

**DOCENCIA PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

DESARROLLANDO COMPETENCIAS INCLUSIVAS

María Jesús Heskia, Ana María Lepeley, Carolina Recabarren y María Fernanda Suárez

Trabajo para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional

Profesores guía: Dra. Viviana Hojman y Fabián Barrera-Pedemonte, PhD

Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Santiago, 17 de junio del 2019

RESUMEN

Frente a una población estudiantil cada vez más heterogénea surge la necesidad de formar a los docentes de educación superior en competencias relacionadas con la inclusión, que les permitan transformar sus prácticas pedagógicas de manera que estas respondan a la diversidad del estudiantado.

La presente intervención se llevó a cabo en el instituto profesional Duoc UC, sede San Carlos de Apoquindo, comuna de Las Condes, Santiago de Chile y estuvo dirigida a 19 docentes pertenecientes al Programa de Ética y Formación Cristiana, el cual imparte asignaturas de manera transversal en todas las carreras.

Para el logro del objetivo planteado, se diseñó una intervención utilizando la Matriz de Marco Lógico, la cual consistió en un programa de formación docente llamado “Docencia para la Inclusión en Educación Superior”, compuesto por 4 sesiones de trabajo que en su conjunto sumaron 12 horas cronológicas.

El programa se desarrolló con una metodología expositiva-participativa y experiencial, donde los docentes no sólo conocieron los componentes teóricos de los contenidos abordados, sino que también los vivenciaron en su propio proceso de formación. Además, de manera transversal, el programa incluyó actividades que promovieron la reflexión individual y grupal, además del trabajo colaborativo entre los docentes.

Los resultados de la intervención, demostraron que los docentes se percibieron como más capaces de llevar a cabo una clase inclusiva. Así también, adquirieron conocimientos respecto al paradigma inclusivo y lograron utilizar estrategias de enseñanza inclusivas, lo cual se evidenció en la observación de las planificaciones de sus clases realizadas durante las sesiones. Por otra parte, los docentes valoraron positivamente el trabajo colaborativo, logrando aprender de las estrategias de los otros, enriqueciendo así su quehacer docente.

Con esta intervención, se releva la importancia de la formación docente en competencias pedagógicas inclusivas, la cual permite promover una docencia centrada en favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, constituyendo la base para una educación equitativa y de calidad.

Palabras claves: Inclusión, educación superior, competencias docentes, diseño universal de aprendizaje (DUA), trabajo colaborativo.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento al equipo del Magíster en Psicología Educacional UDD, por habernos entregado las herramientas necesarias para ser agentes de cambio en el ámbito educacional.

A Duoc UC, por la oportunidad de realizar la intervención en sede San Carlos de Apoquindo, por la acogida, interés y confianza entregada.

A nuestro compañero Bruno Guedes, quien nos apoyó hasta el último momento con su enorme generosidad.

Finalmente, y de manera especial, a nuestras familias, sin su apoyo y contención esto habría sido difícil de alcanzar.

TABLA DE CONTENIDOS

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | <i>INTRODUCCIÓN</i> | 6 |
| 2. | <i>PRESENTACIÓN DE LA INSTITUCIÓN</i> | 8 |
| 3. | <i>DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA</i> | 10 |
| 4. | <i>ANTECEDENTES TEÓRICOS</i> | 13 |
| 4.1. | Inclusión y educación superior | 13 |
| 4.2. | Desarrollo de competencias docentes relacionadas con la inclusión | 14 |
| 5. | <i>DIAGNÓSTICO</i> | 18 |
| 6. | <i>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i> | 21 |
| 7. | <i>DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN</i> | 23 |
| 7.1. | Fin de la Intervención | 23 |
| 7.2. | Propósito de la intervención | 23 |
| 7.3. | Componentes de la Intervención | 24 |
| 7.4. | Actividades de la Intervención | 25 |
| 8. | <i>IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN</i> | 27 |
| 8.1. | Validez Social | 27 |
| 8.2.1. | Fidelidad | 31 |
| 8.2.2. | Adaptación | 32 |
| 8.2.3. | Exposición | 33 |
| 8.2.4. | Calidad e involucramiento | 34 |
| 9. | <i>EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN</i> | 39 |
| 10. | <i>CONCLUSIONES</i> | 47 |
| 11. | <i>REFLEXIONES FINALES</i> | 51 |
| 12. | <i>REFERENCIAS</i> | 53 |
| 13. | <i>APÉNDICES</i> | 59 |
| 13.1. | Análisis de involucrados | 59 |
| 13.2. | Árbol de Problema | 61 |
| 13.3. | Análisis de alternativas | 62 |
| 13.4. | Matriz de marco lógico | 63 |
| 13.5. | Descripción de las sesiones del Programa de Formación Docente | 67 |
| 13.6. | Prueba de conocimiento Política de inclusión | 76 |
| 13.7. | Lista de cotejo | 77 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--------------|----|
| Tabla 1..... | 35 |
| Tabla 2..... | 37 |
| Tabla 3..... | 45 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Reporte de asistencia por sesión y promedio de asistencia a la intervención. | 33 |
|--|----|

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los fenómenos más llamativos, en el ámbito de la educación superior es su reciente masificación y universalización. Durante las últimas décadas la matrícula terciaria aumentó fuertemente en Latinoamérica (Bruner, 2012). Según el Servicio de Información de Educación Superior (2018), en Chile, la matrícula total de pregrado el año 2018 llegó a 1.188.423 estudiantes. Respecto del año 2009, se observa un incremento total de 39,9%.

Este incremento en el número de matrículas ha traído consigo un cambio en el perfil y necesidades de los estudiantes, los que cada vez son más heterogéneos (Santelices, 2013). Lo anterior, constituye un desafío para las instituciones de educación superior, donde generalmente existe una estandarización de los procesos de enseñanza. Esto puede constituir una barrera para el logro de las competencias, ya que no se consideran los diversos estilos de aprendizaje, intereses, habilidades y características de todos los estudiantes.

Frente a este escenario, se vuelve imprescindible responder de manera adecuada a la población estudiantil, siendo necesario transformar las prácticas pedagógicas de modo que respondan a la diversidad de estudiantes. Esto, ya que, según señala la Organización de Naciones Unidas (2008): “la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas”.

Bernasconi (2015) señala que las instituciones de educación superior en Chile tienen al menos dos formas de enfrentar el desafío de la inclusión educativa. Una es enfocarse en culpar al estudiante, frente a lo cual se corre el riesgo de caer en la inmovilidad, ya que, si el problema son los estudiantes, no hay nada que se pueda hacer desde la institución. La segunda opción consiste en embarcarse en el desarrollo académico de la docencia en la educación superior, donde sí es posible tomar iniciativas desde las instituciones para promover sistemáticamente formas de enseñanza que logren el aprendizaje de todos.

La presente intervención, llevada a cabo en un instituto profesional de la ciudad de Santiago, apunta al desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas en docentes de educación superior, a través de la formación basada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias de aprendizaje activo, con una metodología de formación centrada en el trabajo colaborativo.

A continuación, se describe la institución donde se realizó la intervención y la demanda inicial de la misma. Luego se presentan los antecedentes teóricos que sustentan la intervención y los hallazgos del diagnóstico realizado. Posteriormente se describe el diseño de la intervención, para lo cual se utilizó la herramienta Matriz del Marco Lógico. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos luego de implementada la intervención.

2. PRESENTACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La institución en la cual se llevó a cabo la intervención es el instituto profesional Duoc UC, creado como fundación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, el 7 de noviembre de 1968 por iniciativa de un grupo de estudiantes en el contexto de la reforma universitaria, bajo el nombre de Dirección Universitaria Obrera y Campesina de la Universidad Católica de Chile (Duoc UC) con el fin de dar educación gratuita a los estudiantes pertenecientes a las clases más bajas (hijos de obreros y campesinos en particular) que no podían acceder a la universidad (Duoc UC, 2017).

Hoy en día, Duoc UC cuenta con acreditación institucional, la cual incluye siete años para el Instituto Profesional y seis años para el Centro de Formación Técnica (Duoc UC, 2017).

Duoc UC propone el desarrollo humano integral y el bien común de la sociedad, planteándose como misión “Formar personas, en el ámbito técnico y profesional, con una sólida base ética inspirada en los valores cristianos, capaces de actuar con éxito en el mundo laboral y comprometidas con el desarrollo de la sociedad” (Duoc UC, 2017).

En relación al Proyecto Educativo, la institución plantea estar al servicio del desarrollo de la sociedad por medio de la formación de personas, técnicos y profesionales, capaces de desplegar un proyecto de vida integral con una impronta ético-cristiana (Duoc UC, 2017).

En este sentido, el establecimiento cuenta con la Dirección de Ética y Formación Cristiana, área curricular que busca aportar a la formación integral de los alumnos, fuera de su área de especialidad, mediante la enseñanza de la Ética y la presentación de las enseñanzas de Jesucristo en los cursos de Formación Cristiana (Duoc UC, 2017).

Es importante señalar que la institución posee un Programa de Acompañamiento Docente, liderado por las Unidades Apoyo Pedagógico (UAP). Las UAP están formadas por un equipo de asesores pedagógicos que acompañan y evalúan el desarrollo de las competencias docentes, promoviendo la implementación de iniciativas y acciones tendientes a la inclusión educativa de los estudiantes, procurando el uso de metodologías que favorezcan los aprendizajes y el logro de competencias.

Actualmente, Duoc UC cuenta con 16 sedes presentes en la Región Metropolitana, en la V y VIII región, 9 Escuelas (Administración y Negocios; Comunicación; Construcción; Diseño; Informática y Telecomunicaciones; Ingeniería; Turismo y Salud) y 80 carreras vigentes. Presenta una matrícula de más de 98.000 estudiantes, de los cuales el 46,1% es de carreras profesionales y el 53,

9% de carreras técnicas. Además, la institución imparte carreras en jornada diurna y vespertina, las cuales representan al 64,5% y 35,4% de los estudiantes respectivamente.

Es importante señalar que el 67% de los estudiantes cuentan con apoyo en financiamiento, a través del Crédito con Aval del Estado, becas internas o becas externas. Además, a partir del año 2017 se incorpora al sistema de gratuidad universitaria (Duoc UC, 2017).

En relación con el personal académico, la institución cuenta con 3.908 docentes en total (Duoc UC, 2017). Un 84% de los profesores tienen contrato a plazo fijo y un 16% está contratado indefinidamente. Con respecto a los que se encuentran en Jornada Completa Equivalente, un 17.3% cuentan con estudios técnicos, un 57.9% profesionales y licenciados y un 24,8% con grado de magíster.

La institución promueve la incorporación de docentes vinculados a los sectores productivos atingentes a las carreras, con el objetivo que ellos sean la conexión entre la formación de los estudiantes y el mundo laboral. En los últimos años se ha podido contar con un cuerpo docente que, en alrededor de un 85%, ha mantenido actividades laborales con entidades no educativas distintas al Instituto de Educación Técnico Profesional (Duoc UC, 2016).

El porcentaje de matrícula de pregrado por dependencia del establecimiento de origen es de un 4.7 % particular pagado, 6.4% administración delegada, 25.5% municipal y 63.4% particular subvencionado (MINEDUC, 2017).

Por otro lado, en el 2017 la institución tuvo una matrícula de 31.429 estudiantes, de la cual 196 pertenecen al grupo que ha declarado alguna situación de discapacidad en el momento de la matrícula o posterior a ella, lo que corresponde a un 6,2% del total de matriculados (Duoc UC, 2017).

Específicamente, la intervención se lleva a cabo en la sede San Carlos de Apoquindo, la cual reúne a más de 4 mil alumnos y a 247 docentes, los cuales se distribuyen en las Escuelas de Comunicación, Diseño, Administración y Negocios, Informática y Telecomunicaciones, y Salud (Duoc UC, 2017).

3. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA

El año 2016 Duoc UC se declaró libre de barreras de ingreso y dictó su Política de Inclusión Educativa (Duoc UC, 2016). A partir de este hecho, la institución esperaba cambios en las prácticas docentes en la línea de considerar cada vez con mayor notoriedad la diversidad de estudiantes en las aulas. Sin embargo, estos cambios no han ocurrido con la rapidez que se esperaba, lo que se atribuye a la baja divulgación de la Política de Inclusión.

En este sentido, el subdirector académico de la sede San Carlos de Apoquindo, declaró que un gran número de docentes demuestran desconocimiento profundo de la Política de Inclusión y de sus implicancias a nivel educativo, lo que se traduce en un bajo compromiso para participar en jornadas de desarrollo docente, particularmente en temas de inclusión educativa. Junto con eso, los docentes señalaron que llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas es una tarea extra, para la cual no se sienten preparados.

A un año de haber publicado esta política, la institución ha observado que el proceso de divulgación ha sido lento, abarcando principalmente a los niveles directivos, y en menor cantidad a docentes y otros funcionarios. La situación es particularmente preocupante en el caso de los docentes, ya que son los encargados de aplicar nuevas metodologías y criterios al momento de conducir los procesos educativos.

Es por este motivo que la institución consideró necesario generar un cambio que impacte en las prácticas docentes, de manera que estas respondan a la diversidad de sus estudiantes.

Con respecto a la demanda manifestada por la institución, podemos señalar que la creciente diversidad de estudiantes y la existencia de una Política de Inclusión, han generado una nueva realidad para el ejercicio docente en Duoc UC. Lo anterior, requiere que los docentes cuenten con un alto compromiso con su labor educativa, para hacer de esta una práctica inclusiva y así lograr que todos los estudiantes alcancen las competencias necesarias para cumplir con el perfil de egreso declarado por cada carrera.

Por lo tanto, la institución está interesada en que los docentes logren cumplir con el desafío de transformar sus prácticas, haciéndolas más inclusivas y de esta manera entreguen una educación concordante con los principios de calidad y equidad.

Esta situación hace necesario fortalecer las competencias docentes y desarrollar nuevas habilidades para que ellos transformen sus metodologías de enseñanza. Sin duda que este es un gran

desafío, tanto para los docentes que no poseen formación pedagógica, como para los que sí la poseen, ya que existe una escasa formación en el área de educación inclusiva.

Por otro lado, la modalidad de trabajo de la institución determina, mediante un Plan Instruccional de Aprendizaje (PIA), todos los aprendizajes que se desea para cada curso, entregando a los docentes las planificaciones de cada unidad de aprendizaje y sus respectivas evaluaciones. De este modo, la institución busca asegurar que todos los estudiantes de las distintas sedes, que cursan la misma carrera, reciban igual formación. La estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del PIA, podrían constituir una barrera para el logro de las competencias declaradas, dado que no se consideran los diversos estilos de aprendizaje, intereses y habilidades de los estudiantes. Esta situación dificulta la labor del docente para responder a la diversidad presente en sus salas.

Según González (2006) hay que dar apoyo a los docentes brindando oportunidades para el desarrollo de capacidades necesarias para el éxito de la educación inclusiva, las cuales pueden ser asistencia a seminarios, cursos, conferencias y otros semejantes. El mismo autor propone instancias para que los docentes tengan espacios de trabajo conjunto, donde puedan preparar materiales y planificar clases, planteando la necesidad de que las instituciones tomen decisiones y brinden estos espacios de formación. En este sentido, la institución ofrece pocos espacios de trabajo conjunto entre docentes para abordar de manera colaborativa los desafíos que implica la educación inclusiva.

Angenscheidt y Navarrete (2017) reconocen que los docentes incluso teniendo una actitud favorable hacia la educación y prácticas inclusivas, reclaman más tiempo. Los docentes estarían interesados en ajustar sus prácticas pedagógicas para la inclusión educativa, pero requieren tiempo para aprender sobre estas temáticas. Entonces se comprende que las prácticas pedagógicas inclusivas conllevan un desafío mayor que solamente la adhesión valórica, ya que implican un aprendizaje y un cambio en el quehacer del docente.

Una manera de comprender la dinámica de la institución es hacer evidente la necesidad de formación docente, para que sus prácticas en aula den cuenta de la diversidad de estudiantes y de sus aprendizajes. La docencia es un trabajo que generalmente se realiza de manera individual y se observa en la institución, una falta de espacios reflexivos y de colaboración entre los docentes, los que, de existir, podrían enriquecer las prácticas pedagógicas.

Según Fullan y Stiegelbauer (1997), el aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y a mejores soluciones, lo que hace que el cansancio se acumule y, además,

genera resistencia a la innovación educativa. Desarrollar la formación docente con una metodología que fomente el trabajo colaborativo es un aspecto positivo y eficaz para el desarrollo profesional de los mismos.

Finalmente, se evidenció la necesidad de otorgar un espacio de formación, que permita a los docentes conocer la Política de inclusión de la institución y desarrollar competencias que propicien buenas prácticas educativas, en relación a la inclusión. Específicamente, es necesario adquirir competencia de trabajo en equipo, que les permita colaborar con sus pares en el desafío de atender a la diversidad, competencias de diseño de clases que respondan a la diversidad de los estudiantes y que les permitan flexibilizar el PIA.

4. ANTECEDENTES TEÓRICOS

A continuación, se expone una revisión teórica de la literatura en relación a la inclusión en educación superior y el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas docentes. Es un acercamiento hacia la comprensión de cómo las prácticas pedagógicas inclusivas se ven influenciadas por los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes.

4.1. Inclusión y educación superior

La inclusión educativa es un paradigma que reconoce la diversidad humana y se plantea como el modo más adecuado de concebir la educación de los seres humanos, pues éstos son por naturaleza diversos en múltiples sentidos (Lissi, Zuzulich, Hojas, Salinas & Vásquez, 2013). Según Ocampo (2015), la inclusión es el principal paradigma de la educación del siglo XXI, considerando las demandas del mundo actual.

Mirar la educación desde un paradigma inclusivo, que asegure el aprendizaje de todos los estudiantes, es una necesidad crucial para entregar una educación de calidad para todos los educandos (UNESCO, 2008).

En el contexto de educación superior, la literatura demuestra que distintos autores divergen en los conceptos de inclusión. Al respecto, Lapierre et al. (2019) señalan que no existe un concepto unívoco de inclusión y diversidad, y que sus implicancias prácticas dependerían de la cultura y el contexto en el que se desenvuelven las instituciones.

Por ejemplo, Lissi et al. (2013) plantean que una universidad es más inclusiva en la medida que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, de manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos. Así también, el estudio de Alejano-Steele et al. (2018), sobre los procesos institucionales diseñados para promover la diversidad y equidad en la Universidad de Denver, señala que el concepto de diversidad incluye las diferencias en todas sus formas (edad, raza, género, etnia, nacionalidad, origen, capacidad, orientación sexual, religión, diferencias intelectuales, identidad y expresión de género). Heyl (2019) reafirma esta idea, señalando que la inclusión en educación superior significa también incorporar la diversidad como una condición de la inclusión, y reconocer que esta no solo abarca aspectos socioeconómicos, sino también condiciones asociadas a pertenencia étnica, cultural, discapacidad, género, entre otras.

En oposición a lo anterior, Lapierre et al. (2019) señalan que en la actualidad la comprensión de la inclusión en la educación superior responde a miradas restringidas de la diversidad, centradas en grupos minoritarios o tradicionalmente excluidos.

Independiente de las diferentes formas en que las instituciones entienden la inclusión, existe un reconocimiento que la diversidad de estudiantes hace necesario que en las universidades se desarrollen nuevos procedimientos de enseñanza, fundados en concepciones y prácticas pedagógicas innovadoras que valoren y respeten la diversidad humana (Melo, Magalhães & Minoru, 2018). Del mismo modo, la ONU (2008), señala que la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, la inclusión educativa sólo se podría lograr cuando los enfoques de enseñanza y aprendizaje sean más participativos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Al respecto, el papel que juegan los profesores es crucial para posibilitar la transformación de los sistemas educativos desde una perspectiva inclusiva (García, Herrera-Seda, Vanegas, 2018). Según Melo et al. (2018), los profesores son actores fundamentales en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas capaces de promover la inclusión de sus estudiantes. Sin embargo, Fernández (2012) señala que los docentes universitarios no se encontrarían suficientemente calificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema universitario bajo el reto que supone la inclusión.

Por lo tanto, resulta relevante formar a los docentes en el desarrollo de competencias pedagógicas que favorezcan buenas prácticas educativas relacionadas con la inclusión, de manera de disminuir las barreras al aprendizaje que experimentan los alumnos.

4.2. Desarrollo de competencias docentes relacionadas con la inclusión

Una competencia es un saber hacer complejo, que se manifiesta en la actuación efectiva sobre una situación problemática, para cuya solución se movilizan integradamente diferentes habilidades, conocimientos y actitudes (Camargo & Pardo, 2008; Díaz-Barriga, 2005; Rodríguez, 2007; Yaniz & Villardón, 2006, citado en Villarroel & Bruna, 2014). En este sentido, una actitud o creencia necesita un conocimiento o nivel de comprensión y, posteriormente, las habilidades necesarias para aplicar este conocimiento a una situación práctica (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012).

En el contexto laboral, la competencia corresponde a un saber-hacer en contexto, en donde se integran conocimientos, habilidades y valores para enfrentarse a distintas situaciones del quehacer en el ámbito profesional (Perrenoud, 2004, citado en Villarroel & Bruna, 2017).

Al respecto, Echeita (2012) señala que para promover una educación inclusiva el profesorado debería poseer determinadas concepciones educativas, comprender ciertos hechos del proceso de

enseñanza-aprendizaje y ser capaz de actuar con eficacia en su práctica docente. Asimismo, Rouse (2008) sugiere que la inclusión educativa dependerá de lo que el profesorado: sepa sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas; sea capaz de pasar de los conocimientos a la acción y crea en su capacidad de apoyar a los estudiantes. Así, en el contexto de la educación, las competencias pedagógicas inclusivas, podrían ser entendidas como aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes requieren desarrollar para hacer frente al desafío de enseñar respondiendo a la diversidad del estudiantado.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), en su proyecto establece 4 áreas de competencias para definir el perfil profesional del docente en educación inclusiva: valorar la diversidad del alumnado, entendiendo las diferencias entre estudiantes como un valor y recurso educativo; apoyar a todo el alumnado, teniendo altas expectativas de todos sus estudiantes; trabajar en equipo, siendo la colaboración un enfoque esencial para todo docentes y perfeccionar las habilidades profesionales de manera permanente.

García, Herrera-Seda y Vanegas (2018), en su investigación señalan que las competencias de planificación y gestión de la docencia, y trabajo en equipo, entre otras, son necesarias para la práctica de una pedagogía inclusiva. Las autoras definen la competencia de planificación y gestión de la docencia, como las capacidades de los docentes para diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades, evaluaciones y materiales vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la competencia de trabajo en equipo es definida como la capacidad de los docentes para colaborar con sus pares, en espacios de trabajo donde los equipos se comprometen con objetivos comunes.

Por otro lado, Fernández (2012), en su artículo de corte teórico, concluye que la reflexión y la autocrítica se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todos los alumnos.

La complejidad de la labor docente para atender a la diversidad, se evidencia en las múltiples competencias que son descritas para llevar a cabo una enseñanza equitativa y de calidad. Kurniawati et al. (2014) afirman que la formación docente genera un efecto positivo en el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para una pedagogía inclusiva. Lo cual reafirma la importancia de la formación docente en educación inclusiva de manera de que este pueda responder a los desafíos de la educación actual.

Salceda e Ibáñez (2015) en su estudio para la adaptación del *Index for Inclusion*¹ al ámbito universitario, concluyen que la formación docente y, aún más, las creencias y actitudes del profesorado ante la diversidad, son claves en la innovación de la práctica educativa.

O'Shea et al. (2015), en su estudio sobre las percepciones de inclusión y las pedagogías del personal académico de una universidad australiana, evidencian que la mayoría del cuerpo docente conciben la diversidad del estudiantado desde la perspectiva del déficit y consideran que son los estudiantes quienes deben adaptarse a la universidad, evadiendo su responsabilidad de generar condiciones para que estos progresen en sus carreras.

En Chile existe escasa literatura referente a las percepciones del profesorado universitario respecto a la inclusión, sin embargo, los estudios en el ámbito escolar pueden dar luces al respecto. Estos estudios han visto que los docentes presentan concepciones que ponen barreras para la inclusión. Existe una perspectiva individual del profesorado basada en un modelo médico/rehabilitador, que se caracteriza por centrar el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes. Además, conciben que responder a la diversidad implica atender las diferencias y que enfocarse en las necesidades específicas de un estudiante los obliga a dejar de lado a los otros (Muñoz, López y Assaél, 2015). Considerando la diversidad como un obstáculo para la práctica docente (Apablaza, 2014).

García et al. (2018) señalan que es importante trabajar las concepciones de los docentes respecto a la diversidad del estudiantado y el rol que tienen frente a esta, ya que las conceptualizaciones que los docentes tengan acerca de la diversidad influirán en las estrategias que utilicen para la gestión del aula.

Una estrategia necesaria para responder a la diversidad es la flexibilización y diversificación de las experiencias de aprendizaje, ya que permite a los docentes incorporar enfoques centrados en el aprendizaje de todo el estudiantado (García et al., 2018). Muntaner (2014), resalta que la planificación es la principal herramienta para afrontar una clase con estudiantes heterogéneos, lo cual se sustenta a partir de dos variables: el profesor ha de tener un esquema claro para el desarrollo de la tarea docente y, por otra parte, la planificación considere al conjunto de la clase, personalizando el aprendizaje mediante la variación de las estrategias. En ese sentido, la aplicación del Diseño universal de aprendizaje (DUA) en las planificaciones de clases, se constituye como una estrategia validada y con

¹ Index for inclusion, es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2002).

apoyo empírico para atender a la diversidad en las aulas universitarias, pues permite hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporciona acceso a la educación general del currículo (Díez y Sánchez, 2015).

El DUA es un marco conceptual que aborda el principal obstáculo de los entornos educativos, los currículos inflexibles que plantean barreras no intencionadas al aprendizaje (CAST, 2011). Se sustenta en tres principios fundamentales derivados de numerosos estudios empíricos y en especial de investigaciones del ámbito de las neurociencias (Meyer y Rose, 2009). Estos tres principios son: proporcionar múltiples formas de representación; proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión, y proporcionar múltiples formas de participación. Cada principio, a su vez, se divide en pautas concretas en las que se especifican con más detalle distintas maneras para seguir esos principios (CAST, 2011).

Para potenciar los aprendizajes de los docentes en relación a la adquisición de competencias pedagógicas inclusivas, además de la inserción de DUA en la planificación de las clases, es importante promover el trabajo colaborativo entre docentes. Como se mencionó anteriormente, el trabajo colaborativo es considerado como una competencia necesaria para el desarrollo de una pedagogía inclusiva, ya que es un aspecto positivo y eficaz para el desarrollo profesional de los mismos (Melo et al., 2018). Fernández (2012) señala la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población.

Se ha documentado que las prácticas compartidas mantienen la integridad y complejidad en el aprendizaje de la enseñanza y que los docentes de educación superior que trabajan en culturas colaborativas adquieren y desarrollan actitudes más positivas hacia la enseñanza (Fombona, Iglesias y Lozano, 2016). Es necesario consolidar la existencia de prácticas de colaboración, las cuales no se imponen por la administración, sino que se deben reforzar en las comunidades educativas.

Potenciar la creación de instancias de trabajo colaborativo, que favorezcan la reflexión conjunta y el compartir experiencias, puede aliviar la carga laboral y emocional de los docentes y motivarlos a mejorar e innovar en sus prácticas pedagógicas (Melo et al., 2018).

En suma, se considera la inclusión como uno de los desafíos que enfrenta la educación en todos sus niveles, por lo que resultaría fundamental preparar a los docentes para poder enseñar en aulas diversas. Para esto, sería relevante considerar en cualquier estrategia de formación, la incorporación del trabajo colaborativo de manera de articular las competencias de los docentes con la inclusión.

5. DIAGNÓSTICO

A continuación, se presenta el procedimiento mediante el cual se realizó el diagnóstico en la institución, incluyendo una descripción de la recolección y análisis de información y una síntesis de los principales hallazgos de esta etapa.

El objetivo general del diagnóstico apuntó a conocer las percepciones que tenían los docentes y directivos acerca de las variables que intervienen en el proceso de inclusión educativa en Duoc UC, sede San Carlos de Apoquindo.

Se establecieron objetivos específicos tendientes, en primer lugar, a conocer cómo es el proceso de inclusión educativa en el aula; en segundo lugar, indagar qué prácticas institucionales y pedagógicas se llevan a cabo para favorecer la inclusión educativa, para, finalmente, conocer cómo evalúan el grado de inclusión, los actores que intervienen en el proceso educativo.

Para la realización del diagnóstico se utilizó metodología cualitativa, cuya característica fundamental es el planteamiento expreso de ver los fenómenos desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada, con el fin de encontrar las cualidades que en conjunto los caracterizan, obteniendo un entendimiento lo más profundo posible del mismo (Mella, 2003).

Se utiliza como enfoque metodológico, tanto para el análisis de la información como para la selección de la muestra, la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Este enfoque utiliza el método inductivo para descubrir y comprender procesos sociales, conceptos, proposiciones a partir de los datos con base en la realidad. Este enfoque pretende levantar información centrada en los datos, realizando de forma progresiva interpretaciones y abstracciones de estos, a la vez que se continúan recolectando, en un método que realiza un análisis comparativo constante (Strauss & Corbin, 2002).

Consecuentemente, la selección de los informantes fue realizada mediante muestreo intencional, bajo el criterio de obtener datos desde distintas perspectivas de actores involucrados directamente en la problemática a estudiar (ver Apéndice 1). Se seleccionó un grupo de actores relevantes de la institución, porque podían otorgar información importante; dos mujeres y un hombre, el Sub director académico, la Jefa de la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP) y una profesora, todos ellos de la sede San Carlos de Apoquindo.

La técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista semiestructurada individual. Este instrumento se caracteriza por ser un encuentro cara a cara entre investigador e informante, dirigido a la comprensión de las perspectivas que los entrevistados tienen de la situación

(Taylor & Bogdan, 1987). Se creó un guion temático con una matriz de preguntas abiertas, las que se fueron complementando con preguntas espontáneas que surgieron de acuerdo al discurso de los participantes, para permitir profundizar en las temáticas.

Las preguntas de la entrevista se relacionaron con inclusión educativa, entendida como el proceso mediante el cual se aborda y responde a la diversidad de las necesidades de los estudiantes, así como a la capacidad de dar respuestas apropiadas a las necesidades de aprendizaje; su objetivo es que los actores (estudiantes y profesores) se sientan cómodos con la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad y no como un problema (UNESCO, 2008).

Por otra parte, las preguntas se dirigieron a indagar sobre el concepto de prácticas pedagógicas inclusivas en educación superior, entendiendo que la inclusión es la participación de la diversidad de estudiantes en los espacios de aprendizaje, lo que genera la necesidad de reemplazar las prácticas pedagógicas no inclusivas por inclusivas. Según Ainscow (2011), estas prácticas pedagógicas aportan al dinamismo de los recursos disponibles, con el objetivo de cubrir las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas son un elemento importante de observar en la implementación de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000), que se refieren a todo aquello que hacen los profesores para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes, brindando una educación de calidad (Fernández, 2013).

Las entrevistas fueron grabadas en formato de audio y posteriormente transcritas, lo cual permitió realizar el análisis de contenido a través de codificación abierta. Este proceso consiste en clasificar las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias de palabras) para asignarles anotaciones y conceptos (Flick, 2012). Al examinar y comparar detalladamente los datos, se pueden agrupar en conceptos para posteriormente generar categorías (Strauss y Corbin, 2002).

El procedimiento para la realización de la entrevista consistió en hacer una solicitud explícita a los informantes para realizar la entrevista, a través de un correo electrónico; se les indicó el objetivo de la misma y la duración aproximada que ella tendría (30-45 minutos). Una vez que accedieron, se les envió correo electrónico confirmando la cita. Se firmó el consentimiento informado al iniciar la entrevista.

Los resultados del diagnóstico indicaron fundamentalmente que el proceso de inclusión es percibido de manera similar por el subdirector académico, la Jefa de la UAP y la docente, quienes señalan poca claridad de la institución al difundir su política y no proveer lineamientos centrales para que los docentes puedan llevar a cabo este proceso.

Los informantes declararon que, pese a que la institución cuenta con una Política de inclusión educativa para Estudiantes con Discapacidad (EsD), el tema de educación inclusiva no se ha difundido suficientemente en la comunidad, en general los docentes tendieron a confundir inclusión con integración.

En relación a responder pedagógicamente a las necesidades de los estudiantes, los informantes reportaron que la mayoría de los docentes perciben como un problema, ya que no se sienten preparados para satisfacer esa demanda, refieren necesitar más tiempo para la adaptación de materiales o dar atención a los EsD.

Por otra parte, se evidencia la figura del docente como actor clave en la inclusión educativa, sin embargo, se le percibe con pocas competencias metodológicas para responder a la diversidad. En este sentido, los docentes perciben que no están preparados para realizar esta tarea. Además, algunos actores señalaron que los docentes tienen poca disposición para aprender de estas temáticas, lo que se reflejaría en la baja asistencia a jornadas de capacitación.

Asimismo, los liderazgos al interior de la sede se visualizan como poco involucrados con la inclusión, destinando poco tiempo y recursos a instancias de difusión y formación docente en relación a la inclusión educativa.

Finalmente, es posible señalar que los informantes asociaron el concepto de inclusión educativa a discapacidad, ya que la Política institucional así lo declara. Esto confirma lo que Lapierre et al. (2019) mencionan en su estudio citado anteriormente en el marco teórico, poniendo en evidencia que el concepto de inclusión depende del marco contextual de la institución y que más bien respondería a miradas restringidas de la diversidad.

6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación, se describe el árbol del problema (ver Apéndice 2), el cual gráfica el problema central que se desprendió del diagnóstico, así como sus principales causas y consecuencias.

En el contexto de la educación superior actual, una de sus características más relevantes, es la diversidad de sus estudiantes, la que se hace más evidente con el aumento de alumnos con discapacidad en las aulas universitarias.

Esta característica exige de los docentes el desarrollo de competencias que respondan a la heterogeneidad de los estudiantes, las cuales se deben articular con la inclusión. Los profesores tienen un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son ellos los que deben procurar el logro de las competencias profesionales que las instituciones aspiran a alcanzar en todos sus egresados. Sin embargo, los docentes de la institución presentan competencias pedagógicas desarticuladas con la inclusión, por lo que no logran identificar las barreras que dificultan el aprendizaje de sus estudiantes.

En relación a los elementos que generan el problema planteado, se identifican cuatro causas principales:

En primer lugar, se evidenció una débil implementación de la política de inclusión educativa de la institución, atribuida al escaso conocimiento de la misma por parte de la comunidad educativa, en especial en los docentes, lo cual es producto de un deficiente proceso de socialización. Asimismo, se evidencia poca claridad del impacto de la política en el quehacer docente.

En segundo lugar, existe una predominancia de prácticas pedagógicas docentes que no responden de manera adecuada a la inclusión. Lo cual se explica por el uso frecuente de metodologías de enseñanza tradicionales, centradas en el docente y donde el rol del estudiante es principalmente pasivo, lo que a su vez se mantiene debido a la falta de instancias de trabajo colaborativo. Por otro lado, los docentes presentan pocas estrategias pedagógicas alineadas con la inclusión, debido a que la mayoría no tiene formación pedagógica de base, ya que se privilegia la incorporación de docentes vinculados a los sectores productivos atinentes a las carreras. Además, los docentes llevan a cabo adecuaciones curriculares poco eficientes y presentan una baja participación en los cursos de formación ofrecidos por la institución, esto debido a que tienen poca disponibilidad de tiempo, pues su labor como docentes es secundaria en relación a su labor en el ámbito profesional o bien trabajan en diversas instituciones educativas.

En tercer lugar, los docentes no ven su labor desde el paradigma inclusivo, lo cual se atribuye a las escasas instancias de reflexión sobre la inclusión y a que los docentes presentan bajas expectativas respecto al rendimiento de los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, existe un escaso monitoreo del uso de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, la cual se explica por la presencia de un liderazgo poco alineado con la inclusión y por un proyecto educativo que no considera la observación de prácticas pedagógicas inclusivas.

En relación al problema planteado, se vislumbran dos consecuencias fundamentales:

En primer lugar, existe un mayor desgaste laboral en los docentes, lo que los lleva a percibir la inclusión como una mayor carga de trabajo. Debido a que carecen de las competencias para responder de manera adecuada a la diversidad, se les hace más difícil lograr los aprendizajes esperados en sus estudiantes.

En segundo lugar, los docentes tienen dificultades para cumplir con los estándares de calidad de una educación inclusiva, lo que se traduce en una inequidad en el acceso a los aprendizajes de sus estudiantes. Esta situación afecta el rendimiento académico de los mismos, lo que a su vez disminuye su motivación por los estudios, lo cual puede llevar a los estudiantes a desertar de la educación superior y, por lo tanto, afectar negativamente las tasas de egreso de la institución. Por otro lado, existe una falta de apoyo a los estudiantes que presentan alguna discapacidad, la cual se traduce en que algunos docentes bajan la exigencia de los aprendizajes de estos estudiantes, lo que los lleva a presentar un escaso logro de las competencias profesionales declaradas en el perfil de egreso de la carrera.

Luego de formular las causas y consecuencias que conformaron el problema detectado en la institución, se analizaron las alternativas (ver Apéndice 3) de solución que se abordaron en el diseño de la intervención.

7. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

A continuación, se presentan los objetivos de la intervención y el plan de acción, considerando elementos técnicos y de gestión (indicadores de logro y verificadores), según la Matriz de Marco Lógico diseñada (Ver Apéndice 4).

7.1. Fin de la Intervención

El fin de la intervención fue **Promover en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana, una docencia que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes**. Se establece como indicador de logro que el 50% o más de los docentes declararon utilizar una o más de las estrategias de enseñanza que aprendieron en el desarrollo de la intervención. Esto se evaluó mediante el ítem “He llevado a la práctica o tengo claras intenciones de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en el curso”, presente en la encuesta de percepción aplicada al finalizar la intervención. Además, se analizaron las respuestas de los participantes en el plenario de cierre y la entrevista realizada a la jefa del programa.

Existe un supuesto que puede dificultar el logro del fin, el cual se refiere a que la mayoría de los docentes tienen contratos a plazo fijo, lo que provoca que el cuerpo de profesores sea variable y con distintos niveles de formación según el modelo de formación institucional. Esto puede hacer dificultosa la participación de los docentes en los talleres formativos.

7.2. Propósito de la intervención

Esta intervención tiene como **objetivo fortalecer en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana, el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas**. Se consideró como primer indicador de logro, que los docentes percibieron un aumento en su capacidad de llevar a cabo clases inclusivas. Como medio de verificación se utilizó la pregunta “En qué medida considera que es capaz de llevar a cabo clases inclusivas, es decir, responden a las necesidades y características de todos sus estudiantes”, incorporada en el pre y post test.

Como segundo indicador, se consideró que los docentes reportaron un cambio positivo en su actitud hacia la inclusión educativa. Se verificó a través de la rutina de pensamiento visible “Antes pensaba, ahora pienso” de Ritchhart et al. (2014) y la entrevista realizada a la Jefa del programa.

El supuesto que podría dificultar alcanzar el propósito es la existencia de planificaciones prediseñadas a nivel central, para las clases de Ética y Formación Cristiana.

7.3. Componentes de la Intervención

7.3.1. Componente 1

El objetivo del primer componente de la intervención es que **los docentes del programa de Ética y Formación Cristiana conocen el paradigma de educación inclusiva**. Como indicador de logro de este objetivo, en primer lugar, se esperó que los docentes aumentaran significativamente su conocimiento sobre la política de inclusión educativa de la institución. Como medio de verificación se aplicó un pre-post test que midió los conocimientos sobre los aspectos centrales de la Política de Inclusión Educativa. En segundo lugar, se esperó que el 90% de los docentes distinguieran uno o más conceptos centrales del paradigma inclusivo. Se verificó a través de la aplicación de la rutina de pensamiento visible “Antes pensaba, ahora pienso” de Ritchhart et al. (2014).

Se plateó como supuesto que puede favorecer el logro del objetivo de este componente, el cambio de paradigma a nivel nacional respecto de las creencias y la participación social de las personas en situación de discapacidad.

7.3.2. Componente 2

El objetivo del segundo componente de la intervención es que **los docentes del programa de Ética y Formación Cristiana planifican sus clases diversificando las experiencias de aprendizaje según el DUA**. Como indicador de logro, se establece que los docentes planifiquen las clases utilizando estrategias de enseñanza que respondan a uno o más de los principios del DUA. Se revisará la planificación de clases con una pauta de cotejo.

Como supuesto, se considera que los docentes tienen motivación por su desarrollo docente.

7.3.3. Componente 3

El objetivo del tercer componente es **favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes del Programa en torno a la inclusión**. Los indicadores de logro son los siguientes: en primer lugar, la jefa del programa y los docentes reportan una valoración positiva del trabajo colaborativo con sus pares. Se verificará con las respuestas que los docentes emitan en el Plenario de cierre y en la actividad “Conversaciones sobre papel”, y las respuestas entregadas por la jefa del programa en la entrevista. En segundo lugar, los docentes trabajan colaborativamente con otros docentes en instancias de trabajo formales e informales. Se verificará en entrevista a la Jefa del Programa y en el ítem “He leído o compartido material en el Google Drive creado para el curso”, de la encuesta de percepción. Como supuesto se consideró la escasa disponibilidad de tiempo por parte de los docentes.

7.4. Actividades de la Intervención

Se diseñó un Programa de Formación Docente llamado “Docencia para la Inclusión en Educación Superior”, el que se desarrolló en 4 sesiones de talleres de 3 horas de duración, con frecuencia mensual (total 12 horas cronológicas). El programa constó de una metodología expositiva-participativa y experiencial, en donde los docentes no sólo conocieron los componentes teóricos de los contenidos abordados, sino que también los vivenciaron en su propio proceso de formación. De esta forma, se implementó un aprendizaje activo, el cual involucra a los estudiantes en el hacer y en la reflexión sobre lo que están haciendo (Bonwell & Eison, 1991). Esta modalidad fue elegida con el fin de modelar la ejecución de clases activas e inclusivas, de modo que fueran una experiencia práctica para los docentes.

Por otra parte, de manera transversal, el programa se diseñó con actividades que promovieron la reflexión individual y grupal, además del trabajo colaborativo entre los docentes, el cual es esencial para generar un clima de diálogo, participación y reflexión entre todos (Hills, 2011).

A continuación, se describe de manera general las actividades diseñadas para la intervención (ver Apéndice 5):

La primera sesión llamada “**Conociendo la inclusión en Educación Superior y nuestra Política**” consistió en una presentación de la Política de Inclusión Educativa de Duoc UC y en una explicación de los principales conceptos asociados a la inclusión. Se entregó a los participantes material impreso para registrar sus comentarios y dudas, y se dio espacios para preguntas y reflexiones. Además, se realizó la estrategia de pensamiento visible “Antes pensaba... ahora pienso...”, en donde los participantes reflexionaron sobre sus pensamientos y creencias en torno a la inclusión, antes y luego de la presentación. Así también, debieron confeccionar de manera grupal, un afiche que explicará la inclusión en educación superior. Esta actividad se realizó con el fin de dar cumplimiento al componente 1 y 3 de la intervención.

La segunda sesión llamada “**Aprendamos juntos sobre el Diseño Universal de Aprendizaje DUA**” consistió en la presentación de los principales componentes del Diseño Universal de Aprendizaje. Se utilizó la estrategia “Las cuatro esquinas”, en donde se realizaron varias preguntas y los docentes debían ubicarse en los distintos puntos cardinales según sus respuestas. Posteriormente, se leyó un cuento para reflexionar sobre las Pautas DUA. El cuento fue proyectado, entregado de forma escrita, y las imágenes fueron acompañadas de un audio. Luego, los docentes debían trabajar en equipos para responder preguntas, para lo cual se asignaron roles de manera de

lograr los objetivos mediante la colaboración y la reflexión conjunta. Finalmente, confeccionaron un papelógrafo con la síntesis de las reflexiones grupales y lo expusieron al resto de los grupos. Por último, los docentes planificaron una clase basándose en las pautas DUA, compartiéndolas con el resto de los grupos. Esta sesión buscó dar cumplimiento al componente 2 y 3 de la intervención.

La tercera sesión llamada “**Aprendiendo estrategias de aprendizaje activo**”, consistió en el trabajo de estrategias metodológicas activas. Para lo cual se realizó la estrategia, “El rompecabezas”, la que luego de ser explicada, es ejecutada por los docentes. Al final de la sesión se realizó un plenario para compartir las impresiones, resaltando la importancia de la incorporación de estrategias activas y cooperativas en la realización de las clases. Se presenta el Programa “Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar de Pere Pujolàs y José Ramón Lago. Esta sesión buscó dar cumplimiento al componente 2 y 3 de la intervención.

Finalmente, la cuarta sesión llamada “**Reflexión en la labor docente**”, consistió en la presentación de un video llamado “El color de las flores”, el que dio paso a una reflexión grupal. Se presentó el escenario actual sobre educación superior inclusiva (nacional e internacional). Se realizó la estrategia de pensamiento visible “Conversaciones sobre papel”, donde los docentes debían responder preguntas asociadas a su rol en la inclusión, escribiéndolas en un papelógrafo, pudiendo comentar las respuestas de sus compañeros. Posteriormente, se exponen sus reflexiones y se lleva a cabo un plenario guiado por las implementadoras. Esta sesión buscó dar cumplimiento a los 3 componentes de la intervención, siendo un resumen y cierre de la intervención.

8. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

A continuación, se describe el proceso de validación social del diseño de la intervención, el cual consideró las dimensiones de aceptabilidad, viabilidad y utilidad. Así también, se describe el monitoreo de la intervención, dando a conocer los resultados obtenidos en las dimensiones de fidelidad, adaptación, exposición, calidad e involucramiento.

8.1. Validez Social

Posterior al diseño de la intervención, se llevó a cabo un proceso de validación social de la propuesta, la cual estudió la medida en que los objetivos, las técnicas y los resultados esperados de la intervención, eran aceptables, relevantes y útiles para los actores involucrados (Humphrey et al., 2016).

Como objetivos de este proceso se propuso evaluar el grado de aceptación de los componentes de la intervención, evaluar la pertinencia de las actividades para el logro de los mismos, identificar las condiciones que debían existir para resguardar la realización de la intervención y explorar las áreas en las que la intervención sería más beneficiosa.

En el proceso de validación social participaron diferentes miembros de la sede San Carlos de Apoquindo, entre ellos, el subdirector académico (SA), la jefa de la UAP (JU), dos asesoras pedagógicas (AP), un docente de la carrera de diseño (DD) y la Jefa del Programa de Ética y Formación Cristiana (JP), quien fue invitada por la jefa de la UAP, debido a la necesidad de realizar una intervención con los docentes del programa. En total fueron entrevistados 2 hombres y 4 mujeres, de un rango etario entre los 35 y 55 años, con una antigüedad laboral en la institución entre los 5 y los 15 años.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa. Se aplicó una entrevista semiestructurada que permitió indagar sobre las percepciones e impresiones de los participantes respecto del proyecto presentado. La entrevista fue aplicada de manera individual y en parejas, debido al escaso tiempo disponible de los entrevistados. La duración promedio fue de 30 minutos en el caso individual y de una hora en el caso de la aplicación en parejas.

Se coordinaron los horarios de las entrevistas de manera presencial con los participantes y luego, se confirmaron vía correo electrónico. En los casos de las dos Asesoras Pedagógicas, de la jefa de UAP y la Jefa del Programa, las entrevistas se realizaron en parejas. En todos los casos, se inició

la conversación exponiendo el diseño de la intervención por medio de una presentación en Power Point, en la cual se dieron a conocer los objetivos establecidos y las actividades diseñadas para el cumplimiento de los mismos.

Se creó un guion temático con preguntas estructuradas para recabar información, las cuales fueron complementadas con preguntas espontáneas que surgieron de acuerdo al discurso de los participantes.

Como metodología de análisis de las encuestas se utilizó la teoría fundamentada, la cual busca desarrollar una teoría basándose en la recolección y análisis sistemático de datos empíricos (Glaser y Strauss, 1967), ya que es una de las metodologías más completas a la hora de trabajar con entrevistas (Hernández, 2014). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, para luego realizar una codificación abierta, la cual consistió en clasificar las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias de palabras) para asignarles anotaciones y conceptos (Flick, 2012). Luego, se examinaron y compararon los datos, agrupándolos para generar categorías que respondieron a los criterios de validez social de aceptabilidad, factibilidad y utilidad.

Análisis de resultados según criterios de Validez Social

A continuación, se describen los resultados del proceso de validación social, dando a conocer las categorías obtenidas respecto a la aceptabilidad, factibilidad y utilidad de la intervención.

Aceptabilidad

En relación, al grado en que los actores percibieron que los resultados esperados de la intervención eran una necesidad real y significativa para la institución, se evidenció una apreciación positiva de la intervención, ya que los actores manifestaron afirmaciones de aprobación hacia la propuesta (*“Me parece muy buena la propuesta, sobre todo para la realidad de Duoc”* (AP1)). Asimismo, señalaron que la intervención era relevante para la institución, ya que respondía a una necesidad de la misma. Se destacó la importancia de trabajar con temáticas de inclusión (*“Yo siento que es algo que está súper instalado, como una preocupación que tenemos todos los profes el tema de la inclusión... es algo que se tiene que abordar”* (DD)), y la necesidad de formar a los docentes en esta área (*“Yo creo que los profes son la clave acá, en toda institución es pieza clave”* (AP2); *“El tema entregar herramientas pedagógicas a los profesores, como el DUA, de poder profundizar en eso... creo que es súper relevante que lo manejemos”* (DD)).

Factibilidad:

En relación al grado en que las actividades diseñadas se consideraron realizables, los entrevistados señalaron la importancia de considerar, en la programación de las sesiones, que el docente contara con tiempo disponible para participar (*“Lo único que creo es que deberían tener ojo con los tiempos, que las actividades no sean cuando tenemos más pega en el semestre”* (DD)), estableciendo como el periodo más adecuado el intersemestre (*“Yo creo que con un tema tan sensible y que se tiene que hacer, el momento debe ser bien escogido; vacaciones de invierno, a mitad de semestre”* (AP1)). Por otro lado, se destacó el interés de los docentes por participar en procesos de formación, lo cual sería favorable para la ejecución de la intervención (*“... ir a una charla un día después de clases yo feliz voy, no tengo ningún problema”* (DD); *“Están ávidos de este tipo de novedad... hasta los podemos convencer de un sábado en la mañana”* (JP)).

Utilidad

En relación, al grado en que los participantes consideraron que los resultados de la intervención serían beneficiosos para la institución educativa y sus miembros, los entrevistados señalaron que las acciones presentadas serían un aporte para la formación de los docentes participantes de la intervención, ya que dada respuesta a una preocupación de la institución y de los docentes (*“Sé que es una preocupación interna de los profesores, tener herramientas que no tenemos, porque no estudiamos pedagogía, la mayoría tenemos profesiones ajenas a la pedagogía”* (DD)). Asimismo, destacan el beneficio de participar en instancias de encuentro con otros docentes, ya que el compartir experiencias enriquecería su práctica pedagógica (*“A veces los profes están un poco solos... si hay un momento para conversar de lo que les ocurre, de cómo lo están haciendo o qué les pasa con los chiquillos, es súper importante”* (AP1); *“Lo que se plantea de poder compartir entre todos, de conversar con otros profesores las diferentes experiencias, yo creo que es algo que se tiene que hacer”* (DD)). Por otro lado, se destacó la utilidad de realizar la intervención con los profesores del Programa de Ética y Formación Cristiana, ya que éstos realizan clases en todas las carreras de la sede (*“Con esta acción vamos a favorecer a todas las carreras, porque tengo profesores que hacen clases en las distintas carreras”* (JP)).

En síntesis, es posible señalar que existió una aceptación positiva de la propuesta de intervención, la cual fue considerada relevante, debido a que respondía a una necesidad de la institución. Se destacó la relevancia del trabajo con temáticas de inclusión educativa y la necesidad de formar a los docentes en las mismas. Por otro lado, se dio relevancia a la necesidad de considerar la disponibilidad de los docentes a la hora de determinar la factibilidad de la intervención, señalando

como periodo más oportuno las vacaciones de invierno. También se destacó la buena disposición de los docentes a participar en actividades de formación, lo que favoreció la posibilidad de realizar la intervención. En relación a la utilidad, existió la percepción que la intervención sería beneficiosa para los docentes, ya que daba respuesta a una necesidad de formación en inclusión educativa. Además, se valoró la posibilidad de contar con instancias en que los docentes pudieran compartir sus experiencias con otros docentes, ya que la labor docente es solitaria y el compartir experiencias podría enriquecer su práctica pedagógica.

Como respuesta a los resultados del proceso de validación social, se tomó la decisión de realizar las primeras dos sesiones de la intervención durante el periodo de vacaciones de invierno, lo cual implicó realizar una jornada que duró 6 horas cronológicas. Asimismo, la valoración otorgada a las instancias para compartir experiencias entre los docentes, impulsó la incorporación de un nuevo objetivo de intervención, referente a favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes. Por otro lado, la incorporación en el proceso de validación social de la jefa del Programa de Ética y Formación Cristiana, llevó a determinar que el grupo de docentes de la intervención serían los profesores del mismo programa de la sede San Carlos de Apoquindo, debido a la necesidad de recibir una intervención y al entusiasmo demostrado por la jefa, lo cual aumento la factibilidad de realizar la propuesta.

8.2. Monitoreo de la implementación de la intervención

A continuación, se presenta el monitoreo del proceso de implementación, el cual tuvo como objetivo examinar cómo la intervención fue puesta en práctica. Específicamente, se evaluó en qué medida la ejecución de la intervención respondió al diseño inicial (fidelidad), la naturaleza de los cambios realizados (adaptación), el grado en que los participantes se involucraron en la intervención (involucramiento), el tiempo total de participación (exposición) y en qué medida los componentes de la intervención fueron entregados de buena manera (calidad).

Los participantes de monitoreo correspondieron a los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana de la sede San Carlos de Apoquindo. De los 19 docentes invitados a la intervención, participaron 15, 7 mujeres y 8 hombres, con un rango etario entre 27 y 60 años. Con respecto a su profesión, 5 eran profesores, 1 de lenguaje, 2 de historia y 2 de filosofía. Los 10 restantes presentaron profesiones variadas, tales como: Cineasta, Abogado, Ingeniero, Sociólogo, Actor, Diseñador, entre otras.

El monitoreo se desarrolló por medio de técnicas de recolección de información cuantitativas y cualitativas, ya que estos enfoques son complementarios y ofrecen credibilidad y flexibilidad (Humphrey et al., 2016). De esta manera, se buscó recabar información complementaria que permitiera tener una visión más completa de la implementación de la intervención.

En relación a los instrumentos, se aplicó una encuesta de percepción al final de la intervención compuesta por 11 ítems, orientados a evaluar la calidad de la intervención y el involucramiento de los participantes. Para la valoración de los ítems, se estableció una Escala Likert de 4 niveles: “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”. A cada nivel de valoración se le asignó un puntaje de 1 a 4, siendo 1 la respuesta “Muy en desacuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. Además, se incorporó una pregunta abierta para complementar la información y conocer la opinión de los participantes en sus propias palabras, esta fue analizada a través de una codificación abierta, con el fin de categorizar las opiniones.

Por otro lado, se registró la asistencia de los participantes a cada una de las sesiones, a través de una lista en donde debían firmar, con el objetivo de establecer el grado de exposición de los docentes a la intervención.

Finalmente, se utilizó un cuaderno de campo en donde los implementadores registraron las observaciones realizadas durante la ejecución de la intervención, el cual fue complementado con registros visuales (fotografías). Los datos recogidos son comparados con el diseño inicial de la intervención, con el fin de dar cuenta de su cumplimiento (fidelidad) y el tipo de adaptaciones realizadas. Asimismo, este instrumento permitió registrar las percepciones de las implementadoras en relación al involucramiento de los participantes durante la intervención.

A continuación, se describen los resultados obtenidos de acuerdo a las dimensiones de monitoreo de la implementación.

8.2.1. Fidelidad

En relación al grado de adherencia al diseño inicial, es posible señalar que las sesiones se ajustaron a la planificación, tanto en los contenidos entregados, como en la metodología establecida para la entrega de los mismos, el cual consistió en el predominio del trabajo colaborativo entre los docentes, la reflexión y la experimentación, en su propio aprendizaje, de los contenidos enseñados. Sin embargo, las sesiones estaban programadas con una frecuencia mensual, lo cual fue modificado en respuesta a la baja disponibilidad horaria de los docentes. La frecuencia de las sesiones fue la siguiente: primera y segunda sesión fueron realizadas el mismo día en el mes de julio (intersemestre),

la tercera sesión se realizó en septiembre (1 mes y medio después) y la cuarta sesión se realizó en diciembre, con más de dos meses de distancia de la sesión anterior. Este fue el mayor desafío de la implementación, ya que los docentes contaban con poco tiempo disponible y fue difícil establecer las fechas de las sesiones. Sin embargo, la participación de la jefa del programa en la coordinación y en las mismas sesiones, favoreció la asistencia y el compromiso de los docentes con la intervención.

8.2.2. Adaptación

En relación a la naturaleza de los cambios realizados a la intervención, se consideraron las variables de tipo de ajuste, temporalidad y valencia. A nivel de ajuste, los cambios fueron de tipo profundo, ya que se suprimió una actividad de la cuarta sesión por considerarla poco pertinente para ese momento. Asimismo, las adaptaciones tuvieron una temporalidad de tipo reactiva, ya que las decisiones de llevar a cabo los cambios fueron tomadas durante la realización de las sesiones. Por otro lado, la valencia de los cambios fue positiva, ya que favoreció el proceso reflexivo de los docentes y fomentó la motivación de los mismos con la intervención.

A continuación, se detallan las principales adaptaciones realizadas en la intervención.

Sesión 1 y 2: La actividad de cierre de la primera sesión (papelógrafo con reflexiones en torno a la inclusión) fue adaptada y utilizada al inicio de la segunda sesión, luego de la presentación del cuento “el cocinero”, debido a que se priorizó el dar más tiempo a los docentes para expresar sus comentarios, dudas y reflexiones en relación a la presentación de la Política de inclusión y los principales conceptos del paradigma inclusivo

Sesión 3: Se desarrolla de acuerdo a lo planificado, no existiendo modificaciones de ningún tipo.

Sesión 4: La sesión presentó varias interrupciones no previstas, tales como atraso de los participantes, tiempo destinado para comprar café (esta sesión no contó con mesón de café) y fue interrumpida en dos ocasiones por personas que requerían entrar a la cocina ubicada dentro de la sala. Frente a la contingencia, se decide eliminar la actividad “Antes pensaba, ahora pienso” de manera de cumplir con los tiempos y dar paso a una actividad más activa, que motivara a los docentes, pues las actividades anteriores habían sido de carácter expositivo e individuales.

8.2.3. Exposición

La intervención estuvo dirigida a los 19 docentes pertenecientes al Programa de Ética y Formación Cristiana de la sede San Carlos de Apoquindo, los cuales fueron invitados directamente por la Jefa del programa. Asistieron 15 docentes, cuya presencia en las sesiones fue variada.

El gráfico 1 detalla la asistencia a las 4 sesiones de la intervención.

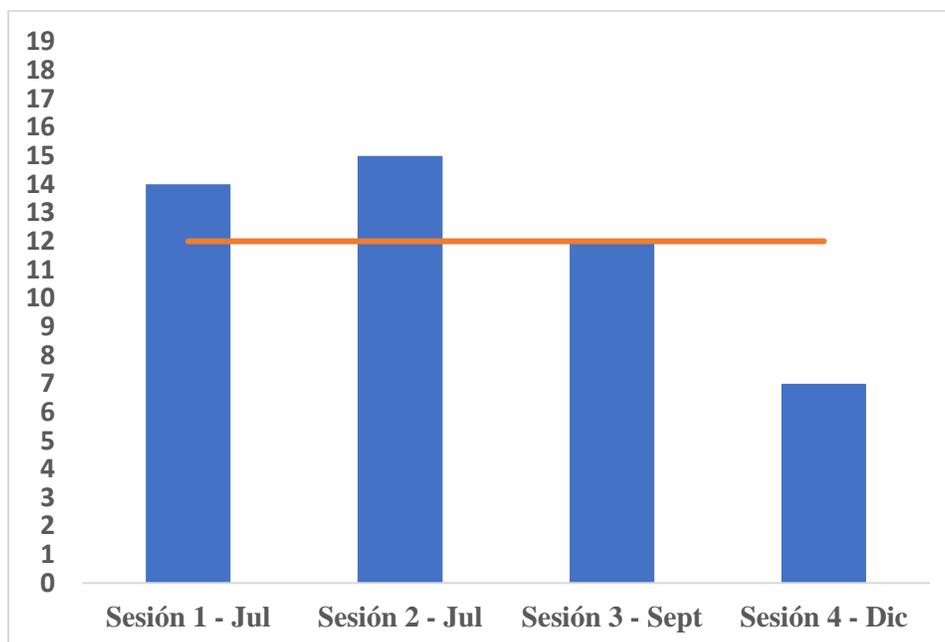


Gráfico 1: Reporte de asistencia por sesión y promedio de asistencia a la intervención.

Específicamente, de un total de 19 profesores invitados, participaron 14 en la primera sesión, 15 en la segunda, 12 en la tercera y 7 en la última, con un promedio de asistencia de 12 docentes. Considerando la participación por docentes, es posible señalar que 7 profesores presentan una exposición de 100% a la intervención, 5 una exposición de 75%, 2 de 50% y 1 de 25%. Se observa, un nivel de participación relativamente constante en las primeras 3 sesiones, existiendo una clara disminución en la última. Esta disminución puede ser explicada por dos razones, primero, por el tiempo transcurrido entre la sesión 3 y 4, el cual fue de más de dos meses y por la época del año en la que se realizó la última sesión, la que coincidió con el cierre del segundo semestre (diciembre). Es importante señalar, que la Jefa del programa estuvo presente en todas las sesiones, sin embargo, no se considera en la asistencia, ya que su participación en un principio fue como observadora, aunque gradualmente fue incorporándose a las actividades.

8.2.4. Calidad e involucramiento

La calidad y el involucramiento en la intervención se evaluaron mediante una encuesta de percepción, la cual fue aplicada al finalizar la intervención. La encuesta fue aplicada de manera presencial a los docentes que asistieron a la última sesión y fue enviada a través de un formulario online (Google Form) a los docentes que no participaron en ésta. Ambas modalidades de aplicación, permitieron abarcar a una mayor cantidad de participantes, logrando que 14 docentes respondieran la encuesta.

En relación a calidad, los ítems se dividen en dos sub dimensiones, calidad de las expositoras y calidad de las sesiones. La primera abordó aspectos referentes al dominio de contenidos y claridad en la transmisión de los mismos, y la segunda evaluó aspectos tales como, planificación y preparación, selección de contenidos, tiempo destinado a las sesiones y características de las actividades realizadas.

La Tabla 1 muestra el porcentaje de docentes que dieron una valoración positiva a los ítems relacionados con calidad, dando a conocer el porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” y el porcentaje cuando se consideran ambas categorías positivas, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”.

Tabla 1

Porcentaje de valoraciones positivas (“de acuerdo” y “muy de acuerdo”) para la dimensión calidad.

| Dimensión | Sub dimensión | Afirmaciones | %MA | %MA+DA | %MA | %MA+DA |
|-----------|---------------|--|-----|--------|-----|--------|
| Calidad | Monitoras | Las monitoras mostraron un buen dominio de los temas tratados. | 86% | 100% | | |
| | | Las monitoras transmitieron los contenidos de manera clara y utilizaron ejemplos. | 86% | 100% | 86% | 100% |
| | Sesiones | El diseño de las sesiones fue claro e incorporó información relevante. | 57% | 100% | | |
| | | Los contenidos abordados fueron un aporte para mi desempeño como docente de Duoc UC. | 64% | 100% | | |
| | | El tiempo destinado a las sesiones fue el adecuado. | 14% | 93% | 59% | 80% |
| | | Las actividades realizadas fueron dinámicas y favorecieron mi aprendizaje. | 64% | 100% | | |
| | | Se observó preparación y planificación de las sesiones. | 93% | 100% | | |
| | | | | | | |

Fuente: Propio autor

En relación a la calidad de la intervención, es posible señalar que la subdimensión calidad de las expositoras obtuvo un 86% cuando se considera la categoría “Muy de acuerdo”, aumentando a un 100% cuando se suma la categoría “de acuerdo”. Es importante señalar que esta sub dimensión obtuvo la mayor valoración de la encuesta. Por otro lado, la calidad de las sesiones, obtuvo un 59% cuando se considera la valoración “Muy de acuerdo”, aumentando a un 99% cuando se incorpora la categoría “de acuerdo”. El ítem “el tiempo destinado a las sesiones fue el adecuado” fue el que presentó menor porcentaje de la valoración “Muy de acuerdo” de la dimensión de calidad, el cual fue de 14%.

La encuesta contaba con un apartado final en donde los participantes declararon opiniones complementarias a la valoración de los ítems. Los comentarios fueron analizados mediante codificación abierta, dando como resultando categorías que complementan los resultados obtenidos en la dimensión de calidad. Específicamente, Los docentes señalaron que su participación en las sesiones fue una experiencia positiva (*“Muy bueno, seguir en esta ruta”*), considerándola un aporte para su labor como docentes (*“Hay muchos alumnos que requieren de nuestra actualización constante en temas de inclusión”*). Asimismo, sugirieron mejoras en relación a las fechas y duración de las sesiones (*“Más tiempo para compartir con los pares y aplicar el aprendizaje a la planificación”*).

Con respecto al involucramiento, los ítems evaluaron el interés y motivación de los docentes por asistir a las sesiones, su nivel de participación en las actividades, la utilización de la herramienta Google Drive y la intensidad y puesta en práctica de los contenidos aprendidos.

La Tabla 2 muestra el porcentaje de docentes que dieron una valoración positiva a los ítems relacionados con involucramiento, dando a conocer el porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” y el porcentaje cuando se consideran ambas categorías positivas, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”. De la misma manera, la tabla señala los porcentajes obtenidos por la dimensión en general.

Tabla 2

Porcentaje de valoraciones positivas (“de acuerdo” y “muy de acuerdo”) para la dimensión de involucramiento

| Dimensión | Afirmaciones | %MA | %MA+DA | %MA | %MA+DA |
|------------------------|---|------------|---------------|------------|---------------|
| Involucramiento | Me interesa y motiva asistir a las sesiones. | 57% | 93% | | |
| | Participé de forma activa durante el taller (expresando mis ideas, aportando con opiniones, haciendo preguntas, entre otras). | 43% | 93% | | |
| | He leído o compartido material en el Google Drive creado para el curso. | 7% | 36% | 41% | 80% |
| | He llevado a la práctica o tengo claras intenciones de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en el curso. | 57% | 100% | | |

Fuente: Propio autor

La dimensión de involucramiento, obtuvo un 41% cuando se considera la categoría “Muy de acuerdo”, aumentando a un 80% cuando se suma la valoración “de acuerdo”. Esta dimensión presentó la valoración más baja de la encuesta, lo cual se explica por el ítem “he leído o compartido material en el Google Drive creado para el curso” cuyo porcentaje de valoración positiva, considerando ambas categorías, fue de 36%.

Además de los resultados de la encuesta, es posible señalar que durante las sesiones se estableció un ambiente relajado y de confianza que permitió a los participantes expresarse libremente, lo cual se hizo evidente al tener que otorgar más tiempo a las actividades debido a la constante intervención de los docentes, ya sea con preguntas o comentarios en relación a su experiencia. Además, los docentes se mostraron entusiastas e interesados, en especial, en aquellas actividades que implicaron trabajo colaborativo, las cuales estuvieron presentes en gran parte de la intervención. Se observó a todos los docentes trabajando, concentrados en sus tareas y atentos a sus compañeros a la hora de presentar los resultados de la actividad. Asimismo, mostraron intenciones por utilizar las estrategias aprendidas en las sesiones en sus clases, lo cual se evidenció claramente en la tercera sesión, cuando varios docentes señalaron ir a imprimir textos para replicar la actividad realizada con

sus alumnos ese mismo día. Además, en la última sesión, señalaron haber armado cajas con materiales similares a los utilizados en la implementación, con las cuales contaban para desarrollar sus clases.

En síntesis, la dimensión de calidad obtuvo una valoración de 66% cuando se considera la categoría “Muy de acuerdo”, aumentando a un 99% cuando se suma la categoría “de acuerdo”, siendo la calidad de las expositoras lo que presentó mayor valoración. El ítem referente al tiempo destinado a las sesiones, fue el que presentó menor porcentaje de valoraciones positivas, lo se explica con el análisis de los comentarios en los cuales se sugiere una mejor elección de fechas y una mayor duración de las sesiones. Asimismo, la dimensión de involucramiento obtuvo un 41% cuando se considera la categoría “Muy de acuerdo”, aumentando a un 80% cuando se incorpora la categoría “de acuerdo”. El porcentaje de involucramiento se vio afectado por el ítem que hace referencia al uso del Google Drive, el cual presentó mayor porcentaje de valoraciones negativas (“Muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”). Sin embargo, el resto de los ítems muestran un alto compromiso de los docentes con la intervención, lo que es concordante con las percepciones de las implementadoras registradas en el cuaderno de campo.

9. EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

El presente apartado tiene como propósito dar a conocer los resultados del proceso de evaluación de los objetivos de la intervención y el nivel de cumplimiento de los mismos, los cuales corresponden al fin, propósito y los componentes expuestos en la descripción de la matriz de marco lógico (punto 7).

Los participantes de este proceso corresponden a los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana de la sede San Carlos de Apoquindo. Participaron 15 docentes en total, 7 mujeres y 8 hombres, cuyas edades fluctuaron entre los 27 y 60 años. Con respecto a sus profesiones, 5 eran profesores, 1 de lenguaje, 2 de historia y 2 de filosofía. Los 10 restantes presentaron profesiones variadas, tales como: Cineasta, Abogado, Ingeniero, Sociólogo, Actor, Diseñador, entre otras.

Para la verificación de los indicadores se utilizó una metodología mixta, la cual incluyó instrumentos de recolección de información y métodos de análisis cualitativos y cuantitativos.

En relación a los instrumentos de recolección de información, se aplicó un pre y post test (ver Apéndice 6), el cual consistió en una evaluación realizada al inicio de la primera sesión y al final de la última. El test contenía preguntas abiertas que midieron el conocimiento en relación a la política de inclusión institucional. Además, el test incluyó dos preguntas de percepción: la primera fue incorporada en la aplicación inicial del test y consistió en una pregunta en donde los docentes debían señalar su conocimiento respecto al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); la segunda pregunta fue respondida en ambos momentos de la aplicación del test y recogió la percepción de los docentes respecto a su capacidad para responder a la diversidad de estudiantes, la cual contenía una escala numérica del 1 al 10, siendo 1 el nivel más bajo.

Las preguntas de conocimiento fueron revisadas a través de una pauta de corrección con un máximo de 7 puntos para ambos test. Tanto los puntajes obtenidos por las preguntas de conocimiento, como los puntajes obtenidos en la segunda pregunta de percepción, fueron analizados a través de la Prueba no paramétrica de Wilcoxon, la cual permite comparar dos variables ordinales relacionadas en muestras de tamaño reducido (Gómez, Danglot y Vega, 2013). Se utiliza esta prueba, ya que 7 docentes respondieron el pre y post test.

Por otra parte, se analizaron las respuestas de los docentes respecto al ítem *“He llevado a la práctica o tengo claras intenciones de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en el curso”*,

perteneciente a la encuesta de percepción aplicada al finalizar la intervención. A través de este análisis, se buscó reportar el cumplimiento del fin de la intervención.

Por otro lado, se analizaron las planificaciones de clases realizadas en la intervención, en las cuales debían aplicar los principios del DUA. Se elaboró una lista de cotejo (ver Apéndice 7), la cual permitió identificar los principios del DUA que eran utilizados en las planificaciones.

Asimismo, se evaluó la Rutina de pensamiento visible “Antes pensaba y ahora pienso”, la cual consiste en una actividad que permite la reflexión acerca de lo que los participantes comprenden sobre un tema, en este caso la inclusión, y responde a las siguientes premisas: qué pensaba antes de la actividad sobre el tema y qué pienso luego. Es un procedimiento que permite enfocar la atención en cómo se desarrolla la comprensión, y que esta no se trata simplemente de nueva información, sino que con frecuencia resulta en cambios en el pensamiento (Ritchhart, Church & Morrison, 2014). Es por lo anterior, que esta rutina se analizó a través de una codificación abierta, para identificar el cambio en el entendimiento de conceptos relativos a la inclusión educativa luego de la sesión.

Por otra parte, se realizó una entrevista individual semiestructurada a la Jefa del programa con el propósito de conocer su percepción en relación a la intervención y al logro de los objetivos propuestos en la Matriz de Marco Lógico. Además, se analizó la información entregada por los docentes en las actividades “Conversaciones sobre papel” y el plenario de cierre, el cual fue guiado por las implementadoras. La estrategia de pensamiento visible “conversaciones sobre papel”, consistió en preguntas escritas en un papelógrafo que promovían la reflexión en torno al rol de los docentes en la inclusión educativa, a las cuales los participantes deben dar respuesta de manera escrita, pudiendo comentar las respuestas de los otros docentes. A su vez, el plenario suscitó la discusión de los participantes en torno a su percepción de los logros obtenidos a través de la intervención. La información fue transcrita para su posterior análisis, mediante una codificación abierta.

A continuación, se describen los resultados obtenidos según el fin, propósito y componentes de la intervención.

Resultados fin de la intervención “Promover en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana, una docencia que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes”.

Se realizó un análisis de la pregunta “He llevado a la práctica o tengo claras intenciones de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en el curso” incorporada en la encuesta de percepción aplicada al finalizar la última sesión. De los 14 docentes que respondieron la encuesta, el 57% señaló estar muy de acuerdo con la afirmación y el 43% señaló estar de acuerdo. El 100% de los docentes que respondieron la encuesta, reportaron una valoración positiva de la afirmación.

Por otra parte, se analizó la información entregada por los docentes en las actividades de cierre de la intervención (Conversaciones sobre papel y plenario) y por la jefa del programa en la entrevista. Los docentes reportaron utilizar las estrategias de enseñanza - aprendizaje trabajadas en las sesiones para responder a la diversidad de sus estudiantes. Específicamente, una de las docentes señaló: *“Los problemas que tuve de inclusión eran bastantes, no quiero decir graves, pero si con muchas dificultades y les quiero decir que apliqué todo, o sea, música, papelógrafos, videitos, trabajo en grupo, repartir papers para analizar y después exponer y te digo con sordomudos, a ese nivel y los hice participar igual”* (Docente). Asimismo, la jefa del programa señaló que la institución, entregó materiales a los docentes para la implementación de las estrategias aprendidas en la intervención (*“Mandamos a hacer las cajas de material, porque nos dimos cuenta que no teníamos material. Entonces el departamento hizo unas cajas con plumones, con post it, con lustres, papeles Kraft y ahí los profesores empezaron a tener, no solo la metodología, sino también el material necesario, lo que genero un entusiasmo por que entraban y salían con sus cajas”* (Jefa)).

Resultados propósito de la intervención “Fortalecer en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana, el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas”

Para la evaluación del propósito de la intervención, se analizaron los puntajes obtenidos en la pregunta *“En qué medida considera que es capaz de llevar a cabo clases inclusivas, es decir, responden a las necesidades y características de todos sus estudiantes”*, reportada por los docentes en el pre y post test. El análisis se realizó a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon que permitió comparar los puntajes obtenidos en ambos momentos de aplicación. Se analizaron 7 pares de respuestas cuyos puntajes oscilaron entre 3 y 9 puntos. Los 7 docentes mostraron una diferencia positiva, aumentando su percepción en relación a su capacidad para realizar clases inclusivas luego

de la intervención. La prueba de Wilcoxon evidenció que el aumento del puntaje obtenido en la pregunta, era estadísticamente significativo, rechazando la hipótesis nula ($Z= 2.38$; $p < 0.05$).

Por otro lado, las categorías obtenidas del análisis a la entrevista realizada a la jefa del programa y las actividades de cierre, evidenciaron en los docentes una actitud favorable hacia la inclusión, al entenderla como un trabajo que incluye a todos sus estudiantes (*“Creo que algunos estaban como cansados de esta inclusión demasiado específica de las personas con una discapacidad visual declarada... a los profesores les quitaba tiempo en clases, se confundían con estos alumnos en sus clases. Entonces cuando vimos que la inclusión es para todos eso les abrió la mente y te podría decir que el corazón”* (Jefa)). Asimismo, en el análisis de la rutina de pensamiento visible “Antes pensaba y ahora pienso”, los docentes reportaron un cambio de actitud en relación a la inclusión, la que previamente era vista como una utopía y una pérdida de tiempo (*“pensaba que iba a perder el tiempo, que no era posible”* (Docente); *“Que no iba poder hacerme cargo”* (Docente)), y luego de la sesión fue percibida como una tarea posible y necesaria. Además, indicaron sentirse más positivos en relación a la capacidad de sí mismo y de la institución para responder a la diversidad (*“ahora me siento más positiva, en que lo voy a poder aplicar el DUA a mis clases”* (Docente); *“me siento confiado y feliz, veo que Duoc está realmente comprometido con la inclusión”* (Docente)).

En síntesis, los resultados obtenidos demostraron que los docentes percibieron una mayor capacidad para responder a la diversidad luego de la intervención. Así también, reportaron una actitud positiva hacia la inclusión, sintiéndose más confiados en su capacidad de responder a la diversidad de estudiantes, al entender que la inclusión va dirigida a todos los estudiantes y al conocer el Diseño Universal de Aprendizaje.

Resultados componente 1 “Los docentes del programa conocen el paradigma de educación inclusiva”

En primer lugar, se analizaron los puntajes de la prueba de conocimiento de la Política de Inclusión Institucional obtenidos en la aplicación pre y post intervención. Para su análisis, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon que permitió comparar los puntajes obtenidos en ambos momentos de aplicación. Se analizaron 7 pares de respuestas cuyos puntajes oscilaron entre 1 y 6 puntos. De los 7 docentes, 6 mostraron una diferencia positiva, es decir, aumentaron su puntaje post intervención, 1 mantuvo el mismo puntaje y ninguno disminuyó su puntuación. La prueba de

Wilcoxon evidenció que el aumento del puntaje obtenido en la prueba de conocimiento de la política, era estadísticamente significativo, rechazando la hipótesis nula ($Z= 2.22$; $p < 0.05$).

En segundo lugar, se analizó la actividad “Antes pensaba, ahora pienso” para evidenciar la adquisición de nuevas concepciones referentes al paradigma inclusivo. Se analizaron las respuestas de 11 docentes, de los cuales el 100% demostró, a lo menos, un cambio en su concepción referente al paradigma inclusivo. Al comparar las categorías obtenidas de las reflexiones de los docentes en ambas premisas, podemos señalar que los docentes consideraban la discapacidad como un déficit del sujeto (*“La discapacidad está centrada en el individuo”* (Docente)), luego de la sesión, evidenciaron entender la discapacidad como la interacción entre una persona con ciertas características y un contexto que ofrece barreras y que restringe su participación en la sociedad (*“La discapacidad se relaciona con el contexto y es la sociedad la que pone las barreras”* (Docente)). Asimismo, las reflexiones mostraron un cambio en el entendimiento del concepto de inclusión, el que al inicio era considerado como un equivalente a la integración (*“Que los conceptos de inclusión e integración eran uno”* (Docente)), y posteriormente los reconocieron como dos conceptos diferentes (*“Que inclusión e integración son distintos”* (Docente)). Esta categoría se complementa con un cambio en relación a los sujetos a los que va dirigida la inclusión, mostrando que en un principio consideraban que la inclusión estaba dirigida únicamente a estudiantes con discapacidad, lo cual implicaba desarrollar un material específico para estos (*“Incluir era preparar el material de clases para el estudiante con discapacidad”* (Docente)) y luego de la sesión, refieren entender que la inclusión implica responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, lo cual se puede lograr a través de planificaciones de clases que incorporen estrategias de enseñanza basadas en un diseño universal (*“Inclusión tiene que ver con cubrir los aprendizajes de todos los alumnos”* (Docente); *“Crear estrategias que sean lo más universales posibles y que respondan a dichas diversidades”* (Docente)).

En síntesis, los resultados obtenidos demostraron un aumento del conocimiento sobre la Política de Inclusión institucional luego de la intervención. Además, se evidenció un cambio en el entendimiento del paradigma inclusivo en educación luego de la primera sesión de la intervención. Los docentes transitaron de una concepción individual basada en el modelo médico, que entiende las dificultades de aprendizaje como una consecuencia de un déficit del estudiantado, hacia una concepción desde el modelo social, que entiende las dificultades como consecuencia de la interacción entre un sujeto con ciertas características y un contexto que pone barreras al aprendizaje. Así también, reportaron entender la educación inclusiva como un trabajo que va dirigido a todos los estudiantes y no únicamente al estudiante con discapacidad.

Resultados componente 2 “Los docentes del programa de Ética y Formación Cristiana planifican sus clases diversificando las experiencias de aprendizaje según el DUA”.

La capacidad de los docentes para diseñar sus clases utilizando los principios del DUA, fue evaluada a través de dos instancias. En primer lugar, se incorporó una pregunta en el Pre test, referente a determinar cuántos docentes utilizaba los principios del DUA en la planificación de sus clases, la cual fue respondida por 13 docentes. En segundo lugar, se realizó un análisis de las planificaciones de clases trabajadas en la intervención, las cuales fueron realizadas en forma grupal (grupo 1: docentes de Formación Cristiana; grupo 2: docentes de Ética).

En relación a la pregunta incorporada en el pre test, 2 docentes indicaron utilizar los principios del DUA en el diseño de sus clases, 1 señaló hacerlo a veces y 10 reportaron no hacerlo o no conocer el DUA.

Por otro lado, las planificaciones fueron evaluadas a través de un Listado de Cotejo, el cual detallaba los tres principios del DUA: Proveer múltiples formas para la acción y expresión, Proveer múltiples formas de Representación y Proveer múltiples formas de compromiso y motivación. Para cada principio, el listado contenía las 6 pautas correspondientes.

El listado de cotejo presenta los tres principios del DUA antes descritos, en cada principio se mencionan las pautas siguiendo una organización jerárquica vertical, desde lo más simple hasta lo más complejo.

La tabla 3 muestra la cantidad de pautas presentes en las planificaciones realizadas por los dos grupos de docentes, para cada principio del DUA.

Tabla 3

Presencia de pautas DUA en las planificaciones realizadas por los docentes.

| Principios DUA | Grupo 1 | Grupo 2 | Promedio |
|---|----------------|----------------|-----------------|
| Entrega múltiples formas de representación | 2 | 5 | 3.5 |
| Provee múltiples formas de acción y expresión | 5 | 4 | 4.5 |
| Entrega múltiples formas de compromiso y motivación. | 3 | 3 | 3 |

Fuente: Propio autor

Del análisis de las planificaciones, es posible señalar que los dos grupos incorporaron pautas correspondientes a los 3 principios del DUA. Específicamente, el principio “Proveer múltiples formas para la acción y la expresión” presentó, en promedio, una mayor cantidad de pautas incorporadas en las planificaciones, las cuales hacían referencia, principalmente, al uso de herramientas web interactivas. Por otra parte, el principio “Entregar múltiples formas de compromiso y motivación”, incorporó, en promedio, menos pautas en las planificaciones. Las actividades incorporadas para este principio estaban relacionadas con la aplicación de los contenidos en contextos reales y con la reducción de los niveles de incertidumbre a través de la creación de rutinas de clase. Finalmente, el principio “Proveer múltiples formas de representación”, tuvo una presencia de pautas promedio similar al principio anterior, las cuales se concentraron en presentar la información de varias maneras, utilizando recursos en formato escrito y en audio.

Resultados componente 3 “Favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes del Programa en torno a la inclusión”

La capacidad de los docentes para colaborar con sus pares y trabajar en conjunto para enfrentar el desafío de responder a la diversidad, fue evaluado a través del análisis de los datos obtenidos en la entrevista realizada a la Jefa del programa y la información entregada por los docentes en las actividades de cierre de la última sesión. Además, se evaluó las respuestas de los docentes al

ítem “He leído o compartido material en el Google Drive creado para el curso”, de la encuesta de percepción.

Las categorías obtenidas evidenciaron que los docentes valoraron positivamente el trabajar de manera colaborativa con sus pares, logrando aprender de las estrategias de los otros, enriqueciendo así, su quehacer docente (*“Es bien interesante que cada uno aporte con su estrategia, por ejemplo, salió el tema de los cortometrajes de la Isi y el Kahoot de la Fran”* (Docente); *“Me encanta trabajar en con el equipo y compartir ideas, porque resolvemos los desafíos juntos,* (Docente)). Por otra parte, tanto la Jefa como los docentes del programa, señalaron que la intervención favoreció la consolidación del equipo como un todo, ya que les permitió conocerse y apoyarse mutuamente (*“yo te diría que al final del semestre ya veía un equipo mucho más compacto... con una mentalidad de equipo... estaban unidos entre ellos”* (Jefa). Asimismo, el trabajo con el DUA permitió la adquisición de un lenguaje común que favoreció el planificar las clases de manera colaborativa y la percepción de unión (*“fue un acierto programar con la metodología DUA, porque logramos un lenguaje común... entonces hablar el mismo lenguaje uno”* (Docente)). Por último, los participantes reportaron que la colaboración docente trascendió a las sesiones de la intervención, lo que se evidenció en una permanente colaboración en espacios de trabajo formales e informales (*“venían trabajando juntos, encontrándose en el WhatsApp, en el mail, en los cafés de abajo, ya empezaban a compartir ideas, materiales y experiencias”* (Jefa); *“Llego la tercera unidad..., nos reunimos a programar con lenguaje DUA y eso fue importante”* (Jefa)).

Es importante señalar, que el análisis del ítem “He leído o compartido material en el Google Drive creado para el curso”, evaluado en la encuesta de percepción, indicó que un 36% de los docentes respondieron estar muy de acuerdo y de acuerdo con la afirmación, presentando mayor porcentaje las valoraciones negativas (“en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”), por lo que es posible señalar que esta herramienta de colaboración fue utilizada por un porcentaje bajo de docentes.

En síntesis, se evidenció en el relato de los docentes y la Jefa del programa, un fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los docentes, logrando establecer un objetivo de trabajo común, el cual consistió en planificar las unidades de las asignaturas utilizando el DUA, de manera de hacer frente al desafío de responder a la diversidad de sus estudiantes.

10. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos después de la realización de la intervención con los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana de Duoc UC, demuestran que, para los docentes y los directivos involucrados, la inclusión en educación superior es una temática relevante de atender en el desarrollo docente.

Con respecto al propósito de la intervención, el cual consistió en fortalecer en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana, el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas fue posible observar que los docentes se percibieron como más capaces de realizar clases inclusivas luego de la intervención. Asimismo, reportaron tener una actitud positiva hacia la inclusión y sentirse más confiados en sus capacidades para responder a la diversidad de estudiantes, al entender que la inclusión va dirigida a todos los estudiantes y al conocer el DUA. El logro de este objetivo se vio facilitado por el diseño de la intervención, el cual presentó una metodología participativa y experiencial, en donde los docentes no sólo aprendieron los aspectos teóricos de los contenidos, sino que los vivenciaron en su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto al primer componente, relacionado al conocimiento de los docentes respecto al paradigma de educación inclusiva, se obtuvieron resultados relevantes, ya que los docentes aumentaron su conocimiento de la Política de inclusión educativa y evidenciaron la adquisición de nuevas concepciones referentes al paradigma inclusivo después de haber participado en los talleres. Los docentes transitaron de una concepción individual basada en el modelo médico, que entiende las dificultades de aprendizaje como una consecuencia del déficit presente en el estudiante, hacia una concepción desde el modelo social, que entiende las dificultades como consecuencia de la interacción entre un sujeto con ciertas características y un contexto que pone barreras al aprendizaje. Así también, reportaron entender la educación inclusiva como un trabajo que va dirigido a todos los estudiantes y no únicamente al estudiante con discapacidad. Un aspecto que facilitó este logro fue el alto compromiso de los profesores con la intervención, lo cual se demostró en la participación y asistencia a las sesiones, las que se desarrollaron muchas veces fuera del horario laboral.

En relación al componente referente a que los docentes del programa planifiquen sus clases utilizando estrategias de enseñanza inclusivas, se evidencia el logro de este objetivo en la observación y análisis de las planificaciones realizadas, las cuales incorporaron los principios del DUA y junto con ello, estrategias metodológicas activas para dar cuenta de estos principios. Un elemento que facilitó alcanzar este objetivo fue el diseño de las sesiones, las cuales consideraron los principios del DUA, de manera de favorecer la colaboración y la participación en las actividades, constituyendo

este elemento experiencial, una forma de aprendizaje de los conceptos teóricos por parte de los docentes.

Finalmente, en referencia al componente relacionado con favorecer el trabajo colaborativo en los docentes del programa, los resultados señalan que los docentes valoraron positivamente el trabajo colaborativo, logrando aprender de las estrategias de los otros, enriqueciendo así su quehacer docente. Esto trascendió a las sesiones de la intervención, ya que permanecieron trabajando colaborativamente en sus tareas cotidianas dentro de la institución, lo cual fue percibido por los docentes y la jefa del programa como algo positivo para la consolidación del equipo. Un aspecto que favoreció este logro, fue el hecho que los docentes pertenecían a un mismo equipo de trabajo y enseñaban las mismas asignaturas, lo cual facilitó la adquisición de una meta en común, necesaria para un trabajo colaborativo.

Es importante destacar como facilitador de los logros de la intervención, la presencia permanente de la jefa del programa, la cual mostró un alto compromiso con la misma. Al participar de las sesiones y aprender junto con los docentes, potenció la aplicación de los aprendizajes fuera de la intervención.

Los resultados de la intervención reafirman lo señalado por Kurniawati et al. (2014) respecto a la importancia que tiene la formación docente para lograr un efecto positivo en el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades necesaria para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas.

Por otra parte, fue posible observar que los docentes percibían la diversidad del estudiantado desde la perspectiva del déficit, corroborando lo encontrado por O'Shea et al. (2015) en su estudio en una universidad australiana, en donde evidenció que la mayoría del cuerpo docente presentaba la misma percepción de la diversidad y, además, consideraban que eran los estudiantes los que debían adaptarse a la universidad, evadiendo su responsabilidad en los aprendizajes de los estudiantes.

Los hallazgos obtenidos al finalizar esta intervención aportan al desarrollo de la conceptualización en inclusión educativa, sobre todo en relación a lo que se entiende por práctica docente inclusiva. Tal como lo señala Rouse (2008) no existe una comprensión compartida de lo que constituye una práctica docente cuando se habla de educación inclusiva. En tal caso, esta intervención pudo aportar a la construcción de esta conceptualización.

Lo observado en la institución de educación superior en relación a entender la inclusión como una manera de eliminar barreras para los estudiantes con discapacidad, hizo que el diseño de la

intervención considerara este aspecto de la inclusión como importante, sin embargo, este se amplió a entender la diversidad de estudiantes dentro del aula. Lapierre et al. (2019) plantea que el enfoque de las Instituciones de Educación Superior en la actualidad es efectivamente una mirada restringida de la diversidad, generalmente se centra en grupos minoritarios, tradicionalmente excluidos, reconociendo las limitaciones de esta noción de diversidad.

En la actualidad el concepto de inclusión está siendo estudiado y definido de diversas maneras. Lapierre (2019) lo declara taxativamente, planteando que inclusión no es un concepto unívoco, que dependerá de los marcos culturales de las instituciones. Eso es justamente lo que ocurrió en la institución en donde se intervino, el concepto de inclusión que subyace a la Política educativa, es el de discapacidad. Sin embargo, existe la necesidad de establecer lenguajes comunes y acciones comunes, para la construcción de sistemas educativos inclusivos, sociedades inclusivas y más justicia social (Lapierre, 2019).

Respecto al trabajo colaborativo, podemos concluir que tiene doble beneficio, por una parte, favorece la motivación y por ende la adquisición de contenidos (objetivos de aprendizaje) y, además, permite adquirir competencias de comunicación necesarias para el trabajo en equipo, las cuales son necesarias para el desempeño laboral. En este punto, se refuerza lo planteado por Melo et al (2018) quienes consideran al trabajo colaborativo como una competencia necesaria para el desarrollo de una pedagogía inclusiva, ya que constituye un aspecto positivo y eficaz para el desarrollo profesional de los docentes.

A continuación, se describen las principales limitaciones de la intervención:

Uno de los obstáculos experimentados fue la escasa disponibilidad de tiempo para el desarrollo de la intervención, ya que se podrían haber alcanzado mejores resultados en sesiones más extensas que permitieran profundizar en las temáticas. Es necesario considerar la realización de las actividades de formación dentro de la jornada laboral, o bien, los docentes podrían recibir una remuneración a cambio de asistir a dichas actividades.

El aprendizaje profundo de DUA requiere mayor tiempo para su adquisición, lo cual va más allá de la extensión que abarca esta intervención. Además, las prácticas inclusivas del docente y de la comunidad en general, requieren de un alto compromiso personal. El cambio actitudinal involucra creencias y valores, y es un proceso transformacional que requiere tiempo, por lo que se sugiere que existan instancias de formación posteriores de manera de darle continuidad a la temática abordada en esta intervención, además de acompañamiento docente para continuar el trabajo de implementación.

La Política de Inclusión de la institución está dirigida específicamente a los estudiantes con discapacidad, lo cual genera contradicción con el paradigma inclusivo que incluye a todos los estudiantes. Por esto, es necesario que la institución amplíe su política de manera que abarque a la totalidad de los estudiantes, sin centrarse en un grupo específico.

La inclusión se abordó de manera aislada en la institución, constituyéndose como temática presente únicamente en el contexto de esta intervención. Es importante que la inclusión esté presente de manera transversal, en los distintos programas de formación docente de la institución.

En base a los resultados positivos de la presente intervención, podemos concluir que es factible llevar a cabo un programa de formación docente centrado en el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas que abarque a un número mayor de docentes. Es necesario que los docentes de educación superior reciban formación que les entregue herramientas para responder a la diversidad de estudiantes, puesto que inclusión y calidad en educación van de la mano.

11. REFLEXIONES FINALES

A continuación, se presentan las reflexiones y aprendizajes alcanzados a través del proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la intervención.

En las encuestas y entrevistas realizadas, fue posible observar la carga negativa que los docentes asociaban a la inclusión de los estudiantes con discapacidad, lo cual fue cambiando al comprender que la inclusión incorpora a todos los estudiantes, al adquirir herramientas concretas que les permitieron llevar a cabo clases más inclusivas y al ver el efecto en sus estudiantes al implementar nuevas estrategias de enseñanza, quienes se muestran más motivados, aumentando así la motivación de los propios docentes. Aunque la inclusión sigue siendo considerada un desafío, se visualiza como algo posible y un proceso más grato.

En este sentido, es fundamental lograr en los docentes un cambio de paradigma, desde una visión médica, individualista de la discapacidad, a un paradigma inclusivo y universal, ya que lleva al docente a mirar a través de estos lentes el proceso de enseñanza - aprendizaje y por lo tanto favorece la comprensión y compromiso con el uso de estrategias pedagógicas inclusivas en el aula. Más allá del conocimiento de los principios de la política, lo que genera un verdadero cambio es el impregnarse del espíritu que se transmite a través de ella, derribar aquellas creencias que obstaculizan la verdadera inclusión.

Asimismo, pudimos confirmar que el DUA es una herramienta a través de la cual el docente ejecuta una clase inclusiva, este marco metodológico nos da la posibilidad de atender a la diversidad en el aula, optimizando los aprendizajes de manera transversal.

Por otro lado, es importante considerar en la formación docentes para la inclusión, la falta de formación pedagógica del docente universitario, en especial en los docentes novatos, ya que la aplicación del diseño universal de aprendizaje exige del docente el desarrollo de habilidades de manejo de grupo, manejo del tiempo, planificación de clases, etc. Por lo que en especial, en docentes universitarios, es importante considerar el fortalecimiento de herramientas pedagógicas básicas, para la adecuada ejecución de una clase inclusiva.

El trabajo del docente y en especial, el del docente universitario, tiende a ser solitario e individual, debido a que la mayoría trabaja en otras instituciones, ya sea como docente o como profesional. Potenciar la creación de instancias que favorezcan el trabajo colaborativo, la reflexión conjunta y el compartir experiencias, aliviana la carga emocional y laboral de los docentes, los motiva

y los lleva a mejorar sus prácticas docentes, aspectos que podrían impactar positivamente en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula.

Si bien el docente es un actor relevante en el proceso de cambio y aplicación de prácticas inclusivas en educación superior, no es solo él responsable, ya que debe existir un compromiso por parte de las autoridades y todos los miembros la institución, además de un apoyo permanente a los docentes por partes de la misma. En este sentido, el liderazgo de los equipos de docentes es una pieza fundamental, un líder comprometido y consciente de la riqueza que tiene la diversidad en el aula, se hace parte del motor para impulsar cualquier cambio, movilizandoo acciones para la inclusión. Es importante considerar la formación de los directores y jefes de programa, para que lideren con conocimiento el proceso de cambio.

Finalmente, se considera que la formación de docentes en competencias que les permitan llevar a cabo prácticas pedagógicas que respondan de manera adecuada a la diversidad de los estudiantes, las instituciones de educación superior están contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

12. REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Ainscow, M. (2011). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=47495>
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- Alejano-Steele, A., Worthy, S., Schwab, N., Tull, T., Paul, E., Ruch, D. & Anderson, M. 2018. Institutional processes designed to promote diversity and equity at Metropolitan State University of Denver. Recuperado de <http://revistas.upr.edu/index.php/cuadernos/article/view/13577>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Bernasconi, A. (2015). *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*. Scielo. 1 (8). Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100008
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE – ERIC Higher Education Report N.1. Washington DC: The George Washington University.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Bruner, J. (2012). La idea de la Universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 7 (3). Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/86/272>
- Camargo, I. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 441-445. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64770211.pdf>
- CAST (2011). Universal design for guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author.
- Díez, E. & Sánchez, S (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*. 4(2), 87-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5246976>
- Duoc (2016). Extraído de <http://www.duoc.cl/nosotros>
- Duoc (2017). Extraído de <http://www.duoc.cl/nosotros>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*. 19. 7-24. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/9284>
- Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XLI (2), 9-24. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162_S1A1ES.pdf
- Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35 (142), 27-41. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982013000400003&lng=es&tlng=es.
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

- Fombona, J., Iglesias, M. & Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: Una competencia profesional para los futuros docentes. *Educ. Soc., Campinas.* 135 (37). 519-538. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00519.pdf>
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México D.F.: Trillas
- García, C., Herrera-Seda, C. & Venegas, C. (2018). Competencias docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 149-167 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200010>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press
- Gómez, M., Danglot, C. & Vega, L. (2013). Como seleccionar una prueba estadística. *Revista Mexicana de Pediatría*, 80 (2) 81-85. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2013/sp132g.pdf>
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. Recuperado de la Biblioteca Universitaria Huelva: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187-210. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Heyl, V. (2019). Inclusión, Gratuidad y Equidad. En Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (Eds.), *Educación Superior Inclusiva* (1ª ed., pp. 289-298). Santiago, Chile: CINDA.
- Hills, I. (2011). Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy. Cuaderno de educación. (41). Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/articulo.html
- Humphrey, N., Lendrum, A., Ashworth, E., Frearson, K., Buck, R., y Kerr, K. (2016). *Implementation and process evaluation (IPE) for interventions in education settings: An introductory handbook*. Education Endowment Foundation (Ed.).

- Kurniawati, F., De Boer, A., Minnaert, A. y Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. & García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (Eds.), *Educación Superior Inclusiva* (1ª ed., pp. 15-56). Santiago, Chile: CINDA.
- Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas & Vásquez (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Recuperado de http://www.upla.cl/inclusion/wpcontent/uploads/2014/08/2014_0805_inclusion_educacion_superior_Inclusiva_en_Chile.pdf
- Mella, O. (2003). Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación. Santiago, Chile: Primus.
- Melo, M., Magalhães, M. & Minoru, E. (2018). Inclusión e Innovación Pedagógica: Políticas y Prácticas de Formación en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de estudios en educación*. 13(2), 1320 - 1333. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11646>
- Meyer, A. y Rose, D. (2009). A policy reader in universal design for learning. Boston, MA: Harvard Education Press.
- MINEDUC (2017). Recuperado de [//www.mifuturo.cl/index.php/donde-y-que-estudiar/buscador-de-instituciones?cmbtipos=0&cmbnombres=221](http://www.mifuturo.cl/index.php/donde-y-que-estudiar/buscador-de-instituciones?cmbtipos=0&cmbnombres=221)
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Recuperado de <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/646/432>
- Muntaner, J. (2014). Practicas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7(1). 1889-4208. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>

- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J. y Harwood, V. (2015). Shifting the blame in higher education, social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322-336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Ocampo, A. (2015). Los desafíos de la inclusión en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI. *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*. 3(2), 65-85. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/issue/view/268>
- ONU (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Ritchhart, R.; Church, M.; Morrison, K. (2014) *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16 (1), 6-13. Recuperado de <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/developing-inclusive-practice-a-role-for-teachers-and-teacher-edu>
- Salceda, M. & Ibáñez, A. (2015). Adaptación del *Index for Inclusion* al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11 (3), 508-545. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/549/54941394012.pdf>
- Santelices, V., Catalán, X., Horn, C. y Kruger, D. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos. Evidencias para Políticas Públicas en Educación, selección de investigaciones Sexto Concurso FONIDE*, MINEDUC: Santiago, Chile.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2018). Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1952/mono-701.pdf?sequence=1&isAllowed=y-->
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra: Autor.
- Villarroel, V y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas* 13 (3), 23-34. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/335/310>
- Villarroel, V y Bruna, D. (2017), Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación universitaria*. 10 (4). 75-96. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062017000400008&lng=es&nrm=iso

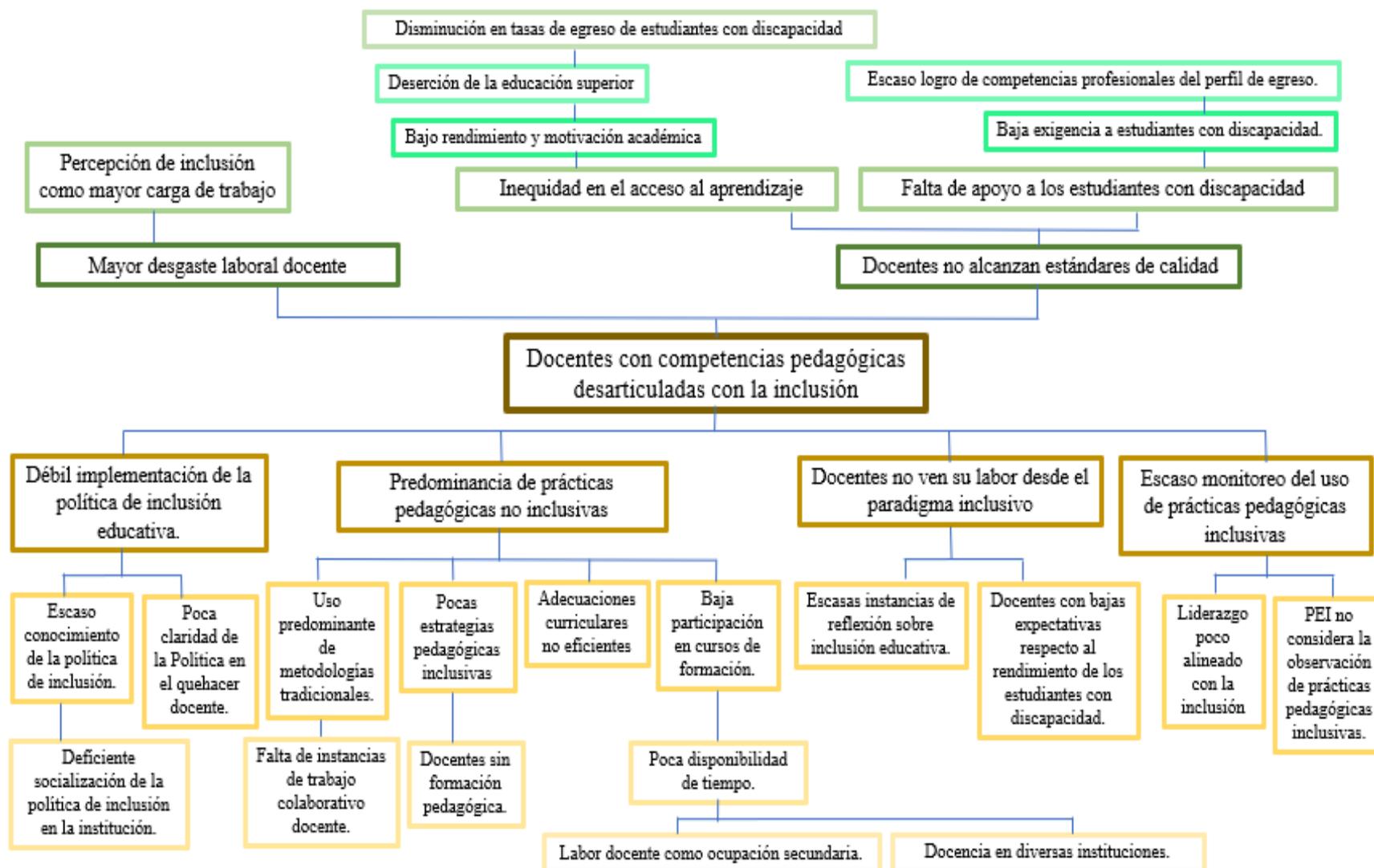
13. APÉNDICES

13.1. Análisis de involucrados

| ACTORES | CARACTERÍSTICAS RELEVANTES | SITUACIÓN ACTUAL | SITUACIÓN DESEADA | PODER EN LA DEMANDA |
|----------------------|---|--|--|----------------------------|
| Docentes | <p>Número de Docentes en la Institución: 3.908.</p> <p>El 85% de los docentes han mantenido actividades laborales con entidades no educativas distintas al instituto de educación técnico profesional.</p> <p>Grado académico del Personal docente de jornada completa: 17.3% técnicos, 24,8% con magíster y 57.9% profesionales y licenciados.</p> | <p>Desconocimiento de la política de inclusión para estudiantes en discapacidad de DUOC.</p> <p>Falta de formación docente en estrategias pedagógicas inclusivas.</p> <p>Escasa participación en las jornadas de capacitación docente realizadas por la institución.</p> | <p>Mayor conocimiento y sensibilización respecto a la política de inclusión institucional.</p> <p>Dominio de estrategias de enseñanza que les permitan implementar prácticas inclusivas en la docencia</p> <p>Mayor participación en jornadas de capacitación docente.</p> | Alta |
| Jefe Unidad de Apoyo | Coordina al equipo de Asesoras Pedagógicas, conduce el PAD (Proceso de Acompañamiento Docente), | Dificultad para motivar a los docentes para participar en instancias de sensibilización | Entregar herramientas que les permitan a los docentes implementar | Alta |

| | | | | |
|-----------------------|--|--|---|------|
| Pedagógico (UAP) | desarrolla iniciativas de formación continua de docentes. | sobre la política de inclusión de la institución. | metodologías de enseñanza inclusivas. | |
| Subdirector académico | Encargado de la sede, de todos aspectos relacionados con los docentes. | Gestión incipiente en la implementación de la política de inclusión institucional. | Lograr el desarrollo efectivo de todos los estudiantes de la sede. Implementar mecanismos de apoyo necesarios para estudiantes con discapacidad. Impulsar acciones que permitan implementar adecuadamente la política de inclusión de la institución. | Alta |

13.2. Árbol de Problema



13.3. Análisis de alternativas

| Criterios | Alternativa 1: Implementación efectiva de la política de inclusión | Alternativa 2: Predominancia de prácticas pedagógicas que responden adecuadamente a la inclusión. | Alternativa 3: Docentes ven su labor desde el paradigma inclusivo. | Alternativa 4: Monitoreo de prácticas pedagógicas inclusivas. |
|--|---|--|---|--|
| Viabilidad Institucional | Media | Alta | Alta | Media |
| Relevancia para el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas. | Media | Alta | Alta | Media |
| Costos | Alto | Media | Media | Alto |
| Tiempo | Largo plazo | Corto a mediano plazo | Mediano plazo | Mediano a largo plazo |
| Aprovechamiento de recursos institucionales | Bajo | Medio | Alto | Medio |
| Probabilidad de alcanzar el objetivo | Bajo | Alta | Alta | Bajo |

13.4. Matriz de marco lógico

| | Objetivos | Indicadores | Medios de verificación | Supuestos |
|------------|--|---|--|--|
| Fin | Promover, en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana, una docencia que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes. | El 50% o más de los docentes declara utilizar una o más de las estrategias de enseñanza-aprendizajes orientadas a la inclusión. | <p>Respuesta de los docentes en el ítem <i>“He llevado a la práctica o tengo claras intenciones de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en el curso”</i>, presente en la encuesta de percepción.</p> <p>Estrategia de pensamiento visible <i>“conversaciones sobre papel”</i> y plenario de cierre.</p> <p>Entrevista Jefa del programa.</p> | Mayor presencia de docentes con contrato a plazo fijo. |

| | | | | |
|---------------------|---|--|--|---|
| Propósito | Fortalecer en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana, el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas. | Los docentes del programa se perciben como más capaces de realizar clases inclusivas luego de la intervención. | Pregunta “En qué medida considera que es capaz de llevar a cabo clases inclusivas, es decir, responden a las necesidades y características de todos sus estudiantes”, reportada en el pre y post test. | Planificaciones de clases prediseñadas a nivel central. |
| | | Los docentes reportan un cambio positivo en su actitud hacia la inclusión educativa. | Rutina de pensamiento visible “Antes pensaba - Ahora pienso” Entrevista a Jefa del programa. | |
| Componente 1 | Los docentes del programa conocen el paradigma de educación inclusiva. | Los docentes presentan un aumento significativo del conocimiento sobre la política de inclusión educativa de la institución. | Encuesta pre y post intervención. | Los docentes valoran la educación inclusiva. |

| | | | | |
|---------------------|--|---|---|--|
| | | El 90% de los docentes distingue una o más conceptos centrales del paradigma inclusivo. | Rutina de pensamiento visible “Antes pensaba y ahora pienso”. | |
| Componente 2 | Los docentes del programa de Ética y Formación Cristiana planifican sus clases diversificando las experiencias de aprendizaje según el DUA | Los docentes planifican las clases utilizando estrategias de enseñanza que responden a uno o más de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje. | Planificación de clases. | Los docentes presentan motivación por su desarrollo docente. |
| Componente 3 | Favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes del Programa, en relación a la inclusión. | Los participantes reportan una valoración positiva del trabajo colaborativo con sus pares. | Respuestas de los docentes en la actividad de cierre de la última sesión (Conversaciones sobre papel y plenario) Entrevista a Jefa del programa. | Escasa disponibilidad de tiempo por parte de los docentes. |
| | | Los docentes trabajan colaborativamente con otros docentes en instancias | Entrevista a Jefa del programa. | |

| | | | | |
|--|--|----------------------------------|---|--|
| | | laborales formales e informales. | Encuesta de percepción, ítem utilización de Google drive. | |
|--|--|----------------------------------|---|--|

13.5. Descripción de las sesiones del Programa de Formación Docente

| | |
|------------------------|---|
| Sesión | Nº1 |
| Nombre de la actividad | “Conociendo la Inclusión en educación superior y nuestra Política” |
| Objetivos generales | <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes se interiorizan en el paradigma de educación inclusiva. - Fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana. |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a sensibilizar a los docentes en temáticas de inclusión. - Conocer la Política de Inclusión Educativa de Duoc UC. - Reflexionar sobre la inclusión en educación superior y su rol como docentes en esta. - Favorecer el aprendizaje colaborativo entre los docentes. |
| Duración | 3 horas |
| Participantes | Docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana de la sede San Carlos de Apoquindo de Duoc UC. |
| Ejecutores | Ana María Lepeley, María Fernanda Suárez, María Jesús Heskia, Carolina Recabarren. |
| Indicadores de éxito | <p>Al finalizar la actividad se espera que los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifiquen los elementos centrales de la Política de Inclusión Educativa de Duoc UC. - Identifiquen a lo menos dos las implicancias que tiene la Política de Inclusión Educativa en las prácticas docentes. - Los docentes evidencian conocimiento sobre el paradigma inclusivo en educación. |

| | |
|---|---|
| <p>Descripción general de la actividad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la actividad realizando una exposición que evidencia los avances en relación a los derechos de las personas en situación de discapacidad y su impacto en la educación, en especial de la educación superior (15 minutos). - Se presentan al grupo los elementos centrales de la Política de Inclusión Educativa de Duoc UC. La exposición se realiza con apoyo de un Power Point, además se entrega a los participantes este material impreso para que puedan tomar apuntes y registrar sus comentarios y dudas (15 minutos). - A continuación, se realiza la estrategia de pensamiento visible “Antes pensaba... ahora pienso...”, la que ayuda a los participantes a reflexionar sobre sus pensamientos y creencias en torno a la inclusión educativa y cómo este ha cambiado. Los participantes registran de forma escrita en una hoja, qué pensaban antes de la inclusión y qué piensa ahora, siguiendo los pasos que se describen a continuación: <ul style="list-style-type: none"> ● Preparación: Explicar a los participantes que esta rutina les ayudará a reflexionar respecto al tema de la inclusión en educación. ● Fomento de la reflexión personal: Solicitar a los participantes que se sitúen al inicio de la jornada e identifiquen qué pensamientos o creencias tenían respecto de la inclusión, escribiéndolo en la hoja; a continuación, dejar algunos minutos para que escriban sus respuestas. Luego se les solicita que se sitúen en el presente, después de haber escuchado la presentación, y reflexionen sobre qué piensan ahora de la inclusión. ● Compartir el pensamiento: se invita a que libremente los participantes puedan compartir sus pensamientos, cómo han cambiado y dando alguna explicación de ese cambio (30 minutos). - Para finalizar la actividad se organizan libremente grupos de 4 o 5 integrantes para que confeccionen un afiche que represente los aspectos más relevantes de la Política de Inclusión. Para esto cuentan con cartulinas de colores y marcadores permanentes (40 minutos). - Esta actividad concluye con la exposición al grupo de todos los afiches, donde cada grupo tiene 3 minutos para exponer a los demás participantes (20 minutos). |
|---|---|

| | |
|--------------------------|---|
| Recursos necesarios | <ul style="list-style-type: none"> - Sala de clases con mesones para trabajar en grupos. - Computador y proyector. - Presentación Power Point. - Documento impreso de la Política de Inclusión (1 para participante). - Hojas para estrategia “Antes pensaba..., ahora pienso” (1 por participante). - Pliegos de cartulinas de colores (1 por grupo). - Marcadores permanentes de diversos colores (3 colores distintos para cada grupo). |
| Sesión | Nº2 |
| Nombre de la actividad | “Aprendamos juntos sobre el Diseño Universal de Aprendizaje DUA” |
| Objetivos generales | <ul style="list-style-type: none"> - Docentes conocen y planifican mediante estrategias pedagógicas inclusivas. - Fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana. |
| Objetivo de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comprensión de las pautas DUA - Promover la aplicación de las pautas DUA en la planificación de una clase. - Favorecer la reflexión entono a las Pautas DUA y su relevancia en la labor docente. - Favorecer la colaboración a través de la participación en trabajos grupales. |
| Duración | 3 horas |
| Participantes | Docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana de la sede San Carlos de Apoquindo de Duoc UC. |
| Ejecutores | Ana María Lepeley, María Fernanda Suárez, María Jesús Heskia, Carolina Recabarren. |
| Indicadores de éxito | Los docentes logran planificar una clase en base a las pautas DUA aprendidas |

| | |
|---|---|
| <p>Descripción general de la actividad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión invitando a los docentes a participar en la actividad “Las cuatro esquinas”, en que se les irán haciendo preguntas variadas y ellos deberán ir ubicándose en los distintos puntos cardinales, según sean sus respuestas. (10 minutos). - A continuación, se lee un cuento que invita a los docentes a reflexionar sobre las Pautas DUA en una situación familiar para todos (“Diferentes gustos por la comida”). El cuento es proyectado en el data de forma escrita acompañado de imágenes y de audio. Además, se le entrega a cada participante el texto impreso y destacadores de colores. De este modo, se busca facilitar la aproximación del docente al contenido, teniendo la posibilidad, si así lo requiere, de hacer subrayados o anotaciones en el texto (20 minutos). - Los participantes se reúnen en equipos de 4 integrantes favoreciendo la heterogeneidad, por lo que se resguarda que los grupos estén conformados por docentes de diferentes asignaturas y con distintos niveles de experiencia en el área pedagógica. <p>Dentro de cada grupo existen distintos roles para lograr los objetivos mediante la colaboración y el trabajo en equipo.</p> <p>Roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Coordinador: se encarga de asignar los turnos para expresar las opiniones, velando por el respeto y el uso equilibrado del tiempo. b) Secretario: debe ir tomando apuntes de las opiniones expresadas al interior de cada grupo. c) Expositor: cumple la misión de presentar un resumen de lo conversado en el equipo. d) Encargado de materiales: recibe y distribuye materiales para el trabajo. <p>-Luego de la presentación del cuento y formados los grupos, se promueve la discusión a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué ventajas y desventajas tienen cada una de las tres opciones para el cocinero? ● ¿Qué ventajas y desventajas tienen cada una de las tres opciones para el invitado de última hora? |
|---|---|

| | |
|--------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué opción(es) se sentirían más cómodos o qué otra solución se le podría dar a esta situación? • ¿Cómo se relaciona esta historia con nuestra labor docente? <p>- Cada grupo confecciona un papelógrafo con la síntesis de las reflexiones grupales. Un representante expone las ideas centrales de lo conversado al resto de los grupos, de manera de generar una reflexión final entre todos, logrando complementar las distintas miradas que se formen en este proceso (60 minutos).</p> <p>- Finalmente, en los mismos grupos establecidos, los docentes deben planificar una clase basándose en una o más de las pautas DUA enseñadas. Las ejecutoras estarán apoyando los grupos, respondiendo dudas y orientado el trabajo. Luego, los grupos comparten sus planificaciones al resto, explicando cómo la pauta DUA seleccionada se refleja en la planificación (90 minutos).</p> |
| Sesión | Nº3 |
| Nombre de la actividad | “Aprendiendo estrategias de aprendizaje activo” |
| Objetivo al que tributa | <p>Para el componente 2: Docentes conocen y planifican mediante pedagógicas inclusivas.</p> <p>Para el componente 3: Fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana.</p> |
| Objetivo de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer estrategias de aprendizaje activo. - Promover la aplicación de estrategias de aprendizaje activo en las planificaciones de clases. - Favorecer la colaboración a través de la participación en trabajos grupales. |
| Duración | 3 horas |
| Participantes | Docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana de la sede San Carlos de Apoquindo de Duoc UC. |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Ejecutores | Ana María Lepeley, María Fernanda Suárez, María Jesús Heskia, Carolina Recabarren. |
| Indicadores de éxito | Al finalizar la actividad se espera que los participantes: <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes identifican las estrategias de aprendizaje activo. - Los docentes incluyen estrategias activas en sus planificaciones. |
| Descripción general de la actividad. | <ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión indagando a través de preguntas a los participantes, sobre el concepto de “estrategia”, a través de las respuestas se va definiendo de manera operacional el mismo. Se llega a una definición común del grupo y a continuación se presenta una definición teórica de lo que es una estrategia. (25 minutos). - Se presenta la estrategia “El rompecabezas”, explicando que es un ejemplo de técnica cooperativa. (15 minutos). - A continuación, se pone en práctica la estrategia “El rompecabezas”, se divide al grupo en equipos de trabajo, el material se fracciona y entrega una parte a cada grupo, quienes leen el documento y preparan una presentación a nivel de expertos (30 minutos). - Una vez que los equipos han preparado su material se organiza el curso para realizar las presentaciones por turnos, es decir, un representante de cada equipo visita a un grupo y le explica lo aprendido, esto se repite hasta que todos los equipos han presentado (45 minutos). - Se realiza plenario para compartir las impresiones que les deja la actividad, resaltando la importancia de la incorporación de estrategias activas y cooperativas en la realización de las clases (20 minutos). - Se presenta el Programa “Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) de Pujolàs y se les muestra la fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo (10 minutos). - Se reúnen en grupos según las asignaturas que imparten y planifican una actividad de 20 minutos para realizar en sus cursos, considerando alguna de las estrategias de aprendizaje presentadas (20 minutos). - Se realiza plenario en donde cada grupo presenta la actividad planificada. Se da espacio para la retroalimentar el trabajo de los grupos, a través de comentarios de los participantes (15 minutos). |

| | |
|--------------------------|---|
| Recursos necesarios | <ul style="list-style-type: none"> - Sala de clases con mesones para trabajar en grupos. - Computador, proyector y parlantes. - Presentación Power Point. - Material impreso (documento “Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) - Cartulinas y plumones de colores. - Café, té, galletas, azúcar, endulzante, vasos. |
| Sesión | Nº4 |
| Nombre de la actividad | “Reflexión en la labor docente” |
| Objetivo al que tributa | Para el componente 3: Fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo en los docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana, en instancias presenciales y no presenciales. |
| Objetivo de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la inclusión en el aula. - Favorecer la colaboración a través de la participación en trabajos grupales. |
| Duración | 3 horas |
| Participantes | Docentes del Programa de Ética y Formación Cristiana de la sede San Carlos de Apoquindo de Duoc UC. |
| Ejecutores | Ana María Lepeley, María Fernanda Suárez, María Jesús Heskia, Carolina Recabarren. |
| Indicadores de éxito | Al finalizar la actividad se espera que los participantes: <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes reflexionen sobre educación inclusiva. - Los docentes valoren la inclusión educativa. |

| | |
|---|--|
| <p>Descripción general de la actividad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión presentando un video motivador cuya temática es la educación inclusiva, “El color de las flores” (5 minutos). - Luego se da un espacio para los comentarios y la reflexión cuidando que todos los docentes puedan participar dando sus opiniones y generando un clima de respeto (30 minutos). - Se presenta el escenario sobre educación superior inclusiva a nivel nacional e internacional, permitiendo la participación a través de preguntas (15 minutos). - A continuación, se realiza estrategia “Conversaciones sobre papel”, para lo cual se forman grupos de 4-5 integrantes quienes deben responder las siguientes preguntas: (45 minutos). <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál o cuáles herramientas cree que debería desarrollar y/o adquirir para llevar a cabo una clase que responda de manera adecuada a la diversidad de estudiantes? ● ¿Qué aprendió luego de esta experiencia? ● ¿Qué fue lo que más le gustó de haber implementado estrategias basadas en el DUA? ● ¿Cuál es su desafío personal en relación a la inclusión educativa? - Luego de reflexionar y responder las preguntas, los grupos deben escribir las respuestas en un papelógrafo que a continuación presentarán al curso (15 minutos). - Se exponen los papelógrafos y se reparten post it a cada participante. Se les indica que deben observar los papelógrafos e ir dejando comentarios con el post it en cada uno de ellos. Esta actividad se realiza en silencio (20 minutos). - A continuación, se le solicita a cada equipo que lea los comentarios que les dejaron en su papelógrafo y los comenten (20 minutos). - Luego cada grupo expone sus reflexiones al resto de los participantes (15 minutos). - Se realiza el cierre de la sesión realizando una síntesis de lo revisado, recogiendo las principales ideas expuestas (15 minutos). |
|---|--|

| | |
|---------------------|---|
| Recursos necesarios | <ul style="list-style-type: none">- Sala de clases con mesones para trabajar en grupos.- Computador, proyector y parlantes.- Presentación Power Point.- Video descargado de internet “El color de las flores”- Papel craft y plumones de colores.- Post it (en cantidad suficiente para repartir 5 por participante).- Café, té, galletas, azúcar, endulzante, vasos. |
|---------------------|---|

Fuente: Propio Autor

13.6. Prueba de conocimiento Política de inclusión.

Nombre: _____

Programa: _____

Profesión: _____

Sexo Femenino

Masculino

Asignatura: _____

1- ¿Cuál es el objetivo de la Política de Inclusión Educativa de Duoc UC?

2.- Mencione dos de los principios de la Política de Inclusión Educativa de Duoc UC.

3.- ¿Quién es el encargado de adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza, según lo que indica la Política de Inclusión Educativa de Duoc UC?

4.- ¿Mediante qué acciones se pueden reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje, según la Política de Inclusión Educativa de Duoc UC?

5.- En qué medida considera que es capaz de llevar a cabo clases inclusivas, es decir, responden a las necesidades y características de todos sus estudiantes

Poco capaz 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy capaz

5.- En mi labor como docente, aplico los principios del DUA en la preparación y ejecución de mis clases.

| | | | | | |
|----|--|----|--|-------|--|
| SÍ | | No | | No sé | |
|----|--|----|--|-------|--|

MUCHAS GRACIAS POR RESPONDER

13.7. Lista de cotejo

PLANIFICACIÓN CON PAUTAS DUA

| | |
|---|-------------------------------|
| PROVEER MÚLTIPLES FORMAS PARA LA ACCIÓN Y EXPRESIÓN | ESTÁ PRESENTE SÍ/NO |
| 1.- Ofrecer opciones de respuesta y medios de navegación. | |
| 2.- Optimiza el acceso a las herramientas y las tecnologías de asistencia. | |
| 3.- Usa múltiples medios para la comunicación. | |
| 4.- Guía el establecimiento de metas adecuadas. | |
| 5.- Apoya la planificación y el desarrollo de estrategias. | |
| 6.- Facilita la gestión de información y de recursos. | |
| ENTREGA MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN | ESTÁ PRESENTE |
| 1.- Ofrece formas para personalizar la entrega de la información. | |
| 2.- Ofrece alternativas para la información auditiva/visual | |
| 3.- Aclara vocabulario y símbolos. | |
| 4.- Ilustra a través de múltiples medios. | |
| 5.- Provee o activa conocimientos previos. | |
| 6.- Destaca ideas principales y relaciones entre ellas. | |
| ENTREGAR MÚLTIPLES FORMAS DE COMPROMISO Y MOTIVACIÓN | ESTÁ PRESENTE |
| 1.-Optimiza habilidades para buscar información relevante, valiosa y auténtica. | |
| 2.- Minimiza amenazas y distracciones. | |
| 3.- Promueve la colaboración y la comunicación. | |
| 4.- Aumenta la retroalimentación orientada a la maestría. | |
| 5.- Facilita habilidades y estrategias dirigidas a enfrentar desafíos. | |
| 6.- Desarrolla la autoevaluación y la reflexión. | |

