



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO

“COMPETENCIAS DOCENTES RELATIVAS A EDUCACIÓN INCLUSIVA EN
ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD, DESDE LA
PERCEPCIÓN DOCENTE.”

T.O. JOAQUÍN VARAS REYES

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN EN
CIENCIAS DE LA SALUD

Profesor guía de tesis: Prof. Dr. Manuel Castillo Niño.

2019

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO

INFORME DE APROBACION TESIS DE MAGISTER

Se informa a la Comisión de Grados Académicos de la Facultad de Medicina, que la Tesis de Magister presentada por el candidato

Joaquín René Varas Reyes

ha sido aprobada por la Comisión Informante de Tesis como requisito para optar al Grado de Magister en Educación en Ciencias de la Salud en el Examen de Defensa de Tesis rendido el día 06 agosto del 2019.

Prof. Dr. Manuel Castillo Niño

Director de tesis, Dpto. Educación en Ciencias de la Salud,
Facultad de Medicina Universidad de Chile.

COMISION INFORMANTE DE TESIS

Prof. TO. Paula Soto Reyes

Prof. Klga. Verónica Aliaga Castillo

Profesor. Dr. Ricardo López Pérez

Presidente Comisión

Dedicado a:

Mi hija Leonor Ayün, luz y amor que llena nuestros espacios con su alegría infinita y se ha transformado en el motor de mis días.

A mi Esposa y compañera de la vida Natalia Castillo, por estar ahí en los altos y bajos de la vida, en el proceso de este trabajo y nuestra gestación familiar transmitiendo su amor y aliento.

A mi Madre, por acompañarme siempre y hacerse presente de muchas formas con su luz, desde aquel bello lugar donde te encuentras.

A todas ellas, que me han enseñado a ser mejor persona y a crecer en los distintos ámbitos de la vida.

Agradecimientos:

A mi familia, por permitirme ser el niño de siempre cada vez que comparto junto a ellos, siendo mi cable a tierra y ventana a mis raíces.

A la familia Castillo Núñez, que me ha adoptado como un hijo más, por su apoyo incondicional en todo el proceso.

A mis Amigas Paulina del Solar y Paulina Alegría, Amigos Diego, Patricio, Ricardo y Sebastian, a mis Compañeras y compañeros que me apoyaron en todo este proceso.

A mis colegas del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación por su voluntad y apoyo en las distintas etapas del proceso de ésta tesis. En especial a Laura y Pamela por otorgarme esta posibilidad, a Constanza, Sandra, Rodrigo, Carmen Paz, María José y Diego por apoyarme en las distintas etapas del proceso.

A las Profesoras, Profesores y Funcionarios del DESCAs que me apoyaron y fueron parte del proceso de ésta tesis, Martín, Marcela, Ricardo, Romina y en especial a Andrea Aedo y Manuel Castillo por ayudarme a creer en mis capacidades para abordar este tema y la relevancia del mismo.

A aquellas y aquellos estudiantes que inspiraron este trabajo en honor a las múltiples historias y situaciones vividas en su trayectorias universitarias.

Finalmente a todas y todos los docentes que fueron parte de este estudio, por su voluntad y disposición a abordar la temática de la educación inclusiva para muchos desconocida, abriéndose y generando el espacio a la reflexión y más importante aún a un escenario de construcción sobre la reflexión.

A todos ellos, Muchas Gracias.

Índice

Resumen.....	7
Introducción.....	8
1. Marco teórico.....	11
1.1. Educación Inclusiva.....	11
1.2. Modelo Educativo Universidad de Chile 2018.....	14
1.3. Discapacidad y Diversidad	16
1.4. Percepción docente y competencias docentes.....	20
2. Problema y pregunta de investigación.....	24
3. Supuesto.....	26
4. Objetivos.....	27
4.1. Objetivo general.....	27
4.2. Objetivos específicos.....	27
5. Diseño Metodológico.....	28
5.1. Comprensión y Percepción en el diseño fenomenológico propuesto.....	28
5.2. Población de estudio.....	31
5.3. Criterios de inclusión.....	31
5.4. Criterios de exclusión.....	32
5.5. Caracterización de la Muestra.....	32
5.6. Procedimiento de recolección de datos.....	33
5.7. Análisis de datos.....	40
5.8. Criterios de rigor metodológico.....	41
6. Resguardos éticos.....	43
7. Resultados.....	45
7.1. Significado de Educación Inclusiva:.....	45
7.2. Valores y Creencias en torno a Educación Inclusiva:.....	47
7.3. Concepto de discapacidad:	50
7.4. Actitudes relativas a competencias docentes:	53
7.5. Conocimientos relativos a competencias docentes:.....	55
7.6. Habilidades relativas a competencias docentes:.....	57
7.7. Formación en competencias docentes relativas a educación inclusiva:.....	59
7.8. Obstaculizadores del desarrollo de competencias relativas a Educación Inclusiva: 62	
7.9. Facilitadores del desarrollo de competencias relativas a Educación Inclusiva: ...	67
7.10. Síntesis de Resultados:	72

8. Discusión.....	79
9. Conclusiones.....	87
10. Limitaciones y Alcances del Estudio.	90
11. Referencias Bibliográficas.....	93
12. Anexos.....	96
12.1. Guión de Entrevista Semi-Estructurada.	96
12.2. Formato de evaluación del desarrollo de la entrevista cualitativa basado en Creswell (2005).....	99
12.3. Carta de Aprobación de Proyecto de Investigación Comité de Ética e Investigación en Seres Humanos (CEISH), Facultad de Medicina Universidad de Chile. 100	
12.4. Consentimiento Informado aprobado por el CEISH, Facultad de Medicina Universidad de Chile.....	100
12.5. Cartas de aprobación directores de Departamentos y Escuela Facultad de Medicina Universidad de Chile.....	100
12.6. Entrevistas Sujetos de investigación.	100

Resumen.

Se presenta una investigación cualitativa de carácter exploratorio, la cual aborda un fenómeno de estudio poco conocido en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, como es la percepción de las competencias docentes relativas a la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad (en adelante EsD).

La contingencia nacional en relación a las movilizaciones estudiantiles feministas y la entrada en vigencia de la nueva Ley de Educación Superior 21.091, sumado a la reciente publicación del nuevo Modelo Educativo de la Universidad de Chile del año 2018 y la aprobación de la Política de Inclusión y Discapacidad desde la perspectiva de la Diversidad Funcional en el Senado Universitario, plantean hoy la necesidad y el escenario propicio para reflexionar y profundizar en torno a los conceptos de Calidad, Equidad e Inclusión en nuestra comunidad educativa.

En coherencia con lo anterior, el desconocimiento de la percepción de los docentes respecto a la educación inclusiva y sus implicancias, como también, de las competencias necesarias para ello, puede poner en riesgo la adecuada implementación de estas iniciativas.

Esta investigación de diseño fenomenológico, utilizó entrevistas semiestructuradas con el objetivo de comprender la percepción docente con relación a las competencias relativas a la educación inclusiva en EsD. La población de estudio corresponde a docentes de aula y campos clínicos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, con y sin experiencia de docencia en EsD.

Sus resultados aportan una aproximación inicial a la comprensión de la percepción y brechas relativas a las competencias docentes requeridas para la educación inclusiva en EsD, así como también, al significado que los docentes le atribuyen a la educación inclusiva, de tal manera que, a raíz de los resultados obtenidos se fomente el diálogo, la reflexión y la realización de estudios y acciones orientadas al desarrollo de los docentes en pos de una educación inclusiva exitosa.

Introducción.

Actualmente la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad (EsD) en la educación superior, se sitúa en un escenario cada vez más latente en vista de los cambios que ha experimentado el marco legal internacional y nacional en los ámbitos de inclusión y educación durante la última década.

Particularmente en los últimos tres años, la educación inclusiva ha tomado un rol protagónico en los objetivos de políticas y normativas relevantes en el ámbito de la educación, tales como las impulsadas por la Organización de Naciones Unidas (ONU) a través de los Objetivos de Desarrollo Sustentable para el año 2030, exponiendo en su cuarto objetivo el énfasis en “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 5).

Del mismo modo, a nivel nacional la reciente entrada en vigencia de la nueva Ley de Educación Superior, Ley N° 21.091 desde mayo del año 2018, establece y reconoce, tanto en sus disposiciones generales como en sus párrafos específicos, artículos N°1, 13 y 14, la educación superior como un derecho al alcance de todos; destacando la ausencia de discriminaciones arbitrarias, además de la creación de dispositivos y mecanismos encargados de velar por el cumplimiento de sus disposiciones, tales como comisiones de acceso desde las instituciones de educación superior, la regulación y fiscalización de parte de una nueva superintendencia de educación superior y la actualización de los criterios de acreditación desde la Comisión Nacional de Acreditación en torno al concepto de calidad educativa (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2018).

Las instancias y organismos mencionados deberán abogar por que la educación inclusiva, sean parte íntegra del sistema de educación superior en reconocimiento a lo expuesto en la Ley 20.422, que establece las normas de acceso e igualdad de oportunidades para las personas en situación de discapacidad, particularmente desde lo descrito su artículo 39, donde se establece que:

“Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de

estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Ministerio de Planificación, 2010, p. 12)

El escenario político mencionado es coherente con las políticas internas de la Universidad de Chile en relación a lo declarado en su nuevo Modelo Educativo (Universidad de Chile, 2018), el Proyecto de Desarrollo Institucional de la Facultad de Medicina Universidad de Chile 2016-2025 (Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, 2017), como también la comprensión de los conceptos de equidad e inclusión propuestos por la Política de Equidad e Inclusión del Senado Universitario de la misma institución, la cual alude a ellos como:

“la posibilidad efectiva de acceso y participación a una educación de calidad que promueva el derecho a conocer, investigar, criticar, proponer y participar en la construcción del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía y la formación profesional y personal en un contexto de amplia diversidad” (Senado Universitario de la Universidad de Chile, 2014, p. 9).

Todas estas declaraciones hacen explícito el compromiso por el acceso e igualdad de oportunidades educativas para diversos grupos que históricamente han sido excluidos de la educación superior, entre los que se reconoce a los EsD.

En cierta medida, esto obliga a las comunidades educativas a visualizar actores responsables de guiar los procesos anteriormente señalados, siendo reconocida la figura del docente como el actor más relevante en los procesos de transformación de los entornos educativos (Darling-Hammond, 2012; Ó. Mas Torelló & Olmos Rueda, 2012).

Así mismo, el Modelo Educativo de la Universidad de Chile sitúa en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes con énfasis en la interacción con los mismos, asumiendo y declarando una serie de características con las que los docentes cuentan o bien deberán contar para actuar de manera coherente y efectiva para facilitar no sólo el acceso, también la permanencia y egreso de los estudiantes de acuerdo a los principios propuestos (Universidad de Chile, 2018).

Ante este escenario, considerando la diversidad de los estudiantes universitarios, pero en particular la realidad de los estudiantes en situación de discapacidad (EsD), se hace

necesario aproximarnos a elementos que requieren de reflexión y profundización, tales como la comprensión del concepto de educación inclusiva y sus características, la concepción y comprensión de la diversidad y la discapacidad desde el cuerpo docente, como también, la percepción de las competencias docentes relativas a la educación inclusiva.

Estos elementos, son tratados en el desarrollo de este estudio, permitiendo una aproximación a la comprensión de la percepción de docentes de distintas carreras del área de la salud, respecto de las competencias docentes relativas al desafío que deviene la educación inclusiva en este grupo en particular (EsD), reconocido como el más vulnerable del mundo (Naciones Unidas, 2007).

La presente investigación, pretende constituirse en un insumo para la comprensión de un fenómeno hasta ahora poco conocido en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, propiciando el diálogo y la reflexión respecto a las competencias docentes y elementos que puedan requerir mayor atención para el desarrollo exitoso de la educación inclusiva, lo que adquiere aún más relevancia, al considerar la variabilidad y heterogeneidad de contextos de formación que enfrentan en su desempeño los estudiantes de las distintas carreras del área de la salud, incluidos los estudiantes en situación de discapacidad.

1. Marco teórico.

Las referencias y conceptos expuestos a continuación, fueron recuperados desde una revisión bibliográfica que contempló la consulta de las bases de datos de Scopus, Web of Science, PubMed, LILACS, SciELO y Google Académico, además de bases de datos de la Universidad de Chile para el acceso a documentos institucionales relativos a sus normativas.

La búsqueda fue realizada en idiomas inglés y español, utilizando como palabras clave: inclusive education; higher education, disability, diversity, teaching competences, inclusive teaching, educación inclusiva, educación superior, competencias docentes, percepción docente, estudiantes en situación de discapacidad, discapacidad y diversidad.

Como criterio de selección de las referencias bibliográficas utilizadas, se consideraron los artículos y publicaciones de hasta 10 años de antigüedad desde la fecha de la presente investigación, a excepción de artículos y documentos relevantes para el desarrollo del presente marco teórico, en relación con el tema de estudio y las definiciones operacionales que guían la comprensión del objeto de estudio de esta investigación cualitativa.

1.1. Educación Inclusiva

Desde una definición amplia propuesta por la UNESCO, la educación inclusiva se considera como:

“un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa” (UNESCO, 2008, p. 12).

Desde una definición más operacional, el concepto de educación inclusiva es entendido por Ainscow & Booth como un proceso sistemático de mejoras, a través de estrategias que permitan la supresión de barreras que limitan el aprendizaje, así como la presencia y participación plena del alumnado en los centros educativos (Ainscow & Booth, 2000).

Los autores mencionados, plantean que el cambio en los centros educativos se traducirá en una mejora inclusiva cuando el proceso esté basado en valores inclusivos, del mismo modo, aportan un modelo de transformación de los entornos educativos útil para comprender las dimensiones de abordaje del concepto, desde la educación básica hasta la educación secundaria (Booth & Ainscow, 2015). La visibilización de las dimensiones de la educación inclusiva, tales como las culturas, las políticas y las prácticas, propone un modelo interesante para el análisis de cómo estos se sitúan en la realidad particular de las instituciones de educación superior.

En coherencia con lo anterior y en el marco del trabajo propuesto en el “Index for inclusion” de los mismos autores, se estipula que determinados valores tales como la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad y la sostenibilidad en el plano de las estructuras; el respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad y la valentía en el plano de las relaciones; y finalmente la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza, en el plano espiritual, apoyan en conjunto al desarrollo de la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2015).

Todos los valores, referidos requieren necesariamente ser entendidos en interacción dinámica y donde cada uno de ellos resume una gama de acciones con aspiración a una educación y sociedad más justa. En coherencia con esto, es relevante comprender que:

“la mejora hacia una orientación inclusiva ocurre cuando los adultos y los estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores. Ello puede hacerse de modo informal, pero estas acciones serán a la larga poco incisivas a menos que haya también un compromiso de hacer un plan formal de mejora que refleje tales valores inclusivos” (Booth & Ainscow, 2015. p.17).

De este modo, la propuesta desarrollada por estos autores pone énfasis en el abordaje de las tres dimensiones ya referidas: Las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos.

Las Culturas, en cuanto reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en una comunidad educativa. Transformar las culturas, es esencial a fin de sustentar la mejora hacia una práctica inclusiva. Las Políticas, tienen relación con cómo se gestiona el centro educativo y los planes o programas que en la

institución se planifican e implementan para el cambio, orientados a apoyar el desarrollo de las prácticas. Las prácticas, a su vez, deben ser concientes de lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende, siendo este último uno de los elementos más visibles en cuanto a la cotidianidad que experimentan los estudiantes (Booth & Ainscow, 2015).

Cada dimensión propuesta referente al modelo de transformación de entornos educativos “Index of Inclusion”, se divide en dos componentes. Tanto las dimensiones, como los componentes, configuran un marco de planificación que ayuda a asegurar que las acciones y estrategias empleadas se apoyen mutuamente.

Así, es posible observar dentro de esta propuesta, que la primera dimensión orientada a las culturas inclusivas plantea como componentes la necesidad de construir comunidades inclusivas y el establecimiento de los valores inclusivos ya mencionados. En cuanto a la dimensión relativa a políticas inclusivas, se plantea la necesidad de desarrollar un centro educativo para todos y la organización del apoyo a la diversidad.

Finalmente, en la dimensión orientada al desarrollo de prácticas inclusivas se destaca la necesidad de construir un currículum para todos y la “orquestración” del aprendizaje, entendido este último como la capacidad del docente para coordinar de forma equilibrada las necesidades educativas de los estudiantes y las demandas asociadas a su diversidad (Booth & Ainscow, 2015).

Este marco de análisis conceptual en torno al concepto de educación inclusiva propuesto, es útil para la comprensión de los elementos que desde la percepción docente pueden tomar mayor o menor grado de influencia respecto al desarrollo de las competencias docentes como elementos vinculados a las prácticas, a las culturas y las políticas existentes en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

1.2. Modelo Educativo Universidad de Chile 2018

En coherencia con las dimensiones propuestas por Booth & Ainscow (2015), la Universidad de Chile en el marco del Plan de Mejoramiento Institucional “Transformando la formación de pregrado de la Universidad de Chile a través del fortalecimiento de la cultura de excelencia y de valoración de la diversidad”(Universidad de Chile, 2018, p. 3), Desarrolla su propuesta de Modelo Educativo en base a la interacción dinámica de cuatro principios orientadores: la formación integral de personas, la pertinencia educativa, la equidad e inclusión y la calidad educativa.

En relación a estos principios descritos, la UNESCO reconoce que la equidad e inclusión en la educación son la piedra angular de una agenda de educación transformadora. Del mismo modo, destaca que “ninguna meta educativa debiese considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (UNESCO et al., 2015, p.7). Por tanto, declara su compromiso a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar sus esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para cautelar la inclusión en los procesos sociales.

La Universidad de Chile en consonancia a lo expuesto por la UNESCO en cuanto a los principios de equidad e inclusión, hace una distinción entre el concepto de equidad al de igualdad de oportunidades, asumiendo que este último, no permite reconocer las necesidades y condiciones particulares de los estudiantes, puesto que supone un trato igualitario para todos, pudiendo invisibilizar dificultades y obstáculos que enfrentan los estudiantes en los distintos tramos del sistema educativo tales como el acceso, la permanencia y egreso de los estudiantes (Universidad de Chile, 2018).

Así de acuerdo a lo expuesto en sus lineamientos, el nuevo Modelo Educativo, reconoce que el concepto de equidad supone una:

“atención diferenciada según las necesidades y condiciones particulares de individuos y grupos específicos. En este sentido, la noción de equidad parte del reconocimiento de la existencia de desigualdades sociales y se basa en un ideal de justicia correctiva considerando las desventajas que algunos grupos experimentan por distintas

condiciones socioeconómicas, étnicas, de discapacidad, de género, entre otras” (Blanco, 2006, 2008; García Huidobro, 2006 citados en Universidad de Chile, 2018, p.22).

En función de lo anterior, respecto al rol del docente se reconoce que:
“una docencia que promueva la equidad requiere considerar y valorar las diferencias existentes entre los estudiantes, pero no desde un enfoque normativo que entiende la diferencia como déficit o carencia que es necesario “normalizar” para propiciar su adaptación a lo establecido, sino desde una perspectiva que potencie sus capacidades y les permita una inclusión plena y creativa en la cultura universitaria que los acoge” (Universidad de Chile, 2018, p. 23).

Desde estas definiciones expuesta en el Modelo Educativo, se observa que la Universidad de Chile plantea los conceptos la equidad y la inclusión como una cuestión de derechos, reconociendo que las distintas problemáticas que afectan o pueden afectar las trayectorias académicas de los estudiantes comprenden responsabilidad compartida entre los estudiantes y institución que los recibe, asumiendo el desafío de generar oportunidades formativas y recursos adecuados para que los estudiantes, sin distinción, logren los aprendizajes esperados (Universidad de Chile, 2018).

Estas declaraciones, reconocen la existencia de un contexto que puede condicionar algún grado de exclusión estructural susceptible de modificación, por lo cual es relevante reconocer que el concepto de barreras para el aprendizaje puede ser entendido desde las barreras actitudinales, organizativas, socio-culturales y pedagógicas tanto didácticas como curriculares (Universidad de Chile, 2018).

Finalmente, en torno a la educación inclusiva y el Modelo Educativo de la Universidad de Chile, es relevante destacar algunas investigaciones citadas en el mismo; las que destacan el impacto positivo de los contextos de docencia en aulas diversas con estudiantes heterogéneos, tales son los estudios desarrollados por Bowman (2010), quien releva la interacción en diversidad como un elemento que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y pensamiento complejo. El mismo autor, en trabajos posteriores destaca las contribuciones al desarrollo de conductas más democráticas y de ciudadanía activa (Bowman, 2011).

A su vez Gurin, Dey, Hurtado, & Gurin (2002), reconocen que la diversidad de los entornos educativos favorece el desarrollo de la identidad y conductas de respeto por la diversidad. Estos antecedentes, otorgan un sustento importante a la necesidad de intencionar la transformación hacia entornos de educación superior inclusivos.

1.3. Discapacidad y Diversidad

El concepto de educación inclusiva alude ineludiblemente a la diversidad del estudiantado. En este escenario hacia el cual se orienta el presente proyecto de investigación, es necesario comprender aquellos aspectos vinculados al concepto de diversidad y en función del mismo cómo se comprende el concepto de discapacidad y estudiantes en situación de discapacidad (EsD) por parte del cuerpo docente.

Para comprender las distintas visiones históricamente construidas entorno al concepto de diversidad y discapacidad, es necesario reconocer que todos los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos. (Morin, 1999).

Teniendo esto en cuenta, así como la posibilidad de que en una comunidad educativa existan distintos paradigmas o visiones en torno a la diversidad y la discapacidad, es útil aproximarse a la comprensión del concepto de diversidad, desde el paradigma de la complejidad, propuesto por Morin (1999), el cual reconoce la complejidad de los individuos, del entorno y el tejido social al cual pertenecen como parte de una red de interacciones multidimensionales, donde la diversidad más que ser un factor excluyente, es parte de la complejidad de esta red, otorgándole características particulares.

A su vez, otros autores plantean que la diversidad es más que una cuestión conceptual, la cual no es posible de entender ajena a la totalidad, pues no se concibe si no es con relación a otros, ni tampoco es posible comprenderla como algo ajeno a la normalidad, pues plantean que lo común y normal es que todos seamos diferentes y diversos, lo que puede determinar la forma de pensar, hacer, actuar y comprender la realidad (Mas Torelló & Olmos Rueda, 2012; Parrilla, 1999).

En relación con estas aproximaciones a la diversidad, se reconoce que la heterogeneidad y diversidad de la discapacidad ha sido entendida y abordada desde distintos paradigmas construidos social e históricamente, los cuales en la actualidad coexisten y explican la forma en que cada individuo comprende la realidad de una persona en situación de discapacidad, observándose mayor predominancia de uno u otro, o bien la coexistencia de más de uno en la visión que una persona o docente experimenta respecto a la realidad de este grupo en particular.

La existencia, predominancia o coexistencia de paradigmas en relación a la discapacidad en el ámbito de la educación superior, permitiría explicar y comprender conductas que pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos de educación inclusiva en la cotideaneidad de los EsD.

Una propuesta teórica respecto a los paradigmas en torno a la discapacidad, es la realizada por Romañach & Palacios (2008), quienes describen y clasifican la existencia de 4 grandes modelos o paradigmas de comprensión de la discapacidad; ellos son el Modelo Prescendencia, Modelo Médico/Rehabilitador, el Modelo Social y el Modelo Diversidad Funcional, los cuales se refieren brevemente a continuación.

El **Modelo de Prescendencia**, comprende las causas de la discapacidad desde un origen divino o religioso, surge en la edad media, desde el cual se comprende al sujeto con discapacidad como personas que no tiene nada que aportar a la comunidad. En relación con este modelo, es que surgen conceptos hacia los sujetos entorno a su condición, tales como maldecidos, fenómenos, lisiados.

Por otro lado, el **Modelo Médico/Rehabilitador**, comprende las causas de la discapacidad en función de la existencia de un déficit o enfermedad que limita a la persona.

Este modelo surge a mediados del siglo XX posterior a los periodos de guerras mundiales, dónde existe una necesidad imperante de reconstrucción e industrialización, por lo que los sujetos secuestrados con algún grado de discapacidad solo son valorados en la medida que pueden rehabilitarse y desarrollar un rol productivo para aportar a la sociedad.

En torno a este paradigma surgen los conceptos de inválido, minusválido, discapacitado y persona con discapacidad, al igual que las grandes clasificaciones de la

discapacidad utilizadas en el mundo médico y el ámbito de la salud, tales como discapacidad Motora, Sensorial, Mental, Psiquiátrica y Discapacidades múltiples.

El Modelo Social en cambio, surge como respuesta a las problemáticas que han enfrentado los grupos de individuos bajo los modelos anteriores, siendo el marco de los derechos humanos uno de los principales precursores de su entendimiento. Así desde este modelo, se entiende la discapacidad como una barrera que no se sitúa en el individuo, si no más bien en las características del entorno físico y social, que en interacción con la persona, restringen la participación y no le permiten un desenvolvimiento en igualdad de condiciones.

En torno a este concepto, correspondiente al más utilizado por la política internacional actual, es que se incorpora el concepto de personas en situación de discapacidad aludiendo a la interacción dinámica y contextual de las características del individuos y el entorno que enfrentan.

En relación a este modelo o paradigma, en Chile organismos gubernamentales como el Servicio Nacional de la Discapacidad entienden y definen el concepto de persona en situación de discapacidad como: “a todo/a aquél/aquella que en relación a sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad.”(SENADIS, 2015, p.31).

En relación con la definición anterior el concepto de Estudiantes en situación de Discapacidad (EsD), se define en reconocimiento a las personas en situación de discapacidad en el plano de la educación y el desempeño del rol social de estudiantes, poniendo énfasis en el carácter dinámico y situacional que adquiere la discapacidad en relación con las barreras contextuales, actitudinales y ambientales que pueden restringir o facilitar la participación en el ámbito educativo.

Las definiciones anteriores, son definiciones vigentes en el escenario nacional actual y se sustentan en tratados internacionales como la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad propuesta por la ONU (ONU, 2006), así como también las definiciones conceptuales expuestas en la Clasificación Internacional del

Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) propuesta por la Organización mundial de la Salud (OMS, 2001). Ambos tratados surgen bajo el alero del Modelo Social de la Discapacidad donde los conceptos de Persona en situación de Discapacidad y Estudiante en situación de Discapacidad son parte de la terminología aceptada y empleada por distintos organismos gubernamentales. Tal es el caso del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) mediante el desarrollo de documentos y programas, como la guía de recomendaciones para el uso correcto del lenguaje en discapacidad y el Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad en Instituciones de Educación Superior/Apoyos Adicionales.(SENADIS, n.d., 2018).

Finalmente y en paralelo al modelo anterior, el **Modelo de Diversidad Funcional** surge como propuesta de colectivos de personas en situación de discapacidad, desde los movimientos de vida independiente en distintos países, poniendo acento en la legitimación de la diversidad, sin distinciones, ni categorías; como una forma de evitar las etiquetas y cualquier atisbo de discriminación, reconociendo el aporte que todas las personas con o sin alguna condición de salud determinada, pueden otorgar a la comunidad valorando la diversidad de sus integrantes.

Estos modelos o formas de entender la discapacidad, coexisten en los distintos espacios públicos conforme el grado de cercanía y educación respecto a las implicancias que cada uno de ellos supone, por lo que llevar a cabo una educación inclusiva implica que los docentes y otros actores involucrados en la educación comprendan y actúen desde una visión coherente con los principios de equidad, inclusión y valoración de la diversidad, planteados en las declaraciones del Modelo Educativo de la Universidad de Chile.

En base a lo anteriormente expuesto, los criterios que hacen que este estudio se focalice en el grupo de personas en situación de discapacidad y no en algún otro grupo hacia los cuales alude el concepto de educación inclusiva se relacionan con 2 elementos trascendentales.

Por un lado el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad como el grupo más desventajado del mundo (Naciones Unidas, 2007), y por otro, el concepto de interseccionalidad, entendido como:

"una perspectiva de análisis sobre cómo interactúan los tipos específicos de distribuciones de poder históricamente construidas y desigualdades normativas vinculantes, basadas en categorizaciones socioculturales discursivas institucionalmente y/o estructuralmente hacia el género, etnia, raza, clase, sexualidad, edad o generación, handicap, nacionalidad, lengua materna, etc., para producir diferentes tipos de desigualdades sociales." (Kóczé, 2011, p.134. citado en Expósito Molina, 2012. Traducida por el autor.)

Es decir bajo esta perspectiva se reconoce que en los EsD confluyen distintas condiciones que pueden generar mayor vulnerabilidad y dificultades a la hora de enfrentar los distintos entornos educativos y sociales.

1.4. Percepción docente y competencias docentes

Considerando la importancia que los paradigmas de la diversidad y la discapacidad, pueden adquirir en el ámbito de la educación, se hace relevante aproximarnos a experiencias desarrolladas entorno a los docentes, considerando los múltiples desafíos que la educación inclusiva supone en este grupo particular de estudiantes.

En este sentido, conocer las competencias docentes percibidas como necesarias para afrontar a la población de estudiantes en situación de discapacidad, sería sin duda un aporte en torno a cómo apoyar a los EsD, por ende basarnos en un marco de referencia al respecto, puede ser útil para servir de guía al desarrollo de experiencias locales que apunten a la transformación de prácticas docentes inclusivas, algunas de éstas referencias serán expuestas a continuación.

En relación con las competencias docentes, algunos autores plantean que el profesor universitario, debe propiciar su desarrollo profesional hacia la educación inclusiva, entendiendo que la capacidad para atender a la diversidad del alumnado deviene una competencia clave ligada a su función docente y al contexto donde la desarrolla (Mas Torelló & Olmos Rueda, 2012; Parrilla, 1999).

Lo anterior, sin duda destaca la importancia de las competencias docentes para la educación inclusiva, asumiendo que éstas no sólo se orientan a las necesidades del grupo particular de EsD, sino que también en base al concepto de interseccionalidad, implican un beneficio orientado a todo tipo de estudiantes con el cual el docente interactúa. Siendo los estudiantes que se han visto expuestos a condiciones de exclusión y vulneración, o bien dificultades de aprendizaje, los más susceptibles de verse beneficiados por una docencia que considere sus necesidades particulares.

Desde esta aproximación, una revisión amplia de la literatura y estudios respecto a la inclusión en la educación superior realizada por Moriña (2017), destaca al docente como un actor clave en los procesos de formación bajo la educación inclusiva. Desde los estudios revisados por esta autora, se evidenció además que las actitudes de los profesores hacia los estudiantes en situación de discapacidad fue identificada como la barrera más importante en sus carreras profesionales.

El grado de relevancia del rol docente, en la educación inclusiva ha sido reconocido desde hace algunas décadas, identificando a los profesores como principal figura mediadora de los procesos de atención a la diversidad, y variable determinante del éxito de una práctica educativa inclusiva que atienda a dicha diversidad (Larrivee, 1982).

Desde una aproximación más local, un estudio basado en la perspectiva de estudiantes chilenos en situación de discapacidad de diversas universidades, expone que el docente puede ser considerado tanto un facilitador como un obstaculizador de los procesos de educación inclusiva, destacando que el desafío de la educación inclusiva se sitúa más allá del simple ejercicio de la docencia a estudiantes en situación de discapacidad, e involucra aspectos relacionados a la homogeneidad de la estructura en la educación y la ausencia de herramientas para enseñar a un alumno con capacidades diferentes (Riveros, 2014).

En cuanto a la realidad de los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de Chile. Un estudio desarrollado el año 2014, destaca desde la autopercepción de los estudiantes, que los requerimientos educativos se relacionan con elementos del ambiente físico, los apoyos pedagógicos y el ambiente social, destacando que estos últimos requieren de concientización y sensibilización por parte de la comunidad

universitaria de cara a permitir la plena inclusión, del mismo modo todos los estudiantes en situación de discapacidad participantes de este estudio, refieren “la necesidad de que existan instancias formales de apoyo a los EcD que faciliten el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad” (Mella, Nicole, Muñoz, Orrego, & Rivera, 2014, p. 77).

En el ámbito de las carreras del área de la salud, la situación es aún más desafiante, los estudiantes se desenvuelven en entornos de aprendizajes heterogéneos e interactúan con una gran diversidad de personas, tales como los contextos de aulas docentes, escenarios de laboratorios, simulación clínica, práctica clínica en dispositivos de salud y contextos comunitarios, mediante actividades de formación y vinculación con el medio.

La diversidad y complejidad de estos escenarios de aprendizaje justifican el ahondar en la percepción respecto a las competencias docentes que den cuenta de las necesidades educativas de los EsD en todos estos escenarios.

En relación a todo lo expuesto, es útil considerar algunas propuestas de mayor aceptación internacional, como lo es el perfil profesional del docente inclusivo propuesto por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales [AEDEANEE] (2012).

Este perfil de competencias, desarrollado en el marco del proyecto internacional “Formación del profesorado para la educación inclusiva” impulsado por la misma agencia, surge con el objetivo de identificar las competencias, conocimientos, comprensión, actitudes y valores necesarios de todos los docentes, independiente de la materia, la especialidad, el rango de edad al que enseñan o el tipo de centro educativo en el que trabajan (AEDEANEE, 2012).

El proceso de construcción del perfil contempló un periodo de tres años de duración, a través de 14 visitas y reuniones en diferentes países de la Unión Europea, en las cuales participaron cerca de 400 personas relacionados al área, representantes de distintos estamentos, entre ellos estudiantes, docentes, directivos educativos, representantes de la comunidad local, rectores, decanos y responsables de instituciones de formación docente, además de la participación de agencias internacionales como la oficina internacional de educación (IBE) de la UNESCO, entre otras.

Cómo elementos esenciales de este perfil, levantados a raíz de los procesos participativos se destacan cuatro valores centrales para todos los docentes, los que son considerados base del trabajo en la educación inclusiva.

Estos valores son:

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

En relación a estos 4 valores se describe una serie de áreas de competencias perfiladas y relacionadas para dar respuesta a cada uno de los valores descritos. Estas áreas de competencias se componen de tres elementos: Actitudes y Creencias, Conocimiento y Comprensión, y finalmente de Habilidades y Destrezas (Ryan, 2009; Shulman, 2007 citados en AEDEANEE, 2012). Este perfil construido de forma colectiva pretende servir de guía para la reflexión, discusión y transformación de los entornos educativos desde las características del cuerpo docente.

2. Problema y pregunta de investigación.

En relación a la problemática de la educación inclusiva se sabe que en Chile según antecedentes de la Segunda Encuesta Nacional de la Discapacidad ENDISC II desarrollada el año 2015, del total de personas en situación de discapacidad de 18 años y más, equivalente a 2.606.914, sólo el 9.1% ha finalizado una carrera de educación superior. Por el contrario, de este mismo total existe un 5.7% que ha ingresado a alguna carrera profesional, sin lograr finalizarla, cifra equivalente a 148.594 personas en situación de discapacidad (SENADIS, 2015).

Desde una realidad más local, la Comisión de Discapacidad de la Universidad de Chile descata que del total de estudiantes matriculados beneficiarios del programa de apoyo económico estudiantil (PAE), equivalentes a 31.245 entre los años 2011-2016, existían sólo 45 estudiantes que declararon alguna situación de discapacidad cursando alguna carrera en las distintas facultades de la Universidad (Comisión de Discapacidad de la Universidad de Chile, 2016).

Desde las reflexiones expuestas por esta comisión, se reconoce que este antecedente da cuenta de dos realidades que enfrenta la comunidad universitaria y los equipos docentes, por un lado la existencia de un grupo de estudiantes con alguna discapacidad visible que optan por no declarar su condición para evitar verse expuesto a alguna situación de discriminación, y por otro un grupo de estudiantes con discapacidad no visible, que hacen dificultosa la detección y elaboración de acciones de apoyo dirigidas a sus trayectorias académicas (Comisión de Discapacidad de la Universidad de Chile, 2016).

Por otro lado, de acuerdo a este mismo informe, al desagregar la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad según facultades a las que asisten, se observa que sólo 5 de los 45 estudiantes cursaron alguna carrera en la Facultad de Medicina entre los años señalados, dando cuenta de una mayor proporción de EsD que cursan carreras relacionadas a las artes y ciencias sociales versus el área de la salud.

La realidad expuesta, frente al escenario actual y los procesos de cambios intencionados por las nuevas normativas y políticas señaladas, denotan un escenario en el cual se espera un aumento paulatino de la cantidad de EsD en la comunidad universitaria,

lo que abre un debate en torno a los elementos que pueden requerir mayor atención de parte de los equipos docentes para atender a las dificultades de permanencia y egreso que este grupo en particular pueda experimentar en las carreras del área de la salud.

En función de estos antecedentes, se reconoce como problemática a abordar que el desconocimiento de la percepción de los docentes frente a sus propias competencias necesarias para la educación inclusiva de EsD, pone en riesgo una adecuada implementación y desarrollo de los principios y normativas existentes relativas a la equidad e inclusión educativa.

Por consiguiente, asumiendo la relevancia de los docentes en una educación de calidad, en base a los conceptos de equidad e inclusión (Darling-Hammond, 2012; Mas Torelló & Olmos Rueda, 2012), se vuelve necesario conocer la percepción de los docentes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile respecto a las competencias docentes relativas a la educación inclusiva en EsD. Esto sin duda podría ser un gran aporte a la comprensión de los factores que requieren mayor atención para el desarrollo de la educación inclusiva en beneficio de todos los grupos de la comunidad estudiantil especialmente a los más vulnerables.

Lo anterior, como ya ha sido mencionado, adquiere aún más fuerza considerando la diversidad de contextos de aprendizajes a los que se enfrentan los estudiantes del área de la salud, lo que plantea a su vez, un elemento que requiere atención especial en cuanto los ámbitos de desempeño del estudiante en su proceso de formación, como lo son el ámbito de la enseñanza-aprendizaje en aulas, en laboratorios y en contextos de prácticas clínicas, en los que se reconoce, existe gran variabilidad y multiplicidad de factores que pueden condicionar el éxito o fracaso de la práctica de la educación inclusiva.

Por ello, la pregunta de investigación propuesta es: *¿Cuál es la percepción de los docentes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, respecto a las competencias docentes relativas a la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad?*

3. Supuesto.

No se describirán supuestos o hipótesis en cuanto a la temática que constituye el objeto de la presente investigación en base a lo expuesto por Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014), con relación a las características de investigaciones de tipo cualitativas, las que habitualmente no establecen supuestos o hipótesis previo a la recolección de datos o ingreso al campo y contexto de estudio, para el caso a la percepción de los docentes sujetos de este estudio.

Estos mismos autores plantean más bien la existencia de una especie de hipótesis o supuestos de trabajo, la que se ajustan conforme se recaban los antecedentes, reconociéndose como “emergentes, flexibles, contextuales, que van afinándose, ya que se adaptan a los datos, primeros resultados y avatares del curso de la investigación” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 365).

En coherencia con esto último y la pregunta de investigación se establecen los objetivos que guiarán el desarrollo de la presente tesis.

4. Objetivos.

4.1. Objetivo general.

Comprender la percepción de los docentes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, respecto a las competencias docentes relativas a la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad.

4.2. Objetivos específicos.

- 1- Indagar en el significado que los docentes otorgan al concepto de educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad desde las distintas carreras del área de la salud.
- 2- Reconocer los valores y creencias de los docentes, respecto a la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad.
- 3- Identificar las competencias docentes percibidas como necesarias para la docencia a estudiantes en situación de discapacidad.
- 4- Analizar los factores percibidos como facilitadores u obstaculizadores del desarrollo de competencias docentes orientadas a la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad.

5. Diseño Metodológico.

La presente tesis corresponde un estudio cualitativo de carácter exploratorio, considerando como base para su desarrollo los criterios de rigor metodológicos propuestos por Ruiz Olabuénaga (2012), tales como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, los que se detallan al final de este apartado.

El diseño de análisis del objeto de estudio correspondió a un diseño fenomenológico hermenéutico, en vista que se reconoce la dimensión de la conciencia humana como histórica y sociocultural, expresada a través del lenguaje, mediante el cual es posible interpretar y comprender la forma de existir/ser/estar de los sujetos (Sandín, 2003), Así a través del análisis de las narrativas de los sujetos de estudio, se pretende lograr la comprensión e interpretación de los significados y el sentido que los docentes le dan a sus experiencias en relación con las competencias docentes relativas a la educación inclusiva en EsD.

5.1. Comprensión y Percepción en el diseño fenomenológico propuesto.

Cabe destacar que el concepto de comprensión utilizado como parte del objetivo general de la presente investigación es propuesto desde un paradigma epistémico interpretativo, asumiendo que desde este paradigma según lo expuesto por Briones (2002), se reconoce como función principal en investigación interpretativa la comprensión e interpretación de los significados otorgados a determinados acontecimientos y sucesos que los sujetos experimentan desde una dimensión individual y/o en interacción con su entorno físico o social.

En coherencia con lo anterior, se asume que el ejercicio de comprender se constituye en un ejercicio complejo, tal como lo expone Edgar Morín “La comprensión hacia los demás, necesita la conciencia de la complejidad humana” (Morín, 1999, p.55).

Este autor, define el concepto de comprensión desde la aceptación de que existen 2 niveles de comprensión: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. En relación a estos 2 niveles expone que comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual).

La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad, es decir, por la capacidad de explicar aquello comprendido de forma inteligible. Así mismo, reconoce que la comprensión humana, es decir, de las intersubjetividades, se transforma en un acto complejo que sobre pasa la explicación, agregando que para lograr este ejercicio de comprensión humana, se requiere necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección, siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad (Morin, 1999).

Teniendo esto en cuenta, el diseño metodológico propuesto desde la Fenomenología Hermenéutica, reconoce estas limitantes para la comprensión absoluta del fenómeno en estudio, asumiendo que la aproximación a esta dimensión intersubjetiva y de la conciencia humana se orienta a comprender a los sujetos en estudio, aceptando y asumiendo las dificultades propias del investigador para lograr una suspensión total del juicio respecto aquello que se explora, así como su capacidad humana para la comprensión total de lo intersubjetivo como parte del ejercicio hermenéutico, tal como lo expone Martín Heidegger, respecto al fenómeno en estudio y la posición que natural e ineludiblemente adopta el investigador en este escenario de investigación (León, 2009).

En este sentido, sirve de apoyo la definición expuesta por López (2006), dado que permite describir de mejor manera el ejercicio que esta investigación aspira a realizar al referirse al concepto de comprensión. Definiendo el concepto como: “proceso orientado a observar cada elemento dentro de los contextos a los que pertenecen o bien de integrar varios elementos dándoles un significado unitario, comprender es unir, organizar la experiencia según estructuras, superando el conocimiento de elementos aislados y enfatizando el conocimiento de totalidades” (López, 2006, p. 40).

Si bien López define el concepto adscribiéndolo como una forma de creatividad, en la medida que presupone la articulación y entrelazamiento de elementos diferentes, nos permite explicitar y describir de mejor manera los alcances y límites, de lo que para efectos de esta investigación, se entenderá como comprensión.

En cuanto al concepto de percepción, utilizado en este estudio, respecto de aquello que se pretende comprender, es válido considerar la aproximación al mismo, desde las definiciones expuestas por Luz Vargas Melgarejo, quien destaca que “la percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones

involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. (Vargas, 1994, p.47)”, así mismo esta autora destaca que “La percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad” (Vargas, 1994, p.48). y por ende podría ser un aspecto factible de ser reconocido a través de las narrativas de los sujetos.

En función de estos elementos, se debe reconocer lo que esta misma autora plantea respecto al concepto de percepción, destacando que éste, no puede ser entendido como es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto, sino que muy por el contrario, implica necesariamente una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel relevante en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social en el cual se involucra. (Vargas, 1994).

Esta aproximación al concepto de percepción, permite reconocer los sujetos (entes biológicos) íntimamente relacionados e influenciados por los espacios sociales en los que se involucran, en cuanto a las formas de organizar la totalidad de experiencias percibidas por su entorno y la elaboración de algún grado de respuesta (verbal, actitudinal, comportamental) respecto de sí mismos, como de las personas con las que interactúan.

5.2. Población de estudio.

La población de este estudio comprende a académicos que participan en docencia de pregrado de las 8 carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, correspondientes a las carreras de Medicina, Enfermería, Nutrición, Obstetricia, Fonoaudiología, Tecnología Médica, Kinesiología y Terapia Ocupacional. El tipo de muestro o selección de los académicos participantes, corresponde a un muestreo intencionado u opinático (Martínez-Salgado, 2012; Ruiz Olabuénaga, 2012) en función de las experiencias de docencia a estudiantes en situación de discapacidad (EsD) y los escenarios de docencia en los cuales se desempeñan los docentes en base a los siguientes criterios de selección.

5.3. Criterios de inclusión.

- Docentes contratados por la Universidad de Chile o los Servicios de Salud con los cuales esta posee convenios docente asistenciales, que cuenten con 11 horas o más para desempeñar labores docentes.
- Docentes que desempeñan docencia en aula con y sin experiencias de docencia a EsD.
- Docentes que desempeñen docencia de prácticas clínicas con y sin experiencias de docencia a EsD.

Para efectos de este estudio y la selección de los docentes con o sin experiencia de docencia en EsD, se entenderá el concepto de Estudiantes en situación de Discapacidad (EsD) en base lo definido previamente en el apartado de Discapacidad y Diversidad, donde se reconoce al Estudiante en situación de Discapacidad en su calidad de persona desempeñando un determinado rol en el sistema educativo (Rol de estudiante), lo anterior nos obliga a reconocer que se entenderá por Persona en situación de Discapacidad como: “a todo/a aquél/aquella que en relación a sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad” (SENADIS, 2015, p.31).

Situando esta definición en el escenario educativo, se debe considerar como definición aplicable a todos los estudiantes que podrían experimentar restricciones en su

participación y desempeño educativo por alguna causa de salud o enfermedad poniendo énfasis en el carácter dinámico y situacional que adquiere la discapacidad.

5.4. Criterios de exclusión.

- Docentes con menos de 5 años de ejercicio docente.
- Ausencia de participación en docencia directa en aula, laboratorios o campos clínicos.

De este modo, en base a los criterios de selección, el estudio contó con la participación de 20 Docentes en total, los que se distribuyen en 4 grupos de 5 docentes cada uno, grupos correspondientes a Docentes de Aula con y sin experiencias de docencia a EsD, Docentes Clínicos con y sin experiencias de docencia a EsD.

5.5. Caracterización de la Muestra.

Respecto a las características del grupo de docentes participantes seleccionados en base a los criterios definidos, este corresponde a un grupo heterogéneo en cuanto a su distribución por género, carreras e institutos de la Facultad y contextos clínicos en los se desempeñan (atención cerrada y abierta), siendo una breve caracterización de los mismos: 12 participantes mujeres y 8 hombres, correspondientes a 6 Docentes de Medicina, 4 de Kinesiólogía, 3 de Terapia Ocupacional, 2 de Tecnología Médica, 1 Docente de las carreras de Enfermería, Nutrición, Fonoaudiología y Obstetricia, así como también, 1 Docente del Instituto de Neurociencias Biomedicas (BNI). Constituyéndose en total los 20 Docentes participantes de este estudio.

Del mismo modo, se reconoce que del total de Docentes participantes sólo 15 de los 20 cuenta con algún grado de formación en educación, sin embargo, ninguno de ellos, declara alguna aproximación explícita a la educación inclusiva en los respectivos programas cursados.

5.6. Procedimiento de recolección de datos.

En coherencia con el diseño metodológico propuesto, se utilizaron entrevistas semiestructuradas para la aproximación al fenómeno de estudio, dichas entrevistas, están compuestas por una guía inicial de preguntas, lo que posibilitó incorporar en el transcurso y desarrollo de las entrevistas otras preguntas de manera flexible permitiendo profundizar en el fenómeno de estudio explorado (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013).

En cuanto a las entrevistas realizadas, se desarrolló una entrevista individual para cada uno de los 5 docentes correspondientes a los 4 grupos de investigación, docentes de aula y prácticas clínicas, con y sin experiencia de docencia a EsD; hasta cumplir con el criterio de saturación de los datos de acuerdo a lo expuesto por Ruiz Olabuénaga (2012). Las entrevistas individuales realizadas en base el guión validado tuvieron una duración aproximada de 40 a 60 minutos, las cuales fueron transcritas textualmente y archivadas en formato papel y digital a través de una plataforma virtual, incluyendo los audios, transcripciones de las entrevistas, consentimientos informados y cartas de autorización de los respectivos Directores de los Departamentos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

Cabe destacar que se completó el análisis del total de entrevistas propuestos (20 entrevistas en total), de modo de cumplir con el criterio de saturación de los datos (alcanzado en la entrevista número 12) así como también, complementar y enriquecer el proceso de análisis, reconociendo elementos contextuales y relacionales que aportan las distintas realidades de los docentes exploradas para efectos del objetivo de esta investigación.

La selección y convocatoria de los docentes participantes de este estudio se desarrolló teniendo en consideración los criterios de selección definidos y los registros de los docentes que han sido parte de los cursos en los que han participado estudiantes en situación de discapacidad de la carrera de Terapia Ocupacional de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, durante los últimos 10 años (3 estudiantes). Recurriendo para ello, a las bases de datos disponibles en dicha escuela para la selección de los docentes

que conformaron los distintos grupos de estudio, considerando docentes de los distintos Departamentos y Escuelas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

Para el caso de aquellos docentes de Escuelas y Departamentos que no se han vinculado con los Estudiantes en situación de Discapacidad que cursan o han cursado algún curso de la Escuela de Terapia Ocupacional durante los últimos 10 años, se recurrió a realizar una invitación abierta a docentes con y sin experiencias de interacción con EsD a través de los respectivos directores de escuela de todas las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, como también otras entidades académicas existentes en la Facultad de Medicina vinculadas a la discapacidad en las cuales participan docentes, tales como institutos de investigación y el Núcleo en Desarrollo Inclusivo de la Facultad de Medicina.

La invitación a participar de este estudio, para los docentes que cumplieron con los criterios de selección, se realizó mediante el envío personalizado de una carta formal de invitación en formato digital y papel a través de correo electrónico institucional y de forma física en las respectivas secretarías de escuela. Invitación a la cual se sumó el formato de consentimiento informado expuesto el apartado de Anexos, como anexo nº 12.4.

Cabe destacar que al momento de la invitación a los docentes participantes, la presente tesis contaba con la autorización de la dirección de la Escuela de Terapia Ocupacional para hacer uso de las bases de datos relativas a los cursos desarrollados por estudiantes en situación de discapacidad, al igual que la autorización de los directores de departamentos para el desarrollo de la presente investigación dirigida a los docentes de pregrado. Autorizaciones que se presentan en el punto 12.5. correspondientes al apartado de anexos del presente informe.

El instrumento de recolección de datos utilizado, correspondiente a la entrevista semi-estructurada, fue sometido a un proceso de validación bajo los criterios validez de contenido y juicio de expertos propuestos por Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008), tales como Suficiencia, Claridad, Coherencia y Relevancia, de cara a los objetivos de investigación propuestos y la coherencia de los mismos con las preguntas y temáticas propuestas en el guión de entrevista inicial.

Este proceso de validación se consideró relevante para el resguardo de los criterios de rigor expuestos por Ruiz Olabuénaga (2012) tales como el principio de credibilidad y dependiencia. Dicho proceso de validación contó con la participación de 5 Profesionales con grado de magister y experiencia en investigación cualitativa y discapacidad, proceso del cual se acogieron sugerencias e incorporaron ajustes al guión definitivo, todo lo anterior fue debidamente sistematizado en coherencia con el criterio de credibilidad.

Posterior a este proceso de validación del guión de entrevista, se procedió a desarrollar un proceso de pilotaje y evaluación del proceso de entrevista bajo los criterios propuestos por Creswell (2005), criterios relativos a las condiciones de aplicación y desarrollo de la misma. (Anexo nº 12.2.), lo que permitió realizar ajustes de cara a elementos relacionados con las características del lugar de aplicación y elementos relevantes a considerar tanto del investigador como del proceso e instrumentos usados en el transcurso y desarrollo de las entrevistas (Creswell, 2005. citado en Hernández Sampieri et al., 2014).

Posterior a la aplicación y análisis de las primeras entrevistas, se procedió al desarrollo del sistema de categorías de análisis, a través de múltiples lecturas y análisis de la información, desde el cual se levantaron 8 categorías de análisis preliminares que fueron expuestas a un proceso de validación del sistema de categorías, llevado a cabo bajo los principios de Exhaustividad, Exclusión Mutua, Único Principio Clasificadorio, Objetividad y Pertinencia, descritos por Rodríguez et al. (1999).

Dicho proceso se desarrolló por 3 profesionales expertos en investigación cualitativa con grado de magister y/o doctor, quienes sugirieron ajustes tanto en la definición de algunas categorías como la amplitud de las mismas, de modo de no excluir elementos de relevancia de cara a los objetivos del estudio.

Como producto del proceso de validación del sistema de categorías señalado y acogiendo los ajustes referidos para las distintas categorías en cuanto a definición y amplitud de las mismas, se identificó 1 categoría emergente correspondiente al Concepto de discapacidad (CD), siendo el número total de categorías de análisis correspondiente a 9 categorías.

El sistema de categorías definitivo se presenta a continuación de acuerdo al código asignado, nombre de la categoría y definición de la misma. Las definiciones expuestas se construyeron tomando como base el análisis recursivo de los datos, así como elementos teóricos y conceptuales que permiten una aproximación más comprensiva de los mismos.

Sistema de Categorías		
Código	Categoría	Definición
SEI	Significado de Educación Inclusiva	Se refiere a las concepciones y características atribuidas por los entrevistados a la educación inclusiva y el modo en que ésta da respuesta a las características de los estudiantes, puede ser expresada en relación con un proceso, herramientas y estrategias dirigidas a abordar las barreras o necesidades específicas de los estudiantes (Booth, Ainscow, & Echeita Sarrionandia, 2015; UNESCO, 2008).
VCEI	Valores y Creencias en relación con Educación Inclusiva	<p>Por Valores se refiere a todos aquellos aspectos expuestos por los entrevistados que aluden a las principios, normas, o cualidades consideradas valiosas por la persona en función del desarrollo de la educación inclusiva, pueden ser compartidos y orientados a metas (Jiménez, 2008; Moyers & Dale, 2007).</p> <p>Por Creencias se refiere a todos aquellos contenidos subjetivos y objetivos, sostenidos como verdaderos por la persona necesariamente relacionados con una cultura determinada, así como también, al grado de motivación de la persona para participar en el desarrollo de la educación inclusiva y acciones relativas a la misma.</p> <p>A nivel de las organizaciones los valores y las creencias incluyen la declaración de la visión,</p>

		código de ética, declaraciones de valor, moral y cultura organizacional (Moyers & Dale, 2007, p.28; Ortega y Gasset, 1964).
CD	Concepto de Discapacidad	Se refiere a la visión y comprensión que los docentes exponen del concepto de discapacidad y los estudiantes o personas en situación de discapacidad, refiriéndose al grado de influencia o repercusiones que la discapacidad pudiese tener en el desempeño cotidiano de las personas en situación de discapacidad, como también en el proceso educativo. Puede estar en íntima relación a la existencia de preconceptos, prejuicios, estigmas, valores y creencias que los docentes expresan de forma consciente e inconsciente (Romañach & Palacios, 2008).
ACD	Actitudes/ Competencias Docentes	Se refiere como tal a todas aquellas expresiones de los entrevistados referidas a características de la persona que dan cuenta de la disposición, forma ser y estar en un contexto determinado (Mas Torelló, 2012), puede estar relacionada con la combinación de pensamientos, sentimientos y potencial para la acción, basada en la forma en que equilibramos los diversos aspectos de nuestros sistemas de valores en relación con la educación inclusiva (Ellis & McClintock (1993), citados en Laca Arocena, 2005). Un indicador de actitudes, también puede estar relacionado a la expresión verbal de una opinión en el ámbito de las competencias docentes, la que pudiese tener algún grado de influencia en el desarrollo de la educación inclusiva, considerando además el modo en que influyen.

CCD	Conocimientos/ Competencias Docentes	<p>Se refiere a aquellos constructos y conjunto de conocimientos relativamente estables producto de procesos de aprendizaje, mediado por las funciones mentales (cognitivas, afectivas y perceptuales) que pueden dar cuenta del saber o los saberes de la persona en el ámbito de las competencias docentes (O. Mas Torelló, 2012; Moyers & Dale, 2007).</p> <p>Los que pudiesen tener algún grado de influencia en el desarrollo de la educación inclusiva, considerando el modo en que influyen.</p>
HCD	Habilidades/ Competencias Docentes	<p>Se refiere a aquellas expresiones de los entrevistados referidas a acciones concretas que pudiesen ser observables orientadas a conseguir un objetivo y que las personas utilizan o utilizarían para desempeñar la docencia inclusiva. Reflejan las capacidades que residen en el cuerpo, pueden ser identificadas como habilidad sensorial, perceptual, motora, práxias, emocional, cognitiva, comunicativa y social. En el ámbito de la docencia se pueden expresar habilidades de desempeñar adaptaciones curriculares, didácticas, de trato directo, resolución de problemas, entre otras destrezas que pudiesen ser demostradas por la persona (Fisher, 2006).</p> <p>Las que pudiesen tener algún grado de influencia en el desarrollo de la educación inclusiva, considerando el modo en que influyen.</p>
FCEI	Formación Competencias Docentes. Educación Inclusiva.	<p>Se refiere a expresiones de los entrevistados referidas a instancias formales de formación en docencia en el ámbito de la educación y la educación inclusiva, además de su grado de influencia en el desarrollo de la misma.</p>
FEI	Facilitadores de Educación Inclusiva	<p>Se refiere a expresiones de los entrevistados referidas a todos aquellos elementos que pueden condicionar favorablemente el desarrollo de la</p>

		<p>educación inclusiva y las competencias necesarias para ello. Pueden corresponder a elementos teóricos/conceptuales o legales, aspectos del entorno físico, del entorno social (Moyers & Dale, 2007); del ambiente laboral o político en el departamento o institución en la que se desempeña el docente, así como también, elementos relativos al contexto más amplio en el cual se desarrolla el proceso educativo, relativos al modelo social-económico y político.</p>
OEI	<p>Obstaculizadores Educación inclusiva</p>	<p>Se refiere a expresiones de los entrevistados referidas a todos aquellos elementos que pueden condicionar negativamente el desarrollo de la educación inclusiva y las competencias necesarias para ello. Pueden corresponder a elementos teóricos/conceptuales o legales, aspectos del entorno físico, del entorno social (Moyers & Dale, 2007); del ambiente laboral o político en el departamento o institución en la que se desempeña el docente, así como también, elementos relativos al contexto más amplio en el cual se desarrolla el proceso educativo, relativos al modelo social-económico y político.</p>

5.7. Análisis de datos.

El análisis de datos se desarrolló a través del reconocimiento y categorización de las unidades de registros que mejor dieron cuenta del sentido y significado de las experiencias relacionadas a las categorías propuestas. Haciendo uso para ello de la asistencia del Software de Análisis Cualitativo TAMS Analyzer y el análisis de contenido propuesto por Ruiz Olabuénaga (2012), en base al desarrollo de una síntesis por categorías y selección de unidades de registro más representativas, poniendo énfasis en la comprensión e interpretación desde el análisis narrativo en base a las categorías empleadas y múltiples lecturas, profundizando por debajo de los significados superficiales y obvios.

Posterior a este proceso, se procedió a establecer relaciones intra e intercategorías para la elaboración de los resultados preliminares, a los cuales se integró el análisis de los datos recabados desde las instancias de devolución de resultados preliminares a los entrevistados, posibilitando avanzar a la obtención de resultados definitivos dando paso a los procesos de discusión y conclusiones expuestos en los siguientes apartados.

Las etapas y procesos descritos por Creswell (1998) para el análisis cualitativo, dan cuenta del proceso de análisis de datos empleado y los procedimientos de tratado de la información como parte de un proceso recursivo, tal como se muestra en la figura n°1 a continuación.

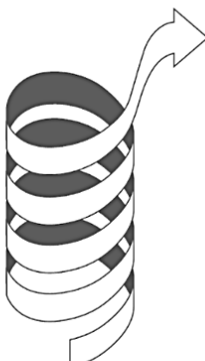
Procedimientos		Ejemplos
		Informe
Representar Visualizar		Matrices Árboles Proposiciones
Describir Clasificar Interpretar		Contexto Categorías Comparaciones
Leer Anotar		Reflexiones "Memos"
Gestionar la información		Archivos Unidades Carpetas
	Obtención de información	

Fig. 1. Espiral del análisis cualitativo de datos (Creswell, 1998)

Cabe destacar que el proceso de redacción del informe final considera e integra las opiniones y percepciones referidas por los docentes participantes de este estudio, desde el desarrollo de un proceso de devolución de los resultados preliminares a los participantes.

Etaqa que contó con la disposición de 6 Instancias de devolución considerando la realidad laboral de los distintos participantes en los contextos Clínicos y de Escuelas, de las cuales sólo se llevaron a cabo 4 con una participación total de 8 docentes. El proceso de devolución de resultados y posterior retroalimentación de parte de los docentes participantes fue guiado por las siguientes preguntas:

Desde su realidad docente.

- 1- ¿Considera ud. que los resultados preliminares expuestos, son coherentes con las opiniones y percepciones expuestas en la instancia de entrevista previamente desarrollada?, ¿En que medida? De no ser así, por favor describa los motivos.
- 2- ¿Surgen nuevos elementos o reflexiones que considere relevante referir de cara a los resultados expuestos?, ¿podría referirlos?

5.8. Criterios de rigor metodológico.

En relación con los criterios de rigor metodológicos considerados para el desarrollo de este estudio de acuerdo a lo expuesto por Ruiz Olabuénaga (2012), tales como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad es posible afirmar que:

En cuanto al criterio de Credibilidad, se reconoce el carácter cualitativo de este estudio y por ende una aproximación subjetiva a través de una interpretación de los datos.

Teniendo esto en consideración, se destaca el desarrollo de procesos que que posibilitan el cumplimiento del criterio de credibilidad en una investigación cualitativa, tales como la mantención del objetivo de la investigación en todo momento como guía de los procesos de investigación, así como también, el desarrollo de los procesos de recolección, documentación y respaldo de los datos levantados mediante la grabación, transcripción textual y almacenamiento de las entrevistas desarrolladas en formato papel y digital en una plataforma virtual, además del uso de observaciones continuas en el proceso de sistematización, análisis e interpretación de los datos, para una posterior descripción del proceso de sistematización y el modo en que se llega a los resultados y conclusiones, disminuyendo al máximo posible, la introducción de sesgos de parte del autor de esta investigación.

Otro aspecto relevante en cuanto al criterio de credibilidad, tiene relación con el desarrollo de una etapa de devolución de los resultados a los docentes participantes de este estudio, aspecto que posibilita reforzar elementos vinculados a la “validez interna” de esta investigación a través de la confirmación de los resultados obtenidos por los docentes que participaron de este proceso, así como también, la retroalimentación de los resultados y relaciones establecidas como parte del proceso de análisis de los datos para una posterior redacción del informe final.

En cuanto a la Transferibilidad, se reconoce que los sujetos de investigación (docentes) sin un afán de generalización, pueden constituir referencias que posibilitan una aproximación inicial a la realidad de las distintas Escuelas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, así como también, los distintos escenarios de enseñanza aprendizaje en los cuales se desempeñan o podrían desempeñar los EsD. Lo que posibilita una aproximación que otorga insumos para el establecimiento de líneas de investigación y espacios de reflexión dirigidos a la temática, la población de estudio, así como el establecimiento de supuestos e hipótesis en coherencia con los resultados de este estudio.

A su vez, se reconoce en cuanto al criterio de Dependencia, que la presente investigación establece un plan de análisis flexible y recursivo, permitiendo efectuar cambios y ajustes debidamente documentados y detallados. Tales procesos de ajustes, fueron detallados previamente en la descripción de los procesos de auditoría o validación tanto del guión de entrevista por 5 profesionales, como del sistema de categorías de análisis, por 3 profesionales; todos ellos con grado de Magister y/o Doctor y experiencias en investigación cualitativa y/o discapacidad.

Respecto a las técnicas de triangulación de personas, situaciones y datos, sugeridas por Ruiz Olabuénaga (2012), para el cumplimiento de este criterio, se reconoce que fue posible, triangular personas (sujetos de estudio) y situaciones, aproximándonos al fenómeno de estudio desde las realidades de docentes que se desempeñan en distintos escenarios de enseñanza aprendizaje, sin la posibilidad de triangular datos en base a distintas técnicas de recogida de información, como la observación participante, focus group, entre otras; dado las escasas posibilidades de este estudio, para reunir a los docentes considerando las diversas realidades laborales de los entrevistados, así como también, las posibilidades para visualizar a los mismos en situaciones de interacción y

docencia directa a EsD, por lo que se recurrió a explorar en estas experiencias o ausencia de ellas, desde el diseño metodológico definido.

En cuanto al criterio de Confirmabilidad, la presente investigación asume de forma responsable el desarrollo de procesos metodológicos que otorgan seriedad al proceso de aproximación a la información y fenómeno de estudio, declarando la ausencia de conflictos de intereses en el desarrollo de la presente investigación, así como también, la limitación de emisión de prejuicios y opiniones personales en base a la fidelidad ética de los datos, el modo de obtenerlos y presentarlos. Parte de ello, puede observarse en la forma en que son presentados los resultados, donde se destacan segmentos de textos de las entrevistas debidamente citados y referenciados, los que dan cuenta y responden a los procesos de análisis y registros desarrollados en este estudio, teniendo la posibilidad de acceso a la información y bases de datos para su confirmación en cuanto sea necesario.

6. Resguardos éticos

Esta investigación consideró para su desarrollo el empleo de resguardos éticos en base a lo propuesto por el autor Ezekiel Emanuel (1999), por cuanto se considera que el valor que ésta investigación se basa en la exploración de la percepción de los docentes respecto a las competencias docentes relativas a la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad (EsD). Aspecto no explorado hasta la fecha en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile y el cual podría otorgar aportes relevantes en el ámbito de la docencia desde la percepción de los docentes.

Los aspectos éticos implicados en esta investigación fueron evaluados y aprobados por el Comité de Ética e Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (CEISH) en el mes de diciembre del año 2018.

Así, se reconoce que esta investigación posee validez científica, pues expone un diseño, métodos y estrategias para la producción de conocimientos, factibles, confiables y

válidos desde la perspectiva cualitativa seleccionada. Además, considera la selección intencionada de sujetos, en base criterios previamente establecidos.

Del mismo modo, esta investigación no presenta riesgos, conflicto de interés, ni potenciales daños para sus participantes, orientándose a visualizar y exponer mediante sus resultados, elementos susceptibles de futuros abordajes, estudios y acciones dirigidas tanto al cuerpo de docentes en estudio, como toda la comunidad de docentes que se vinculan o podrían vincularse con grupos de estudiantes en situación de discapacidad que requieren de un abordaje integral en el ámbito educativo.

Así mismo, esta investigación hace uso de un documento de consentimiento informado evaluado y aprobado por el Comité de Ética e Investigación en Seres Humanos (CEISH) de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, documento adjunto en el anexo nº13.4, informando a los sujetos participantes de la población de este estudio acerca del propósito de la investigación, sus riesgos, beneficios y condiciones, en un formato claro y cercano para los participantes, posibilitando que los mismos, tuviesen la posibilidad de tomar decisiones informadas, resguardando el principio de voluntariedad en la participación.

Otras consideraciones adoptadas, tienen relación con la posibilidad de abandonar la investigación cuando se estimara necesario, así como también, el resguardo del principio de confidencialidad y protección de los datos, del mismo modo, se facilitará y pondrá a disposición de los participantes información acerca de los resultados de la investigación.

7. Resultados.

Los resultados de la presente investigación son presentados de forma narrativa a través de la expresión de la síntesis de las categorías establecidas en función de los objetivos de este estudio. De este modo y en base a la aproximación fenomenológica y hermenéutica dirigida a la población de estudio, se expondrán las citas textuales más representativas de los resultados obtenidos desde los grupos de docentes estudiados, los que en adelante serán reconocidos como: Docentes de Aula Sin Experiencia de Docencia a EsD (DASE), Docentes de Aula con Experiencia de Docencia a EsD, (DACE), Docentes Clínicos Sin Experiencia de Docencia a EsD (DCSE) y los Docentes Clínicos con Experiencia de Docencia a EsD (DCCE).

7.1. Significado de Educación Inclusiva:

Desde la comprensión y aproximación al significado que los docentes de pregrado de la Facultad de Medicina otorgan al concepto de educación inclusiva es posible observar una percepción relativamente homogénea respecto a concebir la educación inclusiva como un espacio educativo libre de discriminación de cualquier tipo, el cual toma como base los conceptos de equidad e igualdad de oportunidades como elementos centrales desde una perspectiva de derecho, relevándolo como un concepto no acotado exclusivamente a los EsD, si no que abierto a otros grupos que también han sido excluidos históricamente del espacio de la educación superior.

En cuanto a la percepción de los alcances de la Educación Inclusiva se reconocen diferencias relativas a los grupos de docentes participantes de este estudio mediadas por las experiencias de interacción y docencia directa con EsD, así como también, el contexto docente en el cual se desempeñan los entrevistados (docentes de aula/docentes clínicos). Observándose que:

Los docentes de aula y docentes clínicos con experiencias de docencia directa a EsD (DACE,DCCE), así como también, docentes que han interactuado con EsD particularmente desde la realidad de los docentes de aula sin experiencia de docencia directa (DASE), se observa una percepción del concepto de Educación Inclusiva no sólo acotada al acceso, si no que también, dirigida a resguardar la permanencia, el egreso y el disfrute de la experiencia formativa en los distintos ámbitos de la vida universitaria,

considerando además, la necesidad de asegurar aspectos de calidad en los proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los aspectos expuestos se expresan en la siguiente cita:

“Eh... creo, si es que entiendo bien, en el fondo es em... tratar como en el fondo de equiparar las oportunidades, cierto, para personas que tienen diferentes situaciones, ¿cierto? De salud, o diferentes condiciones eh... de manera que, em... Eh... tenga las mismas oportunidades, cierto, de cursar diferentes programas de formación. Esto quiere decir, no necesariamente incluirlos, cierto, o darles facilidad de acceso, que eso es lo que más se hace, facilitar el acceso, pero la idea es que una vez que estando ahí, digamos, eh... darle todas las oportunidades, si es necesario hacer ajustes, digamos, eh... para que tengan un tránsito exitoso, porque es una misión también de quienes trabajamos en esto, no sólo facilitar el acceso, sino que el tránsito en la universidad y las oportunidades de egreso también sean igual para todos. (DASE3. 447-1390).”

Al margen de lo destacado anteriormente, se visualiza que desde el grupo de docentes clínicos con y sin experiencia (DCSE, DCCE), perciben el concepto de Educación Inclusiva mucho más acotado al acceso a los cursos en los cuales participan como docentes clínicos y la posibilidad de que los EsD sean parte de éstos en la medida que los programas y las características de los estudiantes lo permitan, dando cuenta de un escenario de incertidumbre y tensión respecto a las habilidades y capacidad funcional requeridas para que un EsD logre desarrollar una determinada área o especialidad de las distintas carreras de la salud y lo percibido en torno al concepto de Educación Inclusiva por los distintos grupos de docentes.

7.2. Valores y Creencias en torno a Educación Inclusiva:

A la base de los significados y la percepción que los docentes atribuyen al concepto de Educación Inclusiva es posible reconocer la existencia de valores y creencias que sustentan tales afirmaciones, así desde lo expuesto de manera transversal por los distintos grupos de docentes respecto a los valores y creencias en torno a la Educación Inclusiva destacan como valores referidos explícitamente:

El respeto, la empatía, la no discriminación, el trato igualitario, la solidaridad, la diversidad como elemento enriquecedor de la docencia, el pluralismo y la docencia centrada en el estudiante.

Así mismo, es posible reconocer algunos valores que se desprenden particularmente de los grupos de docentes que han tenido experiencias de docencia a EsD (DACE, DCCE) reconociéndose que éstos docentes sumados a los valores ya mencionados agregan:

La tolerancia, la paciencia, la flexibilidad, la resiliencia, la proactividad, el conocimiento del estudiantado y la promoción de valores coherentes con la Educación Inclusiva en la práctica cotidiana. Valores que pueden ser comprendidos en el contexto de escenarios de oportunidades de docencia directa a EsD, los cuales expresan algún grado de desarrollo de aspectos no sólo actitudinales y si no que también procedimentales mediados por las experiencias de docencia.

En el ámbito valórico respecto a la diversidad y en particular a la presencia de EsD, destaca que ésta, puede ser percibida como un recurso formativo per se, además de un elemento enriquecedor de la docencia que posibilita un espacio de desarrollo del cual todos los actores de la Universidad son susceptibles de beneficiarse, aportando conocimientos situados al desarrollo de las distintas disciplinas desde el ámbito y la temática de la discapacidad. Parte de lo referido puede ser reconocido en la siguiente cita relativa al valor de la diversidad y los EsD en la educación:

“Creo que es fundamental, o sea, creo que es fundamental a la hora de generar nuevos conocimientos: una, por la experiencia educativa de los propios y las propias estudiantes que están en ese espacio, también por la experiencia docente de cada

académico y académica ¿no?, igual eh... hacer el ejercicio ¿no? de generar educación inclusiva, una malla curricular que sea inclusiva, también es una oportunidad en términos de ir generando herramientas, ¿no?, pa' los académicos y las académicas, y también pa' las propias disciplinas en desarrollo po', o sea creo que es importantísimo em... que se generen los nuevos saberes, nuevos conocimientos, creación artística, creación científica desde las personas en situación de discapacidad en este caso, porque realmente es un discurso que ha sido acallado y que hoy día no tenemos acceso, o sea hoy día hay un silencio por parte de... pero básicamente por la exclusión, o sea porque no se han generado los espacios en los cuales las personas desde su perspectiva y desde su vivencia, logren aportar a una disciplina, yo creo que eso igual es... pa' las disciplinas en sí mismas y pa'l desarrollo de todas las áreas es algo que... no se ha descubierto aún, ¿me entiendes?, o sea creo que es algo que no... que no sabemos. (DASE1. 12605-13873).”

En relación con las creencias vinculadas a la Educación Inclusiva se reconocen temores y tensiones, relativas tanto a los EsD como a los cuerpos docentes y escenarios donde se desarrolla la docencia, los que podrían dificultar la expresión de los valores referidos anteriormente. De forma transversal a los distintos grupos de docentes se reconocen creencias orientadas a:

- Desconocimiento del potencial de los estudiantes en situación de discapacidad para cumplir con las competencias declaradas para las carreras.
- Temor frente a la capacidad de los EsD para responder a la carga académica de la Universidad para quienes puedan requerir más tiempo.
- Necesidad de un cambio cultural de parte de los docentes orientado a la capacidad de de-construir los preconceptos en torno a discapacidad para adoptar una mayor disposición hacia la Educación Inclusiva en base a un compromiso real y efectivo.
- Existencia de un abordaje individualizado desde una cultura uno a uno sin un lineamiento mayor Institucional que favorezca y apoye a los docentes en estos procesos.

- Necesidad de formación en el ámbito de educación inclusiva y conocimiento de experiencias internacionales que den cuenta de procesos exitosos como elemento que pudiese apoyar los cambios culturales orientados al desarrollo de la educación inclusiva.

Sumado a estas creencias, generan gran resonancia la percepción referida por algunos docentes correspondientes a los grupos de Docentes Clínicos con y sin experiencia de docencia a EsD (DCSE, DCCE) donde es posible observar:

- Un reconocimiento de procesos académicos y formativos que limitan la posibilidad de que los EsD pudiesen acceder a escenarios de práctica clínica, aludiendo a espacios que institucionalmente se constituyen en “filtros” en la medida que la formación de los estudiantes tiende a la uniformidad con orientación hacia un determinado perfil profesional.
- Temores asociados a la recepción que los EsD pudiesen tener de parte de los usuarios o pacientes con quienes se relacionarían en escenarios de práctica clínica, Aspecto relativos a la imagen y concepción social sobre la discapacidad o estudiantes en situación de discapacidad que los pacientes pudiesen tener al respecto, y las dificultades para manejar estos aspectos en el ejercicio docente.

Algunos de los elementos referidos al último punto de los Docentes clínicos pueden ser percibidos en la siguiente cita:

“Sabes qué? a lo mejor quizás uno como ya ha vivido esto, a lo mejor no lo... no lo... es complejo, pero es... como.... uno lo puede como regular, lo puede como “arreglar” entre comillas, pero yo temo que quizás el paciente sea como un poco más reacio... como porque, por ejemplo, a lo mejor un paciente que, no sé po’, tengo un paciente que tiene un déficit y llega alguien en silla de ruedas a tratarlo... entonces es como... yo creo que ese choque es más heavy que el que uno puede... puede sentir. (DCCE1.18601- 19112)”

Desde la cita expuesta, se visualiza la necesidad de profundizar en la comprensión y percepción que los docentes pueden tener respecto al concepto de la discapacidad y las personas en situación de discapacidad, para aproximarnos a comprender cómo este puede

ser relacionado al escenario de la docencia y los temores asociados a las creencias y valores expresados.

7.3. Concepto de discapacidad:

Respecto a la comprensión del concepto de discapacidad y la realidad de los EsD se reconoce desde la percepción los docentes, distintas formas de percibir las posibilidades, las limitaciones y elementos centrados en la persona o su entorno que pueden condicionar un proceso de inclusión educativo exitoso o no.

Uno de los modos de comprensión más latentes desde la realidad de gran parte de docentes de los distintos grupos, tiene relación con el reconocimiento de la presencia o no, de algún déficit o carencia que pueda enfrentar al estudiante a situaciones de desventaja o dificultades para el desarrollo de determinadas competencias, tal como se expresa en la cita a continuación:

“ojalá las personas con algún grado de discapacidad puedan desenvolverse en el más amplio rango posible de situaciones; sin embargo, tienen una discapacidad, o sea, hay cosas que no... no van a poder hacer, pueden buscar otras formas de hacerlas... (DACE 3. 22047-22294)”

Lo anterior queda de manifiesto en mayor medida en la realidad de los Docentes Clínicos con y sin experiencias (DCSE,DCCE), quienes expresan su preocupación por situaciones en las que el estudiante puede ser expuesto a procedimientos o acciones en las que se requiera de determinadas habilidades que de acuerdo a las características que presenta el estudiante, podrían generar escenarios de incoherencia contextual, ante la posibilidad real de que el estudiante logre desarrollar una competencia esperada en presencia de un determinado déficit o alteración de determinada función, en este sentido los docentes visualizan la necesidad de contar con acciones y apoyos dirigidos de forma específica a la realidad de cada estudiante. Así mismo, algunos docentes reconocen la existencia de prejuicios en el ámbito clínico respecto a las personas en situación de discapacidad, como un elemento que puede complejizar el desempeño académico de los EsD en estos escenarios.

“Creo que la visión que se tiene de la discapacidad es de... em... de falencias, de... de que alguien discapacitado es menos competente, que puede ser en algunas cosas, pero a priori creo que se determina o se prejuzga a que un eh... discapacitado eh... es menos competente en... (DCCE 3. 23216-23501).”

En coherencia con lo anterior, desde la realidad de los Docentes Sin Experiencia de Docencia a EsD (DASE, DCSE). Existe una tendencia a reconocer como EsD sólo aquellos casos de estudiantes con algún tipo de discapacidad visible, asociada particularmente a discapacidades de causa motora, sensorial o cognitiva. Excluyendo de este grupo y realizando un análisis paralelo de la realidad de los estudiantes con algún grado de discapacidad no visible, tales como los estudiantes con problemáticas de Salud Mental, Relaciones Sociales y Psiquiátricas. Algunos de estos elementos expuestos, relativos a los estudiantes con problemáticas de salud mental pueden observarse en la siguiente cita de parte de un docente clínico:

“Cierto, sí. Es menos conversado, y menos pensado también. Sabes que, de hecho, eh... en este minuto, en el ahora, en el hoy, es como la primera vez que yo pudiera, o sea que escucho que eso también está incluido en los estudiantes con algún tipo de discapacidad psiquiátrica. La verdad es que no lo había pensado nunca. (DCSE1. 33006-33327).”

En coexistencia con estas formas de comprensión de la discapacidad y los EsD, es posible observar desde la percepción de algunos docentes de aula con y sin experiencias de docencia a EsD (DASE, DACE) la presencia de otras formas de entender la discapacidad y como ésta se sitúa en el escenario docente.

Así, algunos de los docentes referidos, reconocen el escenario de la Educación Inclusiva como un escenario donde todos sus participantes pueden ser concebidos como sujetos funcionalmente distintos, planteando un espacio donde lo habitual y normal es la diferencia y la diversidad de condiciones de los integrantes, por ende, los EsD son vistos como parte de los integrantes de ese espacio educativo, sin mayor diferenciación del resto pero considerando sus necesidades particulares como las de los distintos estudiantes del sistema educativo.

En coherencia con lo anterior y como otra forma de aproximarse a comprender el concepto de discapacidad, algunos docentes de aula, reconocen la existencia de elementos

que pueden constituirse en barreras, tales como elementos del entorno físico, los docentes y las personas que rodean a los docentes en los distintos estamentos del escenario educativo, así como también, las metodologías usadas para favorecer el proceso de educación inclusiva exitoso, lo que pone acento en un aspecto que va más allá del reconocimiento de todos los sujetos como sujetos funcionalmente distintos, si no más bien, en reconocer elementos contextuales relativos a aspectos sociales (personas) y del entorno físico en interacción con el estudiante, como elementos que se constituyen en barreras sociales que condicionan escenarios de discapacidad en el contexto educativo.

Desde ésta última aproximación, que pone énfasis en las barreras sociales y las posibilidades de abordarlas, se visualiza como un elemento central, desde la percepción de algunos docentes, la posibilidad de conocer la perspectiva subjetiva del propio EsD desde una perspectiva de derecho, en cuanto a comprender cómo se conciben los estudiantes a si mismos, en función de su autoimagen y su cultura, en la medida que esto posibilita la orientación de acciones de apoyo o no, según la autopercepción de los mismos. Entendiendo que el estudiante puede definirse a si mismo y su situación desde una perspectiva de Autosuficiencia, negando todo tipo de apoyo en vista de sus deseos de enfrentar los desafíos y dificultades en base a sus propias capacidades y características, o bien desde un perspectiva de Interdependencia, desde la cual el estudiante se abre a las posibilidades de recibir apoyo en determinados ámbitos que considera necesarios, en base a los principios de equidad y un enfoque de derechos.

Así, desde la percepción de los docentes, reconocer la percepción subjetiva del estudiante en relación a si mismo, se considera relevante y de especial atención para las personas que buscan establecer relaciones de apoyo y colaboración desde un enfoque o perspectiva de derechos centrados en la persona, en la medida que reconocer esto, permite clarificar la pertinencia o no de los posibles apoyos que los docentes pudiesen otorgar. Algunos de estos elementos pueden reconocerse en la siguiente cita:

“...y respecto de su condición de discapacidad. Entonces encontrarai gente que tiene, está en el paradigma como... no le voy a decir paradigma, como en la... visión de la discapacidad desde como la autosuficiencia y, otros que están en un paradigma, tal vez, más de como de la interdependencia, y yo apunto más a ese.. a esa lógica, porque yo digo ‘Todos necesitamos ayuda’, o sea si él... pero cuando tú ofertai la ayuda y el otro no la recibe.

tampoco le vai a decir eh... 'No, es que tengo que ayudarte'. No, uno queda no más po', entonces...(DACE1. 9327-9866)."

7.4. Actitudes relativas a competencias docentes:

Desde la percepción de los distintos grupos de estudio, se reconocen actitudes comunes manifestadas por gran parte de los docentes como elementos necesarios para el desarrollo de competencias docentes relativas a educación inclusiva, tal como se expresa en la siguiente cita:

"tiene que haber, claro, una actitud que sea empática, que sea respetuosa. Yo creo también tiene que haber una actitud que tiene que ser responsable, porque yo también la responsabilidad es yo... yo creo que es una competencia que tiene que tener el docente, la docente, en relación a la importante labor que está haciendo, porque en el fondo estamos formando profesionales, en este caso de la salud, que van a trabajar con otras personas en situaciones de diversa... cierto, índole, eh... muy vulnerables, cierto, generalmente, entonces, es una gran responsabilidad, como la labor docente, o sea, es una gran responsabilidad que uno tiene que hacer, además, muy responsablemente, como no sólo por los estudiantes sino que por las personas con las que después van a trabajar esos futuros colegas (DCCE2. 39992- 40794)."

Al respecto es posible destacar las actitudes más referidas como:

-Disposición al diálogo, Cercanía, Tolerancia, Paciencia, Empatía y Respeto en relación con las características y necesidades de los estudiantes en EsD.

-Actitud positiva ante la diversidad en todos los integrantes de la comunidad educativa.

-Actitud reflexiva ante los procesos de cambios necesarios a desarrollarse y experiencias dadas en la interacción con los EsD.

-Actitud respetuosa y comprometida ante las necesidades y realidades de los estudiantes, así como también, consciente y solidaria.

- Actitud abierta y comprometida con los tiempos y cambios que puede requerir la Educación Inclusiva y la dedicación que pueda implicar, en términos de formación en conocimientos específicos y tiempos de desarrollo.

Además de estos elementos expuestos se reconoce que desde algunos escenarios como el de los docentes con experiencia de docencia a EsD (DACE, DCCE), la necesidad de una actitud desde una “comprensión activa, no teórica”, es decir, relativa a las vivencias vinculadas a la emoción que permitan dar sentido a la Educación Inclusiva, así como también, una actitud humilde que permita el aprendizaje docente en función de recibir apoyo en el desarrollo de competencias docentes.

Así mismo, se destaca la convicción en base al desarrollo de la educación inclusiva como un deber por sobre la disposición, como actitud coherente con la perspectiva de derecho. Algunos de estos elementos mencionados pueden ser observados en la siguiente cita:

“Claro. Eh... como actitudes, me sale como valores, pero es... bueno, lo que hemos hablado, una disposición al diálogo, em... una empatía, em... como lo que hablábamos antes del respeto, em... que permita eh... valorar profundamente a todos los integrantes de la comunidad, en toda su diversidad, yo creo que esa es una actitud súper importante, como académico que está dispuesto a ofertar una docencia que... que le interesa como académico que llegue a todos los integrantes de su sala, que no excluya, sino que valore, que incluya a todos (DACE1. 54734-55264)”.

A su vez desde la percepción de los Docentes Clínicos se destaca la vocación y el liderazgo como actitudes relevantes de cara al escenario de docencia clínica. Tal como queda expuesto en las siguientes citas relativas a la vocación docente y liderazgo:

“no todas las personas, no por el hecho de yo ser N, por ejemplo, o en tu caso T.O. Eh... no creo que todas las personas tengan la habilidad de ser docente, para empezar, no por el hecho de que estudian una carrera, ya, además podemos ser profesores... ¿no cierto? ...Yo creo que... no todo el mundo tiene pasta para eso. (DCSE1.27804-28173).”

“Bueno, ahí viene el liderazgo, el liderazgo en términos de ser capaz de... o sea, si ahí vamos a trabajar en inclusión, que yo sea capaz de convencer a todo el equipo de que tenemos que ser inclusivos po’, que no tenga pa’ alguien del equipo, en intensivo o en G que... se complique porque me llegó alguien con una discapacidad; y ahí volvemos al concepto básico del respeto... (DCSE3. 36912-37293).”

Los aspectos expuestos en estas citas son comprendidos desde la percepción de DCSE y DCCE, en cuanto a que reconocen que no todos lo que desarrollan docencia clínica desean hacerlo y tienen las habilidades o la formación para ello.

Así mismo el Liderazgo, se considera un elemento relevante en el escenario de práctica clínica en relación con la necesidad de resguardar un proceso de enseñanza y aprendizaje que cuente con el escenario más propicio para ello, de cara a las posibles necesidades de los EsD y las personas y espacio en el que se desenvuelven.

7.5. Conocimientos relativos a competencias docentes:

Respecto a los conocimientos reconocidos como necesarios para el desarrollo de competencias docentes relativas a Educación inclusiva, desde la percepción de los distintos grupos de docentes, impresionan elementos relativamente comunes transversales a los cuatro grupos. Observándose que los Docentes Clínicos Sin Experiencia de docencia a EsD (DCSE), fue el grupo con mayor dificultad para referir elementos relativos a conocimientos que pudiesen ser necesarios para el desarrollo de estas competencias, destacando la necesidad de conocer realidades y situaciones de docencia a EsD en escenarios de prácticas clínicas. Tal como se expresa en la siguiente cita:

“Yo creo, el conocimiento o... no sé si llamarlo conocimiento, pero, experiencias de... de personas, de docentes que hayan tenido, o hayan recibido en sus aulas... o cómo estudiantes en práctica a estudiantes con algún tipo de discapacidad, desde todo ámbito, desde primero de la parte de cómo lo hicieron, cuál fue su experiencia, qué tipo de adaptaciones tuvieron que tener ellos en los lugares. (DCSE1. 29719-30113)”

El aspecto referido en la cita expuesta, también fue destacado con énfasis por parte de los Docentes Clínicos Con Experiencia de docencia a EsD (DCCE), haciendo alusión a

la necesidad y lo positivo que sería conocer otras situaciones de estudiantes con diversas condiciones de discapacidad en escenarios clínicos, lo que les permitiría estar mejor preparados para escenarios futuros.

Así mismo, algunos de los docentes clínicos con experiencia destacan la necesidad de reconocer la ausencia de conocimientos y estrategias para abordar en este escenario las dificultades que puedan enfrentar estudiantes que cursen algún tipo o situación de discapacidad no visible de la esfera psiquiátrica o salud mental, como también, el abordaje de situaciones conflictivas como situaciones de discriminación por motivo de discapacidad, sobreasistencia o discriminación positiva.

Desde una comprensión más amplia, es posible percibir que los cuatro grupos de docentes destacan conocimientos necesarios para el desarrollo de la Educación inclusiva algunos de ellos expresados en las siguientes citas:

“O sea, las competencias mínimas, yo creo que tienen que ser primero, lo que decíamos, conocimiento del concepto de discapacidad, fenómeno de discapacidad, y luego las cosas más técnicas con respecto a los tipos de discapacidad, y en como sortear ciertas barreras po’. (DASE1 62241- 62512)”.

“...pero además, y aquí hago un... casi que mea culpa, tener un poco más de conocimiento teórico respecto de en qué marco legal, institucional, político nos estamos moviendo. Porque yo puedo tener un criterio, que me haga tener algunas actitudes docentes y que puedo no necesariamente estar alineado con lo que plantee..., no sé, la autoridad, ¿me entiendes? Por autoridad... autoridad política, autoridad académica o lo que fuere. (DCCE3. 33962-34391)”.

Reconociendo lo expuesto, los docentes destacan como conocimientos necesarios para el desarrollo de competencias relativas a educación inclusiva los siguientes elementos:

- El conocimiento del concepto de discapacidad en relación con como se entiende el concepto, los tipos de discapacidad y los posibles desafíos en el escenario educativo, no sólo vinculados a su situación de discapacidad.

- Estrategias docentes en el ámbito de las metodologías didácticas, el currículum y trato directo en el escenario de enseñanza-aprendizaje considerando realidades concretas de EsD para su abordaje.
- Conocimiento de criterios específicos que permitan diseñar material y acciones docentes inclusivas, en el más amplio espectro posible en coherencia con la posibilidad de conocer herramientas que apoyen el desempeño docente, tales como lengua de señas, sistema Braille, el acceso universal y diseño universal de aprendizaje para el diseño y planificación de los cursos que permitan abordar las posibles barreras.
- Elementos normativos institucionales como la política de inclusión y discapacidad desde la perspectiva de la diversidad funcional desde el Senado de la Universidad de Chile.
- Aspectos legales y alcances específicos con la docencia de leyes que resguardan el desarrollo de acciones en favor de la Educación inclusiva como la ley 20.422 de igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad.

7.6. Habilidades relativas a competencias docentes:

En relación con la percepción de las habilidades necesarias para el desarrollo de la Educación Inclusiva, se reconoce que todos los grupos de docentes destacan como un elemento central las habilidades de relación y comunicación, estableciendo que éstas son un elemento central para aproximarse a la realidad concreta del estudiante, conocer la visión que éste tiene de su situación y las posibles necesidades de apoyo y/o adecuaciones en distintos ámbitos, tal como se expresa en la siguiente cita:

“Yo creo que fue clave la comunicación, comunicación dentro del mismo equipo docente, y la comunicación con el sujeto eh... alumno en situación de discapacidad. (DCCE 3. 19566-19742)”

Así mismo, reconociendo la diversidad de características y necesidades heterogéneas que los EsD pudiesen experimentar, los docentes destacan como relevantes la habilidad de Anticipar, Analizar y Manejar situaciones de conflicto, relativas al rendimiento académico, como también situaciones de vulneración de derecho, discriminación o riesgo inminente para el estudiante y/o paciente usuario con el que éste pueda relacionarse en escenarios de prácticas clínicas, enfatizando que esto puede ser de gran utilidad sobre todo ante los EsD con discapacidad no visible.

Desde el punto de vista pedagógico, desde una dimensión individual orientada a los docentes, se reconocen como necesarias habilidades de construcción de material inclusivo y adecuación de material educativo, guías y metodologías docentes empleadas en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, poniendo énfasis en el diseño para todos los estudiantes incluidos los EsD. En coherencia con este aspecto, se hace énfasis en los componentes relacionados a las metodologías didácticas considerando factores como el tiempo, recursos, infraestructura y seguridad en base a metodologías accesibles desde el diseño universal y/o un diseño inclusivo desde una perspectiva de equidad según lo requiera cada situación.

Desde una dimensión grupal y las habilidades del docente en el escenario educativo se considera relevante la habilidad para el trabajo en equipo y la generación de espacios de diálogos reflexivos y constructivos, de cara a resolver cuestionamientos que involucran el tránsito del estudiante por los distintos cursos formativos y su participación en la vida universitaria.

Estas habilidades relativas a la interacción con los grupos que se vincula el docente, son reconocidas como necesarias, para resolver situaciones de incertidumbre y prejuicios de cara al potencial real de un estudiante para desempeñar determinada competencia declarada en un curso, los apoyos que los docentes pueden otorgar para el desarrollo de la misma en un escenario de equidad y responsabilidad ética-legal; además de las posibilidades de adaptación curricular en el ámbito de las competencias específicas declaradas para un curso cuando la situación así lo establezca posible y necesario, tal como puede ser reflejado en la siguiente cita que alude a la necesidad de desarrollar las habilidades referidas para resolver y enfrentar determinadas situaciones:

“En el sentido que, eh... fue polémico por... dado que si no podemos evaluar algo práctico porque no puede hacerlo, o lo hace de una manera muy dificultosa; si lo evaluamos con la misma vara, hay que evaluarlo no muy bien, o mal de frentón. O sea, llegó incluso a preguntar así como ¿Puede alguien en situación de discapacidad llegar a cumplir con los estándares de lo que estamos formando? Si en estricto rigor, no logra ciertas cosas. Se adaptó. No, o sea, respuestas hubo de todo, dentro del mismo equipo docente (DCCE 3. 5476-5991).”

Finalmente en el ámbito de las habilidades percibidas como necesarias para la educación inclusiva, se reconoce desde la percepción de los Docentes con Experiencias de Docencia a EsD (DACE,DCCE), que habilidades como la creatividad y gestión de la docencia juegan un papel relevante en posibilitar los proceso de Educación Inclusiva en la medida que éstas permitirían desarrollar alternativas concretas desde las realidades particulares de los estudiantes, considerando una planificación adecuada, los recursos locales con los que se cuenta y la optimización de los mismos, lo que posibilita visualizar elementos facilitadores por sobre las posibles dificultades que dejan poco espacio a la improvisación y el error, tal como se expone a continuación respecto a estas habilidades.

“O sea que eso... es una... estoy pensando.... no lo tenía así como... previamente pensado, sino lo que se me viene a la mente, es que la planificación en todo sentido. O sea, tanto planificar las clases como previamente... ¿cómo se llama? Un programa de curso apuntado a lo que uno quiere lograr en un grupo-curso determinado y con énfasis a conocer, digamos, las competencias que cada curso impone, y tener estos conocimientos... uno podría insertar, quizás, un sello, darle un sello más inclusivo. (DACE2. 42782-43306).”

7.7. Formación en competencias docentes relativas a educación inclusiva:

Respecto a la formación en docencia y competencias docentes relativas a la Educación Inclusiva, se hace necesario reconocer cual es el tipo de formación a la que han podido acceder algunos docentes, así como también, explorar en la percepción del grado de dominio que éstos reconocen respecto a los temas tratados, de manera tal de poder comprender de forma más global y contextual, los componentes de las competencias docentes referidos en apartados previos.

Es así, como desde los resultados se reconocen diferencias en cuanto a la cantidad de docentes que cuentan con algún tipo de formación en docencia, observándose que el único grupo en el cual todos los docentes han recibido formación en docencia corresponde al de Docentes de Aula con experiencias de docencia a EsD (DACE), por el contrario, el grupo con menor formación en docencia corresponde al de Docentes Clínicos con y sin experiencia de docencia a EsD (DCSE, DCCE), las experiencias de formación referidas sólo aluden a formación en educación y educación en ciencias de la salud, no así de forma específica en educación inclusiva. Lo que es reconocido de parte de los propios docentes, en cuanto al desconocimiento al respecto, tal como queda expuesto en la siguiente cita correspondiente a un Docente Clínico con experiencia de docencia a EsD.

“Educar a un discapacitado para que sea profesional de salud; educar a un discapacitado lo hacemos día a día, todo el equipo, y eso se ha ido aprendiendo; educar a un discapacitado para que sea profesional de salud, me suena muy nuevo y me considero muy inexperto (DCCE 3. 39189- 39457).”

Teniendo esto en cuenta, se reconoce que todos los grupos de docentes considerando aquellos con formación en docencia, destacan de forma transversal el desconocimiento de formas y estrategias para abordar a los EsD y la necesidad de contar o acceder a formación en el ámbito de la Educación Inclusiva y la Discapacidad. Al respecto los DACE, reconocen que la formación en docencia en ciencias de la salud es un elemento base necesario, sobre el cual se debiese adicionar formación orientada a inclusión, educación inclusiva y discapacidad.

En la siguiente cita es posible percibir algunos de estos elementos referidos a la necesidad de formación específica para determinadas situaciones desde la realidad de un docente con formación en docencia:

“Entonces, yo creo que hay un tema como de falta de conocimiento, de cómo abordar esas situaciones que también es un obstaculizador, sí. Como que ahí estamos muy en el... como en la prueba-error. Por ejemplo, con un estudiante en particular vamos... este año en un curso vamos a probar una metodología, pero vamos a probarla, osea no sabemos si va a resultar, creemos que sí, pero en el fondo como sólo desde la buena voluntad vamos a

intentar hacer algo, pero no porque sepamos que eso va a servir, que tengamos la evidencia de que eso va a servir (DCCE2. 25977-26541).”

Así mismo, al prestar atención a los grupos de docentes que han tenido experiencias de docencia a estudiantes en situación de discapacidad (DACE, DCCE) es posible describir de forma más específica elementos necesarios a ser desarrollados en el ámbito de la formación en competencias para la docencia inclusiva siendo algunos de ellos:

- Reconocer la necesidad de apoyo y formación en este ámbito, por parte de los docentes, en la medida de poder visualizar cosas que son capaces de visualizar en los departamentos por estar inmersos en las respectivas realidades.
- Dar relevancia al acceso a aproximaciones básicas conceptuales no exclusivas a la temática discapacidad si no integradas y abiertas a otras situaciones de poblaciones vulneradas y excluidas.
- No dar por sentado que somos capaces de abordar distintas situaciones, de modo de conocer sistemas de apoyo y estrategias que hayan demostrado efectividad en otros escenarios educativos en educación superior dirigida a EsD.
- Valorar una formación en discapacidad considerando las distintas especificidades con un énfasis puesto en una aproximación más vincular, no solamente teórica, para intencionar una real dimensión del fenómeno al que se enfrentan los docentes al hablar de discapacidad y el trato más adecuado para el estudiante y el docente.
- Conocer situaciones y experiencias exitosas en escenarios de docencia clínica dirigidas a EsD, las que podrían guiar el actuar, así como conocer la perspectiva de los propios estudiantes y sus procesos.

En la siguiente citas es posible reconocer algunos de los elementos destacados en los puntos factibles de ser incorporados en proceso formativos:

“Creo que también para el docente debería haber un proceso de, no sé si llamarlo, de propio aprendizaje o de apoyo psicoeducativo, porque eh... dado que la discapacidad, en términos

generales, es tan amplia, hacer docencia inclusiva, creo yo que expone al docente a una serie de circunstancias eh... nuevas, que pueden ser agradables o desagradables, buenas o malas. Entonces uno debería tener ciertas eh... herramientas pa' cómo enfrentar a... ese tipo de circunstancias (DCCE 3. 36313-36795)."

7.8. Obstaculizadores del desarrollo de competencias relativas a Educación Inclusiva:

En relación con los elementos visualizados como obstaculizadores del desarrollo de competencias docentes relativas a educación inclusiva, es posible reconocer 3 dimensiones que concentran gran parte de los elementos que se exponen a continuación. Dimensiones relativas a los docentes, la institución educativa local y un escenario aún más amplio en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, entendido este último como el escenario de la educación en ciencias de la salud en base al Modelo Educativo de la Universidad de Chile y el modelo social-económico actual en el cual se sitúa la presente investigación.

Es relevante reconocer que parte de los elementos que se refieren a continuación como obstaculizadores, fueron a su vez visualizados como facilitadores del desarrollo de las competencias docentes relativas a educación inclusiva condicionados a la forma en que están presentes o no, o bien son o podrían ser abordados, tal como se desarrollará en el apartado de facilitadores.

Así, desde los elementos que obstaculizan el desarrollo de competencias docentes centrados en la dimensión individual de los docentes, se reconoce desde la realidad de los cuatro grupos como principal obstaculizador la ausencia de instancias de formación orientada a la educación inclusiva y en particular al abordaje de los EsD y la diversidad de características de estos, tal como es posible reconocer en la cita expuesta a continuación.

"No siendo yo autoridad dentro del programa, o del departamento y todo, creo que no ha habido una instancia formal de... de cómo abordamos la educación inclusiva en nuestro programa de formación. Yo en lo personal me vinculo con programa de formación de postgrado, de especialidad, con eh... programas de pregrado de J, tangencialmente con algunas otras carreras de la salud, y no recuerdo en este momento, me puedo equivocar,

alguna instancia en que formalmente se haya discutido esto con nuestro eh... ente directivo docente, que es la facultad o sus escuelas. DCCE3 3096-3666.”

Al respecto se posible reconocer una íntima relación entre la ausencia de instancias de formación como elemento obstaculizador, con los valores, creencias y el concepto de discapacidad que los docentes declaran respecto a la educación inclusiva, dónde se reconoce una valoración positiva de estos procesos en contra posición a temores y prejuicios asociados a la situación de discapacidad, los cuales se considera podrían ser abordados en escenarios de formación específica a los cuales reconocen no haber tenido posibilidad de acceder.

A diferencia de los docentes de aula, desde la percepción de los docentes clínicos (DCSE, DCCE) se reconocen elementos relevantes que son visualizados como obstaculizadores de cara al escenario clínico docente asistencial en el que los EsD eventualmente se desempeñarían. Reconociendo como principales obstaculizadores para el desarrollo de competencias relativas a educación inclusiva elementos tales como:

- La escasa comunicación y relación distante de los escenarios de práctica clínica y las respectivas escuelas lo que refieren no favorecía la posibilidad de anticiparse y realizar adecuaciones necesarias de cara a la recepción de un EsD.
- El desconocimiento de estrategias docentes necesarias para el abordaje de situaciones conflictivas relativas a escenarios de rechazo y discriminación de los EsD por motivo de discapacidad como respuesta a la imagen social y simbólica que el paciente o usuario pueda tener respecto a los EsD.
- La escasa vocación docente, por parte de los docentes en el escenario clínico, lo que limitará las posibilidades de que los docentes realicen los esfuerzos necesarios y asuman una actitud comprensible y receptiva para los EsD que se integren a dichos programas clínicos, lo anterior puede ser reflejadas en la siguiente cita:

“Es que una persona que no le guste enseñar, me refiero a un “igual”, por decirlo entre comillas igual, menos aún va a tener la... la capacidad, por decirlo así, o las ganas o el

ánimo, o la empatía más bien, de ponerse en el lugar del otro, con algún grado de discapacidad. Menos aún (DCSE1 34911-35279).”

- Finalmente y en coherencia con los elementos anteriormente mencionados la existencia de una cultura docente y ambiente de enseñanza aprendizaje en el escenario clínico poco favorable para los estudiantes con una discapacidad evidente o algún tipo de requerimiento determinado, lo que en muchas situaciones podría enfrentara los EsD a situaciones de discriminación por motivo de discapacidad u otra situación que puedan enfrentar, algunos de estos aspectos pueden ser reconocidos en la cita que se expresa a continuación:

“O sea en general, la formación médica tiende a ser bastante discriminatoria ante cualquier tipo de diferencia; la diferencia es un motivo de... de maltrato, de burla em... de cualquier tipo, ya sea alguna patología de la esfera psiquiátrica, el uso de medicamentos para alguna condición o algún tipo de déficit, o algún tipo de alteración en el aspecto físico, cualquier diferencia en general, quizás con algunos matices con respecto a lo que es la época de escolar, pero de todas maneras es motivo de burla y... y eso no excluye a los que hacen un rol docente muchas veces (DCSE4 1224-1797).”

En relación con la dimensión centrada en la institución, es necesario reconocer elementos tangibles relativos a la infraestructura, así como también las comunidades y la gestión institucional.

Respecto a la infraestructura se reconoce la Facultad de Medicina como un escenario altamente restrictivo para la participación de los EsD en particular con los estudiantes con movilidad reducida, refiriendo que si bien existen adaptaciones que pretenden favorecer el acceso a determinados espacios tales como rampas y ascensores, estos no consideran aún todas las aulas, escenarios docentes y espacios de participación en la vida universitaria en igualdad de condiciones, lo que restringe sin duda las posibilidades de participación de los EsD y por ende las posibilidades de interacción entre docentes y EsD, así mismo, se desconocen las posibilidad de acceder a materiales y recursos educativos que permitan un abordaje desde una perspectiva equitativa cuando sea requerido, algunos de estos aspectos se exponen desde la realidad de un Docente de Aula sin Experiencia de docencia a Esd.

“...yo creo que la infraestructura hospitalaria, ya sea en parto que son las áreas donde más me desempeño y... o pabellón y sala de ginecología, si bien los espacios son amplios, si bien a lo mejor existen las rampas, rampas, eh... y los ascensores, no creo que estén como habilitados desde el punto de vista de la ubicación de los equipos, las camillas, los monitores, eh... no están pensados en facilitar la circulación, el acceso al paciente a la cama, a la mesa de parto, por ejemplo, siento que no se les ha dado esa visión; y yo siento que a lo mejor un estudiante que fuera a práctica quizá tendría dificultades para acceder ya a la atención clínica propiamente tal...” (DASE5.6009-6217).

Por otro lado, en relación con las comunidades se reconoce de acuerdo con la realidad de gran parte de los departamentos que representan los docentes entrevistados, que si bien existen valores declarados a nivel local como los expuestos en el proyecto de desarrollo institucional de la Facultad de Medicina (PDI) y Modelo Educativo de la Universidad de Chile, tales como la tolerancia, la inclusión entre otros; éstos no se expresan en las dinámicas y realidades locales, de tal manera que se carece de espacios de diálogos locales reflexivos y constructivos en la temática de Educación Inclusiva, conducentes a permitir el desarrollo de acciones que propicien el desarrollo de competencias docentes en el área, en coherencia a lo declarado por estos lineamientos institucionales. Parte de lo expuesto puede ser reconocido en la siguiente cita:

“Claro. Pero, por ejemplo, si uno revisa el PDU que nosotros tenemos de la escuela, yo la verdad es que no... o sea, siempre uno habla, por un lado, de la diversidad y habla de la tolerancia, pero no sé si eso se está explicitando en el tipo de educación que estamos entregando. Como que... (DCCE 2. 37057-37347)”

En coherencia con lo anterior, relativo a la comunidad de docentes destaca la resistencia al cambio como un elemento que dificulta el desarrollo de competencias y procesos coherentes con la educación inclusiva, tal como se reconoce desde la percepción de algunos docentes en la siguiente cita:

“Eh... o sea, yo creo que el más, más, más importante de todos como obstaculizador era el tema como de la resistencia al cambio. Porque que yo creo que uno, si bien, hace muchas cosas como desde la voluntad como de querer hacer las cosas bien, si no están las ganas

de querer hacer las cosas bien por temor o por desgano, o por lo que sea, yo creo que eso es un... como la principal barrera que nos vamos a encontrar, o sea podemos no saber cómo hacerlo bien, pero si al menos tenemos las ganas de hacerlo, yo creo que ya eso es bueno: (DCCE2.38506-39049)."

Con relación a la dimensión institucional y los aspectos de gestión institucional, se reconocen como principales obstaculizadores la ausencia de un espacio que apoye la gestión y formación docente orientado a la educación inclusiva, espacio que de existir podría apoyar el desarrollo de competencias docentes relativas a educación inclusiva además de la generación de lineamientos, guías y apoyos dirigidos a docentes que presenten situaciones particulares.

Así mismo, los docentes refieren la existencia de criterios de evaluación docente que valoran de mejor manera la adquisición y desarrollo de herramientas relativas a investigación en detrimento de otras instancias formativas que podrían contribuir al desarrollo de competencias relativas a educación inclusiva, sin una valoración específica ni diferenciadora en el proceso de evaluación académica, lo que se concibe como una limitante más, tal como queda expuesto en la siguiente cita que da cuenta de las exigencias institucionales y el proceso de evaluación académica:

"A los académicos. absolutamente. Porque el académico hoy día está preocupado también de cumplir... también es que la carrera académica es totalmente individual, o sea si aquí nadie se escapa en esta carrera, en esta máquina. Entonces el académico tiene que justificar sus horas ¿no? y en esta precariedad, como qué bueno la docencia entre que no tiene tanta importancia, como que, a la hora de ser evaluada en su jerarquía, la docencia no es el principal factor que te evalúan, o sea a ti te evalúan la investigación... y cierto tipo de investigación, o sea las publicaciones "ISI", y eso es lo que todos saben. O sea, en términos de los tiempos que tú dedicas a la docencia, realmente ¿qué valor tiene en términos reales?, ¿cómo la institución va a valorar el hecho que tú te tardes en tomar una clase, en preparar una clase o generar un aula inclusiva? Eso implica tiempo, eso implica estar, eso implica reflexionar, eso implica equivocarse, eso implica error, eso implica estar ahí. (DASE 1. 51966-52949)."

En relación con la dimensión relativa al escenario de la educación en ciencias de la salud, se reconoce desde la realidad de algunos docentes la existencia de una situación de contradicción y tensiones respecto a los valores y el sentido que la Educación Inclusiva promueve en contraposición a los alcances y parámetros establecidos por un modelo educativo basado en competencias y lo que ello implica en un modelo social y económico en el que se instala a Educación Superior Chilena, tal como se expresa en la siguiente cita:

“...el obstaculizador principal desde mi punto de vista, es como este debate respecto a la educación por competencias, o sea creo que es muy difícil convivir... porque finalmente es como... ya no sé po’, pongámonos en un caso hipotético de una carrera como enfermería o kinesiología o lo que sea de la salud, algo más cercano. Es decir, ya... ¿un estudiante ciego puede estudiar enfermería? no, ¿por qué? porque no puede mirar el termómetro, ver lo que vale y la competencia número 4 dice que el estudiante debe ser capaz de tomar la temperatura y la presión y consignarla x (DASE1. 46669-47348).”

Los elementos expuestos en la cita son coherentes con los temores y tensiones que los docentes refieren, los cuales fueron destacados en los apartados de valores y creencias relativas a Educación Inclusiva, así como también, con las necesidades de formación manifestadas de cara a escenarios que convocan a reflexiones donde la discusión se centre necesariamente en aspectos curriculares y relativos a los perfiles profesionales definidos para las distintas carreras de área de la salud.

7.9. Facilitadores del desarrollo de competencias relativas a Educación Inclusiva:

Respecto a este ámbito se reconoce gran diversidad de elementos desde la percepción de los distintos grupos de docentes (DASE, DACE, DCSE, DCCE), sin embargo, es posible visualizar algunos elementos comunes relacionados principalmente a la formación en docencia y docencia Inclusiva como un elemento necesario que podría facilitar el abordaje y desarrollo de competencias relativas a la educación inclusiva.

Del mismo modo, se reconoce la necesidad de que exista un organismo o instancia institucional que sirva de apoyo y orientación a los docentes para el abordaje de situaciones dirigidas a las necesidades académicas de los ESD en las cuales los docentes puedan

requerir apoyo para el abordaje, la elaboración de material y metodologías didácticas apropiadas a las necesidades de los estudiantes. Algunos elementos de lo referido anteriormente son expuestos en la siguiente cita:

“Claro, sí, porque yo creo que si se hiciera como una... como lo hablábamos antes, como una institu... voy a decirlo una institucionalización, ya el “Manual para operar para Estudiantes con Discapacidad de la Escuela”, vendría de un proceso reflexivo, o sea no... no serviría que lo construyéramos con las normas técnicas internacionales y está el manual, lo ideal sería hacerlo un proceso: “Oye, ¿qué pensamos de nuestra experiencia?”, análisis de casos, no sé, levantar... bueno, y esto es lo que dice la bibliografía, y vamos construyendo algo que nos haga sentido, y algo posible también, porque tú cuando pones en la... en la... eso lo pienso del razonamiento profesional, le pones lo ético, lo posible, porque una es lo ideal, pero otro es lo posible, los datos científicos que nos van a operar, y la... y la narrativa po’, lo que uno sabe, lo que uno eh... ha podido construir. Entonces creo que sería bonito hacer eso. (DACE1. 34095-35020)”

Por otro lado, como un elemento común a todos los grupos, se destacó la instancia de tutorías individuales o grupales como un espacio de interacción con los estudiantes que permite conocer de forma cercana la realidad de todos los estudiantes en general y detectar de forma precoz elementos que puedan requerir mayor atención en la trayectoria académica de los estudiantes.

Al realizar un análisis desde la perspectiva de algunos grupos, cabe destacar que los Docentes Clínicos con y sin experiencia (DCSE, DCCE), destacan como facilitador y elemento central la existencia de mecanismos y flujos de información más efectivos entre los escenarios de práctica clínica y las distintas escuelas. Dando cuenta de lo relevante que sería poder conocer de forma anticipada tanto la realidad del EsD como sus características de modo de anticiparse a distintos escenarios desde una perspectiva centrada en el estudiante, permitiendo programar, planificar y llevar a cabo ajustes atinentes a la realidad de los EsD, sin caer en escenarios de discriminación positiva o exclusión.

En coherencia con lo anterior, se reconoce la relevancia de este espacio de diálogo previo con el estudiante de cara a posibilitar y resguardar un proceso de calidad en los

procesos docentes asistenciales, considerando desde la percepción de este grupo de docentes, las posibles conductas de rechazo de parte de los pacientes o usuarios que los docentes creen pudieran darse, buscando minimizar al máximo conductas de discriminación, validando y respaldando al estudiante, así como también, conociendo cuales son sus características en función de los tiempos requeridos, las exigencias del programa y las responsabilidades éticas y legales del escenario docente-asistencial, lo que lleva a los docentes a reflexionar detalladamente sobre los posibles escenarios de participación de los EsD. Algunos elementos de este último punto son factibles de ser reconocidos en la siguiente cita:

“al estudiante esté o no en situación de discapacidad, o sea... Uno como docente, y por la responsabilidad legal que tiene como profesional, también sabrá hasta dónde puede llegar el alumno o el nivel de supervisión que requiera, y eso es una dinámica constante porque el alumno A requiere más o menos que el alumno B, y no se trata de dejarlos completamente solos, pero tampoco se trata de no dejarlos explorar dentro del proceso formativo. (DCCE3. 16002-16588)”

Por último, es posible observar que los docentes con experiencia de docencia a EsD, (DACE,DCCE) logran visualizar un amplio espectro de elementos que podrían constituirse en facilitadores del desarrollo de competencias docentes relativas a la Educación Inclusiva, sumado a los elementos anteriores se reconocen:

- La existencia de culturas locales y ambientes sociales favorables vinculados a carreras y departamentos dónde la visión/misión y ámbito en el que se desempeña favorece el desarrollo de competencias relativas a Educación Inclusiva. tal es el caso de algunas carreras relacionadas rehabilitación directamente versus las que no, esto se cree puede estar mediado por la cercanía a la temática discapacidad y las posibilidades de interacción y comprensión de la realidad de las personas en situación de discapacidad desde los ámbitos disciplinares.
- La existencia de una actitud coherente con la Educación inclusiva y la presencia de relaciones interpersonales favorables que permitan construir proceso con el propio estudiante, no en ausencia de este.

- La presencia de EsD, lo que en si mismo, podría favorecer los procesos de sensibilización y el desarrollo de competencias y acciones en coherencia con la Educación inclusiva.
- El reconocimiento de la existencia de aspectos legales que establecen estas acciones desde una perspectiva de derecho tales como la Ley 20.422 de Acceso e igualdad de oportunidades para las Personas en situación de discapacidad.
- En coherencia con lo anterior, la existencia de espacios de reflexividad en la cultura local de algunos departamentos donde es posible discutir sobre la realidad de estos estudiantes, desde la base del respeto y reconocimiento de la autonomía y los sistemas de interdependencia.
- Reconocimiento de algunas adecuaciones en los sistemas virtuales para la solicitud de aulas que permiten poner atención si es que un estudiante requiere o no una sala accesible.
- Posibilidades de uso de las tecnologías y las Tecnologías para la información y comunicación (TIC) para el desarrollo del material en cuanto a contenidos, didácticas y las adecuaciones necesarias, por ejemplo, cómo hacer mejor uso y habilitar u-cursos con material accesible y trabajos no presenciales.
- Transmitir y otorgar sentido a los procesos de gestión en el ámbito de la Educación inclusiva en relación con las necesidades de los EsD.
- Existencia de Instancias de apoyo académico que permitan abordar las brechas académicas que los EsD puedan presentar.

Algunos de los elementos expuestos, se presentan en las siguientes citas relativas a los estudiantes en situación de discapacidad:

“O sea, yo creo que son un aporte en el sentido de sensibilizar ¿ya? Sensibilizar a las personas, a los docentes o personas que están la universidad: funcionarios, digamos, y otros estudiantes. Acercarlos a la temática de la diversidad y lo que implica tratar, digamos,

de incorporar la diferencia, yo creo que ese es el mayor aporte de los estudiantes (DACE2. 15503-15859).”

En relación con las posibilidades que podrían otorgar las nuevas tecnologías y las TIC se reconoce:

“Eh... ¿facilitadores? Yo creo que, por un lado, eh... como que lo miro en muchos ámbitos, porque creo, por un lado, que el tema como de las tecnologías es un facilitador, como utilizar los distintos como recursos disponibles... yo creo que eso uno debiese aprovecharlo más, como un recurso. Eh... porque todos, por ejemplo, lo estamos pensando presencial y a lo mejor hay cosas que uno podría potenciar más lo no presencial, el trabajo a distancia... claro, pero para eso tiene que haber una tecnología y una como... y también asegurarse de que el estudiante tenga acceso a esa tecnología, entonces eso creo que podría ser un facilitador. (DCCE2. 20978-21628).”

7.10. Síntesis de Resultados:

En síntesis, de cara a los objetivos específicos propuestos para este estudio, es posible expresar con relación al primer objetivo, que el significado que los docentes otorgan al concepto de educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad desde las distintas carreras del área de la salud reconoce elementos centrales en su definición, tales como el concepto de equidad, no discriminación, igualdad de oportunidades y la calidad.

Reconociéndose matices en cuanto sus alcances mediados por los escenarios de desempeño docente (docentes clínicos/docentes de aulas), visualizándose que los docentes clínicos comprenden el concepto como un espacio vinculado al acceso de los EsD, a diferencia del resto de los docentes quienes aluden al mismo, como un proceso relativo no solo al acceso, si no que también a la permanencia, el egreso y la empleabilidad, permitiendo que los EsD pueda experimentar todos los ámbitos de la vida universitaria.

Respecto al segundo objetivo específico, relativo a reconocer los valores y creencias de los docentes con relación a la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad, se reconocen valores explícitos compartidos por todos los docentes tales como el respeto, la empatía, la no discriminación, la solidaridad y el pluralismo como los más destacados, así mismo, es posible reconocer algunos valores particulares mediados por las experiencias de docencia a EsD, particularmente desde la realidad de los DACE y DCCE, quienes denotan valores asociados al desarrollo aspectos actitudinales y procedimentales tales como la tolerancia, paciencia, resiliencia y la creatividad. Al margen de estos valores explícitos, se reconocen valores implícitos relativos a Educación Inclusiva, como la valoración de la diversidad de los estudiantes como un elemento que enriquece el escenario de enseñanza aprendizaje, pudiendo ser considerado como un recurso formativo per se.

Así mismo, desde todos los grupos de docentes se reconocen creencias que interpelan el desarrollo de los valores referidos, lo que expresa el nivel de complejidad que implica el desarrollo de procesos de Educación Inclusiva. Tales creencias se relacionan principalmente con el cuestionamiento del potencial real de los EsD para cumplir con las competencias declaradas para los distintos programas formativos; dificultades para responder a la carga académica universitaria; la necesidad de un cambio cultural en el ámbito de la docencia y cómo es llevada a cabo. Además de la ausencia de lineamientos

institucionales que permitan un abordaje más allá de un manejo uno a uno con relación a las situaciones particulares, la necesidad de formación en aspectos específicos de Educación inclusiva en EsD y el conocimiento de realidades exitosas que permitan replicar experiencias.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a identificar las competencias docentes percibidas como necesarias para la docencia con estudiantes en situación de discapacidad. Se reconocen elementos particulares vinculados a las Actitudes, Conocimientos y Habilidades.

Así, las Actitudes reconocidas como necesarias para el desarrollo de la Educación Inclusiva en EsD, son comprendidas desde distintas aproximaciones. Por un lado actitudes relativas a las características y necesidades de los estudiantes EsD y la diversidad de los mismos, donde es posible visualizar actitudes como la responsabilidad, disposición al diálogo, la tolerancia, la empatía y el respeto, como también, actitudes relativas al desarrollo docente en el ámbito de la educación inclusiva o transformación de espacios para ello, tales como una actitud reflexiva en cuanto a las necesidades de los EsD y las necesidades de ajustes de los medios didácticos, así como también, una actitud comprensiva y respetuosa de las decisiones de los estudiantes.

Al respecto, es prudente destacar la existencia de actitudes relevadas desde escenarios particulares mediadas por la experiencia directa de docencia con EsD, lo que se expresa en actitudes distintivas para cada uno de los grupos, así como también, el reconocimiento de algunas actitudes negativas como un elemento de gran relevancia al aproximarnos a los obstaculizadores del desarrollo de las competencias docentes relativas a educación inclusiva.

En cuanto a los Conocimientos que se visualizan como necesarios para el desarrollo de competencias relativas a Educación Inclusiva, se destacan por parte de todos los docentes conocimientos vinculados a la discapacidad, particularmente los tipos de discapacidad y sus desafíos en el escenario educativo, nos sólo asociados a la condición de discapacidad, si no que también, al conocimiento de criterios para el abordaje de los EsD, la construcción de material inclusivo y estrategias docentes en el ámbito de las metodologías didácticas, el currículum y el trato directo. Así mismo, se reconoce que

conocer experiencias o estudios internacionales puede ser un elemento favorable para el desarrollo de la Educación Inclusiva, así como también, la adquisición de conocimientos de aspectos legales relevantes de cara al escenario de la educación inclusiva y la realidad de los docentes en situaciones en que pudiesen incurrir en alguna falta a las normativas vigentes.

En este punto, es relevante destacar que los docentes con experiencias de docencia a EsD, son quienes logran referir gran parte de elementos que surgen al explorar los conocimientos necesarios para el desarrollo de competencias docentes relativas a educación inclusiva. Por otro lado, los docentes clínicos ponen mayor énfasis en conocimientos vinculados al abordaje y trato de situaciones que pueden experimentar los EsD no visible, tales como situaciones de discriminación, sobre asistencia o vulneración de derechos.

Con relación al componente de Habilidades necesarias para el desarrollo de las competencias docentes relativas a educación inclusiva, se reconocen habilidades generales tales como habilidades de interacción y comunicación, habilidades para anticipar, analizar y manejar situaciones conflictivas de discriminación o vulneración de derecho particularmente de los EsD no evidentes.

Así mismo, se reconoce que la adquisición de herramientas para construir y diseñar material inclusivo, como también adecuar el material existente, son elementos de gran relevancia considerando aspectos como el tiempo, los recursos, la infraestructura y la seguridad.

En la interacción con otros actores del escenario educativo, se reconocen habilidades de trabajo en equipo y de generación de espacios reflexivos y constructivos con relación a las posibles necesidades de los estudiantes. Desde la realidad particular de los docentes con experiencia de docencia a EsD destaca la creatividad como una habilidad necesaria para resolver situaciones nuevas y la gestión de la docencia como un elemento clave para lidiar con las demandas académicas institucionales.

En cuanto al cuarto objetivo específico de este estudio, relativo a identificar los factores que facilitan o dificultan el desarrollo de competencias docentes orientadas a la docencia inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad, es posible identificar 3

dimensiones de análisis para estos factores, así como también, factores que pueden ser situados en uno u otro escenario según sean abordados estos factores de cara a la Educación Inclusiva en EsD.

Dando cuenta de aquellos factores que de forma consistente son visualizados como facilitador u obstaculizador, se reconoce la formación en competencias docentes relativas a educación inclusiva como uno de los más relevantes, en la medida que la posibilidad de contar o no con formación, podría condicionar de manera favorable el desarrollo de la Educación Inclusiva. Así mismo, desde la dimensión de los docentes clínicos, se reconoce la comunicación efectiva con los departamentos y escuelas como otro factor condicional, en la medida que la ausencia o presencia de mecanismos de comunicación efectiva permitiría anticipar o no, posibilidades de ajustes, conocimientos y preparación de un escenario de enseñanza aprendizaje favorable disminuyendo la improvisación. Finalmente con relación a estos factores condicionales y la dimensión institucional, se reconoce que la presencia de una entidad institucional de gestión y apoyo a la docencia en este ámbito, se constituiría en un factor de relevancia.

Ahora bien, en cuanto a algunos factores reconocidos como obstaculizadores desde la percepción de los docentes clínicos, se reconoce que la ausencia de vocación de parte de los docentes que pertenecen a este grupo, además de una cultura docente poco favorable para el proceso de enseñanza aprendizaje, en base a actitudes discriminatorias y segregadoras, prejuicios y relaciones poco acertivas, comprensivas y tolerantes con la diferencia, atentarían con el desarrollo de competencias relativas a educación inclusiva.

A nivel institucional, se reconoce la infraestructura como un obstaculizador importante en términos del acceso a espacios comunes como los escenarios de enseñanza-aprendizaje, lugares en los que se desarrollan espacios de interacción y participación de la comunidad universitaria. Así mismo, se considera como obstaculizador el acceso a herramientas y recursos tecnológicos que permitan desarrollar alternativas para los EsD.

Otro obstaculizador relevante, se relaciona con las demandas académicas institucionales a las que están sujetos los docentes y los procesos de evaluación docente, los que valoran en mayor medida la investigación y la formación en investigación por sobre el desarrollo de la docencia, la formación en docencia y docencia inclusiva, lo que adquiere

una importancia no menor, en cuanto las opciones y esfuerzos de formación a los que acceden los docentes en coherencia a los proceso de evaluación docente como parte de las demandas académicas institucionales.

Así mismo, desde la dimensión institucional relativa a las comunidades, se reconoce que se carece de espacios de reflexión y diálogo que permitan poner en práctica, en un escenario cotidiano, los valores declarados en el PDI y el Modelo Educativo de la Universidad de Chile, por otra parte se reconoce la existencia resistencia al cambio, como otro elemento obstaculizador de estos procesos de educación inclusiva.

Por último, en relación con los obstaculizadores del desarrollo de las competencias docentes, los docentes reconocen que existe cierta contradicción entre un ideal de educación inclusiva, un modelo educativo orientado por competencias y la forma en que se pretende que las competencias sean cumplidas.

Por el contrario, al analizar a aquellos factores reconocidos como facilitadores, los distintos grupos de docentes reconocen algunos elementos que podrían facilitar el desarrollo de competencias docentes relativas a educación inclusiva, tales como la existencia de instancias de tutorías que podrían favorecer el conocimiento y abordaje precoz de situaciones de los EsD.

Así mismo, desde la realidad de los docentes con experiencias de docencia con EsD (DACE/DCCE) se reconocen la existencia de climas y culturas laborales favorables entorno al concepto de educación inclusiva y discapacidad, particularmente desde algunas carreras relacionadas con el ámbito de la rehabilitación.

Otros elementos reconocidos como facilitadores, se relacionan con la adopción de una conducta coherente con la Educación Inclusiva, en cuanto a establecer relaciones interpersonales favorables para el desarrollo de los EsD, así también, se menciona la presencia de más EsD en las carreras de la salud, lo que por sí sólo podría intencionar los cambios, transformándose en un facilitador. En coherencia con estos elementos, también se expresa la posibilidad de hacer uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la optimización de procesos de gestión transmitiendo sentido a los mismos de cara a las necesidades de los EsD.

Por otro lado, en ámbito de los facilitadores, se plantea la necesidad de apoyo directo a EsD con posibles brechas académicas, para el desempeño académico, así como también, el reconocimiento de elementos legales en torno a la educación inclusiva relevantes de cara a poder actuar de forma coherente con ello, sin incurrir en faltas que comprometan los procesos de los estudiantes.

En torno a todos estos elementos, clasificados como facilitadores y obstaculizadores, es necesario reconocer el grado de influencia que los valores y creencias pueden tener sobre el desarrollo de determinadas competencias docentes relativas a la educación inclusiva, así como también, el concepto de discapacidad que los docentes perciben, aspectos que pueden adquirir mayor o menor relevancia de acuerdo a la forma en que se desarrollan y llevan a cabo procesos de Educación Inclusiva dirigida a EsD.

Respecto a los elementos destacados como parte del proceso de devolución de resultados a los docentes participantes, se reconoce coherencia con los elementos expuestos en los presentes resultados, a su vez se destacan como elementos y reflexiones que surgen de esta instancia de devolución y retroalimentación, el reconocimiento y aporte que significarían los espacios de reflexión y la formación respecto a esta temática desde las distintas realidades locales, como aspecto significativo para la transformación en el ámbito de las culturas y las prácticas entorno a la educación inclusiva, colaborando de este modo a transformar las lógicas de exitismo y productividad, de cara a las demandas y lineamientos a los que son convocados los docentes en el panorama de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad y la Educación Inclusiva en general.

Los aspectos destacados en esta síntesis de resultados pueden ser graficados en el figura n°2 que se presenta a continuación, relacionada con la interacción de elementos a tener en cuenta para desarrollo de competencias docentes relativas a educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad desde la percepción docente.

Elementos que permiten un análisis paralelo con las propuestas de Booth & Ainscow (2015). En cuanto a las dimensiones implícitas a abordar en la transformación de los entornos educativos hacia la educación inclusiva, tales como las culturas, las políticas y las prácticas.

Esquema síntesis de resultados.



Fig. 2 Consideraciones para el desarrollo de Competencias docentes relativas a Educación inclusiva en EsD desde la percepción docente. (Elaboración propia).

8. Discusión.

Los resultados expuestos previamente, nos invitan a cuestionarnos y reflexionar sobre el gran desafío que implica el desarrollo de la Educación Inclusiva y de manera específica la dirigida a los EsD. Al respecto, es necesario reconocer la escases de estudios y publicaciones a nivel local que se dirigen a abordar el área desde la percepción docente. Teniendo esto en consideración, se inicia esta discusión dialogando parte de los resultados expuestos, con algunas declaraciones ampliamente utilizadas en el ámbito de la Educación Inclusiva, para luego dar paso a visualizar elementos o factores, que están a la base del desarrollo de competencias docentes y sus características, así como también, una revisión de algunas experiencias exitosas en el ámbito del desarrollo docente en el área de la discapacidad y la Educación Inclusiva.

Comenzando desde un elemento básico y relevante para la comprensión de las competencias docentes relativas a educación inclusiva, se observa que el concepto y el significado que los docentes otorgan a la Educación Inclusiva es coherente con lo expuesto por instituciones como la UNESCO (2008), en cuanto a que se reconoce como un concepto relativo a un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para dar respuesta a sus estudiantes, así como también, lo expuesto por autores como Booth & Ainscow (2015), quienes destacan la existencia de estrategias que se orientan a la supresión de barreras que limitan el aprendizaje, la presencia y participación plena de los estudiantes en los centros educativos. Todos estos elementos son coherentes con los conceptos destacados por gran parte de los docentes de este estudio relativos a la equidad como mecanismo de respuesta a las barreras expuestas, la no discriminación y el aseguramiento de la calidad con énfasis en favorecer la participación plena de los estudiantes en la vida universitaria.

A su vez, los valores y principios declarados explícitamente por los docentes, se relacionan de forma directa y en coherencia a los valores destacados en el Marco de Competencias para Docentes Inclusivos, propuesto por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), valores que aluden a: La valoración de la diversidad del alumnado reconociendo las diferencias entre estudiantes como un recurso y un valor educativo. El apoyo a todo el alumnado confiando en su potencial, sin discriminación por motivo alguno. El trabajo en

equipo en base la colaboración como un elemento esencial para todos los docentes, y el desarrollo profesional permanente del profesorado de cara a las actividades de aprendizaje y la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Si bien los valores destacados por gran parte de los docentes de este estudio permiten una aproximación coherente al marco de competencias para docentes inclusivos, se reconoce que la realidad de algunos escenarios en los que se desempeñan los docentes como el escenario clínico, así como también, las creencias y temores expuestos por todos los docentes de este estudio, pueden amenazar el desarrollo de la educación inclusiva y las áreas de competencias identificadas como necesarias, pudiendo constituirse en un obstaculizador no menor del desarrollo de estos procesos.

En coherencia con lo anterior y reconociendo desde los resultados de este estudio la influencia que las creencias pueden tener sobre los aspectos actitudinales y comportamentales (Ortega y Gasset, 1964) y por ende sobre el desarrollo de determinadas competencias en el ámbito de la Educación Inclusiva, adquieren gran relevancia algunos estudios desarrollados con docentes, como los destacados por Moriña (2017), en una amplia revisión bibliográfica relativa a la educación superior inclusiva, desde los cuales se observó de acuerdo la realidad de tres países distintos (EEUU, CANADA y ESPAÑA), que si bien el personal académico ha mostrado una actitud positiva hacia las discapacidades, como también; una valoración positiva de las estrategias de educación inclusiva, las estrategias dispuestas para ello, no llegaron a ser implementadas en las prácticas educativas, Lombardi, Vukovic y Sala-Bars, (2015); Cook, Rumrill y Tankersley (2009); Zhang et al. (2010) citados en Moriña (2017).

Este aspecto actitudinal, relativo a los docentes en la educación superior, también ha sido destacado por otros estudios desde la perspectiva de los estudiantes, observándose que, desde la percepción de los estudiantes con discapacidad, se han identificado las actitudes de los profesores hacia ellos, como la barrera más importante en sus carreras profesionales, Collins (2000); Hong y Himmel (2009); Coriale, Larson, y Robertson (2012), citados en Moriña (2017).

Reconociendo que esta no es una realidad homogénea ni absoluta en nuestros resultados, pero si una de la más destacadas desde la percepción de los docentes al

abordar los elementos visualizados como obstaculizadores, se hace relevante comprender la interacción problemática, que las actitudes, los valores y las creencias pueden adquirir, así como también, profundizar en el reconocimiento de elementos que pueden estar a la base de tales actitudes, creencias y temores, tales como los constructos mentales o paradigmas de comprensión del concepto de discapacidad, de las personas en situación de discapacidad y la realidad de los estudiantes en situación de discapacidad, aspecto que permitiría, comprender en mayor o menor medida las actitudes y conductas desde la percepción o dimensión subjetiva de los docentes, dando espacio al desarrollo de acciones dirigidas a la transformación de creencias, preconceptos y actitudes, hacia un escenario coherente con la educación inclusiva en las carreras del área de la salud.

Entendiendo esto, en contraste con los resultados obtenidos en nuestro estudio y algunas perspectivas teóricas que pueden permitir comprender esta interacción problemática entre valores, creencias y actitudes; es válido reconocer la presencia y coexistencia de distintas visiones o modelos de comprensión de la discapacidad por parte de los docentes, desde los constructos propuestos por Romañach & Palacios (2008). Así desde la percepción de los 4 grupos de docentes participantes, es posible observar la coexistencia de tres modelos, paradigmas o formas de comprensión de la discapacidad.

Por un lado, desde la realidad de los docentes clínicos y algunos docentes de aula sin experiencias de docencia a estudiantes en situación de discapacidad, se observa la comprensión de los EsD desde un modelo médico o rehabilitador. En vista que se considera el déficit o alteración de una estructura o función, como un elemento determinante en la discapacidad y por ende una limitante para el desarrollo de determinadas acciones, tareas, roles en el ámbito educativo de cara a la formación de profesionales del área de la salud, visión que determina la percepción del EsD como un sujeto receptor de alternativas de apoyo y rehabilitación, más que como un sujeto interventor válido y capaz en el ámbito de las carreras de área de la salud.

En paralelo a la visión anteriormente referida y particularmente desde la realidad de docentes con experiencias de docencia a EsD, es posible observar la comprensión de los EsD en coherencia con lo propuesto por el Modelo Social de la Discapacidad, reconociéndose las características del entorno físico, social, y los escenarios de desarrollo de la docencia y los procesos de enseñanza aprendizaje, como elementos contextuales que

condicionan y pueden constituirse en barreras para la educación inclusiva, determinando la situación de discapacidad de los estudiantes. Lo que da cuenta de un reconocimiento de los EsD y la educación inclusiva desde una perspectiva de derecho.

Por otro lado, en relación con los docentes con experiencia de docencia a EsD, y aunque en menor medida, es posible observar la comprensión de los EsD desde un Modelo de Diversidad Funcional, en cuanto a que los docentes ponen énfasis en reconocer a los estudiantes como personas en su rol de estudiantes por sobre todas las cosas, reconociendo que el atender a las características de la discapacidad condiciona el establecimiento de relaciones asimétricas, diferenciadoras que predisponen a la segregación y/o el prejuicio entre las personas que tienen o no tienen discapacidad, apuntando a la necesidad de reconocimiento mutuo todos/todas los/las personas del espacio social como sujetos diversos y diferentes desde una perspectiva funcional.

Estos elementos de análisis, de cómo comprenden o bien son visualizados los estudiantes EsD desde las distintas visiones o modelos de comprensión que los docentes han desarrollado sociohistoricamente, puede constituirse en un factor explicativo de los valores, creencias, actitudes, además del desarrollo de determinadas competencias, invitando a profundizar en la reflexión en cuanto a las posibilidades reales para dar respuesta adecuada a los principios de equidad e inclusión propuestos por el Modelo Educativo de la Universidad de Chile (Universidad de Chile, 2018). Principios que convocan a la comunidad educativa a entender la equidad e inclusión desde lo declarado como: “la posibilidad efectiva de acceso y participación de una educación de calidad que promueva el derecho a conocer, investigar, criticar, proponer y participar en la construcción del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía y la formación profesional y personal en un contexto de amplia diversidad (Senado Universitario de la Universidad de Chile, 2014. pag.9).”

El desarrollo de tales principios declarados, debe tener sin duda en consideración los elementos identificados en este estudio concernientes a las distintas visiones en torno a la discapacidad que coexisten en nuestra comunidad universitaria, así como también, aquellos elementos que en este estudio han sido reconocidos como facilitadores u obstaculizadores del desarrollo de competencias docentes relativas a educación inclusiva, donde se reconoce la formación en discapacidad y Educación Inclusiva, como uno de los obstaculizadores o facilitadores posibles más relevantes.

Al respecto, en relación con la formación en Educación Inclusiva, es posible observar algunos estudios que destacan como un elemento favorable para la educación inclusiva, la capacitación y sensibilización de los docentes hacia la discapacidad y las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad (Hockings, Brett, y Terentjevs 2012; Lovet et al 2015; Moriña, Cortés-Vega, y Molina 2015 citados en Moriña, 2017).

Así mismo, también se ha podido dar cuenta del desarrollo de experiencias exitosas para el abordaje de aspectos obstaculizadores relativos a la infraestructura y la gestión de la docencia en relación con elementos que se orientan al favorecimiento e incorporación del diseño universal de aprendizaje para la diversidad (Lombardi, Murray y Gerdes 2011, citados en Moriña (2017).

Respecto a la formación e implementación de estrategias orientadas a favorecer el desarrollo de la Educación Inclusiva hacia este grupo en particular, destacan algunos trabajos de investigación tales como el desarrollado por Canelo et al. (2019), quienes demuestran la efectividad de un programa de formación orientado a la educación médica respecto a la temática de la discapacidad, como respuesta a una percepción de falta de formación en el área. Particularmente en el desarrollo de conocimientos profesionales que permitieron mejorar la intervención, aspectos relativos a los derechos de las personas en situación de discapacidad y el reconocimiento de factores de riesgo asociados a su condición, el grado de discapacidad, el diseño universal, medidas de acción positiva y adaptaciones curriculares asociadas a la educación inclusiva, además del desarrollo de competencias que deben ser adquiridas para la atención de este grupo particular y la sensibilización sobre la necesidad de desarrollar habilidades sociales y de comunicación para el abordaje de las personas en situación de discapacidad.

Al igual que la investigación anterior, se destaca el trabajo desarrollado por Navarro, Zervas, Gesa, & Sampson (2019), quienes exponen resultados positivos respecto a la efectividad de un programa de desarrollo profesional docente alineado con el Marco de Competencias Docentes para la Educación Inclusiva propuesto por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (AEDEANEE, 2012), El cual acoge los valores y competencias propuestas para el diseño de recursos educativos abiertos, incorporando a su vez la aplicación de los principios del

diseño universal de aprendizaje, como los propuestos por el centro de tecnologías especiales aplicadas (CAST, 2014).

Respecto a lo anterior y las posibilidades de éxito del desarrollo de herramientas como las señaladas, las cuales se reconoce desde la perspectiva de los docentes podrían significar un facilitador relevante, deben tenerse en consideración algunos los elementos relativos a las culturas institucionales, dentro de las cuales destaca la resistencia al cambio, siendo esto último, un elemento referido por distintos entrevistados, como algo asociado a los escenarios en los que desempeñan su docencia, tal aspecto es coherente con lo destacado por Castillo et al. (2014), en torno al cambio educativo en las facultades de medicina, donde se reconocen variables internas relativas a lo organizacional y lo cultural que pueden adquirir un peso relativo en los procesos de cambios educativos.

Elementos que sin duda, deben ser considerados en cuanto a la forma y los mecanismos de como se desarrollan y abordan los espacios de docencia de cara a la Educación Inclusiva y la realidad de los estudiantes en situación de discapacidad en las carreras del área de la salud.

En el marco de algunas competencias que han sido reconocidas por los docentes como relevantes para el abordaje de la educación inclusiva de este grupo de estudiantes (EsD), cabe destacar, la mención que se hace a la creatividad y el manejo de las TICs (tecnologías para la información y la comunicación) o competencias digitales, como 2 aspectos con carácter de competencias en la medida que integran una serie de actitudes, conocimientos y habilidades multidimensionales.

De cara a esta investigación, se reconoce una aproximación superficial a las mismas, lo que sin duda alguna, nos obligan a profundizar en sus características y los elementos que implican desde algunas propuestas teóricas/conceptuales que nos permitan visualizar la necesidad de profundización y formación respecto a como éstas, podrían adquirir gran valor para la optimización de un abordaje favorable de los escenarios de desempeño docente y los obstaculizadores referidos.

De este modo, al explorar algunas definiciones sobre estos conceptos para aproximarnos a la complejidad que implican, podemos acoger la descripción que expone Ricardo López (2006) sobre creatividad, quien reconoce la existencia de numerosas formas

de definir y aproximarse al concepto, pudiendo ser entendido como: "Capacidad para formar combinaciones, para relacionar o reestructurar elementos conocidos, con el fin de alcanzar resultados, ideas o productos, a la vez originales y relevantes"(López, 2006, p.47). A su vez, reconociendo algunos elementos expuestos por este autor, se destaca esta capacidad, como atribuible no sólo a las personas individuales, si no que también a grupos, organizaciones y culturas.

Respecto a la propuesta que expone López, es relevante reconocer que la amplitud y alcances del concepto, son muchos más variados. Pudiendo destacar elementos relacionados a la creatividad tales como la necesidad de que existan ciertas características en los sujetos tales como, la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la conectividad como elementos íntimamente relacionados, así como también, cierto grado de relevancia frente a las situaciones que se enfrentan en consideración del grado de motivación intrínseca que los procesos creativos requieren, al igual que cierta sensibilidad a los problemas para el desarrollo de alternativas creativas.

Además de lo anterior, se reconocen distintos elementos necesarios para que la creatividad sea posible, tales como un pensamiento divergente, el desarrollo de determinadas actitudes, como la tolerancia a la frustración, la apertura a las experiencias, la dedicación y la persistencia, al igual que cierto grado de conocimiento de los propios límites, sumados a la capacidad de integración y desarrollo de procesos metacognitivos. (López, 2008). Todas estas características mencionadas dejan en evidencia la complejidad en el desarrollo de este tipo de competencias para enfrentar escenarios de insertidumbre y resistencia al cambio, aspecto que da cuenta de la necesidad de profundización respecto a la creatividad en los espacios de formación docente de cara a la Educación Inclusiva.

En relación con el segundo concepto, relativo al manejo de las TICs. o dicho de otro modo, las competencias digitales, se reconoce la importancia que en la sociedad actual han adquirido.

Tal es el caso, que se ha reconocido por muchas declaraciones internacionales, como una de las competencias relevantes que todo ciudadano debe manejar, la cual adquiere aún más relevancia en el escenario educativo y los nuevos medios de enseñanza aprendizaje. Así, según el parlamento Europeo, la competencia digital equivale al uso seguro y crítico de la tecnología digital y cubre el conocimiento, las capacidades y las

actitudes que necesitan todos los ciudadanos en una sociedad digital en rápida evolución. Así mismo, se describe la competencia digital en cinco ámbitos: información y alfabetización en materia de datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y bienestar y resolución de problemas. (Unión Europea, 2011).

Considerar las características de estos conceptos (competencias digitales y la creatividad), tal como fue referido por los entrevistados, sin duda alguna, abriría posibilidades de transformación de los elementos identificados como obstaculizadores en escenarios de construcción hacia la Educación Inclusiva.

En síntesis, se reconoce un escenario favorable en cuanto al desarrollo de la Educación Inclusiva intencionado por las políticas globales e institucionales en el ámbito de educación superior, sin embargo, es muy relevante considerar esfuerzos dirigidos al abordaje de elementos como los expuestos por este estudio, relativos a la cultura, en particular a cómo se entiende la discapacidad, como también las prácticas desde la comprensión de los elementos que condicionan o no, el desarrollo de competencias docentes favorables para su desarrollo, elementos que sin duda, pueden ser abordados a través de acciones a nivel local como las destacadas en la literatura expuesta en esta discusión.

9. Conclusiones.

A raíz de los resultados preliminares expuestos en esta investigación, es posible concluir, que desde la percepción de los docentes existe una comprensión del concepto de educación inclusiva coherente con los lineamientos políticos e institucionales actuales en ámbito de la educación superior Chilena, así como también, la expresión de valores que bien reflejan los lineamientos y aspectos que se espera posibiliten un ideal de Educación Inclusiva.

Sin embargo, se reconocen las necesidades de apoyo y formación en elementos que pueden poner en riesgo el desarrollo de los aspectos vinculados a la educación inclusiva, particularmente desde el reconocimiento de las distintas formas de entender la discapacidad, además de la existencia de creencias y temores respecto a cómo abordar a la población de EsD, que denotan la presencia de actitudes y elementos obstaculizadores, que sin duda plantean grandes desafíos para la educación inclusiva en el escenario de las carreras del área de la salud y la diversidad de contextos en los que ésta se desarrolla.

Lo anterior, expone una realidad y una problemática relativa a cómo la comunidad docente universitaria comprende los conceptos de equidad e inclusión, así como también, la discapacidad, la situación de los EsD y su relación con la docencia, y la educación inclusiva, lo que adquiere aún más relevancia considerando el desafío actual al cual se enfrentan los docentes de la Universidad de Chile al ser convocados desde el nuevo Modelo Educativo y la Política de Inclusión y Discapacidad desde la Perspectiva de la Diversidad Funcional, al desarrollo de una docencia inspirada en el sello institucional y los principios orientadores para la docencia, tales como una docencia inclusiva, pertinente, reflexiva y colaborativa. Declaraciones que en vista de los resultados expuestos en esta investigación, parecieran desconocer las percepciones y la realidad actual de las comunidades docentes en el ámbito de la educación en salud y la Educación Inclusiva a EsD.

Teniendo esto en consideración, es relevante reconocer que la transformación de las carreras del área de la salud, hacia escenarios favorables para la educación inclusiva, requiere necesariamente una aproximación comprensiva y situada de los distintos espacios

en los que la docencia se desarrolla, así como también, la valoración de las experiencias de docencia directa a EsD y las estrategias empleadas para su abordaje.

En coherencia con lo anterior, destacan el potencial que tiene el compartir y difundir las experiencias de interacción y docencia con EsD, aspecto que podría facilitar y orientar posibilidades de desarrollo docente vinculadas a un espacio favorable para el desarrollo y visualización de competencias necesarias para la Educación Inclusiva tales como la creatividad, las competencias digitales entre otras relativas a las actitudes, los conocimientos y habilidades requeridas para propiciar el acceso, permanencia, egreso y la empleabilidad de los EsD.

Del mismo modo, se reconoce como fundamental la necesidad de acceder a espacios de formación en la temática de la Discapacidad y la Educación Inclusiva, así como también, a competencias que pueden constituirse en elementos relevantes para dichos procesos, considerando elementos relativos las características y posibles necesidades de los EsD, el trato y abordaje adecuado EsD, así como también, estrategias para abordar los escenarios de construcción, y desarrollo materiales y espacios de enseñanza aprendizaje que den respuesta a todos los estudiantes considerados los EsD.

Con relación a esto último, se considera relevante la creación, visualización y/o responsabilización de alguna entidad a nivel local o central, responsable de guiar los procesos de Educación Inclusiva para EsD en el área de la salud, desde un enfoque pedagógico y docente, entidad orientadora que permita capacitar y formar a los docentes en los aspectos referidos, como también, favorecer los procesos de educación inclusiva en todos los escenarios en los que los estudiantes se desempeñan, siendo el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud (DECSA) un candidato natural para asumir este desafío, en articulación con algún otro estamento, dispositivo o mecanismo institucional.

Otro elemento destacable, tiene relación con las dificultades de parte de los docentes para reconocer las necesidades y características de los estudiantes en situación de discapacidad no evidente o no visibles, tales como los estudiantes que cursan o experimentan enfermedades psiquiátricas o psicoafectivas y por ende el desconocimiento de las necesidades de apoyo específico que este grupos de estudiantes podría requerir,

elemento que se reconoce es más complejo en los contextos y escenarios de práctica clínica.

Finalmente y como un elemento que invita a la reflexión, se reconoce la existencia de discusiones y diálogos pendientes, respecto a áreas disciplinares que presentan un gran desafío para la formación profesional de EsD en las carreras del área de la salud, donde sin duda, aspectos vinculados al desconocimiento del potencial y las limitantes reales que la condición de salud podría significar para el estudiante (en el escenario situacional de la discapacidad), desafían a los cuerpos docentes a desarrollar al máximo sus competencias docentes, en coherencia con una perspectiva de derecho y los valores inclusivos que la Universidad de Chile declara. Permitiendo llevar la Educación Inclusiva a un escenario real centrado en la interacción con el estudiante, en el cual se torna fundamental asumir una actitud proactiva, que acoja, conozca y reconozca en conjunto a los EsD, alternativas que permitan anticiparse a escenarios de enseñanza-aprendizaje desfavorables y posibiliten procesos de formación profesional exitosos.

10. Limitaciones y Alcances del Estudio.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se reconocen las dificultades para conformar una muestra o población de estudio homogénea que permitiera aproximarnos a la visión de todas las carreras del área de la Salud desde los distintos escenarios y situaciones descritos como criterios de inclusión, tales como docentes clínicos y de aulas, con y sin experiencia de docencia con EsD. Aspecto condicionado por la escases de experiencias de estudiantes EsD que han cursado carreras del área de la salud, así como también, la disponibilidad real de los docentes para ser parte de este estudio en paralelo a sus actividades académicas. Logrando conformar un grupo heterogéneo de docentes que cumplió con los criterios definidos para este estudio, que representa en el amplio espectro a todas las carreras del área de la salud de una forma no igualitaria, con relación a la cantidad de docentes por Departamentos o Escuelas.

Otra limitación identificada, tiene relación con las dificultades y limitantes metodológicas para lograr emplear otras herramientas de levantamiento de información, tales como notas de campo a través observación participante y/o grupos de discusión o focus group, lo que sin duda hubiese permitido fortalecer y contrastar los resultados de esta investigación a través de un proceso de triangulación de los resultados; Aspecto que no fue posible, dado la escases de EsD desarrollando procesos de enseñanza aprendizaje en los escenarios de interés (Aula y Prácticas Clínicas), durante el periodo en que la recogida de datos de llevó a cabo, como también, las dificultades para hacer coincidir a los docentes de cada grupo dado a las diversas realidades laborales y dificultades de agenda en el periodo en que esta investigación fue desarrollada.

Respecto a los alcances de este estudio, se reconoce que los resultados pueden constituirse en un insumo concreto para la instalación de espacios de diálogo y reflexión respecto a los elementos que han sido identificados como determinantes para el desarrollo de la Educación Inclusiva desde la percepción docente, tales como espacios de diálogo constructivo en jornadas docentes, donde los resultados y estrategias pueden ser discutidos con el fin de analizar los elementos expuestos desde la realidad de los distintos asistentes y las posibilidades efectivas de visualizar acciones concretas que consideren los recursos y posibilidades reales de cada Departamento y realidad local.

Del mismo modo, se visualiza la posibilidad que este estudio entrega para el desarrollo de investigaciones que busquen profundizar en los elementos inicialmente visualizados, en base a distintos enfoques investigativos orientados a complementar y profundizar en los resultados obtenidos, tales como, estudios desde perspectivas de investigación, como la investigación acción participativa, pudiendo considerar los casos de estudiantes identificados en nuestra comunidad universitaria y los docentes directos, como un elemento que aportaría al levantamiento de información, desde una perspectiva situada que considere tanto la opinión de los docentes, como la de los estudiantes en situación de discapacidad que desarrollan algún proceso de formación en el área de la Salud.

Así también, se visualiza la posibilidad de desarrollar otras investigaciones cualitativas que en base a técnicas narrativas desde espacios grupales, como el desarrollo de focus group, convocando a docentes con experiencia de docencia a EsD, para el levantamiento de una guía de acciones, orientaciones o constructos conceptuales fáciles de ser publicados y/o estudiados de forma ampliada a través de encuestas y/o estudios con alcances comparativos y generalizadores, aplicables tanto a la realidad de los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, como también, las diversas Facultades de la Universidad de Chile en las que se desarrollan procesos de Educación Inclusiva.

En el ámbito de las didácticas, como respuesta a la insertidumbre, las creencias y los temores que los docentes reconocen frente al abordaje de los EsD, se visualizan como elementos favorables y factibles de ser empleados, el desarrollo de estrategias didácticas en base al diseño universal de aprendizaje, el empleo de la simulación y la simulación de alta fidelidad, como estrategias didácticas y el uso del centro de habilidades clínicas, como elementos que posibilitarían el enfrentamiento de procedimientos complejos en un espacio formativo, de manera tal, de posibilitar a todas y todos los estudiantes en su conjunto, explorar su potencial real para desarrollar determinadas competencias, sin que ello signifique, algún tipo de discriminación para los EsD. Abordando de este modo uno de los principales temores referidos ante los aspectos medicolegales vinculados a la seguridad de los usuarios/pacientes en los escenarios de intervención.

Sumado a lo anterior, este estudio pone en evidencia la necesidad de desarrollar dispositivos tecnológicos que permitan la creación y desarrollo de material de estudio adaptado, además de la optimización y capacitación a los docentes respecto al uso de las

tecnologías de la información y la comunicación, para el abordaje adecuado de barreras que interfieran el proceso de formación de profesionales en el área de las ciencias de la salud.

Finalmente, se reconocen la utilidad de los resultados y conclusiones de este estudio, para ser considerados como un insumo que aporte al desarrollo de iniciativas locales, desde la realidad de los docentes, pudiendo constituirse en un aporte inicial a la construcción de procesos favorables para el desarrollo de la Educación Inclusiva dirigida a estudiantes en situación de discapacidad en las carreras del área de la salud, como también otros escenarios de docencia dirigida a este grupo particular y la comunidad educativa en su conjunto.

11. Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3a edición revisada del Index for Inclusion*. (OEI & FUHEM, Eds.) (1ra ed.). Bristol UK: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Retrieved from http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15212&debut_5ultimasOEI=40
- Bowman, N. A. (2010). College Diversity Experiences and Cognitive Development: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(1), 4–33. <https://doi.org/10.3102/0034654309352495>
- Bowman, N. A. (2011). Promoting Participation in a Diverse Democracy: A Meta-Analysis of College Diversity Experiences and Civic Engagement. *Review of Educational Research*, 81(1), 29–68. <https://doi.org/10.3102/0034654310383047>
- Briones, G. (2002). Epistemología y teoría de las ciencias sociales y de la educación. Trillas.
- Canelo, J. A., Helena, I. de S., Sardón, M. A., Fuentes, S. S., Fernández, C. I., Lázaro, A. J., ... Fernández, M. y M. (2019). Educación inclusiva en Medicina: una experiencia formativa sobre personas con discapacidad. *Educación Médica*, 20, 16–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.013>
- CAST, C. for A. S. T. (2014). What is universal design for learning? Retrieved from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>
- Castillo, M., Hawes, G., Castillo, S., Romero, L., Rojas, A. M., Espinoza, M., & Oyarzo, S. (2014). Cambio educativo en las Facultades de Medicina. *Revista Médica de Chile*, 142, 1056–1060.
- Comisión de Discapacidad de la Universidad de Chile. (2016). *Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad*. <https://doi.org/10.16870/j.cnki.51-1763.2016.01.009>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. (Sage Publications, Ed.). London: Thousand Oaks.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con Calidad y Equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile, (Ivón, Ferr). Santiago de Chile: Alfabeta Artes Gráficas.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *Investigación en educación médica*. *Investigación en educación médica* (Vol. 2). Elsevier. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36.
- Europea, U. (2011). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Comunicación sobre las redes y la Internet del futuro (COM/2008/0294 final, p. 8).
- Expósito Molina, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203–222.

- https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146
Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. (2017). *Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) 2016-2025*. Retrieved from http://www.medicina.uchile.cl/documentos/pdi-2016-2025pdf_131532_0.pdf
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–367. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hil.
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19(3), 374–379. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198207\)19:3<374::AID-PITS2310190319>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198207)19:3<374::AID-PITS2310190319>3.0.CO;2-P)
- León, E. A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis. Revista Latinoamericana*, (22).
- López, R. (2006). Diccionario de Creatividad. 1 ed, Buenos Aires, Morphia. 40-48.
- López, R. (2008). La Creatividad. 2 ed, Santiago de Chile, Editorial Universitaria. 9-70.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613–619.
- Mas Torelló, Ó., & Olmos Rueda, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159–174.
- Mella, S., Nicole, D., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile, 8(1), 63–80.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. Ley 21.091 Sobre Sobre Educación Superior (2018). Chile. Retrieved from <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991&idVersion=2018-05-29>
- Ministerio de Planificación. Ley 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (2010). Chile. Retrieved from <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199907\)19:3<374::AID-PITS2310190319>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199907)19:3<374::AID-PITS2310190319>3.0.CO;2-P)
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Naciones Unidas. (2007). *De la exclusión a la igualdad*. Retrieved from <http://www.un.org/spanish/disabilities/documents/toolaction/handbookspanish.pdf>
- Navarro, S. B., Zervas, P., Fabregat Gesa, R., & Sampson, D. G. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 17–27. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.17>
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. *Publicaciones de La Organización Mundial de La Salud*, 1–288. <https://doi.org/10.1097/01.pep.0000245823.21888.71>
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Retrieved from <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1964). Ideas y Creencias. sf.
- Parrilla, M. A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 3(2), 39–56. Retrieved from <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>

- Riveros, V. (2014). *Educación superior e inclusión: Desafíos y oportunidades para estudiantes en situación de discapacidad*. Universidad Católica del Maule, Región del Maule, Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa Málaga: Aljibe*.
- Romañach, J., & Palacios, A. (2008). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Diversitas*. Retrieved from http://www.asoc-ies.org/diversitas/docs/modelo_diversidad.pdf
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (Universidad de Deusto. Bilbao., Ed.) (5ª Edición). Bilbao.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. (Mc Graw and Hill Interamericana., Ed.). Madrid, España.
- SENADIS. (n.d.). Recomendación para el uso del Lenguaje en Discapacidad. Retrieved from [file:///Users/joaquinvaras/Downloads/Folleto Uso del Lenguaje en Discapacidad.pdf](file:///Users/joaquinvaras/Downloads/Folleto%20Uso%20del%20Lenguaje%20en%20Discapacidad.pdf)
- SENADIS. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad*. Retrieved from http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf
- SENADIS. (2018). Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad en Instituciones de Educación Superior 2018. Retrieved from https://www.senadis.gob.cl/pag/449/1731/programa_apoyos_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad_en_instituciones_de_educacion_superior_2018
- Senado Universitario de la Universidad de Chile. (2014). Política de Equidad e Inclusión Estudiantil. Retrieved from http://www.plataforma.uchile.cl/libros/politica_de_equidad_e_inclusion_estudiantil.pdf
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. In *Conferencia Internacional de educación agosto del*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- UNESCO. (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, Guía*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf>
- UNESCO, PNUD, UNFPA, ACNUR, UNICEF, ONU Mujeres, ... Banco Mundial. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. t. <https://doi.org/D-2016/WS/28>
- Universidad de Chile. (2018). *Modelo Educativo Universidad de Chile*. Santiago de Chile. Retrieved from <http://www.libros.uchile.cl/717>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. <http://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>

12. Anexos

12.1. Guión de Entrevista Semi-Estructurada.

Fecha: _____ Año de ingreso a la docencia: _____

Edad: _____ Horas a contrata: _____ Grado académico _____

Carrera en la que desempeña sus funciones de docente _____

Experiencia de docencia con estudiantes en situación de discapacidad: Si/No _____

Introducción:

Esta entrevista a la cual ud. ha sido invitado, tiene como propósito dialogar respecto a 4 dimensiones orientadas a las competencias docentes relativas a la educación inclusiva en EsD, por lo que la entrevista abordará aspectos relativos al concepto de educación inclusiva, los valores y creencias en torno a la misma, los factores que la facilitan o dificultan su desarrollo, así como también, identificar las competencias docentes necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva desde la percepción del entrevistado

En relación con ello, lo invitamos a dialogar entorno a las siguientes preguntas:

Dimensión 1:

Indagar en el significado que los docentes otorgan al concepto de educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad desde las distintas carreras del área de la salud.

- a- ¿Qué entiende Ud. por educación inclusiva?

- b- De acuerdo a esta definición que ud. realiza ¿cómo entiende la educación inclusiva aplicada a los estudiantes en situación de discapacidad?

- c- De acuerdo al rol que desempeña su profesión en los equipos de Salud, ¿cómo percibe ud. que se aborda el concepto de educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad? ¿Por qué?

Dimensión 2:

Reconocer los valores y creencias de parte de los docentes, respecto a la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad.

- a- ¿Qué experiencias de interacción con estudiantes o personas en situación de discapacidad, ha tenido dentro y fuera de su rol docente?
- b- ¿Cómo valora ud, la presencia de estudiantes diversos en el aula de clases,? ¿y en relación a los estudiantes en situación de discapacidad?
- c- ¿Cuáles cree ud, debiesen ser los principios o creencias fundamentales que orienten un comportamiento docente coherente con la educación inclusiva? ¿Por qué?

Dimensión 3:

Identificar los factores que facilitan o dificultan el desarrollo de la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad.

- a- ¿Cuáles cree ud, pueden ser facilitadores u obstaculizadores del desarrollo de la docencia inclusiva en EsD desde la realidad particular de la carrera en la cual ud. es docente? ¿Por qué?
 - a.1. ¿Cree ud que el conocimiento algunos elementos teóricos o legales respecto a la discapacidad podrían influir en el desarrollo de la educación inclusiva? ¿en qué medida? ¿conoce ud algunos?.
 - a.2. ¿Cómo cree usted que aspectos del entorno físico pueden constituirse en facilitadores u obstaculizadores para la educación inclusiva en EsD? ¿podría referir algunos?

- a.3. Y en relación al entorno social, ¿cómo cree que aspectos el entorno social pueden influir en el desarrollo de la educación inclusiva en EsD? ¿podría referir algunos?
- a.4. Considerando la realidad y características de los docentes con los cuales ud se vincula en su institución, podría explicar cómo estos influyen en el desarrollo de la educación inclusiva en EsD?
- a.5. Como cree ud. que las declaraciones políticas institucionales influyen en el desarrollo de la educación inclusiva en EsD?

Dimensión 4:

Identificar como influyen las competencias docentes percibidas como necesarias para la educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad.

- a- ¿Cómo cree ud. que influyen las actitudes de los docentes y cuáles cree debiesen ser las actitudes necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva en ESD en la carrera en la que ud. se desempeña? ¿por qué?
- b- ¿Cómo cree que influyen los conocimientos (de docencia, de inclusión, de discapacidad) de los docentes y cuales cree debiesen ser los necesarios para el desarrollo de la educación inclusiva en EsD en la carrera en la que ud. se desempeña? ¿por qué?
- c- ¿Cómo cree que influyen las habilidades docentes (de trato directo, metodologías didácticas, evaluativas, curriculares, desarrollo de programas, etc) y cuáles cree debiesen ser las necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva en EsD en la carrera en la que ud. se desempeña? ¿por qué?

12.2. Formato de evaluación del desarrollo de la entrevista cualitativa basado en Creswell (2005)

- 1- ¿El ambiente físico de la entrevista fue adecuado? (quieto, confortable, sin molestias)
- 2- ¿La entrevista fue interrumpida?, ¿con qué frecuencia?, ¿Afectaron las interrupciones el curso de la entrevista, la profundidad y la cobertura de las preguntas?
- 3- ¿El ritmo de la entrevista fue adecuado al entrevistado o la entrevistada?
- 4- ¿Funcionó la guía de la entrevista?, ¿se hicieron todas las preguntas?, ¿se obtuvieron los datos necesarios?, ¿qué puede mejorarse de la guía?
- 5- ¿Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?
- 6- ¿El entrevistado se mostró honesto y abierto en sus respuestas?
- 7- ¿El equipo de grabación funcionó adecuadamente?, ¿se grabó toda la entrevista?
- 8- ¿Evitó influir en las respuestas del entrevistado?, ¿lo logró?, ¿Se introdujeron sesgos?
- 9- ¿Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?
- 10- ¿Su comportamiento con el entrevistado o entrevistada fue cortés y amable?
- 11- ¿El entrevistado se molestó, se enojó o tuvo alguna otra reacción emocional significativa?, ¿cuál?, ¿afectó esto la entrevista?, ¿cómo?
- 12- ¿Fue un entrevistador activo?
- 13- ¿Estuvo presente alguien más aparte de usted y el entrevistado?, ¿esto afectó?, ¿de qué manera?

- 12.3. Carta de Aprobación de Proyecto de Investigación Comité de Ética e Investigación en Seres Humanos (CEISH), Facultad de Medicina Universidad de Chile.
- 12.4. Consentimiento Informado aprobado por el CEISH, Facultad de Medicina Universidad de Chile.
- 12.5. Cartas de aprobación directores de Departamentos y Escuela Facultad de Medicina Universidad de Chile.
- 12.6. Entrevistas Sujetos de investigación.

Los Anexos 12.3, 12.4, 12.5 y 12.6 se presentan adjuntos en formato digital a través de CD-ROM. Disponible para consulta. Del mismo modo se podrá acceder a alguno de estos realizando una solicitud a través de correo electrónico j.varas.reyes@gmail.com.