metodológicas diversificadas para abordar las NEEP en el contexto del aula. Este enfoque, basado en la complejidad y la diversidad de la realidad social, reconoce que la comprensión de los fenómenos sociales requiere considerar las perspectivas y contextos específicos de los individuos involucrados. Estos métodos permiten capturar la diversidad de significados y perspectivas que surgen en una situación o fenómeno determinado. Así, se privilegia la exploración en profundidad de las experiencias y acciones de los docentes en el contexto de las Necesidades Educativas Especiales Permanentes, reconociendo la importancia de la subjetividad y la interpretación en la comprensión de la dinámica educativa.

Este paradigma según Miranda y Ortiz (2020) resalta que la realidad es el resultado de una construcción social, en donde pueden existir diversas

percepciones en ambientes naturales donde se originan hechos, como la inclusión de estudiantes con NEEP.

Por otra parte, se seleccionó este tipo de paradigma, debido a la escasez de investigaciones respecto a las percepciones de los docentes sobre sus competencias y metodologías inclusivas para atender a estudiantes con NEEP en el área de Educación Media. La mayoría de las investigaciones se centran en otras áreas, principalmente en educación básica y en la asignatura de educación física. Según Hernández Sampieri (2006), este tipo de estudio contribuye a obtener información más completa respecto a un contexto o problema poco estudiado, identificar conceptos y variables y abrir espacio para futuras investigaciones.

4.2 Enfoque de investigación

En esta investigación se seleccionó el enfoque cuantitativo debido a que facilita la recolección de datos objetivos y medibles, respecto a las competencias y formación de los docentes para abordar las NEEP de los estudiantes en enseñanza media.

Por medio de la técnica de recolección de datos tipo encuesta, que es definido por la RAE (s.f.) como un “Conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa de grupos sociales, para averiguar estados de opinión o conocer otras cuestiones que les afectan”. Se recopila la información mediante un cuestionario. Este instrumento permitirá obtener información detallada referente a la cantidad de educadores capacitados, los tipos de capacitaciones y estrategias utilizadas en la sala de clases. Lo que permitirá comprender los desafíos que enfrentan los docentes para abordar las NEEP de los estudiantes.

4.3 Alcance de la investigación

Esta investigación es de carácter exploratorio, ya que busca visualizar de forma integral el problema en cuestión y realizar un análisis exhaustivo sobre la percepción de los docentes de Educación Media para abordar las NEEP. Esto es relevante, dado que existen escasas investigaciones en este ámbito específicamente dentro de la Educación Media en Chile y en las comunas de La Florida y Puente Alto. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de estudios tienen el propósito de familiarizarnos con fenómenos poco estudiados, investigar problemas desde nuevos enfoques, identificar variables prometedoras e incluso establecer prioridades para futuras investigaciones.

4.4 Diseño de la investigación

Esta investigación es de tipo descriptiva. Su propósito es recopilar datos sobre las percepciones de los docentes frente a sus competencias, lo que implica conocer las estrategias y los desafíos que identifican los docentes para atender las NEEP de los estudiantes, así conocer cómo superar estos desafíos, si reciben capacitación y de qué tipo y cómo todos estos factores afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos con NEEP.

Para esto, se tomará como referencia el “Cuestionario sobre competencias docentes en atención a la diversidad” de Paz Delgado y la encuesta de Panchez y Lara, que busca conocer la percepción del profesorado en relación con la atención de estudiantes con necesidades educativas.

El procedimiento de obtención se llevará a cabo a través de un cuestionario dirigido a los educadores de enseñanza media.

4.5 Unidad de análisis y población

Docentes de Educación Media de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias sociales; Lengua y Literatura y Matemáticas, que tienen en sus cursos a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes, actualmente están ejerciendo en centros educativos, ubicados en las comunas de Puente Alto y La Florida de la Región Metropolitana de Chile. Estos establecimientos fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio de los cuales cuentan con el Programa de Integración Escolar. La participación fue de carácter voluntario.

4.6 Muestra

La muestra de esta investigación está compuesta por un total de 23 docentes de Educación Media de las asignaturas de Matemáticas; Lengua y literatura; Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que actualmente se encuentran ejerciendo su labor docente en la Región Metropolitana de Chile de las comunas de La Florida y Puente Alto. Dicha selección es intencionada en base a la zona geográfica más adyacente de las investigadoras.

Los criterios de selección de muestra consideran a docentes de Educación Media, que se encuentren ejerciendo en alguna comunidad educativa de las comunas anteriormente mencionadas en la que cuenten con estudiantes con NEEP dentro del aula.

4.7 Variables

En el presente trabajo de investigación se utilizará un tipo de escala nominal, donde se recopilaron datos de identificación como edad, género, asignatura donde imparte clases y años de servicio, ya que estos datos permiten ordenar y clasificar a la población encuestada.

Las variables independientes están relacionadas con las percepciones de los docentes sobre sus competencias, lo cual influye directamente en la manera en que atienden las NEEP de los educandos, es decir, si los profesores tienen una buena percepción respecto a su conocimientos y competencias implementarán con mayor frecuencia y efectividad estrategias metodológicas inclusivas.

Las variables dependientes son la frecuencia con la que los docentes implementan metodologías inclusivas. Se establece como una variable dependiente, ya que, dependen de la percepción de los educadores. Por lo tanto, esta variable permitirá observar el impacto y con cuánta frecuencia los docentes utilizan metodologías inclusivas como la diversificación de la enseñanza y las adecuaciones curriculares, al considerar las características individuales de cada uno de sus estudiantes.

4.8 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utiliza para esta investigación como instrumento de recolección de datos el cuestionario, el cual se realiza a través de la aplicación de formularios de Microsoft. Hernández Sampieri, et al. (2006) afirma que el cuestionario es un

instrumento que está compuesto por un conjunto de preguntas que miden una o más variables y se utiliza con frecuencia en fenómenos sociales para recolectar datos.

En este incluye diferentes preguntas con relación a las variables dependientes e independientes expuestas anteriormente, lo que permite analizar cómo influye la percepción de los docentes sobre sus competencias en la frecuencia con la que implementan metodologías inclusivas que atiendan las NEEP de los educandos. El cuestionario contiene preguntas de identificación para los encuestados, de igual forma preguntas sobre sus conocimientos y capacitación docente, competencias pedagógicas, metodologías inclusivas y percepción sobre inclusión y atención a la diversidad.

Este cuestionario está dirigido a los docentes de las comunas de Puente Alto y la Florida, que de manera voluntaria desearon participar y garantizando la privacidad de sus datos. Se difunde a través de correo electrónico, para abarcar una amplia cantidad de percepciones docentes.

4.9 Aspectos éticos

En primer lugar, se informó a los docentes sobre el tema de estudio, para que de esta manera comprendieran su propósito y los procedimientos que se llevaron a cabo. Posteriormente, se les solicitó su consentimiento informado para participar en esta investigación. Los datos personales de los profesores se resguardan de forma segura y se utilizan sólo con fines investigativos.

Se llevó a cabo la validación del instrumento por tres expertos en el área. La primera experta es una Educadora Diferencial, Magíster en Gestión Educativa, estudiante de Doctorado en Innovación y Educación. Se desempeña en la

actualidad como docente de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial USS. La segunda experta es una Profesora de Educación Diferencial con Mención en Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje, con Diplomado en Psicomotricidad y Juego. En la actualidad se desempeña como docente de Educación Diferencial en Escuela de Lenguaje. La tercera experta es una Profesora de Educación Diferencial, con magister en Evaluación Psicopedagógica y Dra. En Educación. En la actualidad se desempeña como Directora de Desarrollo Docente en una casa de estudio de Educación Superior. Dichas profesionales, determinaron de manera formal, si el instrumento era idóneo para medir las variables, garantizar la fiabilidad y validez de los datos obtenidos.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

A continuación, se analizará de manera detallada los hallazgos obtenidos a partir del cuestionario aplicado, enfatizando en cuatro dimensiones esenciales: Dimensión 1: Conocimientos y Capacitación Docente; Dimensión 2: Competencias Pedagógicas; Dimensión 3: Metodologías Inclusivas y cómo se ocupan en la docencia; Dimensión 4: Percepciones sobre inclusión y atención a la diversidad.

El presente análisis busca explorar las percepciones de los docentes de enseñanza media sobre sus competencias y metodologías inclusivas para atender a la diversidad y trabajar con estudiantes con NEEP.

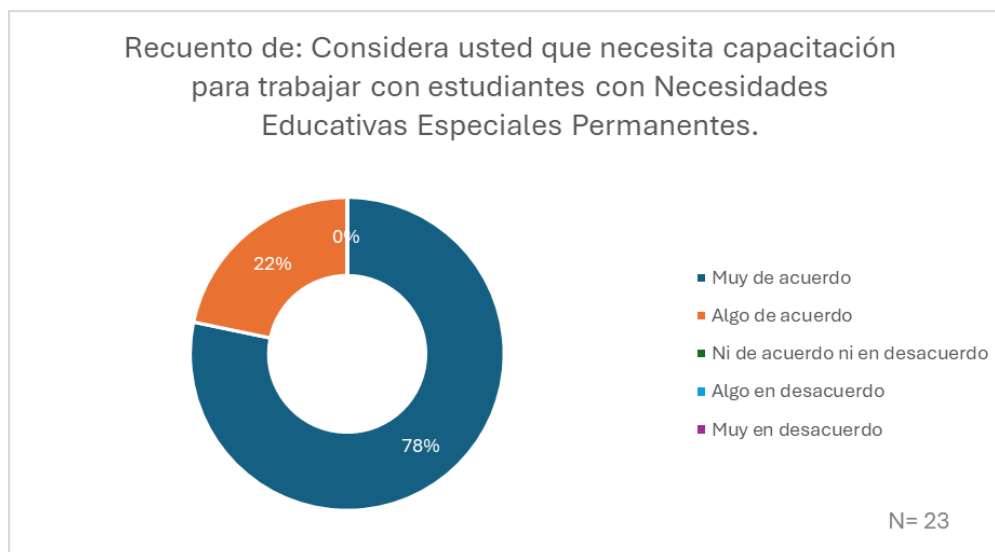
Dimensión 1: Conocimientos y Capacitación Docente

En términos de conocimientos y capacitación docente, es relevante que los docentes posean dominio de elementos metodológicos y didácticos para integrar en su enseñanza, a estudiantes con NEEP en sus clases. Quesada (2021), en las conclusiones de su investigación, menciona la relevancia de que los docentes estén en constante formación para tener una mejor práctica y de esta manera, ofrezcan variadas metodologías inclusivas e innovadoras. Asimismo, señala que la inclusión y la tecnología son fundamentales en la sociedad actual, por lo que es necesario conocer diversas metodologías inclusivas y emergentes, para aplicarlas en el aula y proporcionar una educación que responda a las necesidades de la actualidad.

Sin embargo, una de las críticas más potentes en este tema es justamente lo que ocurre en la actualidad. La mayor parte de los docentes no presentan conocimientos para fomentar la inclusión y trabajar con estudiantes con NEEP. En esta misma línea, Becerra (2023) destaca la importancia de desarrollar conocimientos respecto temáticas como la inclusión, diversidad, trabajo colaborativo y vinculación con la familia en el currículum, al reconocerse como una debilidad a trabajar en la educación. Asimismo, lo señala Hernández González et al. (2020) en los resultados de su encuesta realizada en un Liceo de la región del Maule Chile con el objetivo de evaluar qué tan capacitados se sienten los docentes para dar respuesta a las NEE, señalando que la mayoría de los profesores tienen una baja percepción sobre sus conocimientos y competencias en educación integral de los estudiantes con NEE, lo que dificulta la posibilidad de entregar un aprendizaje adecuado.

En los resultados de la presente investigación se encontró que el 78% de los docentes encuestados señalan estar muy de acuerdo con la necesidad de recibir capacitación para trabajar con estudiantes con NEEP, mientras el 22% señalan estar algo de acuerdo con necesitar capacitaciones.

Figura N°1: Importancia de la capacitación para trabajar con estudiantes con NEEP.

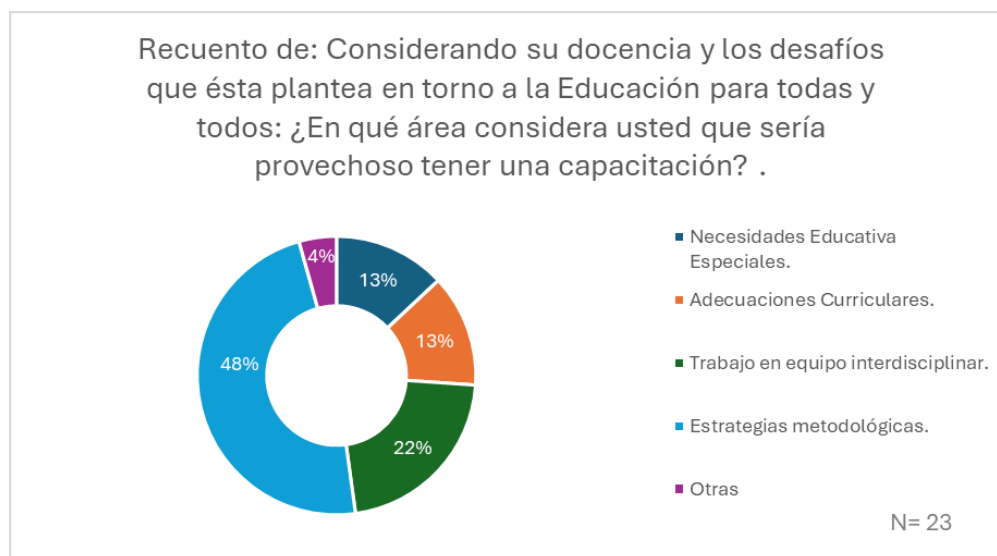


Considerando entonces dichos resultados, es de suma importancia y necesario que los docentes de enseñanza media cuenten con capacitaciones para trabajar con estudiantes con NEEP. Esto toma aún más relevancia, ya que, el 78% de los docentes pertenecientes a la muestra, declaran estar muy de acuerdo con la necesidad de recibir capacitación para trabajar con estudiantes con NEEP, en tanto un 52% de los docentes encuestados declara no haber participado en instancias de capacitaciones. Asimismo, del 100% de encuestados, un 43% declara no haber recibido formación para fomentar la inclusión, lo cual resalta la necesidad de recibir capacitación para trabajar con estudiantes con NEEP. Este aspecto se identifica como un desafío que enfrentan los docentes al abordar las NEEP en el aula. Además, esto puede influir en la frecuencia y efectividad de metodologías inclusivas y diferenciadas. Tal como lo afirma Rodríguez Vite (2017), la capacitación docente es fundamental en su formación profesional, debido a que enfrentan constantes desafíos y requieren herramientas pertinentes para dar solución. Del mismo modo, enfatiza que es esencial tener una buena

capacitación y emplear estrategias adecuadas para un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Otro tema relevante en esta dimensión, hace referencia a las áreas en las que consideran provechoso los docentes recibir capacitación para su desarrollo profesional. Éstas son variadas, producto de la diversidad de desafíos en torno a la educación para todos. Los resultados destacan que un 48% considera primordial capacitarse en estrategias metodológicas. Un 22% señala la importancia del trabajo en equipo interdisciplinar, mientras que un 13% de los docentes expresa que es importante recibir formación en adecuaciones curriculares y otro 13% considera valiosa la capacitación en las NEE. En menor medida, un 4% opta por señalar la alternativa otras.

Figura N°2: Áreas de capacitación en torno a la Educación para todas y todos.



Finalmente, dentro de esta dimensión, es imperante enfatizar que los resultados revelan que aproximadamente la mitad de los encuestados perciben crucial la capacitación en estrategias metodológicas, reconociendo que es necesario innovar y actualizar los enfoques pedagógicos para mejorar la enseñanza-

aprendizaje y abordar las NEEP. En este mismo sentido, Rodríguez Vite (2017) afirma que si no se emplean las estrategias adecuadas, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse comprometido.

Por lo cual, es fundamental en el proceso de formación docente tener capacitaciones pertinentes y de calidad, más aún cuando los docentes reconocen necesitarlas para poder llevar a cabo una educación inclusiva. Una de las áreas donde consideran gran parte de los docentes encuestados provechoso realizar capacitaciones es en estrategias metodológicas, debido a deficiencias en su formación inicial y al hecho de que más de la mitad reconocen no haber realizado capacitaciones para atender a la diversidad.

Dimensión 2: Competencias pedagógicas

Las competencias pedagógicas son fundamentales para promover la atención a la diversidad, llevando a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo y eficaz. Éstas permiten adaptar las metodologías de enseñanza a las NEEP de los educandos para que sean cada vez más inclusivas y permitan la reflexión permanente de los docentes para redirigir o potenciarlas según sea el caso. Por lo anterior, es necesario que los docentes profundicen sobre sus competencias pedagógicas, para crear un entorno educativo y equitativo en el cual se considere las características de todas y todos. Tal como lo señalan López y Farfán (s.f.), la importancia de las competencias es relevante, definiéndose como saberes de ejecución, las cuales están compuestas por el saber-saber que hace referencia a los conocimientos, luego el saber-hacer que es la práctica de aplicar lo cognitivo y el saber-ser que es el conjunto de comportamientos y emociones que utilizamos para interactuar con los demás.

De igual forma, el Ministerio de Educación (2021) afirma que los estándares pedagógicos del Marco para la Buena Enseñanza son las competencias que deben tener todas las carreras de pedagogía. En éstas se consideran las habilidades, conocimientos y disposiciones, mientras que los estándares disciplinares manifiestan los conocimientos de cada disciplina y las habilidades didácticas que deben poseer los docentes para llevar a cabo una enseñanza eficaz.

2.1 Competencias Pedagógicas para abordar las NEEP

En esta área se abordan las competencias necesarias para llevar a cabo una educación inclusiva. Estas constan de habilidades como la capacidad de diseñar planificaciones donde se consideren las características de los educandos, realicen e implementen adecuaciones curriculares y por otra parte, desarrollen un trabajo colaborativo con otros profesionales para crear un ambiente inclusivo.

En relación a la aplicación de adecuaciones curriculares, en Ecuador, López et al., (2021) reconoce que los profesores de educación secundaria presentan pocos conocimientos para realizar adecuaciones curriculares pertinentes a las NEE de sus estudiantes, impactando negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al causar conflictos como la desmotivación, rendimiento académico bajo y comportamientos inapropiados. Por lo tanto, se identifica este tipo de educación como poco inclusiva.

Igualmente, como se menciona en el artículo “Percepción docente sobre sus competencias para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” Hernández González, et al. (2020), realizó una encuesta en un Liceo de la región del Maule Chile, en la cual señala que la mayoría de los profesores tienen una percepción muy baja sobre sus conocimientos y competencias para realizar una educación integral de los estudiantes con NEE, lo cual entorpece la

posibilidad de entregar a los educandos las oportunidades de un aprendizaje adecuado.

Específicamente en los hallazgos de la investigación, los resultados demuestran que un 56% de los docentes encuestados declara que siempre considera las características de los estudiantes a la hora de enseñar, No obstante, un 9% de la población señala que a veces considera las características de sus estudiantes.

Dentro de esta misma dimensión, específicamente en lo referido a adecuaciones curriculares, un 44% de los docentes manifiestan estar algo de acuerdo en conocer cómo diseñar y aplicar adecuaciones curriculares para atender a la diversidad, mientras que sólo el 17% declara estar algo de acuerdo en saber diseñar y aplicar adecuaciones curriculares.

Considerando la realización de adecuaciones curriculares, los resultados revelan que el 44% de los encuestados declara que solo a veces realizan estos ajustes en el proceso curricular de sus estudiantes con NEEP. Por otro lado, un 4% manifiesta nunca hacerlo.

En relación con la participación de las familias y otros profesionales en el proceso de adecuaciones curriculares, un 65% indican que involucran a otros profesionales en este proceso de diseñar e implementar adecuaciones curriculares y un 9% involucra a las familias.

Finalmente, un 61% señalan estar muy de acuerdo en trabajar de manera colaborativa para atender las NEEP, no obstante un 4 % está algo en desacuerdo con realizar trabajo colaborativo para atender las NEEP.

Los resultados presentados anteriormente indican que, cerca de la mitad de los docentes encuestados creen tener competencias respecto a sus capacidad y conocimientos, destacando que consideran las características de los estudiantes

con NEEP; sin embargo, existe un bajo porcentaje que declara que solo a veces consideran estas características. Este último hallazgo, afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEEP debido a que es de suma importancia, el Decreto 83/2015, menciona que es fundamental conocer las características de los estudiantes para promover los apoyos necesarios y así puedan aprender y participar activamente dentro del establecimiento.

Por otro lado, Sánchez y Duk (2022), en su estudio titulado “La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado” mencionan que es responsabilidad del docente conocer las características de sus estudiantes para planificar y realizar sus clases en torno a sus formas de aprender, intereses, habilidades, actitudes y la forma en que interactúan con otros. Este elemento es crucial en el ejercicio docente para poder aplicar el DUA, al relacionarse con la pertinencia y el contexto de enseñanza.

En relación a la colaboración con otros profesionales, los profesores tienden a involucrar en la realización e implementación de adecuaciones curriculares para atender las NEEP a otros profesionales. Sin embargo, hay un porcentaje bajo pero existente, que señalan no estar de acuerdo con trabajar colaborativamente para atender las NEEP, lo cual es preocupante debido a que requieren tener estas competencias frente los nuevos desafíos de la actualidad.

A pesar de que muchos docentes tienen conocimiento de cómo elaborar adecuaciones curriculares, la mitad de ellos admite que no las implementa, lo que revela una brecha entre el conocimiento y la práctica inclusiva en el aula. López et al. en Ecuador (2021), en su investigación pretendía conocer si los docentes de educación secundaria poseen conocimientos pedagógicos para realizar planificaciones con adecuaciones curriculares para educandos que presentan necesidades educativas y determinaron que el 25% de los docentes de educación secundaria tiene un conocimiento superficial sobre cómo realizar planificaciones con adecuaciones curriculares, mientras que el 75% restante

desconoce completamente cómo hacerlo y cómo trabajar con estudiantes con NEE. Su estudio y resultados fundan lo evidenciado en la presente investigación.

Figura N°3: Relevancia de las características de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

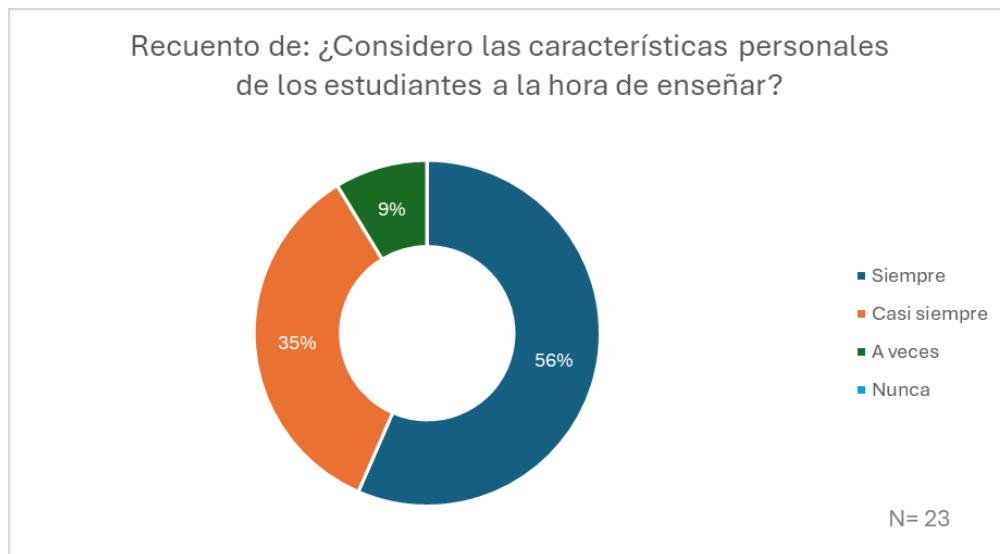


Figura N°4: Adecuaciones curriculares y diversidad.

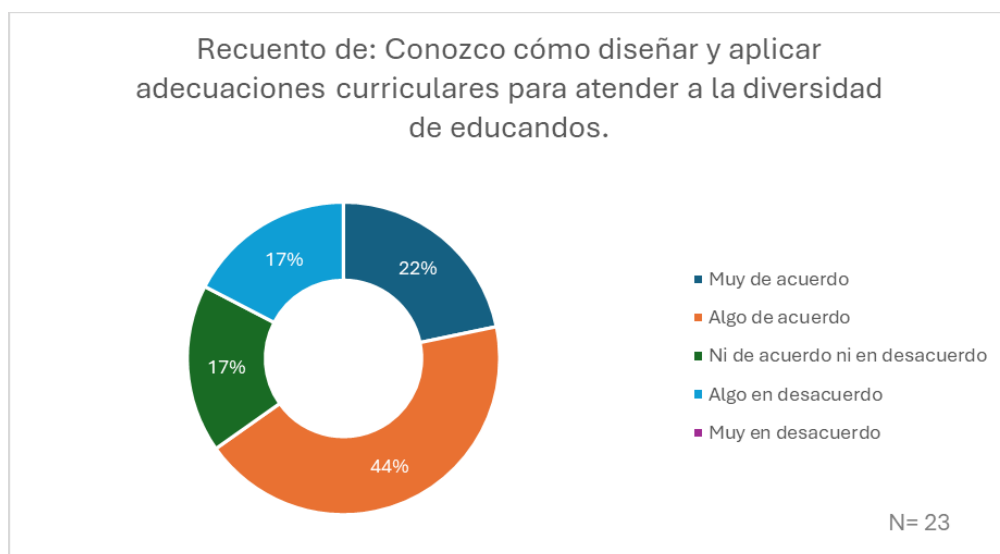
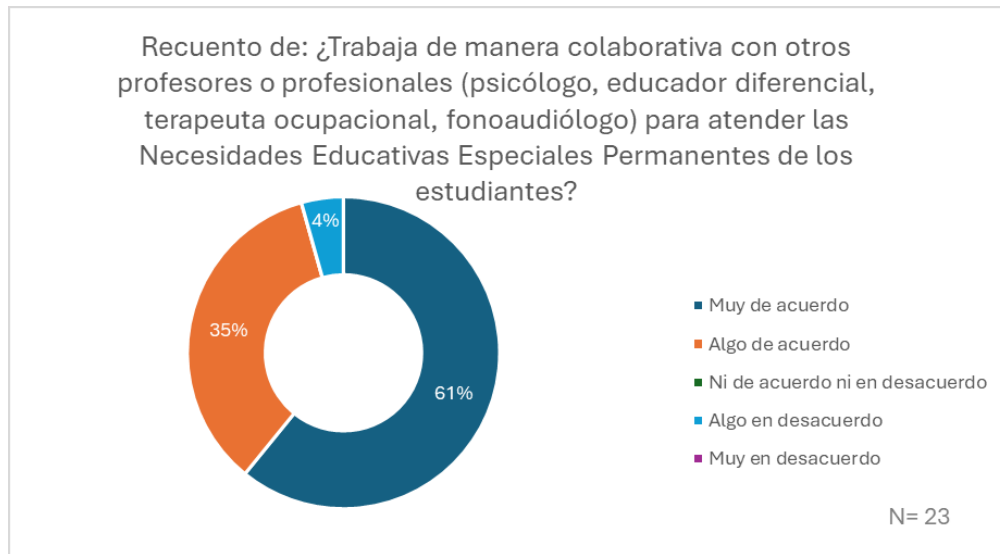


Figura N°5: Trabajo colaborativo para atender las NEEP.



2.2 Reflexión sobre sus competencias pedagógicas

La reflexión en el ámbito educativo es esencial, tal como destacan Richards y Lockhart (2007, citado en González, et al., 2018), al afirmar que "cuando la reflexión crítica es vista como un proceso continuo y rutinario en la enseñanza, permite que el profesor se sienta con más confianza en probar diferentes opciones y evaluar los efectos de la enseñanza" (p. 4). Esto resalta que la reflexión continua sobre las acciones realizadas en el aula proporciona seguridad al docente, lo que a su vez le permite experimentar, observar y evaluar diversas didácticas, metodologías y estrategias. Al adoptar esta práctica reflexiva, los docentes no solo mejoran su propia enseñanza, sino que también enriquecen el proceso de aprendizaje de sus estudiantes pues lo preparan y organizan, fomentando un entorno educativo más dinámico y adaptado a las necesidades de todos. La reflexión crítica se convierte así en una herramienta fundamental para el desarrollo profesional docente y para la formación integral de los alumnos.

Dentro de este punto, se destaca que el 61% de los docentes encuestados están muy de acuerdo en reflexionar sobre su práctica pedagógica en relación a la atención a la diversidad. Mientras que el 4% menciona estar algo en desacuerdo en reflexionar sobre sus responsabilidades profesionales en el proceso de formación del estudiante.

Asimismo, los resultados revelan que un 44% de los docentes reflexiona sobre su preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que un 4% indica reflexionar sobre sus responsabilidades profesionales en el proceso de formación de estudiantes.

De un 100% de la población encuestada, un 31% señala que el principal desafío dentro del aula es el exceso de estudiantes, mientras un 3% menciona que la gran dificultad radica en la complejidad de trabajar colaborativamente.

Con respecto a los desafíos que enfrentan los docentes en enseñanza media, y tal como se diagrama posteriormente, es significativo destacar que desde su propia percepción, la principal barrera para trabajar con estudiantes con NEEP es la falta de capacitación, seguido por el exceso de estudiantes en las aulas, lo que dificulta la atención a la diversidad. A pesar de estas dificultades, más de la mitad de los profesores encuestados declaran ser capaces de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, en relación a la preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje que considera las necesidades de todos los estudiantes.

No obstante, sólo un 4% de los docentes afirma reflexionar sobre su responsabilidad profesional en el proceso de formación de sus estudiantes, lo cual es un indicador preocupante sobre la práctica docente, ya que esta área involucra el aprendizaje profesional continuo y su ética profesional para asegurar el bienestar de todos sus estudiantes y de la comunidad educativa. El Ministerio de Educación (2021) declara en el Dominio D del Marco para la Buena Enseñanza la importancia de actuar éticamente para proteger los derechos de

los educandos, su bienestar y el de la comunidad, además la responsabilidad de demostrar un compromiso por su aprendizaje profesional continuo y el compromiso por mejorar la comunidad educativa.

En esta misma línea, Zeichner K. (s.f.) señala que los docentes que no reflexionan sobre su práctica pedagógica los lleva a ignorar y perder de vista los propósitos y metas de su labor, convirtiéndose en ejecutores de directrices ajenas. Sin una mirada crítica, tienden a aceptar automáticamente la perspectiva dominante sobre los problemas en el aula, sin considerar que pueden abordarse de diversas maneras. Por otra parte, Richards y Lockhart (2007, citado en González, et al., 2018) sostienen que “si los profesores están activamente envueltos en reflexionar sobre qué está pasando en sus propias clases, ellos estarán en posición de descubrir si hay una brecha o falencia entre lo que enseñan y lo que aprenden sus alumnos” (p. 4).

Figura N°6: Desafíos dentro del aula de clases para abordar las NEEP.

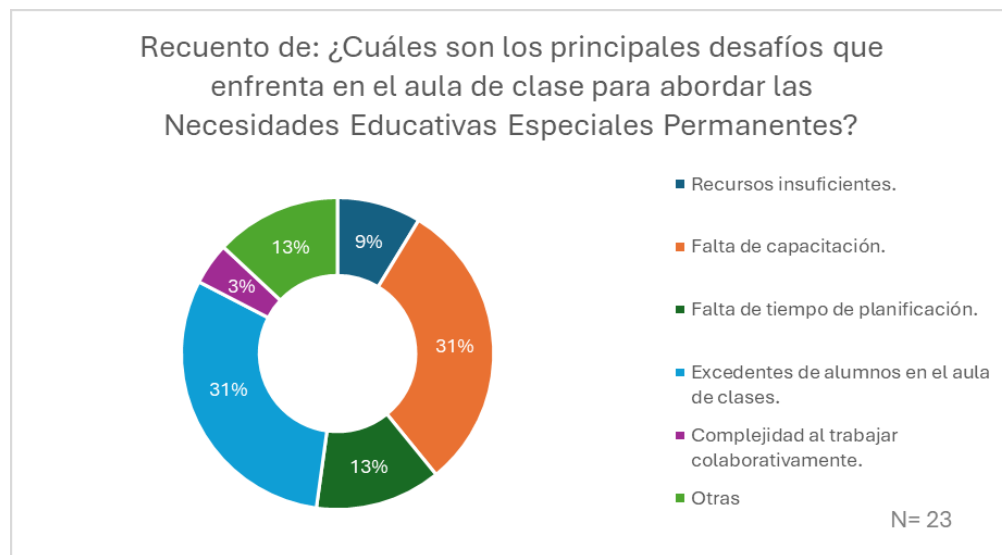
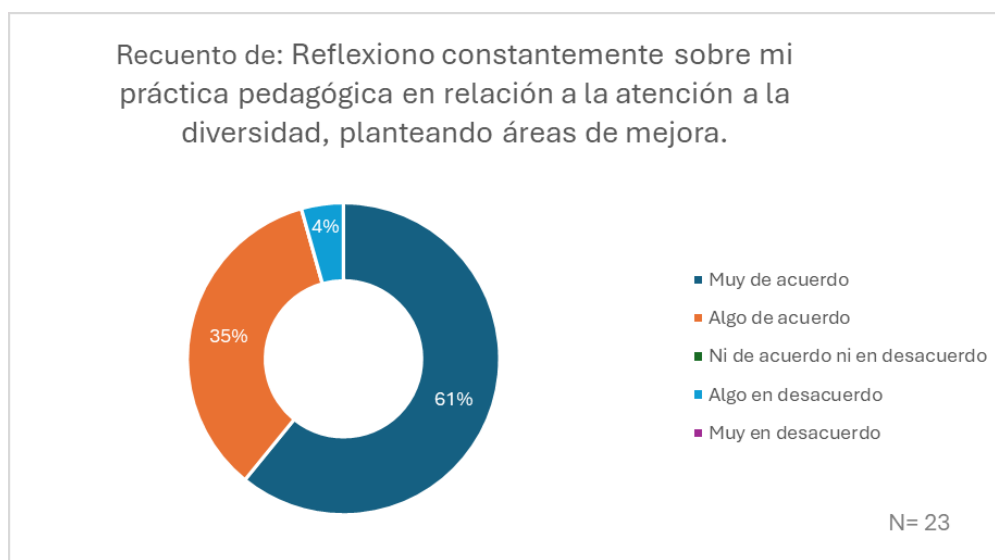


Figura N°7: Reflexión sobre la práctica pedagógica.



Finalmente, en relación a las dos áreas medidas en esta dimensión, los docentes encuestados declaran tener competencias en considerar las características de los estudiantes con NEEP, involucrar a otros profesionales en las adecuaciones curriculares y poseer conocimiento sobre cómo elaborarlas, aunque, la mitad admite no implementarlas, revelando una brecha entre el conocimiento y la práctica inclusiva en el aula.

Por otra parte, se reconoce como principal dificultad y, por consiguiente, una necesidad para atender las NEEP la falta de capacitación. En relación a la reflexión en sus prácticas pedagógicas declaran realizarlas, pero respecto a la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, a pesar de ello, solo un 4% reflexiona sobre su responsabilidad profesional en el proceso de formación de sus educandos, siendo un indicador preocupante sobre la práctica docente.

Dimensión 3: Metodologías inclusivas y cómo se ocupan en la docencia

Las metodologías inclusivas son más que un conjunto de técnicas, representan una visión transformadora de la educación, según Romero y Alava (2021), estas metodologías constituyen estrategias pedagógicas fundamentales para promover una educación activa que garantice que ningún estudiante quede excluido de las experiencias educativas, por lo cual estas metodologías están diseñadas para responder a las diversas necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes.

En cuanto a la formación docente, las metodologías inclusivas favorecen el desarrollo profesional continuo, permitiendo que los educadores adquieran las habilidades y actitudes necesarias para implementar prácticas inclusivas. Estas metodologías benefician tanto a estudiantes como a docentes, ya que, lejos de ser un obstáculo, representan una riqueza que puede favorecer el aprendizaje colectivo y fortalecer los vínculos.

En los resultados de la encuesta, se encontró que, del 100% de la población encuestada, un 61% de los docentes señala que solo a veces organiza actividades de aprendizaje colaborativo en grupos pequeños en sus clases, mientras que un 4% señala que nunca implementa el aprendizaje colaborativo en su enseñanza.

De igual forma, un 61% de los docentes afirma que está muy de acuerdo con que implementa metodologías organizativas en el desarrollo de sus clases, por otro lado, un 9% expresa estar ni de acuerdo ni desacuerdo en que implementan metodologías organizativas en sus clases.

Considerando lo anterior, es crucial que los docentes utilicen metodologías inclusivas para garantizar la inclusión y atención de sus estudiantes con NEEP. Asimismo, permite promover en el ámbito educativo la equidad y una visión positiva sobre la diversidad presente en el aula. Por otra parte, la frecuencia con la que se implementan influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje de

todos los educandos, fomentando su participación activa y efectiva. Quesada (2021), declara la importancia de conocer y aplicar metodologías inclusivas en el aula, debido al impacto que tiene en la sociedad actual la inclusión y para ofrecer una educación de calidad.

Los docentes encuestados declaran utilizar metodologías de aprendizaje cooperativo, a pesar de que las percepciones se encuentran muy divididas las más representativas son la asignación de roles y las tutorías entre compañeros. Sin embargo, existe una importante brecha respecto a su frecuencia, la muestra menciona que las aplican en menor medida, lo cual impacta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEEP. Es relevante destacar que, al preguntarles sobre metodologías organizativas referente a la diversificación de la enseñanza, los docentes declaran utilizar como recurso de apoyo en mayor medida las TICS con una alta frecuencia de uso. Por otro lado, los profesores encuestados mencionan estar muy de acuerdo con que implementan metodologías organizativas. Lo anterior nos permite conocer algunas metodologías inclusivas que utilizan los docentes y su frecuencia lo cual impacta en la atención de las NEEP. Vilches y Gil (2012) destacan la necesidad e importancia que tiene el trabajo cooperativo en el aula, para generar interés y aprendizajes significativos en los estudiantes. Además, relatan que es un instrumento que cuenta con una sólida fundamentación y una gran cantidad de ensayos que han revelado su validez para enfrentar los nuevos desafíos educativos, como el incremento de estudiantes con diversas NEE, la adquisición de competencias, entre otras.

Lo anterior, argumenta lo declarado por la población encuestada pues un 39% señala que para incluir a estudiantes con NEEP a través del trabajo cooperativo dentro del aula asigna roles dentro de equipos. Por otro lado, un 17% menciona que utiliza estrategias TICS para promover el trabajo colaborativo dentro del aula.

Figura N°8: Trabajo colaborativo entre pares.

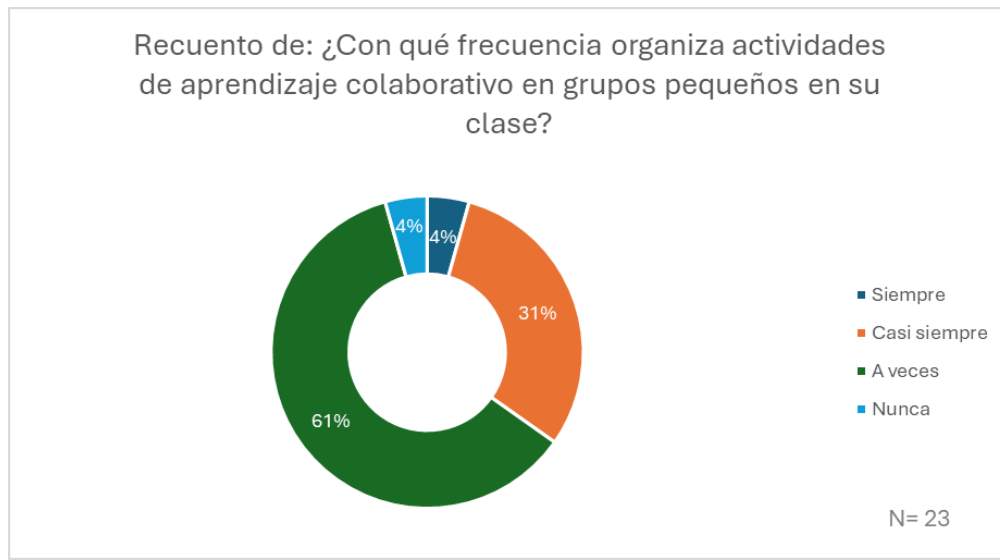


Figura N°9: Metodologías organizativas.

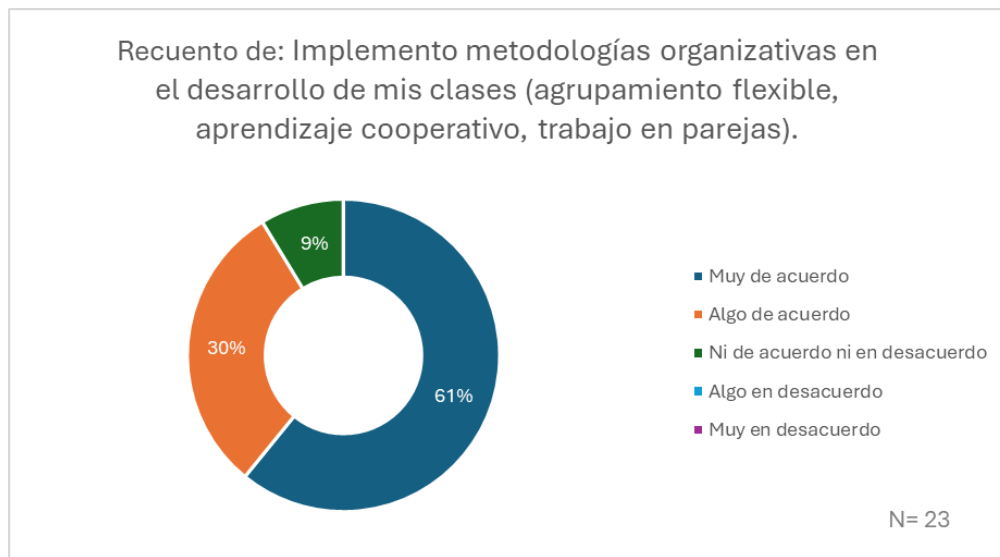
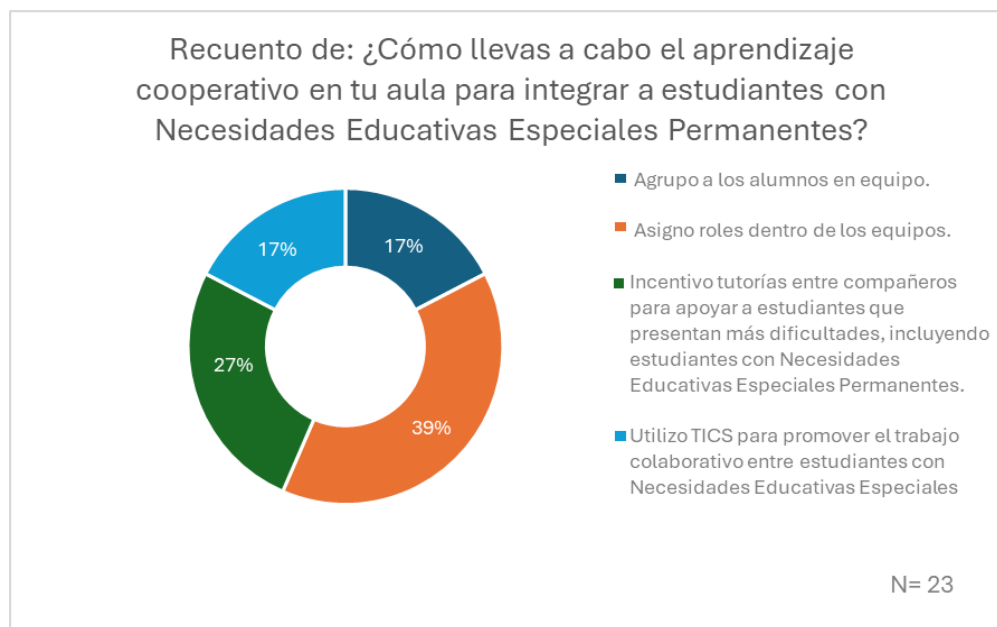


Figura N°10: Aprendizaje cooperativo entre pares.



Las metodologías inclusivas son estrategias pedagógicas sustanciales para garantizar la equidad y la atención a la diversidad en el aula, promoviendo una educación activa que evite la exclusión de estudiantes con NEEP.

Las metodologías como, el aprendizaje cooperativo, la asignación de roles, tutorías entre compañeros y el uso de TICS como recurso de apoyo que declaran utilizar los docentes, contribuyen al desarrollo profesional docente, quienes son los que adquieren habilidades para implementar prácticas inclusivas dentro del aula de clases. No obstante, los resultados obtenidos declaran que existe una brecha en la frecuencia con que se aplican, lo que impacta en el proceso educativo. A excepción de los docentes que declaran utilizar las TICS mencionan utilizarlas con una alta frecuencia.

Dimensión 4: Percepciones sobre inclusión y atención a la diversidad

El término percepción se puede definir como un proceso personal mediante el cual se considera, entiende o se interpreta algo, Vargas (1994) describe la percepción desde una perspectiva psicológica como un proceso cognitivo de reconocimiento, interpretación y juicio. La percepción desempeña un rol fundamental en la relación del individuo con su entorno.

En el contexto de enseñanza, es esencial que los docentes desarrollen una percepción crítica, ya que, “la percepción crítica de los docentes frente a su formación no solo mejora la competencia profesional, sino también le brinda herramientas fundamentales para la innovación y la mejora continua para su práctica educativa”. (Miranda, 2003, citado en Muñoz Barriga et al., 2023).

La percepción de los docentes se convierte en la principal vía para proporcionar las herramientas necesarias que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula, por lo cual influye directamente en la calidad de la enseñanza y en la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de cada estudiante, lo que a su vez impacta en su desarrollo integral.

En los resultados, se evidencia que un 39% indica que está algo de acuerdo con que el éxito de los estudiantes depende de las expectativas del docente. Mientras que un 4 % señala que está algo de acuerdo con dicha aseveración.

Además, se evidenció que un 78% declara que su actitud dentro del aula para atender a la diversidad es de disposición, pero faltan elementos. En tanto, el 4% menciona que la actitud que adopta frente a los desafíos presentes dentro del aula para atender a la diversidad es de inseguridad debido a que es un ámbito que no domina.

A través de la percepción de los docentes, se puede evidenciar que existe disposición para trabajar con los desafíos presentes en el aula y atender a la diversidad, sin embargo, éstos declaran que carecen de elementos para llevar a cabo esta tarea de manera efectiva. Además, los educadores encuestados consideran solo estar algo de acuerdo de que el éxito del proceso de enseñanza de los estudiantes depende de las expectativas que los profesores tengan sobre los alumnos.

Siguiendo con esta línea, la percepción de las competencias de los docentes puede influir en la confianza y efectividad de su enseñanza, así como en la manera en que abordan los desafíos en el aula. Si bien, la percepción de los docentes puede ser positiva como negativa frente a la inclusión, una de las percepciones negativas y que representa un desafío en la práctica docente, es que los profesores consideran que no tienen las competencias y elementos necesarios para llevar a cabo prácticas inclusivas con éxito, por los costos, gestión de organización y de desempeño profesional (Tenorio, 2005).

Figura N°11: Expectativas docentes.

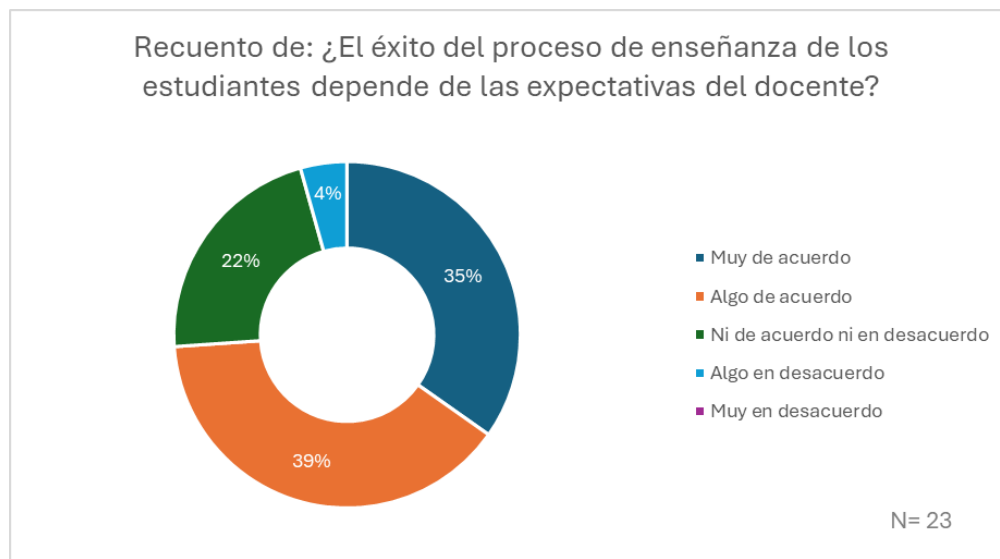
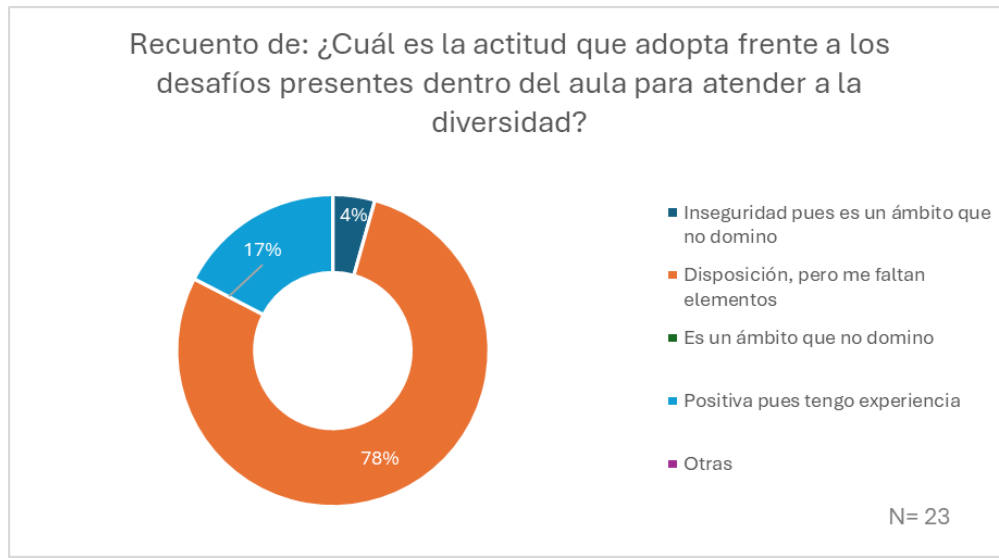


Figura N°12: Actitud docente frente a los desafíos para atender a la diversidad.



Por lo tanto, la percepción de los docentes es una cuestión fundamental debido a que refleja disposición para atender a la diversidad que se encuentra dentro del aula, al igual que evidencia la falta de competencias y recursos para implementar prácticas inclusivas de manera efectiva. Aunque algunos valoran de manera positiva la inclusión, persisten desafíos que se relacionan debido a costos, gestión y desempeño profesional.

La percepción de los docentes influye en su confianza y en la calidad de enseñanza que entregan a los estudiantes. Lo anterior se destaca como un factor clave para adaptar estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes y promover su desarrollo integral. Hernández González, et al. (2020) en una encuesta que realizó a un Liceo de la región del Maule Chile con el objetivo de evaluar qué tan capacitados se sienten los profesores para dar respuesta a las NEE, obtuvo que la mayoría de los docentes tienen una percepción muy baja sobre sus conocimientos y competencias para entregar una educación integral a los estudiantes con NEE que son matriculados en escuelas convencionales, lo que dificulta la posibilidad de entregar a los educandos un aprendizaje de calidad.

Conclusiones

Es fundamental la formación docente para educar a los estudiantes de enseñanza media, ya que, por lo general los alumnos de esta etapa reciben menos apoyo en el ámbito educativo. Esto se demuestra en el decreto 83, que no es obligatorio para Educación Media. Por ende, es responsabilidad de los docentes de establecimientos escolares dar lugar a la inclusión en sus aulas utilizando metodologías inclusivas, sin embargo, los profesores perciben necesitar capacitaciones para atender las NEEP de sus educandos, específicamente en el área de estrategias metodológicas. Esto manifiesta que existen bajas percepciones sobre sus competencias, aunque declaran tenerlas respecto a algunas metodologías inclusivas, presentan una baja frecuencia respecto a su aplicación, lo cual está ligado con su percepción de enfrentar desafíos para atender a la diversidad. Por lo tanto es urgente y necesario potenciar la confianza y habilidades de los educadores, debido a que su percepción impacta en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos, de igual manera en la capacidad de aplicar metodologías inclusivas con una mayor frecuencia y efectividad que fomente el desarrollo integral de todos los estudiantes.

En esta investigación se pudo observar y concluir elementos centrales que definen las percepciones de los docentes en Enseñanza Media, respecto a sus competencias y la aplicación de metodologías inclusivas en un contexto donde la educación inclusiva ha tomado relevancia, debido a un aumento significativo en el porcentaje de estudiantes que presentan NEEP.

Respecto a los **conocimientos y capacitación docente**, gran parte de la muestra de docentes encuestados señalan estar muy de acuerdo con la necesidad de recibir capacitación, ya que mencionan no tener preparación para trabajar con estudiantes con NEEP, lo cual suscita su necesidad de aprender

sobre estrategias metodológicas. Además, estos reconocen la importancia de mejorar sus habilidades pedagógicas para dar respuesta a la inclusión.

Lo anterior, resalta la urgente necesidad de que se incluyan en la formación docente actual, programas o asignaturas que entreguen herramientas a los futuros educadores para atender de forma eficaz las necesidades educativas presentes en sus aulas. Muñoz (2021), en su investigación titulada “Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos”, concluye que los profesores son esenciales para promover la inclusión y que la política inclusiva impacta en el éxito de la atención a la diversidad, sin embargo, establece que los educadores, debido a debilidades en su formación, no cuentan con las competencias, para eliminar las barreras en el aprendizaje de estudiantes con NEE.

A pesar de que gran parte de los docentes encuestados expresan en la dimensión de **competencias pedagógicas** que están capacitados para elaborar adecuaciones curriculares, no todos los profesores las implementan, evidenciando una clara brecha entre el conocimiento y la práctica inclusiva en el aula. Esta situación destaca la importancia de fomentar un entorno educativo donde no solo se promueva la formación docente, sino que ofrezca un apoyo necesario para aplicar de manera efectiva estos conocimientos, garantizando una educación inclusiva para todos los estudiantes.

Siguiendo con la misma línea, la educación inclusiva es un enfoque pedagógico el cual busca atender a la diversidad dentro del aula de clases y así garantizar la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión. Sin embargo, a pesar de su importancia, a través de los resultados de la investigación se evidencia que los docentes se enfrentan a desafíos significativos, ya que cuentan con conocimientos teóricos sobre inclusión, pero se necesita de una mayor capacitación práctica. Es relevante destacar el dato del porcentaje de docentes que reflexionan sobre su responsabilidad profesional en

el proceso formativo, ya que subraya la importancia de fortalecer el aprendizaje continuo y la ética profesional. Es fundamental abordar estos puntos, para así mejorar la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes en la comunidad educativa.

Por otro lado, los docentes encuestados manifiestan un interés y una percepción positiva por implementar **metodologías inclusivas**, aunque exista una discrepancia entre la percepción y la frecuencia real de su aplicación en el aula. Lo anterior indica la importancia de mejorar las habilidades y la frecuencia en la cual se utilizan estas metodologías.

Es relevante señalar que, según las **percepciones sobre inclusión y atención a la diversidad**, los educadores valoran la importancia de la inclusión y tienen la disposición para trabajar con los desafíos presentes en el aula, pero aun así existen retos relacionados a la gestión, formación docente y costos para implementar una educación inclusiva. Estos retos se han evidenciado en los resultados de otros estudios, como en la investigación de directores de la comunidad educativa chilena que señala que la inclusión presenta desafíos, carga de trabajo y destacando que es costosa en términos de recursos económicos y humanos (Inostroza y Pavez, 2023).

Bajo la misma premisa, los resultados respaldan la hipótesis planteada, los docentes que perciben tener competencias pedagógicas para atender la diversidad de estudiantes con NEEP implementan con mayor frecuencia y efectividad metodologías inclusivas y diferenciadas. Esto resalta la importancia de la percepción docente, debido a que los profesores desempeñan un rol fundamental en la educación. Además, su percepción influye en sus competencias y recursos para llevar a cabo prácticas inclusivas efectivas.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos como también que la presente investigación es de tipo exploratoria, se propone como un aporte para futuras

líneas de estudio, con el propósito de profundizar más en los conocimientos en cómo afecta la diferencia de edad de los docentes en la implementación de una educación inclusiva.

REFERENCIAS

Bazurto, M. y Samada, Y. (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico Profesional*, 6(1), 1374–1389. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292082>

Becerra, C., Ibáñez, R. y Valenzuela, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111-138. <https://www.redalyc.org/journal/4136/413677447005/html/>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2019). Alumnos con necesidades educativas especiales (NEE): Caracterización y normas que los rigen. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio%2F10221%2F27969%2F2%2FBCN_alumnosconNEE_final.pdf

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de la inclusión Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Calderón, M y Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *Revista Illari* 6, 37-42. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/411>

Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.
<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Contraloría General de la República. (2024). *Informe Final Programa de Integración Escolar* (Informe N°440).
<https://drive.google.com/file/d/1MK73NyX9JkArb1cbiwoUjbYkFj8omV5u/view>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (s.f.).
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Cutipa, D. (s.f.). Desafíos y realidades de la *[sic]* educación inclusiva en el contexto latinoamericano: un análisis desde el caso peruano Challenges and realities of inclusive education in the latin american context: an analysis from the peruvian case.
https://www.academia.edu/114288118/Desaf%C3%ADos_y_realidades_de_la_educaci%C3%B3n_inclusiva_en_el_contexto_latinoamericano_un

[an%C3%A1lisis desde el caso peruano Challenges and realities of inclusive education in the latin american context an analysis from the peruvian case](#)

Decreto N°170 de 2009 [Ministerio de Educación] *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. 14 de mayo de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1012570&f=2010-08-25&p=>.

Decreto N°67 de 2018 [Ministerio de Educación] *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción*. 20 de febrero de 2018.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17333/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf

Decreto N°83 de 2015 [Ministerio de Educación] *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Junio de 2015. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Díaz, C. (2021). *Evaluación De Conocimientos De Evaluación Diferenciada y Diversificada a Docentes De Educación Media: Propuesta Preliminar De Cuestionario EV.CEDDI*. [Proyecto de Magíster para optar al grado de académico de Magíster en Educación mención Evaluación de los Aprendizajes, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Base de Datos.

<https://www.proquest.com/openview/f0b29605b8d34b2911d3d467f989cd/b4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un enfoque inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91–109. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200091>

Ferreira, M., Olcina, G. y Reis, J. (2023). Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal. *Páginas de educación*, 16(2). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v16n2/1688-7468-pe-16-02-212.pdf>

García, T. (s.f.). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. <http://surl.li/khrmjf>

Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A. y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000300073&script=sci_arttext

González, C., Marín, N., y Caro, M. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 217–235.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200217

Granada Azcárraga, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural*, (25).

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003

Hernández González, O., António, A. y Jamba, A. (2020). Percepciones de los docentes sobre sus competencias para atender a educandos con necesidades educativas especiales. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 1(49), 53-69.

<https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/307>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucío, M. (2006). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion -roberto hernandez sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucío, M. (2014) *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill

Interamericana. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucío, M. (2014) *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Inostroza, F., & Pavez, P. (2023). Creencias de directores de escuelas en torno a las políticas de inclusión educativa en el sistema escolar chileno. *RIDE: Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1632>

Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. (05 de junio de 2019). En Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/portal/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

Ley N° 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (8 de junio de 2015). Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

López, D., Paredes, Z., Paredes, W., Paucar, A., Chango, J., Llerena, L. y Sanchez, R. (2021). Necesidades Educativas Especiales: Una mirada a la

planificación de actividades según el grado de discapacidad. *Dominio de las ciencias*, 7(4), 719-730.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2121/4486>

López, A., Farfán, P. (s.f.). *El Enfoque por Competencias en la Educación*. Udg.mx., de
[https://www.cucs.udg.mx/avisos/El Enfoque por Competencias en la Educaci%C3%B3n.pdf](https://www.cucs.udg.mx/avisos/El%20Enfoque%20por%20Competencias%20en%20la%20Educaci%C3%B3n.pdf)

Ministerio de educación de Chile [@mineducchile]. (01 de Marzo de 2024). *Como Ministerio de Educación trabajamos para promover y resguardar el derecho a la participación de las comunidades educativas, buscando un enfoque inclusivo que abarque a todas las personas* [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/C3-NSM6Osms/>

Ministerio de Educación (s.f.). *Educación Media*. Consultado el 09 de Junio de 2024, de <https://escolar.mineduc.cl/media/>

Ministerio de Educación (s.f.). Consultado el 19 de noviembre de 2024, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mo-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2020). *Impacto del COVID-19 en la educación en Chile*. Recuperado 30 de noviembre de 2024, de https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*.
<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Miranda, S. y Ortiz, J. (2020), Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf>

Muñoz Barriga, A., Fandiño, Y., y López Díaz, R. (2023). Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico. *Educación Y Ciudad*, (45), 2872–2872.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2872>

Muñoz, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista Nacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998057>

Otondo, M., Espinoza, C., Oyarzo, X., y Castro, Á. (2022). Formación inicial de profesores de matemáticas sobre inclusión educativa: análisis de perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación universitaria*, 15 (3), 133-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133>

Panchez, M. y Lara, F. (2022). Atención de necesidades educativas especiales por el profesorado. *Revista 100-Cs*, 8(1), 10-28. <https://100cs.cl/carga/wp-content/uploads/2021/11/2-V8-ENEROJUNIO2022-100CSREVista.pdf>

Paz, C. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. [Memoria para obtener el título de Doctor con mención internacional, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf

Pérez, M. (2005). Nuevas tecnologías y educación. *Cadernos de Psicopedagogia*, 5(9), 00. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100007&lng=pt&lng=es

Pinargote Zambrano, FR. (2024). La formación continua del docente inclusivo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en la Educación General Básica Media. *Revista Mapa*, 11(34), 200-221. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/441/687>

Quesada, M. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>

Real Academia Española. Encuesta. En Diccionario de la lengua española.

Consultado el 04 de diciembre de 2024, de <https://dle.rae.es/encuesta>

Rodríguez, M. (s.f.). *Concepto De Diversidad*.
<http://recursos.ort.edu.ar/static/archivos/docum/1535706/267522.pdf>

Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 5(9), párr.13.
<https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>

Romero, D. y Alava, L. (2021). Metodología inclusiva aplicada a estudiantes con discapacidad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica de Manabí. *Religación. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 6(28), 131-140. <https://doi.org/10.46652/rqn.v6i28.807>

Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E. y Villegas, J. (2012). Percepción social. *En psicología Social*, 77-109.
http://metabase.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/1059/264_3.pdf?sequence=1

Sánchez, S. y Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

Servicio Nacional de la Discapacidad. (s.f.). Base de datos del II Estudio Nacional de la Discapacidad (SPSS). Consultado el 21 de agosto de 2024.
https://www.senadis.gob.cl/pag/356/1625/base_de_datos

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2022). Datos del III Estudio Nacional de la Discapacidad: Resultados de niños, niñas y adolescentes.
https://www.senadis.gob.cl/pag/727/2037/datos_iii_endisc_resultados_de_ninos_ninas_y_adolescentes

Servicio Nacional de la Discapacidad. (7 de junio de 1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*. Ciudad de Guatemala.
<https://www.senadis.gob.cl/resources/upload/documento/a98bd7b9cea89d92377032d48f066f5e.pdf>

Superintendencia de Educación de Chile [supereduc_cl]. (11 de Abril de 2024). *Una de las piedras angulares para asegurar el bienestar de los niños y niñas con necesidades educativas especiales es garantizar su acceso a una educación inclusiva y de calidad. Esto implica fomentar la sensibilización y aceptación en las comunidades escolares 🧠👂*. [imágenes adjuntas], [Tweet]. De X.
https://twitter.com/supereduc_cl/status/1778435453173006409

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(1), 823-831.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>

Tóala Palma, J. K., Vallejo Valdivieso, P. A., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Proceso de calidad: Impacto cognitivo del desempeño docente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio De Las Ciencias*, 6(2), 1007–1035.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1265/2125>

Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M., Silva, M. y Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 159-173. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4752915.pdf>

UNICEF. (s.f.). Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>

Universidad Europea. (2023). Qué es la formación docente. *Universidad Europea*. Consultado el 17 de mayo de 2024.
<https://universidadeuropea.com/blog/formacion-docente/>

UNESCO. (7-10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18064/47_Declaraci%c3%b3n-Salamancac.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valdés, A.. y Monereo, C. (2012) Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos, 6(2), 193-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268642>

Vallejo, M., Torres, A., Curiel, E. y Campillo, O., (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Revista Psicologia da Educação*
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1982-12472019000300002script=sci_arttext

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>

Vilches, A. y Gil, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula: una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 41-46. <https://core.ac.uk/download/pdf/84751619.pdf>

Villaseca, M. (2023). *Estado de la educación especial en Chile*. Acción Educar. Consultado el 10 de Abril de 2024, de <https://accioneducar.cl/estado-de-la-educacion-especial-en-chile/>

Zeichner, K. (s.f.). *El maestro como profesional reflexivo*.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf

ANEXOS

Consentimiento informado

En el marco del proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, de la Universidad San Sebastián. Te invitamos a ser partícipe de la investigación **“Análisis de la percepción de los profesores de Educación Media sobre sus competencias para abordar las Necesidades Educativas Permanentes (NEEP) en el aula”**, que pretende analizar las percepciones de los docentes en dicho ciclo de enseñanza sobre sus propias competencias pedagógicas y metodologías inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEEP que asisten a establecimientos educacionales regulares de la Región Metropolitana. A partir de lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación, He sido informado del objetivo, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los propios de este estudio.

Cuestionario

Datos de identificación

3. Edad:

4. Género:

- Lengua y Literatura
- Matemáticas

- Historia, Geografía y Ciencias Sociales

5. Asignatura donde imparte clases:

6. Años de servicio en educación:

7. Título profesional:

Dimensión 1: Conocimientos y Capacitación Docente

8. ¿De los cursos que usted ha realizado, qué aspectos han sido útiles para atender a la

diversidad? Comente cuáles y si no ha realizado.

9. Considera usted que necesita capacitación para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

- Muy de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Muy en desacuerdo

10. ¿Qué elementos aprendidos en la universidad le aportan a su ejercicio docente actual para fomentar la inclusión?

11. Considerando su docencia y los desafíos que ésta plantea en torno a la Educación para todas y todos: ¿En qué área considera usted que sería provechoso tener una capacitación?

- Necesidades Educativas Especiales.
- Adecuaciones Curriculares.
- Trabajo en equipo interdisciplinar.
- Estrategias metodológicas.
- Otras

Dimensión 2: Competencias necesarias Pedagógicas y Disciplinarias

12. ¿Considero las características personales de los estudiantes a la hora de enseñar?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

13. Conozco cómo diseñar y aplicar adecuaciones curriculares para atender a la diversidad de educandos.

- Muy de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Muy en desacuerdo

14. ¿Ha realizado adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

15. ¿Involucra a las familias y otros profesionales en el proceso de adecuaciones curriculares?

- Sí, involucró a las familias
- Sí, involucró a profesionales.
- Sí, involucró a ambos
- No, no involucro a ninguno de ellos

16. ¿Trabaja de manera colaborativa con otros profesores o profesionales (psicólogo, educador diferencial, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo) para atender las Necesidades Educativas Especiales Permanentes de los estudiantes?

- Muy de acuerdo

- Algo de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Muy en desacuerdo

17. Reflexiono constantemente sobre mi práctica pedagógica en relación a la atención a la diversidad, planteando áreas de mejora.

- Muy de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Muy en desacuerdo

18. Las reflexiones pedagógicas que usted realiza van orientadas a:

- Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Responsabilidades profesionales en el proceso de formación de estudiantes.

19. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en el aula de clase para abordar las Necesidades Educativas Especiales Permanentes?

- Recursos insuficientes.
- Falta de capacitación.
- Falta de tiempo de planificación.
- Excedentes de alumnos en el aula de clases.
- Complejidad al trabajar colaborativamente
- Otras

Dimensión 3: Metodologías inclusivas y cómo se ocupan en la docencia.

20. ¿Con qué frecuencia organiza actividades de aprendizaje colaborativo en grupos pequeños en su clase?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces

- No la he ocupado hasta el momento.

21. ¿Qué metodologías utiliza para fomentar la colaboración y la participación equitativa y activa de todos los estudiantes en los grupos?

22. ¿Con qué frecuencia los utiliza?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

23. ¿Qué metodología utiliza para guiar a los estudiantes en el desarrollo de sus proyectos y brindar una retroalimentación oportuna?

24. ¿Con qué frecuencia los utiliza?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

25. ¿Qué recursos y apoyos utiliza para diversificar su enseñanza?

26. ¿Con qué frecuencia los utiliza?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

27. Implemento metodologías organizativas en el desarrollo de mis clases (agrupamiento flexible, aprendizaje cooperativo, trabajo en parejas).

- Muy de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo

- Algo en desacuerdo
- Muy en desacuerdo

28. ¿Cómo llevas a cabo el aprendizaje cooperativo en tu aula para integrar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes?

- Agrupo a los alumnos en equipo.
- Asigno roles dentro de los equipos.
- Incentivo tutorías entre compañeros para apoyar a estudiantes que presentan más dificultades, incluyendo estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes.
- Utilizo TICS para promover el trabajo colaborativo entre estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

29. Además de las estrategias que ha declarado a lo largo de este cuestionario, ¿Utiliza otras estrategias para asegurar que todos los estudiantes participen activamente durante la clase?

Dimensión 4: Percepciones sobre inclusión y atención a la diversidad

30. ¿El éxito del proceso de enseñanza de los estudiantes depende de las expectativas del

docente?

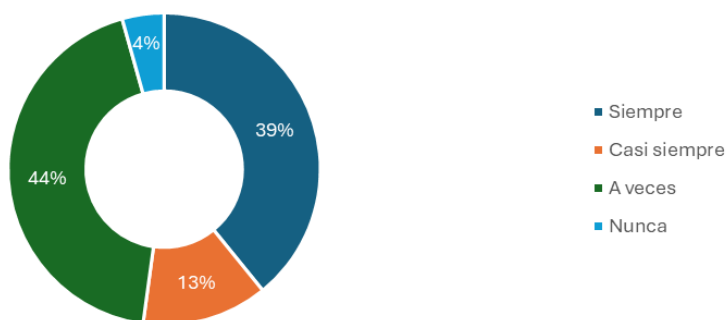
- Muy de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Muy en desacuerdo

31. ¿Cuál es la actitud que adopta frente a los desafíos presentes dentro del aula para atender a la diversidad?

- Inseguridad pues es un ámbito que no domino
- Disposición, pero me faltan elementos
- Es un ámbito que no domino
- Positiva pues tengo experiencia
- Otras

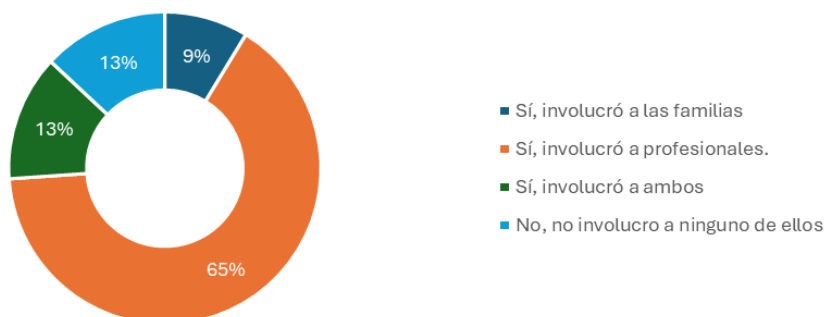
Gráficos

Recuento de: ¿Ha realizado adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes?



N= 23

Recuento de: ¿Involucra a las familias y otros profesionales en el proceso de adecuaciones curriculares?



N= 23