



FACULTAD DE EDUCACIÓN

AULAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CREENCIAS Y PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Por

NICOLE PIFFRE DE VOBAN BARRÓN

Trabajo Final de Egreso presentado al Programa de Magíster de Educación mención Evaluación de Aprendizajes, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación.

Profesor Guía: Edgar Valencia Acuña

Julio, 2022
Santiago, Chile
©2022, Nicole Piffre de Voban Barrón

©2022, Nicole Piffre de Voban Barrón

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
II. PERSPECTIVA.....	5
2.1 Principios fundamentales en inclusión educativa.....	6
2.2 Diversidad e inclusión: Una incipiente trayectoria en Educación Superior	6
2.3 Principios y metodologías inclusivas	8
2.3.1 Diseño Universal de Aprendizaje.....	8
2.3.2 Metodologías Activas.....	8
2.4 Evaluación en el marco de la inclusión educativa	9
2.5 Evaluación inclusiva en educación superior.....	10
III. METODOLOGÍA.....	10
3.1 Diseño metodológico.....	10
3.2 Participantes.....	13
3.2.1 Criterio de selección docentes.....	13
3.2.2 Análisis de datos.....	14
IV. CONTRIBUCIONES	23
V. LIMITACIONES TRABAJO FINAL DE EGRESO.....	24
VI. POSICIONAMIENTO PROFESIONAL	24
REFERENCIAS.....	28
ANEXOS	30

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivos describir las creencias de docentes que imparten clases en primer año de la Carrera de Pedagogía de Educación Básica en torno al concepto inclusión en el aula y explorar sus prácticas metodológicas y evaluativas, considerando la diversidad de estudiantes que enfrentan en este contexto.

La metodología utilizada en este estudio fue cualitativa, con una muestra de cinco docentes de distintas universidades privadas de la Región Metropolitana de Chile. Para la recolección de datos, en primera instancia, se definieron dimensiones basadas en la guía de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), estudios relacionados a metodologías activas y evaluación formativa, para poder conducir la elaboración de la entrevista semi-estructurada, la cual fue validada por cuatro jueces expertos.

Los resultados arrojados muestran que pese a que la experiencia académica de los participantes respecto a la inclusión educativa es heterogénea, la percepción de este grupo de formadores refleja criterios comunes especialmente en su concepción. Sin embargo, las diferencias pesquisadas, tiene relación con el manejo de estrategias didácticas asociadas a metodologías activas y su contribución en la participación y motivación de los estudiantes.

Otro de los hallazgos se relaciona a cómo se aborda la evaluación formativa considerando el impacto que esta tiene en el aprendizaje de los estudiantes y la toma de decisiones pedagógicas. Existe consenso entre los participantes respecto a los beneficios de ésta, especialmente desde la perspectiva del estudiante, pero los reportes revelan falta de sistematicidad en la retroalimentación y carencia de información respecto a las contribuciones que estas proveen a la mejora y toma de decisiones pedagógicas.

En síntesis, las narraciones, experiencia y formación académica de los docentes en este estudio revelan que a mayor formación académica en el campo de la inclusión, diversidad y evaluación de los aprendizajes, la práctica de la docencia se torna más eficiente, flexible y reflexiva en un escenario diverso e inclusivo.

Palabras claves: Inclusión educativa, educación Superior, primer año educación superior, metodologías activas, evaluación formativa, retroalimentación.

II. PERSPECTIVA

En materia de inclusión educacional, Chile ha ido gradualmente aproximándose a principios inclusivos y en específico a la agenda que la Unesco ha establecido en perspectiva al 2030. En ésta, se establece entre otras cosas “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior, incluida la enseñanza universitaria, de calidad y de coste asequible”. En esta línea, el Ministerio de Educación el año 2017, promulgó las Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior, documento que conduce y establece principios y criterios inclusivos para la educación Superior.

En estos principios y lineamientos normativos, se observan ciertas brechas respecto a las expectativas en torno a la inclusión educativa. Por una parte, en cuanto a la dimensión legislativa, existe una desigualdad que las mismas normativas disponen, como es el caso del documento mencionado en el párrafo anterior. Éstas, están dirigidas explícitamente a las 18 universidades estatales, dejando mayor autonomía en esta materia a 38 instituciones de educación superior privadas. Lo anterior, representa más del doble de Universidades que no necesariamente adhieren a la normativa vigente.

En relación a la calidad de la educación, que se prioriza tanto en las normativas internacionales como nacionales, Queupil & Durán del Fierro, F. (2018), en su estudio realizado en torno a la normativa Chilena en esta materia, indican que si bien se establece la inclusión como principio orientador del sistema, no se visualiza cómo su contenido se desplegará en el sistema. Estos hallazgos tensionan las declaraciones legislativas con la coherencia que se experimenta dentro de la sala de clases en educación superior, especialmente considerando que las universidades privadas tienen mayor libertad en sus políticas y principios filosóficos en torno a la educación inclusiva.

En cuanto al perfil de ingreso de estudiantes a la educación superior, un estudio realizado en Chile por Segovia González y Flanagan-Bórquez (2019), demuestra que el ingreso de los estudiantes a la educación superior se ha sextuplicado desde la década del 80, demandando mayores desafíos pedagógicos. Guirriman et al. (2018) sintetizan en un estudio realizado en Chile respecto del nuevo perfil de estudiantes en educación superior y su diagrama de análisis da cuenta de los siguientes factores que determinan

este nuevo perfil: Origen socio económico, características sociodemográficas, trayectoria escolar, impacto de gratuidad y capital familiar. Sin bien, el presente estudio no pretende profundizar en estos hallazgos, así como tampoco en políticas institucionales, resulta relevante su consideración dada la realidad que se enfrentan día a día los docentes universitarios y más aún cuando éstos cumplen un rol de formador de futuros docentes de las nuevas generaciones que se aproximan.

En consideración a la evidente brecha que se desprende de las normativas que rigen a las universidades estatales, proporcionando mayor autonomía a las universidades privadas, específicamente, en relación a las prácticas metodológicas inclusivas y a los desafíos que se enfrentan los docentes día a día a la amplia diversidad de estudiantes dentro de la sala de clase, es que este estudio busca describir cómo docentes perciben el concepto de educación inclusiva y las prácticas metodológicas que utilizan para abordar la diversidad de alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

2.1 Antecedentes

La inclusión es un concepto dinámico que ha ido evolucionando a lo largo de las décadas. Originalmente la inclusión educativa se entendía y centraba en estudiantes con dificultades específicas (Forlin et al., 2011). Si bien todavía existe la tendencia de relacionar inclusión con grupos particulares asociados a discapacidad, género o mayoritariamente familias con bajos ingresos (Mel Ainscow, 2020), hoy es un término que involucra a todos los estudiantes (Ane Qvortrup & Lars Qvortrup, 2018) y por lo tanto, es abordado como un principio educativo.

Inclusión es una forma de pensar, una ideología, pero también una serie de prácticas y políticas que favorecen los derechos humanos, respecto a las diferencias y valoración de la diversidad en comunidades de aprendizaje democráticas (Cushner, et al., 2009). Hockings (2010) describe la inclusión como “la forma en que la pedagogía, el currículum y la evaluación están diseñadas y proporcionadas para comprometer a los estudiantes en sus aprendizajes y que estos sean significativos, relevantes y accesibles para todos” (Rosna Awang-Hashim, 2019).

Otros estudios (Fuller et al. (2004), Reupert et al. (2010), Kioko y Makoelle (2014) y Sanchez & Morgado, 2021) dan cuenta de las características personales pesquisadas por docentes que promueven prácticas inclusivas, destacando la empatía, el

compromiso con su trabajo, la flexibilidad, la habilidad comunicativa y la vocación docente.

2.2 Diversidad e inclusión: Una incipiente trayectoria en Educación Superior

Los principios y prácticas inclusivas han sido temas en las agendas universitarias, políticas y prácticas de enseñanza. La diversidad de estudiantes, las políticas públicas y el abordaje a nivel escolar en materia de inclusión, han permeado progresivamente hacia la Educación Superior. Diversos estudios (Quinn 2013; Gibson 2015; Thomas 2016; Wilson et al., 2016) han concluido que no es suficiente con garantizar el acceso a la educación superior de la diversidad de estudiantes, también es necesario proporcionar y asegurar el adecuado apoyo para garantizar la inclusión. Moriña (2017), plantea que para garantizar oportunidades equitativas para todos los estudiantes, inclusive para aquellos estudiantes con discapacidad, es necesario incorporar los principios de educación inclusiva y el Diseño Universal de Aprendizaje en las prácticas y en las políticas de las universidades.

El principio de inclusión incluye diversas dimensiones a nivel macro y micro en una organización educativa. Ainscow (2015) las clasifica a nivel de políticas, cultura y prácticas. Esta última, cobra relevancia considerando que algunos estudios Cotán (2021) han demostrado que en educación superior, en donde los miembros de la facultad fueron consultados en materia de prácticas inclusivas y pese a contar con características psicovalóricas como la empatía, cercanía, flexibilidad, sensibilidad y accesibilidad como elementos personales facilitadores de inclusión, dan cuenta que una de las mayores dificultades se centra en el diseño de estrategias metodológicas que estimulan la participación y motivación de sus estudiantes. Estos elementos si bien se relacionan a la práctica pedagógica, resulta esencial que las instituciones educativas consideren estas necesidades y se enmarquen en las políticas institucionales de modo de relevar la voz de los docentes, pero principalmente asegurar la calidad de los aprendizajes.

Estudios empíricos en esta materia, han demostrado lo efectivo de capacitar a docentes en DUA y cuán conscientes están los estudiantes en la implementación de sus principios. En esta misma línea, Schelly, Davies, and Spooner (2011) observaron efectos positivos de la capacitación del DUA en la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes.

En este sentido Cotán (2021) plantea que, el éxito o fracaso académico, especialmente si son estudiantes con discapacidades, radica en favorecer metodologías inclusivas. Asimismo, el mismo autor refiere que la utilización de diversas metodologías tanto en clases como en evaluaciones permite hacer ajustes para responder a las necesidades de los estudiantes. Por tanto, prioridades como estas, en donde las organizaciones educativas de educación superior, facilitan entrenamiento en prácticas inclusivas, determinarán el progreso y motivación académica de los estudiantes.

2.3 Principios y metodologías inclusivas

2.3.1 Diseño Universal de Aprendizaje

El Diseño Universal de Aprendizaje (UDL) se ha propagado en el ámbito educacional como un modelo que facilita el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente porque los cambios se deben gestar desde el entorno. Dolores, et. al (2020) plantea que el DUA propone un marco para la enseñanza destinado a eliminar cualquier tipo de barreras para el aprendizaje, promoviendo la participación de todos los estudiantes. Por su parte Reardon & Unruh (2020) indican que el foco más importante del DUA es eliminar barreras del ambiente de aprendizaje, asegurando la adaptación del currículum al estudiante y no asumiendo que el estudiante se va adaptar a él.

The UDL Guideline (2021) detalla las dimensiones en proporcionar múltiples opciones de representación, múltiples modos de expresión y acción y múltiples modos de compromiso. Este constructo está sustentado en las neurociencias en donde el sujeto, al abordar una tarea, activa redes de reconocimiento, red estratégica y red afectiva. Lo anterior, al estar basado en estudios del cerebro, permite beneficiar a todos los alumnos, con o sin discapacidad. Desafortunadamente, diversos estudios (Davies, Schelly, and Spooner 2013; Black, Weinberg, and Brodwin 2014; Hitch, Macfarlane, and Nihill 2015, Moraña 2017) muestran que los profesores no suelen estar capacitados o no incorporan el diseño universal para el aprendizaje en su instrucción.

2.3.2 Metodologías Activas

Una de las metodologías que la literatura refiere especialmente en educación superior anglosajona, es el aprendizaje activo. Chen et. al (2018) lo define como “todo curso en

donde los estudiantes están invitados para hacer otra cosa en vez de solo mirar, escuchar y tomar notas” (p. 2).

De acuerdo con hallazgos reportados en el estudio de Cotán et. al (2021) el desarrollo de la enseñanza de metodologías participativas, como el uso de tutorías entre pares, aprendizaje colaborativo, cooperativo e incluso clases magistrales participativas, permitió a los docentes llevar a cabo procesos de aprendizaje participativos, activos y colaborativos. Los mismos autores reportaron que el uso de estos métodos aumenta la motivación de los estudiantes, generando en ellos el andamiaje y la construcción de conocimiento propuesto por las teorías constructivistas.

2.4 Evaluación en el marco de la inclusión educativa

La evaluación cumple un rol integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el medio efectivo para mejorar la enseñanza (Popham 2003; Amrita, 2017). La evaluación formativa constituye una pieza clave desde la perspectiva del estudiante, especialmente por el rol que cumple la retroalimentación. Asimismo, este proceso constructivo contribuye al facilitador para identificar mejoras en sus estrategias metodológicas y evaluativas. En este contexto, la evaluación para el aprendizaje sigue el principio que toda estrategia de evaluación promueve el aprendizaje de los estudiantes (Sambell et al., 2013; Rawlusk, 2018), reflejando una articulación directa con los principios expresados anteriormente por el DUA.

Este modelo evaluativo, desde una mirada constructivista, promueven prácticas evaluativas inclusivas en donde las experiencias colaborativas, la autoevaluación y situaciones de desempeño auténticas son críticas para la evaluación para el aprendizaje (Paily, 2013; Rawlusk, 2018)

En síntesis, es esencial que para que las evaluaciones se caractericen como inclusivas, es decir, aseguren la participación y la equidad en las oportunidades para todos los estudiantes a pesar de diferencias físicas, cognitivas, afectivas u otras. (Gale & Mills, 2013; Kift, Nelson, & Clarke, 2010; Rosna Awang-Hashim 2019), deben contemplar los principios subyacentes del DUA y las metodologías activas como vía conducente para la educación para *todos*.

2.5 Evaluación inclusiva en educación superior

El contexto de la educación superior y el desarrollo cognitivo de los estudiantes en este nivel, permite que los docentes puedan implementar una variedad de estrategias que conduzcan a evaluaciones significativas y auténticas que permitan informar respecto de una amplia gama de habilidades de los estudiantes (Amrita Kaur, 2017).

Entre algunas de las estrategias que la literatura menciona en esta línea, están las exhibiciones, entrevistas, presentaciones, portafolios y las evaluaciones auténticas (Boud, 2007; Sambell et al., 2013; Rawlusk, 2018). Los mismos autores, plantean que esta última, alienta a un aprendizaje profundo ya que requiere que los estudiantes comprendan contextos reales.

Cada una de estas estrategias depende de la retroalimentación para favorecer la educación inclusiva. Diversos autores (Bose & Rengel, 2009; Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011; Carless, 2015; Chetwynd & Dobbyn, 2011; Nicol, 2009) plantean que el valor más importante de la retroalimentación es el desarrollo de la autorregulación del estudiante. Se entenderá por autorregulación la habilidad para regular o manejar sus propios aprendizajes, comportamientos y procesos/acciones en las tareas para optimizar sus aprendizajes (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Rawlusk, 2018). Lo anterior, por una parte, permite justificar aún más la relevancia de la retroalimentación en educación superior ya que las funciones ejecutivas en estas edades ya lograron un nivel de desarrollo suficiente para enfrentar la autorregulación y por otro lado, promueve prácticas evaluativas inclusivas dado que favorece el aprendizaje progresivo, atendiendo las particularidades y necesidades de cada uno de los estudiantes.

May & Bridger, (2010) plantean que el desarrollo profesional continuo es fundamental para que los docentes se aproximen con conocimientos y habilidades que les permitan manejar temas relacionados a la diversidad, asegurar equidad y promover la participación de los estudiantes.

III. METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

La decisión metodológica de este estudio fue cualitativa - inductiva desarrollada a partir de un proceso de recolección de respuestas. Luego, se realizó un proceso de decodificación que implicó la definición de temas, para posteriormente desarrollar la elaboración de un guión de entrevista semi estructurada, la cual fue analizada a través de una calificación que fue determinada a partir de la claridad y relevancia por parte de 4 jueces expertos. Posteriormente se inició el concepto de transcripción de los resultados, codificación de éstos y el análisis de éstos. .

Asimismo, en este proceso se diseñó un instrumento que contempla el ciclo de aprendizaje propio del proceso de enseñanza- aprendizaje, destacando la evaluación como elemento favorecedor del aprendizaje, así como también, la oportunidad de mejora en la práctica pedagógica del docente. El conocimiento declarativo que subyacen ambos constructos, se sustenta en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y estrategias metodológicas activas que refiere la literatura en estos últimos 10 años.

En la tabla 1, se despliegan las dimensiones que se determinaron a partir de la valoración de los docentes que realizan clases en primer año de educación superior, pero su vez su respectiva operacionalización.

Tabla 1: Constructo prácticas inclusivas

Constructo	Dimensiones	Indicadores
Prácticas inclusivas en el aula	Metodologías de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Estrategias para la participación y motivación.- Flexibilidad en la modalidad de trabajo.- Estrategias de facilitación.- Múltiples opciones de representación.- Aprendizaje colaborativo

	Evaluación	-Evaluación formativas
		-Retroalimentación efectiva
		-Estrategias de acomodación

Fuente: Elaboración propia

Para abordar el constructo, se diseñó una entrevista semi- estructurada (Anexo N° 1) la cual contempla cuatro dimensiones. La primera, busca conocer las creencias y experiencias en torno a la inclusión en el aula, enmarcada en estudiantes de primer año de la carrera de Educación Básica. El segundo apartado del instrumento, incorpora la gestión de aula desde la perspectiva de la participación y motivación de los estudiantes. La tercera sección, incluye estrategias de facilitación durante el proceso de aprendizaje y finalmente, el último apartado da cuenta de cómo los participantes abordan la evaluación desde la perspectiva de la diversidad e inclusión.

El instrumento fue validado por cuatro jueces expertos, quienes lo calibraron en términos de relevancia y pertinencia. Posteriormente, el instrumento fue aplicado a cinco participantes quienes fueron seleccionados a partir de los criterios establecidos en el apartado 3.2.

En cuanto a la última etapa del diseño metodológico, ésta contempló la transcripción de cada una de las entrevistas y el análisis de los datos, elaborado a partir de un sistema de categorías y códigos, de acuerdo a las propuestas de Creswell (2009). Para sistematizar este proceso, se utilizó una matriz de resultados de elaboración propia (Anexo N°2) de modo de poder generar un análisis inductivo, estableciendo particularidades de los resultados en función de la literatura y el constructo diseñado. A continuación, en la Tabla 2 se expone una síntesis de los resultados del proceso de codificación.

Tabla 2: Síntesis Codificación

Categorías	Código
Creencias Inclusión en el aula	Equidad de oportunidades
	Espacio físico
	Diagnóstico necesidades estudiantes
	Ajuste a partir del diagnóstico
	Variabilidad en la didáctica
Estrategias didácticas inclusivas	Andamiaje en las preguntas
	Retroalimentación
	Uso del lenguaje
	Formas de presentación
	Trabajo colaborativo
	Transferencia a la práctica
Barreras	Evaluaciones diversificadas
	Creencias de los docentes
	Circunstancias personales estudiantes
	Currículum
	Institución
	Espacio físico/mobiliario
Facilitadores	Dimensión ética
	Formación profesional
	Actitud hacia los estudiantes
	Libertad de cátedra
	Decisiones institucionales
Participación de los estudiantes	Flexibilidad del docente
	Dimensión personal del docente
	Evaluación formativa acotadas
	Análisis de problemáticas
	Simulaciones
	Uso de tecnología
	Rutinas de pensamiento
	Sistematizar reflexiones
Arbitrariedad en la participación	
Aprendizaje auténtico	

Fuente: Elaboración propia

3.2 Participantes

3.2.2 Criterio de selección docentes

En el estudio participaron cinco docentes que actualmente se encuentran impartiendo clases en la carrera de Pedagogía Básica de primer año. Los participantes pertenecen a Universidades privadas no tradicionales (4) y tradicional (1) de la Región Metropolitana. La justificación de la población que se reclutó se sostiene como primer argumento, en la diversidad del alumnado que hoy en día enfrentan los docentes en el primer año de la carrera. El segundo argumento se sustenta en relación a la coherencia entre la teoría que se aborda en la carrera y cómo se ve la práctica en las metodologías impartidas por los instructores en sus clases de la carrera de pedagogía para la formación de futuros pedagogos, sumado a las normativas de inclusión que (Ley de inclusión 20.845) entre otros principios, asegura y la no discriminación.

A continuación, en la tabla 3 se expone información demográfica de los participantes del estudio.

Tabla 3: Información Demográfica

Participantes (P)	Años de experiencia como docente en Educación Superior	Formación en temáticas relacionadas a Inclusión/diversidad	Tipo de Universidad
P1	Sobre 10	Sin formación	Privada Tradicional
P2	Sobre 10	Magister en Educación Especial	Privada no tradicional
P3	Sobre 10	Psicopedagogía	Privada no tradicional
P4	Entre 6-9 años	Sin formación	Privada no Tradicional
P5	Entre 6-9 años	Educadora Diferencial	Privada no Tradicional

Fuente: Elaboración propia

A través de una carta de consentimiento (Anexo N° 3) y un formulario de Google (Anexo N°4) enviado a los Directores de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, se solicitó información demográfica y la participación voluntaria de docentes, quienes debían completar un breve cuestionario relacionado con su experiencia profesional. Para llevar a cabo la entrevista, se acordó día y hora con los participantes reuniéndonos de forma virtual vía Google Meet. La entrevista tuvo una duración promedio de 40 minutos, la cual fue grabada únicamente en formato audio, para su posterior transcripción.

3.2.2 Análisis de datos

Los resultados obtenidos en este estudio, dan cuenta de que las creencias en torno a cómo se visualiza un aula inclusiva dado son concordantes con lo reportado por la literatura dado que la concepción asociada a situación de discapacidad o condición especial ha evolucionado hacia un fenómeno más amplio en donde concierne a todos los estudiantes Ane Qvortrup & Lars Qvortrup (2018) y por tanto a las características de un grupo de estudiantes heterogéneo que no necesariamente están asociados a una condición específica limita su proceso de aprendizaje, sino también aspectos propios de las circunstancias, historia y motivaciones personales entre otras. En este sentido, es relevante que algunos docentes plantean la necesidad de conocer a sus estudiantes y que no se vean perjudicados por las circunstancias de su vida, de modo de que más allá de sus particularidades, todos tengan las mismas oportunidades en beneficio del aprendizaje.

“ ...todos los estudiantes tengan oportunidad de aprender independientemente de sus condiciones de vida”. Docente A

“ ...no desde algo estandarizado, si no ajustado a la realidad de cada curso de manera de que cuando ellos reciban un curso tengan que ajustar esa realidad también” Docente

B

Sin embargo, existe otra arista que tiene relación con las disposiciones físicas de las universidades, especialmente cuando los cursos son numerosos. En general en estas

circunstancias, las clases deben hacerse en salas o anfiteatros que no están diseñados para facilitar la movilidad o el trabajo colaborativo.

“Lo primero que pienso es que hacía clases a 120 alumnos en un anfiteatro.. una persona con discapacidad motora no podía bajar...se requiere seguridad para que todos puedan desplazarse”. Docente E

Este aspecto, relacionado con adaptaciones físicas del lugar, depende más bien de las políticas institucionales considerando que uno de los participantes mencionó que los cursos no pueden ser de más de 30 estudiantes, lo que permite no solo usar lugares más flexibles en su disposición, sino que también permite generar un ambiente de aprendizaje más dinámico al tener menos estudiantes por curso.

En cuanto a la diversidad del estudiante de primer año, tres de los cinco participantes destacaron la importancia de identificar las necesidades de los estudiantes en términos personales y de trayectoria escolar, de modo de poder hacer los ajustes necesarios. Este último aspecto es muy relevante desde la dimensión académica, ya que según lo que los participantes refirieron, todos coincidieron en que las competencias lingüísticas y comunicacionales constituyen variables significativas respecto a la diversidad del estudiante de primer año en educación superior. Esta variable está estrechamente ligada a lo arrojado en el estudio de Guirriman et al. (2018) realizado en Chile en donde una de las variables recogidas en su estudio en relación al nuevo perfil de ingreso de los estudiantes a la educación superior se encuentra en la trayectoria escolar de los estudiantes. Para la Docente B, el fenómeno de la trayectoria escolar es clave;

“...hay algunos que tienen dificultad de comprensión pero hay poca lectura o sea la persona que estudia educación no lee ni le interesa leer porque yo creo que fue un alumno ahí no más en el colegio, entonces generalmente es un alumno que no le interese leer... cuando va a hacer la prueba levantan la mano y te dicen ; ¿ hay que leer todo esto?”

En este mismo contexto, el Docente A enfatiza en la inversión que debe hacer en sus clases cuando se enfrenta a estudiantes de primer año.

“...ocupo mucho tiempo en explicar que ser un estudiante universitario es un trabajo intelectual y que ellas tienen que aprender a trabajar en el mundo de las ideas y eso significa aprender a leer texto académico”

Asimismo, otras de las necesidades que narran los docentes, es que en estos últimos años, especialmente después de la pandemia Covid-19, las necesidades en el ámbito emocional han sido un gran desafío y requieren de múltiples apoyos.

“Hay un cuerpo de bienestar en la Facultad y tú te haces cargo de un estudiante de primer año...se le hace un seguimiento.. hoy está bien compleja la situación, tienen crisis, se desmayan ... baja resistencia a la exigencia ” Docente E

“...la universidad les baja la asistencia o más plazo para entrega, también hay un equipo multidisciplinario por el tema emocional. Me impresiona la capacidad de hacerse cargo de todos los estudiantes”. Docente D

Resulta relevante este elemento ya que desde las neurociencias, un cerebro que se encuentra en alerta y emocionalmente comprometido, difícilmente su aprendizaje será efectivo, sino también porque los efectos de la pandemia surge otra arista de diversidad, que no estaba mayormente explorada en la literatura, el *compromiso emocional colectivo*.

En cuanto a la dimensión de la docencia, los relatos de los docentes dan cuenta de la importancia y cómo marca la diferencia la actitud y motivación en la promoción de aulas inclusivas. Respecto a ello, consideran que las gestiones que realizan están más bien impulsadas por sus propias motivaciones (Cotán 2021) y experiencia profesional, ya que desde el punto de vista institucional, normativo e incluso respecto a las demandas de las acreditaciones institucionales, no se contempla un abordaje inclusivo que tribute hacia la calidad de los aprendizajes. En consideración con lo anterior, el Docente C señala que todo lo que ocurre dentro de su sala de clases es fomentado por sus propias motivaciones.

“...no es un objetivo institucional ni está en la planificación estratégica de la universidad. Cuando te vienen a acreditar, no es importante, sólo cuán inclusivo son en

términos socioeconómicos, por lo tanto dentro de la sala de clases pasa por voluntades personales”. Docente C

En este sentido, una de las participantes señaló que recientemente la universidad realizó modificaciones estructurales en materia curricular de modo de generar aprendizajes más equitativos para los estudiantes. Esta dimensión Institucional, cobra relevancia considerando los estudios de Hockings (2010), en donde la tríada curriculum, pedagogía y evaluación resultan críticos para favorecer un aula inclusiva.

“... plan de estudio que empezó el año 2017 tiene como fundamento que la malla está construida desde el aprendizaje del estudiante y antes la malla estaba construida desde los contenidos”

Cabe señalar que todos los participantes de este estudio pertenecen a universidades privadas, por tanto, si bien hay un marco regulatorio general proporcionado por la Ley General de Educación (LGE), las universidades privadas disponen de sus propios reglamentos, disposiciones y políticas. En este sentido, los ajustes mencionados tienen que ver más con las unidades de apoyo a los estudiantes, ya sea en términos de acompañamiento académico y/o en el ámbito emocional o en el ámbito curricular. No obstante existe una brecha entre estas gestiones y la cobertura hacia la pedagogía en el ejercicio de la docencia.

Al profundizar en la práctica de su docencia y más específicamente en cuanto a la gestión de aula, didáctica y evaluación, los participantes mencionaron variedad de estilos con ciertos denominadores comunes. El trabajo colaborativo, la minimización de la cátedra expositiva y la variabilidad de tipos de evaluaciones fueron parte de las tendencias en este grupo de docentes, que si bien se ajustan a los principios que establece el DUA, solo uno de los participantes refirió este modelo en su narrativa. A modo de caracterización en las diferencias pesquisadas entre un docente con formación en diversidad y otro sin formación se desprenden los siguientes relatos;

“Yo funciono mucho con que escriban sus reflexiones y pensamientos. Eso lo hacemos 3 veces durante la clase. Eso permite que si tú lo puedes llevar al papel, tu participación va a ser más eficiente. De hecho la participación va en aumento en la medida que avanza el semestre” Docente D

“diversificar las formas de cómo se va a evidenciar el aprendizaje ...yo creo que eso genera una alta motivación porque además como ellos traen conceptualizaciones de la evaluación rígida, sienten que es menos amenazante” Docente B

En este mismo contexto, el Docente B para promover la participación y adquisición de los aprendizajes usa como estrategia la aplicación de lo que enseña;

“ todas las clases tienen un taller, me mato corrigiendo, pero si no lo hago de verdad no sé qué pasa con ellas...es un curso con 78 estudiantes” Docente B

Otro elemento que no estuvo exento de las experiencias de algunos docentes fue el uso de la tecnología. Esta herramienta además de generar motivación y mayor participación en los estudiantes, se ajusta al lenguaje y código del perfil de estudiantes del siglo XXI como lo señalan los docentes.

“Genera una alta motivación porque además como ellos traen como conceptualizaciones de la evaluación como rígida, sienten que es menos amenazante, por ejemplo que hagan podcasts.” Docente B

“Que sean creativos a la hora de presentar, por ejemplo salen videos, podcast...tiene una participación más activa...” Docente E

En cuanto a la didáctica implementada por los participantes en su contexto de aula, no se desprenden mayor profundidad en conocimientos y/o terminología asociada a estrategias metodológicas activas, así como tampoco en relación a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje a excepción de una participante, lo cual es concordante con lo planteado por diversos estudios (Davies, Schelly, and Spooner 2013; Black, Weinberg, and Brodwin 2014; Hitch, Macfarlane, and Nihill 2015, Moriña 2017) que reportan falta de capacitación por parte de los docentes universitarios. En el caso específico de los instructores entrevistados, las estrategias didácticas utilizadas se basan en las que han ido adquiriendo a lo largo de su experiencia en docencia universitaria y

formación, pero no necesariamente a una metodología específica. Esta aseveración se fundamenta principalmente en las diferencias pesquisadas en cuanto al léxico empleado. La variabilidad en la didáctica empleada entre aquellos docentes con formación en el campo de la inclusión escolar, contrasta con quienes no contaban con dicha formación.

“yo creo que más que trabajen en grupo, no necesariamente, porque si tú lo miras desde el mismo DUA como el indicador 7.3 como disminuya las amenazas, la gente a veces se siente muy amenazada “ Docente B

“La participación la gestiono yo como profesor. Soy yo quien escojo quien participa”
Docente D

No obstante, es interesante relevar que aun cuando los dominios en esta materia varían, los docentes reportaron como las estrategias más utilizadas: los talleres prácticos, las simulaciones y el aprendizaje basado en la resolución de problema y/o estudio de caso. Lo anterior, se traduce en un modelo de docencia basado en un enfoque constructivista con tintes de metodologías activas, ya que las experiencias de aprendizaje que ejemplifican los instructores, apelan a experiencias auténticas, aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas, independiente de la naturaleza de sus cursos.

Otro aspecto que se evidenció en este estudio, fue que todos los participantes, más allá de su estilo de enseñanza, formación académica y creencias, especialmente aquellos con formación académica en el campo de la inclusión educativa, dieron cuenta de un estilo flexible y empático frente a situaciones pedagógicas en que se requiere buscar alternativas, acomodar tiempos o modificar las modalidades de trabajo en pos del acceso al aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, las opiniones difieren más sustantivamente. En general se pudo apreciar que todos los docentes despliegan diferentes diseños de instrumentos evaluativos según su intencionalidad. En este contexto, si bien prima la evaluación formativa, especialmente por las directrices institucionales en cuanto a las políticas de evaluación, la retroalimentación, elemento esencial de la evaluación de aprendizaje, no es una prioridad o bien la limitante del tiempo no permite su óptimo desarrollo.

“La evaluación formativa es súper eficiente porque los estudiantes ajustan cuando tú vas retroalimentando con un propósito. Yo creo que el editar y re editar también sirve mucho. Es decir, que comparen su respuesta con la respuesta ejemplar, que agreguen información... La respuesta ejemplar es mucho más que una rúbrica” Docente D

“Retroalimentación es súper importante, siempre les digo a mis estudiantes que yo les pongo nota porque es una obligación administrativa”. Docente A

“Cada vez que hay una evaluación y les fue mal, les hago un repaso, les digo en lo que tienen que mejorar...siempre hago esa reflexión con ellos”. Docente E

“La rúbricas les hace más sentido cuando ellas la aplican para hacer una retroalimentación en estas simulaciones, pero como de cualquier curso no, yo siento que la sienten fuera o sea es como porque me puso un punto, no más análisis que eso”.

Docente B

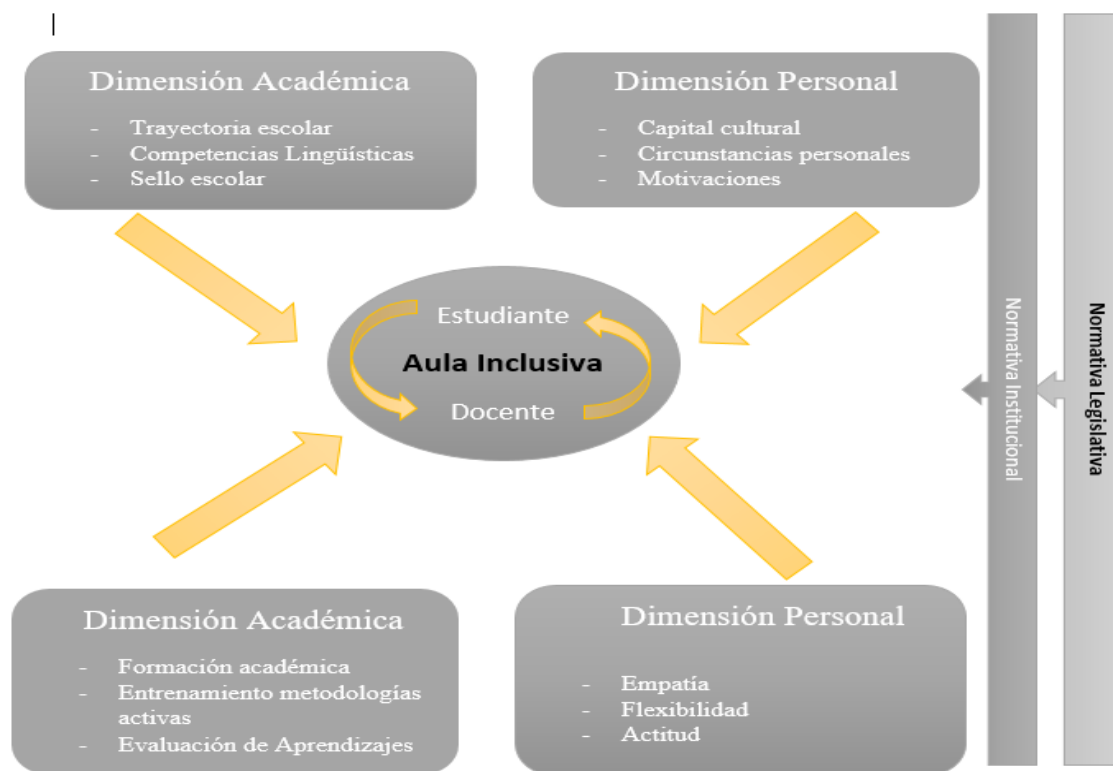
“...No me gusta perder el tiempo. Para mí los registros son claves. Tengo 19 semanas con ellos, y quiero enseñarles esas 19 semanas, no me alcanza el tiempo para la retroalimentación” Docente C

Estas posturas frente a la evaluación formativa difieren principalmente en el marco conceptual y por tanto, en la relevancia del ciclo de enseñanza y aprendizaje. La falta de sistematicidad de la retroalimentación repercute en las diferentes dimensiones que constituyen el proceso de aprendizaje, las que no solo contempla al estudiante, sino también a la docencia. Tal como plantea Esquivel (2009), la evaluación formativa considera una vertiente formativa y otra reguladora. Es decir, permite que los estudiantes regulen su aprendizaje generando una metacognición de su proceso de aprendizaje y por otra parte promueve el ajuste de la práctica de la docencia.

En función de los análisis presentados, se establece que en cuanto a las creencias de inclusión en el aula de educación superior de primer año, las narraciones de los docentes evidencian la actualización en sus conocimientos de acuerdo la trayectoria y experiencia que tienen. Sin embargo, la efectividad de la práctica de la docencia y el aprendizaje de

los estudiantes en términos de diversidad, conlleva múltiples variables, graficadas en el Diagrama 1, en donde a nivel macro tanto las políticas gubernamentales, como las institucionales determinan el marco de acción para cada institución. Considerando que este estudio fue realizado con académicos de universidades privadas, el marco legal resulta más laxo en cuanto a las políticas y lineamientos en materia de inclusión educacional.

Diagrama 1: Efectividad para un aula inclusiva



Fuente Diagram: Elaboración propia

Por otra parte, las diversas variables que reportaron los docentes como influenciadas en un contexto de diversidad e inclusión educativa, se agruparon en dos dimensiones que se despliegan tanto para el docente como para el estudiante. En cuanto al docente, en la dimensión académica subyacen tres consideraciones que proporcionan mayores herramientas y se optimiza un aula inclusiva. Entre ellas destacan la formación académica en esta materia, mayor conocimiento en relación a metodologías activas, y evaluación formativa. En cuanto a los elementos personales para el mismo agente, las

cualidades y características que se desprende de esta muestra fueron la empatía, la flexibilidad y búsqueda de soluciones frente a los desafíos de los estudiantes y la actitud positiva hacia la diversidad, en donde las altas expectativas proporcionan un mejor escenario.

En cuanto al estudiante, la diferencia en la trayectoria escolar y por tanto sus competencias lingüísticas y comunicacionales generan una brecha académica significativa y por tanto desafiante para el profesor. Asimismo, la particularidad del primer año incorpora un elemento que decrece en los años posteriores el cual tiene que ver con el sello de escolaridad que traen desde sus contextos escolares y en consecuencia con la variedad de sus experiencias académicas. Respecto a la dimensión personal, la diversidad se hace más evidente no solo por sus motivaciones, capital cultural y circunstancias personales, sino que hoy en día se agregó un nuevo componente que se relaciona con los cambios y repercusiones emocionales que dejó la pandemia.

Por tanto, la complejidad que conlleva un aula inclusiva, sin duda va más allá de ciertas prácticas metodológicas, las políticas institucionales o la propia diversidad de los estudiantes. Es un fenómeno multifactorial que da cuenta de un modelo interseccional, que conlleva distintos niveles y dimensiones. Lo cierto es, que el rol que cumplen los formadores de futuros profesores es crucial para disminuir la brecha de educación y lograr la equidad que tanto se anhela.

IV. CONTRIBUCIONES

En cuanto a las contribuciones de este estudio, se despliega como primer aporte, relevar la voz de los docentes en materia de inclusión educativa en sus propios diversos contextos. En este sentido, la literatura proporciona una amplia evidencia a nivel internacional, pero en Chile la cobertura está más centrada a nivel escolar, lo cual obstaculiza la mejora en Educación Superior.

Respecto a las políticas públicas, si bien no fue un ámbito abordado en las entrevistas, el sustento teórico permitió evidenciar una brecha que involucra a las universidades privadas en Chile y por tanto, parte de los factores que interfieren en el desarrollo de un

enfoque inclusivo, podría estar vinculado a que las normativas, a excepción de la LGE están dirigidas principalmente a universidades e institutos estatales.

Otro tributo que se desprende de este estudio, es la relevancia que le otorgaron los docentes a la dimensión personal del estudiante y cómo ésta repercute en su proceso de aprendizaje. Se estima que posiblemente esta dimensión cobra protagonismo dada la reciente pandemia y los cambios que se reportan estos dos últimos años en el perfil del estudiante de primer año. Este elemento debería promover la reflexión en relación a lo que se entiende por inclusión y diversidad, entendiendo que no estaría limitado a lo que comúnmente encontramos en la literatura.

Como última contribución, este estudio permite destacar la importancia de comprender este fenómeno desde un paradigma circular e integral en donde es necesario, además de la coherencia política, tener en cuenta las necesidades de ambos agentes - docentes y estudiantes- para la oportuna toma de decisiones, cultura educativa y prácticas o pedagógicas de modo de que el fin último, es decir el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, comulgue en un contexto diverso e inclusivo.

V. LIMITACIONES TRABAJO FINAL DE EGRESO

De acuerdo con el proceso llevado a cabo en este estudio, las limitaciones están relacionadas por una parte al número de participantes del estudio, especialmente porque únicamente estuvieron involucrados participantes de 3 universidades. En este sentido, sería interesante contar con las experiencias de docentes que imparten clases en universidades estatales de modo de verificar si las políticas públicas generan mayor impacto en ese grupo de docentes.

Otra limitación, pero a su vez, una nueva línea de investigación, tiene que ver con vincular las políticas de las universidades y la coherencia entre las prácticas que utilizan los docentes para facilitar un aula inclusiva.

VI. POSICIONAMIENTO PROFESIONAL

Como profesional de la educación, resulta valioso contar con el espacio de reflexión que permita identificar, relacionar y transferir los aprendizajes adquiridos al campo

profesional. Para ello, el recorrido retrospectivo lo situó específicamente en la etapa de elaboración de la metodología. Esta elección se basa en diferentes argumentos. El primero, se relaciona con la carencia de información que yo tenía respecto a cómo se construye, qué incluye e identificar cuál era su relevancia. En este contexto y reflexionando frente a estos cuestionamientos, puedo identificar una primera tensión que repercute en la respuesta a estas preguntas. La falta de conocimiento de esta dimensión, necesariamente obliga a invertir tiempo en sacar conclusiones y patrones de la documentación disponible o del proceso que se lleva a cabo en el trabajo cooperativo del curso. Sin embargo, los flancos durante el proceso del desarrollo del TF son múltiples y no es posible abordarlo de forma aislada. Considerando lo anterior, se hace necesario fusionar este proceso y aprender de modo subyacente al objetivo del trabajo que se está realizando. Adicionalmente, este escenario no deja de tener complejidades, ya que por una parte, genera cierta inseguridad la comprensión parcial de su construcción, pero en contraste, las conclusiones personales que se van obteniendo, sumado al trabajo cooperativo entre quienes estamos en el mismo proceso, permite no sólo ampliar estas conclusiones, sino también, nutrirse de diferentes perspectivas de elaboraciones y sellos personales.

Otro elemento que fue novedoso en este proceso, tiene que ver con los múltiples enfoques y estilos en el abordaje metodológico. En un principio, esta diversidad genera confusión e inconsistencias en el ensayo-error de lo que uno va construyendo, pero en la medida que uno va multiplicando las lecturas, comienza un proceso de selección natural de aquellos modelos que resultan más coherentes a lo que se busca. Esto, da cuenta de que no hay un modelo estandarizado al cual adherir, sino más bien, es importante cubrir todos los elementos que éste proceso contempla, con un sello personal y del enfoque de quién te guía en este proceso.

Asimismo, este proceso me ha permitido agudizar la mirada respecto de los diferentes artículos, papers e investigaciones, analizando con mayor profundidad cuan exhaustivos y al mismo tiempo sintetizados son los estudios de investigación. No obstante, es evidente que esta ruta está comenzando y para poder adquirir mayor conocimiento y expertiz, se requiere de mayor exposición, ejercitación y experiencia en este nuevo campo para mi; La investigación.

En cuanto a la articulación entre mi ejercicio profesional actual y el proceso que implica el desarrollo de la metodología de un estudio, da la impresión de que no existen puntos convergentes en un contexto escolar, ya que no necesariamente uno está expuesto a investigaciones o estudios que permita un diseño metodológico. Sin embargo, al reflexionar en la construcción de este proceso, se pueden desprender diferentes habilidades que lo subyacen y que no son ajenas al escenario escolar. La planificación, rigurosidad y sistematicidad que exige un proceso metodológico, debiese ser parte de las diferentes acciones, tanto a nivel macro como micro, de un establecimiento educacional. Cabe señalar que por lo general, el funcionamiento tiende a ser reactivo, espontáneo y con falta de procedimientos o protocolos que organicen los procesos que se llevarán a cabo.

Otro elemento que quisiera rescatar en este proceso es en el apartado de *análisis de resultados*. En esta etapa surgió la vinculación entre las citas de los participantes (en un proceso metodológico de corte cualitativo) y la importancia de la voz de los docentes como fuente de toma de decisiones en el sistema escolar. Fue muy interesante e inspirador experimentar ese ejercicio porque es una escucha activa, en donde se elevan percepciones, creencias que son válidas para cualquier sistema educativo y en cualquier temática. En general, en mi experiencia profesional, observo y percibo que es poco frecuente escuchar las necesidades y perspectivas de los docentes. Mi rol en el colegio no es dentro de la sala de clases seis horas diarias, es más bien esporádico. Mi rol se conjuga dentro de la sala de clases y en colaboración con los mandos medios. Considerando desde dónde me sitúo, puedo identificar una brecha entre la realidad dentro del aula y las decisiones que se toman desde la coordinación académica en términos planificación estratégica. Es justamente esta brecha, que considero puede ser minimizada cuando en un contexto colaborativo, la voz de los docentes se releva y se extraen aquellas percepciones que permite tener un lente más objetivo de las necesidades y por tanto la toma de decisiones tienen mayor impacto. Un ejemplo de ello, se refleja cuando quienes gestionan las capacitaciones para el cuerpo docente, no necesariamente cubren las necesidades que los profesores y las profesoras son capaces de identificar a partir de sus propias reflexiones y autoevaluaciones de su docencia. Por tanto, cuando éstas son impuestas sin mayor contexto y no son parte de decisiones que se tomen en conjunto en pos del aprendizaje del estudiante, difícilmente el aprendizaje será incorporado, procesado y aplicado a su ejercicio profesional.

Finalmente, en cuanto al trabajo cooperativo, esta experiencia dio cuenta de lo nutritivo que resulta compartir, dialogar y escuchar diversas perspectivas, motivaciones y análisis de diferentes temáticas. En mi contexto profesional, muchas veces no es posible generar estos espacios de diálogo, retroalimentación y análisis. Bajo esta perspectiva, retomo el estilo reactivo en mi contexto laboral, ya que la velocidad con que funciona el sistema, las demandas y prioridades son reactivas a la contingencia escolar la cual difiere de un enfoque formativo, centrándose más bien en la certificación y en el juicio de valor.

El grupo en el cual participe eramos 4 integrantes que no solo veníamos de realidades diferentes, sino también de generaciones distintas. Creo que cada una de estas características, es decir, número de integrantes del grupo, edades e historia profesional configuró un espacio que nos permitió compartir no sólo desde el plano académico, sino también desde el plano personal. Para mí esto último es importante particularmente porque tiene que ver en cómo se establecen relaciones humanas tanto en micro contextos como es una sala de clases o macros como una universidad, un Ministerio o en la misma sociedad. Todo contexto profesional está conformado por personas que tienen diferentes realidades, historia, motivaciones. Por tanto, en la medida en que soy consciente de ello se genera un equilibrio entre el plano profesional y personal y por tanto la experiencia laboral será ejercida con mayor compromiso y motivación. Estos aspectos son cruciales, desde mi perspectiva y también de acuerdo a lo aprendido en el curso de Gestión de Relaciones Interpersonales, ya que tributan a la eficacia dentro de las organizaciones.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects (Paris)*, 49(3-4), 123-134.
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(6), 3031.

- Esquivel (2009) Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. (n.d.). Docplayer.Es. Retrieved July 3, 2022, from <https://docplayer.es/89153842-Evaluacion-de-los-aprendizajes-en-el-aula-una-conceptualizacion-renovada.html>
- Forlin, Chris & Earle, Chris & Loreman, Tim & Sharma, Umesh. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion.. *Exceptionality Education International*. 21. 50-65. 10.5206/eei.v21i3.7682.
- García-Campos, M., Canabal, C., & Alba-Pastor, C. (2020). Executive functions in universal design for learning: Moving towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 660-674
- Guirriman, C. A., Sallán, J. G., Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2018). Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: aproximaciones desde Chile. *Interciencia*, 43(12), 864. <http://ezproxy.puc.cl/scholarly-journals/percepciones-sobre-el-perfil-del-estudiante/docview/2162432884/se-2?accountid=16788>
- Kyle Reardon, & Deanne Unruh. (2021). Universally Designed Learning in Postsecondary Education: A Synthesized Framework. *The Journal of Faculty Development*, 35(2), 27-33.
- Mineduc.Cl. Retrieved June 26, 2022, from <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Bases-Politica-Inclusiva-en-ES-dic2017.pdf>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Queupil, J. P., & Durán del Fierro, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista*

- Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(1), 111–128.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
 - Rosna Awang-Hashim, Amrita Kaur, & Nena P.Valdez. (2019). Strategizing Inclusivity in Teaching Diverse Learners in Higher Education. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, 16(1), 105.
 - Sánchez Díaz, M. N., & Morgado Camacho, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(1), 27–43.
<https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
 - Segovia González, Flanagan-Bórquez. (2019). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad Chilena de hoy. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745–764.
 - *The UDL guidelines*. (2021, October 15). Cast.org.
https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&lutm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl
 - *Unesco.Org*. Retrieved June 26, 2022, from
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

ANEXOS

Anexo 1: Protocolo de entrevista



Comenzaremos la entrevista, situándonos en sus experiencias con estudiantes de primer año de su carrera de Pedagogía en Educación Básica.

I. CONCEPTO/ EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN

1. Si tuviera que imaginar un aula inclusiva ideal en este contexto, ¿cómo la describiría?

- Intencionar visión en relación a aspectos metodológicos, experiencias de aprendizaje y cómo se relacionan con la participación y motivación de todos los estudiantes.
- Parafrasear: “Entiendo que un aula inclusiva en el contexto de primer año de educación básica sería...”

2. ¿Qué aspectos, dentro de su ejercicio profesional, ha experimentado que se aproximen a esta clase inclusiva ideal?

- Si no especifica y se refiere a algo muy general, intencionar la pregunta aspectos metodológicos, experiencias de aprendizaje y cómo se relacionan con la participación y motivación.
- Solicitar ejemplo concreto en estos ámbitos si no lo relata como tal.

3. Desde su punto de vista y su realidad actual en su ejercicio profesional, ¿Qué facilitadores contribuyen a una clase con características inclusivas? Considere características personales, recursos materiales, formación u otros que estime pertinente.

- ¿Por qué lo considera así?
- Podría dar un ejemplo al respecto

4. Y en contraste con lo anterior, ¿cuáles son las barreras que obstaculizan esa clase inclusiva que recién describió?

- Intencionar factores extrínsecos al docente como políticas de inclusión de la facultad, recursos humanos/ materiales.
- Intencionar factores intrínsecos como características personales del docente, formación más especializada

II. GESTIÓN DE AULA

5. En relación a la participación y motivación de los estudiantes ¿Qué estrategias metodológicas utiliza Ud. para favorecer la participación de todos los estudiantes?

- Ejemplificar
- Si no menciona las metodologías activas o estrategias DUA intencionar estos temas.
- ¿En qué situaciones las ha tenido que poner en práctica y cuál ha sido el impacto?

III. ESTRATEGIAS DE FACILITACIÓN

6. **¿Ha tenido experiencia en donde ha requerido realizar ajustes curriculares o bien flexibilizar en la didáctica de sus clases para abordar la diversidad de sus estudiantes?**
- Pedir ejemplos.
 - Recuerda otros ejemplo en relación a otras situaciones tales como NEE/capital cultural/ inmigrantes
 - ¿Qué estrategias considera han tenido un impacto positivo y por qué?
 - ¿Ha experimentado mayor compromiso por parte de sus estudiantes cuando ha tenido que hacer ajustes?
 - ¿Cómo se ha reflejado en ellos?
7. **Desde el punto de vista de los recursos que Ud. dispone para sus clases ¿Ha tenido que incorporar o adaptar los recursos para facilitar el proceso de aprendizaje?**
- Especifique y explique cómo ha sido ese proceso.

IV. EVALUACIÓN

Respecto al proceso de evaluación formativa, la retroalimentación ha sido objeto de estudio con un alto índice en su eficacia.

8. **¿Cómo aborda este proceso cuando los cursos son numerosos?**
- Indagar frente a evaluaciones formativas y sumativas.
9. **¿Ha tenido experiencia en ajustes de evaluaciones cuando los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa específica?**
- Explicar de qué tipo, quién lo ha ayudado si es que lo ha tenido que realizar y cómo ha sido ese proceso en cuanto a las oportunidades/ desafíos

Anexo 2: Matriz de resultados

MATRIZ DE RESULTADOS

Pregunta 1: Si tuviera que imaginar un aula inclusiva ideal en un contexto de aula en educación superior, ¿Cómo lo describiría?	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Docente E
Tema	CREENCIAS DE INCLUSIÓN EN EL AULA				
Códigos	-Equidad de oportunidades -Configuración espacio físico -Identificar necesidades de los estudiantes	-Identificar necesidades a partir de trayectoria escolar -Ajustar estrategias según características de cada curso	-Diversidad disposiciones para el aprendizaje	- Andamiaje con el tipo preguntas.	-Configuración espacio físico -Diversidad disposiciones para el aprendizaje
Citas	"que todos los estudiantes tengan oportunidad de aprender independientemente de sus condiciones de vida".	" no desde algo estandarizado, si no ajustado a la realidad de cada curso de manera de que cuando ellos reciban un curso tengan que ajustar esa realidad también"	"generar múltiples formas de presentación del contenido y armando distintas rutas para acceder el conocimiento"	"con ciertas ayudas o apoyos a ciertos estudiantes que uno percibe que necesitan más acompañamientos, por ejemplo a través de preguntas que puedan guiar su aprendizaje."	"Lo primero que pienso es que hacia clases a 120 alumnos en un anfiteatro.. una persona con discapacidad motora no podía bajar...se requiere seguridad para que todos puedan desplazarse".

Pregunta 2: ¿Qué aspectos, dentro de su ejercicio profesional, ha experimentado que se aproximen a esta clase inclusiva ideal?	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Docente E
Tema	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS				
Códigos	-Retroalimentación -Uso del lenguaje	-Diversificación en la evaluación -Didáctica colaborativa	- Flexibilidad -Diversidad en la presentación	-Transferencia de la teoría a la práctica -Significado a lo que aprenden	-Diversificación en la evaluación
Citas	"dar harta retroalimentación tanto en cuestiones como del contenido del curso como cuestiones formales de redacción, presentación presentaciones orales, porque este es el momento en que deben desarrollar competencias comunicativas de nivel universitario" " ocupo mucho tiempo en explicar que ser un estudiante universitario es un trabajo intelectual y que ellas tienen que aprender a trabajar en el mundo de las ideas y eso significa aprender a leer texto académico" "los y las estudiantes me han hecho ver que hay que ser cuidadoso con el uso de esta etiqueta porque ella inmediatamente se colocan en una posición de clase social también"	"es buscar distintas formas de evaluar que de alguna manera impliquen distintas habilidades de los de los estudiantes" "otra adaptación que hago es hacer organizar organizadores gráficos antes de la evaluación donde hacemos organizadores entre todos como construyendo eso de manera que den con la estrategia porque no tienen estrategias para estudiar"	"Tengo que buscar un equilibrio para medir de forma equitativa y ser más flexible, porque el mundo cambia. Espero que esto les haga ser más flexible con sus futuros estudiantes" "Lo que yo hago es modelar, explicar, muestro videos, simulación, trabajo en grupos".	"Yo trabajo con ese paso: Ver, nombrar y hacer. En la universidad muchas veces no se da, los profesores se quedan en la teoría. Creo que ahí aboradas la diversidad. Eso habla mucho más de inclusión que recursos específicos" "Muchas veces los profesores cometemos el error de poner más estímulo y no necesariamente va a servir que los estudiantes aprendan de manera profunda. Lo que hay que hacer es buscar actividades que los alumnos le dan un sentido o significado a lo que le estoy enseñando".	"generar distintas instancias evaluativas, por ejemplo hubo debate, foros de discusión... estudiantes más lentos se les dió más tiempo... igual en mi ramo se nota mucho, es súper biológico, hay muchos estudios, muy empírico"

Pregunta 3: Desde su punto de vista ¿Qué facilitadores contribuyen a una clase con características inclusivas?	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Docente E
Tema	FACILITADORES				
Códigos	-Relación cercana con estudiantes -Empatía -Flexibilidad	-Formación profesional -Decisiones institucionales -Recursos materiales	-Libertad de Cátedra -Recursos materiales	- Experiencia académica del docente -Formación del docente en relación a modelos de enseñanza -Decisiones institucionales	-Decisiones institucionales -Formación profesional
Citas	"en plano personal cuando hablaba de acogida hace un rato, es súper importante crear con estudiante una relación de cercanía y proximidad y eso lo hago a través del humor y de contarle cosas de mi vida y funciona súper bien" "tampoco soy muy de poner reglas formales sea si se atrasa con la entrega da lo mismo no les penalizó... creo que el primer año no es el momento de pasar esos mensajes".	"la formación que tienen los profesores que dan clases en primer año en la universidad ese es un mega tema porque ellos vienen con sus creencias y con sus estructuras y con su vivencia escolar de colegio" "un plan de estudio que empezó el año 2017 que tiene como fundamento que la malla está construida desde el aprendizaje del estudiante y antes la malla estaba construida desde los contenidos"	"Para mí la libertad de cátedra es un tremendo facilitador y no veo otro elemento facilitador, porque no es un objetivo institucional ni está en la planificación estratégica de la Universidad. Cuando te vienen a acreditar, no es importante, sólo cuán inclusivo son en términos socioeconómicos, por lo tanto dentro de la sala de clases pasa por voluntades personales".	Mi formación, mi experiencia, lo que he ido aprendiendo en el camino. Si es por la Universidad, solo me facilitan la sala de clase y el proyector. "La universidad les baja la asistencia o más plazo para entrega, tb equipo multidisciplinario por el tema emocional Me impresiona la capacidad de hacerse cargo de todos los estudiantes".	"Hay un cuerpo de bienestar en la Facultad y tú te haces cargo de un estudiante de primer año...se le hace un seguimiento.. hoy está bien compleja la situación, tienen crisis, se desmayan... baja resistencia a la exigencia" "Tiene que ver con la institucionalidad, pero también la conciencia que uno tiene de ello. Yo tengo una filosofía de que todos aprenden, pero algunos van a necesitar más o menos recursos"

Pregunta 4: ¿Cuáles son las barreras que obstaculizan la clase inclusiva?	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Docente E
Tema	OBSTÁCULOS				
Códigos	-Vida personal de los estudiantes -Sala de clases/Mobiliario -Creencia personales de los docentes -Estrategias de comunicación de la Universidad	-Creencias personales de los docentes -Experiencias personales no inclusivas	-Currículum -Institución -Actitud de los docentes hacia la diversidad.	-Estudiantes	-Sala de clases/Mobiliario -Dimensión ética
Citas	“las barreras están más de la puerta de la universidad hacia afuera y en la vida de las personas ... tengo muchos estudiantes que viven muy lejos y que por lo tanto les cuesta llegar o muchas veces tienen problemas porque había paro de las micro, estudiantes que trabajan también y que tienen problemas familiares entonces la vida interfiere mucho en la participación de los estudiantes del proceso académico”. “los escritorios están atorillados a qué quiere porque se gasta la tortilla la gente se puede caer y eso yo creo que es súper malo porque ahí si que no tiene ninguna posibilidad de cambiar la disposición si quisiera hacer grupos chicos”	“puede tener un doctorado pero sin embargo repite el mismo esquema entonces yo creo que lo que no es un facilitador es que los profesores de universidad saben mucho, pero mantienen su creencia de su vida escolar y eso es una barrera”. “hay algunos que tienen dificultad de comprensión pero hay poca lectura o sea la persona que estudia educación no lee ni le interesa leer porque yo creo que fue un alumno ahí no más en el colegio, entonces generalmente es un alumno que no le interesa leer... cuando va a hacer la prueba levantan la mano y te dicen ¿hay que leer todo esto?”	“El currículum, actitud de los profesores, por ejemplo uno suele escuchar: “si está aquí, ponga atención”	“Las mismas personas que están aprendiendo, desmotivación, vergüenza, poca fe en sí mismo. Las barreras vienen de los mismos estudiantes, familias... Antiguamente el mismo sistema se encargaba de eliminarlos”.	“Hasta dónde tú llegas con las ayudas... para que en el futuro pueda desempeñarse como educador ... no tiene que ver con un tema cognitivo, sino emocional, la poca capacidad para soportar la presión”

Pregunta 5: ¿Qué estrategias metodológicas utiliza Ud. para favorecer la participación de todos los estudiantes?	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Docente E
Tema	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA PARTICIPACIÓN				
Códigos	-Análisis de problemas -Dimensión personal del docente	-Evaluación formativa -Evaluación diversificada -Evaluaciones cortas - Análisis de problemas - Simulaciones	- Uso de tecnología -Evaluaciones formativas -Simulaciones	-Participación arbitraria -Sistematizar la consigna de las reflexiones.	- Uso de tecnología -Dimensión personal del docente -Situaciones reales -Rutinas de pensamiento -Estrategias de organización del pensamiento
Citas	“Es un curso basado en análisis de un problema, antiguamente había muy pocas clases pero me reclamaron los estudiantes que querían más clases y efectivamente el curso tiene muchos conceptos que les debo explicar... es un ramo de muchos fundamentos que son como indispensables”	“diversificar las formas como se va a evidenciar el aprendizaje no necesariamente una evaluación cuantitativa, puede ser formativa pero yo creo que eso genera una alta motivación porque además como ellos traen como conceptualizaciones de la evaluación como rígida, sienten que es menos amenazante, por ejemplo que hagan podcasts.” “yo creo que más que trabajen en grupo, no necesariamente, porque si tú lo miras desde el mismo DUA como el indicador 7.3 como disminuya las amenazas, la gente a veces se siente muy amenazada”	“Yo soy súper tecnológica, busco apps, cuenta en tik tok, busco estar actualizada. Por ejemplo la evaluación formal para mí es una obligación, yo me nutro más con mis registros”. “A mí me gusta mucho que simulen y les da vergüenza, pero a la quinta clase ya les da lo mismo. La que más me hace sentido y la que me ha servido más es más que la evaluación, es planificar y pensar mi clase con esta diversidad.”	“la participación la gestiono yo como profesor. Soy yo quien escojo quien participa. Yo funciono mucho con que escriban sus reflexiones y pensamiento. Eso lo hacemos 3 veces durante la clase. Eso permite que si tú lo puedes llevar al papel, tu participación va hacer más eficiente. De hecho la participación va en aumento en la medida que avanza el semestre”	“que sean creativos a la hora de presentar, por ejemplo salen videos, podcast... tiene una participación más activa...” “también los enganchan cuando relaciono lo que estamos viendo con mi vida... todos empiezan a preguntar y contar de sus experiencias personales” “...por ejemplo cuando les llevo noticias actuales de la materia que estamos viendo ellos enganchan más”

Pregunta 6: ¿Cómo aborda el proceso de evaluación formativa cuando los cursos son numerosos y diversos?	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Docente E
Tema	EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE				
Códigos	-Retroalimentación -Trabajo colaborativo -Docente a cargo retroalimenta --Falta de apropiación de retroalimentación.	-Talleres prácticos -Jornada de evaluación formativa -Falta de apropiación de rúbricas.	-Registros formativos -Falta de tiempo	-Monitoreo con propósito -Respuesta ejemplar	--Retroalimentación -Voz del estudiante
Citas	<p>"Uno no puede delegar la evaluación a los ayudantes nunca es lo mismo o sea yo creo que lo puedo decir cosas más valiosas los estudiantes crea un problema de injusticia"</p> <p>"retroalimentación es súper importante, siempre les digo a mis estudiantes que yo les pongo nota porque es una obligación administrativa".</p> <p>"No es viable la retroalimentación efectiva con 50 estudiantes. En mi curso tienen 3 productos que son grupales, entonces la retroalimentación ya no son 50, son 10, pero siempre me cuestiono si el conocimiento está igualmente distribuye entre los miembros del grupo"</p>	<p>" todas las clases tienen un taller, me mato corrigiendo, pero si no lo hago de verdad no sé qué pasa con ellas... es un curso con 78 estudiantes"</p> <p>"La rúbricas les hace más sentido cuando ellas las aplican para hacer una retroalimentación en estas simulaciones, pero como de cualquier curso no, yo siento que la sienten fuera o sea es como porque me puso un punto, no más análisis que eso".</p>	<p>Pero por ejemplo yo tengo un whatsapp con ellos y les pido que me manden por acá, no me gusta perder el tiempo. Para mí los registros son claves. Tengo 19 semanas con ellos, y quiero enseñarles esas 19 semanas, no me alcanza el tiempo para la retroalimentación. Ej: en twitter cerrado, les pido que en 140 caracteres definan algo... y eso también lo evaluó. Todo esto tiene un costo familiar, porque requiere de tiempo, de innovación.</p>	<p>"Definitivamente cuando son cursos con más de 40 no se puede. En la Universidad los cursos llegan hasta 30, sino, se dividen las secciones. Yo funciona con la respuesta estándar, respuesta ejemplar y desde ahí guío la retroalimentación. El monitoreo debe tener un propósito. La evaluación formativa es súper eficiente porque los estudiantes ajustan cuando tú vas retroalimentando con un propósito. Yo creo que el editar y re editar también sirve mucho. Es decir, que comparen su respuesta con la respuesta ejemplar, que agreguen información... La respuesta ejemplar es mucho más que una rúbrica" También la evaluación formativa sirve mucho cuando comparas tus respuestas con un par.</p>	<p>"Cada vez que hay una evaluación y les fue mal, les hago un repaso, les digo en lo que tienen que mejorar... siempre hago esa reflexión con ellos".</p> <p>"Pueden haber errores en las preguntas, que les haga ruido y la eliminamos, no tengo miedo a eso".</p>

Pregunta 7: ¿Ha tenido experiencia en ajustes de evaluaciones cuando los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa específica?	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Docente E
Tema	FACILITADORES PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN				
Códigos	-Tiempo -Flexibilidad -Inclusión de temáticas educativas contingentes	-Protocolo de inclusión -Tiempo -Acceso -Mediación	-Tiempo -Parcelación -Flexibilidad	- Tiempo -Mediar en las preguntas	- Tiempo -Flexibilidad
Citas	<p>"no recuerdo ninguna que haya tenido como fundamento alguna cuestión de diversidad pero por ejemplo esto a lo que debiera ser pero no lo ha hecho todavía aquí es dentro de los problemas que yo les propongo a los 3 de trabajar que son 7 no tengo un tema de género y no tenerlo imperdonable"</p>	<p>"Hacemos ajustes por ejemplo estudiantes con dislexia guiamos en que lea lo fundamental, también en relación como ortografía como poder ocupar el computador exclusivamente"</p>	<p>"En evaluación el tiempo siempre lo ajusto. Los niños más lentos, les parcelo la actividad. Confío en los niños, no los ando paqueando. Tiempo, parcelación. Por ejemplo tengo una alumna que es mamá soltera y con ella siempre tengo que llegar a acuerdos, a veces incluso va con la guagua".</p>	<p>"más tiempo, el único ajuste que se hace. Me imagino que es porque no tenemos alumnos realmente integrados, con dificultades graves"</p> <p>"cuando el estudiante se bloquea no hay mucho más que hacer, lo que si hicimos fue preguntar de distinta forma, ayudarlos con preguntas guía para que pudiese desarrollar su idea"</p>	<p>"hay varios ajustes, especialmente después de la pandemia... los tiempos, la extensión de plazos, ayudas específicas por ejemplo cuando los estudiantes tiene TEA de alto funcionamiento o dislexia"</p>

Anexo 3: Carta de Consentimiento



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este documento es ayudarle a tomar una decisión informada acerca de su participación en una entrevista parte del trabajo final de egreso del Magister en Educación UC denominado “Aulas inclusivas en educación superior: Creencias y prácticas en la formación de formadores”.

El objetivo de esta actividad es examinar creencias y experiencias en torno al concepto de inclusión en el aula en educación superior y explorar acerca de metodologías y proceso de evaluación utilizados por formadores.

Por este motivo, se solicita su colaboración en su calidad de profesor(a) de primer año de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Lea cuidadosamente el documento y realice las preguntas que desee.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS: El audio de la entrevista será grabado para posteriormente transcribirla, pero no se identificará el nombre de la participante, ni cualquier otra información que lleve a identificarla. Su identificación se hará por medio de un pseudónimo, eliminando cualquier referencia a su nombre. La información será ingresada a una base de datos codificados, la cual no permite establecer su identidad. Finalizado el proceso, esta grabación de la entrevista será eliminada.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO: La entrevista será aplicada en el tiempo convenido por el participante en modalidad virtual. El tiempo que demanda la entrevista es aproximadamente de 40 minutos.

USO DE LOS RESULTADOS: Los resultados de la actividad serán usados para el trabajo final de egreso para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído la descripción de la actividad. He tenido la oportunidad de hacer preguntas al responsable acerca del propósito y procedimientos en relación con esta entrevista.

De acuerdo a lo anterior: Su participación en esta actividad es voluntaria. Puede negarse a participar o renunciar a participar en cualquier momento.

Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con mi participación en esta actividad, puedo contactarme con profesor responsable del trabajo final de egreso, Edgar Valencia, cuyo correo electrónico es envalenc@uc.cl

ANEXO 4: Encuesta datos participantes

1. La universidad en que imparto clases es: *

Estatal

Privada

2. Marque el rango de años que tiene de experiencia como Profesor Universitario. *

Entre 0- 3 años

Entre 3 - 6

Sobre 6- 9

10 o más años

3. ¿Ha tenido formación en educación especial/ psicopedagogía/Inclusión? *

Sí

No

4. Si su respuesta anterior es sí, Indique cuál. *

Texto de respuesta corta
.....

Anexo 5: Cronograma de actividades

			FORMACIÓN DE FORMADORES: METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR					
			2022					
Actividades	Inicio	Término	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Fase Pre Inicio								
Ajustes Retroalimentación	10/01/2022	14/01/2022	■					
Elaboración instrumento	24/01/2022	28/01/2022	■					
Revisión final	28/02/2022	04/03/2022		■				
Fase Inicio								
Organización documentación y procedimientos para siguiente fase	07/03/2022	11/03/2022			■			
Contactar Jueces expertos y reclutamiento participantes	14/03/2022	25/03/2022			■			
Análisis EV. Jueces	28/03/2022	01/04/2022			■			
Fase cuantitativa								
Aplicación encuesta a pilotaje	04/04/2022	08/04/2022				■		
Análisis pilotaje	11/04/2022	15/04/2022				■		
Administración Encuesta	18/04/2022	22/04/2022				■		
Análisis de datos	25/04/2022	06/05/2022				■		
Fase analítica								
Análisis integrativo	09/05/2022	27/05/2022					■	
Redacción final	30/05/2022	10/06/2022					■	
Fase Final								
Entrega reportes	13/06/2022	24/06/2022						■
Reporte final	27/06/2022	31/06/2022						■