



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

EDUCACIÓN CON ENFOQUE INCLUSIVO

ROL DE DOCENTES DE BIOLOGÍA Y/O CIENCIAS NATURALES DESDE UNA
MIRADA CRÍTICA: APORTES Y EXPERIENCIAS

TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y/O TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN EN
BIOLOGÍA Y PEDAGOGÍA EN BIOLOGÍA CON MENCIÓN EN CIENCIAS
NATURALES

AUTOR: OSCAR ENRIQUE PINO PINOCHET
PROFESORA GUÍA: DRA. NATALIA JARA COLICOY

SANTIAGO DE CHILE, ENERO 2025.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

EDUCACIÓN CON ENFOQUE INCLUSIVO

**ROL DE DOCENTES DE BIOLOGÍA Y/O CIENCIAS NATURALES DESDE UNA
MIRADA CRÍTICA: APORTES Y EXPERIENCIAS**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y/O TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN EN BIOLOGÍA Y
PEDAGOGÍA EN BIOLOGÍA CON MENCIÓN EN CIENCIAS NATURALES

AUTOR: OSCAR ENRIQUE PINO PINOCHET
PROFESORA GUÍA: NATALIA JARA COLICOY

Aprobada:

Profesora guía	: _____	Fecha	: _____
Profesora corrector	: _____	Fecha	: _____
Profesor corrector	: _____	Fecha	: _____

Aprobada:

Directora del

Departamento de Biología **:** _____ **Fecha** **:** _____

2024, Oscar Pino Pinochet

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

DEDICATORIA

*A mi madre y padre,
a mis dos hermanas.*

*A la Pita y el Pito,
la Chinda y el Tata.*

A mis amigas y amigos.

*A todas las personas
que han aportado con mi educación;
en lo personal, laboral y todas las experiencias vividas en mi casa de estudios.*

Con afecto.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de este proceso de estudios del inicio de mi carrera con la obtención de este grado, he tenido la suerte de contar con el apoyo y la guía de muchas personas, quienes han sido fundamentales en mi vida tanto en lo personal, académico y laboral, es por ello que quiero dedicarles estas palabras de agradecimiento.

En primer lugar, agradezco profundamente a mi profesora la Doctora Natalia Jara Colicoy, directora de mi tesis. Por su acompañamiento durante todo el proceso, sus consejos y retroalimentaciones las cuales fueron clave para el desarrollo de este trabajo, además, destaco su compromiso y profesionalismo los cuales me dieron la confianza necesaria para superar desafíos y seguir adelante.

También quiero expresar mi sincero agradecimiento a María Claudia Muñoz Villanueva, profesora tutora del proceso de mi práctica profesional, quien con sus conocimientos y experiencias me ayudó a potenciar mis capacidades docentes. Gracias a su guía, logré superar mis propios límites y alcanzar una mayor comprensión de la labor que debo ejercer como futuro docente.

A mi familia, por ser mi apoyo incondicional. A mis abuelas y abuelos. A mi madre Jacqueline Pinochet Olguín y mi padre Oscar Pino Ramírez, quienes siempre creyeron en mí y me dieron las herramientas necesarias para crecer, a mis hermanas Bárbara y Emilia, a mi tía Isabel Margarita Pinochet Olguín (y su familia) y a Paty y Boris. Todas estas personas, mi familia, me han brindado su cariño y apoyo, su cercanía y comprensión, siendo parte fundamental de mi vida, reconociendo mis virtudes y motivándome siempre a seguir adelante.

A mis amistades, quienes han estado conmigo a lo largo de mi vida. A Camila Reyes Varas, Francisca Hernández Monsalve y Carolina Hernández Monsalve, amigas de la vida que han sido testigos de mi crecimiento personal. A Katalina Fuentes Traverso, una gran amiga, la que conocí en mi primera experiencia laboral y que, con su apoyo y sabiduría, me ayudó a descubrir y potenciar mis habilidades profesionales. Por último, a María José

Terrazas Soto, Antonia Talamilla Henríquez y Fabián Gómez Morales, mis compañerxs de universidad, con quienes compartí el arduo pero gratificante proceso de formarnos como futurxs docentes. Juntxs, aprendimos a ser mejores cada día y a comprometernos con nuestra vocación de enseñar con responsabilidad y pasión, docentes decentes.

Finalmente, agradezco a todas y todos aquellos que, de alguna u otra forma, me han acompañado en este proceso y han confiado en mí. A todas las personas que me consideran en sus corazones y han ayudado en algún aspecto de mi vida, les estoy eternamente agradecido.

Oscar Enrique Pino Pinochet.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	V
AGRADECIMIENTOS.....	VI
TABLA DE CONTENIDOS.....	VIII
LISTADO DE TABLAS.....	X
LISTA DE GRÁFICOS.....	X
LISTA DE FIGURAS.....	X
RESUMEN	XI
ABSTRACT.....	XII
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I - PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.1 PREGUNTA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.1.1 <i>pregunta de investigación.</i>	27
1.1.2 <i>objetivos.</i>	27
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO.....	29
2.1 POLÍTICAS INCLUSIVAS	31
2.2 ENFOQUE INCLUSIVO	34
2.3 ROL E IDENTIDAD DOCENTE	36
2.3.1 <i>rol docente desde las políticas públicas.</i>	37
2.3.2 <i>identidad profesional docente.</i>	38
2.3.3 <i>contexto educativo.</i>	39
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO	40
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO: ESTUDIO DE CASO ÚNICO.....	42
3.1.1 <i>justificación del uso del estudio de caso único en educación.</i>	44
3.2 CONTEXTO DEL LUGAR A INVESTIGAR, PARTICIPANTES Y RESGUARDOS ÉTICOS	45
3.2.1 <i>contexto del establecimiento.</i>	46
3.2.2 <i>participantes.</i>	48
3.2.3 <i>resguardos éticos.</i>	51
3.3 FASES E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
3.3.1 <i>primera fase: entrevista.</i>	53

3.3.2 segunda fase: observación de clases.....	54
3.3.3 tercera fase: grupo focal.....	55
3.4 VALIDACIÓN DEL PROCESO	57
3.4.1 juicio de expertas.....	57
3.4.2 triangulación de datos.....	58
3.4 PLAN DE ANÁLISIS	59
3.4.1 análisis descriptivo: pauta de observación de clases.....	60
3.4.2 análisis cualitativo del contenido: entrevistas y focus group.	62
CAPÍTULO IV - PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	65
4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	67
4.1.1 análisis descriptivo: observación de clases.....	67
4.1.2 análisis cualitativo del contenido: entrevistas.....	74
4.1.3 análisis cualitativo del contenido: focus group.	99
4.1.4 integración de los resultados de los tres instrumentos.....	108
4.2 DISCUSIÓN.....	110
4.2.1 rol docente en la inclusión.	111
4.2.2 inclusión en prácticas pedagógicas.	112
4.2.3 aportes concretos a la inclusión.	113
CAPÍTULO V - CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN.....	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS.....	130

LISTADO DE TABLAS

TABLA 1	<i>LISTA DE COTEJO PARA ELECCIÓN DE LA MUESTRA</i>	49
TABLA 2	<i>PAUTA DE OBSERVACIÓN Y REGISTROS N°1 (CIENCIAS NATURALES)</i>	69
TABLA 3	<i>PAUTA DE OBSERVACIÓN Y REGISTROS N°2 (BIOLOGÍA).....</i>	72
TABLA 4	<i>CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS</i>	75
TABLA 5	<i>CATEGORIZACIÓN ENTREVISTAS</i>	83
TABLA 6	<i>CODIFICACIÓN DEL FOCUS GROUP</i>	100
TABLA 7	<i>CATEGORIZACIÓN FOCUS GROUP</i>	102
TABLA 8	<i>ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LAS DOCENTES</i>	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	<i>CÓDIGOS CON MÁS CITAS RELACIONADAS CON EL ROL DOCENTE EN INCLUSIÓN</i>	78
GRÁFICO 2	<i>CÓDIGOS CON MÁS CITAS RELACIONADAS CON LA INCLUSIÓN EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</i>	81

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	<i>TRIANGULACIÓN DE DATOS.....</i>	59
FIGURA 2	<i>DESARROLLO DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....</i>	62
FIGURA 3	<i>DESARROLLO DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CONTENIDO.....</i>	64

RESUMEN

En Chile, la inclusión escolar ha sido promovida mediante leyes y decretos como el Decreto N°170 (2009) y la Ley N°20.845 (2015), que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las adecuaciones curriculares, fomentando la igualdad de oportunidades en el aula, sin embargo, la implementación de estas políticas enfrenta importantes desafíos, como la segregación socioeconómica y la insuficiente formación continua de docentes. La educación inclusiva debe abordar las necesidades de todas las y los estudiantes. La formación y colaboración entre docentes son cruciales para lograr una inclusión efectiva.

Esta investigación se enfoca en examinar los aportes y dificultades percibidos por las docentes y los docentes en relación con la implementación del enfoque inclusivo en las prácticas educativas en un liceo de la comuna de Peñalolén, empleando un enfoque cualitativo para analizar la incorporación del enfoque inclusivo utilizando un diseño de caso único, incluyendo entrevistas semi-estructuradas, observación de clases y un grupo focal para identificar el rol que cumplen y caracterizar las prácticas inclusivas de cuatro docentes (dos de biología y dos de educación diferencial), respecto a los resultados, estos indicaron que las prácticas inclusivas fueron limitadas y solo se aplicaron al final de las clases, las docentes evidenciaron una falta de apoyo en asignaturas no prioritarias del programa PIE y una necesidad urgente de capacitación.

PALABRAS CLAVES: inclusión, rol docente, adecuación curricular, políticas educativas, diversidad.

ABSTRACT

In Chile, school inclusion has been promoted through laws and decrees such as Decree No. 170 (2009) and Law No. 20,845 (2015), which seek to improve the teaching-learning process through curricular adjustments, promoting equal opportunities in the classroom. However, the implementation of these policies faces important challenges, such as socioeconomic segregation and insufficient ongoing teacher training. Inclusive education must address the needs of all students. Training and collaboration between teachers are crucial to achieving effective inclusion.

This research focuses on examining the contributions and difficulties perceived by teachers in relation to the implementation of the inclusive approach in educational practices in a high school in the commune of Peñalolén, using a qualitative approach to analyze the incorporation of the inclusive approach using a single case design, including semi-structured interviews, classroom observation and a focus group to identify the role that they play and characterize the inclusive practices of four teachers (two of biology and two of special education). Regarding the results, these indicated that inclusive practices were limited and were only applied at the end of classes, teachers showed a lack of support in non-priority subjects of the PIE program and an urgent need for training.

KEY WORDS: inclusion, teacher role, curricular adaptation, educational policies, diversity.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un tema fundamental que se ha ido posicionando con mayor énfasis en la agenda pública y académica estos últimos años, siendo considerado un derecho fundamental para todas las personas, independientemente de sus características físicas, psicológicas y cognitivas, su origen o su sexualidad y orientación sexual. A nivel global, la inclusión ha sido abordada desde diversas perspectivas, tales como la diversidad funcional, la interculturalidad y las disidencias. En este marco, la UNESCO, en su informe de 1960, destaca la importancia de luchar contra las discriminaciones en el ámbito educativo, estableciendo un antecedente crucial para los esfuerzos de inclusión a nivel mundial. En Chile, este proceso ha avanzado de manera progresiva, desde la promulgación de la Ley General de Educación (Ley N°20.370) en 2009 hasta la implementación de la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar en 2015, que prohíbe el lucro y regula la admisión de estudiantes en los establecimientos educacionales financiados por el Estado. Sin embargo, a pesar de los avances normativos, persisten desafíos en la integración plena de estudiantes con diversas necesidades.

En este contexto, la presente investigación busca analizar el rol de docentes de biología y educación diferencial en un liceo municipal de Peñalolén, específicamente en relación con sus aportes para lograr un enfoque inclusivo en las aulas. Este estudio se enmarca en la necesidad de comprender cómo las y los docentes de ciencias naturales, en colaboración con las y los de educación diferencial, implementan estrategias que favorezcan la participación de todas las y los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, dificultades de aprendizaje o contextos sociales vulnerables.

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas dentro del sistema educativo chileno, particularmente en las ciencias naturales, un área fundamental para el desarrollo de competencias científicas y el pensamiento crítico de las y los estudiantes.

La metodología utilizada en este estudio incluye entrevistas semi-estructuradas con docentes, observación de las prácticas en el aula y la aplicación de un Focus Group, lo que permitirá recolectar datos cualitativos sobre las dificultades, estrategias y reflexiones de las

y los educadores respecto a la inclusión en su enseñanza. A través de este análisis, se espera aportar a la comprensión de las dinámicas de inclusión en el ámbito escolar y proponer elementos que puedan mejorar la implementación del enfoque inclusivo en las ciencias naturales, contribuyendo así a una educación más equitativa y accesible para todas las y los estudiantes.

CAPÍTULO I - PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Aquí se explica qué problema o pregunta se quiere resolver. Se describe por qué es importante investigar ese tema y se define claramente cuál es la situación o el desafío que se va a estudiar.

CAPÍTULO I - PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La temática de inclusión se puede visualizar desde distintas aristas, como la inclusión de las diversidades y disidencias, la interculturalidad o las situaciones de discapacidad. En este sentido, autores como Boaventura de Sousa Santos (2007) enfatizan que la inclusión debe considerar una pluralidad de experiencias sociales y culturales, reconociendo que *“la diversidad es un valor y no una amenaza, y debe ser entendida como una oportunidad para repensar el orden social”*, siguiendo con la misma idea Kimberlé Crenshaw (1991) nos recuerda que las diferentes formas de opresión, como las relacionadas con el género, la discapacidad y la migración, se cruzan y se refuerzan, por lo que una verdadera inclusión debe abordar estas intersecciones de manera integral. En el mundo recién en 1960 desde la UNESCO se realiza un informe posterior a la “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza”, tomando posición respecto a la temática y relevando la importancia de ser trabajada. En Chile, la educación ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas, impulsadas por la implementación de nuevas leyes y decretos que buscan mejorar la calidad de la educación, reducir las brechas de acceso y mejorar oportunidades. Desde 2009, con la promulgación del Decreto N°170, se comienza a abordar la inclusión en el aula, un tema que se consolida en 2015 con la Ley N°20.845 de Inclusión y el Decreto N°83, conocido como "Diversificación de la Enseñanza". Estos documentos, introducen y precisan el concepto de inclusión, estableciendo criterios y orientaciones para la adecuación curricular, con un enfoque en el derecho a la educación de todas las y los estudiantes. Este marco legal y normativo ha sido clave para promover un sistema educativo más inclusivo, con el objetivo de disminuir las desigualdades y avanzar hacia una educación más equitativa para todas las y los estudiantes.

Los avances en la inclusión escolar dentro de los establecimientos educacionales y las aulas chilenas se basan en las políticas públicas que durante los últimos años se han ido creando; respecto a las leyes, desde el año 2009 se encuentra en vigencia la Ley General de Educación N° 20.370, en donde se presentan los primeros atisbos de un cambio en la educación, su primer artículo;

Artículo 1°.- La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009).

Caracterizándose más bien como la Ley en donde se provee una educación gratuita y de calidad, respecto al concepto inclusión, este se nombra en dos ocasiones, la primera como inclusión social;

Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad (Ley General de Educación, 2009).

Y la segunda como inclusión educativa; “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”. (LGE, 2009). Al siguiente año entra en vigor la Ley N° 20.422, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, basándose en acceder a una vida independiente, con accesibilidad universal, intersectorial, desde la participación y el diálogo social. En la Ley se señalan varios efectos que esta tendrá, uno de ellos es el Servicio de Apoyo, el único en el documento que habla del ámbito educacional;

Servicio de apoyo: Toda prestación de acciones de asistencia, intermediación o cuidado, requerida por una persona con discapacidad para realizar las actividades de la vida diaria o participar en el entorno social, económico, laboral, educacional,

cultural o político, superar barreras de movilidad o comunicación, todo ello, en condiciones de mayor autonomía funcional (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

Dos años más tarde con la Ley 20.609 se establecen medidas contra la discriminación, fue en 2015, luego de un año de espera se promulga Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. En 2008 se creó la Ley N° 20.248, conocida como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual ha sido duramente criticada por el rol que desempeña el Estado al clasificar a los estudiantes principalmente según su situación socioeconómica, otorgando un aporte monetario a los establecimientos, pero sin considerar la diversidad de actores de la comunidad educativa, especialmente a las y los docentes. Según Sandoval y Lamas (2017), la experiencia local acumulada refleja que la Ley SEP entra en contradicción con los procedimientos para su implementación: el predominio de la lógica neoliberal, que fomenta la intervención de actores privados, enfoca la labor técnico-pedagógica desde modelos gerenciales y de gestión escolar, y evalúa la calidad educativa en términos de los resultados de la prueba SIMCE.

Respecto a los Decretos, entre los años 1990 y 2000 en nuestro país se comenzaron a reconocer las Discapacidades, desde la auditiva, intelectual, visual y motora. Desde el ámbito educación el 2006 se promulga el Decreto N°1.398 el cual establece procedimientos para otorgar licencia de enseñanza básica y certificado de competencias a alumnos con discapacidad de las escuelas especiales y establecimientos con integración escolar, tres años más tarde el 2009, se promulga el Decreto N°170, el cual fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial, luego el Decreto N°332 que determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. Junto a la Ley de Inclusión escolar el año 2015, se comenzó a hablar de la diversificación de la enseñanza con el Decreto N°83, el cual establece criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, siendo este documentos

unos de los más importantes para trabajar la temática de inclusión desde el aula, con principios orientadores desde la igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión y valoración de la diversidad, y flexibilidad en la respuesta educativa, proponiendo como estrategia concreta el Diseño Universal de Aprendizaje DUA (CAST, 2008). El Decreto más reciente respecto a la temática es el N°67 que aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción.

Si bien el país ha avanzado en políticas que ayuden en la inclusión desde la educación, muchos de estos beneficios y/o subvenciones son condicionadas a la matrícula y la asistencia a clases, cada estudiante equivale a un monto o valor que aporta a la sobrevivencia de cada escuela o colegio (Ley SEP, 2008), lo que según Lerena y Trejos (2015) genera un fenómeno descarnado de lucha por captación de matrícula, respecto a la labor docente, esta se ve empobrecida, cumpliendo una labor técnica muchas veces por la necesidad de estandarizar las evaluaciones, según Casassus (2007) las políticas de “rendición de cuentas” plantean la suposición de que el profesorado no presenta una motivación intrínseca para realizar la labor educativa.

Si bien desde el año 2015 hay un involucramiento por parte del Estado chileno y un decreto que habla de los aspectos mínimos para lograr la inclusión escolar, ¿se logra la inclusión escolar en el aula? ¿Las y los docentes se involucran en esta temática? Es poco realista pensar que todo lo que dice la Ley se cumple en los establecimientos y esto tiene que ver con las decisiones que toman los equipos directivos y sus posiciones respecto a esta temática, según Valdez (2022) se habla de un liderazgo escolar inclusivo cuando las y los líderes escolares (directoras y/o directores y equipos de gestión) crean las condiciones necesarias para que la inclusión cobre sentido en todo el personal mediante diversas prácticas colaborativas, flexibilización curricular, participación, autoformación y desarrollo de una cultura inclusiva. Según Bellei (2015) la educación chilena se relaciona con un alto nivel de privatización y se organiza como Mercado, enfocado en el rendimiento académico, basado en pruebas estandarizadas, continuando con la misma idea Cornejo (2006) nombra a la educación formal como dispositivo socializador tiene por función reproducir y validar la ideología del modelo económico-social imperante. Esto genera un quiebre entre lo que hay

y lo que se quiere lograr, ya que, para la implementación de una educación inclusiva desde la flexibilidad y el contexto, el sistema educativo genera competencia y favorece la homogeneización de los procesos educativos (Lerena y Trejos, 2015).

Los establecimientos educacionales según la Ley N° 20.845 deben asegurar el derecho a la educación desde dos áreas; eliminar la discriminación y el abordaje de la diversidad; la Inclusión desde el acceso, permanencia, aprendizaje y la participación de todas las y los estudiantes, desde su identidad, aptitudes y necesidades. Algunos de los documentos que pueden utilizar equipos directivos y docentes son la Ley de Inclusión Escolar, Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), Decreto N° 170 y el Decreto N° 83, sin embargo, solo se indican aspectos mínimos de lo que se debe cumplir desde el rol directivo como metas de cada establecimiento, el rendimiento académico y la cobertura curricular. Teniendo en cuenta lo nombrado es necesario pensar la educación inclusiva no sólo como educación para personas que presenten alguna discapacidad, ni como una forma de cumplir una meta, sino más bien se debe velar por el involucramiento de toda una comunidad escolar, especialmente de las y los docentes, es decir, entender la educación desde un enfoque en donde la inclusión sea para todas y todos, basándose en la igualdad de oportunidades y en la aceptación de las diversidades. Según Eisenmen, Pleet, Wandry y McGinley (2011) en Angenscheidt y Navarrete (2017) hay algunos elementos como el liderazgo, cultura colaborativa y adaptaciones curriculares que son primordiales para generar cambios. El rol docente es fundamental en esta idea de educación con Enfoque Inclusivo, las creencias del profesorado se vuelven importantísimas para lograr la inclusión escolar, hace décadas Pajares (1997) comenta que las creencias afectan el comportamiento en el aula, y además los profesores deben ser capaces de promover cambios tanto en sus prácticas pedagógicas como en las concepciones que tienen acerca de la educación (Díaz et al.,2010) es aquí donde las y los docentes deberían mostrar liderazgo para cambiar sus clases, y forma en la que hacen sus planificaciones logrando una perspectiva de inclusión.

Según Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2014) mencionan que:

El sistema escolar chileno es altamente segregado en términos socioeconómicos, y parte de la falta de inclusión se debe a las segregaciones y diferencias que existen en los diversos establecimientos del país, esto de la mano con la calidad, la cual estaría dada por la competitividad entre las instituciones escolares.

Teniendo en cuenta esto si éstas logran mejores estándares educativos obtendrán mayor demanda por matrículas y asistencia a clases, y por lo tanto, más dinero (Donoso, 2006). Según Murillo (2016) Chile tiene un sistema educativo hiper segregado, al igual que otros países como Panamá, México, Colombia, Perú y Honduras.

El concepto de inclusión tanto a nivel político como en la implementación de políticas públicas, en nuestro país existe una lucha entre Integración e Inclusión (López, et al., 2018). El concepto de integración, presente en las leyes y decretos los cuales se asocian a la discapacidad, propone la diversidad como diferencias entre individuos y busca ver cómo los individuos se adaptan, accedan y permanezcan al sistema escolar, siendo este concepto según Jahnukaimen (2015) un concepto con una lógica desde lo individual, tanto en la concepción del problema como en la solución. Por otra parte, el concepto Inclusión requiere un desde la unión y la colectividad, ya que un sistema de educación inclusiva es aquel que se adapta a las necesidades y estilos de los diferentes grupos (Sapon-Shevin, 2010).

Según la UNESCO (2008), el concepto “integración” es heredera del modelo biomédico centrado en los diagnósticos y los tratamientos individuales, por otro lado el término “inclusión” adhiere a un enfoque social, educativo y pedagógico para el cambio educativo. Con los antecedentes de la literatura especializada, se define la educación inclusiva como un proceso que no excluye ni segrega a ningún estudiante de las oportunidades de aprender, desarrollar y participar en las actividades de la comunidad educativa (Ainscow, 2001; Blanco, 2009; Marchesi, et al., 2009; UNESCO, 2014).

La formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y requiere programas de formación continua, la falta de adecuación pedagógica refleja la interrogante respecto del tipo de formación que tienen las y los docentes (Benavides, et al., 2021), esto desde el rol que deben tener las y los docentes a la hora de adecuar sus clases, respecto a la formación docente para la inclusión, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) establece algunas reflexiones respecto a cómo debería ser la formación de las y los docentes: (i) Valorar la enseñanza inclusiva; (ii) Principios de diversidad; (iii) Promoción del aprendizaje académico, social y emocional del estudiante y (iv) Práctica pedagógica. Campos (2014) afirma que, en la formación docente deberían estar incorporadas las neurociencias, teniendo en cuenta la comprensión de los procesos cognitivos, de las bases biológicas de la cognición, del lenguaje, del aprendizaje y memoria. Según Sánchez (2011) en investigaciones previas, se evidencia que estudiantes de pedagogía consideran que las y los docentes de la educación regular no están preparados para desarrollar una atención adecuada y especializada a las y los estudiantes con esas necesidades diversas. Vaillant (2009), menciona que la formación docente para la inclusión debe ser un asunto prioritario para mejorar la educación y la igualdad de oportunidades, poniendo al docente como actor principal, y para Calvo (2013) es importante definir algunos estándares, tales como los mencionados en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2019).

El rol de la o el docente no debe ser solamente proporcionar información y controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el estudiante y el ambiente, siendo el guía o acompañante del estudiante (Ivie, 1998; Novak, 2002; Kostianen, et al., 2018), siendo la o el docente fundamental para generar cambios, Eisenmen, et al. (2011) nombran como necesario contar con elementos como el liderazgo y, cultura colaborativa, sin embargo, el rol docente se ve personificado con cada identidad profesional docente y las creencias que tiene cada docente, según Pajares (1997) comenta que las creencias afectan el comportamiento en el aula, y además los profesores deben sean capaces de promover cambios tanto en sus prácticas pedagógicas como en las concepciones que tienen acerca de la educación (Díaz et

al.,2010) es aquí donde las y los docentes deberían mostrar liderazgo para cambiar sus clases, y forma en la que hacen sus planificaciones logrando una perspectiva de inclusión.

En el área de la biología y las ciencias naturales, el rol docente adquiere una relevancia aún mayor, especialmente en el contexto de la alfabetización científica. Esta habilidad no solo implica la comprensión de conceptos científicos, sino también el desarrollo de competencias para que los estudiantes participen activamente en la sociedad científica y tecnológica. La alfabetización científica, como señala la American Association for the Advancement of Science [AAAS] (2011), no solo busca la transmisión de conocimientos, sino también la capacidad de los estudiantes para aplicar la ciencia en su vida diaria y tomar decisiones informadas. En este contexto, la adecuación curricular se vuelve fundamental, ya que modificar guías, prácticas o laboratorios no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que también asegura que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, logren un aprendizaje significativo. Duque et al. (2012) resaltan, a partir de una experimentación en química, que es crucial contar con procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje adecuados para estudiantes con discapacidades. La clave está en construir razonamientos y habilidades científicas que permitan a los estudiantes sentirse parte activa del proceso científico, un objetivo que debe ser perseguido igualmente en la enseñanza de las ciencias biológicas, para que los estudiantes no solo comprendan la ciencia, sino que se conviertan en partícipes activos de ella.

La sociedad chilena está en constante cambio, sin embargo, la inclusión escolar aún enfrenta desafíos significativos. Según Infante (2010), al poner al estudiante en el centro de la enseñanza desde la perspectiva de la individualidad, se corre el riesgo de generar exclusión en lugar de inclusión. Por otro lado, Sepúlveda y Armijo (2021) señalan una falta de conocimiento general sobre el Programa de Integración Escolar (PIE), sus profesionales y sus funciones dentro del sistema educativo. El PIE es un programa que busca garantizar la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, en el sistema escolar regular, promoviendo la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación de calidad (Ministerio de Educación de Chile, 2016). A partir de esto, surgen preguntas clave respecto a la implementación de la inclusión: ¿cuáles son los

principales problemas que enfrentan las escuelas en cuanto a la inclusión? ¿De qué manera las y los docentes de biología se involucran en estos procesos? ¿Se logran cubrir los contenidos obligatorios del currículo de manera inclusiva? ¿Cómo influye el contexto y la comunidad educativa en la concreción de la inclusión en las aulas? Según el Ministerio de Educación (2016) las comunidades educativas deben reconocer la diversidad de las identidades que las componen favoreciendo: el diálogo intercultural, el aprendizaje de una convivencia que respeta y valora la diversidad, y la construcción de marcos de participación que favorezcan la expresión y representación de todas y todos. Para Simón, Giné, Echieta (2016) es necesario aprender con la comunidad, aprender para la comunidad y aprender como comunidad, promover actividades que permitan reforzar los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013), para la transformación en términos educativos. Para Melo (2019) es un desafío enseñar las ciencias desde la diversidad cultural, para el reconocimiento del otro, respondiendo a dificultades de desigualdad, diferencia social cultural, Bernal (2017), menciona la importancia de las prácticas para que las y los estudiantes aprendan y desarrollen todas sus habilidades, siendo la ciencia parte importante para la disminución de brechas, reconociendo la ciencia como parte del entorno, y algo personal.

El proceso de enseñanza y aprendizaje lo viven las y los alumnos en conjunto con la o el docente, las ciencias naturales responden a la necesidad de entender lo que nos rodea y el comportamiento de nuestro cuerpo, debemos como docentes de biología y ciencias naturales que las y los estudiantes deban pasar de la aceptación a la construcción de conocimientos científicos y por consiguiente a la experimentación de la problematización de fenómenos (Valdiviezo, 2019), siendo las prácticas experimentales dentro o fuera del laboratorio importantísimas para promover el conocimiento científico, brindando una visión científica y analítica de los fenómenos naturales (López y Tamayo, 2012).

La pregunta central viene a responder y saber cuál es el rol que tienen profesionales del área de la educación, específicamente del área de biología y las ciencias naturales respecto al trabajo con enfoque desde la inclusión, cuáles son sus principales aportes y experiencias que viven dentro de sus experiencias laborales en establecimientos educacionales,

reconociendo a la comunidad y el contexto como parte fundamental el ejercicio de la inclusión, planteando la siguiente pregunta ¿Cuál es el rol que declaran tener docentes de biología y educación diferencial y sus principales aportes desde su especialidad para lograr la inclusión en un liceo municipal de Peñalolén?

El objetivo principal es analizar el rol que declaran tener docentes de biología y educación diferencial y sus principales aportes desde su especialidad para lograr la inclusión en un liceo municipal de Peñalolén. Las y los docentes de biología conducen al aprendizaje y el pensamiento analítico, reflexivo y científico, además de brindar las herramientas necesarias para la construcción del conocimiento (Emsen, 2011). A la hora de ejercer la pedagogía, las y los docentes para mejorar los procesos educativos y como estos se llevan a cabo en el aula, intervenciones o planes de trabajo, requieren de un trabajo individual reflexivo y también un trabajo colaborativo que es importante para lograr diseñar, crear y ejecutar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan el desarrollo integral de todas las y los estudiantes, para Pérez y Marín (2011) es importante trabajar de manera colaborativa desde las diversas disciplinas para mejorar los aprendizajes, promoviendo la necesidad de un cambio cultural y organizacional para un buen desarrollo de la inclusión escolar (Ossa, et.al, 2014), en la investigación se pretende lograr los siguientes objetivos específicos: (1) Identificar las dificultades que declaran las y los profesores sobre la incorporación del enfoque inclusivo en las aulas en una entrevista semi-estructurada individual aplicada al inicio de la investigación, (2) Identificar y caracterizar las perspectivas inclusivas incorporadas en las planificaciones y al observar una clase de las y/o los docentes de Biología y/o CN en relación con el enfoque inclusivo y (3) Aplicar un Focus Group el cual proporciona un recurso desde un análisis reflexivo entre docentes respondiendo a la metodología utilizada sobre casos hipotéticos para el enfoque inclusivo en aula.

Con base en lo expuesto, se puede afirmar que las y los docentes de ciencias naturales identifican como una problemática central la alta segregación socioeconómica del sistema escolar chileno, lo que constituye un obstáculo significativo para el avance hacia una inclusión escolar real. Este factor subraya la importancia de comprender a fondo las políticas públicas relacionadas con la educación inclusiva y la necesidad de una formación continua

para los docentes. Además, se destaca que el trabajo colaborativo y la interacción con otros profesionales de la educación son percibidos como elementos clave para enriquecer la comunidad educativa y promover un aprendizaje más significativo para las y los estudiantes. En este sentido, se resalta la relevancia del rol activo de los docentes de biología y ciencias naturales en la construcción colectiva del conocimiento científico, implementando estrategias innovadoras que faciliten la comprensión de los fenómenos naturales, contribuyendo así al desarrollo tanto de habilidades científicas como emocionales entre el alumnado.

1.1 Pregunta y Objetivos de la Investigación

1.1.1 pregunta de investigación.

¿Cuál es el rol que declaran tener docentes de biología y educación diferencial y sus principales aportes desde su especialidad para lograr la inclusión en un liceo municipal de Peñalolén?

1.1.2 objetivos.

1.1.2.1 general.

El objetivo principal es analizar el rol que declaran tener docentes de biología y educación diferencial y sus principales aportes desde su especialidad para lograr la inclusión en un liceo municipal de Peñalolén.

1.1.2.2 específico.

1. Identificar las dificultades que declaran las y los profesores de biología y/o ciencias naturales sobre la incorporación del enfoque inclusivo en las aulas en una entrevista semi-estructurada (Fase I);

2. Identificar y caracterizar las perspectivas inclusivas incorporadas en las planificaciones y caracterizar las prácticas de aula observadas en relación con el enfoque inclusivo (Fase II);
3. Identificar y reflexionar sobre el rol que desempeñan las y los docentes en la implementación del enfoque inclusivo a través de un Focus Group. (Fase III).

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta las ideas, teorías y estudios previos relacionados con el tema. Es como un resumen de lo que ya se sabe sobre el tema, y sirve de base para entender el contexto de la investigación.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

Según la constitución chilena de 1980, la educación debe ser un derecho principal garantizado, pero ¿realmente todas las personas acceden a una buena educación? Luego de varias manifestaciones por parte de movimientos sociales, de las y los estudiantes y docentes por la mejora de la educación en todos sus aspectos, fue el año 2015 en donde se da un realce a la inclusión y se crea el Decreto N°83, llamado “Diversificación de la Enseñanza”, este documento aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación general.

En la actualidad, se ha fomentado la creación y ejecución de diversos cursos para sensibilizar sobre la importancia de una educación inclusiva. Durante el gobierno del presidente Gabriel Boric, se ha impulsado un modelo educativo inclusivo, definido como un camino formativo sustentado en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas en dignidad y derechos. Este enfoque pone especial énfasis en los estudiantes que enfrentan mayores barreras para la participación y el aprendizaje, abordando temáticas como el respeto a las niñas, la valorización de la diversidad cultural y el reconocimiento de las diversidades de los y las estudiantes LGBTIQ+, migrantes y con discapacidad, tanto temporal como permanente. Según el Plan Nacional de Inclusión Educativa y Diversidad (Ministerio de Educación de Chile, 2023), "el derecho a una educación inclusiva es esencial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan participar activamente y beneficiarse del proceso educativo". Si bien existen políticas públicas de inclusión, como la Ley N° 20.845 sobre Inclusión Escolar y el Decreto Exento N° 170 sobre adecuaciones curriculares, que durante décadas han sido promovidas, según Vargas y Garcés (2016), aún persiste una brecha significativa entre las personas con discapacidad y las personas sin discapacidad. Un ejemplo de esta disparidad es que, en algunos establecimientos de educación superior, no se implementan acciones concretas que faciliten la inclusión, como la falta de accesos o baños universales para personas con discapacidad motora.

El rol de las y los docentes de biología y ciencias naturales, y las y los docentes de educación diferencial, aún no se logra enlazar para realizar adecuaciones curriculares a estudiantes con discapacidad, por la poca apertura del programa PIE, además teniendo en

cuenta que es responsabilidad de la comunidad educativa y el entorno de la o el estudiante, la forma en que se logre la inclusión. En la actualidad ¿Cómo los establecimientos educacionales chilenos adaptan el currículum y su acceso para la inclusión desde la enseñanza de las ciencias? ¿Cuál es el rol de la y el docente de biología en la inclusión? Posicionando a las ciencias y la alfabetización científica como fundamentales para el desarrollo de las y los estudiantes para enfrentarse a la sociedad, y la toma de decisiones de manera crítica/reflexiva para aportar con la sociedad.

La investigación se centra en reconocer y caracterizar rol que cumplen docentes de biología o ciencias naturales y educación diferencial en un liceo municipal de la comuna de Peñalolén, reconociendo problemáticas, sus aportes y experiencias, comprendiendo quiénes son parte del proceso de una educación con enfoque inclusivo y el rol de las ciencias naturales y la importancia del reconocimiento de fenómenos naturales posicionando a la o el docente de biología o ciencias naturales como encargada/o de fomentar conocimientos de manera adecuada, aportando a la inclusión, desde al trabajo de planificación y las prácticas de aulas.

Este capítulo se dividirá en tres secciones, con el fin de enlazar de manera ordenada el marco teórico, estas secciones son: Políticas Públicas, Enfoque Inclusivo y Rol e Identidad Docente.

2.1 Políticas Inclusivas

En nuestro país existen algunos hitos importantes en el ámbito de la educación, el primero y fundamental para lograr una equidad de género fue en 1813, en donde a las mujeres se les otorgó su derecho a la educación, en 1860, la educación comenzó a ser pública y gratuita, y en menos de un siglo en 1985 el aprendizaje se volvió un derecho fundamental, luego cinco años después en 1990 se ratificó la convención de los derechos de las niñeces. En las últimas dos décadas, desde los años 2000, la educación experimenta un avance significativo con la reforma y creación de nuevas leyes. En 2004, se garantizó el derecho a la educación para mujeres jóvenes embarazadas. Posteriormente, tras las manifestaciones y movimientos estudiantiles de 2006, que salieron a la calle para exigir educación pública

gratuita y de calidad, la temática cobró relevancia. Finalmente, en 2009 se creó la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370.

Fue hasta el año 2015 cuando se comenzó a trabajar de manera concreta en cambios significativos respecto a la inclusión de todas y todos los estudiantes del país, particularmente en lo relacionado con personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQA+, estudiantes migrantes y aquellos con discapacidad visual, motora o cognitiva, ya sea transitoria o permanente. Esta iniciativa se consolidó con la promulgación de la Ley de Inclusión, que tiene como objetivo garantizar la equidad y el acceso universal a una educación de calidad (Ley N° 20.845, 2015). La ley busca reconocer y respetar las diversidades, posicionando y priorizando a grupos históricamente discriminados y excluidos, como lo señalan diversos estudios en torno a la educación inclusiva en Chile (Sánchez, 2017; Paredes, 2018). Esta legislación representa un esfuerzo por consolidar una educación equitativa, alineándose con los compromisos internacionales de derechos humanos y promoviendo el respeto a la diversidad y la inclusión (González & Herrera, 2016).

Para ir generando cambios es importante que conceptos como integración e inclusión escolar sean diferenciados, en Chile en la ley 21.040 se define inclusión, como un modelo que identifica y responde a la diversidad de necesidades de niñeces y juventudes, tratando a los establecimientos como lugares equitativos, sin desigualdad, ni discriminación, pero ¿qué pasa en la realidad de las aulas chilenas? Según Pulgar (2011), Chile es un país ejemplo para otros desde la mirada de la necesidad de manifestarse para lograr cambios en la sociedad, esto, respecto al movimiento estudiantil que fue precursor de las primeras mejoras en la educación, teniendo en cuenta la importancia que tuvo este movimiento el cual inició en mayo del año 2011 con un paro nacional “por la recuperación de la educación pública” y hasta lo ocurrido en octubre del año 2019, con concentraciones de más de un millón de personas, tomas de universidades y colegios, ocupaciones en instituciones públicas, seis grandes jornadas sólo en el mes de agosto, jornadas de cacerolazos, y numerosos cortes y barricadas (Vera, 2013).

Como efecto de estas manifestaciones son algunas de las políticas públicas ya nombradas, según Castro (2013) los movimientos generaron un impacto significativo en la

agenda gubernamental, incluyendo anuncios presidenciales, destitución y cambios de ministros y mesas de negociación. Esto demostró la incapacidad del gobierno para lograr establecer una rápida salida al conflicto de acuerdo con sus intereses y respecto a las coaliciones políticas, tampoco fueron capaces de alinearse para representar las demandas de las y los estudiantes (Segovia y Bamboa, 2012).

Para Penaglia (2020) fue en el Gobierno de Michelle Bachelet donde se reconoce la importancia de las demandas estudiantiles que apuntan a una educación gratuita y de calidad para todas y todos, por lo cual se incluyen en el programa de gobierno lo que permite generar reformas acordes con las necesidades y visibilidades realizadas por las y los estudiantes.

El año 2015 entra en vigencia el Decreto 83, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, aspectos que apuntan a una Diversificación de la Enseñanza. Este decreto cuenta con algunos artículos, los cuales enmarcan límites y reglas respecto a procesos de inclusión, algunos son:

Artículo 2°.- Los criterios y orientaciones señalados están dirigidos a establecimientos de enseñanza regular con o sin programa PIE, bajo modalidad educativa tradicional, especial, de adultas y adulto y establecimientos educacionales especiales

Artículo 3°.- Los establecimientos que impartan modalidad educativa especial y cuenten con programa PIE, deben implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular en los niveles de educación parvularia y general básica

Artículo 4°.- Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidas, ... implementen adecuaciones curriculares ... deben aplicar evaluaciones de acuerdo a las adecuaciones, accesible a las características de cada estudiante.

Continuando con las mejoras en la educación en Chile, la ley SEP ha tenido algunas actualizaciones, la última el año 2021, esta ley establece la subvención escolar preferencial,

la que pretende disminuir las brechas existentes entregando recursos del Estado para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados de nuestro país, el objetivo principal es mejorar la calidad y equidad de la educación atienden a estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar.

2.2 Enfoque Inclusivo

El sistema escolar chileno es altamente segregado en términos socioeconómicos (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2014) y parte de la falta de inclusión se debe a las segregaciones socioeconómicas y diferencias ya sea en infraestructura y recursos que existen en los diversos establecimientos del país y en Peñalolén. Para Padilla (2002), la educación y la inclusión han tenido etapas; exclusión, segregación, integración y reestructuración, la primera (exclusión) desde la mirada de que la educación es solo para solo las y los privilegiados, que, para Iturra (2019) era un modelo de clasificación entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad, respecto a la segunda etapa (segregación), se refiere la creación de espacios solo para algunas personas, entendiendo las escuelas especiales como el lugar correcto para las personas con discapacidad. La integración comenzó luego de la publicación del informe Warnock (1978), se introdujo el concepto de Necesidades Educativas especiales, y la última etapa (reestructuración) es en la actualidad, la necesidad de inclusión y el enfoque inclusivo.

Según la Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva en su edición La Inclusión como Dilema (2016) el concepto de inclusión no ha tenido una definición concreta, siendo ambigua y contextual respecto a diversas voluntades de la sociedad, sin embargo, según la UNESCO (2015) y en reiteradas ocasiones ha hablado de que es un derecho humano. Sin embargo, los cambios se comenzaron a realizar, cuando diferenciaron la palabra Inclusión de la palabra Integración, desde la visión “inclusiva” la escuela está preparada para satisfacer las demandas de toda la diversidad de estudiantes desde el principio (UNESCO, 2008).

En nuestro país se promovieron acciones y programas puntuales de capacitación docente en distintas temáticas relacionadas con la atención a las necesidades educativas especiales, según Duk (2019) la demanda ha crecido en la medida que se amplía la cobertura

de integración en el sistema educativo regular, alcanzando en la actualidad a cerca del 60% de las escuelas y liceos del país. en la actualidad (Duk, 2019) se sigue discutiendo respecto a la formación docente en relación con: (1) el tipo de perfil docente que se requiere formar para la inclusión, (2) las competencias profesionales que se necesitan desarrollar, (3) las capacidades que habría que instalar en el sistema para abordarlas, (4) el modelo curricular y los contenidos que serían más pertinentes para alcanzar el perfil docente deseado.

En el año 2020 entra en vigencia el Decreto 67, el cual pretende posicionar la evaluación como un medio que dé cuenta del aprendizaje de las y los estudiantes, más que una calificación, valorando tanto su uso formativo como sumativo para la toma de decisiones pedagógicas (MINEDUC, 2018).

El decreto 83 instala la importancia de realizar adecuaciones curriculares, para Ford, Davern y Schonrr (1999), una educación inclusiva, parte por dar sentido al currículo, entendiendo las adaptaciones curriculares como la acomodación o ajuste de tópicos para el bien común desde algunas necesidades individuales, estas adecuaciones pueden ser: De acceso, curriculares, de contexto, adaptaciones curriculares significativas y no significativas. Por último, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un marco pedagógico que busca atender a la diversidad estudiantil, proporcionando un enfoque flexible que permita a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades y características individuales, acceder a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rao et al., 2021). Este enfoque se centra en ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación para garantizar que todos los estudiantes puedan aprender de manera significativa (CAST, 2018). En Chile, el DUA se ha venido implementando progresivamente desde la Ley de Inclusión Escolar (2015), como parte de los esfuerzos por promover una educación más inclusiva y equitativa. Además, se dispone de la Pauta DUA, que orienta a los docentes en la planificación de clases, asegurando flexibilidad, variabilidad y el apoyo necesario para atender la diversidad presente en las aulas (Zhang et al., 2022).

2.3 Rol e Identidad Docente

El rol docente no solo implica la transmisión de contenidos, sino también el desarrollo de habilidades y competencias para la vida de las y los estudiantes. Según Tardif (2004), la o el docente debe ser considerado como una o un "profesional reflexivo" que adapta sus prácticas de aula a las necesidades y características de las y los estudiantes, logrando que todas y todos tengan las mismas oportunidades para aprender.

Teniendo en cuenta este rol reflexivo como profesional, las evaluaciones de desempeño docente no solo hacen referencia a la calidad de la enseñanza impartida, sino también a su capacidad para identificar y responder a la diversidad en el aula. En palabras de Núñez y González (2017), "el desempeño docente evaluable incluye, entre otras dimensiones, la habilidad para crear ambientes inclusivos, favorables al aprendizaje de todos los estudiantes, sin discriminación alguna", al tener esto en cuenta es que se resalta la importancia de que las y los profesionales de la educación posean competencias para el desarrollo de un enfoque inclusivo, lo cual va más allá de la simple entrega de contenidos.

Las habilidades para la inclusión por parte de la o el docente implica reconocer las diferencias individuales, ya sean de índole cultural, lingüística, cognitiva o socioemocional, y ajustarse para garantizar que todas las y los estudiantes puedan participar y aprender de manera equitativa (Sapon-Shevin, 2010), al integrar estos elementos en sus prácticas, las y los profesores no solo son una o un mediador del conocimiento, sino también en una o un facilitador de un entorno inclusivo que propicie el desarrollo integral de toda y todos sus estudiantes.

Respecto al rol que cumplen las y los docentes en las aulas y todo lo que conlleva la planificación de las clases, salidas pedagógicas y otras prácticas educativas, en base a literatura e investigaciones de autoría, hay diversos ámbitos que se declaran para las y los profesores de biología y/o ciencias naturales y docentes de educación diferencial respecto a la inclusión, desde roles o corresponsabilidades que comparten para ejecutar un buen enfoque inclusivo, logrando la inclusión de todas y todos y reconociendo las diversidades, estos ámbitos son tres:

1. Rol docente desde las políticas públicas
2. Identidad Profesional Docente
3. Contexto educativo

Esta sección se dividirá en estos tres ámbitos, evidenciando lo que las y los docentes han comentado en otras investigaciones desde la importancia del trabajo interdisciplinar, el rol de liderazgo en las aulas para la inclusión y como la biología y las ciencias naturales pueden aportar en el enfoque inclusivo.

2.3.1 rol docente desde las políticas públicas.

Desde las políticas públicas, el rol docente se define principalmente a través de la planificación, que debe ser entendida como un proceso dinámico y flexible, diseñado para atender a la diversidad de estudiantes en el aula. Según el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las necesidades de cada estudiante para eliminar las barreras en el acceso al conocimiento, esto implica, como afirman Wehmeyer, Lance y Bashinski (2002), la creación de un entorno de aprendizaje accesible a todas las y los estudiantes, que les permita participar activamente en su proceso educativo. De esta manera, la planificación docente se convierte en una construcción gradual, que debe ser ajustada constantemente para responder a las características particulares de cada aula.

El Decreto 83 (Ministerio de Educación de Chile, 2015), establece que las adaptaciones curriculares no deben entenderse como una disminución de las expectativas de aprendizaje, sino como un ajuste de los métodos y materiales para facilitar el acceso al conocimiento a todas las y los estudiantes. Corredor (2016) resalta que estas adaptaciones son caminos alternativos que permiten a las y los estudiantes alcanzar los objetivos establecidos, respetando sus características y necesidades individuales, el currículum de Biología debe ser interpretado como un espacio flexible que promueva la participación inclusiva de todas las y los estudiantes, incluyendo la resolución de problemas y proyectos científicos, las y los docentes deben fomentar habilidades de investigación, reflexión y colaboración de manera que todas las y los estudiantes puedan desarrollar un entendimiento científico profundo, independientemente de sus capacidades o dificultades (González, 2022).

Desde la biología se debe promover la alfabetización científica de manera inclusiva, lo que contribuye al desarrollo de una conciencia crítica sobre el entorno natural y los fenómenos biológicos (Salamanca, 2019). El Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2015) enfatiza en esta perspectiva inclusiva, al sugerir que las y los docentes deben crear ambientes de aprendizaje en los que todas las y los estudiantes, sin excepción, puedan participar activamente, la planificación debe estar diseñada para brindar oportunidades de aprendizaje que se ajusten a las distintas formas de aprender de las y los estudiantes

2.3.2 identidad profesional docente.

La identidad profesional docente es otro ámbito fundamental para la implementación de un enfoque inclusivo en las aulas. Según Martínez (2018), la educación inclusiva no solo depende de los marcos normativos y curriculares, sino también de un cambio cultural en la mentalidad de las y los docentes, las familias y la comunidad educativa en general, este cambio de mentalidad es esencial para comprender la diversidad como un valor y no como una barrera, es por esto, que la formación inicial de las y los docentes juega un rol muy importante, pues es en este proceso donde las y los futuros educadores deben adquirir las herramientas necesarias para enfrentar la diversidad en el aula.

En el caso de la formación de profesionales de la educación especializados en Biología, Salamanca (2019) señala que los programas actuales no abordan suficientemente el trabajo con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, lo que limita la preparación de las y los docentes para implementar prácticas inclusivas en el aula. El rol de la o el docente de Biología es clave para generar un ambiente inclusivo en el aula, para González (2022), la alfabetización científica no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos, sino también en la promoción de la curiosidad y el pensamiento crítico, esto implica diseñar estrategias que fomenten el interés por la ciencia en todas las y los estudiantes. El desarrollo de este enfoque inclusivo es parte integral de la identidad profesional docente, que debe estar comprometida con la equidad, el respeto a la diversidad y la creación de un ambiente de aprendizaje participativo.

2.3.3 contexto educativo.

El contexto educativo es un tercer ámbito que influye directamente en la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Corredor (2016) destaca que el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre docentes de diversas áreas, es esencial para garantizar una atención adecuada a la diversidad, el trabajo conjunto entre ambas disciplinas (biología-diferencial) permite crear un ambiente en el que las estrategias de apoyo sean compartidas y aplicadas de manera coherente. Las adecuaciones pedagógicas que se implementen deben ser realizadas de manera colaborativa, con el fin de asegurar que todas las y los estudiantes puedan acceder al currículo de manera equitativa.

El trabajo interdisciplinario y cooperativo no solo favorece una mejor atención a la diversidad, sino que también fortalece el compromiso colectivo con la inclusión. Este enfoque integrado debe extenderse más allá del aula, involucrando a las familias y a la comunidad educativa en general, Corredor (2016) menciona que las estrategias inclusivas deben ser compartidas con las familias, para que puedan aplicarlas también en el hogar, creando un entorno de aprendizaje inclusivo que se extienda más allá de la escuela, con esto, el contexto educativo, entendiéndolo como la relación entre las y los docentes y el vínculo con las familias y la comunidad, es un factor determinante para la creación de un entorno inclusivo y participativo para todas las y los estudiantes.

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se explica cómo se va a hacer la investigación. Describe los métodos, técnicas y herramientas que se utilizarán para recolectar y analizar los datos. También incluye detalles sobre el enfoque de la investigación y el tipo de muestra que se va a estudiar.

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

La investigación realizada se enmarca en la temática de educación, logrando entender cómo esta se pone en marcha en las aulas desde el enfoque inclusivo en las ciencias naturales y biología con el trabajo de la educación diferencial. Es por todo esto, y por el tipo de investigación que se realiza, es que el enfoque de investigación debe ser cualitativo, reconociendo como característica principal análisis de comportamientos o procesos de la vida cotidiana, evaluando su desarrollo natural y comprendiendo que no debería existir manipulación, ni estimulación de la realidad (Corbetta, 2003).

El enfoque cualitativo estudia cualidades y pretende entenderlas dentro de un contexto particular, centrándose en significados, descripciones y definiciones desde el contexto (Smith, 1987). La investigación busca conocer procesos subjetivos, accediendo a los significados de las acciones desde la perspectiva del autor (Erickson, 1986), en este caso, de las y los docentes de biología y/o ciencias naturales y educación diferencial las y los cuales son sujetos de la investigación.

Según Goetz y LeCompte (1988), la investigación cualitativa puede analizarse desde cuatro dimensiones; la primera inducción-deducción, la segunda generación-verificación, luego construcción-enumeración y subjetividad-objetividad, en el caso cualitativo, el cual es utilizado en esta investigación, Para los autores este enfoque trabaja desde la inducción, con la recolección de datos mediante la observación u otras mediciones, las analiza y desarrolla teorías explicativas, desde la generación ya que se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones, no busca la generalización científica (Walker, 1983), además es un proceso de construcción por la posición que tiene de la creación de nuevos constructivos analíticos y categorías a partir de comportamientos continuos, por último, es subjetivo ya que busca estrategias adecuadas, con el propósito de reconstruir experiencias y concepciones de las y los sujetos de investigación.

La investigación cualitativa según Sandín (2003) permite la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación, toma de decisiones y

hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado, este enfoque proporciona la profundidad en la recolección de datos, y la contextualización del fenómeno que se investiga, con estrategias adecuadas y análisis correspondientes, la discusión y conclusiones de la investigación en educación, puede derivar a nuevas prácticas (Ramírez, 2011).

En este capítulo como se comenzó a hablar, el enfoque que se utilizará será el cualitativo. En las siguientes páginas de este capítulo se desplegarán cuatro secciones; Diseño Metodológico, Contexto del lugar a investigar, Participantes y Resguardos Éticos, Fases e Instrumentos de la Investigación, Validación del Proceso y Plan de análisis.

3.1 Diseño Metodológico: Estudio de Caso Único

El diseño metodológico de una investigación es el conjunto de decisiones estratégicas que guían el proceso de recolección y análisis de datos, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados (Wentz, 2014; McLaren, 2014; Creswell, 2013). En el caso de esta investigación, el enfoque adoptado es el cualitativo, como se detalló anteriormente, y dentro de este enfoque se ha seleccionado un Estudio de Caso Único como el diseño metodológico más adecuado para explorar el fenómeno educativo en profundidad.

Existen diversos tipos de diseños metodológicos dentro del enfoque cualitativo que permiten obtener información y comprender el fenómeno en estudio desde diferentes perspectivas. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, 2010), algunos de los diseños metodológicos más comunes son: el diseño etnográfico, que se centra en el estudio de las culturas y costumbres de un grupo; el diseño bibliográfico, orientado al análisis de documentos y literatura existente; el diseño histórico, que investiga fenómenos pasados para entender su influencia en el presente; la teoría fundamentada, que busca generar teorías a partir de la recolección y análisis de datos; y el estudio de caso, que puede ser único o múltiple, enfocado en un caso específico para comprenderlo a fondo dentro de su contexto. El diseño metodológico no es un proceso rígido, sino una estrategia flexible que se adapta a

lo largo de la investigación, tomando decisiones basadas en los objetivos y en las características del fenómeno a estudiar (Herrera, Guevara y Munster, 2015).

El Estudio de Caso Único es un tipo de investigación que se centra en un único caso o unidad de análisis, con el fin de comprender y analizar sus características y procesos de manera intensiva y detallada (Hamel, 1993; Yin, 1984). Este enfoque es particularmente útil cuando el objetivo es investigar un fenómeno en su contexto real, donde las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son fácilmente delimitables (Stake, 1995). En el ámbito educativo, este diseño se utiliza para estudiar situaciones, prácticas o problemas específicos en detalle, permitiendo una comprensión profunda y matizada de los procesos involucrados.

En esta investigación se plantea como pregunta central ¿Cuál es el rol que declaran tener docentes de biología y educación diferencial y sus principales aportes desde su especialidad para lograr la inclusión en un liceo municipal de Peñalolén?, es por eso que el diseño metodológico que se pondrá en práctica será el estudio de caso único, tomando en cuenta las unidades de análisis y la necesidad de investigar a un grupo en específico (docentes), explorando y analizando el rol que declaran tener, sus prácticas de aula y planificación; observando y tomando en cuenta el relato, para luego analizar y exponer de manera descriptiva. El estudio de caso único según Hamel (1993) se potencia y justifica ya que se fundamenta en el supuesto de que lo global se refleja en lo local, describiendo cualquier proceso de una unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su escenario cultural.

El objetivo general de la investigación es analizar el rol que declaran tener los docentes de biología y educación diferencial, así como sus principales aportes desde sus respectivas especialidades, para lograr la inclusión en un liceo municipal de Peñalolén. Este análisis se lleva a cabo mediante un estudio de caso único, realizado en una institución pública municipal, en un contexto específico que refleja realidades comunes y situaciones compartidas por otras comunas de Santiago y de Chile. Estas realidades incluyen desafíos como la diversidad socioeconómica, la falta de recursos educativos, y la necesidad de formación continua en inclusión, elementos presentes en muchas instituciones de educación

pública a nivel nacional. El estudio de caso permite explorar de manera profunda cómo los docentes perciben y aplican la inclusión desde sus especialidades y cómo sus prácticas impactan en el aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes, brindando una visión de las dinámicas que podrían replicarse en otros contextos similares dentro del sistema educativo chileno.

En términos de los objetivos de esta investigación, el Estudio de Caso Único ofrece la posibilidad de realizar un análisis detallado de las prácticas docentes y su impacto en la inclusión educativa. A través de la observación de clases, entrevistas a docentes o análisis de documentos de planificación, se busca comprender cómo las políticas de inclusión se implementan en la práctica y cómo los docentes de biología y educación diferencial contribuyen a estos procesos desde sus áreas de especialidad.

3.1.1 justificación del uso del estudio de caso único en educación.

El Estudio de Caso Único es adecuado para este tipo de investigación por varias razones; primero, permite capturar la riqueza y complejidad del contexto educativo específico, lo que es esencial cuando se estudian procesos subjetivos como las prácticas pedagógicas, las percepciones de los docentes y las interacciones en el aula, segundo, este diseño ofrece flexibilidad para adaptar las estrategias de recolección de datos a las particularidades del caso, lo que facilita la exploración de fenómenos educativos complejos y dinámicos (Roth-Eichin, 2022; Payne et al., 2007), tercero, el estudio de caso único se centra en el análisis de un fenómeno en su totalidad, permitiendo una visión holística que no solo describe el fenómeno, sino que también ofrece interpretaciones sobre sus causas, efectos y relaciones contextuales (Walker, 2002).

Los estudios de caso en educación tienen varias ventajas, especialmente cuando se busca entender fenómenos complejos en contextos específicos. Según Cebreiro y Fernández (2004), algunos de los principales aportes de los estudios de caso en educación incluyen:

1. Énfasis en las observaciones a largo plazo, lo que permite un análisis más profundo de los procesos y cambios que ocurren en el aula;
2. Interés por describir la conducta observada dentro de un contexto específico, lo cual es fundamental para comprender las dinámicas educativas;
3. Preocupación por la perspectiva de los participantes, ya que permite entender cómo los docentes interpretan y responden a los desafíos educativos, incluyendo la inclusión.

Al utilizar el Estudio de Caso Único, esta investigación se beneficia de una visión rica y detallada del fenómeno educativo, permitiendo generar conclusiones que, aunque no necesariamente sean generalizables, pueden ofrecer valiosas lecciones sobre la implementación de políticas inclusivas en contextos similares (Albert, 2007; Yin, 1984).

3.2 Contexto del lugar a investigar, participantes y resguardos éticos

Esta investigación se lleva a cabo en un Liceo Municipal de la comuna de Peñalolén, un establecimiento educacional de carácter científico-humanista que abarca todos los niveles de enseñanza. En este contexto, se investigan las prácticas docentes en relación con la inclusión, con especial atención a docentes de biología y educación diferencial, quienes desempeñan un papel clave en la implementación de estrategias inclusivas en el aula.

Las y los participantes seleccionados para este estudio son cuatro docentes: dos de biología y/o ciencias naturales y dos de educación diferencial, la elección de las docentes se justifica en su conocimiento del contexto educativo y en su capacidad para ofrecer una visión profunda de las prácticas inclusivas que se implementan en el aula. Con el fin de resguardar la identidad y privacidad de las participantes y de la institución, se han tomado medidas éticas.

Esta sección se divide en tres partes fundamentales; primero, se describe el contexto del establecimiento educativo, en segundo lugar, se presentan las y los participantes del

estudio, detallando sus características y el rol que juegan en el proceso educativo. Finalmente, se mencionan los resguardos éticos aplicados a la investigación.

3.2.1 contexto del establecimiento.

Respecto al lugar donde se realizará la investigación, este, es un Liceo Municipal de formación diferenciada humanista-científica el cual se ubica en la comuna de Peñalolén. El establecimiento cuenta con educación de todos los niveles; de pre kínder y kínder, educación básica y media. Como Visión, se identifican con querer ser un colegio líder de la comuna, entregando una calidad en la educación en donde se integre a todas las y los estudiantes los cuales logren llegar a la educación superior y su Misión habla de desarrollar aprendizajes, habilidades, conocimiento y actitudes del currículum nacional, enfatizando los valores los cuales están presentes en el proyecto educativo institucional.

En el ámbito de las Ciencias dentro del Proyecto Educativo Institucional, como perfil del estudiante deben ser capaces de analizar procesos y fenómenos naturales complejos reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad, y también ser capaz de descubrir e interactuar en forma responsable con el entorno natural, en el ámbito de inclusión, este concepto se nombra solo una vez, en la sección de Principios y Valores, nombrando como principio “instalar la inclusión, no discriminando por ningún concepto, entendiendo que la diversidad enriquece los procesos educativos y no los amenaza”.

Este Liceo Municipal tiene sellos los cuáles promueven el buen trato y la vida sana con un enfoque en el respeto en el ámbito sociocultural y medioambiental, también se caracterizan por ser un establecimiento que desarrolla el pensamiento crítico, la participación activa y el liderazgo con un compromiso social que fomenta lazos en la comunidad, y también desarrollan las competencias lógicas matemáticas, científicas e innovación tecnológica, las artes musicales y artes visuales como desarrollo integral de las y los estudiantes.

Respecto al área educacional en Peñalolén, la Corporación Municipal la cual contiene la Dirección de Educación comenta que existen más de 1.400 estudiantes que participan del

Programa de Integración Escolar (PIE), de los cuales 257 presentan algún tipo de discapacidad, el año 2014 se implementó un proyecto de hidroterapia para estudiantes integrados con discapacidad física y trastornos generalizados del desarrollo, con técnicas de rehabilitación como Watsu, Bad Ragaz y Halliwick.

La Corporación Municipal de Peñalolén y su Dirección de Educación declaran respecto al funcionamiento del Programa PIE que este consta de ocho etapas:

1. Proceso de pesquisa
2. Evaluación de Profesional Especialista
3. Evaluación General de Salud
4. Diagnóstico
5. Intervención
6. Reevaluación
7. Continuidad PIE
8. Egreso PIE

Continuando con la contextualización, a nivel local en Peñalolén, la inclusión se visibiliza y se trabaja en el Centro de Rehabilitación Física (CCR Peñalolén), también con la creación de la Red de Inclusión Deportiva de la Corporación de Deportes y Recreación de la comuna, la cual tiene como objetivo la facilitación de deportes adaptados para potenciar las habilidades y aprendizajes de las niñas en las escuelas especiales de la Peñalolén. En los últimos años la Universidad Central ha realizado algunos trabajos de investigación y colaboración desde el Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, en conjunto con la Corporación Municipal de Peñalolén presentaron un modelo innovador que promueve la creación de escuelas inclusivas, promoviendo la participación de docentes y directivos de los 15 establecimientos de la comuna, haciéndose parte de la agenda 2030 que plantea la Unesco, considerando la educación un derecho social y humano, desde la inclusión de todas y todos (Universidad Central de Chile [UCEN]).

3.2.2 participantes.

En esta investigación, las y los sujetos de estudio son cuatro docentes del Liceo Municipal de Peñalolén, específicamente del área de biología y/o ciencias naturales y educación diferencial, según Yin (2014), el estudio de caso único permite una exploración detallada de un fenómeno en su contexto real, lo que facilita una comprensión profunda y contextualizada del objeto de estudio. Este enfoque, al centrarse en un solo caso, permite obtener datos específicos que de otra manera podrían perderse en estudios más amplios, de acuerdo con Baxter y Jack (2008), el estudio de caso único es particularmente útil cuando se busca entender un fenómeno complejo desde una perspectiva holística, dado que permite una recopilación intensiva de datos a lo largo del tiempo.

Los casos de interés en la investigación son docentes que desempeñan un rol clave en la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Según Kazes (2009), las y los sujetos de investigación forman parte de un "universo", es decir, un conjunto de elementos que constituyen un área de interés analítico. En este caso, el universo está constituido por las y los docentes de biología, ciencias naturales y educación diferencial que trabajan en el liceo, y la muestra de investigación se limita a cuatro docentes: dos de biología y/o ciencias naturales y dos de educación diferencial. Esta selección permite una comprensión profunda de las prácticas inclusivas desde las distintas perspectivas disciplinares.

Los criterios para la selección de los y las docentes sujetos a investigación fueron los siguientes:

1. Profesional del área de la educación;
2. Especialización en biología, ciencias naturales o educación diferencial;
3. Experiencia mínima de un año en el establecimiento;
4. Sin relación con las y los estudiantes fuera de la institución.

Tabla 1*Lista de cotejo para elección de la muestra*

Criterio	Descripción	Cumple (Si/No)	Observaciones
Profesional del área de la educación	La o el docente debe tener una formación profesional en el área de la educación.		
Especialización en biología y/o Ciencias Naturales y Educación Diferencial	La o el docente debe tener alguna de las tres especializaciones mencionadas en el Criterio.		
Experiencia mínima de un año en el establecimiento	La o el docente debe haber trabajado al menos un año en el establecimiento educacional para conocer bien sus procesos y prácticas.		
Sin relación con las y los estudiantes	La o el docente no debe tener relación con los estudiantes fuera de la institución para evitar conflictos de interés y asegurar objetividad.		

Fuente: elaboración propia.

Los perfiles de las docentes participantes son los siguientes:

1. Docente 1 (Profesora de Ciencias Naturales, Educación Básica): Con 7 años de experiencia en el Liceo Municipal, esta docente imparte clases de ciencias naturales en los niveles básicos (5to a 8vo) y realiza talleres de laboratorio en 1ro y 2do medio. Su enfoque en el aula incluye el uso de presentaciones en PowerPoint y la reflexión al final de la clase con la pregunta: "¿Qué han aprendido hoy?";

2. Docente 2 (Profesora de Biología, Educación Media): Con 11 años de experiencia, esta docente enseña biología en la educación media (1ro a 4to medio). En la mayoría de sus clases utiliza PowerPoint y se esmera por tener un buen clima de aula; llamando la atención a estudiantes si es necesario y recordando las normas de convivencia, al finalizar las clases, promueve la reflexión mediante la pregunta: "¿Qué hicieron en la clase y qué aprendieron?";
3. Docentes 3 y 4 (Educadoras Diferenciales): Dos educadoras diferenciales, una con 5 años de experiencia y la otra con 10 años, esta última con formación psicopedagógica. Estas profesionales se encargan de la atención a la diversidad en el aula, implementando estrategias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales formando parte del equipo PIE del establecimiento.

La elección de estos docentes se justifica por su especialización y su capacidad para contribuir significativamente al objetivo de la investigación, que es explorar cómo las prácticas inclusivas se implementan en el aula desde sus respectivas áreas. Cada docente aporta una visión única sobre la integración de la inclusión en su práctica pedagógica, ya sea desde la biología y las ciencias naturales o desde la educación diferencial.

Es relevante mencionar que todas las participantes son mujeres, lo que se debe a su disposición y disponibilidad para formar parte de esta investigación. La participación fue voluntaria y estuvo basada en el interés y la apertura de las docentes para colaborar en el estudio. La elección del establecimiento se enmarca en la práctica profesional del investigador, quien realiza clases junto a las dos docentes del área de biología y ciencias naturales, dicha actividad curricular se enmarca en la última actividad en la malla del Departamento de Biología de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE.

3.2.3 resguardos éticos.

Es importante mencionar que para llevar a cabo esta investigación se tomaron todas las medidas necesarias para garantizar la ética y el respeto hacia las participantes, resguardando su identidad y privacidad. En este sentido, se asegurará que la identidad tanto de la institución como de las participantes sea completamente anónima y confidencial. Para ello, se firmaron acuerdos de confidencialidad, que son asentimientos informados tipo (Anexo N°01), en los cuales se detallan los términos para la protección de la información y el resguardo de la identidad de las docentes sujetos de investigación.

Los datos recolectados serán almacenados en una carpeta digital en Google Drive, accesible únicamente por el investigador y la profesora guía, con acceso restringido para mantener la confidencialidad de la información. Al finalizar la investigación y la elaboración de la memoria de título, todos los archivos de datos serán eliminados de manera definitiva, garantizando que únicamente la tesis, debidamente anonimizada, refleje los resultados del estudio.

Finalmente, la investigación también toma en cuenta la equidad de género en la selección de las participantes. A lo largo del proceso, se ha procurado utilizar un enfoque de género en la redacción, en el cual se antepone el pronombre "ella" al de "él", especialmente al referirse a las y los docentes y estudiantes. Las docentes sujetos de investigación garantizan una representación equitativa y una visión inclusiva en el contexto del estudio, aportando con una perspectiva de género a la investigación.

3.3 Fases e Instrumentos de la Investigación

Para Stake (1995) los Estudios de Caso son siempre subjetivos, aunque no considera esto un fallo, sino un elemento central de la comprensión, la recolección de datos se vuelve una de las etapas más importantes, siempre y cuando las fases o etapas y el o los instrumentos de investigación sean coherentes y contextuales, logrando ser beneficioso para los objetivos de la investigación.

Los datos, pueden ser recogidos de diferentes fuentes, siendo estos, en general elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información con relación a un relativamente prolongado periodo de tiempo (Quecedo y Castaño, 2003). Las fuentes de recolección de datos son los sucesos o documentos a los que la o el investigador recurre para obtener información del objeto de estudio o de conocimiento, estas fuentes pueden ser de dos tipos:

- Primarias: las cuales son consideradas las fuentes directas en donde se recopila información de manera oral o escrita a través de relatos escritos transmitidos por los participantes de la investigación, algunos ejemplos son; documentos originales, entrevistas, encuestas, sondeos de opinión y cuestionarios.
- Secundarias: Son fuentes indirectas que permiten registrar la información básica de la investigación, algunos ejemplos son; libros de texto, periódicos, artículos de revistas, enciclopedias, biografías, trabajo de grado y enciclopedias.

En los estudios de caso, las fuentes de recolección más utilizadas incluyen la observación y la aplicación de cuestionarios. Sin embargo, la elección de los métodos depende de la disciplina y del enfoque del estudio. Quecedo y Castaño (2003) mencionan que las técnicas más comunes son la observación participante, el análisis de documentos y las entrevistas. Además, técnicas como el Focus Group han ganado relevancia en los últimos años, ya que fomentan la interacción entre los participantes y permiten la generación de ideas significativas y la exploración de opiniones diversas (da Silveira et al., 2015; King, 2004).

Yin (1994) por su parte, señala que existen seis fuentes principales de evidencia en los estudios de caso: documentación, entrevistas, observación directa, observación participante, objetos físicos y archivos. En este estudio, la recolección de datos se llevará a cabo a través de tres técnicas principales: entrevistas semi-estructuradas individuales, observación de las planificaciones prácticas de aula (pauta de observación de clases) y la realización de Focus Group.

En esta sección, se describirán las tres fases en las que se estructura la recolección de datos de la investigación, cada fase estará vinculada a un instrumento específico, lo que permitirá un enfoque sistemático y coherente para lograr los objetivos de este estudio. A continuación, se detallarán las fases de la investigación y los instrumentos utilizados, los cuales se incluyen en su formato original en la sección final de anexos de este trabajo.

3.3.1 primera fase: entrevista.

Esta primera fase responde al objetivo de identificar las dificultades que declaran las y los profesores sobre la incorporación del enfoque inclusivo en las aulas. Para ello, se llevará a cabo una entrevista semi-estructurada, que se organizará en tres dimensiones:

1. Aportes y Experiencias: Trayectoria docente
2. Enfoque Inclusivo en la Educación: Dificultades y beneficios de la inclusión
3. Experiencia en la incorporación del Enfoque Inclusivo: Prácticas personales y contexto

Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas, como lo indican Quecedo y Castaño (2003). Según Taylor y Bogdan (1986), las entrevistas cualitativas consisten en encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos a comprender las perspectivas que estos tienen sobre sus experiencias, tal como las expresan con sus propias palabras. Según los autores, existen tres tipos principales de entrevistas: (1) Historias de vida, (2) Dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades no observables directamente, y (3) Orientadas a proporcionar una visión amplia de contextos, situaciones o personas.

La entrevista, cuando se lleva a cabo con detenimiento, se convierte en un esfuerzo de inmersión mutua entre el entrevistador y el entrevistado, quienes colaboran activamente en un ejercicio de reposicionamiento casi teatral, como lo describe Sánchez (2005). Este proceso fomenta una interacción profunda y significativa que permite obtener respuestas detalladas y ricas.

Las entrevistas se realizaron de forma individual y presencial. Se solicitará a los participantes su consentimiento para grabar solo el audio, lo que facilitará un proceso de escucha directa y permitirá un análisis detallado de las grabaciones durante la fase de transcripción y codificación.

El guion de la Entrevista se encuentra disponible en la sección de Anexos, específicamente en el Anexo N°02.

3.3.2 segunda fase: observación de clases.

Esta fase responde al objetivo de identificar y caracterizar las perspectivas inclusivas incorporadas en las planificaciones y prácticas de aula de las y los docentes. Para lograr este objetivo, se realizará la observación de una clase, en la cual se podrán registrar hechos concretos, como el manejo adecuado del aula o las dificultades que puedan presentar las docentes, sin emitir juicios de valor.

Se llevaron a cabo dos observaciones: una con la profesora de Ciencias Naturales en Educación Básica y otra con la profesora de Biología en Educación Media. Es importante señalar que, en ambas observaciones, solo se examinarán las clases de Biología y Ciencias Naturales, ya que son las asignaturas relacionadas con el enfoque inclusivo que se investigará en este estudio. La observación se llevará a cabo utilizando una pauta de evaluación, diseñada para registrar con criterios necesarios los cuales permiten la incorporación de prácticas inclusivas. Estos criterios se aplicarán tanto a los elementos planificados por las docentes observadas como a las acciones realizadas dentro del aula.

Según Sánchez (2005), la observación participante es una técnica compleja que requiere una labor detallada, minuciosa y disciplinada, lo que permite obtener una comprensión adecuada de los fenómenos sociales y sus significados. Esta técnica de recolección de datos permite recoger información más directa, rica, profunda y compleja, al estar situada en su contexto natural. Por su parte, Quecedo y Castaño (2003) definen la

observación como una estrategia no valorativa de recolección de datos en el contexto natural. Entre las técnicas más utilizadas para la observación se encuentran: Incidente crítico, descripción de muestras y notas de campo.

Los criterios de evaluación de la pauta se dividen en cuatro dimensiones, basadas en los Estándares de la Profesión Docente del Marco para la Buena Enseñanza (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2021). Estas dimensiones son las siguientes:

1. Dimensión 1: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje
2. Dimensión 2: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
3. Dimensión 3: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes
4. Dimensión 4: Responsabilidades profesionales

Cada criterio se evalúa mediante cuatro indicadores de logro que van desde Excelente, pasando por Bueno, Regular y Deficiente. Los criterios evaluados son los siguientes:

1. Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes
2. Planificación de la enseñanza
3. Ambiente respetuoso y organizado
4. Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos
5. Ética profesional

La Pauta de Evaluación de Observación de Clases se encuentra disponible en la sección de Anexos, específicamente en el Anexo N°03.

3.3.3 tercera fase: grupo focal.

La última fase de esta investigación responde al objetivo Identificar y reflexionar sobre el rol que desempeñan las y los docentes en la implementación del enfoque inclusivo

a través de un Focus Group. Este Grupo Focal se llevará a cabo de manera presencial con las docentes participantes de la investigación.

El Focus Group se estructuró a partir de preguntas breves, las cuales fueron respondidos ser respondidas de manera grupal. Posteriormente, se abrirá un espacio para que todas las participantes discutan y reflexionen sobre sus respuestas. Las preguntas estarán orientadas a explorar prácticas que los docentes emplean al enfrentarse a estudiantes con discapacidad, así como sobre cómo enseñarían ciertos temas en el aula desde una perspectiva inclusiva. También se abordarán temas relacionados con el trabajo colaborativo de las y los docentes para realizar adecuaciones en el acceso o en el currículo de materiales didácticos, tales como presentaciones, experimentos, guías o pruebas.

Una de las principales ventajas de esta técnica es que permite observar diversas perspectivas de las y los participantes, facilitando el intercambio de ideas y experiencias. El Focus Group se caracteriza por ser un espacio de discusión que posibilita el diálogo sobre un tema común, basado en experiencias compartidas por los participantes. Además, las y los participantes reciben estímulos específicos que fomentan el debate y la reflexión sobre los temas planteados (Pope y Mays, 2009).

En cuanto a la metodología del Focus Group, se ha establecido que la sesión no durará más de 45 minutos. La actividad se dividirá en tres dimensiones clave:

1. Dimensión 1: Enfoque inclusivo en la educación chilena
2. Dimensión 2: Proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes
3. Dimensión 3: Beneficios de la inclusión

El guion del Focus se encuentra disponible en la sección de Anexos, específicamente en el Anexo N°04.

3.4 Validación del Proceso

La validación del proceso de recolección de datos es crucial en las investigaciones cualitativas para garantizar la credibilidad, confiabilidad y validez de los resultados obtenidos. Para ello, se emplearán dos estrategias clave en este estudio: el juicio de expertas y la triangulación de datos, las cuales permiten reforzar la calidad y pertinencia de los instrumentos utilizados. A continuación, se detallan ambas estrategias de validación.

3.4.1 juicio de expertas.

La validación de los instrumentos de recolección de datos en esta investigación se realizará mediante el juicio de expertas, un proceso fundamental para asegurar que los instrumentos sean adecuados y relevantes para el contexto educativo en cuestión. Según Álvarez-Gayou (2003), este proceso es esencial para garantizar la fiabilidad de los instrumentos y que estos reflejen fielmente el fenómeno que se pretende estudiar. En este caso, los instrumentos en cuestión son el guion de la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la pauta de observación de clases.

La evaluación se llevó a cabo por docentes expertas en educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Chile, quienes ofrecieron una perspectiva crítica y fundamentada sobre los instrumentos propuestos. El objetivo principal de este juicio es ajustar y mejorar los instrumentos, asegurando que sean apropiados para los objetivos específicos del estudio.

Como señala Sánchez (2005), este tipo de validación implica no sólo una revisión técnica, sino también una valoración de la pertinencia y relevancia de los elementos que componen los instrumentos, lo cual asegura que los datos recolectados sean representativos de la realidad educativa que se busca estudiar. La retroalimentación proporcionada por las expertas permitió ajustar tanto el contenido como la estructura de los instrumentos, de modo que reflejen de manera más precisa las dinámicas del aula y las percepciones de los docentes sobre el enfoque inclusivo.

3.4.2 triangulación de datos.

La triangulación de datos es una estrategia metodológica clave en las investigaciones cualitativas, que busca aumentar la validez y confiabilidad de los resultados al combinar diversas fuentes de información. Según Denzin y Lincoln (1998), la triangulación permite añadir rigor y profundidad a cualquier investigación cualitativa mediante el uso de diferentes métodos y fuentes de datos. En este estudio, se empleó la triangulación entre tres instrumentos de recolección de datos: la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la pauta de observación de clases.

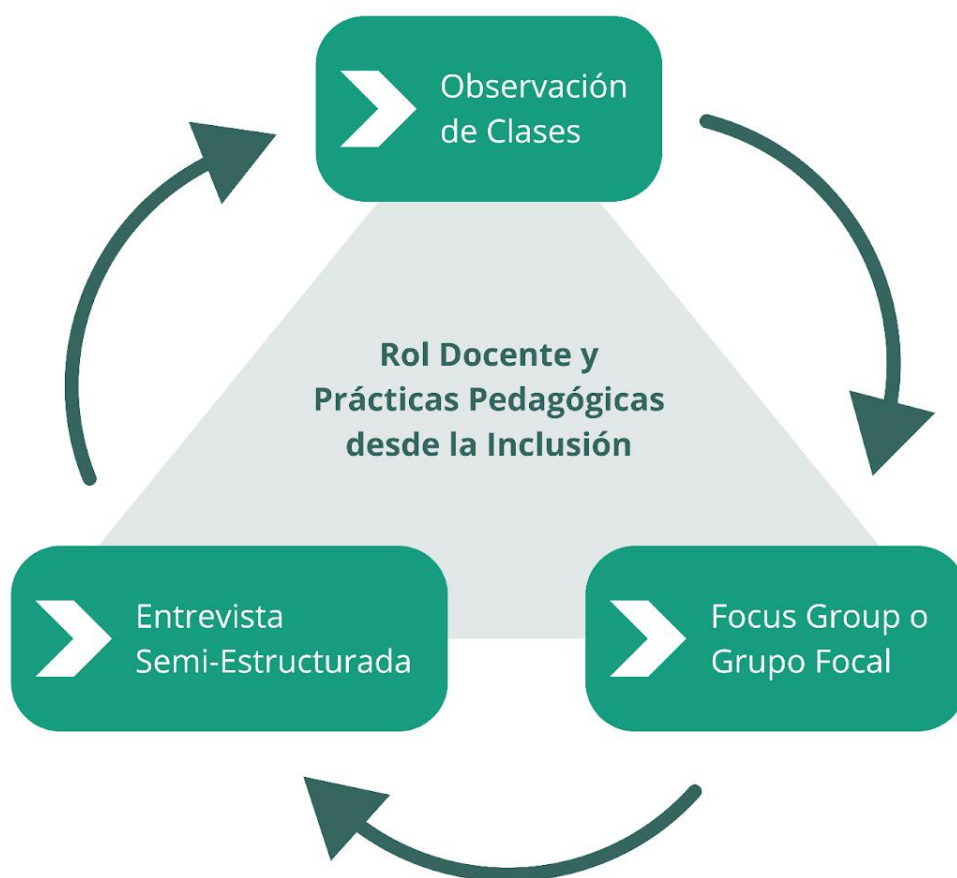
Cada uno de estos instrumentos proporciona una perspectiva única sobre las prácticas docentes, las interacciones en el aula y las percepciones de los involucrados, permitiendo obtener una visión más amplia y enriquecida del objeto de estudio. Como señala López (2013), el proceso de triangulación consiste en contrastar la interpretación de un mismo fenómeno a partir de diferentes fuentes o informantes, lo que contribuye a reducir sesgos y a ofrecer una visión más integral del fenómeno observado.

Por ejemplo, los datos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas pueden ser contrastados con las respuestas generadas en el grupo focal, y estos, a su vez, pueden ser observados en el contexto real de las clases mediante la pauta de observación. Según Denzin (1978), "la triangulación de datos es el proceso de usar diferentes fuentes de datos, métodos, teorías o investigadores para estudiar un fenómeno desde diferentes perspectivas y, de este modo, incrementar la credibilidad de los resultados". En este estudio, la triangulación permitirá contrastar y complementar los datos obtenidos, aumentando la credibilidad y profundidad del análisis.

A continuación se muestra un diagrama de Triangulación de Datos para la identificación de las Unidades de Análisis.

Figura 1

Triangulación de datos



Fuente: elaboración propia.

3.4 Plan de Análisis

Luego de la recogida de datos, es crucial realizar un proceso de comparación, sistematización y análisis profundo, el cual permita identificar relaciones y establecer respuestas a los objetivos planteados en la investigación. Según Spradley (1980), este proceso de análisis debe ser considerado un ejercicio de pensamiento crítico, el cual implica un examen sistemático para desglosar un fenómeno, identificar sus partes, las relaciones entre ellas y cómo se conectan con el contexto global. En este estudio, se emplearán dos tipos de análisis para abordar los diferentes instrumentos de recolección de datos: un análisis

descriptivo para la pauta de observación de clases y un análisis cualitativo del contenido para las entrevistas y el focus group.

3.4.1 análisis descriptivo: pauta de observación de clases.

El análisis descriptivo será utilizado para procesar los datos obtenidos a través de la observación de clases. Este enfoque metodológico permite examinar detalladamente los hechos observados en el aula, sin emitir juicios subjetivos, y describe de manera precisa las dinámicas del entorno educativo tal como ocurren en la práctica. Según Echeverría (2011), el análisis descriptivo se basa en una observación detallada y una clasificación de eventos, con el objetivo de ofrecer una representación clara de lo que ocurre en un contexto determinado. Siguiendo este proceso, se busca exponer información significativa sobre la realidad educativa estudiada, interpretando de manera sistemática lo recopilado (Abreu, 2014).

En este estudio, el análisis descriptivo se llevará a cabo a partir de los datos recogidos mediante la pauta de observación de clases, la cual fue diseñada para evaluar aspectos claves del enfoque inclusivo en la enseñanza. Los criterios de evaluación incluyen áreas fundamentales como la planificación de la enseñanza, el ambiente de aprendizaje, las estrategias de enseñanza utilizadas, y las responsabilidades profesionales de las y los docentes (CPEIP, 2021). Este tipo de análisis se enfoca en observar las prácticas docentes en relación con las estrategias inclusivas aplicadas en el aula. Por ejemplo, se prestará atención a cómo se ajustan las actividades de enseñanza para asegurar que todas las y los estudiantes puedan participar activamente, y a las acciones realizadas para crear un ambiente respetuoso y estimulante que favorezca el aprendizaje de manera colaborativa.

El análisis descriptivo, por lo tanto, no busca interpretar las motivaciones o intenciones del docente, sino registrar y clasificar las observaciones de manera objetiva. Este enfoque permite obtener una visión clara y sistemática de las dinámicas de aula y proporciona datos valiosos sobre las prácticas que facilitan la inclusión de todas las y los estudiantes,

ayudando a identificar áreas de mejora en la enseñanza y en la integración de estrategias inclusivas.

El objetivo específico de este instrumento es identificar y caracterizar las perspectivas inclusivas incorporadas en las planificaciones y caracterizar las prácticas de aula observadas en relación con el enfoque inclusivo, se tomará como unidad de análisis la Inclusión en las Prácticas Pedagógicas, la cual hace referencia a cómo los docentes implementan estrategias inclusivas dentro de su práctica diaria en el aula. Este enfoque busca observar cómo los docentes ajustan sus métodos de enseñanza para promover la participación y el acceso equitativo al aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Para ilustrar de manera clara el proceso seguido en el análisis descriptivo, se presentará un diagrama que representa las distintas etapas de la técnica de análisis utilizada. Este diagrama visualiza cómo se lleva a cabo la delimitación de los datos, el proceso de reducción de los datos y la organización de los resultados, basado en Abreu (2014).

Figura 2

Desarrollo de análisis descriptivo



Fuente: elaboración propia.

3.4.2 análisis cualitativo del contenido: entrevistas y focus group.

El análisis cualitativo del contenido es una técnica fundamental para procesar y comprender los datos obtenidos en las entrevistas y el grupo focal. Como plantea Silveira et al. (2015), esta técnica busca "un significado que fuese más allá de la lectura simple de lo real", permitiendo identificar patrones, temas recurrentes y dimensiones subyacentes de los

discursos de las participantes en este estudio de caso único. A través de este enfoque, no solo se organiza la información, sino que se interpreta en su contexto, aportando una comprensión profunda de las percepciones y prácticas de los docentes respecto a la inclusión educativa.

Siguiendo con lo planteado por Cáceres (2003), el análisis cualitativo del contenido comienza con una sistematización de la información obtenida. Tras haber definido nuestra postura teórica, los instrumentos y técnicas a emplear, el siguiente paso es identificar y declarar nuestra unidad de análisis. En este caso, las unidades de análisis se centran en las perspectivas inclusivas que los docentes incorporan en sus prácticas pedagógicas, específicamente en relación con el rol docente en la inclusión y las estrategias aplicadas en el aula para promover la inclusión.

Una vez definida la unidad de análisis, se procede a organizar la información y comenzar con la reducción de datos, proceso en el cual los datos se convierten en categorías, basadas en los patrones y temas emergentes de las entrevistas y el grupo focal. El software Atlas.ti 24 fue utilizado para facilitar este proceso, permitiendo el establecimiento y agrupación de códigos de manera más eficiente. Este software es útil para la codificación, organización y análisis de grandes volúmenes de datos cualitativos, proporcionando un marco sistemático para identificar, agrupar y analizar los temas clave de las respuestas de los docentes.

El proceso de análisis cualitativo del contenido, tal como lo propone Cáceres (2003), involucra varios pasos esenciales para la organización, reducción y codificación de los datos. Con el fin de ilustrar de manera visual y comprensible este proceso, se mostrará un diagrama que representa las distintas etapas del análisis cualitativo.

Figura 3

Desarrollo del análisis cualitativo del contenido



Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO IV - PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aquí se muestran los resultados obtenidos de la investigación, lo que se descubrió a través de los datos recolectados. Después de presentar los resultados, se discute su significado, se analizan en relación con otros estudios previos.

CAPÍTULO IV - PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos tras un análisis exhaustivo, utilizando los enfoques analíticos descritos en el capítulo anterior: el Análisis Descriptivo y el Análisis Cualitativo del Contenido. Estos datos se explicarán con el apoyo de tablas, diagramas y gráficos, que han sido elaborados para facilitar la comprensión de cualquier lector o lectora de este documento de tesis.

Con el objetivo de una mejor comprensión, el capítulo se divide en dos grandes secciones. La primera de ellas, denominada Presentación de Resultados, comienza con la exposición de las pautas de evaluación de las clases observadas y su respectivo análisis descriptivo. A continuación, se presenta el análisis cualitativo del contenido correspondiente a los dos instrumentos restantes, donde se incluyen la codificación, categorización y posterior interpretación de los datos. Antes de finalizar esta primera sección, se integrarán los resultados obtenidos de los tres instrumentos utilizados en la investigación.

La segunda sección principal del capítulo es la Discusión, que se subdivide en tres partes. En la primera se abordará el Rol Docente en la Inclusión, contrastando las perspectivas de los docentes con las teorías y políticas públicas relacionadas con la inclusión en el contexto educativo nacional. Luego, se explorará cómo se lleva a cabo la Inclusión en Prácticas Pedagógicas, identificando tanto las dificultades como los aportes que los docentes han señalado en sus prácticas. Finalmente, en la tercera subsección, se discutirán las Propuestas de Mejora que las docentes ofrecieron en las entrevistas y Focus Group, tanto en relación con las políticas públicas como con la mejora de los espacios de trabajo y la educación inclusiva, así como las sugerencias sobre una actividad curricular de biología que incorpora un enfoque inclusivo. Estas propuestas servirán como insumo para docentes y responsables de la educación, contribuyendo a la reflexión y mejora continua del sistema educativo.

4.1 Presentación de Resultados

En esta sección se presentarán los resultados obtenidos a partir de los análisis de los tres instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación: las dos observaciones de clases, las cuatro entrevistas semi-estructuradas y el Focus Group. Estos resultados se dividirán en tres subsecciones, cada una dedicada a un tipo de análisis específico, para ofrecer una visión detallada y comprensible de los datos.

La primera subsección, Análisis Descriptivo: Observación de Clases, presentará los resultados derivados de las observaciones, desde las pautas de evaluación de las clases y un análisis descriptivo de cada una. En la segunda y tercera subsección, Análisis Cualitativo del Contenido: Entrevistas y Focus Group, se detallarán los resultados, abordando la codificación, categorización e interpretación de los temas clave emergentes en relación con la inclusión educativa, desde las dos unidades de análisis.

Al final de esta sección, en Integración de los Resultados de los Tres Instrumentos, se integrarán los hallazgos de los tres instrumentos, proporcionando una visión global y más completa del fenómeno estudiado.

4.1.1 análisis descriptivo: observación de clases.

En esta subsección se presentan los resultados obtenidos de las observaciones de clases realizadas en dos contextos diferentes, con el fin de analizar las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la inclusión. La primera observación se realizó en una clase de 7° básico C del Liceo Municipal de Peñalolén, realizada por la profesora de Ciencias Naturales. En esta clase, el tema tratado fue "Infecciones de transmisión sexual y métodos de prevención del embarazo". La segunda observación tuvo lugar en una clase de 2° medio D, que realizó la profesora de Biología, en la cual abordaron el tópico Principios de la genética y las leyes de Mendel.

Para cada una de estas observaciones, se ha utilizado una pauta de evaluación que permite analizar y describir las prácticas pedagógicas observadas. En cada subsección se presentará la pauta de evaluación correspondiente, acompañada de un análisis descriptivo detallado de los elementos observados, como la metodología utilizada, la interacción docente-estudiantes, y los recursos empleados en la clase.

Es importante destacar que, para facilitar la comprensión de los resultados, las pautas de evaluación han sido transcritas en este capítulo y presentadas en tablas más resumidas, solo indicando el indicador y descripción correspondiente. Sin embargo, las versiones originales de las pautas, que fueron escritas a mano, se encuentran en la parte final, Anexos, para quienes deseen consultar los documentos en su formato original.

4.1.1.1 observación de clase 1.

La primera observación de clase se llevó a cabo en un curso de 7° básico, específicamente en la clase de Ciencias Naturales. En esta clase, se evaluó, siguiendo los criterios establecidos en la pauta de observación. Los criterios son cinco, incluyen; Aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, Planificación de la enseñanza, Ambiente respetuoso y organizado, Estrategia de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos y Ética profesional. Cada uno de estos criterios fue analizado a partir de la observación directa del desarrollo de la clase y de la interacción entre la docente y las y los estudiantes, analizando su participación y el ambiente de la clase.

El curso observado es pequeño, compuesto por 22 estudiantes, de los cuales aproximadamente el 70% son hombres. Los estudiantes se conocen desde niveles previos, lo que favorece la dinámica interpersonal y la construcción de relaciones de confianza dentro del aula. La docente utiliza herramientas como presentaciones en PowerPoint (PPT) para introducir y estructurar la clase, y al final de la sesión realiza una breve reflexión preguntando a las y los estudiantes: “¿Qué han aprendido hoy?”

La pauta de observación está conformada por 5 criterios y cada uno por cuatro indicadores de logro: Excelente, Bueno, Regular y Deficiente. Cada uno de estos indicadores tiene descripciones específicas, y en función de lo observado en la clase, se asigna una calificación correspondiente a cada uno de los criterios evaluados. A continuación, se mostrará en una tabla resumen de la pauta de observación, se resaltaré con color la casilla del indicador de logro obtenido, permitiendo una visualización clara del desempeño observado en relación con cada criterio. Además, en la columna de Observaciones de las Prácticas en el Aula, se resaltan con color las letras.

Tabla 2

Pauta de observación y registros N°1 (ciencias naturales)

Criterios	Indicador Obtenido		Observaciones de las Prácticas de Aula
E1- Aprendizaje y Desarrollo de las y los estudiantes	Regular	Utiliza algunas estrategias de evaluación para conocer cómo aprenden los/as estudiantes, aunque no de manera constante. En sus acciones de aula, rara vez adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Al final de la clase la docente realiza una evaluación formativa y adapta la metodología utilizada para un estudiante perteneciente al programa PIE.
E3 - Planificación de la enseñanza	Bueno	Planifica experiencias de aprendizaje inclusivas, pero con menor diversificación de estrategias y experiencias. Utiliza en algunos casos los conocimientos previos de los estudiantes para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	La docente intenta planificar sus clases tomando en cuenta a las y los estudiantes PIE, sin embargo, al inicio no realiza ninguna actividad para reconocer los conocimientos previos.
E5 - Ambiente respetuoso y organizado	Excelente	Genera un ambiente organizado en relación con las actividades de clase permitiendo a los/as estudiantes conocer la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	La docente entrega las instrucciones y objetivos de la clase de manera clara y se logran cumplir a medida que avanza la clase.
E7 - Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Excelente	Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y acompañar la autonomía en el aula.	La docente es cercana y conoce perfectamente la realidad de las y los estudiantes, ya que se conocen hace varios años.
	Deficiente	La colaboración entre los/las estudiantes en actividades es limitada, y las actividades no son inclusivas ni desafiantes, sin enfoque en el logro de aprendizajes profundos.	La clase fue en su mayoría expositiva, cumple con algunos aspectos para ser inclusiva pero no es desafiante, la pregunta que se se realiza a las y los estudiantes recién la habían copiado en su cuaderno desde el PPT.
E10 - Ética profesional	Excelente	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar basándose en el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.	-

Fuente: elaboración propia.

Durante la observación en el aula del curso 7mo básico, la docente mostró prácticas pedagógicas que, en su mayoría, están alineadas con los principios de la inclusión; como la adaptación de la metodología a estudiante PIE y la entrega de información clara para las actividades de la clase. Respecto a la planificación de la enseñanza y su enfoque para realizar la clase, la docente realizó esfuerzos por considerar las necesidades de todas las y los estudiantes, especialmente a las y los estudiantes pertenecientes al programa PIE, aunque no de manera constante a lo largo de la clase. En la práctica, se pudo observar que, si bien la docente intentaba adaptar sus estrategias para algunas o algunos estudiantes con necesidades específicas, estas adaptaciones fueron mínimas y realizadas sólo al final de la clase. Esto refleja una intervención tardía en relación con las necesidades de las y los estudiantes durante la clase, lo que podría haberse mejorado incorporando actividades al inicio para reconocer los conocimientos previos, según Tomlinson (2001), el reconocimiento de los conocimientos previos de las y los estudiantes es crucial para la planificación efectiva de la enseñanza, ya que permite a las y los docentes adaptar su enfoque y garantizar que el contenido sea accesible y significativo para todas y todos.

En relación con el Rol Docente en la Inclusión, se observó que la docente mostró una actitud profesional que favorece un ambiente inclusivo, respetuoso y organizado. A pesar de que la clase se desarrolló en su mayoría de forma expositiva, la docente presentó instrucciones claras, lo que facilitó el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, sin embargo, la interacción entre los estudiantes y las estrategias de colaboración fueron limitadas. El rol de la docente en este caso parece estar más centrado en la gestión del clima del aula y en el desarrollo del contenido, pero no en la promoción de un aprendizaje colaborativo o desafiante que favorezca una mayor participación de las y los estudiantes. El ambiente respetuoso y organizado fue otro aspecto destacado en la observación, la docente generó un entorno en el que las y los estudiantes comprendan claramente las expectativas y la ruta de trabajo para alcanzar los objetivos de la clase, lo cual favorece el aprendizaje. Respecto a las estrategias utilizadas, estas no fueron lo suficientemente desafiantes, lo que limitó el desarrollo de un aprendizaje significativo. El criterio de ética profesional es el que mejor refleja el comportamiento de la docente en términos de inclusión, se evidenció un alto compromiso con el bienestar de las y los estudiantes, respetando sus derechos. En este

sentido, el rol de la docente como modelo ético y profesional es claro y coherente con los valores inclusivos.

En términos de la Inclusión en las Prácticas Pedagógicas, la docente muestra una clara intención de ser inclusiva, pero su enfoque es limitado. Si bien intenta adaptar algunas de sus prácticas para las y los estudiantes con necesidades especiales, la inclusión no se extiende de manera efectiva a todas las y los estudiantes del aula. Las actividades propuestas en clase no fueron lo suficientemente diversificadas ni desafiantes, además, la interacción y la colaboración entre los estudiantes fueron escasas, lo que podría haber sido una estrategia efectiva para fomentar la inclusión activa en el aula.

La pauta original, escrita a mano, se encuentra en el Anexo N°05 de esta tesis, para quien quiera consultar el documento original

4.1.1.2 observación de clase 2.

La segunda observación de clase se llevó a cabo en un curso del nivel 2° medio, específicamente la clase de Biología. En esta sesión, se evaluaron los mismos criterios establecidos en la pauta de observación: Aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, Planificación de la enseñanza, Ambiente respetuoso y organizado, Estrategia de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos y Ética profesional. A través de la observación directa, se analizó cómo la docente interactúa con las y los estudiantes y el ambiente general de la clase.

El curso observado es de 36 estudiantes, con una distribución equilibrada entre hombres y mujeres. Se destaca la presencia de una estudiante transgénero y un grupo multicultural con un alto porcentaje de estudiantes migrantes. La participación en clase es escasa, y las y los estudiantes muestran un bajo interés en el contenido. Al igual que en la observación anterior, la pauta de observación está conformada por cinco criterios, cada uno con cuatro indicadores de logro: Excelente, Bueno, Regular y Deficiente. A continuación, se presentará una tabla resumen de la pauta de observación, con el indicador de logro destacado.

En la columna de Observaciones de las Prácticas en el Aula, los puntos clave observados también serán resaltados para facilitar su identificación.

Tabla 3

Pauta de observación y registros N°2 (biología)

Criterios	Indicador Obtenido		Observaciones de las Prácticas de Aula
E1- Aprendizaje y Desarrollo de las y los estudiantes	Bueno	Utiliza estrategias de evaluación en la clase para entender cómo aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula, a veces adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Se observa que la docente evalúa de manera constante, sin embargo hay estudiantes que no son atendidos
E3 - Planificación de la enseñanza	Excelente	Planifica experiencias de aprendizaje inclusivas que consideren la diversificación de estrategias y experiencias de aprendizaje. Explicita y utiliza en la clase los conocimientos previos de sus estudiantes para el logro del objetivo de aprendizaje, utilizando modelos o ejemplos de la vida cotidiana.	Antes de comenzar con la clase, la docente realiza una actividad de reconocimientos de aves nativas, con imágenes y sonidos para saber que conocimiento tienen, intentando involucrar a todas y todos.
E5 - Ambiente respetuoso y organizado	Regular	Genera un ambiente algo organizado en relación con las actividades de clase. La ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje es a veces confusa para los/as estudiantes.	Las y los estudiantes no ponen de su parte, lo que dificulta la meta de aprendizaje, la docente solo continua con la clase.
E7 - Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Bueno	Implementa estrategias de enseñanza con comunicación clara y precisa en la mayoría de los casos, para atender las diferencias individuales y fomentar la autonomía en el aula.	Utiliza buenas estrategias, sin embargo solo trabaja con algunas y algunos estudiantes.
	Regular	Promueve la colaboración entre los/as estudiantes en actividades que son ocasionalmente inclusivas y desafiantes, pero no siempre están orientadas al logro de aprendizajes profundos.	Las actividades son desafiantes, pero son individuales lo que no fomenta el trabajo en equipo.
E10 - Ética profesional	Excelente	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar basándose en el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.	La docente fomenta el respeto y la importancia de un buen clima de aula constantemente.

Fuente: elaboración propia.

En la segunda clase observada con la profesora de Biología en segundo medio, en relación con la planificación de la enseñanza, se destacó por su esfuerzo de hacer la clase accesible para todas las y los estudiantes. Al inicio de la clase, la docente utilizó una actividad de reconocimiento de aves nativas, con imágenes y sonidos, para activar los conocimientos previos de los estudiantes. Esta actividad no sólo permitió a la profesora evaluar lo que las y los estudiantes ya sabían, sino que también las y los involucró desde el inicio de la clase, estableciendo una base común que favoreció a todas y todos, captando además su atención.

Además, al incorporar ejemplos de la vida cotidiana, la docente logró que el contenido fuera más cercano y relevante para las y los estudiantes, contribuyendo a un aprendizaje más significativo.

En cuanto al rol docente en la creación de un ambiente respetuoso y organizado, la observación mostró que, aunque la clase estuvo estructurada y organizada en términos de actividades, hubo dificultades ya que no había compromiso por parte de las y los estudiantes, no participando activamente de la clase. La docente, aunque continuó con la clase, no intervino de manera efectiva para recuperar el interés o motivar a las y los estudiantes que mostraban desinterés, esto refleja una limitación en la gestión del clima del aula.

Respecto a las prácticas pedagógicas, la docente utilizó métodos que eran claros y adecuados para atender las necesidades de las y los estudiantes en su mayoría, pero las actividades fueron mayormente individuales, lo que no favoreció la colaboración entre estudiantes. Aunque las actividades eran desafiantes, al no ser realizadas en conjunto, no promovieron el aprendizaje cooperativo, que es crucial en un enfoque inclusivo. La falta de trabajo en equipo y de interacción entre las y los estudiantes limitó las oportunidades para que estos compartieran ideas y resolvieran problemas de manera colaborativa.

Por último, la docente mostró un alto nivel de ética profesional durante la clase. Se observó que constantemente fomenta un ambiente de respeto mutuo y de bienestar para los estudiantes, lo que es clave para crear un clima de aula inclusivo. La docente llama la atención a estudiantes si es necesario respecto al buen comportamiento y las no faltas de respeto, además de recordar las normas de una sana convivencia.

La pauta original, escrita a mano, se encuentra en el Anexo N°06 de esta tesis, para quien quiera consultar el documento original

4.1.2 análisis cualitativo del contenido: entrevistas.

En esta sub-sección, se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de las cuatro entrevistas realizadas; una a la profesora de Ciencias Naturales de Básica, una a la profesora de Biología de Media, y a dos educadoras diferenciales que realizan intervenciones en ambos ciclos.

El análisis de los datos se realizó siguiendo un proceso sistemático que incluyó tres etapas: codificación, categorización e interpretación de los resultados. En primer lugar, se codificaron los datos, obteniendo un total de 80 códigos, los cuales fueron extraídos de los relatos de las entrevistas. Estos códigos fueron agrupados en dos grandes unidades de análisis: Rol docente en la inclusión e Inclusión en prácticas pedagógicas.

Posteriormente, los códigos fueron organizados y clasificados en categorías que permiten una comprensión más profunda de los temas recurrentes en las entrevistas. Finalmente, se interpretaron los resultados para identificar patrones, temas clave y las diferentes perspectivas que surgieron en relación con las dos unidades de análisis mencionadas.

4.1.2.1 codificación de los datos.

La codificación de los datos se llevó a cabo mediante un enfoque abierto e inductivo, lo que implica que los códigos fueron generados directamente a partir de los relatos de las docentes, sin partir de una estructura predefinida. Este tipo de codificación permite que los patrones y categorías surjan de los datos mismos a medida que se revisan las entrevistas, lo que asegura que las voces de las participantes se mantengan fieles y no se vean influenciadas por interpretaciones previas.

El proceso de codificación se centró en identificar los temas clave que emergen de los relatos, y a partir de estos, se generaron un total de 80 códigos. Los códigos fueron organizados en dos grandes unidades de análisis: Rol docente en la inclusión e Inclusión en

prácticas pedagógicas. Estas unidades permiten abordar de manera sistemática las diferentes perspectivas y enfoques de las docentes sobre el proceso de inclusión, tanto desde su rol como educadoras como desde las estrategias pedagógicas que implementan en sus aulas.

A continuación, se presenta una tabla con los códigos obtenidos a partir de la codificación inductiva, al final de cada código aparece un número entre paréntesis, este representa el número de citas que fundamenta el código, a medida que avancemos en la presentación del análisis irán apareciendo citas textuales de las docentes entrevistadas.

Tabla 4

Codificación de las entrevistas

Unidad de Análisis	Códigos Obtenidos
Rol Docente en Inclusión	1. Capacitación Docente en Inclusión (3) 2. Co-Docencia como Estrategia para la Inclusión (2) 3. Compromiso para la Mejora Continua (1) 4. Disposición de las y los Docentes (4) 5. Evolución en la Percepción del Rol Docente en la Inclusión (2) 6. Exigencia Curricular como Barrera para la Inclusión (1) 7. Fomento de Confianza y Autoconocimiento para la Inclusión (4) 8. Fortalecer Áreas Disminuidas para Fomentar la Inclusión (2) 9. Función Equipo PIE (11) 10. Impacto del Apoyo Docente Diferencial para la Inclusión (4) 11. Importancia de la Comunicación entre Docentes (4) 12. Importancia del Rol de la o el Apoderado (4) 13. Inconsistencias en Propuestas MINEDUC (2) 14. Intención de Especializarse (3) 15. Intención de Mejorar las Intervenciones (Diferencial) (2) 16. Necesidad de Apoyo por parte de Docentes Diferencial (2) 17. Necesidad de Empoderamiento de Docentes Diferencial (1) 18. Necesidad de Formación Continua (1) 19. Limitaciones Docentes (3) 20. Rol Múltiple Docentes Diferencial (3) 21. Trabajo Colaborativo entre Docentes para la Inclusión (7)

	22. Valorización del Rol Docente (4) 23. Vínculo Cercano con las y los Estudiantes para la Inclusión (4) 24. Vocación Docente para la Inclusión (1)
Inclusión en Prácticas Pedagógicas	1. Aceptación de la Diversidad en el Entorno Escolar (1) 2. Adaptación del espacio Físico para la Inclusión (1) 3. Adaptación en la Comunicación para la Inclusión (1) 4. Adecuaciones Curriculares (8) 5. Aportar desde los Valores para la Inclusión (1) 6. Apoyo de Docentes "sombra" para la inclusión (1) 7. Apoyo entre compañeros como estrategia de inclusión (1) 8. Apoyo general hacia el Curso (4) 9. Apoyo Socio Emocional para la Inclusión (2) 10. Aprendizaje Colaborativo como Estrategia de Aprendizaje (2) 11. Aprendizaje Significativo y Aplicado para la Inclusión (3) 12. Conocimientos para la Vida Cotidiana (5) 13. Contexto Social y Familiar como Barrera para la Inclusión (3) 14. Contradicciones entre la Teoría y la Práctica de la Inclusión (1) 15. Desajuste entre diagnósticos y enfoques pedagógicos actuales (1) 16. Desconocimiento de las Necesidades de las y los estudiantes (1) 17. Dificultades de Habilidades Básicas para la Inclusión (1) 18. Dificultades en el Clima de Aula (2) 19. Dificultades para Apoyar a Biología y Ciencias Naturales (3) 20. Dificultades para lograr la Inclusión (5) 21. Disposición de Estudiantes (2) 22. Enfoque Conductista para la Inclusión (2) 23. Enfoque en el Aprendizaje de los Contenidos (1) 24. Enfoque Funcional de los Contenidos para la Inclusión (7) 25. Enfoque normativo de la inclusión sin una verdadera comprensión (1) 26. Evaluaciones Diversificadas en el Aula (1) 27. Exclusión en Colegios de Excelencia (1) 28. Falta de enfoque de derechos por parte de directivos (1) 29. Falta de Motivación para el Aprendizaje (5) 30. Fomento de la Participación para la Inclusión (6) 31. Generación de Vínculo con Estudiantes (3) 32. Identificación de Nuevas Necesidades en Estudiantes (2) 33. Implementación Incompleta del DUA (2)

	34. Importancia de la Presencia de todas las y los Estudiantes en el Aula (1) 35. Importancia del Clima de Aula (4) 36. Influencias de la Ley de Inclusión en la Convivencia Escolar (1) 37. Interés de Estudiantes por Actividades Inclusivas (1) 38. Intervención Voluntaria en Aula (2) 39. Invisibilidad de Estudiantes en el Aula (2) 40. Limitación de Recursos y Apoyo a la Inclusión (3) 41. Limitación de Tiempo para la Inclusión (1) 42. Metacognición y Evaluación del Proceso de Aprendizaje (1) 43. Necesidad de Valorización de las Ciencias para la Inclusión (1) 44. Perseverancia para superar las dificultades (1) 45. Posibles Mejoras para la Inclusión (2) 46. Propuesta de Modelo para Mejorar la Inclusión (1) 47. Reconocimiento de la Diversidad para la Inclusión (1) 48. Tecnología como Barrera para la Inclusión (1) 49. Trabajo de Sensibilización para la Inclusión (3) 50. Trabajo Interdisciplinar para la Inclusión (1) 51. Uso de Aula de Recursos para la Inclusión (2) 52. Uso de Imágenes para la Inclusión (1) 53. Uso de Tecnologías para la Inclusión (1) 54. Uso repetitivo de PPT como barrera para la Inclusión (1) 55. Visión Inclusiva para la Educación (1) 56. Visión paternalista como barrera para la Inclusión (1)
--	--

Fuente: elaboración propia.

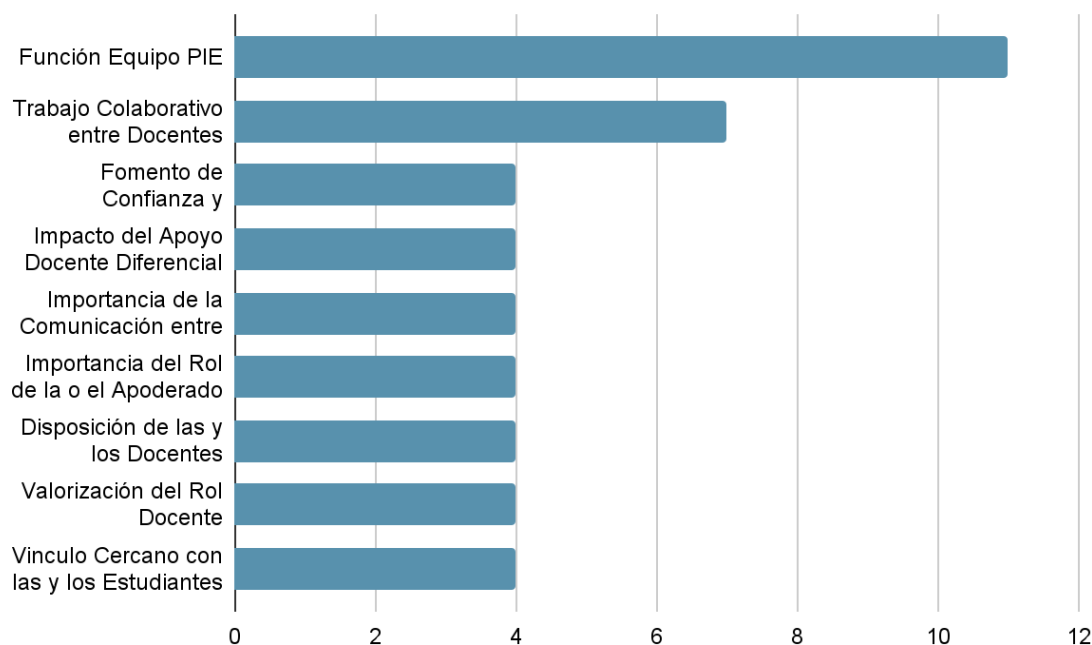
Según lo mencionado, a medida que avance el texto se irán presentando citas directas del relato de las docentes, las cuales aportan al objetivo general de la investigación, que es analizar el rol que declaran tener las docentes de Biología y Educación Diferencial y sus principales aportes desde su especialidad para lograr la inclusión en un liceo municipal de Peñalolén.

A continuación, se presentan dos gráficos que contribuyen a la comprensión de los resultados. En estos gráficos se mostrarán los códigos que tienen más citas asociadas, y se

explicará a qué se refiere cada uno de ellos a través de citas directas y las observaciones del investigador.

Gráfico 1

Códigos con más citas relacionadas con el rol docente en inclusión



Fuente: elaboración propia.

En el discurso de las docentes predomina las funciones que tienen en el programa PIE, estas funciones están relacionadas con las evaluaciones que hacen a las y los estudiantes, las adecuaciones curriculares que realizan pero en específico hacen énfasis en las intervenciones, las cuales solo se realizan en los ramos Lenguaje y Matemáticas, dejando fuera a Historia y a las Ciencias Naturales; Química, Física y Biología, una de las educadoras diferenciales menciona *“lo que pasa es que nosotros por horario y nuestro enfoque es ligado a lenguaje y matemática y lamentablemente por temas de horario no podemos hacer más intervenciones en otras asignaturas, es por eso que en ciencias no podemos hacerlas”*, por otro lado la docente de biología menciona que *“A mí me da mucha bronca porque hay profesores de inclusión en matemática y en lenguaje”*, además, *“Como te digo, solo lenguaje y matemática. Y si de ahí por horario no alcanza, de repente salpica para algún otro rato”*.

Respecto al segundo código con más citas, Trabajo Colaborativo entre Docentes para la Inclusión, este hace referencia a las funciones que muchas veces realizan las educadoras diferenciales y la importancia que este trabajo colaborativo tiene para la inclusión, una educadora diferencial menciona *“El trabajo colaborativo (.) nosotros semanalmente nos tenemos que juntar con el profesor de la asignatura y semanalmente se debe hacer y ponernos de acuerdo en qué momento la educadora interviene”* la misma docente menciona la importancia de este trabajo colaborativo *“que se note dentro del aula que hay un trabajo colaborativo con el profesor, porque si no se notaría mucho cuando llega a improvisar a la clase”*. La docente de biología lo menciona como una actividad para ir mejorando sus clases, *“además he conversado con otras diferenciales para ir mejorando”*. La profesora de ciencias menciona como ella realiza el trabajo colaborativo con la educadora diferencial, menciona que *“En ese caso, lo que hago es presentar la prueba y explicar lo que quiero evaluar, destacando los objetivos específicos de mi disciplina. Si la educadora está de acuerdo, ella se encargará de hacer la adecuación correspondiente y presentarla al estudiante”*.

Los otros códigos:

1. Impacto del Apoyo Docente Diferencial para la Inclusión (4 citas)
2. Importancia de la Comunicación entre Docentes (4 citas)
3. Importancia del Rol de la o el Apoderado (4 citas)
4. Disposición de las y los Docentes (4 citas)
5. Valorización del Rol Docente (4 citas)
6. Vínculo Cercano con las y los Estudiantes para la Inclusión (4 citas)

Primeramente, hacen referencia a la importancia que tiene el apoyo que reciben desde las educadoras diferenciales mencionando lo significativo que fue colaborar, la docente de biología menciona *“Yo tuve la suerte, justo después de la pandemia, trabajé con una educadora diferencial. Y me enseñó realmente. O sea, yo ahí aprendí mucho. Y me trataba a mí, con cariño. Decía, es que eres bruta. No se hacen las cosas. Y practicamos juntas, obviamente, no lo logró. Ni en un mínimo por ciento, probablemente. Pero le pongo empeño”*. Para la docente de ciencias naturales no fue distinto *“En mi experiencia, al tener*

a Priscila en la sala, he aprendido muchísimo. Me siento más preparada para abordar el próximo año, sabiendo que podré atender a estudiantes con Síndrome de Down”.

Abordando el Rol Docente en la inclusión, se menciona lo importante de la comunicación entre docentes y la disposición que estas y estos tengan para mejorar las clases y realizar un enfoque inclusivo, según la docente de ciencias naturales *“Lo primero es conversar con la educadora diferencial sobre la posibilidad de realizar una adecuación curricular”* y también según una de las educadoras diferenciales *“hay estudiantes que lo notan, ellos notan sino hay comunicación, la idea es que eso no suceda”*, respecto a la disposición se mencionan dos miradas, desde diferencial se menciona depende de la *“disposición que tenga el docente para que tu realices ese tipo de intervenciones”* y se recalca que *“Eso depende de la voluntad y disposición docente de asignatura para poder hacer intervenciones dentro del aula”*, desde la disciplina de las ciencias mencionan que *“queda a voluntad de ellas, a disposición de sus tiempos”* y *“otras educadoras no tienen inconvenientes en colaborar en estos casos”*.

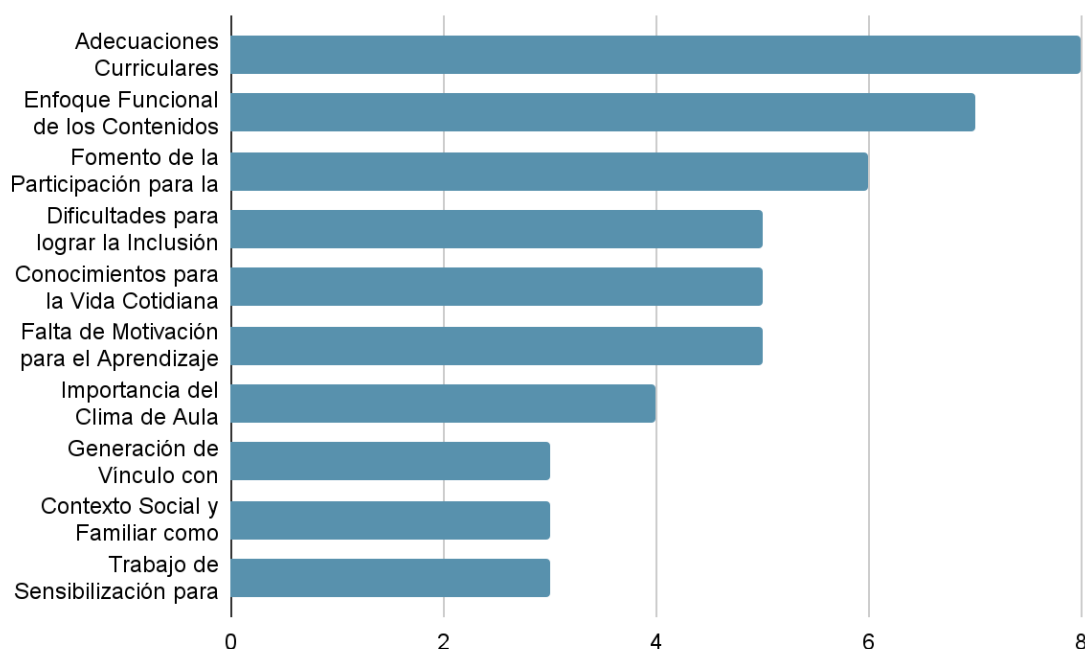
Para finalizar la explicación de los códigos restantes se mencionan las siguientes citas:

1. Importancia del Rol de la o el Apoderado: *“es importante el aporte del apoderado porque somos una cadena y si alguna parte está débil , los avances no logran ser significativo”, “nuestra piedra de tope son los apoderados que no son capaces de ayudar, de cooperar, de replicar las reglas y las normas que nosotros ponemos en el colegio, de apoyar pedagógicamente desde las casas”* y *“los apoderados y nosotros como docentes. Esta triangulación es clave para garantizar una atención adecuada y eficaz para todos los estudiantes”*;
2. Valorización del Rol Docente: *“cuando el estudiante solicita la ayuda de las tías, cuando el estudiante te agradece lo que estás haciendo o cuando hay una atribución de parte del apoderado o del docente, a veces hacen notar que nuestro aporte es significativo dentro del aula”*;

3. Vínculo Cercano con las y los Estudiantes para la Inclusión: *“Yo no soy autoridad dentro del aula, me acerco al estudiante, trabajo el vínculo y eso logra ser beneficioso a largo plazo”* y *“Mi sello es ese, acá es súper difícil y para los niños este es su espacio seguro, haciendo mi figura una figura de confianza y se sientan apoyados”*.

Gráfico 2

Códigos con más citas relacionadas con la inclusión en prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia.

Respecto a las Prácticas Pedagógicas, el código adecuaciones curriculares hace referencia a el intento de realizarlas dentro del aula, las docentes las mencionan como fundamental para lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, desde diferencial mencionan *“Porque uno como docente trata de buscar la mejor estrategia para que se motive y aprenda; usando audio, material visual, material concreto”*, por parte de la docente de biología se menciona *“A los niños que necesitan algo especial les voy acortando la guía,*

debería entregársela diferente al tiro pero no lo hago” y la docente de ciencias naturales menciona, refiriéndose además al trabajo colaborativo “En ese caso, lo que hago es presentar la prueba y explicar lo que quiero evaluar, destacando los objetivos específicos de mi disciplina. Si la educadora está de acuerdo, ella se encargará de hacer la adecuación correspondiente y presentarla al estudiante” y “busco acercarme a él cuando veo que tiene dificultades para realizar una guía, por ejemplo. En ese caso, trato de explicarle las instrucciones con otras palabras o me acerco más a él para asegurarme de que me escuche claramente”.

Las docentes de educación diferencial hacen un realce en la necesidad de realizar un Enfoque Funcional de los Contenidos para la Inclusión, por esto es que se convierte en unos de los códigos, los cuales representan de muy buena manera la forma en que se deberían realizar las prácticas de aula, la docente de biología menciona *“Lo que aprendí, es a bajarlo, los contenidos debes ser funcionales y dentro de ese funcional la biología y las ciencias, todo lo que tiene que ver con el cuerpo humano; ciclo menstrual, embarazo y ets, todo el conocimiento de mi cuerpo es super importante”, “El hecho de enseñarles a los estudiantes sobre temas que los acompañarán toda la vida, como la sexualidad, las infecciones de transmisión sexual y el funcionamiento del cuerpo humano, es fundamental”.*

El tercer código con más citas Fomento de la Participación para la Inclusión, dando alusión a la importancia de que se realicen prácticas las cuales las y los estudiantes participen de manera activa, las educadoras lo presentan como parte de sus funciones ayudando a las y los estudiantes mejorar su confianza, *“nosotros trabajamos la participación en el aula, me preocupó bastante de que todos los estudiantes participen, que no siempre es lo mismo, y que logramos con eso, es que los chicos tengan más confianza en sí mismo”, “Entonces por ejemplo una estudiante me dice tía es que no se, como me dice eso si aún no lo sé, entonces hay que obligarlos o convencerlos y luego se dan cuenta de que si saben”.* La profesora de ciencias naturales también realza el concepto de participación en clases *“aun así hay errores en sus respuestas siento que es una instancia de aprendizaje para todos (.) que aprendemos del error y que además yo siento que coartar que un estudiante responda (.) puede impedir que en el futuro siga participando en clase por la vergüenza o porque lo hice sentir como*

ridículo”, “En cuanto a la inclusión, considero que se empieza por permitir que el estudiante participe activamente en todas las actividades, dándole el derecho a opinar y a expresarse”.

Existen muchos más códigos, pero para finalizar esta parte del documento, es importante mencionar el código Importancia del Clima de Aula, siendo este, algo básico para poder realizar una clase, en las entrevistas se menciona: “Si no hay disposición o un clima de aula, es difícil lograr (.).”, “Por ejemplo mi sala de clase no hay en faltas de respeto, no haya descalificaciones, que todas las opiniones y los comentarios son válidos (1) son importante”, “Aunque su comunicación es limitada, sus compañeros la respetan y escuchan, lo que fomenta un ambiente inclusivo en el aula”.

4.1.2.2 categorización de los resultados.

En base a el análisis profundo realizado se presentan algunas categorías correspondientes a las dos unidades de análisis, se presentará a través de una tabla todas las categorías y los códigos correspondientes, luego cada categoría, las cuales se irán describiendo, utilizando algunas citas textuales del relato de las docentes. Se recuerda que al final de cada código aparece un número entre paréntesis, este representa el número de citas que fundamenta el código.

Tabla 5

Categorización entrevistas

Unidad de Análisis	Categorías	Códigos asociados
Rol Docente en la Inclusión	Categoría A: Capacitación y Apoyo Profesional	1. Capacitación Docente en Inclusión (3) 2. Co-Docencia como Estrategia para la Inclusión (2) 3. Función Equipo PIE (11) 4. Trabajo Colaborativo entre Docentes para la Inclusión (7) 5. Trabajo de Sensibilización para la Inclusión (3) 6. Intención de Especializarse (3)

		7. Intención de Mejorar las Intervenciones (Diferencial) (2) 8. Necesidad de Apoyo por parte de Docentes Diferencial (2) 9. Necesidad de Empoderamiento de Docentes Diferencial (1) 10. Necesidad de Formación Continua (1)
	Categoría B: Actitudes y Percepciones de Docentes	1. Compromiso para la Mejora Continua (1) 2. Disposición de las y los Docentes (4) 3. Evolución en la Percepción del Rol Docente en la Inclusión (2) 4. Reconocimiento de limitaciones por parte de las/os Docentes (3) 5. Valorización del Rol Docente (4) 6. Vínculo Cercano con las y los Estudiantes para la Inclusión (4) 7. Vocación Docente para la Inclusión (1)
	Categoría C: Estrategias de Apoyo y Rol en el Aula	1. Fomento de Confianza y Autoconocimiento para la Inclusión (4) 2. Fortalecer Áreas Disminuidas para Fomentar la Inclusión (2) 3. Impacto del Apoyo Docente Diferencial para la Inclusión (4) 4. Importancia de la Comunicación entre Docentes (4) 5. Importancia del Rol de la o el Apoderado (4) 6. Rol Múltiple Docentes Diferencial (3) 7. Enfoque Conductista para la Inclusión (2)
Inclusión en Prácticas Pedagógicas	Categoría A: Estrategias Pedagógicas para la Inclusión	1. Aceptación de la Diversidad en el Entorno Escolar (1) 2. Adaptación del espacio Físico para la Inclusión (1) 3. Adaptación en la Comunicación para la Inclusión (1) 4. Adecuaciones Curriculares (8) 5. Aprendizaje Colaborativo como Estrategia de Aprendizaje (2)

		6. Aprendizaje Significativo y Aplicado para la Inclusión (3) 7. Evaluaciones Diversificadas en el Aula (1) 8. Fomento de la Participación para la Inclusión (6) 9. Trabajo Interdisciplinar para la Inclusión (1) 10. Trabajo de Sensibilización para la Inclusión (3) 11. Uso de Aula de Recursos para la Inclusión (2) 12. Uso de Imágenes para la Inclusión (1) 13. Uso de Tecnologías para la Inclusión (1)
	Categoría B: Barreras y Desafíos en la Inclusión	1. Contexto Social y Familiar como Barrera para la Inclusión (3) 2. Contradicciones entre la Teoría y la Práctica de la Inclusión (1) 3. Desajuste entre diagnósticos y enfoques pedagógicos actuales (1) 4. Desconocimiento de las Necesidades de las y los estudiantes (1) 5. Dificultades de Habilidades Básicas para la Inclusión (1) 6. Dificultades en el Clima de Aula (2) 7. Dificultades para Apoyar a Biología y Ciencias Naturales (3) 8. Dificultades para lograr la Inclusión (5) 9. Exigencia Curricular como Barrera para la Inclusión (1) 10. Falta de Motivación para el Aprendizaje (5) 11. Limitación de Recursos y Apoyo a la Inclusión (3) 12. Limitación de Tiempo para la Inclusión (1) 13. Tecnología como Barrera para la Inclusión (1) 14. Visión paternalista como barrera para la Inclusión (1) 15. Exclusión en Colegios de Excelencia (1) 16. Interés de Estudiantes por Actividades Inclusivas (1) 17. Perseverancia para superar las dificultades (1)
	Categoría C:	1. Generación de Vínculo con Estudiantes (3)

	Condiciones Contextuales para la Inclusión	- Identificación de Nuevas Necesidades en Estudiantes (2) - Implementación Incompleta del DUA (2) - Importancia de la Presencia de todas las y los Estudiantes en el Aula (1) - Importancia del Clima de Aula (4) - Falta de enfoque de derechos por parte de directivos (1) - Influencia de la Ley de Inclusión en la Convivencia Escolar (1) - Invisibilidad de Estudiantes en el Aula (2)
	Categoría D: Enfoques y Modelos Pedagógicos para la Inclusión	- Enfoque en el Aprendizaje de los Contenidos (1) - Enfoque Funcional de los Contenidos para la Inclusión (7) - Enfoque normativo de la inclusión sin una verdadera comprensión (1) - Propuesta de Modelo para Mejorar la Inclusión (1)
	Categoría E: Diversidad y Necesidades Específicas	- Aportar desde los Valores para la Inclusión (1) - Apoyo de Docentes "sombra" para la inclusión (1) - Apoyo entre compañeros como estrategia de inclusión (1) - Apoyo general hacia el Curso (4) - Apoyo Socio Emocional para la Inclusión (2) - Disposición de Estudiantes (2) - Generación de Vínculo con Estudiantes (3) - Reconocimiento de la Diversidad para la Inclusión (1) - Posibles Mejoras para la Inclusión (2) - Limitaciones Docentes (3) - Visión Inclusiva para la Educación (1)

Fuente: elaboración propia.

Categorías de la Unidad de Análisis Rol Docente en Inclusión:

1. **Categoría A:** Capacitación y Apoyo Profesional
2. **Categoría B:** Actitudes y Percepciones de Docentes
3. **Categoría C:** Estrategias de Apoyo y Rol en el Aula

Respecto a la **Categoría A: Capacitación y Apoyo Profesional**, las entrevistas revelan algunas coincidencias y diferencias clave sobre el rol docente en el aula, en primer lugar, las docentes señalan que la capacitación en inclusión se realiza de manera regular, pero con enfoques limitados. La docente de Biología menciona: *"Nos hacen capacitaciones. Yo creo que regularmente nos hacen capacitaciones"*, lo que sugiere que, aunque hay un esfuerzo por ofrecer formación. La docente de Ciencias Naturales, destaca que se han abordado casos específicos de estudiantes, nombrando el caso de una estudiante con Síndrome de Down, lo que refleja una capacitación desde las necesidades puntuales, pero sin una visión más integral sobre la diversidad en el aula.

Respecto a la co-docencia, la docente de Educación Diferencial nombra su experiencia positiva de colaboración que tuvo con un colega de Matemáticas, pero observa que esta estrategia se ve limitada a algunas asignaturas. *"Nos conocemos tanto y me mira y sabe que vengo yo, pinponeamos en la clase, una real co-docencia"*, expresa la educadora, lo que resalta la importancia de la colaboración fluida para la inclusión.

En cuanto al apoyo del Equipo PIE, tanto las docentes de Ciencias Naturales como de Educación Diferencial coinciden en que este apoyo está restringido a las asignaturas como Lenguaje y Matemática. *"Por horario no podemos hacer más intervenciones en otras asignaturas, es por eso que en ciencias no podemos hacerlas"*, indican todas, mostrando cómo las limitaciones estructurales (como los horarios y el enfoque del apoyo) afectan la implementación de una inclusión integral.

Finalmente, las docentes también mencionan la intención de especializarse. Una de las docentes de Educación Diferencial menciona que, aunque hizo un diplomado en

inclusión, no pudo continuar su formación por motivos personales. En contraste, la docente de Ciencias Naturales señala que sigue considerando la posibilidad de especializarse en el área de Didáctica de la Ciencias.

La **Categoría B: Actitudes y Percepciones de Docentes**, refleja cómo las y los docentes perciben su rol en la inclusión educativa, destacando tanto sus esfuerzos como las barreras que enfrentan. Las docentes de biología, por ejemplo, muestran una actitud de compromiso continuo con su mejora profesional, como lo expresa una docente: *"trato de mejorar siempre"*. Sin embargo, la disposición de las y los docentes para colaborar en la inclusión varía y depende mucho de la voluntad individual, como señala una docente de educación diferencial: *"depende de la disposición que tenga el docente para que tú realices ese tipo de intervenciones"*. Esta voluntariedad puede generar limitaciones en la efectividad de las estrategias inclusivas, ya que no siempre hay un compromiso institucional que fomente la colaboración entre áreas.

Además, las docentes reconocen abiertamente sus limitaciones, especialmente cuando se enfrentan a asignaturas fuera de su especialidad. Una docente de educación diferencial comenta: *"no entiendo nada de química o biología, entonces no puedo ayudarles"*, lo que manifiesta la dificultad de adaptar el currículo cuando no se cuenta con los conocimientos adecuados. A pesar de estas barreras, todas coinciden en la importancia de establecer un vínculo cercano con las y los estudiantes para promover la inclusión. La docente de ciencias naturales señala, *"para los niños este es su espacio seguro"*, destacando cómo un ambiente de confianza y apoyo emocional es fundamental para el éxito de la inclusión.

La **Categoría C** de la Unidad de Análisis Rol Docente en Inclusión, se titula **Estrategias de Apoyo y Rol en el Aula**. Las docentes de educación diferencial destacan la importancia de fomentar la confianza y el autoconocimiento de las y los estudiantes para mejorar su participación, una docente señala, *"que los chicos tengan más confianza en sí mismos, en sus habilidades, porque hay estudiantes que tienen muchas habilidades pero aún no las conocen"*, fortalecer la autoestima y las habilidades sociales de las y los estudiantes es un primer paso fundamental para la inclusión. Las docentes de biología y ciencias naturales

coinciden en que el fomento de la confianza es muy importante, relevando la importancia de *"crear un entorno donde los estudiantes puedan expresarse sin temor"*.

Las docentes de educación diferencial señalan que mejorar la lectura en estudiantes con dificultades es esencial para incrementar su participación, una docente comenta, *"si tú logras fortalecer el área que tiene disminuida, claramente va a participar más"*. Este enfoque permite a las y los estudiantes superar barreras y sentirse más seguros en su proceso de aprendizaje. La colaboración entre docentes, es otro aspecto esencial identificado en las entrevistas, las docentes de educación diferencial destacan que *"hay estudiantes que lo notan, ellos notan si no hay comunicación"*, enfatizando la necesidad de una interacción constante entre los distintos actores educativos para asegurar un enfoque cohesivo y coordinado, esta visión es compartida por las docentes de biología y ciencias naturales, quienes reconocen que *"es esencial la colaboración entre la educadora diferencial, la técnica de apoyo"*, ya que esta colaboración facilita la adecuada atención hacia las y los estudiantes con necesidades específicas y permite la creación de adaptaciones curriculares pertinentes.

Finalmente, tanto las educadoras diferenciales, la de biología y la de ciencias naturales reconocen el impacto positivo de la labor de las y los educadores diferenciales en el desarrollo de las y los estudiantes. Las docentes diferenciales señalan que su labor contribuye a *"lograr la participación, seguridad de los estudiantes, la confianza en sus procesos y habilidades"*, lo que refuerza la inclusión. Las docentes de biología y ciencias naturales, por su parte, destacan el valor de este apoyo especializado en su propio desarrollo profesional, como menciona una docente: *"me enseñó realmente. O sea, yo ahí aprendí mucho"*. La interacción constante entre los diferentes roles en el aula es, en definitiva, un pilar fundamental para avanzar hacia una inclusión efectiva.

Categorías de la Unidad de Análisis Inclusión en Prácticas Pedagógicas:

1. **Categoría A:** Estrategias Pedagógicas para la Inclusión
2. **Categoría B:** Barreras y Desafíos en la Inclusión
3. **Categoría C:** Condiciones Contextuales para la Inclusión

4. **Categoría D:** Enfoques y Modelos Pedagógicos para la Inclusión
5. **Categoría E:** Diversidad y Necesidades Específicas

En la **Categoría A: Estrategias Pedagógicas para la Inclusión**, las docentes entrevistadas destacan diversas estrategias que buscan la participación activa y el desarrollo integral de todas las y los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Estas estrategias van desde la adaptación de los espacios físicos hasta el uso de recursos y tecnologías, pasando por una constante sensibilización sobre la diversidad en el aula. Una de las primeras estrategias mencionadas por las docentes es la aceptación de la diversidad en el entorno escolar, la docente de biología expresa: *"Es un colegio público donde todos entran, más del 50% son niños, con algún... alguna condición diferente, es normal no ser normal."* La aceptación de la diversidad es la base para cualquier estrategia pedagógica inclusiva, ya que permite que las y los estudiantes se sientan valorados en su singularidad.

Las docentes también mencionan la importancia de crear un ambiente accesible, la docente de biología menciona: *"Si el estudiante tiene problemas de visión, trato de ofrecerle una mejor visibilidad, posicionándome de manera que pueda ver mejor."* Esta adaptación no solo mejora la accesibilidad desde el espacio, sino que también pone de manifiesto la disposición de las docentes para ajustar su práctica a las necesidades específicas de las y los estudiantes. Otro ejemplo es el de la docente de ciencias naturales: *"Busco acercarme a él cuando veo que tiene dificultades para realizar una guía, trato de explicarle las instrucciones con otras palabras."* Este tipo de adaptaciones comunicacionales facilita la inclusión, asegurando que todas las y los estudiantes comprendan las instrucciones y puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje.

La adecuación curricular es fundamental para la inclusión, las docentes de educación diferencial se centran en hacer que las actividades sean accesibles y atractivas para todas las y los estudiantes, una docente diferencial menciona: *"Buscamos cosas para que el aprendizaje sea mejor, por ejemplo, en matemáticas, las habilidades no solo son calcular una operación."* Además, las docentes de biología y ciencias naturales también implementan adecuaciones en las evaluaciones, cómo ajustar las pruebas o las guías, la docente de biología

explica: *"Yo trato de adecuar las pruebas, las acorto, tipo de letra grande, y disminuyo las palabras en la instrucción."* asegurando que las y los estudiantes puedan acceder a las evaluaciones de manera justa y equitativa, sin sentirse diferentes o excluidos.

La participación activa de todas las y los estudiantes es otro aspecto fundamental para la inclusión. Las docentes de educación diferencial mencionan la importancia de fomentar la participación de todas las y los estudiantes, incluso aquellos más tímidos, a través de actividades colaborativas. Como señala una docente: *"El aprendizaje colaborativo funciona bastante en los chicos. Tenemos estudiantes muy tímidos, y ahí, trabajando en equipo, se comienzan a desenvolver."* La docente de ciencias naturales comparte esta idea, destacando que *"Creemos que el hecho de que los estudiantes participen activamente en la sala de clases los convierte en parte integral de todas las instancias de aprendizaje."* Fomentar la participación se convierte en una estrategia clave para la inclusión.

Las docentes de educación diferencial realizan trabajos de sensibilización para promover la aceptación de la diversidad en el aula, enfrentándose a preguntas como menciona una docente: *"Cuando empiezan con esas preguntas como ¿Por qué es raro? Les hago una comparación, les explico que algunas personas tienen condiciones como una discapacidad, como nosotros tenemos el pelo castaño."* Esta sensibilización es clave para crear un ambiente donde todas las y los estudiantes se respeten y comprendan mutuamente. Una docente de ciencias naturales comenta: *"Tener un espacio propio para trabajar significa que los niños pueden recibir atención sin distracciones."* Esta adaptabilidad espacial y el trabajo conjunto entre docentes refuerzan la inclusión.

Respecto a la **Categoría B: Barreras y Desafíos en la Inclusión**, las docentes enfrentan múltiples dificultades a la hora de implementar prácticas inclusivas efectivas, a continuación, se presentan las principales barreras identificadas a partir de las entrevistas con las docentes. Uno de los desafíos más frecuentes mencionados por las docentes está relacionado con el contexto social y familiar de las y los estudiantes, una de las docentes de educación diferencial señala que, *"hay chicos que están carentes de muchas cosas, por ejemplo no hay apoyo desde las casas, y si hubiera un apoyo con los quehaceres escolares,*

la tarea sería mucho más fácil dentro del aula." Este comentario manifiesta cómo las condiciones socioeconómicas y la falta de apoyo familiar impactan directamente en el rendimiento y la inclusión de las y los estudiantes. En este sentido, la falta de motivación por parte de los estudiantes también es un factor clave: *"hay muchos que vienen a cumplir por obligación porque mi mamá me manda, pero el interés de ellos no es estudiar"*.

La docente de educación diferencial menciona que uno de los principales desafíos es la forma en que se gestionan los diagnósticos y cómo se sigue enseñando de la misma manera a pesar de que *"los estudiantes cambiaron totalmente la forma de aprender."* Esta dificultad se ve reflejada en el desajuste entre los enfoques tradicionales de enseñanza y las necesidades reales de las y los estudiantes. En este contexto, las docentes de biología también expresan su preocupación sobre las contradicciones entre la teoría y la práctica inclusiva, afirmando que *"la inclusión, desde la teoría, es súper bonita. Y es súper como que dignifica a la persona."* Sin embargo, muchas veces, llevar esta teoría a la práctica es un reto que no siempre se consigue debido a las limitaciones previamente mencionadas.

Las docentes mencionan la limitación de recursos materiales y recursos humanos, como la falta de educadoras de apoyo en algunas clases, lo que dificulta una atención adecuada a todas las y los estudiantes. Una docente de ciencias naturales comenta: *"el tiempo en clase tampoco da porque finalmente tú tienes, no sé 30 niños en la sala de los cuales, a lo mejor cinco necesitan apoyo y qué pasa con el resto."* Esta escasez de tiempo y recursos contribuye a que los docentes no puedan implementar adecuadamente estrategias inclusivas, además, las tecnologías y la visión paternalista hacia las y los estudiantes con discapacidad se presentan como barreras, en cuanto a la tecnología, una docente señala: *"su capacidad de atención y como de concentración disminuyó... todo es tan inmediato en el celular que es tan acostumbrado a que todo sea inmediato."* Este comentario refleja cómo el uso excesivo de dispositivos tecnológicos puede dificultar la concentración y el aprendizaje de las y los estudiantes, especialmente cuando las tecnologías no se emplean de manera adecuada en el aula. Por otro lado, la visión paternalista que algunas o algunos docentes tienen hacia las y los estudiantes con discapacidad también puede limitar su inclusión real. Una de las docentes de educación diferencial expresa: *"Me pasa que no entienden a los niños como sujetos de derecho... los ven siempre como un pobrecito."* Esta percepción de las y los estudiantes con

discapacidad como seres vulnerables, en lugar de reconocer sus capacidades y derechos, puede obstaculizar su integración plena en el aula.

La exigencia curricular también se presenta como una barrera importante para la inclusión. La docente de educación diferencial menciona que, *"los profes de aula tienen mucha exigencia como curricular... pierden un poco el foco de un estudiante que tiene necesidades educativas especiales."* La presión por cumplir con los contenidos curriculares puede generar un enfoque menos flexible hacia las necesidades de las y los estudiantes, lo que dificulta la adaptación de los procesos de enseñanza.

En la **Categoría C (Condiciones Contextuales para la Inclusión)**, se exploran las diversas condiciones contextuales que influyen en la implementación de prácticas inclusivas dentro del aula. Estas condiciones incluyen factores tanto dentro del entorno escolar como fuera de él, como el contexto social y familiar de los estudiantes, la disponibilidad de recursos, el clima de aula y las políticas institucionales.

La generación de vínculo con estudiantes es un aspecto fundamental que aparece en las entrevistas, y la mayoría de las docentes menciona la importancia de crear relaciones de confianza con las y los estudiantes, una docente de educación diferencial menciona: *"El vínculo que yo creo con el estudiante es muy importante, ya que acá estamos en un contexto súper vulnerable, cuando creas un vínculo con los chiquillos, es mucho más fácil llegar a ellos, a que ellos tengan la disposición para trabajar."* Este establecimiento de confianza permite que las y los estudiantes se sientan cómodos para participar y avanzar en su proceso educativo.

Las docentes reconocen contar con un "ojo clínico" para identificar las dificultades de aprendizaje de las y los estudiantes que a menudo no son visibles a simple vista. Una docente expresa: *"Claramente no tenemos 7 estudiantes con dificultades con aprendizaje, hay muchos de los estudiantes que tenemos con ese ojo clínico como decimos con las compañeras, en donde sabemos cuándo un estudiante no entienden y se sienten a la deriva."* Este diagnóstico temprano y la capacidad de identificar las necesidades individuales de cada estudiante son claves para implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión.

Por otro lado, la implementación incompleta del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) refleja una dificultad recurrente. Una docente señala: *"Nosotros cometemos el error de seguir diciendo que estamos haciendo DUA, por ejemplo, y no, pues a veces como que no, hay que ir más allá."* A pesar de que el DUA se presenta como un enfoque que promueve la diversidad de formas de aprendizaje, en la práctica a menudo se limita a estrategias superficiales, como el uso de PPT. Esto revela una falta de comprensión profunda y adecuada implementación de este modelo pedagógico.

El clima del aula es otro factor determinante, las docentes de biología y ciencias naturales mencionan que un ambiente respetuoso y de apoyo es esencial para la inclusión, la docente de ciencias naturales destaca: *"Por ejemplo, mi sala de clase no hay faltas de respeto, no hay descalificaciones, que todas las opiniones y los comentarios son válidos."* Este clima positivo no solo facilita la participación activa de todas las y los estudiantes, sino que también permite que se promueva un ambiente inclusivo en el que las diferencias sean respetadas y valoradas. Una docente expresa: *"Entonces que desde la concepción de los mismos directivos, mientras no tengan el enfoque de derecho con un estudiante, es como súper difícil trabajar."* La falta de un enfoque basado en los derechos humanos en la gestión educativa limita la capacidad de las y los docentes para trabajar de manera efectiva en la inclusión, ya que se generan restricciones estructurales y culturales que dificultan el acceso pleno a la educación.

Respecto a la **Categoría D: Enfoques y Modelos Pedagógicos para la Inclusión**, se observan varias posturas que reflejan la tensión y los desafíos en la implementación de enfoques pedagógicos inclusivos dentro del aula. En primer lugar, se menciona que algunas y algunos docentes adoptan un enfoque funcional de los contenidos para facilitar la inclusión, este enfoque busca conectar el aprendizaje con la realidad diaria de las y los estudiantes, la docente de Biología, explica que *"los contenidos deben ser funcionales y dentro de ese funcional, todo lo que tiene que ver con el cuerpo humano; ciclo menstrual, embarazo y ETS... todo el conocimiento de mi cuerpo es super importante"*. Este tipo de enfoques se orientan a enseñar temas que no sólo son relevantes en términos académicos, sino que también tienen un impacto directo en la vida cotidiana de las y los estudiantes, como la

educación sexual, la nutrición y el cuidado del medio ambiente, en la misma línea, una de las docentes de educación diferencial comenta: *"Es trabajar con los estudiantes desde la funcionalidad, aterrizar la ciencia a lo palpable, a lo que vivimos día a día"*, lo que demuestra un esfuerzo por hacer el contenido más accesible y relevante para todas las y los estudiantes.

También emergen críticas hacia un enfoque normativo de la inclusión, que a veces parece implementarse sin una comprensión real de las necesidades de las y los estudiantes. Una docente de educación diferencial señala que *"lo hacen como porque es ley, como que tienen la presión de que si no aceptan a todos, les puede llegar una denuncia"*, sugiriendo que la inclusión se aborda a veces como una obligación legal más que como un compromiso genuino con la equidad y el aprendizaje de todas las y los estudiantes.

Las docentes proponen una estructura más sólida para apoyar la inclusión, como lo sugiere la docente de Biología, *"debería haber un profesor PIE... que fueran los profesores de diferencial, los profesores jefes de los cursos"*, para que estén presentes en todas las asignaturas, apoyando de manera más efectiva a las y los estudiantes. Esta propuesta destaca la importancia de un modelo educativo que no solo implique la presencia de personal especializado, sino que también propicie una colaboración continua entre diferentes actores dentro del aula.

Finalizando con la **Categoría E: Diversidad y Necesidades Específicas**, se puede observar cómo las docentes consideran diversos enfoques para abordar la inclusión de estudiantes, enfocándose tanto en el desarrollo académico como en el bienestar emocional de los estudiantes, el apoyo socioemocional juega un papel fundamental en la inclusión, una de ellas resalta la importancia de no solo centrarse en las adecuaciones curriculares, sino en un apoyo emocional que permita establecer un vínculo con las y los estudiantes, la docente dice: *"Cuando creas un vínculo con los chiquillos, es mucho más fácil llegar a ellos, a que ellos tengan la disposición para trabajar"*. Este tipo de relaciones estrechas fomenta la confianza y la disposición de los estudiantes para involucrarse activamente en el proceso educativo.

Además, se resalta la importancia del reconocimiento de la diversidad dentro del aula, una de las docentes lo expresa claramente al decir: *"Les dije, lo mismo pasa a veces con el*

cerebro. Todos nuestros cerebros son muy parecidos, pero a la vez muy distintos". Esta comprensión de la diversidad en sus múltiples formas contribuye a generar un ambiente inclusivo donde las y los estudiantes se sienten aceptados y comprendidos, independientemente de sus características particulares.

El apoyo general al curso es otro aspecto destacado en las entrevistas, pues se señala que la labor de la o el docente no debe limitarse a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que debe abarcar a todas y todos, en palabras de una de las docentes: *"Nosotras vamos a intentar estar a disposición de todos los estudiantes"*. Este enfoque integrador favorece fomentando la socialización y el aprendizaje compartido, promoviendo un ambiente de cooperación entre las y los miembros del aula.

Finalmente, el reconocimiento de limitaciones por parte de las y los docentes también es crucial, algunas de las docentes señalan que, a pesar de sus esfuerzos por adaptar las clases, no siempre cuentan con las herramientas necesarias para realizar adecuaciones curriculares efectivas, *"Yo en este momento siento que no tengo la herramienta para poder hacer una adecuación curricular efectiva a un estudiante con alguna necesidad educativa especial"*, esta reflexión pone en evidencia las barreras que enfrentan las y los docentes para proporcionar una educación completamente inclusiva debido a la falta de formación o recursos adecuados.

4.1.2.3 interpretación de los resultados.

La implementación de la inclusión educativa es un desafío que involucra diferentes dimensiones, desde la capacitación docente hasta las estrategias pedagógicas y el reconocimiento de las necesidades específicas de las y los estudiantes. En cuanto al rol docente en inclusión, las entrevistas realizadas reflejan tanto las limitaciones como las buenas prácticas que realizan. En primer lugar, se destaca la capacitación y el apoyo profesional, las docentes mencionan que las capacitaciones en inclusión se realizan regularmente, pero con un enfoque limitado que no abarca una visión integral de la diversidad en el aula. En relación con la co-docencia, aunque se han dado experiencias positivas de colaboración entre docentes de diferentes especialidades, estas se limitan a algunas asignaturas, lo que restringe la

posibilidad de aplicar estrategias inclusivas en otras áreas, además, las intervenciones del equipo PIE (Programa de Integración Escolar) se concentran en las asignaturas Lenguaje y Matemáticas, lo que deja fuera a otras disciplinas, como Ciencias, limitando las opciones de apoyo integral a las y los estudiantes.

Otro factor mencionado es la disposición y actitud de las y los docentes hacia la inclusión, si bien algunas o algunos educadores demuestran un compromiso continuo con su mejora profesional, como lo indica una docente de Biología al afirmar que *"trato de mejorar siempre"*, la colaboración efectiva entre los docentes varía considerablemente, ya que depende de la voluntad individual. También se reconocen las limitaciones del conocimiento especializado en algunas áreas: por ejemplo, la dificultad que tienen algunas o algunos docentes de educación diferencial para intervenir eficazmente en asignaturas como Biología o Química. Por otro lado, todas las docentes coinciden en que un ambiente de confianza y apoyo emocional es fundamental para que las y los estudiantes se sientan seguros y dispuestos a participar en el proceso de inclusión.

En cuanto a las estrategias de apoyo y el rol en el aula, las educadoras de educación diferencial mencionan la importancia de fomentar la confianza y el autoconocimiento en las y los estudiantes. La creación de un ambiente donde las y los estudiantes puedan expresarse sin temor y fortalecer su autoestima es visto como un paso esencial para la inclusión efectiva. Las docentes también mencionan que mejorar la lectura y otras habilidades básicas es crucial para aumentar la participación de las y los estudiantes en las actividades que realizan.

La colaboración entre docentes también se presenta como un pilar esencial, ya que una comunicación constante entre educadoras y educadores diferenciales, técnicas o técnicos de apoyo y docentes de asignaturas específicas permite que las intervenciones sean más eficaces y adaptadas a las necesidades de cada estudiante. Esta colaboración constante y la intervención de las y los educadores diferenciales tienen un impacto positivo tanto en el desarrollo de las y los estudiantes como en la formación de los docentes, quienes aprenden de las estrategias de apoyo especializado y las adaptaciones curriculares.

Por otro lado, las estrategias pedagógicas para la inclusión son diversas, pero se basan en principios comunes. Las docentes mencionan la aceptación de la diversidad como un punto fundamental, para que todas las y los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, puedan participar activamente en el aula, es necesario adaptar el espacio físico, las estrategias de enseñanza y los recursos disponibles. La docente de Biología, por ejemplo, menciona cómo ajustar su posición frente a estudiantes con problemas de visión, y la docente de Ciencias Naturales relata cómo adaptar las explicaciones de las instrucciones para estudiantes con dificultades para comprenderlas, además, se destacan las adecuaciones curriculares, como la adaptación de pruebas y guías, para garantizar que todas las y los estudiantes tengan las mismas oportunidades de demostrar sus conocimientos, sin sentirse excluidos ni sobrepasados por las exigencias de las evaluaciones.

A nivel organizacional, se percibe que la inclusión enfrenta varios desafíos, entre los cuales las barreras sociales y familiares son prominentes, las docentes mencionan que algunas y algunos estudiantes carecen de apoyo desde sus hogares, lo que afecta su rendimiento y participación en el aula. La motivación de las y los estudiantes es otra barrera importante, ya que algunas y algunos asisten a clases sólo por obligación y sin un verdadero interés por aprender. La falta de recursos materiales y recursos humanos también limita la efectividad de las estrategias inclusivas, las docentes reconocen que el tiempo disponible para brindar apoyo personalizado es insuficiente, lo que impide que puedan atender adecuadamente todas las necesidades.

Según las docentes establecer un vínculo cercano y respetuoso permite que las y los estudiantes se sientan más seguros y dispuestos a participar, la capacidad de las y los docentes para detectar dificultades de aprendizaje, incluso cuando no son evidentes, también es clave para poder implementar estrategias adecuadas y tempranas, sin embargo, la implementación incompleta de modelos pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) refleja una dificultad frecuente, ya que, aunque las docentes afirman aplicar este enfoque, en la práctica muchas veces se queda en una aplicación superficial que no aborda de manera integral las necesidades diversas de las y los estudiantes.

El clima de aula también es una condición contextual importante, y la mayoría de las docentes coinciden en que un ambiente respetuoso y de apoyo es esencial para la inclusión, las docentes enfatizan que un aula libre de faltas de respeto y descalificaciones es fundamental para que todas las y los estudiantes se sientan valorados y capaces de contribuir al proceso de aprendizaje.

4.1.3 análisis cualitativo del contenido: focus group.

En esta sub-sección, se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo del grupo focal realizado; en donde participó la profesora de Ciencias Naturales, la profesora de Biología y una de las educadoras diferenciales, quienes fueron parte de las entrevistas realizadas

Al igual que en las entrevistas, en primer lugar, se codificaron los datos, obteniendo un total de 9 códigos, los cuales fueron extraídos de los relatos de las docentes. Estos códigos fueron agrupados en dos grandes unidades de análisis: Rol docente en la inclusión e Inclusión en prácticas pedagógicas. Posteriormente, los códigos fueron organizados y clasificados en categorías que permiten una comprensión más profunda. Finalmente, se interpretaron los resultados para identificar patrones, temas clave y las diferentes perspectivas que surgieron en relación con las dos unidades de análisis mencionadas.

4.1.3.1 codificación de los datos.

La codificación de los datos al igual que en las entrevistas se llevó a cabo mediante un enfoque abierto e inductivo, sin partir de una estructura predefinida. Este tipo de codificación permite que los datos emerjan de manera orgánica a medida que se revisan las entrevistas. El proceso de codificación se centró en identificar los temas clave que emergen de los relatos, y a partir de estos, se generaron un total de 9 códigos. Los códigos fueron organizados en dos grandes unidades de análisis: Rol docente en la inclusión e Inclusión en prácticas pedagógicas. Estas unidades permiten abordar de manera sistemática las diferentes

perspectivas y enfoques de las docentes sobre el proceso de inclusión, tanto desde su rol como educadoras como desde las estrategias pedagógicas que implementan en sus aulas.

A continuación, se presenta una tabla con los códigos obtenidos a partir de la codificación inductiva, al final de cada código aparece un número entre paréntesis, este representa el número de citas que fundamenta el código, a medida que avancemos en la presentación del análisis irán apareciendo citas textuales de las docentes entrevistadas.

Tabla 6

Codificación del focus group

Unidad de Análisis	Códigos Obtenidos
Rol Docente en Inclusión	1. Falta de conocimiento y preparación sobre discapacidades cognitivas (2) 2. Preparación del entorno escolar para la inclusión (3) 3. Desigualdad en la distribución de horas y recursos (3) 4. Inclusión de todas las y los estudiantes, independientemente de su capacidad cognitiva (3) 5. Trabajo colaborativo y enfoque interdisciplinario (2)
Inclusión en Prácticas Pedagógicas	6. Necesidad de adecuaciones más específicas y flexibles (3) 7. Inclusión en el aula y la importancia de visibilizar las diferencias (3) 8. Impacto de la inclusión en la formación de valores sociales y éticos (3) 9. Beneficios para la o el estudiante con discapacidad y para el resto del aula (3)

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se mencionó al inicio de esta parte de la investigación se irán describiendo con citas de las propias docentes, sin embargo, no se realizará como en la sección de entrevista, con gráficos sobre los códigos con más citas, a continuación, se describirán de manera resumida ambas unidades de análisis, desde el relato de las docentes.

Respecto al Rol Docente en inclusión, las docentes destacan la importancia de estar preparadas y preparados para atender a estudiantes con discapacidades tanto motrices como cognitivas, señalando que el sistema escolar está más adaptado para las primeras, mientras que las segundas, aunque igual de importantes, no reciben la atención adecuada. Tal y como menciona una de ellas *"Creo que nosotros no estamos preparados, porque la discapacidad motora, uno la ve... pero las cognitivas no se nombran..."*, se evidencia la falta de preparación específica en cuanto a discapacidades cognitivas. Además, se discuten las carencias de formación docente en este ámbito, lo que resalta la necesidad de capacitación continua y adaptación de las y los docentes a las diversas necesidades de todas las y los estudiantes.

Siguiendo con la Unidad de Análisis Inclusión en Prácticas Pedagógicas, las docentes resaltan la importancia de realizar adecuaciones curriculares específicas, adaptando el contenido y los métodos para garantizar que todas las y los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan aprender, una de las docentes menciona *"Hoy día tengo conciencia de que no son todos iguales y que hay que hacer adecuaciones..."*, esto demuestra cómo la comprensión de la diversidad se traduce en una pedagogía más inclusiva. Además, se destaca que la inclusión no solo beneficia a las y los estudiantes con discapacidad, sino también a sus compañeras y compañeros, creando un entorno más solidario y justo. El trabajo colaborativo entre las y los docentes es clave para el éxito de la inclusión, pues permite abordar las diversas necesidades de manera más efectiva.

4.1.3.2 categorización de los resultados.

A continuación, se mencionan las categorías resultantes del análisis realizado, esto, a través de una tabla para luego ir describiendo cada categorías utilizando citas del relato de las docentes. Se recuerda que al final de cada código aparece un número entre paréntesis, este representa el número de citas que fundamenta el código.

Tabla 7*Categorización focus group*

Unidad de Análisis	Categorías	Códigos asociados
Rol Docente en la Inclusión	Categoría A: Formación y Preparación de la o el Docente	1. Falta de conocimiento y preparación sobre discapacidades cognitivas (2)
	Categoría B: Recursos y Apoyo en el Aula	2. Preparación del entorno escolar para la inclusión (3) 3. Desigualdad en la distribución de horas y recursos (3)
	Categoría C: Responsabilidad y Rol Docente	4. Inclusión de todas las y los estudiantes, independientemente de su capacidad cognitiva (3) 5. Trabajo colaborativo y enfoque interdisciplinario (2)
Inclusión en Prácticas Pedagógicas	Categoría A: Adecuación Curricular y Pedagógica	6. Necesidad de adecuaciones más específicas y flexibles (3)
	Categoría B: Inclusión en el Aula y Métodos de Enseñanza	7. Inclusión en el aula y la importancia de visibilizar las diferencias (3) 8. Impacto de la inclusión en la formación de valores sociales y éticos (3) 9. Beneficios para la o el estudiante con discapacidad y para el resto del aula (3)

Fuente: elaboración propia.

Categorías de la Unidad de Análisis Rol Docente en Inclusión:

1. **Categoría A:** Formación y Preparación de la o el Docente
2. **Categoría B:** Recursos y Apoyo en el Aula
3. **Categoría C:** Responsabilidad y Rol Docente

En relación con la **Categoría A: Formación y Preparación de la o el Docente**, una de las principales dificultades señaladas por las docentes es la falta de conocimiento y preparación específica en torno a las discapacidades cognitivas, esta deficiencia formativa influye directamente en cómo las y los docentes perciben y abordan las necesidades de estudiantes con dificultades cognitivas, tal como se menciona en una de las docentes, *“Hay tanto como desconocimiento de cada síndrome como cualquier diagnóstico, asumen que todos entran como en la misma categoría, pues no lo entienden como un espectro”*, lo que refleja una limitación de la capacidad de las y los docentes para ofrecer respuestas educativas adecuadas a la diversidad de diagnósticos. Esta falta de preparación también se traduce en una desconexión entre las demandas académicas y las capacidades de las y los estudiantes, lo que pone en evidencia la tensión que muchas y muchos docentes sienten en su rol inclusivo. Una docente ejemplifica esta problemática al señalar: *“Le estás pidiendo a una persona que no sepa, que tiene déficit atencional, que se quede quieto una hora y media cuando su función ejecutiva ya no está funcionando”*. Esto enfatiza cómo la falta de formación sobre las necesidades cognitivas de las y los estudiantes afecta directamente la capacidad de las y los docentes para adaptar sus prácticas pedagógicas, lo que limita la efectividad de la inclusión y pone en duda su capacidad para cumplir con las expectativas de un rol docente inclusivo.

Siguiendo con la **Categoría B: Recursos y Apoyo en el Aula**, uno de los principales desafíos que enfrentan las y los docentes en relación con los recursos y apoyo en el aula es la preparación del entorno escolar para la inclusión. Aunque la infraestructura del colegio parece estar mejor adaptada para estudiantes con discapacidades motrices, como rampas y ascensores, la atención a las discapacidades cognitivas sigue siendo insuficiente. Como menciona un docente, *“Creo que el colegio sí está preparado para una discapacidad motora, no así, para una discapacidad que tenga que ver con algo más del cerebro, o un déficit atencional”*. Esta declaración refleja una clara distinción entre las discapacidades visibles y las que no se perciben a simple vista, la misma preocupación se expresa al decir, *“La discapacidad motora, uno la ve y dice, como que ya le hacen las adecuaciones al acceso, pero las cognitivas, en este caso, no se nombran”*, lo que pone de manifiesto una brecha en la preparación de las instituciones para atender la diversidad de necesidades que van más allá de lo físico.

Las docentes también enfrentan una desigualdad en la distribución de horas y recursos, lo que limita su capacidad para ofrecer una atención adecuada a todas las y los estudiantes. Dos de las tres docentes indican que la asignación de horas de apoyo, especialmente a través de personal permanente, es insuficiente, como señalan: *“Los permanentes son más horas asignadas por profesora, entonces no nos dan las horas”*, lo que muestra que la distribución de recursos humanos no siempre es equitativa ni suficiente para garantizar una atención personalizada y efectiva a los estudiantes con necesidades especiales, además mencionan que deberían recibir más formación y recursos para trabajar de manera más eficaz con grupos de estudiantes más diversos, *“Tendrían que darnos un curso y poder quizás trabajar con un curso para poder trabajar con más asignaturas”*.

Respecto a la **Categoría C: Responsabilidad y Rol Docente**, las docentes enfatizan la importancia de ofrecer a cada estudiante la oportunidad de participar activamente en la vida escolar, sin importar sus dificultades cognitivas, como señala un docente, *“Pero también el derecho al otro de valorar a esa niña que tiene un tema de discapacidad cognitiva, que no entiende”*, mencionando el derecho fundamental de cada estudiante a ser reconocido y aceptado, más allá de su capacidad para comprender o interactuar de la misma manera que otras y otros, de manera similar, se resalta la importancia de la solidaridad entre compañeras y compañeros, otra docente menciona: *“Los compañeros ayudan y protegen a aquellos que son diferentes”*, reflejando cómo la interacción y el apoyo entre estudiantes también son elementos fundamentales en el proceso inclusivo. Otra docente expresa, *“Lo que hay que hacer es integrar, independientemente de si el estudiante entiende todo o no, se les debe dar la oportunidad”*, lo que muestra la convicción de que todas las y los estudiantes tienen derecho a estar presentes y ser parte del grupo, sin ser excluidos.

Por otro lado, el trabajo colaborativo y el enfoque interdisciplinario también son aspectos centrales para las y los docentes en la implementación de la inclusión. Las docentes sugieren que una colaboración más estrecha entre los distintos profesionales involucrados en la educación de las y los estudiantes puede mejorar significativamente los resultados de la inclusión, tal y como menciona una de ellas, *“Lo ideal es que la profesora jefe, la educadora diferencial del curso, sea también la profesora jefe del curso completo”*, lo que refleja una visión de trabajo conjunto en la que la coordinación entre los docentes de diversas

especialidades se convierte en una pieza clave. En este sentido, el trabajo colaborativo no solo beneficia a las y los estudiantes, sino que también permite a las y los docentes aprender a trabajar con estudiantes que requieren apoyo pedagógico, como señala una docente, *“El trabajo colaborativo va 100% en pro del estudiante, y también del profesor de la disciplina, porque también nos permite a nosotros aprender a cómo poder trabajar con estudiantes que necesiten un apoyo pedagógico”*, destacando cómo la cooperación entre colegas permite tanto el desarrollo profesional como la mejora de la enseñanza para las y los estudiantes con necesidades específicas.

Categorías de la Unidad de Análisis Inclusión en Prácticas Pedagógicas:

1. **Categoría A:** Adecuación Curricular y Pedagógica
2. **Categoría B:** Inclusión en el Aula y Métodos de Enseñanza

En relación con la **Categoría A: Adecuación Curricular y Pedagógica**, las docentes resaltan la necesidad de realizar adecuaciones más específicas y flexibles para atender la diversidad de estudiantes en el aula. Un aspecto clave que surge de las entrevistas es el reconocimiento de que, aunque las y los docentes han avanzado en sus enfoques inclusivos, la adaptación curricular sigue siendo insuficiente en muchos casos, una docente menciona: *“Siento que hoy soy mucho más inclusiva que lo que era hace 10 años, o hace 5, desde que conocí a la Cefora”*, lo que refleja un proceso de aprendizaje y crecimiento personal hacia una mayor comprensión de las necesidades de los estudiantes con discapacidades, sin embargo, este cambio positivo no siempre se traduce en adecuaciones efectivas, ya que muchas veces las adaptaciones curriculares resultan ser genéricas y no responden a las necesidades individuales, la misma docente expresa, *“También me doy cuenta que hay una adecuación como para el niño ‘normal’, pero como súper genérica”*, señalando que las adecuaciones que se implementan a menudo no tienen en cuenta las características específicas de cada estudiante, lo que limita su efectividad.

Otro aspecto que mencionan es la necesidad de flexibilidad y especificidad en las adecuaciones curriculares, una docente dice: *“Hoy día tengo conciencia de que no son todos*

iguales y que hay que hacer adecuaciones, y que de repente una sola adecuación curricular no basta”, lo que refleja una comprensión más profunda de la diversidad en el aula y la importancia de personalizar las adaptaciones, esta reflexión indica que las adecuaciones deben ser más dinámicas y personalizadas.

Para finalizar con la **Categoría B: Inclusión en el Aula y Métodos de Enseñanza**, Las docentes coinciden en que el proceso inclusivo va más allá del aprendizaje académico y contribuye al desarrollo personal y social de las y los estudiantes, como indican *“Lo que me interesa es que estamos aprendiendo a ser seres humanos primero, por ahí, para mí eso es un factor súper importante”*. Esta reflexión pone de manifiesto que, en su opinión, la inclusión tiene un valor formativo más allá del ámbito académico, promoviendo la convivencia y el respeto. otra docente menciona la necesidad de incluir a todas las y los estudiantes, generando una sociedad más justa: *“Genera una sociedad mucho más justa, también, no desde la biología, da lo mismo si aprenden biología, estamos aprendiendo a ser seres humanos”*. Esto sugiere que la inclusión no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también contribuye a la formación de valores sociales fundamentales en todas las y los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, las docentes también reflexionan sobre el impacto de la inclusión en la formación de valores sociales y éticos. La inclusión, según las y los docentes, es una herramienta clave para promover una sociedad más justa y equitativa, una docente comenta: *“Yo creo que se genera una sociedad más justa, porque el educador da la señal de que todos y todas son importantes”*, lo que resalta la idea de que el rol del docente es fundamental para transmitir valores de igualdad y respeto a través de sus acciones y actitudes inclusivas, otra docente menciona: *“Si uno como profesor da la señal que todos son importantes, se está valorando al ser humano en sí y genera una sociedad mucho más justa”*. En este sentido, la inclusión en el aula no solo responde a las necesidades académicas de las y los estudiantes, sino que también desempeña un papel crucial en la formación ética y moral de las y los jóvenes.

La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales no solo beneficia a algunas o algunos estudiantes, sino que también enriquece el aprendizaje de todas las y los miembros del aula, como señala una docente, *“Creo que es beneficioso para que entiendan el ‘para qué’ de lo que están aprendiendo, la funcionalidad que tiene”*, lo que implica que la diversidad en el aula ayuda a las y los estudiantes a comprender de manera más profunda la relevancia y aplicación de lo que están aprendiendo.

4.1.3.3 interpretación de los resultados.

Los resultados del Focus Group muestran que las docentes enfrentan varios desafíos relacionados con la inclusión, especialmente en cuanto a la preparación y formación que han recibido. En primer lugar, se destaca una clara falta de conocimiento sobre las discapacidades cognitivas, lo que dificulta que las y los docentes puedan adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de estas y estos estudiantes. Esta carencia se traduce en dificultades para ofrecer una educación inclusiva efectiva, ya que las y los docentes no siempre comprenden las particularidades de cada diagnóstico y, por ende, no logran ajustar sus enfoques pedagógicos de manera adecuada.

Otro desafío importante es la falta de recursos y apoyo en el aula, si bien las instituciones educativas han mejorado en términos de accesibilidad física, como rampas o ascensores, la atención a las necesidades cognitivas sigue siendo insuficiente, las docentes mencionan que la distribución de horas de apoyo es desigual y que, en muchos casos, no cuentan con el tiempo ni los recursos necesarios para atender a todas las y los estudiantes de manera efectiva.

Por otro lado, las docentes enfatizan en la importancia de la integración de todas las y los estudiantes en el proceso educativo, independientemente de sus capacidades, destacan la necesidad de fomentar la solidaridad entre las y los estudiantes y promover un entorno en el que cada una y uno sea valorado, independientemente de sus diferencias, por último, reconocen que el trabajo colaborativo entre los diferentes profesionales involucrados en la

educación de los estudiantes es fundamental para mejorar los resultados de la inclusión y garantizar que todas las niñas y niños reciban la atención que requieren.

4.1.4 integración de los resultados de los tres instrumentos.

En esta parte de la investigación, se integran y contrastan los resultados obtenidos a partir de los tres instrumentos de recolección de datos: la observación de clases, las entrevistas y el Focus Group. A continuación, se presenta un análisis que integra los tres instrumentos, destacando las semejanzas y diferencias.

Respecto a las observaciones de clases, se pudo observar que las docentes de biología y ciencias naturales mostraron esfuerzos por incorporar prácticas pedagógicas inclusivas, aunque de manera parcial y limitada. Si bien las actividades didácticas fueron pensadas para incluir a todas las y los estudiantes, especialmente aquellos pertenecientes al programa PIE, estas intervenciones fueron mínimas y realizadas sólo al final de la clase. El ambiente inclusivo de la clase se refleja en un clima respetuoso y bien gestionado, donde las docentes fueron claras en sus instrucciones, favoreciendo la comprensión de los objetivos de aprendizaje, sin embargo, la participación desde las y los estudiantes y las estrategias colaborativas fueron mínimas.

En términos del Rol Docente en la Inclusión, la observación destacó un enfoque centrado en la gestión del aula y en la transmisión de contenido. Las estrategias utilizadas en su mayoría no fueron suficientemente desafiantes, lo que limitó el potencial para un aprendizaje significativo y una mayor participación de las y los estudiantes. En cuanto a la Inclusión en las Prácticas Pedagógicas, si bien la docente mostró un intento de adaptar algunas actividades para las y los estudiantes con necesidades específicas, estas adaptaciones no fueron suficientes para cubrir las necesidades de todas las y los estudiantes de manera equitativa.

En las entrevistas con las docentes se puso de manifiesto la importancia del trabajo colaborativo y las intervenciones realizadas por las educadoras diferenciales, sin embargo,

se señaló una falta de intervención en asignaturas como Historia y Ciencias Naturales, lo que evidencia una limitación en la implementación de la inclusión a nivel curricular. La docente de Biología, por ejemplo, expresó frustración por la falta de apoyo en su asignatura, mientras que las educadoras diferenciales reconocieron las dificultades de realizar intervenciones en áreas fuera de las materias priorizadas.

Un tema recurrente en las entrevistas fue el Trabajo Colaborativo entre Docentes para la Inclusión, donde se destacó la importancia de la coordinación entre educadoras o educadores diferenciales y docentes de asignaturas específicas para realizar adecuaciones curriculares. Las docentes coincidieron en que la colaboración es clave para asegurar una educación inclusiva, pero también señalaron que depende de la disposición de cada docente para aceptar y ejecutar las adecuaciones necesarias. Además, se mencionaron las dificultades para adaptar las clases, particularmente cuando los tiempos y horarios no permiten intervenciones en todas las asignaturas.

En relación con el Rol Docente en la Inclusión, las docentes reconocen la importancia de un enfoque inclusivo, sin embargo, la falta de capacitación y el escaso tiempo disponible para implementar estas estrategias sigue siendo una barrera. A nivel de Inclusión en las Prácticas Pedagógicas, las docentes destacaron la necesidad de realizar adecuaciones curriculares específicas, como la modificación de guías y evaluaciones, para que las y los estudiantes con discapacidades cognitivas y sensoriales puedan acceder al currículo de manera más efectiva.

El análisis del Focus Group complementó las perspectivas obtenidas a través de las observaciones y entrevistas, enfatizando la falta de preparación docente para atender a estudiantes con discapacidades cognitivas, en comparación con aquellas motrices, que son más visibles. Las docentes que participaron en el Focus Group señalaron la necesidad urgente de capacitación continua para abordar las necesidades de todas las y los estudiantes, particularmente aquellas y aquellos con discapacidades cognitivas, que no siempre reciben la atención adecuada. Este hallazgo resalta una brecha significativa en la formación y preparación docente en relación con la diversidad de necesidades dentro del aula.

En cuanto a las Prácticas Pedagógicas Inclusivas, las docentes del Focus Group mencionan la importancia de realizar adecuaciones curriculares específicas y la necesidad de adaptar tanto los contenidos como los métodos pedagógicos para asegurar que todas las y los estudiantes puedan aprender efectivamente. Este enfoque es coherente con las observaciones realizadas en el aula, donde se identificaron esfuerzos por adaptar las clases, pero con limitaciones evidentes en la implementación de estrategias inclusivas a lo largo de todo el proceso de enseñanza.

En resumen, los tres instrumentos proporcionaron información complementaria sobre el Rol Docente en la Inclusión y la Inclusión en las Prácticas Pedagógicas, identificando tanto esfuerzos por parte de los docentes para crear un entorno inclusivo como limitaciones en la implementación de estrategias efectivas. La integración de los resultados sugiere que, si bien existen buenas intenciones y esfuerzos en las prácticas pedagógicas inclusivas, es fundamental mejorar la preparación docente y el trabajo colaborativo para garantizar una inclusión real y efectiva en todas las asignaturas y para todas las y los estudiantes.

4.2 Discusión

En el contexto educativo, las y los docentes desempeñan un papel fundamental en la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan la participación y el desarrollo de todas las y los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Esta sección se estructura en dos partes que abordan los aspectos clave de la inclusión desde la perspectiva docente: el rol del docente en la inclusión y la inclusión en prácticas pedagógicas, a través de este análisis, se busca profundizar en las complejidades y desafíos que enfrentan las y los docentes al implementar la inclusión, así como en las prácticas que consideran efectivas para lograr una educación más equitativa y accesible.

4.2.1 rol docente en la inclusión.

El rol docente es percibido por las docentes partícipes de la investigación como esencial para crear un entorno educativo que valore y responda a la diversidad de las y los estudiantes. Durante las entrevistas y el Focus Group, las docentes destacaron la importancia de un enfoque flexible que permita atender a las diversas necesidades de las y los estudiantes, esta forma en la que piensan se alinea con lo planteado por Tardif (2004), quien afirma que la o el docente debe ser un "profesional reflexivo" que adapte sus prácticas a las necesidades de las y los estudiantes, logrando que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

También se identificaron barreras significativas para alcanzar el enfoque inclusivo, la falta de formación específica sobre discapacidad cognitiva, mencionada por las docentes en las entrevistas, está directamente vinculada con los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en Chile. Pulgar (2011) señala que la educación en el país aún no está completamente preparada para integrar las diversas necesidades de los estudiantes, especialmente en lo que respecta a la atención de estudiantes con discapacidades cognitivas, esto se evidencia en las observaciones de clase, donde se pudo observar que, a pesar de los esfuerzos por integrar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), las estrategias pedagógicas implementadas no siempre eran suficientemente diferenciadas para atender de forma adecuada a estas y estos estudiantes. Este hallazgo refleja lo señalado por Duk (2019), quien argumenta que la formación docente continúa es insuficiente para abordar la diversidad de necesidades en las aulas.

Las entrevistas también destacaron que, aunque las docentes tienen un compromiso con la inclusión, sienten que carecen de los recursos y el tiempo necesario para poner en práctica un enfoque inclusivo efectivo. Esto coincide con lo señalado por Castro (2013), quien sugiere que los movimientos y las políticas públicas, como la Ley General de Educación (LEGE) y el Decreto 83, han avanzado en términos de inclusión, pero la implementación de estas políticas en el aula depende de factores como el apoyo institucional y la preparación de las y los docentes. Las políticas como el Decreto 83 (MINEDUC, 2015), que establece criterios para la adecuación curricular, requieren de un rol docente activo y

bien preparado, capaz de diseñar estrategias de enseñanza que sean inclusivas, pero esto solo es posible si las y los educadores cuentan con la capacitación necesaria.

El Focus Group mostró que las docentes perciben que su rol va más allá de la mera transmisión de conocimientos, reconociéndose como mediadoras y mediadores del proceso de inclusión, buscando crear un ambiente de respeto y solidaridad entre los estudiantes, este enfoque es coherente con la definición de inclusión escolar propuesta por la Ley 21.040 de Chile (MINEDUC, 2015), que entiende la inclusión como un modelo que responde a la diversidad de las necesidades de las y los estudiantes, permitiendo que todas y todos participen activamente en su educación.

4.2.2 inclusión en prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas inclusivas observadas en el aula y discutidas en las entrevistas y el Focus Group reflejan una variedad de enfoques. Según los datos obtenidos, las docentes han intentado implementar prácticas inclusivas, como la adaptación de materiales y el uso de estrategias diferenciadas, pero la falta de recursos y de formación específica sigue siendo una barrera importante para lograr una completa inclusión.

Una de las principales estrategias mencionadas por las docentes fue la diversificación de métodos de enseñanza, lo que está alineado con lo propuesto por Ford, Davern y Schonrr (1999), quienes argumentan que las adaptaciones curriculares no deben ser vistas como una disminución de las expectativas, sino como un ajuste necesario para asegurar que todas las y los estudiantes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje, sin embargo, las entrevistas mostraron que muchas de las docentes sienten que las adaptaciones que realizan no son suficientes, debido a la falta de tiempo para planificar y aplicar estrategias inclusivas de manera efectiva. Esto coincide con la crítica realizada por Pulgar (2011), quien señala que, a pesar de los avances normativos en términos de inclusión, las políticas educativas no siempre se reflejan de manera concreta en las aulas.

La aplicación de las adecuaciones curriculares, establecidas en el Decreto 83 (MINEDUC, 2015), fue otro punto clave discutido durante el Focus Group. Las docentes expresaron que las adaptaciones curriculares, aunque son una herramienta útil, a menudo se ven limitadas por la falta de formación específica para implementarlas de manera efectiva. Como Castro (2013) sugiere, las políticas públicas deben ser acompañadas de un fuerte componente formativo para las y los docentes, de modo que puedan comprender y aplicar los principios de la educación inclusiva en su práctica cotidiana. Además, las entrevistas mostraron que las docentes reconocen la importancia de la interacción y la colaboración entre estudiantes de diferentes capacidades, lo que está en línea con lo planteado por Sapon-Shevin (2010), quien destaca que una educación inclusiva no solo se trata de ajustar el currículo, sino de promover una cultura de respeto y colaboración entre todas las y los estudiantes.

Otro aspecto clave fue el uso de evaluaciones formativas, como se plantea en el Decreto 67 (MINEDUC, 2018), que enfatiza el valor de las evaluaciones no solo como herramientas de calificación, sino como instrumentos para apoyar el aprendizaje. Las docentes expresaron que las evaluaciones formativas les permitieron observar de manera continua los avances de las y los estudiantes, ajustando las estrategias pedagógicas según las necesidades identificadas, sin embargo, aunque se reconoció el valor de estas evaluaciones, las docentes también señalaron que la falta de tiempo para implementar evaluaciones continuas y la sobrecarga dificultan la puesta en práctica de esta estrategia inclusiva.

4.2.3 aportes concretos a la inclusión.

En esta parte de la subsección de Discusión se mencionarán en específico citas directas de las entrevistas como propuestas de mejora, las cuales responden a la pregunta *Respecto a tus experiencias ¿Cuáles son los desafíos que deberían ser prioridad en la agenda del Ministerio de Educación para la mejora de la educación?*.

Luego se mencionaran actividades inclusivas concretas, las cuales fueron descritas por las docentes, respondiendo a la pregunta del focus group *Extracto de una historia de*

clase: La Profesora Sofía, es docente de ciencias naturales con cinco años de experiencia en aula y trabaja en un establecimiento escolar subvencionado particular de la comuna de Santiago de Chile. En su relato ella nos comenta “ un grupo de estudiantes de 5to básico le ha costado comprender los contenidos asociados con el OA 1 Reconocer y explicar que los seres vivos están formados por una o más células y que estas se organizan en tejidos, órganos y sistemas. A pesar de realizar un reforzamiento de los contenidos y realizar un trabajo en grupos, este grupo del curso ha tenido problemas para comprender este objetivo ”

4.2.3.1 propuestas de mejora.

En base a las entrevistas, las docentes presentaron diversas propuestas para mejorar la inclusión en el sistema educativo, identificando tanto barreras como áreas de oportunidad. A continuación, se enumeran las ideas principales que las docentes propusieron, con citas directas.

1. Especialización de las educadoras y mayor personal docente: una de las principales propuestas de mejora fue la necesidad de contar con más educadoras, que puedan especializarse en asignaturas específicas para lograr intervenciones más efectivas;

"Nos gustaría poder intervenir más en sala, lo que pasa es que nuestro foco es solo matemática y lenguaje... Sería ideal tener más educadoras, cada una especializada en ciertas asignaturas."

2. Capacitación continua y acceso a herramientas adecuadas: las docentes enfatizan la importancia de recibir capacitación continua para mejorar su desempeño, especialmente en materias que no son su especialidad;

"Me gustaría trabajar con otras asignaturas, pero siento que no tengo las herramientas ni conocimientos de esas áreas... sería un gran desafío."

3. Estabilidad en el currículum educativo: existe una preocupación significativa por los constantes cambios en el currículo, lo que genera incertidumbre y dificulta la planificación efectiva a largo plazo, las docentes proponen una mayor estabilidad en el currículo, permitiendo una enseñanza más profunda y coherente de los contenidos, sin la presión de adaptarse a cambios frecuentes que no siempre contribuyen al aprendizaje real de los estudiantes;

"Cada dos años se cambia el currículum, y no hay una mejora sustancial en la calidad de los aprendizajes. Se dan habilidades, pero poco peso a los contenidos."

4. Mejorar el ambiente escolar y la relación con las familias: otro tema central de discusión fue la falta de apoyo de las familias. Las docentes mencionan que el mayor obstáculo para mejorar el rendimiento escolar es la falta de involucramiento de las y los apoderados en el proceso educativo, es por esto que proponen un fortalecimiento de la relación escuela-familia;

"Nuestro mayor tope como profesores son las familias, no los estudiantes. No se presentan a las reuniones, no apoyan en la disciplina ni en las normas del colegio."

5. Condiciones laborales y mejoras en la infraestructura escolar: las docentes resaltan la necesidad de mejorar las condiciones laborales y de infraestructura en los establecimientos educacionales. Esto incluye no solo mejores sueldos y más capacitación, sino también mejores recursos materiales y espacios adecuados para enseñar;

"Es muy difícil trabajar en condiciones precarias, necesitamos más recursos, infraestructura adecuada, y material para poder enseñar de manera efectiva."

6. Desafíos en la disciplina y el comportamiento estudiantil: algunas de las docentes mencionaron las dificultades para mantener la disciplina en el aula debido a la falta de estructuras familiares y el impacto de la tecnología en la concentración y atención

de las y los estudiantes. Proponen que la educación además debe enfocarse también en aspectos de disciplina y normas de comportamiento.

"Los niños llegan sin ninguna disciplina desde la casa, y eso hace que el proceso sea largo y complicado. Están tan metidos en el celular que la concentración disminuye."

4.2.3.2 actividades inclusivas concretas.

Teniendo en cuenta el objetivo de aprendizaje de 5to básico, *OA 1 Reconocer y explicar que los seres vivos están formados por una o más células y que estas se organizan en tejidos, órganos y sistemas*, las docentes mencionaron tres actividades, las cuales se presentan en la siguiente tabla.

Lo descrito en la tabla es la transcripción directa de lo escrito por las docentes, en la sección de Anexos se encontrarán las hojas escritas a mano en caso de querer revisar, será específicamente el Anexo N°07.

Tabla 8

Actividades propuestas por las docentes

Propuesta N°1	Propuesta N°2	Propuesta N°3
Trabajo grupal (aprendizaje colaborativo) construir un cuerpo humano desde tejidos hasta sistemas de manera que comprendan que un sistema está formado por un conjunto de órganos que cumplirán funciones parecidas y que cada uno de ellos está formado por tejidos diferentes.	Estrategia: utilizar Legos para armar sistemas. Cada pieza = Lego Armar sistema circulatorio, sistema digestivo u otros, para luego armar a un individuo.	Utilizar otro medio de percepción de la información (kinestésico). En realizar un cuerpo humano a escala en el cual en primera instancia se explica en términos para que los estudiantes entiendan diferencias y semejanzas entre conceptos y luego ubicar en el cuerpo humano estas definiciones.

Al momento de presentar a la profesora deben explicar solo un sistema de manera oral y escrita.		
---	--	--

Fuente: elaboración propia.

Las propuestas presentadas por las docentes en el Focus Group destacan por su creatividad e innovación, ya que integran enfoques activos y colaborativos que favorecen una comprensión profunda de los contenidos. La idea de construir un cuerpo humano de manera grupal, abordando desde los tejidos hasta los sistemas, no solo fomenta el aprendizaje experiencial, sino que también promueve la participación activa de todas las y los estudiantes. Esta estrategia permite que las y los estudiantes visualicen y comprendan de manera tangible cómo interactúan las distintas partes del cuerpo para formar un sistema funcional, facilitando la internalización de conceptos complejos de biología. Además, al trabajar en equipo, las y los estudiantes desarrollan habilidades colaborativas, lo que refuerza la inclusión al considerar diversas perspectivas y estilos de aprendizaje. De esta manera, la propuesta no solo enriquece el aprendizaje científico, sino que también contribuye al fortalecimiento de la cohesión grupal y la inclusión educativa.

Este enfoque promueve el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades comunicativas, ya que las y los estudiantes deben explicar y presentar un sistema en forma oral y escrita, además, el uso de Legos como herramienta para representar los sistemas biológicos ofrece una forma lúdica y visual de aprender, facilitando la comprensión de conceptos abstractos al permitir que las y los estudiantes construyan modelos tangibles. La propuesta de utilizar la percepción kinestésica, al hacer que las y los estudiantes construyan un cuerpo humano a escala, les permite aprender de manera activa y experiencial, mejorando su entendimiento de la estructura y las funciones del cuerpo.

CAPÍTULO V - CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

En este capítulo se resumen los hallazgos principales y se dan las conclusiones finales de la investigación. También se proponen nuevas áreas de estudio o sugerir cómo los resultados pueden ser aplicados en la práctica o en futuras investigaciones.

CAPÍTULO V - CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, se presentan conclusiones que responden a las preguntas planteadas y proyecciones que sugieren acciones para la mejora continua. La investigación se centró en explorar el rol de las y los docentes de biología y educación diferencial, así como sus aportes desde sus especialidades para lograr una educación inclusiva.

Los resultados de esta investigación muestran que, aunque las docentes de biología y educación diferencial reconocen la importancia de la inclusión, las estrategias pedagógicas que intentan implementar en las clases observadas son limitadas. Si bien se evidenció un esfuerzo por adaptar actividades, estas modificaciones fueron generalmente superficiales y realizadas solo en las etapas finales de las clases. El ambiente observado en el aula, aunque respetuoso, no logra generar una participación activa ni un trabajo colaborativo efectivo entre las y los estudiantes. La investigación también revela que, a pesar de los esfuerzos por trabajar en conjunto, la falta de formación, especialmente en lo que respecta a las discapacidades cognitivas, es una barrera significativa para la implementación del enfoque inclusivo. Las docentes coinciden en que las intervenciones de las educadoras diferenciales, aunque valiosas, son insuficientes, ya que estas se limitan a Lenguaje y Matemáticas, dejando fuera a las Ciencias Naturales. Asimismo, la falta de tiempo para el trabajo colaborativo entre docentes es otro obstáculo importante que limita la implementación efectiva de prácticas inclusivas. Las docentes expresaron que la falta de espacios adecuados para planificar de manera conjunta, además de las exigencias curriculares y horarios apretados, dificulta la coordinación necesaria para implementar adecuadamente las adecuaciones curriculares. Los resultados están alineados con la literatura existente sobre el rol docente en la inclusión. De acuerdo con Tardif (2004), los docentes deben ser "profesionales reflexivos" capaces de adaptar sus prácticas a las necesidades de las y los estudiantes. Gracias a los instrumentos de investigación utilizados, se observó que las docentes intentaron adoptar un enfoque flexible, pero la falta de capacitación, recursos y tiempo limita el alcance de sus prácticas inclusivas.

Respecto a las limitaciones, aunque la triangulación de datos permitió una visión más amplia de las prácticas pedagógicas y el rol docente, se debe considerar que la observación

de las clases sólo se realizó en un período académico, lo que podría haber capturado solo parte de las prácticas que las y los docentes utilizan.

La investigación destaca que la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas requiere más que simples ajustes en los materiales o en las estrategias de enseñanza. Es necesario un enfoque integral que considere la capacitación continua de las y los docentes, el trabajo colaborativo entre profesionales y la disposición institucional para adaptar el currículo de manera efectiva. Aparte de las adecuaciones curriculares, es crucial abordar otros aspectos como la creación de un ambiente inclusivo en el aula, y la atención a las necesidades emocionales y sociales de las y los estudiantes. También es fundamental la formación en el manejo de la diversidad, tanto cultural como de género, así como la inclusión de estudiantes con discapacidades cognitivas, motoras y emocionales. Las implicancias prácticas son claras: la formación docente en inclusión debe ser más profunda y continua, y las políticas públicas deben ser acompañadas por recursos, tiempo y estructuras de apoyo suficientes para que las y los docentes puedan poner en práctica las adecuaciones curriculares y estrategias inclusivas de manera efectiva. Este enfoque integral permitirá no solo un aprendizaje académico más accesible, sino también un desarrollo emocional y social adecuado para todas las y los estudiantes.

Finalizando con las proyecciones, una línea de investigación futura relevante sería explorar el impacto de la formación continua en inclusión sobre las prácticas pedagógicas en ciencias naturales, además se podría mejorar la inclusión en las prácticas pedagógicas de ciencias naturales de la siguiente manera:

1. Fortalecer la capacitación docente en términos de enfoques inclusivos, especialmente en relación con las discapacidades cognitivas;
2. Fomentar el trabajo colaborativo entre docentes de asignaturas específicas y educadoras diferenciales. La colaboración interdisciplinaria es esencial para abordar la diversidad en las aulas y para generar adecuaciones curriculares efectivas;
3. Ampliar el tiempo y los recursos destinados a la planificación y adaptación de actividades inclusivas.

Esta investigación resalta la importancia de una educación inclusiva que responda a las diversas necesidades de las y los estudiantes. Si bien existen esfuerzos por parte de las y los docentes para adaptar sus prácticas, las barreras como la falta de formación específica, los recursos limitados y la falta de tiempo impiden la implementación plena de un enfoque inclusivo en el aula. A pesar de estas limitaciones, los resultados contribuyen al entendimiento de las complejidades de la inclusión educativa en el contexto chileno, particularmente en las ciencias naturales. La mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas depende de un trabajo conjunto entre docentes, educadoras diferenciales, instituciones educativas y políticas públicas que prioricen la formación continua y el apoyo adecuado para garantizar una educación de calidad para todas y todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, P. (2014). El análisis cualitativo en la investigación educativa. Editorial Universitaria.

Álvarez-Gayou, J. (2003). El juicio de expertos en la investigación educativa. Universidad de La Serena.

Alvarado, L., y Salazar, A. (2020). La inclusión educativa en el contexto chileno: avances y desafíos. Revista de Educación Inclusiva.

Angenscheidt, P., y Navarrete, R. (2017). Elementos clave en la construcción de una educación inclusiva. Ediciones Educación y Sociedad.

Albert, G. (2007). Estudios de caso en educación: Enfoques y aplicaciones. Editorial Universitaria.

Benavides, F., Ortiz, R., y Reyes, J. (2021). La formación docente para la inclusión: Reflexiones y propuestas. Editorial Formación y Diversidad.

Bellei, C. (2015). La privatización de la educación en Chile y sus efectos en la equidad y calidad educativa. Revista Latinoamericana de Educación.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). Ley General de Educación N° 20.370. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). Ley N° 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile>

Blanco, P. (2009). Educación inclusiva: De la teoría a la práctica. Ediciones Cid.

Cáceres, L. (2003). El análisis cualitativo del contenido en la investigación social. Ediciones Universitarias.

Calvo, M. (2013). Formación docente para una educación inclusiva: El desafío de la equidad. Editorial Formación y Sociedad.

Campos, M. (2014). Neuroeducación: Integrando las ciencias cognitivas en la formación docente. Revista de Neurociencia y Educación.

Castro, C. (2013). La educación inclusiva en Chile: Desafíos y perspectivas. Ediciones Universidad de Chile.

Castro, S. (2013). El impacto de los movimientos estudiantiles en la agenda educativa de Chile. Editorial Universitaria.

Cebreiro, A., y Fernández, F. (2004). El estudio de caso en investigación educativa: Desafíos y oportunidades. Revista Latinoamericana de Investigación Educativa.

Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. McGraw-Hill.

Cornejo, R. (2006). La educación como dispositivo socializador en el contexto neoliberal. Revista de Sociología Educativa.

Corredor, C. (2016). El trabajo interdisciplinario en educación inclusiva: Estrategias colaborativas para atender la diversidad. Ediciones Universidad de Chile.

Comisión Nacional de Inclusión Educativa. (2015). Decreto N° 83: Diversificación de la Enseñanza. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://www.mineduc.cl>

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). The landscape of qualitative research: Theories and issues. Sage Publications.

Decreto 67, Ministerio de Educación de Chile. (2018). Reglamento sobre evaluación de los aprendizajes en la educación básica y media. Diario Oficial de la República de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>

Decreto 83, Ministerio de Educación de Chile. (2015). Normativa para la adecuación curricular en el contexto de la educación inclusiva. Diario Oficial de la República de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>

Díaz, V., et al. (2010). Creencias docentes y prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*.

Donoso, S. (2006). El sistema escolar chileno: La privatización y la competencia como factores de segregación social. *Revista Chilena de Sociología*.

Duk, G. (2019). Desafíos y perspectivas de la formación docente en educación inclusiva en Chile. *Revista de Investigación Educativa*.

Duque, P., Merino, J., y Contreras, C. (2012). La enseñanza de las ciencias experimentales en el contexto de la diversidad. *Revista de Educación en Ciencias*.

Eisenmen, L., Pleet, D., Wandry, D., y McGinley, V. (2011). Leadership, collaboration, and adaptations in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*.

Eisenmen, L., Pleet, D., Wandry, D., y McGinley, V. (2011). The role of leadership in fostering inclusive education. *Journal of Special Education Leadership*.

Echeverría, M. (2011). El análisis descriptivo en la observación de la enseñanza y el aprendizaje. Ediciones Universitarias.

Ford, D. Y., Davern, L., y Schonrr, G. (1999). La educación inclusiva: Estrategias para la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales. McGraw-Hill.

Ford, D., Davern, L., y Schonrr, C. (1999). Curriculum design for inclusive education: Approaches to accommodate diverse learning needs. *Journal of Special Education*.

González, M. (2022). La biología como herramienta para la inclusión educativa: La importancia de la alfabetización científica en contextos diversos. Ediciones Pedagógicas.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.

Hamel, J. (1993). El estudio de caso: Una estrategia de investigación. Ediciones Istmo.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.

Infante, S. (2010). *Inclusión educativa en Chile: Un análisis de la implementación de políticas públicas*. Universidad de Santiago de Chile.

Ivie, R. (1998). El papel del docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Psicopedagogía*.

Iturra, S. (2019). Exclusión y segregación en el sistema educativo chileno: Análisis de la clasificación entre personas con discapacidad y sin discapacidad. Ediciones Universidad de Santiago.

Jahnukainen, M. (2015). Integración vs inclusión: Un debate necesario en la educación especial. *Journal of Special Education*.

Kazes, M. (2009). La investigación cualitativa y el análisis del sujeto en su contexto. Editorial Universitaria.

Lerena, F., y Trejos, M. (2015). La inclusión educativa y la lógica neoliberal en el sistema educativo chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

López, D. (2013). La triangulación de datos en la investigación cualitativa: Técnicas y aplicaciones. Editorial Universitaria.

López, M., González, L., Mangui, F., Ascorra, C., y Oyanedel, J. (2018). El concepto de integración e inclusión en las políticas educativas chilenas. *Revista Chilena de Educación*.

Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., y Hernández, F. (2009). Educación inclusiva: Un enfoque desde la diversidad y la calidad educativa. Editorial Pedagogía y Diversidad.

McLaren, P. (2014). Critical pedagogy: A look at the past, present, and future. *International Journal of Critical Pedagogy*.

Melo, J. (2019). Enseñar ciencias en un contexto diverso: Desafíos para la educación inclusiva. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*.

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Ley 21.040 sobre inclusión en la educación superior. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>

Ministerio de Educación de Chile. (2016). Guía para la educación inclusiva: Principios y estrategias para el aula. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Decreto Exento N° 67: Evaluaciones como herramientas formativas y sumativas para la toma de decisiones educativas. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.mineduc.cl>

Murillo, F. (2016). Segregación escolar en Chile: Una mirada desde la educación inclusiva. *Revista Internacional de Educación y Sociedad*.

Núñez, M., y González, V. (2017). La evaluación del desempeño docente en contextos inclusivos: Habilidades para crear ambientes favorables al aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*.

Padilla, M. (2002). La evolución de la educación inclusiva en Chile: Exclusión, segregación, integración y reestructuración. Editorial Cuaderno Pedagógico.

Parrilla, A., Muñoz, A., y Sierra, I. (2013). La transformación educativa en el contexto social y político chileno. *Revista de Transformaciones Sociales*.

Payne, G., Williams, J., y Zimmerman, M. (2007). *Studying case studies in education: Theory and practice*. Routledge.

Penaglia, L. (2020). Reformas educativas en Chile bajo el gobierno de Michelle Bachelet: Un análisis de las políticas públicas en educación superior. *Revista de Política Educativa*.

Pope, C., y Mays, N. (2009). *Qualitative research in health care* (3rd ed.). BMJ Books.

Pulgar, C. (2011). La educación en Chile y los movimientos estudiantiles: Un análisis de los conflictos y sus efectos en la educación pública. Editorial Jurídica de Chile.

Rao, K., Ok, M., y Bryant, B. (2021). Universal design for learning: Applying an inclusive framework in diverse classrooms. *Inclusive Education Journal*.

Ramírez, M. (2011). La investigación cualitativa en educación: Desafíos y nuevas tendencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Roth-Eichin, H. (2022). The case study as a methodological tool in education research. *Journal of Educational Research*.

Salamanca, A. (2019). La educación inclusiva en la enseñanza de la biología: Estrategias y desafíos para la formación docente. Ediciones Pedagógicas.

Sandín, M. P. (2003). La investigación cualitativa en educación. Morata.

Sánchez, J. (2005). La entrevista cualitativa en la investigación educativa. Ediciones Morata.

Sánchez, J. (2011). La formación docente y su impacto en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación y Pedagogía*.

Sapon-Shevin, M. (2010). Defining inclusion: An approach that works for everyone. *Journal of Education*.

Sapon-Shevin, M. (2010). Educación inclusiva: Una guía para profesores y profesionales de la educación. Ediciones Morata.

Segovia, S., y Bamboa, A. (2012). Movimientos estudiantiles y sus efectos en la política educativa chilena. Editorial Universitaria.

Silveira, A., Oliveira, M., Costa, M., y Silva, R. (2015). Análisis cualitativo y metodologías participativas en investigación educativa. Editorial Académica Española.

Simón, J., Giné, C., y Echieta, J. (2016). Aprender con la comunidad: Estrategias para la transformación educativa. *Revista de Educación Comunitaria*.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage Publications.

Tardif, M. (2004). La práctica docente: Enfoques y perspectivas. Ediciones del Ermitaño.

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia una educación de calidad para todos. UNESCO.

UNESCO. (2008). Education for all: Inclusive education and diversity in schools. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2014). Directrices para la educación inclusiva en contextos diversos. Recuperado de <https://www.unesco.org>

UNESCO. (2015). Ensuring inclusion: Education as a fundamental human right. UNESCO Publishing.

Valdez, C. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: Creando condiciones para la inclusión en la comunidad educativa. Revista de Liderazgo Educativo.

Valdiviezo, L. (2019). El rol de los docentes en el desarrollo de un pensamiento científico inclusivo. Revista Latinoamericana de Ciencias.

Valenzuela, J., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2014). Segregación social y la calidad educativa en Chile: Un análisis del sistema escolar. Revista de Estudios Sociales.

Valenzuela, J., Bellei, C., y De los Ríos, C. (2014). El sistema educativo chileno: Desigualdades y segregación socioeconómica. Revista Latinoamericana de Educación.

Vera, R. (2013). El movimiento estudiantil de 2006: Historia y legado. Ediciones ABC.

Wehmeyer, M., Lance, D., y Bashinski, S. (2002). Universal design for learning in inclusive education: Strategies for increasing access and participation. Journal of Special Education Technology.

ANEXOS

Anexo N°1 – Asentamiento tipo para docentes

1. Entrevista Semi-Estructura



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

(Entrevista Semi-estructurada - Docentes de Biología y/o CN y del área de la Educación Diferencial)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio Educación con Enfoque Inclusivo, Rol de Docentes de Biología y/o Ciencias Naturales desde una mirada crítica: Aportes y Experiencias, a cargo del/de la investigador Oscar Pino Pinochet, Profesor en Formación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las dificultades y beneficios que declaran docentes del área de la biología y/o ciencias naturales y docentes de educación diferencial sobre la incorporación del enfoque inclusivo en sus planificaciones y las prácticas de aula en un liceo municipal de la comuna de Peñalolén.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar de una Entrevista Semi-estructurada que tiene por objetivo identificar las dificultades que declaran las y los profesores sobre la incorporación del enfoque inclusivo en las aulas, durante la primera de dos semanas del periodo de recolección de datos entre el lunes 09 al viernes 13 del mes de septiembre del presente año. Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 25-30 minutos aproximadamente, dentro del establecimiento educacional correspondiente, Liceo Antonio Hermida Fabres. La sesión será grabada captando solo el audio de la conversación.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual las y/o los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de las y/o los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en computadores y registros en papel en el laboratorio de la Facultad de Ciencias Básicas, bajo la custodia de Oscar Pino Pinochet y Natalia Jara Colicoy de manera que solo las y/o los investigadores puedan acceder a ellos. Solo las y/o los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información Oscar Pino Pinochet guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la educación y la importancia del enfoque inclusivo en las aulas del país.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactar al investigador responsable Oscar Pino Pinochet, al teléfono +56 (9) 3200 8703 o a su correo electrónico oscar.pino2020@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Fecha: ____/____/____
Ciudad Día Mes Año

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en el presente estudio, en calidad de: _____

Nombre y firma Investigador/a Responsable

Nombre y firma del/la Participante

Nombre y firma Director/a Responsable del Establecimiento

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

Ⓜ www.umce.cl f @umced @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl

2. Observación de Clases



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES (Observación - Docentes de Biología y/o CN)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio Educación con Enfoque Inclusivo, Rol de Docentes de Biología y/o Ciencias Naturales desde una mirada crítica: Aportes y Experiencias, a cargo del/de la investigador Oscar Pino Pinochet, Profesor en Formación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las dificultades y beneficios que declaran docentes del área de la biología y/o ciencias naturales y docentes de educación diferencial sobre la incorporación del enfoque inclusivo en sus planificaciones y las prácticas de aula en un liceo municipal de la comuna de Peñalolén.

Si acepta participar en este estudio requerirá ser observada/o al menos en al menos una clase que tiene por objetivo identificar y caracterizar las perspectivas inclusivas incorporadas en las planificaciones y caracterizar las prácticas de aula en relación con el enfoque inclusivo, durante la primera de dos semanas del periodo de recolección de datos entre el lunes 09 al viernes 13 del mes de septiembre del presente año. Esta actividad se efectuará de manera personal en el curso en el cual realiza su labor docente, en tiempo estipulado de por lo menos 2 bloques pedagógicos (45 minutos), dentro del establecimiento educacional correspondiente, Liceo Antonio Hermida Fabres. La observación de clases y planificaciones se realizará a través de una Pauta de Observación y Registros, sin registro audiovisual.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual las y/o los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de las y/o los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en computadores y registros en papel en el laboratorio de la Facultad de Ciencias Básicas, bajo la custodia de Oscar Pino Pinochet y Natalia Jara Colicoy de manera que solo las y/o los investigadores puedan acceder a ellos. Solo las y/o los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información Oscar Pino Pinochet guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la educación y la importancia del enfoque inclusivo en las aulas del país.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactar al investigador responsable Oscar Pino Pinochet, al teléfono +56 (9) 3200 8703 o a su correo electrónico oscar.pino2020@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Fecha: ____/____/____
Ciudad Día Mes Año

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en el presente estudio, en calidad de: _____

Nombre y firma Investigador/a Responsable

Nombre y firma del/la Participante

Nombre y firma Director/a Responsable del Establecimiento

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

 www.umce.cl  @umced  @umced  @umced  contacto@umce.cl

3. Focus Group



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
(Grupo Focal - Docentes de Biología y/o CN y del área de la Educación Diferencial)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio Educación con Enfoque Inclusivo, Rol de Docentes de Biología y/o Ciencias Naturales desde una mirada crítica: Aportes y Experiencias, a cargo del/de la investigador Oscar Pino Pinochet, Profesor en Formación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las dificultades y beneficios que declaran docentes del área de la biología y/o ciencias naturales y docentes de educación diferencial sobre la incorporación del enfoque inclusivo en sus planificaciones y las prácticas de aula en un liceo municipal de la comuna de Peñalolén.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar de una instancia de Grupo Focal (Focus Group) que tiene por objetivo proporcionar un recurso generando un análisis reflexivo entre docentes respondiendo a la metodología utilizada, durante la segunda de dos semanas del periodo de recolección de datos entre el martes 20 al viernes 23 del mes de septiembre del presente año. Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 30-40 minutos aproximadamente, dentro del establecimiento educacional correspondiente, Liceo Antonio Hermida Fabres.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual las y/o los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de las y/o los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en computadores y registros en papel en el laboratorio de la Facultad de Ciencias Básicas, bajo la custodia de Oscar Pino Pinochet y Natalia Jara Colicoy de manera que solo las y/o los investigadores puedan acceder a ellos. Solo las y/o los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información Oscar Pino Pinochet guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la educación y la importancia del enfoque inclusivo en las aulas del país.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactar al investigador responsable Oscar Pino Pinochet, al teléfono +56 (9) 3200 8703 o a su correo electrónico oscar.pino2020@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Fecha: _____
Ciudad Día Mes Año

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en él presente estudio, en calidad de: _____

Nombre y firma Investigador/a Responsable

Nombre y firma del/la Participante

Nombre y firma Director/a Responsable del Establecimiento

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umced](https://www.instagram.com/umce.cl)  [@umced](https://twitter.com/umce.cl)  contacto@umce.cl

Anexo N°02 – Guion entrevista semi-estructurada

Dimensión Aportes y Experiencias: Trayectoria docente

1. Durante tu experiencia docente ¿Cuáles han sido momentos significativos donde consideras que han sido aportes a la educación desde tu rol formador?
2. Considerando tu formación y trayectoria docente ¿has logrado especializarse en alguna de las áreas de la biología (/ educación diferencial) o desde las áreas educación? ¿En qué y cómo te ves en cinco años respecto a tu formación y rol docente?
3. Respecto a tus experiencias ¿Cuáles son los desafíos que deberían ser prioridad en la agenda del Ministerio de Educación para la mejora de la educación?

Dimensión Enfoque Inclusivo en la Educación: Dificultades y beneficios de la inclusión

1. Entendiendo que desde el año 2015 se habla de Inclusión en el Decreto 83 ¿Cuál o cuáles crees que han sido las principales dificultades de la inclusión en las aulas?
2. ¿Cómo el establecimiento donde trabajas se hace responsable de la incorporación del enfoque inclusivo? ¿Cuáles crees que han sido acciones en concreto y que tipo de resultado han tenido en la comunidad escolar?
3. ¿Cómo crees que el enfoque inclusivo beneficia al aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes de nuestro país (Chile)?

Dimensión Experiencia en la incorporación del Enfoque Inclusivo: Prácticas personales y del contexto.

1. ¿Qué acciones de aula realizas para incorporar la inclusión en la docencia?
2. ¿Desde la planificación, cómo incorporas el enfoque inclusivo en ciencias?
3. ¿Qué experiencias de colaboración profesional te han permitido incorporar el enfoque inclusivo en tu docencia?

4. ¿Cómo la biología y las ciencias naturales pueden aportar con el enfoque inclusivo y de qué manera algún objetivo de aprendizaje se puede adecuar para lograr la inclusión de todas las y los estudiantes?

Anexo N°03 – Pauta de evaluación de observación de clases

Dimensión	Criterios	Indicadores de Logro				Observaciones de las Prácticas en el Aula
		Excelente (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Deficiente (2)	
Dimensión Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	E1 - Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes	Utiliza estrategias de evaluación de manera constante en la clase para conocer cómo o aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula realiza acciones en que atiende a las diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Utiliza estrategias de evaluación en la clase para entender cómo aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula, a veces adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Utiliza algunas estrategias de evaluación para conocer cómo aprenden los/as estudiantes, aunque no de manera constante. En sus acciones de aula, rara vez adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Utiliza pocas o ninguna estrategia de evaluación para entender cómo aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula, no adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	
	E3 - Planificación de la enseñanza	Planifica experiencias de aprendizaje inclusivas que consideren la diversificación de estrategias y experiencias de aprendizaje. Explícita y utiliza en la clase los conocimientos previos de sus estudiantes para el logro del objetivo de aprendizaje, utilizando modelos o ejemplos de la vida cotidiana.	Planifica experiencias de aprendizaje inclusivas, pero con menor diversificación de estrategias y experiencias. Utiliza en algunos casos los conocimientos previos de los estudiantes para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	Planifica algunas experiencias de aprendizaje inclusivas, pero con escasa diversificación de estrategias. Utiliza los conocimientos previos de los estudiantes de manera limitada para el logro del objetivo de aprendizaje.	La planificación de experiencias de aprendizaje es limitada y no inclusiva. No utiliza los conocimientos previos de los estudiantes para lograr el objetivo de aprendizaje.	
Dimensión Creación de un ambiente	E5 - Ambiente respetuoso	Genera un ambiente organizado en relación con las	Genera un ambiente mayormente organizado	Genera un ambiente algo organizado	El ambiente de las actividades de clase es	

propicio para el aprendizaje	y organizado	actividades de clase permitiendo a los/as estudiantes conocer la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	en relación con las actividades de clase. Los/as estudiantes tienen una idea general de la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	en relación con las actividades de clase. La ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje es a veces confusa para los/as estudiantes.	desorganizado. Los/as estudiantes no tienen una comprensión clara de la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	
Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	E7 - Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y acompañar la autonomía en el aula.	Implementa estrategias de enseñanza con comunicación clara y precisa en la mayoría de los casos, para atender las diferencias individuales y fomentar la autonomía en el aula.	Implementa algunas estrategias de enseñanza con comunicación que a veces es clara y precisa, para atender diferencias individuales y promover la autonomía en el aula.	Implementa estrategias de enseñanza con comunicación poco clara o imprecisa, sin atender adecuadamente las diferencias individuales ni fomentar la autonomía en el aula.	
		Promueve la colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.	Fomenta la colaboración entre los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes, aunque algunas actividades podrían ser menos centradas en el logro de aprendizajes profundos.	Promueve la colaboración entre los/las estudiantes en actividades que son ocasionalmente inclusivas y desafiantes, pero no siempre están orientadas al logro de aprendizajes profundos.	La colaboración entre los/las estudiantes en actividades es limitada, y las actividades no son inclusivas ni desafiantes, sin enfoque en el logro de aprendizajes profundos.	
Dimensión Responsabilidad es profesionales	E10 - Ética profesional	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar basándose en el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.	Actúa éticamente resguardando el bienestar de todos sus estudiantes basándose solo en el PEI	Actúa éticamente, sin embargo solo para bienestar propio.	No actúa éticamente, lo que lleva a no resguardar el bienestar de sus estudiantes	

Anexo N°04 – Guion focus group

Dimensión Enfoque Inclusivo en la Educación Chilena (10 minutos)

1. Observemos el siguiente video <https://www.youtube.com/watch?v=PdcmMcP2XFI>
Respecto al relato de Isidora Gúzman y según sus experiencias ¿Cómo los establecimientos educacionales se han preparado para la inclusión desde el aula y toda la comunidad educativa?
2.
Desde sus experiencias profesionales ¿Qué elementos de las Políticas Públicas de inclusión podrían relevar como significativas para el contexto educativo actual y cómo creen que podrían mejorarse (diseño, recursos o implementación)?

Dimensión Proceso Enseñanza-Aprendizaje de las y los estudiantes (15 minutos)

1. Extracto de una historia de clase: La Profesora Sofía, es docente de ciencias naturales con cinco años de experiencia en aula y trabaja en un establecimiento escolar subvencionado particular de la comuna de Santiago de Chile. En su relato ella nos comenta “ un grupo de estudiantes de 5to básico le ha costado comprender los contenidos asociados con el OA 1 Reconocer y explicar que los seres vivos están formados por una o más células y que estas se organizan en tejidos, órganos y sistemas. A pesar de realizar un reforzamiento de los contenidos y realizar un trabajo en grupos, este grupo del curso ha tenido problemas para comprender este objetivo”

Frente a la situación narrada por la docente y desde tu propia experiencia profesional ¿Cuáles crees que deberían ser las estrategias que debe seguir la profesora para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cómo se realizaría esa clase desde un enfoque inclusivo?

Dimensión Beneficios de la Inclusión (10 minutos)

1. ¿Cuáles creen que son los beneficios que pueden tener las y los estudiantes con el enfoque inclusivo y cómo se debería incorporar en la enseñanza de la biología y ciencias naturales?
2. Desde sus experiencias ¿Con qué dificultades se han encontrado al momento de incorporar el enfoque inclusivo en la docencia?

Anexo N°05 – Pauta de observación de clases n°1 (ciencias naturales)

 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Básicas Departamento de Biología						
Pauta de observación y registros						
Dimensión	Criterios	Indicadores de Logro				Observaciones de las Prácticas en el Aula
		Excelente (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Deficiente (2)	
Dimensión Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	(1) E1 - Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes	Utiliza estrategias de evaluación de manera constante en la clase para conocer cómo aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula realiza acciones en que atiende a las diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Utiliza estrategias de evaluación en la clase para entender cómo aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula, a veces adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Utiliza algunas estrategias de evaluación para conocer cómo aprenden los/as estudiantes, aunque no de manera constante. En sus acciones de aula, rara vez adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Utiliza pocas o ninguna estrategia de evaluación para entender cómo aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula, no adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Solo al final de la clase realiza una evaluación formativa. Adopta métodos para los estudiantes P.I.E.
	(2) E3 - Planificación de la enseñanza	Planifica experiencias de aprendizaje inclusivas que consideren la diversificación de estrategias y experiencias de aprendizaje. Evalúa y utiliza en la clase los conocimientos previos de sus estudiantes para el logro del objetivo de aprendizaje, utilizando modelos o ejemplos de la vida cotidiana.	Planifica experiencias de aprendizaje inclusivas, pero con menor diversificación de estrategias y experiencias. Utiliza en algunos casos los conocimientos previos de los estudiantes para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	Planifica algunas experiencias de aprendizaje inclusivas, pero con escasa diversificación de estrategias. Utiliza los conocimientos previos de los estudiantes de manera limitada para el logro del objetivo de aprendizaje.	La planificación de experiencias de aprendizaje es limitada y no inclusiva. No utiliza los conocimientos previos de los estudiantes para lograr el objetivo de aprendizaje.	Planifica sus clases tomando en cuenta a los estudiantes P.I.E. sin embargo, continúa con la clase sin reconocer conocimientos previos.
Dimensión Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	(1) OES - Ambiente respetuoso y organizado	Genera un ambiente organizado en relación con las actividades de clase permitiendo a los/as estudiantes conocer la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	Genera un ambiente mayormente organizado en relación con las actividades de clase. Los/as estudiantes tienen una idea general de la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	Genera un ambiente algo organizado en relación con las actividades de clase. La ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje es a veces confusa para los/as estudiantes.	El ambiente de las actividades de clase es desorganizado. Los/as estudiantes no tienen una comprensión clara de la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	Los instructores y objetivos de la clase son claros y se logran cumplir a medida que avanza la clase.

 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Básicas Departamento de Biología						
Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	(1) E7 - Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y acompañar la autonomía en el aula.	Implementa estrategias de enseñanza con comunicación clara y precisa en la mayoría de los casos, para atender las diferencias individuales y fomentar la autonomía en el aula.	Implementa algunas estrategias de enseñanza con comunicación que a veces es clara y precisa, para atender diferencias individuales y promover la autonomía en el aula.	Implementa estrategias de enseñanza con comunicación poco clara o imprecisa, sin atender adecuadamente las diferencias individuales ni fomentar la autonomía en el aula.	La docente es muy cercana y conoce perfectamente la realidad de los estudiantes.
		Promueve la colaboración de los/as estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.	Fomenta la colaboración entre los/as estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes, aunque algunas actividades podrían ser menos centradas en el logro de aprendizajes profundos.	Promueve la colaboración entre los/as estudiantes en actividades que son ocasionalmente inclusivas y desafiantes, pero no siempre están orientadas al logro de aprendizajes profundos.	La colaboración entre los/as estudiantes en actividades es limitada, y las actividades no son inclusivas ni desafiantes, sin enfoque en el logro de aprendizajes profundos.	Clase en su mayoría expositiva, es inclusiva pero no es desafiante.
Dimensión Responsabilidades profesionales	(1) E10 - Ética profesional	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar basándose en el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.	Actúa éticamente resguardando el bienestar de todos sus estudiantes basándose solo en el PEI.	Actúa éticamente, sin embargo solo para bienestar propio.	No actúa éticamente, lo que lleva a no resguardar el bienestar de sus estudiantes.	

Curso: 7° C.
 Profesora: ~~Aracely~~ G. G.
 Fecha de toma de datos: 23.10.24.

ETS / métodos

la pregunta que realiza, me da la habia copiado.

23.10.

Anexo N°06 – Pauta de observación de clases n°2 (biología)

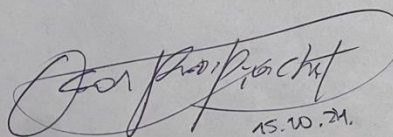
 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Básicas Departamento de Biología						
Pauta de observación y registros						
Dimensión	Criterios	Indicadores de Logro				Observaciones de las Prácticas en el Aula
		Excelente (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Deficiente (2)	
Dimensión Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	(1) E1 - Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes	Utiliza estrategias de evaluación de manera constante en la clase para conocer cómo aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula realiza acciones que atiende a las diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Utiliza estrategias de evaluación en la clase para entender cómo aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula, a veces adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Utiliza algunas estrategias de evaluación para conocer cómo aprenden los/as estudiantes, aunque no de manera constante. En sus acciones de aula, rara vez adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Utiliza pocas o ninguna estrategia de evaluación para entender cómo aprenden los/as estudiantes. En sus acciones de aula, no adapta sus métodos para atender a las diferencias individuales.	Se observa que la docente evalúa de manera constante, sin embargo hay estudiantes que no son atendidos.
	(2) E3 - Planificación de la enseñanza	Planifica experiencias de aprendizaje inclusivas que consideren la diversificación de estrategias y experiencias de aprendizaje. Explícita y utiliza en la clase los conocimientos previos de sus estudiantes para el logro del objetivo de aprendizaje, utilizando modelos o ejemplos de la vida cotidiana.	Planifica experiencias de aprendizaje inclusivas, pero con menor diversificación de estrategias y experiencias. Utiliza en algunos casos los conocimientos previos de los estudiantes para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	Planifica algunas experiencias de aprendizaje inclusivas, pero con escasa diversificación de estrategias. Utiliza los conocimientos previos de los estudiantes de manera limitada para el logro del objetivo de aprendizaje.	La planificación de experiencias de aprendizaje es limitada y no inclusiva. No utiliza los conocimientos previos de los estudiantes para lograr el objetivo de aprendizaje.	Antes de comenzar la clase, la docente recibe una actividad (Aves) para saber qué conocimientos tienen, intentando involucrar a todos y todas.
Dimensión Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	(1) OE5 - Ambiente respetuoso y organizado	Genera un ambiente organizado en relación con las actividades de clase permitiendo a los/as estudiantes conocer la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	Genera un ambiente mayormente organizado en relación con las actividades de clase. Los/as estudiantes tienen una idea general de la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	Genera un ambiente algo organizado en relación con las actividades de clase. La ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje es a veces confusa para los/as estudiantes.	El ambiente de las actividades de clase es desorganizado. Los/as estudiantes no tienen una comprensión clara de la ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de aprendizaje.	Los estudiantes no conocen su parte, lo que dificulta la ruta de aprendizaje, sin embargo la docente continúa con la clase.

 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Básicas Departamento de Biología						
Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	(1) E7 - Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y acompañar la autonomía en el aula.	Implementa estrategias de enseñanza con comunicación clara y precisa en la mayoría de los casos, para atender las diferencias individuales y fomentar la autonomía en el aula.	Implementa algunas estrategias de enseñanza con comunicación que a veces es clara y precisa, para atender diferencias individuales y promover la autonomía en el aula.	Implementa estrategias de enseñanza con comunicación poco clara o imprecisa, sin atender adecuadamente las diferencias individuales ni fomentar la autonomía en el aula.	Utiliza buena estrategia, sin embargo no lo atiborjan con algunos estudiantes.
		Promueve la colaboración de los/as estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.	Fomenta la colaboración entre los/as estudiantes en actividades que son ocasionalmente inclusivas y desafiantes, pero no siempre están orientadas al logro de aprendizajes profundos.	Promueve la colaboración entre los/as estudiantes en actividades que son ocasionalmente inclusivas y desafiantes, pero no siempre están orientadas al logro de aprendizajes profundos.	La colaboración entre los/as estudiantes en actividades es limitada, y las actividades no son inclusivas ni desafiantes, sin enfoque en el logro de aprendizajes profundos.	Los estudiantes son desorganizados, solo quieren involucrarse.
Dimensión Responsabilidades profesionales	(1) E10 - Ética profesional	Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar basándose en el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.	Actúa éticamente resguardando el bienestar de todos sus estudiantes basándose solo en el PEI	Actúa éticamente, sin embargo solo para bienestar propio.	No actúa éticamente, lo que lleva a no resguardar el bienestar de sus estudiantes	La docente fomenta el respeto cada 5 minutos.

Curso: Martes 15 de Octubre.

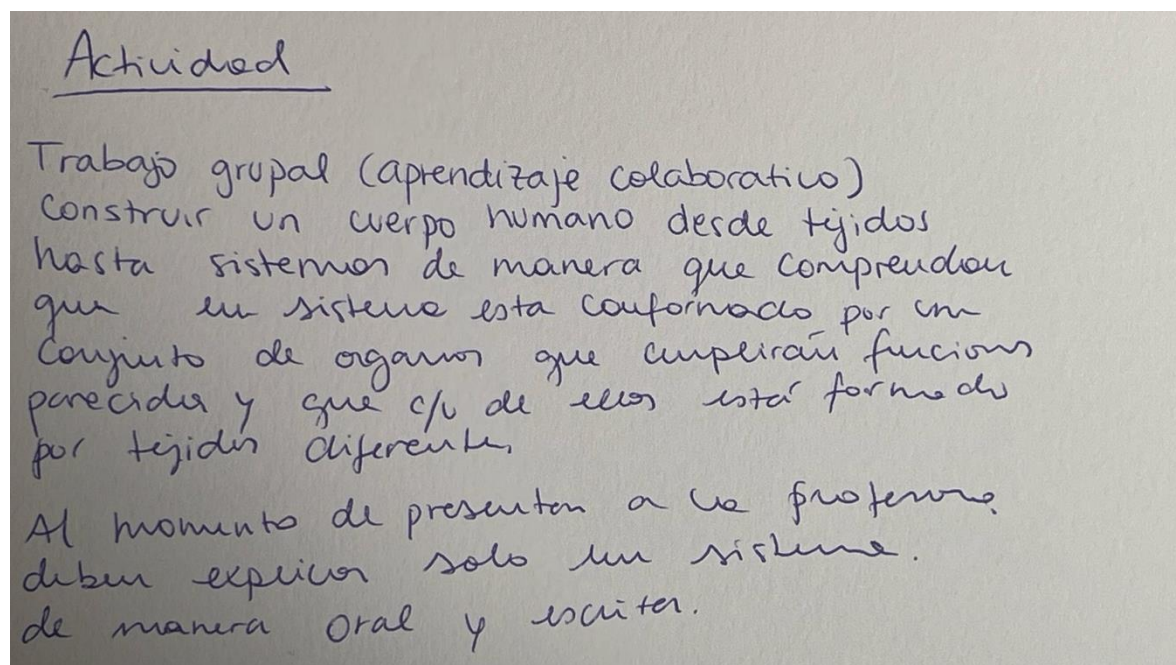
Profesora: V.B.I.

Fecha de toma de datos: 20 de octubre

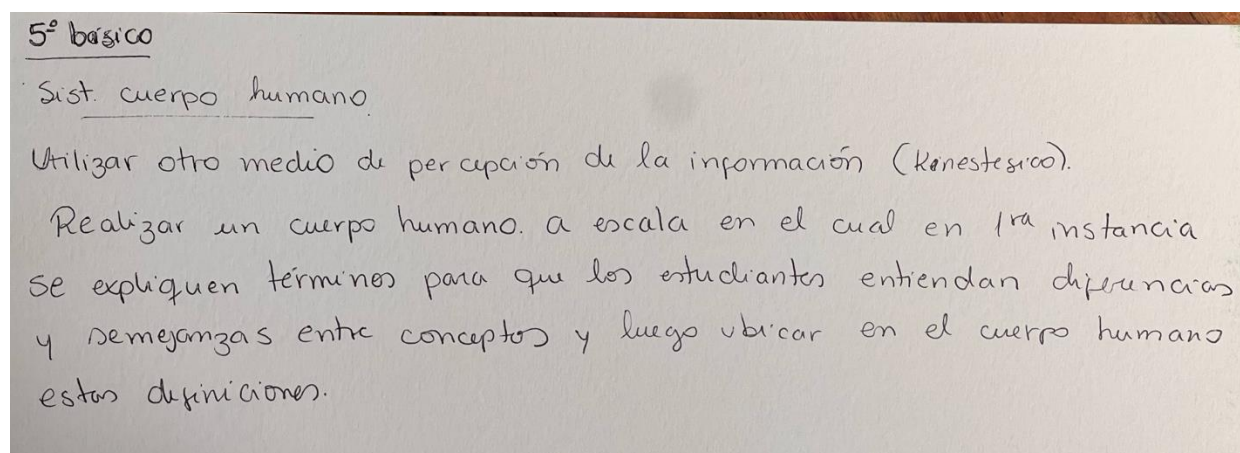

15.10.21.

Anexo N°07 – Actividades propuestas por las docentes

Propuesta 1



Propuesta 2



Propuesta 3

