



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN.
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE PROFESORAS Y PROFESORES DE ENSEÑANZA
BÁSICA SOBRE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALIDAD EN DISCAPACIDAD MENTAL.

AUTORES

GONZALO ANDRÉS ABARCA MELLA
CATALINA ANDREA MARCHANT HERRERA

PROFESOR GUÍA

JOSE ARNOLDO MICHEL SALAZAR

SANTIAGO DE CHILE, NOVIEMBRE DE 2020

Autorizado para

Sibumce Digita

2020, Gonzalo Abarca Mella y Catalina Marchant Herrera.

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

Quisiera dedicar esta investigación a mi abuela Prosperina. Sin ella nada de esto hubiese sido posible. Espero algún día llegar a ser una persona tan magnífica como ella.

Gonzalo Abarca

AGRADECIMIENTOS

Sin duda estos 5 años de universidad fueron de mucho sacrificio, donde complementar los estudios y el trabajo no es tarea fácil. Agradezco la oportunidad y el privilegio de haber estudiado en la universidad, de haber conocido otras realidades, a estudiantes y a sus familias, de haber ampliado mis conocimientos y cambiar mi forma de pensar y ver el mundo.

Agradezco -en primer lugar- a mi madre Dennise, quien fue la primera y única persona en creer en mí cuando elegí la pedagogía como profesión para la vida, sin su apoyo hoy no estaría aquí.

En segundo lugar, me gustaría agradecer a mi compañero de memoria, Gonzalo, quien también es el compañero de mi vida, te agradezco el amor, felicidad, contención y sabiduría que me entregaste y me sigues entregando. Gracias por ser la hermosa persona y profesional que eres.

Catalina Marchant

Luego de este largo recorrido quisiera agradecer a todos y todas aquellas personas que me ayudaron a conseguir este pequeño gran objetivo. Mi familia es principalmente a quienes agradezco. Valoro profundamente todo el apoyo incondicional que supieron brindarme en cada una de las etapas que viví durante mi proceso universitario.

No quisiera acabar estas palabras sin agradecer profundamente a mi compañera Catalina, su apoyo, comprensión y contención han sido fundamentales para continuar y finalizar este proceso universitario. Gracias por todo lo que me has enseñado y entregado a lo largo de este camino.

Gonzalo Abarca

Tabla de contenidos

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 14 |
| 1.1 Problema de investigación | 14 |
| CAPÍTULO 2: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN | 18 |
| 2.1 Justificación del problema | 18 |
| 2.2 Objetivo General | 19 |
| 2.2.1 Objetivos Específicos | 19 |
| 2.3 Hipótesis | 20 |
| CAPÍTULO 3: MARCO REFERENCIAL | 21 |
| 3.1 Percepción y Estereotipos | 21 |
| 3.2 Necesidades Educativas Especiales (NEE): Una conceptualización | 22 |
| 3.3 La actitud docente ¿qué es y cómo influye en el quehacer pedagógico? | 24 |
| 3.3.1 Factores que impactan en la actitud docente con respecto a la práctica | 26 |
| 3.4 ¿Integración o inclusión educativa? | 28 |
| 3.5 Escuelas educativas con Proyecto de integración escolar (PIE) y Escuelas regulares | 31 |
| 3.6 El profesor/a, un agente determinante para la inclusión | 33 |
| 3.7 Desafíos de la educación en nuestro país | 36 |
| 3.8 La importancia del trabajo colaborativo de las/los docentes | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 3.9 Modelos para la comprensión de la discapacidad | 39 |
| 3.9.1 Modelo bio-médico | 39 |
| 3.9.2 Modelo social | 40 |
| CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO | 43 |
| 4.1 Tipo de Investigación y diseño | 43 |
| 4.2 Participantes del estudio | 45 |
| 4.3 Instrumento de recopilación de datos | 45 |
| 4.4 Validación del instrumento | 47 |
| 4.5 Procedimiento para la recolección de la información | 48 |
| 4.6 Procedimiento para el análisis de información | 48 |
| 4.7 Experiencias de trabajo y contexto nacional | 49 |
| CAPÍTULO 5: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 50 |
| 5.1 Análisis sobre percepciones del profesorado acerca del estudiantado con NEE. GRÁFICO N°1- sobre percepciones de profesoras y profesores acerca del estudiantado con NEE. | 51 |
| 5.2 Análisis sobre recursos con los que cuenta el profesorado para atender las NEE del estudiantado. GRÁFICO N°2- sobre recursos que disponen profesoras y profesores para atender adecuadamente las NEE del estudiantado. | 57 |
| 5.3 Análisis sobre formación académica del profesorado respecto a las NEE. GRÁFICO N°3- sobre formación académica de profesoras y profesores acerca de temáticas de inclusión y NEE. | 62 |

| | |
|---|-----------|
| 5.4 Análisis sobre la actitud del profesorado respecto a la atención de las NEE en el aula. GRÁFICO N°4- sobre actitud de profesoras y profesores respecto a la atención de las NEE en el aula. | 67 |
| CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN | 72 |
| 6.1 Resultados y conclusiones | 72 |
| 6.2 Limitaciones del estudio y proyecciones | 74 |
| 6.3 Recomendaciones del estudio | 75 |
| REFERENCIAS | 76 |
| ANEXOS | 84 |

RESUMEN

Esta investigación busca conocer las percepciones y actitudes que tienen docentes de educación básica pertenecientes a establecimientos con y sin Programa de Integración Escolar frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. A su vez, se busca identificar las barreras que están presentes en el quehacer pedagógico para desarrollar prácticas educativas inclusivas efectivas. Para lograrlo, se realizó un estudio de enfoque cuantitativo de método no experimental descriptivo con 25 docentes de distintos establecimientos de la Región Metropolitana. Los resultados apuntan a que tanto las percepciones como actitudes se condicen en las prácticas pedagógicas, pero que existe una realidad educativa que parece estar llena de barreras que impiden el logro de una verdadera educación inclusiva.

ABSTRACT

This research seeks to know the perceptions and attitudes that basic education teachers belonging to establishments with and without a School Integration Program have vis-à-vis students with Special Educational Needs. In turn, it seeks to identify the barriers that are present in the pedagogical task to develop effective inclusive educational practices. To achieve this, a quantitative approach study of a descriptive non-experimental method was carried out with 25 teachers from different establishments in the Metropolitan Region. The results suggest that both perceptions and attitudes are conditioned in pedagogical practices, but that there is an educational reality that seems to be full of barriers that prevent the achievement of a truly inclusive education.

PALABRAS CLAVES: *Educación, Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, Percepción, Actitud.*

KEYWORDS: *Education, Inclusion, Special Educational Needs, Perception, Attitude.*

Introducción

La educación especial ha tenido variados procesos históricos alrededor del mundo. En 1978, el informe Warnock en Inglaterra marcó un importante hito a favor de las personas con discapacidad, pues en este informe es donde emana por primera vez el concepto *Necesidades Educativas Especiales* (desde ahora NEE) definidas en el mismo como “aquella que requiere dotación de medios especiales de acceso al currículum, un currículum especial o modificado y especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce el aprendizaje” (Sánchez y Torres, 2002, p.73). Este concepto marca una nueva mirada hacia la educación, puesto que escuelas regulares y especiales comienzan a ver la educación desde un mismo enfoque, donde los fines sean iguales para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación queda configurada como un medio que debe dar respuesta a las diversas necesidades educativas de estudiantes para que estos puedan alcanzar los fines propuestos. (Godoy, et. al 2004).

En nuestro país, desde los años noventa aproximadamente, se comienzan a establecer Leyes y Decretos en respuesta a la política educativa nacional. Esto da inicio a un cambio de paradigma sobre la atención a personas con NEE y/o discapacidad, basado a su vez en un contexto mundial y universal sobre derechos humanos. De esta forma, se promulga el Decreto de Educación N°490/90 el cual establece las normas para implementar programas de integración escolar, posibilitando que los establecimientos educacionales reciban una subvención especial por cada estudiante integrado. Así mismo se llevan a cabo programas de integración individual en escuelas y entrega de recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de estudiantes que no puedan ingresar a la enseñanza media (Godoy, et al., 2004).

Volviendo al plano internacional, el reconocimiento mundial de la educación inclusiva ganó firmeza gracias a la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994) basada en la perspectiva planteada en el Informe Warnock (Warnock, 1978); dichos documentos son de gran trascendencia para las NEE, pues es en el primero, donde se contempla que las escuelas regulares constituyen un medio eficaz para combatir la segregación y actividades discriminatorias, contribuyendo así a la formación de una sociedad y educación inclusiva que sea equitativa para todos y todas. En esta misma línea el Ministerio de Educación (desde ahora MINEDUC) establece que la escuela regular debe ser la responsable de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, independientemente de cuáles sean sus características individuales o sus diagnósticos médicos. Por este motivo, si los centros educativos quieren responder a las NEE, es necesario que organicen sus recursos y utilicen los que hay en la comunidad con el objetivo de crear las condiciones necesarias para que cada estudiante aprenda (MINEDUC, 2004).

Paralelamente, se promulga la Ley N°19.284 sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, esta ley viene a fortalecer la Política de Integración Escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del Decreto 490/90 (Godoy, et al., 2004). Ocho años más tarde, surgen los Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99. El primero de estos deroga al anterior creado en 1990 y son a partir de estos lineamientos que se instalan en el sistema educativo los Programas de Integración Escolar (desde ahora PIE), definiéndose estos como una estrategia inclusiva del sistema educacional mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con NEE.

En el año 2003 se comienza a repensar la Educación Especial en Chile, lo que dio origen en el año 2005 al documento sobre la Nueva Política Nacional de Educación Especial que definió abordar las siguientes temáticas: ampliar el acceso a la educación regular de estudiantes con NEE, revisar aspectos curriculares, fortalecer la integración en las escuelas, aumentar el financiamiento y potenciar la participación de los actores escolares. En este contexto se dio origen a la Ley N°20.201 en el año 2007, la que pone controles financieros a

los sostenedores otorgando financiamientos diferenciados dependiendo si las Necesidades Educativas Especiales son de carácter transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). (MINEDUC, 2013)

Así en el año 2009, se promulga el Decreto Supremo N° 170/09 el cual establece lineamientos relevantes respecto a procesos de evaluación diagnóstica y requerimientos para acceso a recursos. Además, plantea orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados. La idea de la política ha sido que los PIE sean un apoyo al mejoramiento de las escuelas en cuanto a aprendizajes de todo estudiantes y al desarrollo institucional de dichos establecimientos. (MINEDUC, 2013)

En el año 2015, surge el Decreto Exento N°83/2015 el cual se centra en la diversificación de la enseñanza y aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. En ese mismo año surge la Ley de Inclusión Escolar N°20.845, la cual promueve el principio de no discriminación arbitraria e inclusión, lo que conlleva el deber del Estado de velar por la inclusión e integración en los establecimientos educacionales de cada uno de los estudiantes de nuestro país.

Así, y en relación a lo expuesto, en Chile han emergido distintas definiciones y miradas acerca de las NEE a lo largo de los años, desde la introducción del concepto por medio del informe Warnock, pasando por un movimiento de renovación pedagógica a nivel mundial donde a través de la normalización educativa se establece la educación como un derecho fundamental (UNESCO, 1994) hasta la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar, este movimiento inclusivo a significado no solo modificaciones legales y políticas que reflejan un cambio paulatino, sino también modificaciones a nivel social donde puede existir un cambio de pensamiento hacia las personas con NEE y/o discapacidades y por tanto cambios en las prácticas pedagógicas de distintas generaciones de docentes.

Hasta el año 2018 se tiene registro que la cantidad de estudiantes con NEE que forman parte de la educación chilena tiene un total de 183.373, lo que equivale al 5,12% del total en nuestro país, distribuyéndose en establecimientos municipales y particulares subvencionados (Holz, 2018). Esta estadística, puede reflejar que cada vez la educación chilena está trabajando más en temas de inclusión, como también puede dejar ver la necesidad creciente que tienen las y los docentes hacia una constante formación en materia de inclusión, siendo cada vez más necesario comprender acerca de curriculum flexibles, adecuaciones e implementación de apoyos para el aprendizaje.

Paralelamente diversos han sido los estudios e informes que dan cuenta de las barreras existentes en los establecimientos educativos con Programa de Integración Escolar siendo esta una herramienta inclusiva que ha traído cambios en la cultura, política y prácticas de la comunidad escolar. Respecto a los estudios anteriormente mencionados es importante destacar al menos 3 de estos. En primer lugar se encuentra: Estudio de Integración CEAS (2004) en el cual, el Ministerio de Educación encarga a la consultora CEAS la elaboración de un estudio sobre “La calidad del proceso de Integración Educativa”. El informe final, entrega los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo que se realizó sobre los proyectos de integración escolar que se desarrollan en los establecimientos educacionales.

En segundo lugar y durante ese mismo año, se realizó el informe de la Comisión de Expertos llamado “Nuevas perspectivas y visión de la educación especial” donde se entrega el marco conceptual sobre el cual se definió la política nacional de Educación Especial entre los años 2006 y 2010, a la luz de los actuales avances en relación a la perspectiva de los derechos, atención a la diversidad y el movimiento de la educación inclusiva.

Finalmente el estudio realizado por la UMCE y MINEDUC llamado “Estudio de la calidad de la Integración Escolar” realizado en el año 2006/2007 devela los factores que actúan como facilitadores o barreras para el aprendizaje y progreso curricular de los y las estudiantes con discapacidad que están integrados en la educación regular.

Estos estudios y antecedentes que se han mostrado se unen para plasmar el problema de investigación en el cual se basó esta investigación. Sin embargo se deja ver la necesidad que existe sobre la formación docente, la actualización de este nuevo enfoque, la transformación del rol y perfil profesional para potenciar el desarrollo integral de estudiantes y asegurar su progreso a lo largo de la trayectoria educativa mediante acciones de colaboración con los distintos actores que conforman y coexisten dentro de la comunidad educativa. Debido a esto, surge una problemática a investigar en cuanto a lo que piensan educadoras/es de educación básica sobre este cambio que se vive en temas de inclusión y cómo llevan a cabo sus clases para atender la diversidad que existe en las aulas, esto se llevará a cabo por medio de diseño no experimental descriptivo con un enfoque cuantitativo, donde las variables están dadas por el contexto y no son controladas como lo son las percepciones y actitudes. Resulta necesario tomar las opiniones de uno de los agentes principales que viven cada día la pedagogía desde sus prácticas, para así llegar a comprenderla un poco más y así mismo intentar mejorarla de manera más efectiva.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Problema de investigación

A lo largo de la historia, la educación chilena ha sufrido cambios a medida que han surgido nuevas necesidades tanto en el plano social, político y educativo; en este sentido los sistemas educativos tradicionales se han adaptado a las nuevas necesidades de la sociedad y las familias con las que trabajan. Del mismo modo, profesores de enseñanza regular básica han tenido que fortalecer su quehacer pedagógico con respecto a temas de inclusión educativa, contando así con conocimientos y estrategias para implementar dinámicas inclusivas. Esta transformación ha provocado cambios de distinta índole, como por ejemplo modificaciones de pensamiento en la comunidad educativa, desarrollo de actitudes más positivas hacia la inclusión, cambios de tipo organizativos, curriculares y didácticos, con el fin de garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones para cualquier estudiante.(Ainscow, 2007).

Por otra parte, la inclusión también ha impactado en la mirada que tienen las y los docentes respecto al concepto de *necesidades educativas especiales* y a su vez, en la forma que visualizan a los y las estudiantes que presentan NEE. Las miradas o percepciones siempre traen consigo estereotipos (negativos o positivos), los cuales ocurren en la esfera cognitiva cuando asociamos una persona o un grupo de personas con determinadas características, que se asumen como universales en relación a los representantes de colectivo (González, 1999). Los estereotipos reducen nuestro entendimiento de ese grupo de personas (con NEE por ejemplo) a ese pequeño número de características. Así, cuando nos encontramos con representantes de esos conjuntos de personas tendemos a focalizar la información que confirma el estereotipo, y descartamos la información que contradice el estereotipo. (Saldivia, 2018).

De los estereotipos nacen los prejuicios, los cuales constituyen la dimensión actitudinal de este fenómeno. Los prejuicios tienen que ver con cómo nos sentimos en relación a las personas que identificamos con ciertos estereotipos (Saldivia, 2018). Si las asociamos con un grupo de referencia que valoramos negativamente, generamos una actitud negativa hacia ciertas personas y contrariamente si valoramos positivamente el grupo de referencia, estaremos dispuestos o dispuestas a ver también a sus integrantes de manera positiva. En el caso que se produzca la primera asociación (negativa) hacia la inclusión, discapacidad y/o NEE, esta va a requerir de perfeccionamiento, lecturas, reflexión colectiva, producción de materiales, entre otras. En especial, espacios de análisis y reflexión sobre los propios prejuicios y estigmatizaciones respecto a las NEE que se reproducen a diario en el espacio escolar. (Rojas, 2016) por lo que como investigadores nos preguntamos ¿cuál sería el impacto de la estigmatización de estudiantes con NEE en el aula?

Para nosotros, el **profesorado es un agente trascendental para la inclusión y no discriminación de estudiantes con NEE en centros educativos**, pues desde ambos ejes es de donde emerge el proceso educativo, significando así que sean los docentes quienes puedan atender adecuadamente la diversidad del estudiantado en sus aulas, pues en este contexto de cambio estos **son un elemento clave para el éxito de la inclusión**. Pero, ¿Qué sucede cuando este elemento clave no es quien promueve la inclusión, sino que se transforma en una barrera para la misma?

Existe un lenguaje altamente estigmatizante en torno a los niños y niñas con NEE y una caracterización patologizante de los mismos. “En la medida que la política identifica a los niños con NEE mediante diagnósticos y los tipifica clínicamente, **los actores escolares profundizan la percepción de que se trata de niños con problemas** que se alejan de un patrón de normalidad escolar” (Rojas, 2016). A raíz de esto, surgen barreras que impiden una inclusión efectiva y por tanto, impiden dar respuestas educativas hacia la atención de la diversidad, ya que está íntimamente ligado con las percepciones y valoraciones de estudiantes con NEE, influyendo así en la forma de relacionarse. Muchas veces los estereotipos y los

prejuicios generan falsas creencias y bajas expectativas, o expectativas diferenciadas, conduciendo a la discriminación o exclusión (Quinteros, 2015).

Dentro de las ciencias sociales se ha estudiado el fenómeno de la discriminación, no solo en espacios educativos. En el campo de la psicología social, se ha investigado desde la acción de individuos que la ejercen. (Allport, 1954). La discriminación puede significar ignorar o invisibilizar a este grupo de personas, como también el uso del lenguaje discriminatorio, la exclusión de su participación en ciertas actividades de manera arbitraria, etc.

Contrario a la discriminación, autores como Infante et al., en el año 2015 sostienen que la diversidad enriquece los procesos de desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes y favorece el desarrollo profesional de los docentes porque exige ajustar los procesos de enseñanza a las necesidades y características de cada estudiante, trabajando en colaboración con otros docentes y profesionales. Bajo esta misma línea, -desde nuestro punto de vista- el rol que cumplen los docentes dentro de los procesos de inclusión escolar debe ser compartido, pues la visión de que únicamente educadoras y educadores diferenciales deben atender a niños y niñas con NEE y/o discapacidad debe cambiar, pues esta función es responsabilidad de todos los maestros. (Lucero, 2012) y desde este *ideal*, consideramos que la educación que se imparte en las salas de clases actualmente se debe repensar y debe tener un vuelco, en donde las y los docentes trabajen de forma colaborativa con otros profesionales para internalizar la diversidad que viene a enriquecer los espacios educativos, pues desde una perspectiva distinta se considera a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) tienen dificultades internas, causadas principalmente por sus déficits; se sobrevalora el papel de un tipo de diagnóstico basado en la evaluación, comprensión del déficit o dificultad personal del que el estudiante presenta y en la clasificación de éstos; se deposita la responsabilidad educativa con respecto a la enseñanza de los/las estudiantes con NEE en un profesorado especializado, y en consecuencia, se limita la responsabilidad del profesorado regular en su educación. (Echeita, 2010).

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos que el problema radica fundamentalmente en que las/los docentes no logran promover procesos de aprendizajes inclusivo efectivo dentro del aula debido a diversos factores -los cuales desconocemos- que pueden estar influyendo en cómo se ejerce y desarrolla la pedagogía en las aulas. Lo cual nos hace reafirmar nuestra postura de que cada uno de los docentes tiene un rol primordial en el aula, pues debe generar espacios de construcción pedagógica (personal y colaborativa) valorando la diferencia y reconociendo en esta una riqueza y no una dificultad.

Capítulo 2: Objetivos de la investigación y justificación.

2.1 Justificación del problema

Ante la continua evolución de la educación Chilena en temáticas como inclusión educativa y la reciente promulgación de la Ley de Inclusión (2015) es que se plantean importantes desafíos para todos aquellos que son y forman parte de la educación chilena actual. No exento de estos desafíos se encuentran los profesionales de la educación. El desafío de promover una comunidad educativa inclusiva no es tarea fácil, tal como se ha propuesto desde diferentes autores se requiere de programas de especialización, perfeccionamiento y una constante capacidad de adaptarse a curriculums cada vez más flexibles y que respondan a toda la diversidad que compone las aulas de clases. Es por esta razón que creemos importante recoger de parte de los docentes de educación regular básica su percepción y su actitud frente a las NEE, con esto quisiéramos saber cuales son los estereotipos y prejuicios que comprenden y manejan en su discurso y en su quehacer profesional, pues esto, será clave para promover mejores y más efectivos espacios educativos inclusivos. Es por esto que hemos decidido profundizar este estudio hacia la percepción y actitud establecida por las y los docentes de educación general básica que forman parte de este cambio educativo propuesto desde la ley, lo cual nos permitirá saber acerca de sus creencias e ideas y así lograr recoger miradas actuales acerca del verdadero estado de transformación que vive la educación en nuestro país.

La importancia de profundizar y obtener mayores estudios y/o investigaciones acerca de este tema, radica en que los profesoras y profesores de educación básica son los encargados de atender al segundo nivel de educación formal y es en este nivel donde se desarrolla una formación integral para los y las estudiantes, abordando las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, espiritual y moral (MINEDUC, s.f). Según la Ley General de Educación (2009) -que rige el sistema educacional chileno- durante la Educación Básica los y las estudiantes deben, entre otros aprendizajes, desarrollar una autoestima positiva y conciencia de sí mismo, aprender a trabajar individualmente y en equipo, pensar en forma reflexiva y desarrollar su creatividad. Durante este periodo el rol de dichos profesores generará

un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes pues, muchas veces, estos se convierten en un referente para ellos y su actitud puede determinar los accesos de aprendizajes.

Los resultados obtenidos por medio de esta investigación podrán aportar a una visión concreta y actual de lo que se está viviendo en las salas de clases, pues si bien existe una amplia política educativa que expresa lineamientos sobre educación inclusiva, es necesario tomar las opiniones de uno de los agentes principales que viven cada día la pedagogía desde sus prácticas y qué es lo que está impidiendo el desarrollo de estas mismas.

2.2 Objetivo general

- a. Comprender las percepciones y actitudes de profesoras y profesores de enseñanza básica pertenecientes a escuelas regulares con y sin Proyecto de Integración Escolar de la región Metropolitana, respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

2.2.1 Objetivos específicos

- a. Identificar barreras que influyen en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas por parte de profesoras y profesores de enseñanza básica frente a las NEE en el aula.
- b. Analizar las diferencias entre las percepciones y actitudes que tienen profesoras y profesores de enseñanza básica acerca de estudiantes con NEE.
- c. Reconocer la relación entre la formación que tienen las/los docentes y el nivel de acercamiento con las NEE.

2.3 Hipótesis

- a. A mayor cantidad de recursos con los que cuenten profesoras y profesores de enseñanza básica, mayores serán las percepciones positivas del estudiantado con Necesidades Educativas Especiales.

- b. A mayor formación docente con respecto a temáticas de inclusión educativa, más positiva será la actitud del profesorado frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Capítulo 3: Marco referencial

3.1 Percepción y Estereotipos

Diversas han sido las definiciones y disciplinas que se refieren al concepto de percepción, sin embargo todas convergen en que esto es un fenómeno subjetivo, selectivo y temporal. La percepción es una “mirada” que está vinculada a estímulos sensoriales y cognitivos individuales de las personas. Para el uso de esta investigación nos limitaremos a utilizar la percepción social. Ainscow (1998) se refiere a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, pues este pone el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social. Existen diversos factores que influyen en la percepción, como por ejemplo: expectativas acerca de una persona, motivaciones, metas, familiaridad con ciertos temas y/o experiencia.

A raíz de la percepción, emergen los estereotipos, los cuales son creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social, y sobre las que hay un acuerdo básico Mackie, 1973 (citado por Moreno y López, 2016). Se puede afirmar que factores como la tradición, la cultura y la religión, han sido, y siguen siendo, determinantes en la atribución de una imagen sesgada por parte de la población en general como lo es, por ejemplo, la discapacidad y las necesidades educativas especiales (NEE).

La forma en que se percibe hoy en día la discapacidad influye en cómo las personas con discapacidad y/o NEE son entendidas, en lo que se espera de ellas, en cómo son tratadas y también en cómo se perciben a sí mismas y lo que esperan de sí Wehmeyer et al, 1998,(citado por Moreno y López, 2016). Durante el paso de la historia y hasta la actualidad, el prisma con el que se observa la discapacidad ha ido evolucionando y, por consiguiente, los estereotipos que la sociedad ha tenido sobre este grupo también han cambiado. El ser humano estereotipa para definir la diferencia, para etiquetar a las personas como diferentes de la norma con la que tenemos familiaridad, especialmente de nosotros mismos. Etiquetamos a la gente para agrupar,

ya que -agrupar- es mucho más fácil que entender, comprender, destacar y respetar las diferencias de cada individuo.

Si se tiene en cuenta que el estereotipo predispone la forma que se tiene de interactuar o actuar con otras personas, se evidencia la barrera en la comunicación y la relación debido a creencias erróneas.

A continuación se exponen los principales subtemas que constituyen esta investigación. Esta información se da a conocer a partir de las principales investigaciones que se han realizado en torno al tema.

3.2 Necesidades Educativas Especiales (NEE): una conceptualización

El término *Necesidades Educativas Especiales* apareció por primera vez en 1978 en el informe Warnock (Inglaterra) y desde ahí este concepto fue adoptado por distintos países a lo largo de los años. La nueva terminología presagiaba posibles cambios en la ideología; en el concepto de discapacidad y en el tratamiento de la misma; en las políticas educativas y sociales, etc.

En nuestro país, el Ministerio de Educación define las NEE como una forma de entender y trabajar las dificultades o barreras que experimentan los y las estudiantes para aprender y participar del currículum escolar (MINEDUC, 2012). Éstas pueden ser de distinto tipo, entre ellas, discapacidades y deficiencias identificables; dificultades de aprendizaje no atribuibles a alguna discapacidad o deficiencia; y dificultades debidas a desventaja socioeconómica, cultural o lingüística OCDE, 2007 (citado en Marfán, 2013). Para la finalidad de este estudio, entenderemos por **NEE a aquellas singularidades que tiene el estudiante, las cuales pueden ser derivadas de discapacidad, sobredotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje.**

Diego Luque (2003), plantea que todos los estudiantes en general tienen necesidades educativas derivadas de sus propias individualidades e historias personales, por lo que ese término de necesidad educativa hace referencia a aquello que cualquier persona precisa para tener acceso a conocimientos, habilidades, sociabilidad, autonomía, etc., propios del grupo social en el que está inmerso y en el que ha de integrarse como persona. Las NEE se pueden detectar cuando el o la estudiante muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso, y que requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionarles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (López y Valenzuela, 2015).

Además las NEE no son una definición, sino una conceptualización operativa que busca la adecuación del sistema educativo al niño/a o joven que las tiene y dejarán de ser especiales para ser simplemente necesidades como las del resto de los y las estudiantes, en la medida que los recursos del establecimiento sean óptimos, su profesorado y equipo docente mantengan la implicación tutorial apropiada y se considere al niño o niña como núcleo fundamental de la enseñanza y al que se adecúa el currículo. En suma, el estudiante tiene necesidades educativas que son especiales, no por su diagnóstico o distintividad sino por la necesidad de atención a sus dificultades y a los recursos que por ello precisan. Luque y Romero, 2002 (citado en Luque, 2013)

Nuestra sociedad tiende a ver este concepto -NEE- como una desventaja, pero si seguimos la lógica de la definición que hemos expuesto con anterioridad, todos nosotros hemos tenido, alguna vez, necesidades educativas especiales. Como han expuesto algunos autores, el concepto no es más que un término para emplear un vocabulario diferente, que apoya los derechos y la igualdad, para describir los cambios superficiales introducidos en las prácticas tradicionales que, cuando se aplican conservan la importancia para los estudiantes

que pueden o no presentar discapacidad, así también para sus familias y sus defensores” (Slee,1998).

3.3 La actitud docente ¿qué es y cómo influye en el quehacer pedagógico?

Remitirse a la comprensión y entender el concepto de actitud es central, pues es el segundo eje principal de nuestra investigación, permitiéndonos entender la base del comportamiento del profesorado frente a los fenómenos educativos que se desarrollan y desenvuelven en el aula de clases y la comunidad educativa. La actitud permite entender -en gran medida- las bases del comportamiento humano en sociedad, autores como Stahlberg y Frey en 1991 (citados por Castillo, 2007) definieron la actitud como un factor que determina diferentes situaciones y lleva al individuo por ejemplo, a tomar decisiones o reaccionar a ciertas situaciones, es decir, lo conduce a actuar de una forma concreta y específica, y comúnmente se vuelve constante. En conjunto a estos autores, Granada, Pomés y Sanhueza entienden por actitud -desde una mirada pedagógica- un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, influyendo así en el quehacer pedagógico y en la predisposición frente a la acción de algunos estudiantes. (Granada et.al, 2013)

Bajo esta lógica, Baron y Byrne años antes habían señalado que las actitudes pueden ser categorizadas entre positivas o negativas y que además de ser aprendidas, coinciden con los autores anteriores en que tienden a permanecer estables en el tiempo y que estas a su vez, pueden estar dirigidas hacia un objeto o idea particular, o bien puede estar dirigido hacia un grupo de personas o idea que se establece por medio de uno o varios estereotipos de ese conjunto de individuos. Gracias a esta interpretación establecida por los autores Baron y Byrne (2002) podemos comprender que la actitud no solo se construye en base a la sociedad y el aprendizaje de estas en base a otros, sino que además esta actitud positiva o negativa puede dirigirse hacia una idea, un concepto o una interpretación. A su vez, otras interpretaciones dan importante énfasis en que la actitud es también la postura corporal, pues el cuerpo de una

persona transmite emociones y es a través de este lenguaje corporal que entrega diversas señales en cuanto a su disposición, lo que piensa o siente.

Dicho lo anterior, podemos comprender la actitud desde tres componentes esenciales: El componente cognitivo , componente afectivo y componente conductual, donde cada uno de estos constituyen la estructura que da origen a una determinada actitud sea esta positiva o negativa, hacia un objeto, situación o persona.

Es importante describir y establecer la importancia de estos tres componentes esenciales antes mencionados, pues, dan crédito y sostienen la importancia de la actitud en el desarrollo humano en sociedad. Algunos autores como por ejemplo Magda Gomez en su texto del año 2014 “Importancia de la actitud del Docente en el proceso de aprendizaje” expone la definición de Lambert (1971) afirmando que las actitudes son una forma organizada de pensar, sentir y reaccionar, en relación con personas, grupos, sucesos, etc. A su vez y siguiendo esta misma línea Magda Gomez expone que Thurstone(1976) define actitud como la suma total de inclinaciones, sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de la persona acerca de un aspecto en particular. Según estas definiciones y los conceptos anteriormente establecidos, entendemos la actitud en torno a un estado de disposición nerviosa, mental y física, que tiene origen en base a las experiencias vividas y que llevaran a una determinada respuesta del individuo según el contexto y según los sucesos que se vean relacionados con dicho sujeto.

En el caso de esta investigación y como precedente base de nuestra teoría, la actitud es la forma como un docente asume una postura tanto física como mental frente a un contexto (aula de clases) y a sus estudiantes que presentan NEE clasificados previamente de forma negativa o positiva, lo cual influye en su forma de hacer docencia. Por lo tanto, la actitud es más bien una motivación social que una motivación biológica, pues a partir de la experiencia, las personas adquieren una cierta predisposición que les permite responder ante los estímulos y diversas situaciones.

3.3.1 Factores que impactan en la actitud docente con respecto a la práctica.

Considerando que la actitud del profesor hacia la inclusión educativa está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, se hace necesario centrarse en los siguientes aspectos:

a) La experiencia de los docentes:

La experiencia que poseen los profesores es entendida como el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa, si esta práctica ha sido positiva o no y el tiempo de ejercicio profesional que ha implicado. Así, se ha señalado que los años de experiencia de los profesores influye en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva, los profesores con menos años de experiencia ejerciendo docencia, manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. Asimismo, se plantea que los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos Boer et al. 2011 (citado en Granada et al.2013). En este sentido es posible precisar que la experiencia de los docentes puede influir en dos sentidos. La primera en cuanto a la cantidad de años de trabajo que un profesor tiene y la segunda en relación a experiencias previas vinculadas a las prácticas inclusivas. En el primer caso, más tiempo como docente no estaría favoreciendo la inclusión educativa, mientras que la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud, marcando la diferencia con aquellos docentes que no han experimentado instancias inclusivas en su quehacer pedagógico.

b) Las características de los estudiantes:

Parece ser que las características que presentan los estudiantes estarían condicionando las actitudes de los profesores ante el proceso de inclusión educativa. Así, Huang y Diamond (2009), manifiestan que el tipo de discapacidad parece jugar un importante rol en la disposición de profesores y en la comunidad educativa hacia la inclusión. Los estudios indican

que las y los profesores responden de manera diferente según el tipo de discapacidad sin considerar el diagnóstico entregado. Así los profesores responden de manera más positiva hacia niños/as con discapacidad que hacia aquellos niños/as que aún no presentan un diagnóstico. En tanto, estudiantes que presentan hiperactividad u otros diagnósticos asociados a la conducta, reciben mayores índices de rechazo. Desde esta perspectiva, podríamos decir que las y los profesores tendrían una actitud diferente de acuerdo a las distintas necesidades que los estudiantes presentan, limitando las posibilidades de inclusión y participación de estos estudiantes.

c) El tiempo y recursos de apoyo:

El tiempo disponible para enfrentar la inclusión educativa está referido a la posibilidad de contar con un lapso, espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa como lo son planificar, coordinar y colaborar.

Mayores oportunidades para organizar el trabajo docente, podrían impactar en una actitud más positiva, abierta hacia la inclusión de estudiantes con NEE. Los recursos de apoyo, se entienden como los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad a las NEE. Dentro de estos elementos se puede distinguir, los recursos humanos y los recursos materiales. En los recursos humanos se considera la participación de expertos en áreas específicas; profesionales, asistentes, compañeros y familia. Mientras que en los recursos materiales se consideran las adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido Jordan, Glenn y McGhie-Richmond en el año 2010 (citado en Granada et al. 2011) indican que cuando las escuelas tienen acceso a una gran variedad de apoyos y a diversificadas estrategias de enseñanza, estas pueden ser más efectivas incluyendo a diversos estudiantes y manteniendo altos niveles de logros académicos.

d) La formación docente y capacitación :

Un elemento clave para mejorar las prácticas educativas docentes es por una parte, que las y los profesores tengan una formación inicial profesional que les permita contar con

herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por otra parte, que las y los profesores cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente para responder a las distintas demandas emergentes. En este sentido, diferentes estudios enfatizan la relevancia de la formación de profesores como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa. Granada, Pomes y Sanhueza en el año 2013, mencionaron que “en general los profesores no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas NEE” lo que pudiese influir en el quehacer docente, las percepciones y actitudes dentro del aula.

A su vez, si se compara a los profesores en términos de cantidad de capacitación, aquellos educadores que reciben más capacitación poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación. Hoy en día las y los profesores muestran preocupación constante ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas más inclusivas (Lindsay, 2010).

3.4 ¿Integración o inclusión educativa?

La construcción de un modelo educativo que responda y se adapte a las crecientes necesidades de los y las estudiantes en el territorio nacional ha sido extenso y paulatino a lo largo de estas últimas décadas. Desde los inicios del reconocimiento de las NEE en Chile y sus consiguientes reformas, diversas han sido las miradas para trabajar y promover espacios educativos que respondan a un modelo de trabajo inclusivo que piense en el desarrollo integral de cada uno de los y las estudiantes. Desde esta consideración “para la instalación de procesos educativos inclusivos, las escuelas deben generar procesos de transformación de sus lógicas y prácticas destinadas a responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, entre ellas, estudiantes con NEE”. (Marfán, 2013). Bajo esta línea, y siguiendo el abordaje teórico que describe Booth (2000), el primer paso hacia una inclusión educativa es la integración escolar, pues aquí el estudiante puede adaptarse según las características de la escuela, para luego dar

paso a la adaptación de la escuela hacia el propio estudiante. Si bien, el paso desde una “Escuela con integración” a una “Escuela inclusiva” no es sencillo, variadas han sido las estrategias para hacer de este proceso un movimiento efectivo y que realmente considere la diversidad biológica e individual de cada estudiante.

Es entonces necesario definir y comprender los procesos propios que se han desarrollado en nuestro sistema educativo. A principios de los años 90, el concepto de integración tomó bastante fuerza, bajo la premisa de creer que las “anormalidades” de un cierto grupo de estudiantes podía ser tratada bajo la “normalidad” de la educación regular. Por este motivo es que se comenzó a basar y utilizar la mirada de un modelo centrado en la deficiencia de algunos estudiantes menos “aventajados” cognitiva o socialmente. Sin embargo, esta mirada centrada en el déficit educativo no fructífero, pues, tal como Chiner (2011) plantea:

“En la década de los noventa, algunos expertos, considerando que la filosofía de la integración no había resuelto el problema de la exclusión, plantearon la cuestión desde otra perspectiva: La de los derechos humanos. El problema de fondo era que la normalización partía de un planteamiento inadecuado al reconocer la discapacidad como un rasgo anormal de las personas y no como una variación natural de las diferencias humanas”. Es de esta manera que “La insatisfacción del término integración forzó, por lo tanto, la introducción del término *inclusión* para referirse al derecho a pertenecer y recibir un trato justo”. (Chiner, 2011)

Debemos destacar además, que la importancia de desarrollar modelos más inclusivos, no es solo por una idea estrictamente popular o importante desde lo puramente legal en cuanto a decretos se trate, sino que esto trae consigo modelos más abiertos y participativos que reconociendo las diferencias, potencian y movilizan el desarrollo de las singularidades, promoviendo climas de respeto, solidaridad y empatía desde la comunidad Educativa -junto a todos y todas los que la construyen- hacia la sociedad. La educación inclusiva va mucho más

allá de una serie de acciones técnicas, como señala Barton (2003) “no es un fin en sí misma sino que un camino para contribuir a la realización de una sociedad con un enfoque de derechos. La educación inclusiva es una actividad política que involucra una crítica de los valores sociales, prioridades y estructuras”.

A su vez y entendiendo las características de un “modelo educativo inclusivo” y basándonos en las palabras señaladas por Barton, claramente implica un trabajo más amplio que tan sólo la integración de estudiantes al aula regular.

“La inclusión educativa implica una mirada de la educación desde un enfoque participativo y de educación de calidad para todos y todas. La inclusión busca superar barreras de diversa índole que tengan algunos sectores de la sociedad y que tengan que ver con exclusión y desigualdad” (UNICEF, 2001).

En este sentido, mejorar las prácticas pedagógicas para dar respuesta a la diversidad implica que los profesores progresen “desde unos enfoques homogeneizadores tradicionales hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas individualizadas”(Godoy et al., 2004). Desde esta perspectiva, el propósito es alcanzar, que mayoritariamente los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales accedan, participen y progresen en igualdad de condiciones a las oportunidades que ofrece el sistema educativo.

Si bien, Barton es muy claro y consistente en definir las necesidades que requiere subsanar y desarrollar la educación para realmente establecer un enfoque inclusivo, creemos que la sociedad como tal también es un factor importantísimo para promover espacios de desarrollo inclusivo. Según Hahn 1986 (citado por Barton, 1998) quien afirma que: “(...)La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y a las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad”.

En este sentido y al igual que dicho autor, Elvira Jiménez en el año 2001 expone que:

“(…) Este es y ha sido siempre el gran problema de nuestra sociedad. Se pretende que todas las personas se adapten a lo establecido por unos pocos como única opción posible (...) los grupos sociales que no se adaptan están condenados a la marginación y hay que dejar de mirar la discapacidad desde el punto de vista de las dificultades que tienen los ‘discapacitados’, y empezar a mirarla desde el punto de vista de los derechos de las personas y de las limitaciones del sistema. En la Escuela, como parte de ese sistema, ocurre lo mismo, hay que reconstruirla de acuerdo con un discurso de los derechos de la discapacidad, y para ello es necesario la participación de las personas ‘discapacitadas’ en la construcción del currículo y de las decisiones de la política educativa. Así nos encontraríamos con una sociedad más justa, puesto que la incorporación por derecho de los grupos marginados a los foros en los que se construye el sistema Social, Político y Educativo”.(Jiménez, 2001)

3.5 Escuelas educativas con Proyecto de Integración Escolar (PIE) y Escuelas regulares

En los últimos años la educación especial, también llamada educación diferencial, ha ido construyendo y generando cierto protagonismo en la esfera educativa nacional. Desde la paulatina y constante comprensión de los derechos humanos acerca de personas en condición de discapacidad, su progresivo y cada vez más notorio activismo en temáticas sociales, educativas y políticas, sease por la representatividad de ellos y ellas mismas, o por la constante búsqueda de espacios de participación de madres, padres y familiares, es que la concepción de discapacidad ha sido comprendida desde nuevas y esperanzadoras miradas que promueven una sociedad más justa, equitativa y activa en la valoración de los derechos fundamentales de todos los seres humanos.

Desde la esfera educativa, variadas han sido las reformas que dan pie y progreso a una educación diferencial cada vez más cerca de la educación “regular” y viceversa. Desde la promulgación de La Ley General de Inclusión en el año 2015, la evolución de Establecimientos educacionales que promuevan la inclusión educativa de diversos estudiantes ha ido en aumento.

Hoy en día, es posible definir dos modalidades de escolarización de estudiantes que presentan algún grado de discapacidad. Ahora bien, entendiendo que el concepto de escuela especial es definida como:

“(…) una modalidad del sistema de educación escolar que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, para atender las necesidades educativas especiales que ciertos alumnos puedan presentar en forma temporal o permanente, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje. Todo esto, con el objeto de que los niños y niñas accedan, participen y progresen en el currículum nacional, en igualdad de condiciones y oportunidades”. (Holz, 2018)

Bajo esta premisa, y respondiendo a las dos modalidades de educación que presenta nuestro sistema, es posible aseverar que:

“Escuelas Especiales, que atienden a niños con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje, y Establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE), para niños que presentan dificultades de aprendizaje o discapacidad. El PIE es una estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases,

la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorias” (Holz, 2018)

En lo principal es posible establecer que se informa el número de establecimientos que educan a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y la matrícula que se deduce de la base de datos de Matrícula Única del Ministerio de Educación, correspondiente al año 2018. De los datos se puede observar que en Chile se cuentan 2.027 escuelas especiales, 5.662 establecimientos escolares con integración (PIE). Las escuelas especiales, en su gran mayoría son para la enseñanza de estudiantes con trastornos del lenguaje. A su vez, son 183.373 los estudiantes matriculados con necesidades educativas especiales. Este número representa un 5,12% de la matrícula total nacional. De estos, 166.780 (90,95%) asistieron a establecimientos particulares subvencionados, lo que representó un 8,65% de la matrícula de ese sector.

Por último, de los 183.373 estudiantes con necesidades educativas especiales, un 75,56% lo es por trastornos del lenguaje, un 20,78% por discapacidad intelectual, lo que suma un 96,34%. (Holz, 2018)

3.6 El profesor/a un agente determinante para la inclusión

Diversos estudios reflejan la importancia de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con NEE, la que está mediada por la formación profesional, entendida como conocimiento de la temática y capacidad de dar una respuesta educativa a los y las estudiantes que lo requieren. Las y los docentes, pueden ser un factor facilitador o bien una barrera para el logro de una real inclusión.

Un estudio realizado por Solange Tenorio en el año 2007 sobre representaciones sociales de profesores de enseñanza básica acerca de la integración escolar, menciona que gran parte de los docentes que participaron del estudio, arrojaron presentar una representación

social de la integración escolar más bien negativa, ya que destacan las dificultades que han presentado en su desempeño profesional y en el progreso académico de los y las estudiantes integrados; asimismo, hacen referencia a una serie de barreras en la implementación de su política. Si bien, se destaca que existe la disposición y necesidad por parte de las y los profesores de introducir transformaciones e innovaciones en las prácticas pedagógicas, dicha intención se ve limitada por tener fuertemente incorporada una concepción tradicional acerca de la discapacidad y del rol de la educación especial y regular. Este mismo estudio concluye que aquellos docentes que habían tenido experiencias previas en integración escolar presentan una representación social más positiva en comparación con aquellos profesores que no habían pasado por tales experiencias.

Otro estudio efectuado en Asturias, España, relacionado con las actitudes de los docentes ante las NEE, destaca que más del 20% de los maestros desconoce lo "que realmente significa que un estudiante presente necesidades educativas especiales, y sin embargo, estén escolarizados en sus aulas" Álvarez et al. 2005 (citado en Tenorio, 2011). Se indica que esta situación revela la falta de información y probablemente de formación en el tema. Se recalca el hecho de que existe en los docentes la disposición al trabajo de estudiantes con NEE, pero no la respectiva preparación, la que se refleja en gran medida por actitudes de compasión ante estos estudiantes y por considerar que entorpecen el funcionamiento de la clase. Coincidentemente, otra investigación realizada también en España, concluye que existe cierta resistencia a la integración escolar y entre los factores que influyen se nombran la falta de información, carencia de apoyo especializado y el deficiente nivel de formación. (Montañés et al. 1990).

Kame'enui y Carnine en 1998 sugirieron que "la forma de enseñanza utilizada por las y los docentes es crítica para el desarrollo de la inclusión. Estos autores consideran que la capacidad de los profesores para presentar, por ejemplo, materiales de forma motivadora y ordenada que reconozcan la individualidad al tiempo que se atiende las necesidades del grupo curso, es uno de los mayores retos a los que se han de enfrentar los profesores de las aulas inclusivas" (citado de Chiner, 2001). El abanico de estrategias que puede utilizar el profesorado para responder a las NEE de sus estudiantes es amplio y va desde las adaptaciones

más generales en las que el profesor realiza ajustes de la enseñanza para atender las diferencias inicialmente encontradas, hasta las adaptaciones específicas en las que el profesor lleva a cabo ajustes más específicos en relación al currículum.

En concordancia con lo anterior, Chiner (2001) considera que la acción del profesorado en el aula es determinante para el éxito de la inclusión. Dado que en la práctica resulta muy complicado integrar en la programación del aula las adaptaciones individuales para el grupo de estudiantes clasificado con NEE, una forma de responder a las NEE y a la vez a las necesidades individuales de cada estudiante es adaptar estrategias y prácticas educativas que hagan la participación efectiva de cada una de ellas. Hacer posible la participación no necesariamente implica siempre hacer cambios sustanciales del currículum.

En este contexto, la educación no sólo debe tomar en consideración las necesidades de la mayoría, sino que ofrecer una respuesta educativa concreta para las y los estudiantes que provienen de distintas etnias, culturas, de ambientes deprivados socioeconómicamente o marginados, y para aquellos niños/as y jóvenes que producto de alguna discapacidad no han podido participar de la escuela regular.

Lo anterior implica nuevos escenarios y espacios socioculturales-educativos, los que se transforman en requerimientos para la formación y profesionalidad docente. Estos generan nuevas condiciones de inserción y acción profesional. Por ello, los docentes deben estar preparados para responder a las nuevas demandas sociales.

Finalmente, cabe señalar que para propiciar un espacio educativo inclusivo, el profesorado debe compartir una serie de valores, creencias y actitudes acordes con los principios de la inclusión y que concreten dichos pensamientos en una enseñanza orientada al logro de la participación plena de las y los estudiantes en un entorno educativo normalizado. Pensamiento y acción, actitudes y comportamientos instructivos, están íntimamente ligados dentro del proceso educativo (Chiner, 2001).

3.7 Desafíos de la educación en nuestro país

La educación Chilena ha revelado paulatinos pero progresivos cambios en la concepción de cómo se entiende, atiende y valora la educación de los y las estudiantes del país. El comienzo de la visibilización de personas en condición de discapacidad ha abierto grandes caminos en la creación de una educación más inclusiva y que responda a una sola unidad educacional para el desarrollo integral de cada uno de los y las estudiantes del país.

Desde el impulso de las reformas educacionales en materias de educación especial dictadas desde los años 90 hasta la actualidad, diversas han sido las miradas que han comprendido y posicionado la educación especial en nuestro país. Hablar de educación especial es importantísimo para poder entender y comprender una educación inclusiva realmente efectiva, si bien se plantea la necesidad de:

“Avanzar hacia un sistema educativo único, en el cual la Educación Especial cumpla un rol de complementariedad y de apoyo para conseguir en la mayor medida posible que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, alcancen los fines que se propone la educación general para todos los alumnos y alumnas del país” (MINEDUC, 2004)

Las escuelas especiales ven lejana su desaparición del modelo educacional actual, pues, según Balbontín en el 2015:

“La Escuela Especial no está necesariamente destinada a desaparecer, más bien su función se debe transversalizar al resto del sistema educativo para dejar de ser un sistema educativo paralelo como ocurre en muchos países de Iberoamérica y ser concebida de manera transversal dentro del sistema educativo, reorientando y ampliando su rol hacia la educación común“.

Desde esta perspectiva, los desafíos de la educación en nuestro país, no se enfrascan en aseverar si la educación especial o la educación regular deban unificarse o absorber esta última a la primera, sino más bien, en como intentar desarrollar un modelo educativo que responda a la diversidad y las necesidades propias de una cultura, familias, jóvenes, niños y niñas más diversificados, cambiantes y que exigen y anhelan una educación que responda a los desafíos de un país cada vez más amplio y globalizado.

Es bajo esta premisa de comprensión y aceptación de las particularidades individuales de cada uno de los seres humanos que se debe construir y generar una educación que involucre a todos y todas en la búsqueda de espacios educativos y sociales inclusivos, pues las personas en condición de discapacidad, como cualquier otra persona:

“Luchan individualmente por conseguir integrarse en la sociedad tal y como es y, al hacerlo capacitarse ellas mismas. Es como si quisieran que cambiasen las reglas del juego de manera que pudieran jugar con lo demás, mas que cambiar el juego. Naturalmente, el problema , es que, si el juego consiste en un individualismo posesivo , en una sociedad que se rige por la competición y la desigualdad, las personas con insuficiencias estarán inevitablemente en posición de desventaja, sin que importe cómo cambian las reglas del juego” (Oliver, 1998).

Tal como Elvira Jimenez sostuvo en el año 2001:

“Hay que dejar de mirar la discapacidad desde el punto de vista de las dificultades que tienen los discapacitados, y empezar a mirarla desde el punto de vista de los derechos de las personas y de las limitaciones del sistema. En la Escuela, como parte de ese sistema, ocurre lo mismo, hay que reconstruirla de acuerdo con un discurso de los derechos de la discapacidad, y para ello es necesario la participación de las personas discapacitadas en la construcción de un currículo y de las decisiones de política educativa. Así nos encontraríamos con una sociedad más justa, puesto que la incorporación por derecho de los

grupos marginados a los foros en los que se construye el sistema (Social, Político y Educativo), dejaría obsoletas estrategias tan paternalistas y a la vez discriminatorias”.

3.8 La importancia del trabajo colaborativo de las/los docentes.

Antes de establecer cuál es la importancia del trabajo colaborativo tenemos que entender ¿qué es? .Vaillant en el año 2016 definió al trabajo colaborativo como la metodología que tiene como esencia que “profesoras y profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado”(citado de MINEDUC,s.f). También es sabido que esto implica trabajar en conjunto, pero ¿en qué circunstancias se puede dar el trabajo colaborativo?. Muchas veces el trabajo colaborativo se da para solucionar un problema o abordar una tarea, pero algo muy importante es tener en cuenta que debe existir un objetivo en común, tal como lo señala Clavo en el año 2014 (citado de MINEDUC, s.f). Este tipo de trabajo es un proceso en el que cada profesional aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo.

Siguiendo este mismo lineamiento, nos encontramos con una barrera muy común para los profesionales respecto a este tópico; ello tiene que ver con la optimización y uso del tiempo y recursos.

“Muchas profesoras y profesores asocian el trabajo colaborativo con una mayor carga laboral. Sin embargo, se ha evidenciado que, a pesar de tomar tiempo que el docente usualmente utilizaría con otro propósito, la colaboración permite compartir la cantidad y la presión de trabajo, y al mismo tiempo, sacar más provecho de los recursos y saberes que existen en la escuela.” (Elige Educar, s.f)

3.9 Modelos para la comprensión de la discapacidad

La discapacidad como concepto constituye una amplia y diversa visión de entendimiento, pues ha sido abordada desde múltiples maneras a lo largo de la historia. Esta forma de comprender y/o mirar la discapacidad ha variado según el contexto y condiciones políticas, históricas, sociales, económicas y culturales de la época de la que se hable. En este sentido el ejemplo más contundente puede verse reflejado por las diversas categorías o denominaciones que han recibido personas en condición de discapacidad a través del tiempo; “tonto”, “insano”, “subnormal”, “deficiente mental”, “problemático en el aprendizaje” entre otros. Barton (2003) señaló que la discapacidad es una construcción social y ha tenido diferentes periodos históricos y contextos culturales. Cada una de estas denominaciones o categorizaciones son en sí mismas una representación de los movimientos históricos que se han desarrollado a lo largo de cada cultura y país. En nuestro país hoy se habla de necesidades educativas especiales (NEE) para denominar a aquellos y aquellas estudiantes que requieren de algún apoyo transitorio o permanente para su desarrollo. Si bien el concepto es altamente discutible como hemos expuesto en apartados anteriores, es un paso para la comprensión de dichas personas que en años anteriores fueron apartadas y miradas con un sesgo paternalista de protección o de minusvalía frente a la sociedad.

Bajo esta premisa, a nivel internacional y a su vez en Chile, la discapacidad, ha sido entendida y analizada bajo dos modelos y/o enfoques bastante marcados: El modelo bio-médico o rehabilitador y el modelo social.

3.9.1 Modelo bio-médico

El modelo bio-médico o rehabilitador, expone que las causas que originan la condición de discapacidad en las personas son derivadas de las limitaciones individuales y propias de la persona. Balbontin en el año 2015 describe en relación al modelo biomédico que; “una mirada rápida hacia el pasado, nos habla de una etapa de “prescindencia” basada en teorías eugenésicas. Teorías según las cuales, la sociedad en su conjunto se hallaba en peligro si no se

eliminaban los sujetos “defectuosos”, “deficientes”, “anormales”, que de reproducirse, producirían una sociedad débil y en peligro”. En este sentido es importante señalar que este modelo está relacionado con las ideas de perfección y “normalidad” establecidas por un sector que evalúa el desarrollo humano y social meramente desde lo cuantificable y la efectividad en la que los individuos pueden ser más productivos y suficientes. Bajo esta perspectiva Balbontin (2015) señala que:

Este modelo bio-médico, ve la discapacidad como una “tragedia personal” que limita la capacidad de la persona con discapacidad para participar en la vida general de la sociedad. Desde este punto, se considera que es responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo tal como es – un mundo construido por gente sin discapacidad para satisfacer las necesidades de personas sin discapacidad.

Sin embargo, en diversos lugares del mundo, siendo Europa el gran precursor de un modelo centrado en las potencialidades más allá de las discapacidades, surge el rechazo a estos fundamentos biomédicos. Ya a finales de los años 60 surge una visión renovada en la comprensión de la discapacidad, lo que comienza a dar pie al Modelo Social.

3.9.2 Modelo Social

Este modelo podría ser descrito como el contraste del modelo biomédico, pues, en este sentido las acciones están destinadas a eliminar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de acceso, aprendizaje y participación de las personas en actividades educativas, sociales y/o comunes.

En este sentido Booth y Ainscow (2000) describen este modelo diciendo que :

“Contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o 21 limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo

social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”.

Desde esta misma perspectiva de comprensión y valoración del modelo social para la comprensión de la discapacidad, Balbontin en el 2015 expone que :

“En este modelo, se cambia el foco de atención desde la “tragedia personal” del individuo hacia la forma en que el entorno, en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, actúa para excluirlo de la plena participación. Esto quiere decir, por ejemplo, que si un alumno o alumna con impedimentos, presenta dificultades para acceder, participar o avanzar en algún aspecto del currículum de la escuela regular, no es simplemente porque tiene una deficiencia física, sensorial o intelectual. En tal sentido, el enfoque inclusivo sugiere que estas dificultades no pueden explicarse simplemente en términos de la deficiencia del alumno”.

Lo que significa que; por el contrario a definir al estudiante como el que genera o crea las dificultades o barreras para el acceso a la educación o a las diversas experiencias, es el sistema educativo quien debe proveer los espacios para promover el desarrollo integral de cada uno y una de las estudiantes que componen el contexto escolar. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. (UNESCO, 2004). De esta manera, este modelo apunta al desarrollo de autonomía de las personas en condición de discapacidad para su propia vida y decisión, buscando la equiparación de oportunidades por medio de la eliminación de cualquier barrera que imposibilite el desarrollo de las personas.

Por último, Barton (2003) señala que el modelo social sirve para diversos propósitos:

1. “Provee un marco y lenguaje a través del cual la gente discapacitada puede describir sus experiencias.
2. Ofrece un marco donde la discapacidad puede ser explicada y entendida en términos de amplias condiciones y relaciones socio - económicas.
3. Provee una oportunidad para plantear serias preguntas acerca de la naturaleza existente de la sociedad en que vivimos y el tipo de sociedad que deseamos y esperamos tener. ¿Qué definiciones son vistas como importantes, por qué y con qué consecuencias?, ¿Cómo definimos discapacidad?”

Este último punto es especialmente relevante pues las respuestas a estas interrogantes influyen en nuestras expectativas, en nuestra percepción y en las formas en que interactuamos con las personas en condición de discapacidad, sea en cualquier contexto social y/o educativo.

CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de Investigación y diseño

Según el Ministerio de Educación, cada uno de los establecimientos educativos en Chile, independiente del tipo de educación que impartan, debe asegurar el derecho a la educación de todos y todas las personas de su comunidad. La ley n° 20.845 (Ley de Inclusión Escolar) trabaja sobre dos puntos centrales: La eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad.

En este sentido, cada establecimiento debe promover la inclusión a través de prácticas educativas que aseguren el acceso, permanencia, aprendizaje y la participación de todos los estudiantes reconociendo la diversidad y favoreciendo un trabajo que atienda cada una de sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones.

A su vez, el Decreto n° 83/2015 responde a la diversidad humana, promoviendo la diversificación de la enseñanza y estableciendo criterios y orientaciones de adecuación curricular tanto para educación parvularia como educación básica.

Teniendo en cuenta este propósito, los objetivos y preguntas planteadas, el presente estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo. El enfoque cuantitativo puede desarrollarse mediante los métodos experimental, cuasi-experimental y no experimental. En esta investigación, se consideró apropiada la elección del método no experimental, pues no se pretende manipular el origen de las percepciones de la muestra, sino únicamente medirlas.

El método no experimental puede definirse como: “La búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención

directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente” (Kerlinger y Lee, 2002, p.504). El método no experimental se centra en la observación de situaciones naturales y no provocadas por el investigador. Tal como establece Hernández y Fernández (1991) este tipo de investigación se basa en variables que ya ocurrieron o se vieron en la realidad sin la intervención directa del investigador, pues se observan en su contexto natural. En relación a nuestra temática de investigación las percepciones y actitudes son manifestaciones que pueden estar supeditadas a la influencia de múltiples factores previos. Desde esta perspectiva no es objetivo de esta investigación modificar dichas percepciones y actitudes, sino más bien medirlas y analizarlas. Esta medición será transeccional, lo que quiere decir que se medirá un momento determinado.

El diseño de investigación “se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación” (Hernández y Fernández, 1991). Este diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se ha planteado y responder a los objetivos propuestos. En consecuencia, se optó por un diseño metodológico de tipo descriptivo, el cual mide y evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar para luego describir lo que se investiga.

En resumen, se ha optado por una investigación de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental descriptivo, donde las variables están dadas por el contexto y no son controladas, como lo son las percepciones y actitudes de profesoras y profesores de enseñanza básica con respecto a sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Para ello, se creó un cuestionario mediante una escala Likert denominado: “Cuestionario sobre percepciones y actitudes de docentes de enseñanza básica con respecto a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)” en el año 2020 (ver Anexo 1), el cual fue validado por un grupo de docentes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Dicho cuestionario se creó tomando como referencia el instrumento creado por Esther Chiner Sanz en el año 2011.

Debido al contexto de pandemia Covid-19 que atravesó nuestro país, la aplicación del cuestionario se realizó de manera online, a través de una plataforma digital llamada “Formularios de Google”. Las y los profesores de enseñanza básica que participaron del estudio, brindaron su consentimiento al inicio del desarrollo de dicho cuestionario (ver Anexo 2).

Finalmente, es importante remarcar que nuestro propósito fundamental es observar una realidad determinada, donde los resultados se obtendrán mediante el instrumento diseñado y adaptado para poder alcanzar los objetivos propuestos.

4.2 Participantes del estudio

La selección de la muestra se compone por 25 docentes de enseñanza básica. De esta cantidad 21 son mujeres y 4 son hombres entre los 29 y 55 años, con una experiencia docente que oscila entre los 2 y 32 años de servicio. Las profesoras y profesores pertenecen a distintos establecimientos de la región Metropolitana, donde un 80% trabaja actualmente en una escuela regular con Programa de Integración Escolar (PIE) y un 20% en escuela regular. El criterio de selección para la participación de este estudio fue desde la modalidad online, donde los requisitos para ser parte de la muestra fueron: Pertenecer a una escuela regular con o sin Programa de Integración Escolar y ser docente de educación básica.

Consideramos que estos profesionales entregaron valiosa información para el desarrollo de esta investigación.

4.3 Instrumento de recopilación de datos

Tomando los objetivos y el lineamiento de esta investigación, el cuestionario utilizado -que se construyó a partir de la modificación del instrumento original de Esther Chiner- pretende medir las percepciones y actitudes de los participantes con respecto a los y las estudiantes que presentan “Necesidades Educativas Especiales”. Este dispositivo fue llevado a

una escala de tipo Likert debido a la gradualidad que tiene el instrumento para poder opinar respecto a una afirmación, así también como la precisión que tiene en la medición de obtención de datos de forma cuantitativa. En este caso fue organizado en 3 partes donde cuentan con un espacio determinado para responder cada una de las preguntas empleando alternativas y evaluando aspectos tales como:

- a) Percepción del profesorado respecto a estudiantes con NEE: Mediante este componente (17 ítem) se miden lo que profesoras y profesores piensan acerca a las NEE, sobre inclusión educativa y por último la mirada que tienen de los y las estudiantes con NEE. Para ello se plantean preguntas como: *“El etiquetar a un(a) estudiante con ‘Necesidades Educativas Especiales’ puede resultar inconveniente, pues se generan expectativas más bajas, que ponen el acento en las dificultades que éstos puedan experimentar.”* o *“La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.”* Las percepciones hacia la inclusión se conceptualizan como las interpretaciones personales y la predisposición que manifiestan las y los profesores diferenciales a responder de manera favorable o desfavorable ante un objeto, persona o situación (Quinteros, 2015)
- b) Recursos y Formación: Este factor (7 ítem) mide el conocimiento y la base teórica con la que cuentan las y los docentes sobre inclusión educativa, leyes y decretos, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), manejo de recursos didácticos y metodológicos. Al final del ítem se realizan preguntas con respecto al tiempo que disponen para trabajar tanto colaborativamente con sus colegas como con sus estudiantes. Este ítem requiere de preguntas como por ejemplo: *“Conozco estrategias pedagógicas para atender la diversidad según cada nivel y las necesidades que este presente.”*
- c) Actitud: Mediante esta última parte (13 ítem) se identifican cuales son las estrategias que habitualmente utilizan las y los docentes durante la clase para favorecer la inclusión, forma de abordar el grupo curso, adaptaciones que realiza y propuestas que lleva a cabo para cada uno de sus estudiantes. Para esto, se utilizaron afirmaciones

como *“A la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los/las estudiantes con NEE.”* o *“Enseño al grupo-clase como un todo.”*

4.4 Validación del instrumento

A partir de la elaboración del instrumento se dio paso a comprobar la confiabilidad y validez, con el objetivo de establecer si el instrumento utilizado responde a lo que se busca medir y si cuenta con la información idónea para el desarrollo de la investigación.

Tomando como referencia el instrumento creado por Chiner, se creó un nuevo instrumento que respondiera a la pertinencia del tema, para luego proceder la validez del contenido por medio del juicio de experto. Para este fin, se invitó a 3 docentes universitarios especialistas en el área de educación. Dicho panel se conformó por:

- Coordinador de Evaluación Educacional del departamento de Formación Pedagógica (UMCE)
- Académico de Orientación Educacional del departamento de Formación Pedagógica (UMCE).
- Académica de Educación Diferencial mención DM-DC (UMCE)
- Docente de educación general básica, mención Lenguaje y Comunicación.

Luego de llevar a cabo el cuestionario se dio paso a la corrección de este. En esta primera instancia de mejora y corrección del instrumento se vieron modificados específicamente aspectos como; la claridad del lenguaje empleado, pertinencia de los enunciados con respecto a los objetivos planteados por la investigación, detalles de forma como redacción, tildes, puntuación para lograr una mejor comprensión y acercamiento en nuestros/as participantes.

Posteriormente, en esta segunda instancia se realizó una aplicación piloto del instrumento a una pequeña muestra de 4 docentes, pues según McMillan y Schumacher (2010)

realizar un estudio piloto tiene gran ventaja para poder identificar problemas, hacer revisiones, conocer el tiempo necesario para completarlo, analizar la claridad de las instrucciones y de los ítems e, incluso, estimar la fiabilidad del instrumento.

4.5 Procedimiento para la recolección de la información

Los datos que propician información para este estudio se obtendrán a través de un cuestionario que fue respondido por una muestra de 25 personas. Este cuestionario, como fue dicho anteriormente, se aplicó de manera virtual en un período de 2 semanas, entre el 28 de agosto y el 11 de septiembre del 2020.

El cuestionario cuenta con indicaciones e información necesaria para que los participantes puedan responder a este sin inconvenientes. En general, se estipula que el tiempo de duración para responder el instrumento no excede los 20 minutos.

4.6 Procedimiento para el análisis de información

Una vez obtenidos los cuestionarios ya respondidos por los participantes, se procedió a construir una base de datos vaciando la información en una matriz de Excel, donde posteriormente se llevaron a un software desde donde se construyen los análisis y los gráficos estadísticos de los resultados. El método a utilizar para construir el análisis de la información es a través de la inferencia estadística. Mediante la técnica inferencial obtendremos conclusiones para una población no observada en su totalidad, a partir de estimaciones o resúmenes numéricos efectuados sobre la base informativa extraída de una muestra de dicha población. En nuestro caso, el instrumento utilizado para la recolección numérica de la información fue: “Cuestionario sobre percepciones y actitudes de docentes de enseñanza básica con respecto a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)” (ver Anexo 1).

En síntesis, mediante este método se busca obtener conclusiones que sean generalizables a una población a partir de una información muestral resumida en un conjunto de estadísticos llamados inferenciales (Aigner, 2003). Frecuentemente, por diversos factores no es posible examinar todas las unidades de análisis que componen el universo del estudio, por esto es fundamental que los resultados de la muestra que se observa y se analiza reflejen realmente las características de la población total.

4.7 Experiencias de trabajo y contexto nacional

Debido al contexto mundial que se vivió durante el año 2020 a razón del virus COVID-19 la búsqueda de establecimiento educativos y/o docentes que pudiesen responder a la encuesta diseñada para esta investigación fue bastante reducido y complejo de concretar. Es por dicho motivo que tal como se expresó en apartados anteriores, se optó por la elaboración digital de la encuesta. Debido a estas circunstancias que esta dupla investigadora agradece el compromiso entregado por las y los docentes que accedieron y respondieron en su totalidad al instrumento digitalizado para la elaboración de esta investigación. La participación de las y los docentes fue fundamental y clave para el éxito de este proceso, y a pesar del contexto pandemia en el que se desarrolló esta investigación y la alta carga laboral en la que estuvieron sometidos es que valoramos la disposición abierta y colaborativa para contestar el cuestionario.

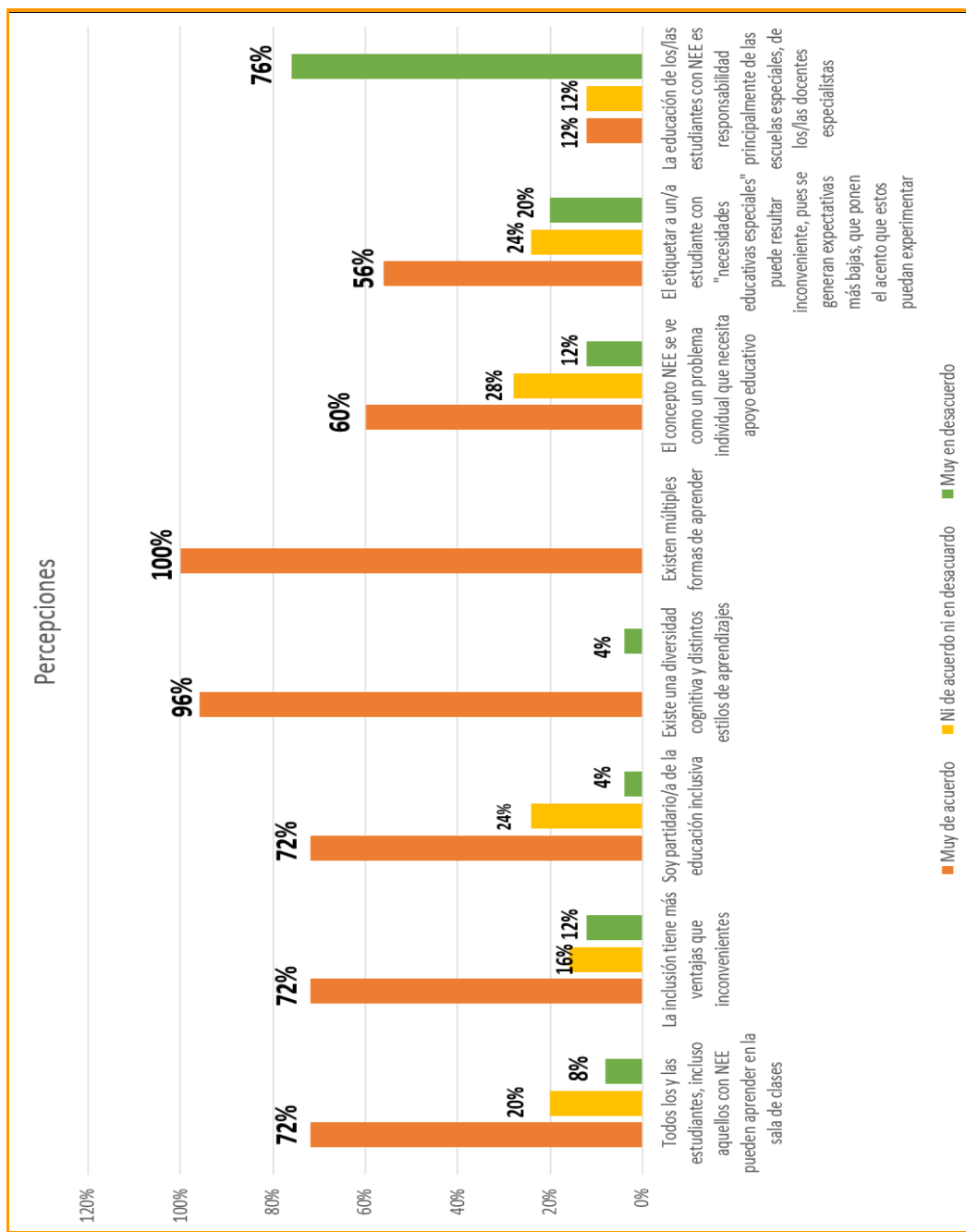
Capítulo 5: Presentación de resultados y discusión

Las preguntas que se muestran graficadas más adelante fueron seleccionadas desde el instrumento aplicado, debido a la información que nos entrega para responder a los objetivos planteados. A continuación se exponen 4 gráficos y 4 estadísticos descriptivos, con sus respectivos análisis y discusión de los resultados mediante el método de inferencia estadística.

5.1 Análisis sobre percepciones del profesorado acerca del estudiantado con NEE

Gráfico n° 1.

Sobre percepciones de profesoras y profesores acerca del estudiantado con NEE



Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el cuestionario "Sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores sobre estudiantes con necesidades educativas especiales", usando software de procesamiento estadístico Excel.

Estadísticos descriptivos para el gráfico N°1, para la parte I del cuestionario “sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores de enseñanza básica frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”:

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|--|----|--------|--------|-------|---------------------|
| Todos los y las estudiantes, incluso aquellos con NEE, pueden atender en la sala de clases | 25 | 1 | 5 | 4,12 | 1,107 |
| La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes | 25 | 1 | 5 | 4,04 | 1,148 |
| Soy partidario/a de la educación inclusiva | 25 | 1 | 5 | 4,2 | 1,058 |
| Existe una diversidad cognitiva y distintos estilos de aprendizajes | 25 | 3 | 5 | 4,84 | 0,463 |
| Existen múltiples formas de aprender | 25 | 5 | 5 | 5 | 0 |
| El concepto NEE se ve como un problema individual que necesita apoyo educativo | 25 | 2 | 5 | 3,76 | 0,991 |
| El etiquetar a un/a estudiante con “Necesidades educativas especiales” puede resultar inconveniente, pues se generan expectativas más bajas, que ponen el acento en las dificultades que estos puedan experimentar | 25 | 1 | 5 | 3,48 | 1,170 |
| La educación de los/las estudiantes con NEE es responsabilidad principalmente de las escuelas especiales, de los y las profesoras y profesionales especialistas | 25 | 1 | 5 | 1,96 | 1,112 |

Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el cuestionario “Sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores sobre estudiantes con necesidades educativas especiales”, usando software de procesamiento estadístico Excel.

Respecto a las características de la muestra observables en el gráfico 1, es posible constatar que la proporción estadística en relación a la percepción de docentes de enseñanza básica frente a la Necesidades Educativas Especiales es variada; a pesar que se demuestra que en la mayoría de las afirmaciones seleccionadas por las y los participantes se sobrepasa el porcentaje del 50%. A su vez, la muestra indica valores que van entre el 12% hasta el 100%, predominando el 72% en 3 afirmaciones consecutivas.

Desde las cifras que entrega este gráfico se puede visualizar que existe una amplia mayoría que dice estar “de acuerdo-muy de acuerdo” con los enunciados “*Existe una diversidad cognitiva y distintos estilos de aprendizajes*” (96%) y “*Existen múltiples formas de aprender*” (100%), sin embargo se aprecia un porcentaje mucho menor (60%) al establecer que “*El concepto NEE se ve como un problema individual que necesita apoyo educativo*”, vale decir que si bien, el profesorado está consciente de que existe una diversidad en torno a cómo los/las estudiantes acceden cognitivamente a los aprendizajes y las múltiples formas de aprender, un porcentaje de estos atribuyen las necesidades educativas especiales como algo netamente propio del estudiante y por ende como un problema individual, restando importancia a aspectos contextuales, emocionales, materiales, socioeconómicos, que pueden influir o no en las NEE.

Las primeras afirmaciones mencionadas que obtuvieron un alto porcentaje, coinciden con la mirada que entrega el Ministerio de Educación desde el marco legal y pedagógico. El MINEDUC desde el Decreto n°83/2015 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en conjunto con la Ley General de Educación (LGE), establece que existen diferentes estilos de aprendizaje, ritmos, capacidades e intereses a la hora de aprender. Así mismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) también considera y visualiza en cada uno de sus principios que existe una amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje, preferencia e intereses que deben ser considerados a la hora de atender la diversidad. Dicho esto, las percepciones del profesorado

en cuanto a los estilos de aprendizaje y distintas formas de aprender se condicen con lo establecido por el Marco Legal y el MINEDUC.

Por otro lado, un porcentaje importante -más de la mitad de la muestra (60%)- afirma que *“El concepto NEE se ve como un problema individual que necesita apoyo educativo”*. Si bien, muchas definiciones del concepto “necesidades educativas especiales” apuntan a que es algo propio del estudiante-incluido el MINEDUC-, autores como Luque y Romero (2003) aclaran que el estudiante tiene necesidades educativas que son especiales, no por su diagnóstico o distintividad, sino por la necesidad de atención a sus dificultades y a los recursos que por ello precisan. En este sentido, las NEE no son un “problema individual” pues depende de los recursos que el establecimiento disponga y que sean óptimos. Asimismo su profesorado y equipo docente debe mantener la implicación apropiada para la inclusión, y que a su vez se considere al estudiante como núcleo fundamental de la enseñanza.

Siguiendo con el análisis de los resultados y respecto a los enunciados *“todos los/las estudiantes, incluso aquellos con NEE, pueden aprender en la sala de clases”*; *“La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes”* y *“soy partidario/a de la educación inclusiva”* el profesorado manifiesta estar “muy de acuerdo” en altos porcentajes. Esto demuestra que desde el discurso que nos entregan los/las informantes se destaca que existe una percepción positiva hacia las NEE. Distintos estudios avalan que las ventajas que tiene la inclusión son muchísimas, partiendo desde la base en que todo el estudiantado se beneficia, siguiendo con que el enfoque inclusivo que pueden aportar las aulas regulares es fundamental en el desarrollo de una sociedad moderna. Además, estos enunciados se relacionan con lo establecido por la UNESCO (2004) donde hace mención a que *“la educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes”*.

Posteriormente y en concordancia a lo expuesto con anterioridad, la misma muestra contesta en un 76% que está muy en desacuerdo con que *“La educación de los/las estudiantes*

con NEE es responsabilidad principalmente de las escuelas especiales, de los/las profesoras y profesionales especialistas". Esto nos muestra que las profesoras y profesores de educación básica están de acuerdo con la inclusión educativa, puesto que no creen estar de acuerdo con que la responsabilidad de educar al estudiantado en su amplia diversidad sea responsabilidad netamente de las escuelas especiales ni de los profesionales especialistas como por ejemplo educadores/as diferenciales. Esto podría significar un gran paso para el desarrollo de una verdadera educación inclusiva, teniendo en cuenta el trabajo conjunto entre educadores diferenciales y educadores de aula regular. La formación en conjunto permite que los especialistas aprendan acerca de la realidad de las escuelas y las aulas comunes, del mismo modo ofrece la oportunidad para que ambos profesionales trabajen en colaboración, compartiendo su experiencia y sus recursos.

Finalmente, en relación al gráfico, existe un porcentaje del 56% que estuvo de acuerdo con la afirmación *"el etiquetar a un estudiante con 'Necesidades Educativas Especiales' puede resultar inconveniente, pues se generan expectativas más bajas, que ponen el acento en las dificultades que éstos puedan experimentar"*, esto deja ver que las etiquetas son un recurso que utiliza nuestro cerebro para intentar simplificar la realidad del mundo en el que vivimos, pues las personas que resultan etiquetadas pueden acabar respondiendo comportamentalmente según dicha etiqueta que se les ha denominado. Esto puede repercutir en la formación del autoestima que se consolida durante la etapa de enseñanza básica, donde el /la docente son los referentes para cada estudiantes, por tanto el lenguaje que se emplea puede influir en la formación del autoestima e identidad del estudiante.

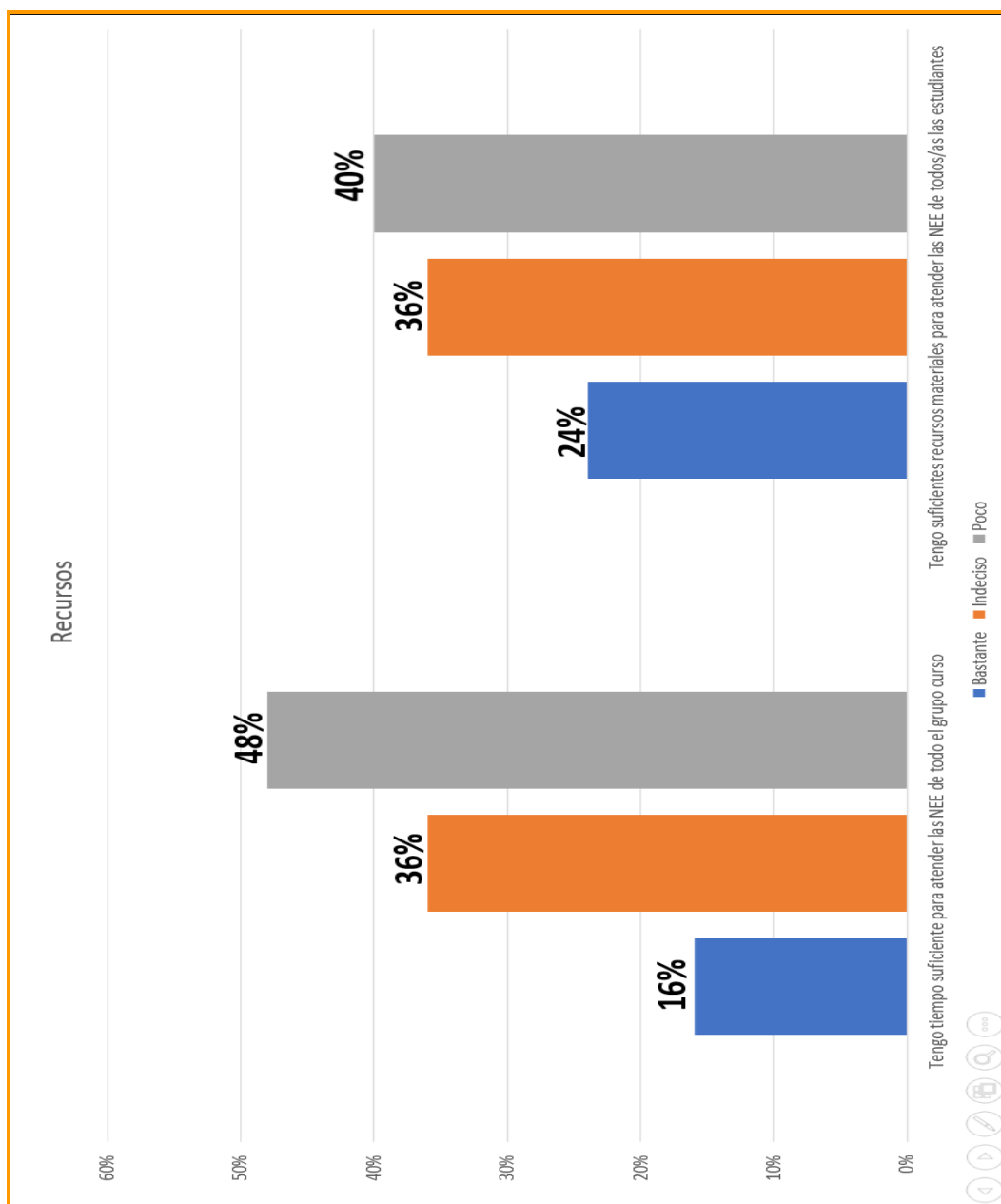
En relación a la media, es posible constatar en la mayoría de las afirmaciones que la muestra tiende a un alto nivel "de acuerdo" frente a percepciones positivas de la inclusión educativa. En este sentido, afirmaciones tales como *"existen múltiples formas de aprender"* o *"existen una diversidad cognitiva y distintos estilos de aprendizaje"* muestran un alto grado de aceptación con respecto a las afirmaciones, demostrando estos una media de 5 y 4,84 respectivamente.

En relación a la desviación estándar esta nos muestra que en general, las respuestas tendieron a concentrarse alrededor del porcentaje de 1,1 lo cual nos indica que dichas respuestas fueron variadas respecto a las afirmaciones a excepción de las mencionadas anteriormente.

5.2 Análisis sobre recursos con los que cuenta el profesorado para atender las NEE del estudiantado

Gráfico n°2

Sobre recursos que disponen profesoras y profesores para atender adecuadamente las NEE del estudiantado



Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el cuestionario “Sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores sobre estudiantes con necesidades educativas especiales”, usando software de procesamiento estadístico Excel.

Estadísticos descriptivos para el gráfico N°2, para la parte 2 del cuestionario “sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores de enseñanza básica frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”:

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|---|----|--------|--------|-------|---------------------|
| Tengo tiempo suficiente para atender las NEE de todo el grupo curso | 25 | 1 | 5 | 2,56 | 1,022 |
| Tengo suficientes recursos para atender las NEE de todos/as los/las estudiantes | 25 | 1 | 5 | 2,76 | 1,241 |

Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el cuestionario “Sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores sobre estudiantes con necesidades educativas especiales”, usando software de procesamiento estadístico Excel.

En relación a las características de la muestra expuesta en el gráfico n° 2, “sobre recursos que disponen profesoras y profesores para atender adecuadamente las NEE del estudiantado”, se detecta en ambos enunciados “tengo tiempo suficiente para atender las NEE de todo el grupo curso” y “tengo suficientes recursos materiales para atender las NEE de todos/as las estudiantes” destaca una mayoría que selecciona la opción “poco” correspondiente a un 48% y 40% respectivamente. En este sentido, es importante comentar acerca de la realidad educativa y docente, pues es visible por medio de la muestra que los recursos de profesoras y profesores que disponen para atender adecuadamente a las NEE del estudiantado es acotado, lo que puede ser en muchos casos una barrera para la promoción de modelos educativos más inclusivos con la comunidad educativa, razón que a su vez puede condescender con las estadísticas planteadas en el gráfico n°1 “sobre percepciones de profesoras y profesores acerca del estudiantado con NEE”, en el cual dan cuenta de una percepción en su mayoría positiva hacia las NEE, sin embargo no contar con los recursos

idóneos pueden provocar barreras para el desarrollo de mayores y/o mejores estrategias para promover una educación inclusiva efectiva.

Las limitaciones que enuncian tener los educadores para atender las NEE se encuentran encabezadas por la falta de tiempo y recursos para atender a las necesidades educativas de sus estudiantes. Según el Ministerio de Educación (2011) esto forma parte de “las buenas prácticas educativas” propuestas en las “Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y las necesidades educativas especiales”. En este sentido, los establecimientos no estarían proporcionando -entonces- servicios y recursos de apoyo especializados para que docentes puedan mejorar sus prácticas pedagógicas con estudiantes que lo requieran, lo que dificulta claramente la promoción de espacios inclusivos más efectivos. Por su parte, Horne y Timmons en el año 2009 (citado por Granada et al.2011) hacen notar que algunas de las preocupaciones de los profesores se relacionan con el tiempo disponible de planificación y el cubrir las necesidades de todos los estudiantes, motivo que hoy se constata en las respuestas entregadas por las y los docentes de la encuesta. En este sentido podríamos percibir el análisis desde la crítica hacia el cómo se establecen los recursos horarios de docentes en las escuelas para el desarrollo de dinámicas que promuevan una educación centrada en la atención de los y las estudiantes según sus singularidades y necesidades educativas específicas. De este mismo modo, el estudio en prensa de Sanhueza, Granada y Bravo (2011), establece que los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas, argumento e idea que vuelve a verse reflejada por la información entregada de las y los docentes del presente estudio.

En este sentido, para propiciar un espacio educativo inclusivo, el profesorado debe compartir una serie de valores, creencias y actitudes acordes con los principios de la inclusión y que concreten dichos pensamientos en una enseñanza orientada al logro de la participación plena de las y los estudiantes en un entorno educativo normalizado. Pensamiento y acción, actitudes y comportamientos instructivos, están íntimamente ligados dentro del proceso educativo (Chiner, 2001). Pero, ¿Qué sucede cuando no existe desde la propia entidad educativa los recursos necesarios mínimos para que docentes puedan promover dichos espacios educativos inclusivos?.

Según la totalidad de la información entregada desde el gráfico n°1 del cual se puede destacar una percepción positiva frente a la inclusión y NEE, y en comparación con la información recogida por este gráfico n°2, podríamos afirmar que: existe una mirada positiva desde la percepción del profesorado al momento de promover una educación inclusiva centrada en la atención de los y las estudiantes, pero que a su vez, estos mismos docentes cuentan con pocos recursos para responder a dicha diversidad de manera óptima. Por lo dicho anteriormente y en su conjunto podría significar que los recursos con los que cuentan las y los docentes actualmente pueden entenderse como barreras para la promoción de un modelo educativo inclusivo y efectivo en el país.

Respecto a la media es posible constatar en ambos enunciados *“tengo tiempo suficiente para atender todas las NEE del grupo curso”* *“tengo suficientes recursos de los/las estudiantes”*, que la muestra tiende a marcar la opción “poco” tanto para el tiempo como recursos que necesitan en sus prácticas pedagógicas. En base a la desviación estándar, en general, ambas respuestas se concentran en torno a la media.

Hipótesis 1:

El gráfico n°1 sobre percepciones de profesoras y profesores acerca del estudiantado con NEE nos muestra que dichas percepciones mantienen un alto grado de acuerdo, lo que se puede ver reflejado en afirmaciones como: *“todos los y las estudiantes, incluso aquellas con NEE pueden aprender en la sala de clases”* logran sumar un total de 72% ; de igual forma la afirmación *“soy partidario/a de la educación inclusiva”* obtiene un 72%; *“existen múltiples formas de aprender”* con un total del 100% de aprobación. Estos estadísticos nos muestran que sus percepciones hacia la inclusión educativa son positivas, más aún si tomamos en consideración que en relación al enunciado *“la educación de los/las estudiantes con NEE es responsabilidad principalmente de las escuelas especiales, de los/las docentes especialistas”* mantiene un porcentaje del 72% que está “muy en desacuerdo” con dicho enunciado. Con esta tendencia y en contraposición se encuentran los datos obtenidos del gráfico n°2 sobre recursos que disponen profesoras y profesores para atender adecuadamente las NEE del estudiantado. Estos muestran que tan sólo un 16% de la muestra selecciona la opción “bastante” en relación

al enunciado *“tengo tiempo suficiente para atender las NEE de todo el grupo curso”*, a su vez en el enunciado *“tengo suficientes recursos materiales para atender las NEE de todos/as las estudiantes”* sólo un 24% menciona tener “bastante”.

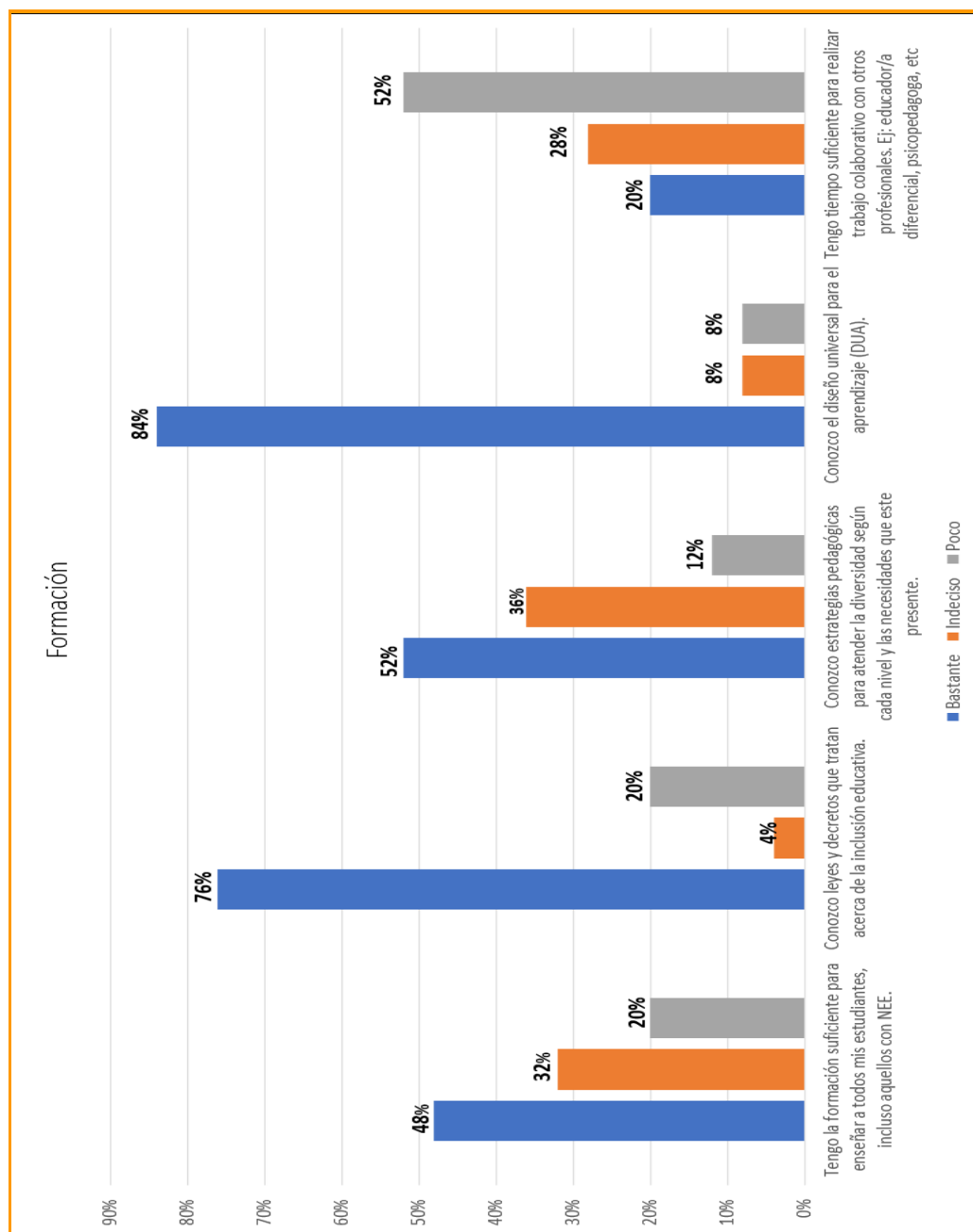
Por tanto, en relación a ambos gráficos y a la hipótesis n°2 planteada, se puede establecer que no existe una relación directa entre las percepciones positivas acerca del estudiantado con NEE y los pocos recursos con los que cuenta el profesorado de enseñanza básica para llevar a cabo prácticas educativas más inclusivas, es decir que las variables de percepción y recursos no son condicionantes entre sí, pues contar con pocos recursos para el desarrollo de prácticas inclusivas, no implica necesariamente contar con una percepciones negativas hacia el estudiantado con NEE sino, todo lo contrario.

De esta manera, la hipótesis “a mayor cantidad de recursos con los que cuenten profesoras y profesores de enseñanza básica, mayores serán las percepciones positivas del estudiantado con NEE” se refuta, puesto que, no se encuentra evidencia empírica en la muestra seleccionada.

5.3 Análisis sobre formación académica del profesorado respecto a la atención de las NEE

Gráfico n°3

Sobre formación académica de profesoras y profesores acerca de temáticas de inclusión y NEE



Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el cuestionario "Sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores sobre estudiantes con necesidades educativas especiales", usando software de procesamiento estadístico Excel.

Estadísticos descriptivos para el gráfico N°3, para la parte 3 del cuestionario “sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores de enseñanza básica frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”:

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|--|----|--------|--------|-------|---------------------|
| Tengo la formación suficiente para enseñar a todos mis estudiantes, incluso aquellos con NEE | 25 | 1 | 5 | 3,4 | 1,058 |
| Conozco leyes y decretos que tratan acerca de la inclusión educativa | 25 | 1 | 5 | 3,76 | 1,209 |
| Conozco estrategias pedagógicas para atender la diversidad según cada nivel y las necesidades que este presente | 25 | 2 | 5 | 3,64 | 0,974 |
| Conozco el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) | 25 | 1 | 5 | 4,12 | 0,992 |
| Tengo tiempo suficiente para realizar trabajo colaborativo con otros profesionales ej: educador/a diferencial, psicopedagogo/a, etc. | 25 | 1 | 5 | 2,64 | 1,195 |

Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el cuestionario “Sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores sobre estudiantes con necesidades educativas especiales”, usando software de procesamiento estadístico Excel.

En base a lo observado en el gráfico n° 3 “sobre formación de profesoras y profesores acerca de temas de inclusión y NEE”, resulta interesante destacar que la muestra en un 76% dice poseer bastante conocimiento y familiarización sobre leyes y decretos que tratan sobre inclusión educativa. A su vez, un 84%, dice conocer -bastante- el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Ambas afirmaciones tienen un alto porcentaje en comparación con afirmaciones como “tengo formación suficiente para enseñar a todos mis estudiantes, incluso aquellos con NEE” donde sólo un 48% seleccionó la opción “bastante”, o en preguntas como “tengo tiempo suficiente para realizar trabajo colaborativo con otros profesionales” donde el

porcentaje fue aún más bajo, marcando un 20% la opción “bastante” y predominando la opción “poco” en un 52%. Por otra parte, se observa que en cuanto a ideas como “*conozco estrategias pedagógicas para atender la diversidad según cada nivel y necesidades que esté presente*”, un 56% de los encuestados marca la opción “bastante” y una cifra no menor de un 36% marca estar “indeciso” con dicha idea. De esta observación podríamos deducir que tanto profesoras y profesores cuentan con una formación en temáticas de inclusión, NEE, leyes y decretos de inclusión educativa, sin embargo muestran dificultades a la hora de enseñar al grupo curso como un todo (incluyendo las NEE), ya sea por conocimiento de estrategias o por contar con una formación académica suficiente. Junto a esto, se suma la dificultad de no contar con el tiempo suficiente para realizar trabajo colaborativo en pos de atender eficaz e integralmente las NEE y que a su vez, este espacio sea un momento de aprendizaje con otros profesionales y especialistas.

Es también importante destacar que las y los encuestados al ser consultados por “*tengo tiempo suficiente para realizar trabajo colaborativo con otros profesionales*” solo un 20% asegura tener la disponibilidad para ello. Resulta interesante para esta dupla investigativa establecer la conexión ya existente desde el gráfico n°2 pues, los docentes dicen contar con bajos recursos materiales y poco tiempo para ejecutar prácticas educativas efectivas para atender las NEE de los grupos de niños, niñas y adolescentes con los que trabajan. ¿Existe una conexión entre la disponibilidad de tiempo para trabajar colaborativamente, con la disponibilidad de recursos materiales y para la atención de la NEE?. Para nosotros es trascendental comprender la educación y más aún la vertiente de desarrollo hacia una educación centrada en un modelo social para comprender la discapacidad y las NEE, por ende el sistema educativo debe promover recursos necesarios para que docentes puedan trabajar en pos de atender la diversidad existente en las aulas de clases sea o no en conjunto a otros profesionales, de esta manera se estará avanzando hacia una inclusión efectiva con la menor cantidad de barreras posibles.

Según Hahn 1986 (citado por Barton, 1998) quien afirma que: “(...)La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y a las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad”, cuestionamientos que hoy podrían verse motivados no solo desde una sociedad, sino desde actores fundamentales como lo son las escuelas, o las y los docentes, quienes por diversas barreras -algunas de ellas detectadas en la presente investigación- podrían determinar en menor o mayor medida el éxito o el fracaso de una educación que realmente atienda y abarque la diversidad existente en las aulas.

En este sentido Chiner (2001) establece que la acción del profesorado en el aula es determinante para el éxito de la inclusión. ¿Cuáles son entonces las barreras que no permiten el éxito de la inclusión desde los recursos y formación académica que presentan las y los docentes?. Muchas profesoras y profesores asocian el trabajo colaborativo con una mayor carga laboral. Sin embargo, se ha evidenciado que, a pesar de tomar tiempo que el docente usualmente utilizaría con otro propósito, la colaboración permite compartir la cantidad y la presión de trabajo, y al mismo tiempo, sacar más provecho de los recursos y saberes que existen en la escuela (Elige Educar, s.f), lo que se traduce quizá en concepciones propias de docentes en la búsqueda y promoción de estrategias que logren atender la diversidad del aula, en este sentido la información recogida desde este grafico n° 3 puede avalar dichos argumentos expuestos por Elige Educar, pues un 52% dice conocer estrategias pedagógicas para atender la diversidad según cada nivel y las necesidades que éste presente. A su vez, un 48% dice tener la formación suficiente para enseñar a todos sus estudiantes. Dichas estadísticas parecen coincidir que desde la propia formación docente no se promueve una idea de conjunción entre el trabajo del aula con la atención de las NEE por medio de la colaboración entre otros docentes “especialistas” o equipo PIE. En este sentido y respondiendo al objetivo de **reconocer la relación entre la formación que tienen las/los docentes y el nivel de acercamiento con las NEE**, parece ser que si bien las y los docentes tienen alta aceptación perceptiva (ver gráfico 1) hacia la promoción de espacios inclusivos, o a su vez una

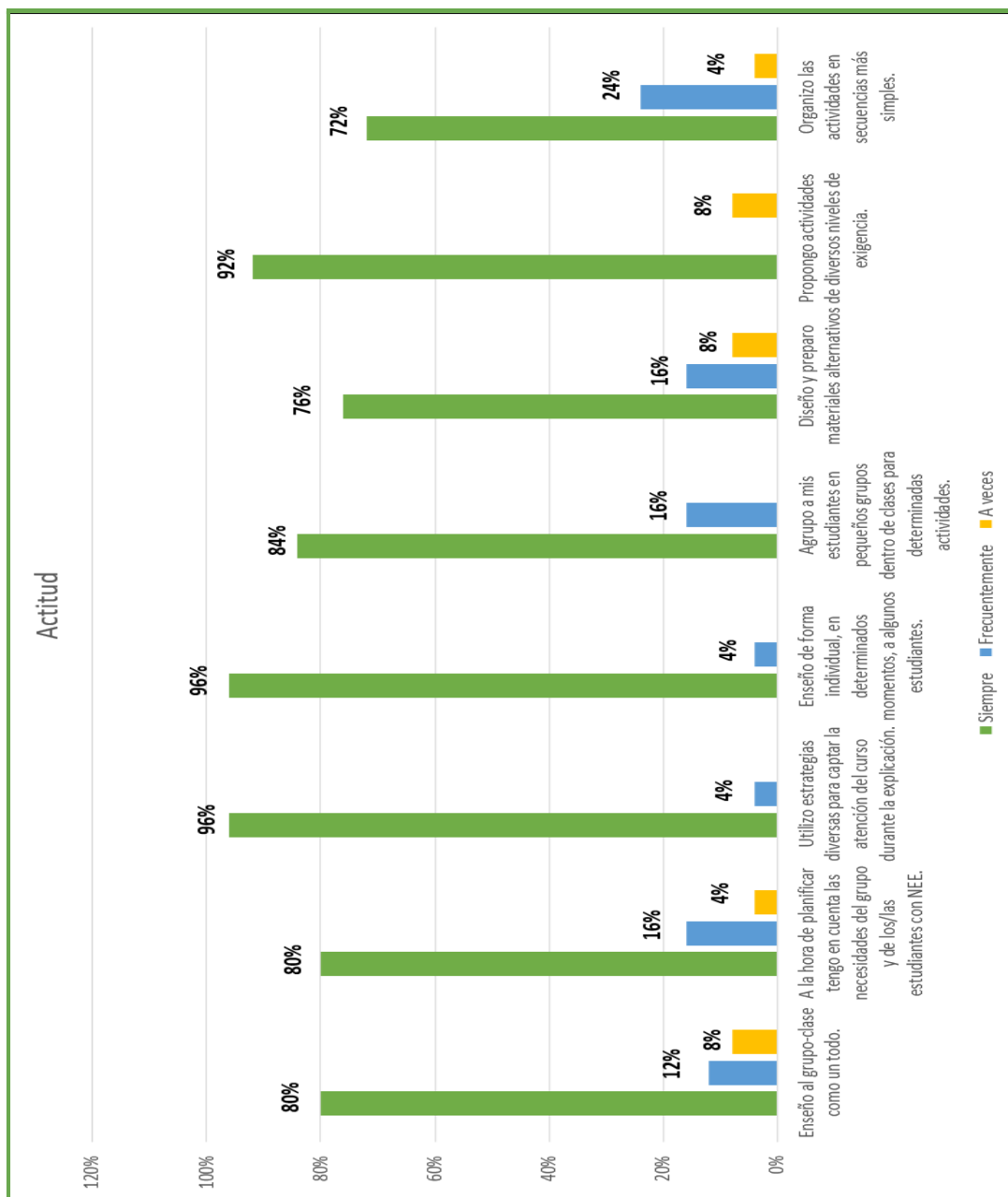
actitud receptiva frente a la inclusión (ver gráfico 2), parece existir un bajo grado de promoción de una educación realmente inclusiva por parte de los y las docentes, sean estas por barreras que nacen desde la institución educativa o bien, barreras provenientes desde la falta de tiempo o recursos materiales para la promoción de acciones y espacios educativos inclusivos.

En relación a la media, es posible constatar que la mayoría de las afirmaciones de la muestra tiende a la opción “bastante” a excepción de la última afirmación *“tengo tiempo suficiente para realizar trabajo colaborativo con otros profesionales. Ej: educador/a diferencial”* donde muestra estar más cercano a la opción “poco”. En lo que respecta a la desviación estándar esta nos muestra que en general se concentra alrededor de la media, tendiendo a concentrarse alrededor del porcentaje de 1,1 lo cual nos indica que dichas respuestas fueron variadas respecto a las afirmaciones.

5.4 Análisis sobre la actitud del profesorado respecto a la atención de las NEE en el aula

Gráfico n°4

Sobre actitud de profesoras y profesores respecto a la atención de las NEE en el aula



Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el cuestionario “Sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores sobre estudiantes con necesidades educativas especiales”, usando software de procesamiento estadístico Excel.

Estadísticos descriptivos para el gráfico N°4, para la parte 4 del cuestionario “sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores de enseñanza básica frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”:

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|--|----|--------|--------|-------|---------------------|
| Enseño al grupo-clase como un todo | 25 | 2 | 5 | 4,16 | 0,924 |
| A la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los/las estudiantes con NEE | 25 | 2 | 5 | 4,28 | 0,872 |
| Utilizo estrategias diversas para captar la atención del curso durante la explicación | 25 | 3 | 5 | 4,6 | 0,565 |
| Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes | 25 | 3 | 5 | 4,6 | 0,565 |
| Agrupo a mis estudiantes en pequeños grupos dentro de clases para determinadas actividades | 25 | 3 | 5 | 4,2 | 0,692 |
| Diseño y preparo materiales alternativos | 25 | 2 | 5 | 4,04 | 0,915 |
| Propongo actividades de diversos niveles de exigencia | 25 | 2 | 5 | 4,36 | 0,842 |
| Organizo actividades en secuencias más simples | 25 | 2 | 5 | 3,92 | 0,795 |

Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el cuestionario “Sobre percepciones y actitudes de profesoras y profesores sobre estudiantes con necesidades educativas especiales”, usando software de procesamiento estadístico Excel.

El gráfico n°4 que se presentó anteriormente “sobre actitud de profesoras y profesores respecto a la atención de las NEE en el aula”, se establece un porcentaje mínimo de 72% que marca la opción “siempre”, en este sentido afirmaciones tales como “utilizar estrategias

diversas para captar la atención del curso durante la explicación” con un 96% , *“enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes”* también con un 96%, y *“propongo actividades en secuencias más simples”* con un 92% predomina la opción “siempre”. Estos enunciados y su alto porcentaje de aceptación, da evidencia sólida de que la muestra encuestada tiene una actitud positiva frente a las NEE. Resulta interesante observar que los y las docentes realizan adecuaciones curriculares de forma y de acceso durante sus clases, ello refleja que hay una disposición para poder atender la diversidad que existe en el aula. Sin embargo, la misma muestra declara en el gráfico n°3 que no cuentan con tiempo suficiente para realizar un trabajo colaborativo con otros profesionales, por ejemplo de educación diferencial. Entonces nos preguntamos ¿desde donde emergen estas estrategias?. Estas estrategias que utilizan y que reflejan su actitud positiva hacia la inclusión, ¿son parte de la formación inicial docente con la que cuenta cada uno/a?, ¿será por la experiencia del ejercicio docente?.

Paralelamente resulta interesante discutir y comparar la actitud inclusiva que manifiestan tener en conjunto a los pocos recursos que poseen (ver gráfico n°2) y el alto porcentaje de docentes que organizan y preparan el material alternativo.

Respondiendo al primer objetivo específico las diferencias que se establecen entre percepciones y actitud, radica en que si bien el profesorado muestra una actitud positiva hacia la inclusión, sus percepciones no se condicen en todo su conjunto. Bajo esta lógica, Baron y Byrne (2002) habían señalado que las actitudes pueden ser categorizadas entre positivas o negativas y que además pueden ser aprendidas. También es importante destacar que tanto las percepciones como las actitudes influyen en la práctica pedagógica y por ende, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Junto a ello, al comparar afirmaciones se devela una pequeña disociación de ideales que existen entorno a la inclusión educativa y la diversidad.

Con respecto a las afirmaciones referentes al gráfico n°4 *“sobre actitud de profesoras y profesores respecto a la atención de las NEE en el aula”* cabe señalar que desde los resultados obtenidos se visualiza una actitud positiva como mencionamos anteriormente, sin embargo lo que dan a conocer los informantes podría haber sido distinto en una observación directa de sus

prácticas pedagógicas y más fácil de comparar con las percepciones que dicen tener, lo cual debido al contexto de pandemia COVID-19 no se pudo concretar.

Es fundamental que nuestro discurso siempre esté en armonía con nuestras acciones y nuestro lenguaje, pues sabemos que en los procesos de enseñanzas-aprendizaje que se desarrollan dentro del aula, tanto las percepciones, actitudes, lenguaje que emplee el/la docente crean realidades. Si nos posicionamos desde la premisa que el profesorado es un referente para nuestros/as estudiantes -los cuales están formando su identidad durante la enseñanza básica- todos los aspectos mencionados anteriormente tienen un peso importantísimo en el desarrollo y formación de personas íntegras con una mirada inclusiva, que respete y valore las diferencias y singularidades de cada persona desde un enfoque de derecho.

En relación a la media, es posible evidenciar que en general las respuestas de la muestra tienden a un alto nivel de acuerdo frente a las afirmaciones presentadas, tales como: *“utilizo estrategias diversas para captar la atención del curso durante la explicación”*, *“enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes”* y *“agrupo a mis estudiantes en pequeños grupos dentro de clases para determinadas actividades”*.

En lo que respecta a la desviación estándar esta nos muestra que en general ambas respuestas tuvieron tendencia a concentrarse alrededor de la media, lo cual nos indica que las respuestas no tuvieron grandes variaciones entre sí.

Hipótesis 2:

El gráfico n°3 sobre formación académica de profesoras y profesores acerca de temáticas de inclusión y NEE nos muestra altos porcentajes de “bastante”, con respecto a sus enunciados. De ello podemos destacar que un 84% de las y los docentes dicen conocer el diseño universal de aprendizaje (DUA), como también a su vez un 76% de la muestra dice conocer acerca de leyes y decretos que tratan acerca de la inclusión educativa, los cuales además en un 52%

dicen conocer estrategias pedagógicas para atender la diversidad según cada nivel y las necesidades que este presente.

Del mismo modo el gráfico n°4 sobre actitudes del profesorado frente a estudiantes con NEE, nos muestra altos porcentajes de “siempre” en sus enunciados, dichas afirmaciones son: *“enseñó al grupo curso como un todo”* con un 80%; *“a la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los/las estudiantes con NEE”* con un 80%; *“utilizo estrategias diversas para captar la atención del curso durante la explicación”* con un 96%; *“enseño de forma individual en determinados momentos a algunos estudiantes”* con un 96%; *“diseño y preparo materiales alternativos”* con un 76%; *“propongo actividades de diversos niveles de exigencia”* con un 92%; *“organizo las actividades en secuencias más simples”* 72%, y con un 84% de aprobación en relación al enunciado *“agrupo a mis estudiantes en pequeños grupos dentro de la clase para determinadas actividades”*. Por tanto, en relación a ambos gráficos y los porcentajes entregados, se puede establecer una correlación directa entre formación docente y la actitud frente a las NEE.

De esta manera, la hipótesis de que a mayor formación docente respecto a temáticas de inclusión educativa, más positiva será la actitud del profesorado frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales encuentra evidencia empírica en la muestra seleccionada de profesoras y profesores para el estudio.

Capítulo 6: Conclusiones y proyecciones

6.1 Resultados y conclusiones

A lo largo de la presente investigación se ha dado a conocer las percepciones y actitudes que tienen profesoras y profesores de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan NEE en el aula, siendo en ambos casos positivas, tanto percepciones como actitudes.

En base a nuestro primer objetivo específico de investigación, es decir, identificar barreras que influyen en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas por parte de profesoras y profesores de enseñanza básica frente a las NEE en el aula, es posible concluir con los resultados obtenidos que tanto el tiempo como los recursos materiales son los elementos que más carecen las y los docentes para la promoción de prácticas inclusivas en el aula. Estos elementos se transforman en barreras al momento de trabajar de manera colaborativa con otros profesionales, puesto que el tiempo y los recursos materiales podrían aportar al mejoramiento de prácticas educativas más inclusivas. Resulta interesante desde esta misma línea comparar estos resultados con estudios anteriores como por ejemplo el de Horne y Timmons en el año 2009 donde demuestran de igual forma que aquellas problemáticas que afectan al profesorado para mejorar sus prácticas educativas inclusivas es la disponibilidad de tiempo. Del mismo modo, el estudio de Sanhueza, Granada y Bravo (2011), establece que los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de su quehacer docente.

Respecto al segundo objetivo específico, analizar las diferencias entre las percepciones y actitudes que tienen profesores y profesoras de enseñanza básica acerca de estudiantes con NEE, podemos establecer que dentro de este estudio no se encontraron diferencias significativas entre estos componentes, más bien, ambas tendieron a presentarse favorables y positivas frente a la atención de las NEE en el aula.

Si bien, la muestra recogida es pequeña en el número de participantes (25), esta resultó ser heterogénea en términos de edad y desempeño profesional de las y los educadores, con un rango etario que va desde los 29 hasta los 55 años y con un rango de experiencia entre 1 y 32 años de ejercicio docente. Esta heterogeneidad expuesta en la muestra, nos permitió, por tanto, visibilizar la realidad educativa de manera consecuente en tanto al desempeño profesional en el aula y las escuelas. Conocer la realidad presente en la muestra, nos permite responder el tercer objetivo específico del estudio, el cual busca reconocer la relación entre la formación que tienen las/los docentes con respecto a temáticas de inclusión y el nivel de acercamiento con las NEE. En este sentido, se puede decir que de los resultados obtenidos la formación que tienen docentes de enseñanza básica con respecto a la educación inclusiva es bastante favorable para atender la diversidad presentes en las aulas, mientras que el nivel de acercamiento se puede medir a través de enunciados en los que dichos participantes demuestran estar de acuerdo, como por ejemplo “todos los y las estudiantes incluso aquellos con NEE pueden aprender en la sala de clases”, *“La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes”* y *“soy partidario/a de la educación inclusiva”*.

Cabe destacar la formación y autoformación que tienen los participante de esta muestra, los cuales se condicen con los lineamientos y visión que entrega el MINEDUC, sin embargo creemos que las capacitaciones o las jornadas reflexivas de sensibilización frente a las NEE y discapacidad no son totalmente efectivas cuando existen barreras que no han disminuido a lo largo de los años y que para nosotros resulta preocupante.

Es importante mencionar que mediante los datos entregados por medio de esta investigación, existe un creciente impulso acerca de la comprensión de la discapacidad y las NEE, enfocado desde el modelo social y que se pueden visualizar en las percepciones que tienen los y las docentes de aula regular. En este sentido, creemos que debe seguir avanzando y apuntando a una educación y sociedad que valore, comprenda y potencie las singularidades de cada uno y una de los estudiantes del sistema educativo actual, transformación permanente que inicialmente estaba sustentado en el movimiento de integración educativa y, actualmente,

se fundamenta en el de la inclusión. Por ello, las NEE no son más que una conceptualización, que se da por el contexto en el que nuestros y nuestras estudiantes están inmersos e inmersas, razón que para nosotros siempre se debe tener presente a la hora de llevar a cabo prácticas educativas inclusivas.

6.2 Limitaciones del estudio y proyecciones.

Dentro del desarrollo de esta investigación se encontraron diversas limitaciones, una de ellas y que marcó en mayor medida las circunstancias en las que fue llevada a cabo esta investigación fue el contexto de pandemia COVID-19 vivido a nivel nacional, donde se produjo un confinamiento preventivo y de resguardo para el país, el cual significó una limitante importante a la hora de conseguir centros educativos y/o docentes que pudiesen responder y ser parte del estudio investigativo. Por otro lado el no poder observar desde primera fuente las actitudes que expresan las y los docentes en sus prácticas pedagógicas a través de su discurso podría haber tenido resultados totalmente distintos.

Otra limitante, guarda relación con el enfoque a utilizar durante esta investigación, pues en primera instancia el enfoque inicial de la investigación era mixto (cuantitativo-cualitativo), dado que los resultados cuantitativos se iban a analizar y contrastar con una selección de la muestra que discutiría acerca de dichos resultados. Sin embargo, esto no fue posible debido al escaso tiempo con el que contaban nuestros participantes. Por este motivo se optó por una investigación sólo de enfoque cuantitativo con aquellos datos que se pudieron obtener del instrumento aplicado.

En relación a las proyecciones, y más allá de las limitaciones contextuales e históricas aquí señaladas, el estudio presentado constituye una posibilidad abierta para que en un futuro se pueda ampliar la base de datos recogidos, aplicando el mismo instrumento utilizado u optimizado según los requerimientos y experiencias recogidas a través de esta misma

investigación, llevándolo a una muestra más numerosa y por tanto, más representativa de la realidad educativa nacional.

6.3 Recomendaciones del estudio

Mediante los resultados del estudio, en que se ha logrado reconocer y establecer las percepciones, actitudes y barreras que componen la realidad educativa de docentes que trabajan en escuelas que atienden las NEE en la región Metropolitana es que creemos relevante levantar recomendaciones que pueden contribuir a la manera en que se está construyendo y llevando a cabo la atención de estudiantes que presentan NEE, sease en el marco de la educación regular o especial de la región.

En primer lugar las conclusiones y datos recogidos por el presente estudio, hacen ver la necesidad de realizar estudios de similares características con muestras más representativas a y que se amplíen a otras regiones del país, así como también complementar la información recogida por medio de estos estudios con grupos de discusión entre docentes, para ampliar la comprensión de las creencias, percepciones y actitudes de las y los profesores acerca de las NEE y la discapacidad en la educación para identificar las dificultades que existen en torno a la comprensión y la sensibilización de estas temáticas en la realidad social y nacional.

En segundo lugar, disminuir las barreras que han estado presentes durante muchos años y de esta forma establecer cambios reales y contundentes que permitan a las y los docentes puedan realizar su labor educativa con todas las bases que posibiliten promover ambientes efectivos para el aprendizaje de todos y todas las y los estudiantes de los establecimientos educativos regulares con o sin PIE.

Transformar nuestro rol, y estar en constante perfeccionamiento profesional no es por sí sólo un factor para mejorar las prácticas educativas inclusivas, hace falta otorgar más tiempo al trabajo colaborativo y aumentar los recursos materiales y metodológicos para mantener la motivación completa de creer y promover una mejor educación para Chile.

Referencias

Ainscow, M (1998). Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar, Manchester.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. Recuperado el 27 de abril del 2020 de <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley. Recuperado el 02 de abril del 2020 de https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport_Nature_of_prejudice.pdf

Balbontín, A (2015). Percepciones sobre discapacidad de educadoras diferenciales que trabajan en escuela especial.

Baron, R. y Byrne, D. (2002). *Psicología social*. (8a edición). Madrid. Pearson Educación .A

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. Based on an inaugural Professorial Lecture delivered at the Institute of Education, University of London on 3 July 2003.

Booth, T. (2000). *Estudio temático sobre inclusión. Educación para todos*. UNESCO.

Castillo, A. (2007). *Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio*. Revista Española de Orientación y Pedagogía. Recuperado el 09 de mayo del 2020 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9992>

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante.

Decreto N°374 (1990a). *Decreto con toma de razón N°374*. Complementa Decreto Supremo de Educación N° 01/1998, autorizando la atención de los escolares hospitalizados. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 12 de abril del 2020 de https://www.leychile.cl/Navegar/index_html?idNorma=155851

Decreto N°490. (1990b) *Establece Normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 12 de abril del 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743&buscar=ds+490+1990>

Decreto N°01 (1998). *Decreto con toma de razón N°01*. Reglamenta capítulo II título IV de la Ley N° 19.284 que establece normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad. Recuperado el 12 de abril del 2020 de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-1_11-FEB-2000.pdf

Decreto N°170. (2009). *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado el 12 de abril del 2020 de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Decreto N°83. (2015) . *Decreto con toma de razón N°83. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*. Recuperado el 12 de abril del 2020 de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*.(3a edición)
Editorial Narcea

Echeita, G., López, M. y otros (2010). *Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*.

Elige Educar (s.f). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente. Recuperado el 23 de junio del 2020 de
https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Godoy, M.P., Meza, M. L., Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Ministerio de Educación Recuperado el 15 de abril del 2020 de
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>

Gomez, M. (2014). *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje*.
Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

González, B. (1999). *Los estereotipos como factor de socialización en el género*. Revista Comunicar n° 12, pp 79 -88. España. Recuperado el 04 de mayo del 2020 de
<https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>

Granada, M; Pomés, M; Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Recuperado el 06 de abril del 2020 de
<http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1&id Allowed=y>

Hernández, R y Fernández, C. (1991). *Metodología de la investigación*.Editorial Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A de CV.

Holz, M. (2018). *Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile*. Recuperado el 18 de abril del 2020 de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf

Huang, H.; Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56, 169–182.

Infante, C; Abarca, S; Blanco,R; Belmar, F; Duk, C; Godoy, P.; Julio, C; López, M.J; Molina, V; Rojas, W; Sanhueza, R; Vergara, F.(2015) .*Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Mesa Técnica Educación Especial (pág 46). Recuperado el 20 de mayo del 2020 de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

Jiménez, E (2001). *El significado oculto del término Necesidades Educativas Especiales*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, n°42, diciembre 2001, pp.169-176.

Marfán, J (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias (NEET)*. Documento resumen del estudio. MINEDUC

MINEDUC (s.f). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Recuperado el 02 de junio del 2020 de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Genera%20cohesi%C3%B3n%20y%20sinergia%20en,extender%20y%20unificar%20criterios%20pedag%C3%B3gicos.>

MINEDUC (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos*. Ministerio de Educación de Chile.

MINEDUC (2012) *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago de Chile.

MINEDUC (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Recuperado el 08 de abril del 2020 de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf

MINEDUC (s.f). *Educación Básica*. Recuperado el 08 de mayo del 2020 de <https://escolar.mineduc.cl/basica/>

Montañés, J., Jiménez, J., Blanc, P. y González, M. (1990). *Estudio sobre las actitudes ante la integración escolar en la Provincia de Albacete*. Revista Ensayos: de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete, n. 4, (p.137-154).

Moreno, R; López, J. (2016). *Aproximación histórica sobre los estereotipos asociados a la discapacidad: desde la prehistoria al momento actual*. Revista Inclusión, emprendimiento y empleo de las personas con discapacidad. (p.99-109)

Oliver, M (1998). Capítulo II: ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. Recuperado el 22 de junio del 2020 de https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf

OREALC/UNESCO (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.

Ley N°20.201. (2007) *Modifica el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 14 de abril del 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>

Ley N°20.370 (2009). *Establece la Ley General de Educación (LGE)*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 14 de abril del 2020 Recuperado el 14 de abril del 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley N°20.845. (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 14 de abril del 2020 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Lindsay, G. (2010). *Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva*. Barcelona

López, I; Valenzuela, G. (2015). *Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. Revista Médica Clínica Las Condes (p.42-51). Recuperado el 02 de mayo del 2020 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>

Lucero, A. (2012). *Estereotipos, discapacidad y pedagogas infantiles en la formación de la corporación Universitaria Iberoamericana*. Horizontes Pedagógicos Volumen 14. N° 1. Corporación Universitaria Iberoamericana

Luque, D. (2013). *Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de

Málaga, España. Recuperado el 05 de mayo del 2020 http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4403/Trastornos_del_desarrollo_discapacidad_y_necesidades_educativas_especiales.pdf?sequence=1&rd=0031197562539658

Quinteros, A. (2015). *Percepciones sobre discapacidad de educadoras diferenciales que trabajan en escuela especial*. Tesis Magistral Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rojas, M. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Ministerio de Educación. Recuperado el 11 de abril del 2020 de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911429.pdf>

Sánchez, A. y Torres J.(2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*, Editorial Pirámide.(p.73)

Saldivia, S. (2018) *Convivencia escolar para la inclusión y la no discriminación*. Nota técnica N°7. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado el 19 de abril del 2020 de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/NT7_L1_S.S_Convivencia-escolar-para-la-inclusio%CC%81n-y-la-no-discriminacio%CC%81n_14-11-18.pdf

Slee, R.(1998). *Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación razonable del lenguaje*. *Discapacidad y Sociedad*. España

Tenorio, S. (2011). *Formación inicial docente y Necesidades educativas especiales*. Estudio pedagógico Vol.37. Valdivia. Recuperado el 30 de mayo del 2020 https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext&tlng=n

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y calidad. Recuperado el 06 de abril del 2020 <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Recuperado el 17 de junio del 2020 de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201305151247270.temario_abierto_educacion_inclusiva_manual2.pdf

UNICEF (2001). *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa "Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular"*.

Warnock, HM. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry in to the Educational of Handicapped Children and Young People*. Recuperado el 09 de abril del 2020 de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Anexos

Anexo 1: Instrumento

ENCUESTA SOBRE PERCEPCIONES Y ACTITUD DE PROFESORES Y PROFESORAS DE ENSEÑANZA BÁSICA FRENTE A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

Este instrumento pretende indagar en las percepciones que tienen los y las profesoras de educación básica que trabajan en establecimientos con y sin PIE, respecto de temas como inclusión y necesidades educativas especiales.

Su colaboración es importante para conocer cómo se está desarrollando este tema en los centros educativos. Es por esto que le pedimos que responda las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible.

Gracias por su colaboración.

1. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA:

| | |
|---------------------|--|
| 1. Edad: _____ años | 2. Género: a) Femenino b) Masculino c) Otro |
|---------------------|--|

| | |
|---|--|
| <p>3. Nivel más alto de formación académica:</p> <p>a) Licenciatura en _____</p> <p>b) Pedagogía en _____</p> <p>c) Magister en _____</p> <p>d) Doctorado en _____</p> <p>e) Otro _____</p> | <p>4. Tipo de centro que ejerce docencia:</p> <p>a) Escuela regular</p> <p>b) Escuela con PIE (proyecto de integración escolar)</p> <p>c) Otro _____</p> |
| <p>5. Nivel o cursos que imparte clases:</p> <p>_____</p> | <p>6. Años de experiencia docente:</p> <p>_____</p> |

2. PARTE 1: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO ACERCA DE ESTUDIANTES CON NEE

A continuación, le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad e inclusión de los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula ordinaria. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en el que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Seleccione el número que corresponda.

| | | | | |
|-----------------------|------------------|---------------------------------------|--------------|-------------------|
| MD= Muy en desacuerdo | D= En desacuerdo | NA ND= Ni en acuerdo ni en desacuerdo | A=De acuerdo | MA=Muy de acuerdo |
|-----------------------|------------------|---------------------------------------|--------------|-------------------|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

| | MD | D | NA ND | A | MA |
|---|----|---|----------|---|----|
| 1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es lo adecuado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Todos los estudiantes, incluso aquellos con NEE, pueden aprender en la sala de clases. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. La inclusión educativa de estudiantes con NEE, es posible en todos los niveles escolares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Soy partidario/a de la educación inclusiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Una atención adecuada de la diversidad requiere de la presencia en el aula de otros docentes, además del profesor de enseñanza básica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Existe diversidad cerebral y una diversidad en el aprendizaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Existen múltiples formas de aprender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10. El concepto NEE se ve como un problema individual que necesita apoyo educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Las NEE, dependen tanto de las condiciones del propio estudiante, como de las características del contexto educativo en el cual se desarrolla y aprende. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Los apoyos que requiere la persona con NEE, deben ser prestados en forma individual por profesionales idóneos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Las dificultades que viven los estudiantes con NEE en su aprendizaje, son producto de las barreras que existen sólo en el contexto educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Las NEE surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos en los que participa: contexto escolar, familiar y sociocultural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. El etiquetar a un estudiante con “Necesidades Educativas Especiales” puede resultar inconveniente, pues se generan expectativas más bajas, que ponen el acento en las dificultades que éstos puedan experimentar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Presentar una NEE es una tragedia personal que limita la capacidad de la persona para participar en la vida general de la sociedad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. La educación de los estudiantes con NEE es responsabilidad principalmente de las escuelas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| especiales y de los profesores y profesionales especialistas. | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

3. PARTE 2: RECURSOS Y FORMACIÓN

Ahora, se presentan algunos enunciados para conocer cuáles son los apoyos que requiere o cuáles se deberían fortalecer. Por favor marque el número que corresponda.

| | | | | |
|---------|---------|-------------|------------|-------------|
| N= Nada | P= Poco | I= Indeciso | R= Regular | B= Bastante |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | N | P | I | R | B |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos mis estudiantes, incluso aquellos con NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Tengo tiempo suficiente para atender las NEE de todo un grupo curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tengo suficientes recursos materiales para atender las NEE de todos/as las estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 4. Conozco leyes y decretos que tratan acerca de la inclusión educativa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Conozco estrategias pedagógicas para atender la diversidad según cada nivel y las necesidades que esté presente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Conozco el diseño universal para el aprendizaje (DUA). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Tengo tiempo suficiente para realizar trabajo colaborativo con otros profesionales. Ej: educador/a diferencial, psicopedagoga, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. PARTE 3: ACTITUD

Por último, nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clases para favorecer la inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que las aplica en el aula de clases.

| | | | | |
|--------------|----------------|---------------------------|---------------------|---------------|
| N = Nunca | AV= A veces | FR= Frecuentement e | CS= Casi siempre | S= Siempre |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|--------|--------|----|---|
| | N | A V | F R | CS | S |
| 1. Enseño al grupo-clase como un todo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 2. A la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los/las estudiantes con NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Dedico tiempo a volver a explicar lo que no ha quedado claro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Utilizo estrategias diversas para captar la atención del curso durante la explicación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Verifico el dominio de conceptos y/o habilidades previas en mis estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Agrupo a mis estudiantes en pequeños grupos dentro de clases para determinadas actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Agrupo solo algunos estudiantes para trabajar en parejas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ajusto el espacio físico en la sala en función de las actividades a realizar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Diseño y preparo materiales alternativos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Descompongo las actividades en secuencias más simples. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo 2: Consentimiento Informado de cada participante del estudio

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Katia Andrea Díaz Espinoza

Fecha: 27 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Fabiola González Espinoza

Fecha: 27 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Carmen Gloria Gallegos Patiño

Fecha: 27 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Daniela Arias Guerra

Fecha: 27 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Ana Karina Argandoña Flores

Fecha: 28 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Cecilia Rivas

Fecha: 28 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Cecilia Rivas

Fecha: 28 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Viviana Bustos

Fecha: 28 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Laura Azócar Sandoval

Fecha: 28 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Celsa Lorena Contreras Catalán

Fecha: 28 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Juan Iturriaga Atalla

Fecha: 28 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Patricia Lorena Cárdenas Ahumada

Fecha: 28 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Jorge Eduardo Astorga Aliste

Fecha: 29 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Gabriela Ramirez Ortiz

Fecha: 29 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Ana Karina Muñoz Pereira

Fecha: 29 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Morin Uribe Alarcón

Fecha: 29 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Fernanda Javiera Gormaz Sepúlveda

Fecha: 29 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Romina Tapia Arenas

Fecha: 29 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Luis Alan Jiménez Cruces

Fecha: 29 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Claudia Andrea Torres Celis

Fecha: 30 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Jessica Norma Cifuentes San Martín

Fecha: 30 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Olga Andrade Muñoz

Fecha: 30 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Camila Serrano García

Fecha: 30 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Jessica Andrea Saavedra Fuenzalida

Fecha: 30 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Inés Toledo Rodríguez

Fecha: 31 de Agosto, 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuestionario aplicado a profesores y profesoras de enseñanza básica

El objetivo principal de este instrumento es poder conocer las percepciones y actitudes de profesores y profesoras de enseñanza básica con respecto a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar esta encuesta, en lo posible expresando alguna excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación. Sólo se enviará a aquellas personas o instituciones que la hayan requerido.

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

Declaro que he recibido toda la información pertinente. Acepto las condiciones y en consentir participar de esta encuesta.

Nombre: Rocio Cornejo Muñoz

Fecha: 04 de Septiembre , 2020