



FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE POSTGRADO

PROGRAMAS DE GRADOS ACADEMICOS

***INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN EL AULA: EXPERIENCIA DE DOCENTES DE PRIMER
AÑO DE LA CARRERA DE OBSTETRICIA Y PUERICULTURA
FACULTAD DE MEDICINA-UNIVERSIDAD DE CHILE***

MARCELA ANDREA SUSANA GOLDSACK ULLOA

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

Profesora guía de tesis: Prof. Ximena Lee M.

2021

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mis hijos amados Patricio, Matías, Agustín y a mi amada y hermosa hija Maite.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas y cada una de las personas que han hecho posible el término de este largo proceso de tesis que comenzó hace 10 años atrás, año marcado por las demandas y movilizaciones estudiantiles de estudiantes secundarios y universitarios por el derecho a una educación pública y de calidad que asegurara un acceso a la educación superior con igualdad de oportunidades y participación, movimiento en el cual como Facultad de Medicina y Universidad de Chile marchamos unidos por las justas demandas.

Luego los nacimientos de mi tercer y cuarto hijo en los años 2012 y 2015 y el período tan necesario de cuidado y crianza los primeros años de vida me llevaron a priorizarlos antes que mi desarrollo profesional.

Agradezco a todo el equipo humano del DECSA que me dio la oportunidad de retomar el Magíster en el año 2019 y mi proyecto de tesis que ahora culmina. Ese año, coincidentemente, fue un año marcado por el estallido social y luego el año 2020 por la pandemia COVID 19 que hizo todo más difícil por lo que agradezco a cada profesor y profesora participante la disposición, su generosidad al aportar con sus experiencias en estas complejas circunstancias. Agradezco a mi guía de tesis la Profesora Dra. Ximena Lee por su excelente guía y gran conocimiento que me permitió llegar al término de este proceso, su paciencia y disposición.

Agradezco el apoyo de todos mis colegas del Departamento de Promoción de la salud de la Mujer y el Recién nacido por su apoyo de diferentes formas y a mis jefaturas por su apoyo y confianza.

Agradezco a mis compañeros del Magíster por toda su buena onda y palabras de aliento y los estudiantes de pregrado que también me animaron en este camino.

Finalmente agradezco con todo mi corazón a mi familia, mi pareja y mis amados hijos e hija que me mostraron todo su amor apoyándome y cuidándome para que pudiese terminar esta tesis.

INDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
OBJETIVOS	7
MARCO TEÓRICO	8
Educación Inclusiva	10
Educación Inclusiva en Educación Superior	13
Inclusión y Diversidad en Educación Superior en Chile	14
Inclusión y Diversidad en la Universidad de Chile	16
Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de la Universidad de Chile	17
Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional	18
Modelo Educativo de la Universidad de Chile	21
Prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa	22
Inclusión y Diversidad en el aula y la figura docente	24
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	28
Supuestos de investigación	29
MARCO METODOLOGICO	30
Diseño de estudio y Tipo de estudio	30
Contexto de estudio	34
Selección de participantes	35
Selección de la Muestra	36
Procedimiento de Recolección de la Información	38
Análisis de datos	39
Criterios de Rigor	43
Consideraciones éticas	45
RESULTADOS	47
DISCUSIÓN	77
CONCLUSIONES	85
PROYECCIONES	89
LIMITACIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	91
ANEXOS	94

RESUMEN

La Universidad de Chile durante los últimos años ha diseñado estrategias para avanzar hacia una mayor inclusión y equidad como forma de contrarrestar la desigualdad en la educación superior.

Esto conlleva al profesorado, especialmente de los primeros años, a un desafío complejo de atender la inclusión y diversidad en este nuevo contexto heterogéneo que es el aula diversa.

El objetivo de esta investigación fue indagar en la experiencia de los/a académicos/a sobre inclusión y diversidad en el aula universitaria, analizando qué significados le atribuyen, las prácticas docentes y los facilitadores y barreras para atender la diversidad en educación superior. El estudio responde a un diseño metodológico de tipo cualitativo con un enfoque de aproximación fenomenológico.

El grupo correspondió a once docentes de cursos de primer año de la carrera de Obstetricia y puericultura. La información se obtuvo a través de entrevistas en profundidad, conformando una muestra a través del muestreo intencional. Se describen los discursos en modalidad narrativa.

Los resultados muestran que el profesorado de primer año asocia la inclusión educativa a la no discriminación, la integración de la diversidad y con un enfoque de derecho el asegurar la posibilidad a que toda persona aprenda, identifican aspectos diversos en el aula, respetan y valoran la diversidad, sin embargo, no se perciben con las competencias docentes para la inclusión educativa, principalmente de la diversidad funcional y el lenguaje inclusivo. La práctica docente utilizada que aporta a la inclusión es el trabajo en grupo pequeño. Se identifica al docente como una pieza clave para la inclusión en el aula, con una docencia humana, cercana y empática. Pero requiere de formación docente para la inclusión. Los facilitadores son el valor y respeto de la diversidad, el valor de la docencia, la motivación, disposición y reflexión docente. Las barreras se asocian en el escaso tiempo y alta carga académica, al aula masiva y escaso número de docentes, y no contar con infraestructura y espacios de acceso universal. Se identifica una brecha entre el discurso institucional y la acción y la necesidad de contar con recursos para avanzar en la inclusión en el aula diversa.

Se concluye que la inclusión de la diversidad en la educación superior requiere de formación docente, de apoyos al estudiantado y de una organización sistémica que permita avanzar en una inclusión efectiva.

ABSTRACT

In recent years, the Universidad de Chile has designed strategies to move towards greater inclusion and equity, as a way of counteracting inequality in higher education.

This brings the faculty, especially in the first years, to a complex challenge of addressing inclusion and diversity in this new heterogeneous context that is the diverse classroom.

The aim of this research was to investigate the experience of academics on inclusion and diversity in the university classroom, analyzing what meanings they attribute to it, the teaching practices and the facilitators and barriers to address diversity in higher education. The study responds to a qualitative methodological design with a phenomenological approach.

The group consisted of eleven professors of first year courses of the Obstetrics and Childcare career. The information was obtained through in-depth interviews, forming a sample through intentional sampling. The discourses are described in narrative mode.

The results show that first year professors associate educational inclusion with non-discrimination, integration of diversity and with a right-based approach to ensure the possibility for everyone to learn, identify diverse aspects in the classroom, respect, and value diversity, however, they do not perceive themselves as having the teaching competences for educational inclusion, mainly functional diversity, and inclusive language. The teaching practice used that contributes to inclusion is small group work. The professor is identified as a key piece for inclusion in the classroom, with a human, close and empathetic teaching. But it requires teacher training for inclusion. The facilitators are the value and respect for diversity, the value of teaching, motivation, willingness, and teacher reflection. Barriers are associated with the scarce time and high academic load, the massive classroom and small number of professors, and the lack of infrastructure and spaces for universal access. A gap is identified between institutional discourse and action and the need for resources to advance inclusion in the diverse classroom.

It is concluded that the inclusion of diversity in higher education requires professors training, support for the student body and a systemic organization that allows progress in effective inclusion.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se origina por el desafío como Profesora Coordinadora del primer año de la carrera de Obstetricia y puericultura y profesora a cargo de un curso de primer año, en el nuevo contexto universitario de enfrentarse a cursos muy diversos, desde varios aspectos, como las diferentes vías de ingresos, condiciones socioeconómicas, culturales, aspectos asociados a pertenencias étnicas, situaciones de discapacidad, identidades de género y diversidad sexual principalmente.

Este nuevo escenario surge del compromiso institucional, declarado en las Políticas de Equidad e Inclusión Estudiantil (2014) y en el Modelo Educativo de la Universidad de Chile, de transformarse en un espacio educativo más inclusivo, equitativo, diverso y libre de todo tipo de discriminaciones como condición indispensable para la calidad de la formación de nuestros estudiantes y es una invitación a trabajar como comunidad universitaria por una formación de calidad en un marco de equidad e inclusión. (Modelo Educativo 2021)

Este contexto heterogéneo que enfrenta al docente a esta nueva aula diversa tensiona al profesorado y se constituye en un desafío y una oportunidad de hacer del aula diversa un espacio privilegiado para el encuentro y reconocimiento mutuo de la diversidad. En este contexto, se espera que el profesorado realice una docencia inclusiva reconociendo y valorando la diversidad y aprovechándola para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos/as los/as estudiantes. (Modelo Educativo, 2021)

Se hace necesario entonces, saber cómo vive y experimenta este nuevo escenario él y la docente, cómo asume estos cambios, entendiendo que la inclusión requiere enfrentar la diversidad de manera reflexiva; reflexionando sobre el valor de la diferencia y el papel que cumple el y la docente en la inclusión educativa universitaria, que tiene como uno de sus fines últimos hacer de esta sociedad una sociedad más equitativa e inclusiva.

En relación con los antecedentes entregados, este estudio pretende contribuir al avance del camino de la inclusión en el aula, reconociendo el rol docente en la gestión de aulas diversas y en el diseño y planificación de mejoras del proceso enseñanza aprendizaje que incluyan a todos y todas, mediante la exploración y análisis de los significados que docentes le atribuyen a la inclusión y a la diversidad, los abordajes y prácticas para la docencia inclusiva en el primer año e identificando los facilitadores y barreras percibidas para afrontar y atender el aula diversa.

OBJETIVOS

Objetivo General

Indagar en la experiencia de académicos/as que realizan docencia a los primeros años acerca de inclusión y diversidad en el aula universitaria, analizando los significados, los abordajes y prácticas docentes, los facilitadores y barreras para atender la diversidad en educación superior.

Objetivos específicos

1. Analizar los significados de los/a docentes acerca de Inclusión y diversidad en el aula universitaria.
2. Analizar las prácticas docentes para atender la diversidad en el aula que utilizan los/a profesores /a.
3. Analizar los facilitadores y barreras percibidos por académicos para atender la diversidad en el aula.

MARCO TEÓRICO

Conceptos de Inclusión, Diversidad y Equidad

El término inclusión se utiliza en diferentes contextos para referirse a situaciones y fines diferentes, es una idea transversal que está presente en los ámbitos de la vida social, familiar, laboral, aludiendo el término a la inclusión social o de las personas, la inclusión laboral, la inclusión educativa entre otras.

La inclusión implica un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diversas áreas: política, económica, cultural, educativa, etc. En este sentido, la inclusión no puede darse sin la participación real de todas las personas como ciudadanos comprometidos que forman parte de una comunidad. (Escribano & Martínez, 2016) Además, el concepto de inclusión no puede ser atendido ajeno al concepto de diversidad, va acuñado en el propio concepto de inclusión. El término “diversidad” de acuerdo con la definición del Diccionario de la Lengua Española procede de la palabra latina *diversitas-atis* y hace referencia a la variedad, diferencia o a la distinción y en una segunda acepción hace referencia a la abundancia de cosas diferentes. La diversidad, entendida como una característica innata de los sujetos, valora las diferencias como oportunidades para potencializar el desarrollo de las sociedades y las personas a través, principalmente, de los procesos educativos. (Gómez Sobrino, 2018)

En este sentido, la inclusión exige una nueva forma de pensar sobre las diferencias y la diversidad humana en sus características personales, culturales, sociales, de género, étnicas entre otras, como valiosas en sí mismas, enriquecedoras y positivas.

El reconocimiento de la diversidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable y como un derecho del individuo que debe ser considerado. En el sentido contrario se encuentra la discriminación, entendiendo el concepto discriminar; de acuerdo con la definición de la Real Academia Española, como distinguir, diferenciar y separar, lo que perpetúa la desigualdad y tiene consecuencias nocivas.

La equidad se define como dar a cada uno lo que cada uno necesita, reconociendo que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos. En este sentido, la equidad se diferencia de la igualdad porque mientras la primera busca satisfacer las necesidades de los individuos desde el reconocimiento de sus diferencias, la segunda busca darles a todos lo mismo sin distinguir sus particularidades. (Gómez Sobrino, 2018)

La equidad y la igualdad son principios que se relacionen entre sí, porque la equidad promueve la igualdad de oportunidades entre las personas considerando su diversidad constituyendo así un mecanismo que aporta a lograr la igualdad. (Modelo Educativo, 2021)

La inclusión destaca la igualdad de las personas con base a los derechos humanos, piedra angular de la inclusión, vinculándose así con la justicia social tan anhelada por todas las naciones. Según Escribano & Martínez (2016), para avanzar en la justicia social y avanzar en sociedades más democráticas, la inclusión requiere buscar e identificar las barreras y eliminarlas progresivamente.

Esta necesidad de construir sociedades democráticas que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su potencial se basa en el principio que los Estados tienen la obligación de garantizar los derechos humanos de todos y todas, con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. (Letelier, 2017)

En el informe publicado por la UNESCO para dar seguimiento a la educación en el mundo se incorpora, como un desafío a nivel mundial, el concepto de desarrollo social inclusivo. Para lograr un desarrollo social inclusivo, han de cuestionarse la marginación arraigada y las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y lingüísticas, los refugiados y los desplazados, entre otros grupos vulnerables. Cambiar las normas discriminatorias y empoderar a las mujeres y los hombres requiere mejorar el conocimiento e influir en los valores y las actitudes. (Global Education Monitoring Report, 2016)

Educación Inclusiva

El entorno educativo es un reflejo de la sociedad, y la sociedad actual está cambiando producto de las transformaciones socioculturales de las últimas décadas. Transformaciones que han sido y son profundas por fenómenos como la globalización, los movimientos migratorios, las nuevas tecnologías de la información y comunicación. (Fajardo, 2017)

Estas transformaciones plantean a la educación tensiones, desafíos y oportunidades y exigen a la educación; como un bien común esencial, una nueva forma, una nueva mirada, una mirada humanista de la educación, que propicie una mayor justicia, equidad social sobre la base del respeto y la igual dignidad. (Fernández-González, 2015)

En la publicación de la UNESCO “Rethinking Education: ¿Towards a global common good?” (Repensar la educación como un bien común mundial), se reafirma la visión humanista de la educación, perspectiva que demanda una preocupación por la equidad-inclusión, es decir, una educación que no excluye ni marginaliza (Tawil & Locatelli, 2015). Por lo tanto el enfoque de la educación inclusiva está basado en el principio de valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el proceso enseñanza aprendizaje y favorece el desarrollo humano. (Parra Dussan, 2011)

Si la educación fomenta la equidad y la justicia social, se hace un desafío fundamental para las naciones hacer que las sociedades sean más democráticas, equitativas y justas. (Shaeffer, 2019) Una sociedad democrática es la que acepta a todo tipo de personas, valora sus aportaciones desde los diferentes campos de actuación y concepciones ideológicas, respeta las diferencias y las valora como un elemento que enriquece al resto de los grupos, protege las culturas minoritarias y permite y favorece la convivencia entre personas y grupos de personas distintos. (Casanova, 2018)

Por lo tanto, resulta imprescindible un modelo de educación que ofrezca el contexto y las condiciones reales para desarrollar una educación conforme con las competencias que son necesarias en la sociedad democrática, siendo la educación inclusiva la que cumple con las características apropiadas para permitir a los/a estudiantes la participación y la incorporación a la sociedad en condiciones de igualdad de oportunidades y desarrollar una vida satisfactoria. (Casanova, 2018)

La educación inclusiva tuvo su origen en el movimiento REI en sus siglas en inglés Regular Education Initiative, surgido en los Estados Unidos a mitad de los años 80. Los principales objetivos de este movimiento consistían en hacer un único sistema educacional en donde los/a estudiantes con diversidad funcional tuvieran su educación en las aulas ordinarias y compartieran las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje. (García-Barrera, 2017)

Así nace el término educación inclusiva, de las organizaciones de personas con discapacidad de diversos tipos, específicamente de niños, los cuales fueron integrados al sistema educativo. El concepto “integración” incluyó el acceso físico al aula, pero en la gran mayoría excluyó el aprendizaje con todos los aspectos que éste involucra. La gran mayoría de esos niños tuvo que adaptarse al entorno, a las reglas, al plan de estudio, a los métodos de enseñanza a los valores para lograr los resultados o simplemente fallar en ellos. Podemos decir que el sistema falló y no asumió la responsabilidad. Esta evaluación deficiente y la posibilidad de mejora de la experiencia de integración, llevó a la evolución conceptual abandonando el término “integración” y sustituyéndolo por el de “inclusión”, que es más amplio. Este cambio terminológico de “integración” a “inclusión” no es sólo una cuestión semántica, sino un cambio conceptual que redimensiona el significado y ofrece mayor claridad.

No obstante, existe una falta de delimitación conceptual que provoca, consecuencias negativas para su implantación, como la confusión con la integración o que el término educación inclusiva, tenga diferentes interpretaciones y connotaciones en diferentes países.

Autores como Echeita y Ainscow (2011, como se citó en Medin-García, 2017) afirman que el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso, llegando incluso en algunos países a pensar en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación, a pesar de que a escala internacional, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todo el estudiantado.

La idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras, así Blanco (2008, como se citó en Medin-García, 2017) la define como aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación. Por su parte Acedo (2008, como se citó en Medin-

García, 2017) indica que se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano, que sirve de fundamento a una visión más amplia y una estrategia más comprensiva de la educación para todos. Se dirige a la diversidad y requiere entonces un cambio de concepción, una nueva pedagogía, un currículo más flexible y una organización escolar que en lugar de generar barreras para el aprendizaje, capacite y oriente a poblaciones diversas de una manera más adecuada.

Para Cobo y López (2012, como se citó en Medin-García, 2017) son aquellas cuyo foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas, con el fin de que puedan atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado, fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales. El elemento clave de su intervención, no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje, con el objetivo de alcanzar el mayor grado posible de participación de todo el estudiantado sin dejar de lado las necesidades de cada uno/a.

Podemos apreciar que la educación inclusiva se apoya en el derecho a la educación que tienen todas las personas, desde el valor de la diversidad y la diferencia, no excluyendo al diferente. (Escribano & Martínez, 2016)

Los agrupamientos de personas homogéneas no facilitan el aprendizaje de los/las diferentes, por eso tiene un gran valor que el estudiantado sea distinto en sus características porque favorece la interacción y el intercambio más rico y en consecuencia los aprendizajes diversificados. (Casanova, 2018)

En base a lo anterior, el término “Educación inclusiva” se refiere a garantizar que las necesidades de los/las estudiantes sean reconocidas y respondidas de manera adecuada por el sistema educativo y el profesor y se ha expandido y ampliado a responder a las diversas necesidades de los/las estudiantes, a promover la participación no sólo en el aprendizaje, sino también en la sociedad, a ocuparse por la equidad en el acceso, por la calidad de la educación, por las políticas, planes de estudio, estructuras, estrategias, el aula y por los entornos de aprendizaje para que esto ocurra. (Shaeffer, 2019).

Desde los años `90 el enfoque inclusivo en la educación se ha desarrollado y profundizado destacándose las siguientes ideas:

- La inclusión se construye, basada en la convicción del reconocimiento y valoración a la diversidad.
- La inclusión busca la manera más adecuada de responder a la diversidad, como una manera de justicia social que legitima los aportes de todos quienes forman parte de una comunidad.
- La inclusión demanda participación en los procesos de aprendizaje, implica dar oportunidades efectivas para que todos y todas aprendan y avancen en su trayectoria educativa. Implica eliminar barreras, sustentadas en prejuicios y estigmas.
- La inclusión demanda compromisos y políticas institucionales. Requiere de definiciones compartidas expresadas en la visión, misión y valores institucionales, como también en unidades legitimadas que impulsen el desarrollo de iniciativas y proyectos que avancen hacia la eliminación de barreras. (Letelier, 2017)

Por todo lo anterior, la educación inclusiva se ha convertido en un tema de interés y de debate a nivel internacional y nacional, especialmente, en el marco de las políticas públicas en educación, donde nace la necesidad de adaptar la educación superior a grupos tradicionalmente excluidos de ella, tales como personas en situación de pobreza, grupos étnicos, religiosos, minoritarios, desplazados, personas con discapacidad o con características individuales (idioma, género, entre otros). (Fajardo, 2017; Shaeffer, 2019)

Educación Inclusiva en Educación Superior

El contexto actual desafía a las instituciones universitarias en su rol, a garantizar un desarrollo humano sustentable y equitativo, que concilie el crecimiento con equidad social y de género, que permita la plena participación ciudadana y logre articular el desarrollo y la democratización.

La época en que vivimos se caracteriza por la llamada revolución científico-tecnológica, la movilidad constante y fluida de personas de distintos puntos del planeta, la creciente participación de mujeres en el mundo público, la visibilización de las diversidades sexuales, el reconocimiento de personas en situación de discapacidad y el reconocimiento de los derechos

de pueblos indígenas. Se hace, por tanto, para las universidades, un desafío y una oportunidad de fortalecer la equidad y la calidad en contextos de inequidad social y de género, a propiciar una convivencia intercultural reconociendo y creando espacios formativos respetuosos de las culturas y saberes de los pueblos indígenas, a incluir de manera efectiva a grupos y personas excluidas, reconociendo el valor de la diversidad y hacer viable el ingreso, progreso, egreso, ocupación y desarrollo profesional continuo del estudiantado, removiendo las barreras. (Modelo Educativo, 2021)

Muchas universidades de todos los continentes, especialmente aquellas asociadas a la excelencia y formación de las elites han comenzado a establecer sistemas de ingreso, permitiendo el acceso para diversificar al estudiantado y mejorando la retención de jóvenes que provienen de contextos de mayor vulnerabilidad y pobreza. (Celis, 2016)

Las investigaciones han demostrado que, una universidad diversa genera ambientes mejores para el aprendizaje de sus miembros y que cohortes diversas, tienen efectos positivos para la sociedad, tales como compromiso cívico y motivación intelectual. (Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2004 como se citó en Celis, 2016) (Gurin y cols., 2004, como se citó en Celis, 2016)

Inclusión y Diversidad en Educación Superior en Chile

El Gobierno de Chile, en el año 2014, lanza el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) con el fin de fortalecer las iniciativas de equidad en el acceso a la universidad. En este programa los y las estudiantes que se encuentran en el 15% superior en cuanto a rendimiento académico, tienen asegurada la admisión a la universidad. El programa vincula universidades con las escuelas más vulnerables del país. Las universidades ejecutan el programa a través de tres ejes: 1) Preparación académica a los estudiantes y a los profesores de los establecimientos; 2) Introducción a la vida universitaria, y 3) Vinculación con la comunidad. En la actualidad participan veintinueve instituciones de educación superior, las cuales se vinculan a más de trescientas escuelas a lo largo del país. (Celis, 2016)

Siguiendo la misma línea, Chile en el año 2016 y consistente con el enfoque de derecho y equidad social, da inicio al proyecto de reforma de la educación superior, a través de la política de gratuidad, reforma que pretende avanzar en una educación que instale las bases

de un país más justo e inclusivo (Letelier, 2017) (Queupil & Durán del Fierro, 2018), con esto cambia la concepción del rol del Estado, desde un modelo subsidiario, concebido como un beneficio focalizado dirigido a individuos que son portadores de beneficios o becas, a un modelo que concibe la educación como un derecho social respecto del cual el Estado asume un rol garante de su provisión. (Letelier, 2017)

El proyecto plantea tres ejes: calidad, pertinencia y equidad e inclusión. La inclusión radica en la introducción gradual de la gratuidad a la educación superior, eliminando las barreras financieras que históricamente han discriminado y excluido a la población de menos recursos. (Queupil & Durán del Fierro, 2018) La inclusión en la educación superior implica hacer posible el ingreso, el progreso, rendimiento y egreso de todas y todos los estudiantes, removiendo las barreras que lo impidan. (Letelier, 2017)

Concordante con lo anterior expuesto, Chile, ha tenido un aumento sostenido de la matrícula en educación superior pasando de 819.191 estudiantes en el año 2008 a 1.247.746 en el año 2017. Sin embargo, esta gran y sostenida expansión no ha logrado compensar las diferencias originadas por la situación sociocultural de origen de los estudiantes y otros factores de marginación social. (Letelier, 2017)

Actualmente, las aulas universitarias se han transformado en contextos heterogéneos producto del ingreso a la universidad de un mayor número de mujeres, adultos que estudian por primera vez o que retornan al sistema educativo, extranjeros, estudiantes que trabajan parte del tiempo o que poseen responsabilidad en el cuidado de familiares, estudiantes que provienen de familias pertenecientes a los quintiles más bajos de ingresos, que viven en condición de pobreza o que constituyen la primera generación en acceder a la educación superior, estableciéndose como un gran desafío para la educación terciaria. Sin embargo, esta ampliación y diversificación de la matrícula universitaria, no ha caminado de la mano de políticas y estrategias educativas, que garanticen al estudiantado la conclusión exitosa de su formación profesional, existiendo un grupo de estudiantes que percibe un escaso apoyo de sus docentes y pares. (Herrera-Seda y cols., 2016)

Además, las instituciones de educación superior gozan de plena autonomía académica, financiera y administrativa, lo que ha determinado lo poco inclusivas que podrían ser algunas instituciones, ya sea por razones de credo, dogma o reglamento institucional, lo que se

contradice con los aspectos de equidad y participación que aboga la inclusión. (Queupil & Durán del Fierro, 2018)

Una de las conclusiones a las que llegó un estudio sobre la inclusión en universidades chilenas fue que las universidades buscan desarrollar conceptos similares asociados a la inclusión, siendo este concepto más atendido por las universidades tradicionales. Estos conceptos se asocian principalmente a indicadores culturales más que a indicadores de desarrollo de políticas y prácticas inclusivas. (Vásquez & Alarcón, 2016)

Inclusión y Diversidad en la Universidad de Chile

El enfoque de inclusión asume un enfoque de derecho, una condición ligada al derecho a la educación, que tiene su sustento en la necesidad de construir una sociedad más justa y democrática que brinde a las personas la oportunidad de desarrollar sus potencialidades personales y profesionales, removiendo obstáculos que lo dificulten. Basado en ese enfoque, la Universidad de Chile actualiza el compromiso con el desarrollo del país, el conocimiento y la ciudadanía activa y asume la promoción de la equidad y la inclusión de la diversidad como un mandato ético, político, social e intelectual. (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018)

Como universidad estatal y pública, su compromiso es contribuir al fortalecimiento de la educación pública y a la consolidación de un sistema educativo integrado y equitativo, participando de la conformación de redes con universidades tradicionales y estatales para abordar en conjunto los desafíos de la formación de pregrado y postgrado que requieren de un trabajo articulado y sinérgico como también un trabajo al interior de la comunidad universitaria. (Modelo Educativo, 2021)

En concordancia con lo declarado, la Universidad de Chile ha establecido diversas estrategias y lineamientos que permiten avanzar en el camino de la inclusión. Entre ellas destacan la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil (2014), la Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de Discapacidad Funcional (2018), la Política Universitaria para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas (2019), la actualización del Modelo Educativo en los años 2018 y 2021, la creación de la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) en el año 2018; y la creación de la Dirección de Asuntos Comunitarios en el año 2020, que tiene a su cargo la Oficina de Equidad e Inclusión.

Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de la Universidad de Chile

Esta política fue aprobada por el Senado Universitario el 10 de julio de 2014, y busca responder a un sistema educativo tensionado por la desigualdad social presente en el país, mediante el fortalecimiento de la equidad e inclusión en la Universidad, reconociendo el valor de la diversidad para sustentar procesos educativos de calidad y sin descuidar el valor del mérito.

La Universidad de Chile para dar respuesta a esta política se ha abocado a tres grandes líneas de acción:

1. A partir del año 2013 se implementó unas de las vías de ingreso especial a la Universidad de Chile: el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE). Este nuevo sistema de ingreso asegura cupos de acceso para estudiantes de excelente trayectoria académica, que provienen de establecimientos educacionales públicos de alta vulnerabilidad escolar, pero con bajo puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en relación con los puntajes de corte en los programas de la universidad. El programa SIPEE significó un cambio profundo en la cultura interna respecto al concepto de la excelencia en la universidad, pasando de un pensamiento de que “calidad es equidad” a otro en que “equidad es calidad”, y cómo ésta ha internalizado la equidad y la diversidad como parte de la excelencia y la misión de la universidad, incorporando criterios como la vulnerabilidad de los estudiantes en las asignaciones de recursos de apoyo a la docencia. (Pérez, 2015b, como se citó en Celis, 2016) Existen además otras vías de ingreso, llamadas ingresos especiales como son el Programa de acompañamiento y acceso Efectivo (PACE), deportistas destacados, ingreso prioritario de equidad de género, personas con estudios medios en el extranjero, titulados o graduados, transferencia externa desde otras universidades, convenios étnicos, estudiantes ciegos y soldados conscriptos.
2. La instauración del Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE) para contribuir a generar igualdad de oportunidades de los estudiantes durante su permanencia en la institución, tanto en aprendizaje como en la participación plena en la vida universitaria. Considera al educando como un ser complejo, con necesidades y potencialidades múltiples y está centrado en tres dimensiones que impactan el logro académico, a saber:

calidad de vida, aprendizaje y enseñanza. La implementación del MDIE, en su primera etapa, ha mostrado que: favorece la coordinación de iniciativas, anteriores y nuevas llevadas a cabo en la Universidad, la discusión de estándares mínimos necesarios para la atención a estudiantes y promueve la articulación y trabajo conjunto entre los niveles central y local en los tres ámbitos. (Oficina de Equidad e Inclusión de la Vicerrectoría de Asuntos estudiantiles y Comunitarios)

3. La promoción de la participación de toda la comunidad universitaria en estas acciones, coordinadas por la Oficina de Equidad e Inclusión, unidad ejecutiva de la Prorectoría, y las unidades de la Vicerrectoría Académica. (Oficina de Equidad e Inclusión de la Vicerrectoría de Asuntos estudiantiles y Comunitarios)

Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional

Esta política fue aprobada por el Senado Universitario el 02 de agosto de 2018. Esta normativa universitaria recoge los principios y disposiciones sobre discapacidad actualmente vigentes en el país, estipulados tanto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como en diversos cuerpos legales, entre ellos la ley 20.422, la ley 21.091 de Educación Superior, y la ley 21.015 que incentiva la inclusión laboral de personas con discapacidad.

El objetivo general de la Política apunta a implementar y cumplir cabalmente dichas disposiciones en la universidad. Los objetivos específicos consideran la priorización institucional de la temática, la promoción del cambio cultural en la comunidad universitaria, la creación de una institucionalidad encargada de coordinar, ejecutar y resolver las necesidades y adecuaciones requeridas por las y los estudiantes, académicos/as y funcionarios/as de la Universidad, y la creación de un plan para la implementación del acceso universal en las dependencias institucionales. Esta Política contribuye al cambio cultural que debe guiar la superación de visiones biomédicas y peyorativas sobre la experiencia de la discapacidad.

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile

La inclusión educativa de las personas con discapacidad ha alcanzado consenso internacional a partir de la promulgación por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad emitida en 2006. (Fajardo, 2017)

En Chile, desde 2010 con la Ley 20.422, más la Ley 20.609 de 2012 (Ley de No Discriminación), que, desde el punto de vista del derecho, obligan a abordar integralmente la inclusión de Personas en Situación de Discapacidad (PSD) en educación. (Mora-Curriao & Núñez-Rosas, 2017)

Existen tres tipos de discapacidades reconocidas por la Ley 20.422:

1. Discapacidad de tipo sensorial: trastornos relacionados con la vista, el oído y el lenguaje (discapacidad de la comunicación y comprensión del lenguaje). Estos trastornos pueden implicar deficiencias de distintos grados de pérdida de los sentidos, desde leve, moderada a severa. Las combinaciones de este tipo de discapacidades, se denomina “discapacidad múltiple”.
2. Discapacidad de tipo física: puede ser de tipo motriz o motora. Se refiere a las personas que tienen discapacidad para caminar, coordinar movimientos, mover objetos y en general, para realizar actividades de la vida cotidiana. Comprende limitaciones de las extremidades inferiores, superiores del tronco, cuello y cabeza. En este tipo de discapacidad se ve altamente comprometida la autonomía personal.
3. Discapacidad mental: puede ser de causa psíquica o intelectual. Por causa psíquica se refiere a trastornos psiquiátricos que pueden alterar los estados anímicos y afectivos influyendo en las posibilidades de adaptación de las personas. De causa intelectual, se refiere a las dificultades conductuales y para aprender manifestándose en problemas como el retraso mental y la pérdida de memoria

De acuerdo con el Documento “Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: Un compromiso con la equidad” (2016), los problemas de salud mental de los que hay registro, van desde trastornos del ánimo y cuadros agudos de ansiedad a depresiones severas, episodios psicóticos y esquizofrenia. Se han observado también casos de estudiantes con Síndrome de Asperger, que han recibido atención diferenciada y

adecuaciones curriculares en sus respectivas carreras. En algunos casos reportados, los/las estudiantes reciben apoyo externo que se coordina con las unidades académicas. En la mayoría de los casos los/las estudiantes no declaran su situación de salud mental y las unidades académicas han recibido la información durante el proceso de la carrera o por ocurrencia de los episodios críticos en el transcurso de ésta. (Mora-Curriao & Núñez-Rosas, 2017)

Dirección de Igualdad de Género (DIGEN)

Fue creada el 15 de enero de 2018 y depende de la Rectoría de la Universidad de Chile. Su propósito es fortalecer la institucionalidad universitaria en materia de igualdad de género, impulsando políticas universitarias que garanticen la igualdad de derechos y de oportunidades entre hombres y mujeres, con políticas, planes y normativas destinadas a prevenir y enfrentar la discriminación y violencia sexual y de género; medidas de corresponsabilidad social, propiciando cursos, actividades y contenido académico en docencia, investigación, creación y extensión con perspectiva de género en los programas que imparte la universidad principalmente.

Dirección de Asuntos Comunitarios, de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios.

Esta Dirección fue creada el año 2020 para contribuir a dar respuesta a los desafíos de la convivencia y calidad de vida de la comunidad universitaria, promoviendo la inclusión y reconociendo el valor de la diversidad de sus integrantes y bajo su alero se ubica la Oficina de Equidad e Inclusión.

Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile (OEI-UCh)

Tiene como función principal promover, proponer, orientar y fortalecer el desarrollo de estrategias, programas y procedimientos para hacer efectivo el compromiso institucional y los principios declarados del reconocimiento y valor de la diversidad y la inclusión. Para esto cuenta con las siguientes unidades: 1) Formación inclusiva; 2) Vinculación temprana con establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad socioeconómica; 3) Apoyo a estudiantes

en situación de discapacidad; 4) Apoyo a estudiantes de diversidades sexuales y de género; y 4) Apoyo a estudiantes de pueblos indígenas, migrantes y afrodescendientes.

Política universitaria para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas, sus culturas y sus lenguas en la universidad de Chile

Aprobada por el Senado Universitario el 10 de octubre de 2019 y vigente mediante Decreto Universitario N°0015239, de 5 de junio de 2020. El objetivo general de la política es avanzar en la construcción de una universidad pública intercultural, que actúe de acuerdo a los principios y valores que enfatizan su rol público, promoviendo y resguardando el ejercicio de los derechos de los Pueblos Indígenas y el respeto a su cultura, implementando estrategias en los ámbitos sustantivos del quehacer de la Universidad de Chile (docencia, investigación y extensión), así como en la adecuación de políticas, protocolos, planes y procesos, en virtud de las definiciones legales, normativas y éticas que rigen nuestro quehacer.

Modelo Educativo de la Universidad de Chile

A comienzos del año 2016, se dio inicio al primer proceso de actualización del Modelo Educativo, que entre sus propósitos principales planteó establecer la conexión entre la Política de equidad e inclusión estudiantil de la Universidad de Chile (2014) y los procesos formativos del estudiantado, dando origen al Modelo Educativo de la Universidad de Chile (2018), que incorporó la reflexión en torno a los cambios y nuevas necesidades que demanda la sociedad actual. (Modelo Educativo 2021)

El Modelo Educativo de la Universidad de Chile (2018) declara que los procesos formativos de la Universidad de Chile están basados en él y la estudiante y su aprendizaje es el eje central, por lo que “asumir esta centralidad implica una reflexión permanente para la toma de decisiones por parte de los actores involucrados, en un ambiente inclusivo que propicie aprendizajes de calidad, considerando la diversidad de todos los participantes”. (Modelo Educativo, 2018)

En el año 2019 se inicia un nuevo proceso de actualización para dar respuesta a los desafíos del contexto institucional y del país en materias de desarrollo equitativo y sustentable, orientado a incorporar el principio de “Igualdad de género y no discriminación”.

Todo lo anterior constituye un escenario inclusivo y diverso y demanda al profesorado a atender la diversidad y valorar las diferencias existentes entre los y las estudiantes, desde una perspectiva que potencie las capacidades y permita a los individuos una inclusión plena, promoviendo la equidad, entendiendo la equidad como una atención diferenciada según las necesidades y particularidades de individuos o grupos específicos.

Esto implica abrir espacios para que la diversidad se manifieste en un clima de confianza, respeto y sin discriminación. En el contexto del aula, la docencia inclusiva reconoce y valora la diversidad y la aprovecha para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los y las estudiantes.

Prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa

La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, concepciones, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo, profesores y estudiantes, como también intervienen aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que delimitan el rol del profesor/a en virtud del proyecto educativo. (Fierro & Contreras, 2003)

La práctica docente, de acuerdo con Bazdresch (2000, que se citó en Vergara Fregoso, 2016) es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

Carr, (1996, que se citó en Vergara Fregoso, 2016) afirma que la práctica consiste en una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados. Zabala, (2002, como se citó en García Cabrero y cols., 2008) señala a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

De las anteriores definiciones podemos considerar que se trata de un concepto social complejo, que cada práctica está influida por los diferentes significados que los profesores/a construyen acerca de ella en base a la experiencia cotidiana del trabajo docente, coexistiendo elementos institucionales y personales e implica un conjunto de acciones educativas intencionadas que se llevan a cabo en un espacio con interacciones entre todos los elementos participantes.

De acuerdo con Sánchez Palomino y Lázaro (2011, p90 que se citó en Pegalajar Palomino et al., 2017), la inclusividad se mueve en el terreno de las concepciones básicas y de las actitudes o disposición ante la respuesta educativa que ha de darse a la diversidad, más que en el terreno de unas determinadas acciones concretas. En este contexto, el/la docente es un agente clave, constituye un factor determinante para el éxito de políticas inclusivas.

La investigación disponible ha permitido identificar prácticas inclusivas en las que el/a docente valora la diversidad en el aula y se compromete con el aprendizaje de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015, como se citó en Herrera-Seda y cols., 2016).

Se identifican algunos aspectos de prácticas de enseñanza-aprendizaje que promueven la inclusión:

- Proveer de un abanico de posibilidades para aprender, dentro del cual los alumnos/as tienen la oportunidad de elegir cómo, cuándo, dónde y con quién aprender (Florian y Black-Hawkins, 2011, como se citó en Herrera-Seda y cols., 2016)
- Aumentar la confianza para aprender que poseen todos los estudiantes (Hart y cols., 2007, como se citó en (Herrera-Seda y cols., 2016)
- Favorecer la interacción y el aprendizaje colaborativo entre compañeros/a para aprender cómo mejorar la convivencia (Barkley y cols. 2007, como se citó en Herrera-Seda y cols., 2016).
- Favorecen la participación y la actividad de todos los alumnos/as mediante el uso de materiales motivadores, la aplicación del conocimiento, el trabajo en grupos pequeños y el acceso a recursos tecnológicos (Gavira y Moriña, 2015, como se citó en (Herrera-Seda y cols., 2016)
- Permiten al estudiantado completar con éxito las actividades de aprendizaje, a partir del uso flexible del tiempo, la guía docente ante las dificultades de aprendizaje y el

apoyo emocional para responder a las exigencias de las actividades académicas (Hughes y cols., 2015, como se citó en (Herrera-Seda y cols., 2016)

Las investigaciones describen que el desarrollo de climas de aula acogedores y seguros son promovidos con prácticas de enseñanza-aprendizajes inclusivas, por parte del profesorado, profesorado que además comunica de una manera clara y sencilla, los contenidos, las expectativas y requisitos que se deben cumplir, enseñan paso a paso, incorporando los conocimientos previos y realizan mejoras en su enseñanza a partir de la retroalimentación entregada por el estudiantado (Hockings y cols., 2012, como se citó en (Herrera-Seda y cols., 2016); Devlin y O'Shea, 2012, como se citó en (Herrera-Seda y cols., 2016).

A partir del reconocimiento de la diversidad del aula se requiere de propuestas didácticas que se formulen pensando en todo el rango de diferencias presentes, utilizando planteamientos curriculares y organizativos flexibles, en los que tengan cabida todo el estudiantado, no solo los que se encontrarían en la parte central de una curva normal imaginaria (Meyer, Rose y Gordon, 2016; Alba Pastor, 2018b, como se citó en Alba y cols., 2019).

Un facilitador de lo anterior es el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que es un modelo que considera la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el estudiantado tenga oportunidades para aprender. Facilita a los y las docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los y las estudiantes. Este modelo está fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, y combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica. (Cristina y cols., 2017; Alba Pastor, 2019).

Inclusión y Diversidad en el aula y la figura docente

El contexto educativo universitario actual inclusivo y diverso, con una educación que permita que personas vulnerables participen de forma plena en la sociedad moderna, requiere de la

intervención de profesores/as que tengan los conocimientos y las habilidades para convertir las aulas en experiencias ricas en oportunidades. (Celis, 2016)

Esto exige un nuevo perfil de profesorado universitario, con competencias que le permitan satisfacer las necesidades que le demanda el actual contexto sociocultural. Esto implica la necesidad de atender la diversidad y gestionar las aulas diversas, entendiendo que la diversidad como condición de inclusión en educación no sólo abarca los aspectos socioeconómicos, ni algún tipo de discapacidad, sino también condiciones asociadas a pertenencia étnica y cultural, la lengua, género y diversidad sexual o incluso los propios estilos de aprendizaje. En este sentido, todo proceso inclusivo debe garantizar la presencialidad y la participación de todo el alumnado en igualdad de oportunidades en el proceso de aprendizaje, independiente de cuál sea su condición. (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2012)

Se han establecido algunas competencias docentes para atender la diversidad en educación superior como son: (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2012)

- La capacidad crítica y reflexiva
- La gestión de situaciones de aprendizajes
- La promoción del aprendizaje colaborativo
- La comunicación
- La mejora continuada
- La detección de necesidades individuales y grupales
- La tutoría, orientación

Para profundizar en algunos aspectos, el profesorado debe diseñar el programa docente en coordinación con otros profesionales, de acuerdo con el perfil profesional y contexto. El/la docente debe conocer y analizar el contexto sociocultural del estudiantado, las necesidades individuales de éstos y las necesidades sociales, tomando todos estos aspectos como punto de partida para el diseño, planificación y gestión de programas de curso. Los/a docentes deben ser capaces de aplicar las estrategias metodológicas considerando la diversidad del estudiantado y de contexto. (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2012)

El o la docente tiene que desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje, tanto individuales como grupales, por lo que debe estar capacitado para utilizar correctamente las estrategias metodológicas más adecuadas para

cada situación de aprendizaje, seleccionando distintos medios y recursos didácticos, para combinar momentos de aprendizaje individual y grupal (en plenario y en pequeños grupos) y combinar momentos de aprendizaje presencial, dirigido y autónomo, etc.

Deben además poseer habilidades comunicativas y tener la capacidad de gestionar grupos y los conflictos que emanan de sus interacciones, para favorecer dinámicas participativas, para motivar y fomentar la interrelación de los alumnos, para desarrollar y potenciar los procesos de reflexión crítica en el estudiantado, para generar un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto e implicación. (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2012)

Si se considera al estudiante como el principal elemento y protagonista de su proceso de aprendizaje, el /a docente se convierte en un facilitador/a, orientador/a, asesor/a y motivador/a del proceso de aprendizaje. Sumado a lo anterior, el profesorado no puede quedarse al margen de las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social y ámbito pedagógico y debe convertirse en un agente de cambio, desarrollando actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión crítica constante para introducir innovaciones oportunas y mejoras continuas. (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2012)

El profesorado universitario se hace así una figura nuclear, uno de los principales actores en los procesos inclusivos y de atención de la diversidad.

Moriña y Parrilla (2006, como se citó en Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2012) señalan que las instituciones educativas, que han puesto en marcha proyectos de mejora con el fin de dar respuesta a la diversidad, destacan la participación del profesorado en procesos de formación y desarrollo profesional.

Por lo tanto, la universidad, como institución educativa, no debe ser ajena a todas estas consideraciones. Es imprescindible que se destinen los recursos necesarios para crear políticas de inclusión y diversidad, abarcando la formación docente y la transformación de las instituciones de educación. El/la profesor/a universitario/a, como profesional docente implicado, debe trabajar por su mejora y desarrollo profesional, entendiendo que la capacidad para atender a la diversidad del alumnado deviene una competencia clave ligada a su función docente y al contexto actual donde la desarrolla. (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2012)

Esto requiere de las universidades una formación de profesores que dé cuenta de las nuevas problemáticas y conocimientos que emergen cada vez con mayor dinamismo y complejidad en nuestra sociedad, Las universidades, deben formar cuerpos académicos del más alto nivel y desarrollar ambientes estimulantes y multidisciplinarios para la investigación y la formación inicial de profesores. (Celis, 2016) Además, se hace muy importante reconocer las necesidades que presentan los diferentes actores de este proceso, comenzando por reconocer las necesidades de formación que presentan los/las docentes en la educación inclusiva. (Montañés Torres, 2018) En ese sentido un estudio realizado por Ortiz Colón y cols. (2018) sobre la percepción del profesorado universitario con respecto de la integración de estudiantes con discapacidad, concluyó que el profesorado no se considera suficientemente preparado para dar una respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad, lo que confirma la necesidad de formación docente en un modelo inclusivo.

Otro estudio realizado por Moriña & Carballo, (2018) sobre las necesidades de formación del profesorado universitario en el contexto de educación inclusiva, tuvo como resultado la importancia de formación en educación inclusiva y el efecto que esta formación tiene en la sensibilización del profesorado, la necesidad de información sobre el estudiantado con discapacidad y los conocimientos prácticos más relevantes para atender la diversidad. Este estudio concluye que la formación del profesorado en materias de discapacidad y educación inclusiva es una pieza clave en sistemas universitarios con procesos educativos inclusivos. Se requiere la articulación de políticas, procesos y acciones para dar respuesta a las necesidades del estudiantado y no se quede sólo en la buena voluntad del profesorado. (Moriña & Carballo, 2018)

Desde la mirada del currículum, la perspectiva inclusiva considera que las dificultades de aprendizaje no están ligadas a los estudiantes, sino al currículum. Es importante dar una vista profunda a todos los currículos de programas de formación docente, analizar su postura frente a la diversidad y dar un vuelco que permita su adaptación a la inclusión para lograr verdaderos docentes inclusivos. (Montañés Torres, 2018)

De este modo el profesor busca cambiar sus prácticas pedagógicas e implementar estrategias didácticas para construir un currículum menos segregado, más humanizante y flexible, que dé respuesta a las características de todos los estudiantes y acompañado de

valores como el respeto, la convivencia y la participación (Vásquez Morales. María Guadalupe y cols., 2015).

Según Palomares (2011, como se citó en Pegalajar Palomino y cols., 2017) el docente es definido como agente clave para la inclusión en el aula y la calidad de la educación. No es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los/las profesores, pues la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado.

Los profesores y las profesoras deben acceder a formación para comprender las ventajas de la inclusión. Se requiere sensibilizarse y una actitud de aceptación y disposición al cambio como también el diseño del currículum de la asignatura, garantizando la igualdad de oportunidades y la participación de todos/as los/as estudiantes.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La Universidad de Chile durante los últimos años, ha diseñado estrategias para avanzar hacia una mayor inclusión y equidad como forma de contrarrestar la desigualdad en la educación superior, apoyadas en las actuales políticas universitarias como la Política de Equidad e Inclusión estudiantil, la Política de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional y el Modelo Educativo de la Universidad de Chile, marco de referencia que orienta la función formativa en la universidad que entre sus valores asume la diversidad como una fortaleza y como esencial y central al proceso educativo.

El proceso educativo basado en la equidad y la inclusión de la diversidad desde varios aspectos, como las condiciones socioeconómicas, culturales, etnia, situaciones de discapacidad, identidades de género y diversidad sexual, vías de ingreso, entre otras, implica una gestión institucional eficiente, responsable y coordinada. Así mismo, asumir que los procesos formativos de la Universidad de Chile están basados en él y la estudiante y su aprendizaje como eje central, implica para el profesorado reflexionar para la toma de decisiones, requiere considerar y valorar las diferencias existentes entre los y las estudiantes, desde una perspectiva que potencie las capacidades y permita a los individuos una inclusión plena, implica abrir espacios para que la diversidad se manifieste en un clima de confianza,

respeto y sin discriminación y en el contexto del aula la docencia inclusiva reconoce y valora la diversidad y la aprovecha para mejorar la calidad de los aprendizajes de todo el estudiantado.

Este espacio educativo más inclusivo, equitativo, diverso y sin discriminación es una condición indispensable para la calidad de la formación de nuestros/as estudiantes y es una invitación a trabajar como comunidad universitaria por una formación de calidad, en un marco de equidad e inclusión y el profesorado tiene un rol fundamental en hacerlo efectivo y así contribuir a avanzar hacia una sociedad más justa.

Si asumimos la práctica docente, como un eje fundamental para la inclusión educativa, y entendemos que la práctica docente como un conjunto de acciones intencionadas con el fin que todos los y las estudiantes logren los resultados de aprendizajes esperados, está basada en los significados, creencias, conocimientos y reflexión del profesorado, se hace necesario conocer, desde la propia experiencia de los/a docentes, los significados que le atribuyen a la inclusión y diversidad, como enfrentan esta aula desde la perspectiva de sus prácticas docentes y que facilitadores y barreras identifican para avanzar en este camino.

De todo lo anterior surgen las siguientes preguntas que orientan la problemática de la investigación: ¿Qué significados le atribuyen los docentes a la inclusión? ¿Qué significados le atribuyen los docentes a la diversidad? ¿Qué prácticas y cómo abordan la inclusión y diversidad en el aula los académicos? ¿Cuáles facilitadores y barreras identifican para atender la diversidad en el aula?

Supuestos de investigación

Una práctica docente inclusiva en la cual se reconozca y valore la diversidad, se basa en los significados, creencias, conocimientos y reflexión del profesorado respecto de la diversidad e inclusión en la educación superior.

Un profesorado que reconozca, respete y considera a la diversidad como un valor, podrá gestionar aulas diversas, utilizando estrategias que le permitan conocer su estudiantado, establecer logros de aprendizajes alcanzables para todo el curso, diseñar actividades

significativas, que fomenten el trabajo en equipos diversos con la participación de todo el estudiantado, incorporando diferentes instrumentos de evaluación, en un clima inclusivo, de cercanía, calidez, comunicación efectiva y reflexionando en torno a los resultados para una mejora continua y una docencia de calidad.

MARCO METODOLOGICO

Diseño de estudio y Tipo de estudio

La necesidad de comprender los problemas educativos, en este caso la experiencia de la inclusión y diversidad en el aula, desde la perspectiva del actor, en este caso profesores/a universitarios que se enfrentan a cursos de primer año diversos, a partir de la interrelación de la investigadora con los sujetos de estudio, para captar el significado de las acciones sociales, entendiendo la educación como un acto social, es lo que llevó a abordar esta investigación desde un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico.

Paradigma Interpretativo

Este estudio fue abordado desde el Paradigma Interpretativo, que parte del supuesto que no hay una realidad objetiva, la realidad es construida (Lincoln y Guba, 1985, como se citó en González Monteagudo, 2001) considerando las realidades como múltiples, holísticas y construidas enfatizando el papel de los individuos y de los grupos en la consideración de la realidad, como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, quienes interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos.

Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores. (Martínez Rodríguez, 2011)

Reconoce también que existen muchas formas de conocer, muchas de ellas fragmentadas por lo que es necesario integrar, articular la información de lo conocido, para poder decir algo más preciso y cercano a la verdad de las cosas. (Martínez Rodríguez, 2011) De esta manera el conocimiento es construido socialmente.

Considera, que el comportamiento humano no se reduce a una mera conducta, sino que deviene acción definiendo la acción como la conducta humana dotada de una significación subjetiva (González Monteagudo, 2001), por lo que este enfoque está orientado a comprender los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas.

Desde esta perspectiva el fenómeno no puede ser comprendido aislado de su contexto natural donde ocurren las cosas y cómo sucede, intentando interpretar el fenómeno. Importa el lado personal y privado de las experiencias, centrándose en las percepciones y significados de los protagonistas y la interacción entre investigador-investigados que influyen y se modifican mutuamente. Desde este paradigma la investigación siempre está influenciada por los valores del/la investigador/a, se da una interacción haciendo inseparables el sujeto del objeto y el/la investigador/a debe dar cuenta de ellos en sus informes. (Martínez Rodríguez, 2011)

La Investigadora

Este posicionamiento epistemológico requiere de parte de la investigadora de una perspectiva holística, ver el fenómeno como un todo, reconociendo que se es parte del proceso de investigación. Requiere asumir los valores, experiencias y sistemas de reconocimiento de la realidad, que podrían influir en el proceso investigativo y lo minimiza durante la recogida y análisis de los datos.

Declaración de Conflictos de intereses de la investigadora.

La autora de este proyecto de Tesis para optar al Grado de Magíster es Matrona egresada de la Universidad Austral de Chile en 1993. Es académica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile desde julio de 1998, con jornada completa y dedicación exclusiva, desempeñándose como Profesora de la Escuela de Obstetricia inicialmente y del Departamento de Promoción de la salud de la mujer y el Recién nacido en la actualidad. En

sus años de experiencia ha realizado numerosos cursos de perfeccionamiento en docencia en educación superior, incluyendo el Diploma en Ciencias Biomédicas, de lo cual surgió su interés en realizar el Magíster en Educación en Ciencias de la Salud. El hecho de participar en la Facultad de Medicina como docente, podría ser una ventaja si se considera la cercanía que se da con ciertos actores que conforman el colectivo, lo cual ha permitido a la investigadora comprender de mejor manera y en forma amplia las diversas situaciones vividas en lo cotidiano en la Facultad, así como también conocer las necesidades, demandas e inquietudes de sus integrantes. Sin embargo, ha de reconocer que como miembro permanente de la Facultad de Medicina y en su posición personal, es posible que exista un cierto grado de sesgo o influencia en su juicio crítico respecto de los distintos ámbitos que serán analizados. Pese a esto, el aspecto más importante que destaca es el inicio de la reflexión impulsada por este contacto permanente, mediado por esta investigación y la interrogante constante que sirvió de guía a la misma ¿Qué significados le atribuyen los docentes a la inclusión? ¿Qué significados le atribuyen los docentes a la diversidad? ¿Qué prácticas docentes realizan y cómo abordan la inclusión y diversidad en el aula los académicos? ¿Cuáles facilitadores y barreras identifican para atender la diversidad en el aula?

Metodología Cualitativa

Según Flores, García & Rodríguez, (1996, pág.10, que se citó en Díaz Herrera, 2018) los estudios cualitativos se dirigen a estudiar la realidad en su contexto natural, a una observación del sujeto en su propio contexto, observación próxima y detallada para lograr aproximarse lo más posible a la significación que tienen las personas implicadas.

Autores como Taylor & Bogdan, (1984) refieren a la metodología cualitativa en su más amplio sentido, como “la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Los mismos autores (2010, como se citó en Cotán Fernández, (2016) señalan los siguientes rasgos como hitos principales en la investigación cualitativa:

- Es inductiva: se centra en descubrir y hallar más que en comprobar o verificar.
- Es holística: el investigador ve a las personas y a los grupos como un todo que engloba los procesos de organización, funcionamiento y significados.

- Es interactiva y reflexiva: el investigador es sensible a los efectos que causa sobre los participantes de su estudio.
- Es naturalista: el investigador se centra en conocer a las personas y situaciones que le acontecen en su contexto natural.
- Es abierta: no excluye escenarios ni visiones en la recolección de datos. Todas las perspectivas son válidas.
- Es humanista: abarca el lado privado y personal de las experiencias centrándose en las percepciones, concepciones y significados de los protagonistas.

Diseño fenomenológico

La Fenomenología basada en la filosofía del Heidegger y Husserl, es considerada como la investigación de la subjetividad, porque se centra en dar énfasis a la experiencia del individuo, en el significado del ser humano, dando a conocer y explicando esta vivencia. Se destaca el énfasis sobre lo individual, sobre la experiencia subjetiva, sobre los fenómenos dados a la conciencia, sobre la esencia del fenómeno y los significados que los individuos dan a su experiencia.(Cotán Fernández, 2016) La fenomenología pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante analizando sus discursos y buscando los posibles significados.

Este estudio se dirigió a entender el fenómeno de la experiencia docente frente a la inclusión y diversidad en el aula universitaria, donde las personas, en este caso docentes de primer año de la carrera de Obstetricia y los contextos no fueron reducidos a variables, sino considerados como un todo, se llevó a cabo un proceso de investigación que permitió generar un análisis de carácter inductivo, cuyas características son la apertura a la obtención de resultados no esperados, ser flexible, abierto y circular para así aprehender la experiencia de los participantes. Permitted ampliar la comprensión de la realidad en estudio, fenómeno poco estudiado y conocido, profundizar en el hecho social y ahondar en el significado del objeto de estudio.(S. J. Taylor & Bogdan, 1984)

Tuvo un carácter exploratorio y características descriptivas, porque deseó describir de forma naturalista el fenómeno, documentar el objeto de estudio, entender cómo, cuáles son los comportamientos, significado, procesos y estructuras que ocurren en este fenómeno que es la inclusión educativa y la diversidad en el aula universitaria.

Contexto de estudio

Las preguntas de investigación planteadas en este estudio giran en torno al significado que el fenómeno tiene para los sujetos que lo protagonizan, razón por la cual es de primordial importancia el lugar que los participantes ocupan dentro del contexto social del que forman parte. (Martínez-Salgado, 2012)

Esta investigación se realiza en la Universidad de Chile, institución de educación superior de carácter nacional y pública, específicamente en la Facultad de Medicina, sede norte, pionera en la formación de profesionales en todas sus carreras, estando sus programas acreditados por siete años por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y cuya matrícula de pregrado ascendió a 4.101 estudiantes en el año 2018.

La Facultad cuenta con un Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), instrumento de planificación estratégica que orienta su quehacer hasta el año 2025 y que declara entre su visión ser una comunidad universitaria integrada, inclusiva, pluralista, con igualdad de género, democrática, participativa y competente. Además, declara como unos de sus valores la inclusión y la equidad.

La inclusión definida como el compromiso activo, intencionado y continuo de la facultad con la diversidad, tanto de los individuos, la malla académica, las actividades extracurriculares y en las comunidades (intelectual, social, cultural y geográfica), para así aumentar la conciencia, el conocimiento, el pensamiento crítico y la comprensión empática de las diversas formas en las cuales los individuos interactúan con los sistemas e instituciones, contribuyendo a su transformación y la equidad definida como la igualdad de oportunidades de todas las personas en derechos y obligaciones. La Facultad de Medicina acoge el imperativo moral de promover el acceso y participación en los programas que desarrolla, como una forma de evitar las desigualdades injustas, innecesarias y evitables.

Concordante con lo anterior se proponen objetivos estratégicos entre los cuales se identifican tres relacionados a la inclusión educativa universitaria:

- 1) Objetivo Estratégicos en Docencia de pregrado, postgrado y post-título: Fortalecer la diversidad e inclusión de estudiantes de distintas realidades a través del ingreso y programas de apoyo a la inclusión.
- 2) Objetivo Estratégicos en Gestión interna: Desarrollo de infraestructura inclusiva que favorezca el encuentro y la integración de la comunidad de la Facultad, favoreciendo a las personas en situación de discapacidad, asegurando una infraestructura adecuada y necesaria para un óptimo desarrollo de las funciones académicas y administrativas.
- 3) Objetivo Estratégicos en Bienestar, Calidad de Vida y Sentido de Comunidad: Erradicar la segregación y cualquier tipo de discriminación, a través de la formulación de una política de igualdad e inclusión.

Es en este contexto que este estudio se enfocó en indagar en la experiencia de académicos que realizan docencia a los primeros años acerca de inclusión y diversidad en el aula universitaria, específicamente en profesores/as de primer año de la carrera de obstetricia y puericultura, cuya Escuela de Obstetricia depende del Departamento de Promoción de la Salud de la Mujer y el Recién nacido (DPSMR) y que para el año 2022 tiene setenta y seis vacantes por vía de ingreso regular, diez vacantes para estudiantes Beca de Excelencia Académica (BEA), seis vacantes SIPEE, una vacante PACE, tres vacantes educación media en el extranjero, dos vacantes deportistas destacados, dos vacantes para pueblos indígenas, una vacante situación de discapacidad y una vacante Explora Unesco.

Selección de participantes

Los sujetos de estudio para esta tesis fueron Profesores/a Encargados/a de Curso (PEC), profesores/a coordinadores/(as) o profesores/as participantes, quienes son los responsables de gestionar e impartir la docencia al primer año de la carrera compuesto por alrededor de ciento diez estudiantes. Los/as participantes de este estudio fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión:

- 1) Ser académico(a) encargado(a) de curso, coordinador (a) de curso o profesor participante en cursos de primer año de la Carrera de Obstetricia y Puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.
- 2) Tener vinculación contractual con la institución (planta, contrata) con al menos 22 horas y con 5 años de experiencia docente.

Los criterios de exclusión fueron tener menos de 5 años de experiencia en docencia, tener menos de 22 horas contratadas y no ejercer docencia en cursos de primer año, además de manifestar no querer participar de esta investigación.

Selección de la Muestra

En esta investigación se utilizó el muestreo intencionado o de juicio, en el cual se selecciona cuidadosa e intencionalmente a la unidad de observación por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación. La elección por juicio no parte de un número determinado de antemano y el tamaño de la muestra no se conoce al inicio, sino sólo cuando la indagación ha culminado. (Martínez-Salgado, 2012) Por lo tanto, en esta modalidad de aproximación puede trabajarse con números relativamente pequeños.

En esta investigación se invitó a participar a cuarenta y un docentes de cursos de primer año de la carrera de Obstetricia y puericultura, esto debido a que vivencian el fenómeno de la inclusión y el aula diversa. Esta invitación fue realizada mediante carta entregada por estafeta, con lo cual se subraya el respeto a la voluntariedad a participar y a la aceptación de los/as informantes como un elemento ético imprescindible. (Martínez-Salgado, 2012)

La muestra fue acumulativa y secuencial, considerando que la muestra fue suficiente cuando la información recabada alcanzó la saturación, punto en el cual se escuchó ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista adicional no aparecieron otros elementos significativos (Martínez-Salgado, 2012) y en la medida en la que se haya buscado conscientemente diversificar al máximo los informantes. (Arias Valencia & Giraldo Mora, 2011)

La muestra correspondió a once sujetos, de los cuales nueve fueron entrevistados de manera presencial en dependencias de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (FMUCH), durante el mes de enero y primera semana de marzo del año 2020, y dos sujetos fueron entrevistados de manera remota por videoconferencia en mayo 2020 por restricciones a causa de la pandemia por la COVID-19.

El criterio de saturación de la información se constató con la redundancia y repetición de información aportada por los/las diferentes participantes y por diversidad de informantes en relación con sus características.

Los/a académicos pertenecían al Departamento de salud de la mujer y el recién nacido (DPSMR), al Instituto de Ciencias Biomédicas (ICBM) y a Pregrado, en promedio tienen 15,27 años en el rol docente, efectuando funciones de Profesor/a Encargado/a de Curso (PEC), Coordinador/a y Profesor/a participante. En su mayoría son mujeres y todos/a tienen formación en docencia abarcando desde cursos de docencia hasta grado de magíster en educación (Tabla 1).

Tabla 1: Características de académicos/as participantes

Según pertenencia

Departamento de Promoción de la Salud de la Mujer y el Recién nacido (DPSMR)	8
Instituto de Ciencias Biomédicas (ICBM)	2
Pregrado	1

Según género

Mujer	8
Hombre	3

Según función docente en cursos de primer año

Profesor/a Encargado/a de Curso (PEC)	4
Profesor/a Coordinador/a	6
Profesor/a Participante	4

Según años de experiencia docente

5-10 años	4
11-20años	4
20-30	2
Más de 30 años	1

Según formación profesional

Título profesional Matrona o Matrón	7
Título profesional Psicóloga/o	1
Título profesional Pedagogía	2
Título profesional Bioquímico	1

Según jerarquía académica

Profesor/a Titular	1
Profesor/a Asistente	9
Profesional	1

Según grado académico

Grado académico Licenciatura	1
Grado académico Magíster	7
Grado académico Doctor/a	2
Post Doctorado	1

Según formación en docencia

Magíster en educación	2
Cursando Magíster en educación	1
Diploma en educación	5
Cursos Docencia	1
Formación docente en pregrado	2

Procedimiento de Recolección de la Información

Como técnica de recolección de datos se utilizó la técnica conversacional mediante la realización de entrevista individual semiestructurada. Durante el desarrollo de las entrevistas se abordaron los diferentes aspectos siguiendo el curso de la conversación, en base a las respuestas del entrevistado y profundizando en ciertas áreas con el fin de comprender de la manera más cabal posible lo que quiso expresar el/a entrevistado/a. (S. Taylor & Bogdan, 2008)

La entrevista siguió el modelo de plática entre iguales, como una forma de diálogo, de conversación en reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus experiencias en el aula inclusiva y diversa expresadas con sus propias palabras. (Robles, 2011)

Se diseñó un guion de entrevista con preguntas abiertas y exploratorias, pues se buscó captar en profundidad las descripciones de los y las participantes. Se definió el guion de entrevista con los temas o áreas a explorar, tomando como base los objetivos principales y el tema de la investigación. A modo de validación, se realizó la entrevista piloto a un docente con una experiencia similar como profesor de un curso de segundo año de la carrera, con el fin de probar el funcionamiento de la entrevista y del entrevistador validando si las preguntas fueron adecuadas y estaban bien planteadas por el juicio de un experto/a con grado de magíster en educación, en este caso la profesora directora de Tesis.

Las primeras nueve entrevistas fueron realizadas en los meses de enero y marzo del año 2020, en dependencias de la facultad de Medicina, y grabadas con audio previa firma del consentimiento informado. En el contexto de pandemia por la Covid-19, se realizaron dos entrevistas por videoconferencia, realizando el envío del consentimiento informado por correo electrónico, ajuste que fue solicitado y autorizado por el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos (CEISH) de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

Análisis de datos

El análisis de datos en un estudio cualitativo busca conocer el significado que está inmerso en el discurso de los sujetos entrevistados, en la trama tejida por el texto, en un contenido manifiesto y en un contenido latente. (González & Echeverría, 2005) Por tal motivo, esta investigación utilizó el análisis de tipo narrativo de contenido, que se caracteriza por concentrarse en el contenido manifiesto, es decir, los contenidos expresados de forma directa por los y las docentes de primer nivel de la Carrera de Obstetricia, los cuales describieron para luego interpretar sus significados. (Cáceres, 2008)

Taylor y Bogdan (1990, como se citó en Salgado Lévano, 2007) proponen un enfoque de análisis en progreso basado en tres momentos o tres fases:

1. Descubrimiento, en la cual se identifican y diferencian temas y se desarrollan conceptos e ideas.
2. Codificación, que incluye la clasificación y sistematización de los datos.
3. Relativización, donde se procura relativizar los hallazgos, buscando comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos, y se los interpreta con el fin de obtener una visión lo más completa posible del objeto de estudio.

En esta investigación el análisis cualitativo de los datos tuvo como punto de partida la recogida de la información a partir de las entrevistas individuales, las que fueron grabadas, escuchadas y transcritas de manera textual por la investigadora, seguida de una primera lectura que buscó dar sentido a los textos, se escribieron las ideas y se realizó un listado de temas. Se continuó con una lectura iterativa, relejendo y analizando el contenido manifiesto en los discursos e identificando unidades de significado para la construcción de un sistema de categorías y subcategorías (aspectos referentes a las categorías).

Para esta investigación se establecieron y definieron categorías a priori en base a la revisión del problema y de los objetivos específicos definidos, las que fueron las siguientes:

- Significados de inclusión y diversidad
- Prácticas docentes
- Facilitadores para una docencia inclusiva
- Barreras para una docencia inclusiva

Las categorías establecidas a priori se definieron para realizar la clasificación de las citas de manera coherente y rigurosa. La construcción de las subcategorías se realizó al interior de cada categoría emergiendo los tópicos de manera inductiva de los fragmentos de los discursos.

Se estableció una pauta de codificación asignando un número a cada tema y subtema y se continuó con la codificación del texto (entrevistas) de forma manual, identificando en el texto las citas (fragmentos de texto transcrito que referían a una unidad de sentido o idea común) y a las categorías (como una agrupación conceptual mayor), destacando el texto con diferentes colores para su identificación. (Echeverría, 2005; Salgado Lévano, 2007)

Es importante señalar que a partir de lo recogido en el análisis se identificaron citas atinentes al problema y que no estaban dentro de ninguna de las categorías definidas a priori por lo que esas citas se trabajaron como una categoría emergente, es decir, se construyó la

categoría en base al análisis. Paralelamente las citas se agruparon y se creó un archivo de citas por subtemas de las cuales se extrajeron las ideas principales, que se volvieron a mirar como un todo articulado, que facilitó la descripción de los resultados.

Los resultados se presentan en modalidad narrativa con segmentos de texto (citas) que son representativos de las ideas encontrando relaciones lógicas y comunes y contrastes (Tabla 2).

Tabla 2: Tabla Categorías de análisis según los objetivos de estudio

Objetivos	Categoría	Definición	Subcategoría/
Analizar los significados de los y las docentes acerca de la inclusión y diversidad en el aula universitaria.	1. Significado de inclusión	Representación mental, aquello que se concibe en el pensamiento, acerca de la inclusión en el aula.	1.1 Concepto de inclusión en educación superior 1.2 Significado de la inclusión en el aula.
	2. Significado de diversidad	Representación mental, aquello que se concibe en el pensamiento, acerca de la diversidad en el aula.	2.1 Concepto de diversidad 2.2 Significado de diversidad en el aula en educación superior
Analizar las prácticas docentes para atender la diversidad en el aula que utilizan las y los profesores.	3. Prácticas docentes	Conjunto de acciones intencionadas con sentido educativo en la que intervienen los significados, las percepciones, las creencias y en la que participan	3.1 Valores y creencias sobre rol docente. 3.2 Valores y creencias sobre el rol del estudiantado. 3.3 Planificación y gestión del curso

		elementos institucionales y personales.	3.4 Prácticas que favorecen la inclusión
Analizar los facilitadores y barreras percibidos por académicos para atender la diversidad en el aula.	4. Facilitadores para una docencia inclusiva	Lo que haga fácil o posible la docencia inclusiva.	4.1 Factores asociados a la figura docente 4.2 Factores asociados a políticas y gestión institucional
	5. Barreras para una docencia inclusiva	Un obstáculo o dificultad para la docencia inclusiva.	5.1 Factores asociados al profesorado 5.2 Factores asociados al estudiantado y aula 5.3 Factores asociados gestión institucional e infraestructura. 5.4 Brechas en la implementación de marcos de referencias institucionales

Objetivos	Categoría Emergente	Subcategoría/
Analizar los facilitadores y barreras percibidos por académicos para atender la diversidad en el aula.	Contexto Social y Contexto sanitario del país	- Estallido Social - Pandemia por la COVID-19
	Sugerencias para el aula inclusiva	

(Tabla de elaboración propia)

Criterios de Rigor

El rigor de la investigación cualitativa constituye un elemento primordial que debe ser respaldado en cada punto del proceso investigativo.

Para ello se describen diferentes criterios que de ser aplicados y aseguran en mayor medida la rigurosidad del estudio y evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo. Algunos de estos criterios corresponden a la credibilidad, transferibilidad, consistencia, confirmabilidad, relevancia y concordancia teórica-epistemológica. (Castillo & Vásquez, 2003; Mendizábal Nora, 2006) (Guba y Lincoln 1989 que se citó en Salgado Lévano, 2007)

A continuación, se describen los criterios de rigor utilizados en esta investigación:

1. La credibilidad, que se entiende como el grado en que los resultados reflejan el fenómeno social estudiado. Según Castillo & Vásquez, (2003) se logra cuando el investigador o investigadora a través de observaciones y conversaciones en profundidad con los/a participantes del estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una aproximación verdadera sobre lo que ellos piensan y sienten. Para cumplir con este criterio se realizó un trabajo de campo responsable, se llevó a cabo la validación de la entrevista piloto por juicio de experto con grado de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, una recolección de datos rigurosa apoyada por grabaciones de audio de las entrevistas y la posterior transcripción textual de ellas por la investigadora, obteniendo datos ricos con información detallada que permitió formar categorías conceptuales y dimensiones para respaldar los significados e interpretación presentados en los resultados del estudio. Se realizó un sistema de códigos que correspondió a áreas temáticas previamente establecidas e ideas que aparecieron en las entrevistas, y se realizó la validación del sistema de categorías mediante la triangulación de dos expertos del área de la educación en ciencias de la salud y con grado de Magíster. Posteriormente se leyó comprensivamente y de forma iterativa las entrevistas y se identificaron los segmentos de texto representativos a las ideas categorizadas. Es importante hacer mención sobre la triangulación como herramienta de calidad de la investigación cualitativa. La triangulación surge de la necesidad de reconocer las limitaciones que implica una sola mirada o método para comprender el fenómeno social y consiste en contrastar y

verificar resultados a través de diferentes perspectivas, permitiendo comparar puntos de vista, fuentes de información, métodos, técnicas, entre otros aspectos que conforman distintos tipos de triangulación. (Mendizábal Nora, 2006)

2. La confirmabilidad, llamada también neutralidad u objetividad, que se refiere a garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes y la influencia que tiene la investigadora sobre los resultados. Esta no intenta contrarrestar el actuar de la investigadora en el proceso de investigación, sino que propone manifestar las opiniones de quien investiga respecto al estudio, analizando de qué manera pudo haber intervenido en el producto (Noreña y cols., 2012). Para cumplir con este criterio, la investigadora informó de la investigación al Departamento de pertenencia, realizó el trabajo de campo de acuerdo con el protocolo presentado y aprobado por el CEISH y declara los posibles de conflictos de interés del estudio. Para certificar la correspondencia entre la información recopilada y las interpretaciones realizadas por la investigadora, se realizó una revisión de la literatura sobre el tema, se presentó el problema de investigación, las ideas y perspectiva con la que la investigadora abordó el fenómeno de estudio declarado en el supuesto del estudio. Asimismo, se realizaron grabaciones en audio y audio y video de las entrevistas, se describieron las características de los informantes y su proceso de selección, se realizó una transcripción fiel de las entrevistas y los resultados fueron contrastados con la literatura, respetando la citación de fuentes se utilizó citas textuales en el documento de tesis. En este criterio se plantea la posibilidad de que otro investigador confirme si los hallazgos se adecuan a los datos. (Mendizábal Nora, 2006)

3. La transferibilidad es comprendida como la capacidad de transferir los resultados de una investigación a otros contextos similares. Guba y Lincoln (1981, como se citó en Castillo & Vásquez, 2003) indican que se trata de examinar que tanto se ajustan los resultados con otro contexto similar. Los estudios en la investigación cualitativa corresponden a ámbitos acotados, en profundidad y respetando los diferentes contextos que moldean cada situación, por lo que no cabe la posibilidad de generalizar al universo los hallazgos obtenidos en un estudio realizado en un contexto particular, pero sí se plantea la posibilidad de transferir los resultados de un estudio de un contexto determinado a otro contexto similar para comprenderlo. (Mendizábal, 2006) Este criterio no responde a aspectos numéricos de los individuos de estudio, sino al tipo de

individuos estudiados. En esta investigación este criterio está determinado por la recogida abundante de información que representan las experiencias de los participantes y hallazgos, por la descripción detallada del contexto y de los participantes del estudio.

4. La consistencia se refiere a la estabilidad de los resultados en el tiempo, a la posibilidad de replicar el estudio con los mismos métodos o estrategias de recolección de datos y obtenga resultados similares. (Noreña y cols., 2012) En la investigación cualitativa, la estabilidad de los datos no está asegurada, por su complejidad debida a la amplia diversidad de situaciones o realidades. Sin embargo, para procurar este criterio y la relativa estabilidad de la información recogida se realizó la triangulación de investigadores, que en este caso corresponderá a la investigadora principal y a la directora de tesis de la investigación y la triangulación de resultados. Además, se realizó una descripción detallada de todo el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.
5. La coherencia epistemológica está determinada por una correlación apropiada entre el problema de investigación y la teoría empleada para la comprensión del fenómeno, ya que esta última contribuye con los fundamentos que permiten conceptualizar, analizar y entender el fenómeno que se desea indagar, otorgando además un orden claro al proceso de investigación. La aplicación de este criterio se refleja en la relación lógica que existe entre el planteamiento del problema y el diseño de la investigación (Noreña y cols., 2012). En base a esto y a las características del fenómeno a estudiar, es que se realiza una investigación cualitativa enfocada en el análisis del contenido de las experiencias recogidas por medio de entrevistas.

Consideraciones éticas

Para la realización de esta investigación se solicitó la aprobación de la directora del Departamento de Promoción de la salud de la Mujer y el Recién nacido.

El proyecto de investigación fue aprobado por el CEISH de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

Es importante mencionar que esta investigación estará regida bajo los Principios Bioéticos de autonomía, de beneficencia, de no maleficencia y de justicia entregando a cada participante un trato igualitario.

Consentimiento informado

Se realizó la invitación a participar del estudio de manera voluntaria, respetando el principio de autonomía, mediante carta enviada por estafeta y en contexto de pandemia carta adjunta por correo electrónico. Si el profesor/a aceptó la invitación a participar de manera libre y voluntaria enviando su respuesta por correo electrónico, se le solicitó la lectura y firma del consentimiento informado declarando así estar de acuerdo con ser informante y conocer sus derechos y responsabilidades en la investigación sin que su participación significara algún riesgo moral. (Noreña y cols., 2012).

Confidencialidad

Se garantizó la completa confidencialidad de los /as participantes del estudio, manteniendo el anonimato de la identidad, no se utilizaron los nombres, se les asignó un código que sólo fue conocido por la investigadora responsable. Respecto de la privacidad de la información revelada por los/a participantes, ésta fue completamente resguardada en un archivo computacional privado, sin acceso a terceros, no fueron publicados y serán eliminados una vez finalizada la tesis. La presentación de los resultados con uso de citas textuales se realizó con especial cuidado para cumplir con la confidencialidad y anonimato de los y las participantes y evitar que los éstos sean reconocidos o identificados. Los resultados serán los publicados sólo con fines académicos para la investigadora y la Universidad de Chile, y eventualmente, para otras entidades de educación superior. No se usarán con fines comerciales.

Una vez finalizado el estudio, la investigadora se comprometió a comunicarse con los participantes vía email, y si ellos desean, se les hará llegar los resultados de la investigación por el mismo medio en un plazo máximo de quince días.

Manejo de riesgos

Para minimizar los riesgos de los y las participantes de la investigación, la investigadora respetó los siguientes principios:

- Principio de beneficencia, en dónde los beneficios potenciales para los sujetos y sociedad se maximizan y que, si bien este estudio no trae beneficios directos para los entrevistados, los resultados del estudio serán un valioso aporte para la docencia inclusiva en el aula diversa.
- Principio de no maleficencia, al explicar a los informantes que los resultados del estudio no generarán ningún perjuicio o daño personal, profesional o institucional a efectos de la información recabada y que los hallazgos del estudio se utilizarán con los fines declarados.(Noreña y cols., 2012)

RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados de los discursos obtenidos en las entrevistas, en modalidad narrativa con segmentos de texto representativos de las miradas y las temáticas de cada una de las categorías. Se presentan los consensos e ideas diferentes, incluyendo todas las voces o perspectivas de los y las participantes.

CATEGORÍA 1: SIGNIFICADO DE INCLUSIÓN

Subcategoría 1.1: Concepto de Inclusión en educación superior.

Síntesis de la categoría

A partir del análisis de las narrativas de los y las entrevistados se identifica que el concepto de inclusión no es claro y no es fácil de definir por los y las docentes, quienes requieren de un tiempo para responder. El significado dado a la inclusión se asocia a conceptos como la igualdad, la equidad, el respeto por el otro y con el enfoque de derecho a la educación.

Se distinguen varias miradas respecto de la inclusión en la educación superior, la primera relacionada con no discriminar, no excluir, no hacer notar la diferencia, a la posibilidad de que todos/a sean partícipes y sean valorados, otra mirada desde la integración de la

diferencia de aspectos como el género, condiciones sociales y situaciones de discapacidad física y psicológica y la mirada de la inclusión como un derecho, a que todos/a tengan la posibilidad de aprender y desarrollar sus propias capacidades al máximo.

Difícil de definir:

“...Estamos pensando, (...) creo que es la integración...espérate, (...) es que nunca me he puesto a pensar en esto...”. (E1)

“Mira en este momento estoy pensando en la RAE como lo define, jaja, porque no sé cómo definirlo”. (E9)

No discriminar:

“Yo creo que el tema de inclusión pasa, quizás desde el punto de vista como más semántico, social, (...), no hacer distinciones entre las personas según sus diferentes capacidades (...) Cosa que no se note el que tiene diferencias del otro, que pueden ser múltiples de cualquier característica tanto mentales, sociales como físicas”. (E3)

“(...) lo estoy abriendo, mirando desde punto de vista de varios puntos de vista, pero principalmente que, que ellos no se sientan excluidos, (...), independientemente de su nivel, formación o puntaje o nivel socioeconómico o cualquier otra condición en la cual se puedan sentir discriminados o inferior o diferente”. (E4)

“(...) y la inclusión es la no discriminación ante esas esas diversidades, esas diferencias y ser receptivos...”. (E9)

Integración de la Diversidad y Derecho a la educación:

“(...) sí, la integración de un conjunto de personas (...), con diversas o distintas habilidades, capacidades (...), que en su conjunto pudiesen generar un nuevo producto o algo interesante para el otro, lo cual, (...) se incluya el respeto, (...), la igualdad”. (E1)

“(...) es incluir a las personas y para poder incluir (...) de manera equitativa, entonces si una persona, necesita más recursos para ser incluido, entonces se debería contar con esos recursos, para qué se pudiera incluir. Para que tengamos todas las mismas oportunidades, en el fondo, o sea si una persona tiene alguna discapacidad para llegar, algún problema para

llegar a un lugar, entonces se debería dar las facilidades para que pudiera llegar a ese lugar”.
(E10)

“La capacidad de, de que todos sean partícipes de independientemente de su condición o nivel que hayan ingresado o de distintos niveles, tanto de formación o de, o también que eso influye también, el cómo, que experiencias han tenido o no han tenido, (...) son valorados e incluido, no solamente desde una perspectiva de género, sino que también desde una perspectiva social”. (E4)

CATEGORÍA 1: SIGNIFICADO DE INCLUSIÓN

Subcategoría 1.2: Significado de inclusión en el aula

Síntesis de la categoría

El significado atribuido por los/las participantes a la inclusión en el aula, está determinado por el rol del docente referido a asegurar el aprendizaje de todos y todas, independiente de sus características, siendo flexibles, teniendo un conocimiento acabado de la composición del aula y disponer de una variedad de metodologías de enseñanza y aprendizaje y evaluación, que permiten este aprendizaje por el estudiantado de una manera activa y participativa, entendiendo que todas las personas son diferentes y aprenden de diferentes formas, con estilos de aprendizajes diferentes.

El profesorado destaca la necesidad de identificar y considerar las necesidades y aspectos sociales y psicológicos del estudiantado.

Además, se identifica en este sentido la necesidad del uso de un lenguaje inclusivo para hacer del aula un espacio inclusivo, evitando comentarios referidos a la sexualidad de las personas, sin embargo, es una situación que el profesorado se cuestiona cómo hacerlo, cómo dirigirse al estudiantado para que no se sientan excluidos y como una necesidad que abarca la comunicación oral y escrita.

Dar la posibilidad de aprender a todas las personas:

“(...) quizás generar herramientas o generar un sistema de aprendizaje en el cual todos los integrantes de ese grupo puedan aprender de acuerdo con sus competencias y a sus aptitudes individuales, creo que eso es inclusión. Darle a todos la posibilidad, dentro de la diversidad de formas de aprendizaje, a tener una forma de aprender”. (E6)

“A lo que me refiero desde el punto de vista inclusivo en educación es que, llegue a todas las personas de las diferentes maneras en que aprendemos todos”. (E2)

“(...) yo creo que parte por flexibilizar, parte por otorgar las facilidades (...) flexibilidad horaria, cambiar a lo mejor ciertas horas prácticas presenciales por otro tipo de trabajo o informe, o una interrogación, cambiando un poco la metodología”. (E3)

Disponer de metodologías participativas:

“(...) uno como docente, no como PEC, como más general, como un pool de metodologías a utilizar y saber cuál de todas esas metodologías puede ser la más útil y que esté como al servicio del aprendizaje del otro. Y, por otro lado, si uno pudiese hacer un trabajo previo, es que tal vez uno podría utilizar las metodologías más precisas si yo tuviese como más, un mayor conocimiento del grupo al cual yo voy a tener”. (E1)

“Exista una transversalidad en las metodologías de educación con relación a los tipos de aprendizajes”. (E6)

“(...) creo que eh, sería muy bueno eh poder hacer los curso mucho más eh con metodologías más, más participativa “. (E10)

Necesidad del uso de un lenguaje inclusivo:

“(...) pienso en cómo podemos tratar y ser inclusivos en nuestros lenguajes, también, eso me cuestiono un poco, por ejemplo, en cómo dirigir los correos, preocuparme de eso, de que las personas, independiente de su orientación sexual o como quieran ser llamadas se sientan consideradas”. (E10)

“(...) que todo obviamente el lenguaje, en los documentos escritos, en las instancias formales se maneje inclusivamente. Yo creo que, en el binario al menos, que es como donde más se puede usar”. (E11)

“Entonces cuando usted dice todas y todos no me siento representado, y uno dice, pero entonces ¿cómo?, ¿cómo, ¿cómo me expreso?” Entonces tratar de evitar los comentarios machistas, tratar de evitar los comentarios con respecto a la sexualidad de alguien “. (E9)

CATEGORÍA 2: SIGNIFICADO DE DIVERSIDAD

Subcategoría 2.1: Concepto de Diversidad

Síntesis de la categoría

El concepto de diversidad no es simple de definir y se entrelaza al concepto de inclusión. Como una primera idea, en algunos/a docentes, se asocia a la diversidad sexual, sin embargo, luego amplían la mirada a todas las diferencias, asociando el concepto de diversidad a la esencia del ser humano con todas las diferencias que existen entre cada persona, diferencias que hace a la persona única, diferente distinta en sus experiencias, condiciones, sin embargo, a la vez son iguales. La diversidad es aceptada, reconocida y valorada, enriquece el proceso educativo y de manera personal. Como consenso el profesorado destaca la importancia de no hacer notar las diferencias, de no discriminar.

Entrelazado al concepto inclusión y diversidad sexual:

“Para mí, como que eran iguales mira la tontera. Yo trato de ver la inclusión, de cómo trabajan en equipo, esa parte es la que yo trato de ver, pero la diversidad, como que me mezclo, porque diversidad, digo ¿diversidad de género?”. (E8)

“(...) me quedé pensando con en esto de lo diverso, (...), nunca he verbalizado ninguna de las dos, palabras (...). Que, por lo general, bueno el concepto de diversidad uno lo asocia al tiro como con, diversidad sexual, por ejemplo y bueno, la diversidad es mucho más que eso”. (E1)

Las diferencias, la esencia de lo humano:

“(…), para mí, te voy a decir lo que es para mí nomás, para mí la diversidad, es la, la diversidad que ocurre (…) casi como seres humanos que somos (…) eso para mí es diversidad y es la diversidad que existe como seres humanos no más”. (E9)

“Yo creo que lo diverso, tiene que ver como con la, la misma esencia humana, misma raza humana. (…), la diversidad puede darse quizás, eh en el aspecto social, político, religioso, sexual etcétera, educativo” (E3)

No discriminar:

“(…) yo no discrimino a nadie, trato de no, de no hacer esa distinción”. (E8)

“(…) no me enfocó en generar estereotipos o segregar a personas por grupo. Así siempre lo, lo he hecho y he tenido siempre como esa mirada bien imparcial al respecto” (E1)

CATEGORÍA 2: SIGNIFICADO DE DIVERSIDAD

Subcategoría 2.2: Significado de Diversidad en el aula en educación superior

Síntesis de la categoría

La diversidad en el aula universitaria es percibida por el profesorado desde diversos aspectos del estudiantado, como son el nivel socioeconómico y educacional que influye en el comportamiento, lenguaje, aprendizaje y rendimiento académico del estudiantado, diferentes vías de ingreso a la universidad, como son SIPEE, PACE, extranjeros, deportistas.

La situación de discapacidad es identificada en el aula como un aspecto reciente, identificando situaciones de discapacidad sensorial visual y auditiva que requiere de una detección temprana y adaptaciones para ser inclusivos y no diferenciar. También se identifican aspectos del ámbito psicológico como situaciones de discapacidad.

Se identifican aspectos físicos como las uñas, el pelo, tatuajes y el uso de aros y piercing en el estudiantado, sin que esto influya negativamente en él o la docente, y se

identifican características psicológicas como la timidez y la frustración que desde la perspectiva docente dificultan en alguna medida el proceso enseñanza-aprendizaje.

El profesorado reconoce la diversidad sexual como una situación que se ha normalizado y que la diversidad sexual y de género recién está como tema sobre la mesa. Se identifica en el aula la diversidad de género más amplia que lo binario (hombre -mujer) y la identidad de sexual asociada a la comunidad LGBTQI +. También se identifica la etnia como una diversidad.

Además, los y las docentes identifican formas y tiempos de aprendizajes distintos en el estudiantado y la necesidad de darles la posibilidad de aprender en sus diferencias.

Nivel socioeconómico y educacional:

"(...) yo siento que eh nuestras aulas son diversas. Que, que nuestros estudiantes, se nota el que viene de una, de un estrato social o no social, sino, de una familia bien constituida, ya no me refiero a que haya papá mamá, sino de una familia donde hay un núcleo que se preocupa de él, porque es un joven o una niña que se sienta bien, que habla bien, eh que habla bien, me refiero a que modula bien, que tiene un buen vocabulario, no me refiero al estrato social desde punto de vista de lo económico, sino de la educación como, como base, que se adquiere en la familia... entonces son cosas que se aprenden en la familia y esa diversidad en el aula se nota". (E5)

"Mira sí, en los primeros años se nota harto el, la diferencia de los colegios, la formación previa que tiene, el lenguaje con el que habla, ya, o sea, eso es muy diferente, se nota mucho si es que viene de un colegio particular, no es que uno esté averiguando, pero de repente te da la curiosidad, tú le preguntas y claro, o sea hay chicos que vienen de colegios municipales con bajos recursos". (E10)

Diferentes Vías de ingreso a la universidad:

"A propósito de los ingresos especiales que existen, los SIPEE, los PACE, los que tienen becas de excelencia académica, los que vienen de afuera, los cupos extranjeros". (E1)

"(...) diversidad también desde el sistema de ingreso, que también aparece en esta caracterización, si lo chiquillos son SIPEE, si son PACE, extranjeros, de región, cupos

deportivos, que tienen una necesidad mayor yo creo respecto que los demás, por lo tanto, demuestran esa diferencia". (E11)

Diversidad Funcional:

"(...) tenía discapacidad auditiva y que estuvimos como super atentos a cuáles eran sus necesidades, el seguimiento, ...como hacer que a no se sintiera... diferenciada (...), ella logre comprender todo, escuche y aprenda "(...) como uno también tiene que hacer ahí también una detección, bueno temprana e ir como, como ir acomodando, a propósito de las metodologías, tus propias metodologías, pero que, no marques la diferencia, sino que, sea (...) como útil para todos, útil para todos". (E1)

"(...) situaciones de discapacidad...hay estudiantes con discapacidad auditiva, visual". (E11)

Situaciones de discapacidad:

"(...) porque lo vemos como discapacidad física, pero nos hacemos cargo de todas las otras discapacidades, psicológicas también". (E2)

"(...) nosotros, cada día más vamos a tener estudiantes, que, por ejemplo, van a tener ciertos espectros del asperger ¿estamos preparados para recibir ese tipo de estudiante? y un estudiante que puede ser brillante y podría estudiar". (E6)

Diversidad sexual, de género y etnia:

"(...) recién está permeando el tema de género, recién están permeando elementos de la diversidad, porque el género también es una de las diversidades, recién (...) o si tiene una etnia en específico o si tiene una diversidad sexual". (E6)

"Siempre se habla bien, harto de diversidad sexual verdad, está todo el tema de la, de la comunidad LGBTI..., si me nombro diversidad como que me voy, como a ese, como ese plano, diversidad sexual ... pero no me llama mucho la atención, eh si es que hay una persona trans, tampoco lo sabría no sé, como que no me cuestiono en realidad". (E10)

Aspectos físicos y características psicológicas:

"(...) estudiantes que tengan diferentes características, por ejemplo, que tenga el pelo de una manera o que tenga más aros o tatuajes". (E5)

“(..) estamos observando algunos estudiantes que parecen varones, pero tienen unas uñas de 3 o 4 centímetros que sobran”. (E7)

“(..) porque son distintos, unos más inquietos, otros son más parlanchines, otros son más tímidos, entonces esa diversidad, hablar de esa diversidad, hacerse consciente de esa diversidad”. (E5)

Formas de aprendizajes:

“(..) a lo mejor, en los conocimientos, a lo mejor, uno se da cuenta que hay chicos que les cuesta más, a otros que le cuesta menos, entender hasta las preguntas de repente, pero... yo no sé si todos los docentes estamos conscientes de eso”. (E5)

“(..) que ahora uno tiene, distinto estudiante y que, a ellos, si bien les cuesta ...porque les faltaba tiempo para madurar el contenido, nada más que eso, sí, sus tiempos de aprendizaje son más lentos, requieren más tiempo, pero no significa que no puedan, no significa que no puedan”. (E8)

CATEGORÍA 3: PRÁCTICAS DOCENTES

Subcategoría 3.1: Valores y creencias sobre el aprendizaje y el rol docente

Síntesis de la categoría

Se puede apreciar por los relatos de los/a académicos/a, el valor otorgado a la humanidad en la educación, reconociendo al otro, al estudiante, como un ser humano, con la necesidad de vincularse, de relacionarse con otros/a y reconociendo el rol y la importancia de las emociones en el aprendizaje, la necesidad de tener sensibilidad en el aula y de involucrar en el estudiantado el deseo de aprender. Se valora como necesario y positivo el establecimiento de vínculos, la confianza, la empatía y cercanía con el otro, acompañando el proceso de aprendizaje del estudiantado, con una actitud positiva, cálida, escuchándolos y haciéndolos sentir acogidos. Se destaca a la responsabilidad docente de formar con el ejemplo.

El valor de la humanidad como esencia: emociones, vínculo, empatía:

“(..), para conocer al otro uno tiene que establecer un vínculo y el vínculo se establece solo sí, te ven a ti como una persona de confianza, y por otro lado, ya que si estableces un vínculo de confianza, permites que el otro se vaya abriendo y no tan solo a nivel individual, sino también a nivel grupal se vuelve a establecer, como esa dualidad de vínculos”. (E 1)

“(..) yo creo que los docentes, con la experiencia que tenemos, de vida muchos, otros son más jóvenes, tener ese, sensibilidad en el aula de, de involucrar las emociones en la, en la enseñanza. Como docente, empatizar con los estudiantes, comprender que está pasando con el estudiante, que es primera vez que está en un aula grande, con sus compañeros. Entonces, ser más empáticos con el estudiante, acogedores con el estudiante y eh involucrar las emociones, yo siento que eso es muy importante”. (E5)

Acompañar el proceso:

“Acompañar a los estudiantes en el proceso desde primer año... acompañamiento de un proceso de aprendizaje, y en las distintas etapas..., desde el abordaje más humano, más integral”. (E4)

“(..) yo creo que en el aula debe haber esa emoción, ese deseo de que el otro aprenda y ese deseo de, de ser cómo eran los educadores antes a lo mejor, que eran tutores, que compartían y qué enseñaban”. (E5)

Enseñar con el ejemplo:

“Porque uno va transmitiendo también no solamente con el conocimiento, con lo que dice sino con lo que hace, entonces para mi ser coherente en eso, es parte de la labor que tiene que tener un docente que quiera efectivamente ser cercano”. (E4)

“(..) que nosotros tenemos que sembrar es el deseo de... aprender, el preguntarse las cosas y como buscarla, y es lo que tratamos de favorecer, sin dejar de lado este otro aspecto que es el relacionarse con los demás”. (E5)

CATEGORÍA 3: PRÁCTICAS DOCENTES

Subcategoría 3.2: Valores y creencias sobre el rol del estudiantado

Síntesis de la categoría

Se destaca que los/a estudiantes que ingresan son los mejores de sus colegios y en contraste con ello se identifica como una limitante que el estudiantado no saber cómo estudiar lo que causa frustración en ellos.

Son estudiantes que están en un proceso de transición a la vida universitaria que requiere madurez y un acompañamiento más cercano los primeros años.

Hay consenso sobre el rol activo del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje, y la interacción con el otro, valorando el aprendizaje colectivo en un ambiente que favorezca estos aprendizajes.

Aportan al proceso de enseñanza aprendizaje con sus conocimientos y experiencias previas y enriquecen al docente en la interacción que se establece.

Los mejores estudiantes:

“(...) son estudiantes que, independientemente sus notas internas, son los mejores estudiantes de sus colegios, independientemente el colegio que vengan, un colegio público o particular, particular subvencionado, independiente, son los mejores alumnos de sus colegios, son alumnos que están acostumbrados a estudiar, son alumnos que están acostumbrados a tener buenas notas”. (E6)

“yo creo que, que uno debería pensar que, los estudiantes que se han ganado la posibilidad de ingresar a la universidad”. (E7)

Riqueza de las experiencias previas:

“(...) los estudiantes están recién aprendiendo...su intervención también en la atención es muy limitada porque no tiene todavía tanto conocimiento, pero también, eh te pueden transmitir, lo que ellos traen, toda esta diversidad”. (E6)

“el creer firmemente que los chicos no vienen vacíos, que los chicos tienen experiencia, que los chicos están...en que uno está facilitando su proceso”. (E4)

El proceso de transición a la vida universitaria y en proceso de madurez

“(..). todavía no saben, cómo, como están en primer año, todavía no saben eh, estudiar... porque ellos están acostumbrados eh a estudiar de otra manera” (E9)

“Creo que los niños de primero y segundo todavía están en un proceso de maduración y de una desconstrucción del colegio, aquí en la universidad que ya soy más autónomo, soy independiente, yo veo mis notas, yo veo si me estoy enseñando algo pero que necesitan un proceso de acompañamiento un poco más cercano que otros niveles, que después alejan los otros niveles que no lo hacemos, pero es parte de su madurez y crecimiento” (E2)

Partícipes del proceso enseñanza aprendizaje y gestores de su propio aprendizaje:

“O sea, yo creo que los chicos son super participativos y cuando ellos son parte de ese proceso, yo los noto empoderarse del conocimiento, del trabajo, autorregularse en el trabajo en equipo”. (E3)

“(..). que ellos son constructores también de su primer aprendizaje (...) ellos logran hacer sus propias reflexiones y van entendiendo su verdadero rol... aprenden a trabajar en equipo, aprenden a respetar las opiniones de los de los demás compañeros y aprenden a trabajar también esto de las colectividades y de la integralidad”. (E4)

Un aporte al docente y a la inclusión:

“(..). crecer como personas también y, y nos obligan, para mí por lo menos, los alumnos nos obligan a ser más inclusivos, porque te obliga a aceptarlos, por supuesto que eso así tiene que ser y está bien, entonces yo lo encuentro súper bueno”. (E9)

CATEGORÍA 3: PRÁCTICAS DOCENTES

Subcategoría 3.3: Planificación y gestión del curso

Síntesis de la categoría

La Planificación y gestión del curso se realiza en conjunto con el equipo docente, considerando la experticia del equipo docente, el propósito formativo del curso, las opiniones del estudiantado, vertidas en la encuesta de evaluación docente que se realiza al finalizar el curso, que permite establecer las mejoras para la siguiente versión del curso. Se destaca la importancia de la participación del estudiantado en este proceso.

Influye también, en la planificación y gestión de los cursos, la innovación curricular que de acuerdo con los relatos tuvo un impacto en la gestión y planificación de los cursos, resaltando el rol activo del estudiantado e implicando cambios en las metodologías, sin embargo, no consideró la inclusión de la diversidad especialmente la diversidad funcional.

Para facilitar la inclusión en la planificación y gestión de los cursos se identifica el aporte realizado por figuras organizativas de coordinación y orientación de la docencia como lo son el coordinador de nivel, dirección de Escuela y la comisión de docencia.

Las limitantes que se manifiestan son no ser pedagogo y enfrentarse a cursos complejos de gestionar, especialmente los cursos interprofesionales.

Trabajo en equipo y establecimientos de mejoras:

"Bueno me reúno con el equipo de docentes que participan del curso, (...) revisando cuál es nuestro propósito formativo, cuáles son los aprendizajes esperados, hacer una evaluación previa de la versión anterior y luego de eso, cuales vendrían siendo como los aspectos de mejora para la nueva, para la siguiente versión, desde ahí también incorporamos la... evaluación docente, especialmente los comentarios, (...) para ver qué elementos son necesarios continuar y qué otros elementos hay que ir mejorando". (E1)

"Bueno primero parte con la revisión de la evaluación, de la evaluación de la encuesta docente del año anterior, primero se lee en poco los comentarios y se van haciendo ajustes en relación con lo que han mencionado los estudiantes y también se van haciendo ajustes en relación con la experiencia docente que ha tenido el equipo. Como que se toman esos dos aspectos, un poco los estudiantes tienen una visión, pero también la experticia del equipo docente es importante, entonces esos dos aspectos se toman en cuenta para poder hacer la planificación del curso ". (E10)

Influencia de la innovación curricular:

“(..) no pasó mucho tiempo, antes de que se empezara a implementar la innovación curricular y siento que en ese sentido cambiaron como varios paradigmas respecto de cómo llevar a cabo un programa de curso y rápidamente pasamos de un estilo a lo mejor de, clases expositivas puramente, y seminarios con certámenes, a mucho taller de simulación, grupo de trabajo en grupo pequeño, donde tratamos de que el alumno también se hiciera un poco más cargo de su propio aprendizaje”. (E3)

“(..) creo que la innovación curricular no lo considero como tal, porque la innovación curricular hizo este cambio de paradigma del objetivo al resultado y más enfocarnos en el desempeño, pero nunca nos cuestionamos si alguien acá ingresa en silla de ruedas, o alguien es ciego, o alguien es sordo y quiere hacer matrona o matron”. (E2)

Figura profesor coordinador de primer año y de gestión docente:

“(..) yo creo que en primer lugar ha sido básicamente la información que también te dan los coordinadores de nivel, ...como las características sociodemográficas de los estudiantes que tenemos y teniendo esa claridad de la población, que en el fondo nosotros vamos a, va a ser nuestros estudiantes, con esa información yo creo que uno se basa para comenzar a trabajar y a planificar el curso”. (E6)

“(..) de que si hay algún estudiante que no tenga un buen rendimiento, que lo veas afectado por alguna situación social o personal, que haga que su aprendizaje no sea o no tenga la misma opción de aprender que sus compañeros, hay una buena comunicación hacia coordinadora de nivel y hacia la dirección para poder atajar eso a tiempo y que en el fondo podamos darle la oportunidad de aprender con la misma calidad, que a lo mejor otro estudiante, no tiene una situación de vulnerabilidad o familiar, algún familiar enfermo a veces”. (E2)

CATEGORÍA 3: PRÁCTICAS DOCENTES

Subcategoría 3.4: Prácticas que favorecen la inclusión

Síntesis de la categoría

Dentro de las prácticas que favorecen la inclusión del estudiantado en un aula diversa, el profesorado reconoce la utilización de metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante, en las cuales, el estudiantado tiene un rol activo. El profesorado utiliza el trabajo en grupos pequeños porque facilita la vinculación, la interacción, la colaboración entre el estudiantado y la participación, fomenta el trabajo en equipo y el trabajo interdisciplinario y permite que el estudiante sea constructor de su propio aprendizaje, permitiendo la reflexión.

Además, en el contexto de aula masiva se utilizan Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La retroalimentación es valorada como un aporte a la inclusión y para el aprendizaje de todos y todas, pero se percibe como compleja de realizar.

Otro aspecto que favorece la inclusión de la diversidad es la planificación de horarios de consultas para aclarar dudas y recibir apoyo por parte del cuerpo docente.

Metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación:

“Los seminarios los intencionamos de tal manera que ellos puedan compartir con compañeros que no son de su carrera, también con los de su carrera, pero que estén mezclados, entonces lo que se trata de intencionar es la interdisciplinariedad por decirlo, que puede existir y tratar de inculcarles que ellos van a tener que trabajar en conjunto porque así lo van a hacer posteriormente en su vida diaria en el trabajo”. (E9)

“De hecho, en los talleres se le pedía que hicieran una co y autoevaluación”. (E8)

Trabajo en grupo pequeño:

“(…) utilizamos bastante la metodología de grupo pequeño en donde fomentamos harto el tema de la inclusión. Creo que el trabajo en grupo pequeño sirve mucho porque, (...) ... el tutor o guía, la figura que, que o el rol que ocupe permite que conozca bastante a ese grupo pequeño, por lo tanto, esa figura de ese docente nos estaría entregando una información súper importante para conocer finalmente a todo un curso” (E1)

“(…) porque a mí me interesa ver cómo ven cada uno, entonces, en ese aspecto, entonces la idea mía es siempre trabajar con grupos pequeños. Así uno puede apostar mucho más por la diversidad” (E8)

Uso de TIC y Retroalimentación:

“(...) tratamos de, trabajar estrategia para aulas masivas, como teníamos el grupo grande, tratamos de incorporar el típico control, ver caso si podríamos incluir Kahoot, teclera, pero ahí como que la tecnología, no nos acompaña demasiado en algunos casos”. (E8)

“(...) tratar de hacer una retroalimentación en el momento, se trata de hacer, sino se usan tecleras, por lo menos poner, como si fuera una pregunta con varias opciones a, b, c, d y explicar cada una y porqué sí o no”. (E9)

“la evaluación, la retroalimentación, que hay un punto que es super importante, yo me he dado cuenta de que es súper importante la retroalimentación en el proceso del estudiante “. (E10)

Planificación de Horarios de consultas:

“(...) nació la posibilidad de generar estos horarios de consulta...Entonces nosotros trabajamos con los chiquillos que llegan y pudimos lograr un horario más o menos considerable para que los chiquillos tuvieran holgura y poder ir a cualquiera de esos horarios hacer su consulta y son todos los profes que trabajan dentro de nuestra unidad, entonces están, tienen las competencias para poder responder las consultas de los chiquillos”. (E8)

CATEGORÍA 4: FACILITADORES PARA UNA DOCENCIA INCLUSIVA

Subcategoría 4.1: Elementos asociados a la figura docente

Síntesis de la categoría

Se identifica al docente como el principal facilitador de la inclusión siendo las características necesarias del docente para que esto ocurra, la motivación personal para realizar una docencia cercana e inclusiva, la motivación para hacerse preguntas del proceso educativo, la disposición al cambio, la autocrítica, la reflexión y la formación docente.

Como equipos docentes se destaca la necesidad de una comunicación y coordinación efectiva informando situaciones para dar seguimiento.

El profesorado aprecia la diversidad como un valor que facilita de la inclusión. Otro elemento facilitador para una docencia inclusiva asociado al docente es el valor de la docencia dado por la importancia que tiene la formación en educación superior, la reflexión sobre nuestra enseñanza, la innovación y la investigación en educación apoyada en instituciones como el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud (DECSA) de la facultad.

Docente, el motor de la inclusión en el aula:

“(...) y el principal en el fondo, catalizador y precursor de esta inclusión, debería ser el cuerpo docente”. (E3)

Motivación docente:

“Es importante la motivación del equipo docente también, que el equipo docente este motivado a para, para fomentar estas reflexiones”. (E10)

“Yo creo que es motivación personal... pero además también con el grupo de trabajo y los equipos que una forma también es sintonía en relación con que uno cree en el aprendizaje entretenido y en la colectividad... esa creencia en relación con el aprendizaje que tiene que ser inclusivo”. (E4)

Disposición docente:

“(...) y la disposición del docente, creo que ese es un facilitador sumamente importante, (...) la disposición de uno como docente, para detenerse, hacer una autocrítica, que por lo general creo que no es algo que muchas personas lo realicen, hacer una autocrítica y ver cómo está funcionando y ver que tengo que hacer al respecto “. (E1)

“Yo creo que dentro de los facilitadores que puede ser, puede ser las disposiciones de los académicos “. (E6)

“Creo que la disposición de hacerlo es algo fundamental desde el punto de vista. de la inclusión cooperativa, porque está bien física, no depende de mí el pago de una rampla, pero si hay disposición, tú puedes perfectamente hacer una adaptación “. (E2)

Reflexión docente:

“(..) en todo este proceso también, está ese proceso de autorreflexión, de ser proactivo, de ser autocrítico, porque finalmente así es como tú haces una mejor docencia, creo que es como algo que he empezado a, a pensar, a reflexionar”. (E1)

“Mira yo creo que eso es un cuestionamiento, yo es un cuestionamiento que me echó a mí misma, de que no, no estoy siendo lo suficientemente inclusiva y incorporando la diversidad”. (E6)

“(..) hartos desafíos al respecto también del tema de discapacidad, como la discapacidad física, la discapacidad visual... me aparece un nuevo desafío, ya que mis clases de grupos pequeños son dinámicas, son activas, son con movimiento corporal, entonces me veo también en ¿qué pasaría si llegase una estudiante con una discapacidad física? ¿cómo abordo eso?”. (E1)

Comunicación y coordinación efectiva

“(..) y la buena comunicación, para que realmente podamos hacernos, sin nada de plata, más inclusivo y cercano con los estudiantes. También tener una buena comunicación entre los pares y tener la confianza de poder decir oye, ojo, acá hay que tomar este resguardo, hay que avisarle a la colega que sigue de esta discapacidad o de esta vulnerabilidad, para que podamos cumplir con la inclusión”. (E2)

El valor de la Diversidad:

“(..) yo creo que la diversidad es un valor...integrar la diversidad y en ese contexto, ser inclusivos, es un valor para el aprendizaje de los estudiantes “. (E6)

“Yo creo que las diferencias tienen que existir, yo creo que es super importante que seamos todos diferentes, es nuestra riqueza para mi gusto como seres humanos, (...) y todas las diferencias ahora que somos más multiculturales, (...) y en el aula eh creo que también es muy importante, (...) porque nos enseña a nosotros como profesores, creo que también aprendemos de todos, todos los días La diferencia es un valor y te aporta académica y personalmente”. (E9)

El valor a la Docencia:

“ Yo creo que otro facilitador es que hay gente que está interesada y que está revalorando la educación dentro de las escuelas, o sea que exista el DECSA en sí mismo, es un facilitador, porque en el fondo, existe un lugar donde la educación en salud debe ser importante y por ejemplo tu misma tesis es un facilitador, o sea es importante hacer una tesis en educación en salud, no solo una tesis que hable de números, que hable de una patología, reflexionar sobre cómo enseñamos ya es un facilitador”. (E6)

Formación e innovación docentes:

“Es algo que me interesa mucho y es algo que yo, estoy constantemente también...desarrollando, inventando y capacitando, y que es lo otro que también a mí me interesa es cuál es el tipo de evaluación (...) investigar y probar con nuevas metodologías. Si al final también creo que para actualizarse para, si apelo como a esto de la docencia inclusiva, creo que uno también como lanzarse a la piscina, respecto a, a ir investigando, ir probando, ver cómo va resultando, cierto, innovando “. (E1)

“(...) por mi formación de postgrado, qué es por mi interés profesional, personal, claro, yo estoy capacitado/a en, por lo menos en esos conceptos porque a mí me interesan”. (E6)

CATEGORÍA 4: FACILITADORES PARA UNA DOCENCIA INCLUSIVA

Subcategoría 4.2: Políticas y gestión institucional

Síntesis de la categoría

Como elementos facilitadores de la institución, se destacan las políticas y la gestión enfocadas a estudiantes de primer año y las caracterizaciones de los cursos que permiten conocer el aula y ser una guía para la planificación y gestión de los equipos docentes. También la creación de la DIGEN a nivel central y local.

A nivel local, en la facultad se considera un facilitador al CEA con la unidad de discapacidad, y el PAD con sus tutores que son percibidos como un gran apoyo a la docencia de pregrado. Los programas de formación docente a manos de expertos en educación y

entregados de manera gratuita para capacitar al profesorado, son considerados como un facilitador al igual que la formación docente en temas de género y metodologías participativas.

Caracterizaciones de cursos de Primer año Universitario:

“(...) creo que lo que hace la universidad al respecto a, a las caracterizaciones que entregan, a los lineamientos desde pregrado, sobre como uno debe trabajar, por ejemplo, en primer nivel, creo que sirven de mucho para trabajar esto (...) que teniendo como estas caracterizaciones qué te ayudan mucho, la universidad, como que uno puede comenzar a hacer un trabajo un poco más específico al respecto”. (E1)

“(...) esa caracterización socioeconómica que nos mandan desde nivel central donde uno ya conoce a los chiquillos desde, por ejemplo, el colegio en el que vienen, el nivel que tuvieron en las ciencias básicas viene una caracterización por PSU”. (E11)

Dirección de Género (DIGEN)

“Políticas que ayudan es la aparición del departamento de género, de que haya política de corresponsabilidad, de que se consideren todas las situaciones especiales para dar facilidades a los estudiantes, este departamento de género, que es chiquitito todavía pero que ha hecho harto ruido y eso es bastante positivo”. (E11)

Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) con la unidad de discapacidad, el Programa Ayudantes Docentes (PAD) y programas de formación docente:

“Yo creo que aquí el CEA no se puede dejar de mencionar...también nos hicieron reflexionar, este tema tan academicista de hacer clases, y no ocupar nuevas estrategias TIC, en el fondo de hacer esto un poco más cercano a las nuevas generaciones. Entonces creo, que el CEA más bien un facilitador, un ayudante total porque siempre son resolutivo “. (E6)

“(...) en el CEA se está trabajando ahora en una unidad de discapacidad, entonces creo que esto es algo positivo (...) bueno y que el CEA siempre ha apoyado mucho en potenciar” “(...) el PAD ha sido un muy buen facilitador para nosotros, yo trabajo con los estudiantes PAD y realmente han sido un apoyo tremendo para mí, para generar otras metodologías, porque yo no siempre tengo tiempo y los estudiantes enseñando al estudiante, hablan el mismo idioma, entonces me ha ayudado mucho”. (E6)

“(...) Y ahí aparecen el tutor par, de hecho, yo he tenido reuniones con los tutores par, entonces son como bien, en ese aspecto son bien acompañadores y un apoyo”. (E8)

Programas de formación en Docencia:

“(...) creo que es un facilitador también, es que continuamente se estén dando programas de Educación para los docentes y que son gratuito obviamente, que obviamente tú, el lugar donde tu trabajas debería capacitarte, creo que también un facilitador”. (E6)

“(...) bueno yo creo que una de las cosas es tener hartas capacitaciones que tienen que ver con género, de hecho, ahora se van a empezar a salir y ojalá muchos profes lo tomen”. (E11)

CATEGORÍA 5: BARRERAS PARA UNA DOCENCIA INCLUSIVA

Subcategoría 5.1: Factores relacionados al profesorado

Síntesis de la categoría

Como barrera los y las docente identifican la falta de tiempo asociada a una alta carga académica y las múltiples funciones a realizar lo que impide tener la dedicación que requiere atender la diversidad en el aula inclusiva.

Sumada al tiempo escaso se identifica como un obstaculizador a la docencia inclusiva, la prioridad otorgada por académicos a otras funciones como es la investigación que se asocia al reconocimiento académico, situación condicionada por la escasa valoración que se le otorga a la docencia de pregrado a nivel de la universidad.

Asociado al escaso tiempo, se identifica la falta de preparación y competencias docentes para atender la diversidad y ser inclusivos. Se percibe la necesidad de formación y capacitación en nuevas metodologías y temas transversales como discapacidad, género y también contar con espacios de reflexión y diálogo para poder dar respuesta al modelo educativo que declara la universidad y cómo se lleva a cabo desde nuestro rol docente e institucional.

La resistencia al cambio es otra barrera relacionada con el profesorado, manifestada en la resistencia a cambiar paradigmas y prácticas docentes en la formación del estudiantado que se han utilizado por mucho tiempo.

Una de las mayores dificultades y resistencia que se percibe es la relacionada al uso del lenguaje inclusivo. Se percibe el cambio como difícil de realizar y que requiere de la comprensión del estudiantado en considerando la brecha generacional. La brecha generacional se instala como otra dificultad especialmente relacionada a la confianza y la cercanía, que se dificultan con docentes de más edad en comparación con docentes más jóvenes y cercanos a las edades del estudiantado y sobre el uso del lenguaje inclusivo.

Escaso Tiempo y alta carga académica del profesorado:

“Nos atrapamos en lo mismo, no hay suficiente tiempo, la dedicación no es exclusiva a eso, sino que uno tiene otras funciones, entonces ahí es cuando empieza uno a verse limitado (...) pero el tiempo la carga horaria que tengo, no, no a mí personalmente no me da para hacerlo”. (E1)

“(...) el drama es de dónde sacamos el tiempo...el único drama, eso es el tiempo, el tiempo en el cual, porque siempre estamos en contra del tiempo, estamos corriendo, entonces encontrar un tiempo en el cual tranquilamente te puedas sentar y hacer y decir, ¿sabes? esto lo estoy haciendo súper bien, pero me falta esto y requiere del tiempo necesario para poder hacerlo y la verdad es que, ese tiempo, cada vez lo tenemos menos, por la forma misma de la vida que nos rodea “. (E9)

“Número docentes, el tiempo (...) la carga académica (...) Yo creo que es una barrera, (...) está todo el tema del agobio laboral, que también estamos sintiendo, porque nos llenan de papeles, de cuestiones que hay que llenar, entonces como que nos van quitando los tiempos en llenar cosas que, tal vez, no, no aportan tanto”. (E10)

Prioridad a otras funciones:

“(...) si tú no estás interesado en el curso, si tú no estás interesado en la persona y solo estás interesado en tu conocimiento, en exponer tu conocimiento, o si estás al servicio de, que se yo, publicación o artículo de investigación, creo que se pierde un poco el foco, creo que, para

hacer una docencia inclusiva, tienes que estar atento y ocupado del curso (...) cuando tú estás focalizado en otra cosa (...) estás focalizado más como en la ganancia secundaria “. (E1)

“ (...) siempre ha estado visto, para el académico en esta universidad, que la parte de pregrado, está vista como en menos, Entonces la gente no tiene tanto interés en educarse y capacitarse en lo que es educación, cuando es un elemento súper importante y se enfoca a sus intereses personales de desarrollo...pero si somos docentes, una de nuestras obligaciones es, darle el valor que tiene, por ejemplo, el pregrado entonces también otro obstaculizador es seguir viendo en menos enseñar por sobre otras áreas como la investigación”. (E6)

Escasa o nula formación y competencias docentes para enfrentar la diversidad:

“(...) pero deberíamos tener el tiempo para hacer no sé, un curso de actualización cada tantos años (...) una autoevaluación o sentarnos a reflexionar”. (E9)

“(...) falta de capacitación en metodologías inclusivas que lleguen a toda la gente. No hay ningún diploma que hoy te garantiza esas metodologías”. (E2)

“(...) pero no hay una preparación previa para ser inclusivos”. (E2)

Resistencia al cambio:

“(...) el quedarse siempre como en ese lugar, en esa zona de confort, que porque funciona siempre tengo que mantenerla, creo que eso también va mermando que tu docencia pueda ser inclusiva, porque también no te vas actualizando y no te vas informando de..., del día a día, de lo que va sucediendo”. (E1)

“(...) es difícil y es difícil, especialmente estos grupos que han estado trabajando acá hace mucho tiempo y tienen una manera de trabajo persécula “. (E9)

“(...) yo creo que es súper difícil porque hay características propias de los individuos que hacen que esto genere mucha resistencia, eh yo diría que a un gran porcentaje de personas les cuesta mucho el incluir este lenguaje, distinto al que aprendieron hace muchos años “. (E11)

Brecha generacional:

“(..) yo era más cercana, porque tenía casi la misma edad y sabía cuál era la dificultad que podría tener cada uno, y como yo era más joven, los chiquillos tenían más confianza conmigo. Entonces, cuando uno ya empieza a tener otra edad, la confianza como que me he dado cuenta de que ahora no, no preguntan las cosas que quizá me preguntaban cuando yo era más joven...como de a poco el tiempo te genera esa distancia”. (E8)

“(..) pero ahora, sí encuentro una falta de respeto cuando mandan correo, así como: “profe”, de buenos días, la parte formal, de qué carrera son, nada”. (E8)

“(..) porque, por ejemplo, una de las cosas con las que yo he estado luchando, por una cuestión generacional, es la inclusión en cuanto a chicas y chicos, de género, por decir, y más cuando, ahora tenemos gente que te dice ya, pero yo soy no binario”. (E9)

CATEGORÍA 5: BARRERAS PARA UNA DOCENCIA INCLUSIVA**Subcategoría 5.2: Factores relacionados al estudiantado y al aula****Síntesis de la categoría**

Dentro del estudiantado se perciben como barrera las bases formativas que traen y hacen muy marcados los extremos, percibiéndose este aspecto como negativo en relación con la diversidad en el aula.

Se percibe un cambio de comportamientos y actitudes en nuevas generaciones en comparación a generaciones anteriores relacionadas al respeto con el docente, que es percibido como un trato poco formal y respetuoso. La escasa colaboración entre ellos, la escasa motivación y participación en clases y la victimización asociada a las vías de ingresos especiales también se consideran barreras.

Se destaca la necesidad del profesorado de actuar con cautela frente al estudiantado relacionado con la comunicación y las interpretaciones lo que afecta el clima del aula de manera negativa.

Aspectos como la timidez de estudiantes influyen en la comunicación con el /a docente y la identificación de estudiantes que requieren apoyo.

Aula heterogénea:

“(..) al principio eran como toda una masa igual, no se notaba tanta diferencia como lo es ahora. Ahora hay mucho sesgo, o sea niños que son muy muy muy brillantes y niños que son muy, muy muy malos, mala base, no es que sean malos, sino mala base., situación que no era en mi época antigua, no había tanta diferencia, porque no había estos extremos tan marcados, ahora no, ahora se notan muchos estos extremos”. (E8)

Actitud del estudiantado poco respetuosa y a la defensiva y exigente:

“(..) yo he visto un cambio generacional increíble, impensable, y lo que más me da pena, es la parte del respeto, porque, cuando yo entré aquí nunca me faltaron el respeto”. (E8)

“(..) los estudiantes tienen que colaborar entre ellos, (...) y los estudiantes, en esta competencia y el individualismo”. (E7)

“(..) pero siempre hay alguien que, no habla, entonces tampoco uno es adivino, entonces, ahí, por otro lado, hay otros que se victimizan demasiado “es que profe yo soy PACE, es que profe yo soy SIPEE, entonces a mí no me puede evaluar igual” y ahí empiezan los conflictos”. (E8)

” Ellos creen que uno vive en disposición a sus demandas. Entonces en ese aspecto, yo veo que se ha perdido mucho... porque uno también es persona, se desmotiva, porque siempre yo se los digo chiquillos, esta cosa es mutua y es motivacional”. (E8)

CATEGORÍA 5: BARRERAS PARA UNA DOCENCIA INCLUSIVA

Subcategoría 5.3: Elementos asociados a la gestión Institucional y a la infraestructura

Síntesis de la categoría

La gestión de la facultad en ámbitos como la disponibilidad de aulas, horarios establecidos para los cursos y la disponibilidad de docentes, es percibida como otra barrera para atender la diversidad al no contar con los requerimientos necesarios en esos aspectos.

El gran número de estudiantes en los cursos es una barrera identificada por el profesorado. Cursos masivos con más de cien estudiantes hace complejo identificar los apoyos individuales y hace compleja la planificación y gestión del curso principalmente asociada al número de docentes requeridos para realizar actividades de aprendizajes significativas y metodologías participativas en grupos pequeños. Se identifica como otra barrera asociada a la gestión el currículo rígido.

La infraestructura y espacios de acceso universal de la facultad y campos clínicos es considerada como una barrera a la inclusión al no contar con accesos para sillas de ruedas, ascensores, no existir lugares con información para personas no videntes, espacios limitados para estudio y salas de clases no implementadas para personas con diversidad funcional.

Aula masiva y falta de recurso docente:

“(...) como son grupos muy grandes, necesitas un plantel de docentes muy grande y, por los problemas que hay en nuestra facultad, económicas de más eh, cada vez contamos con menos docentes”. (E9)

“Yo creo que eh de alguna manera a lo mejor hace falta que los docentes podamos tener, o los cursos tengan más docentes, de manera de hacer grupos más chicos y tener esa conversación con los estudiantes”. (E5)

Dificultad en la gestión de auditorios y horarios de cursos:

“(...) porque no contamos con las aulas necesarias, eh y si encontramos las aulas, yo he tenido que hacer docencia con los alumnos sentados en el piso y eso es una vergüenza, o sea, yo pedí disculpas”. (E9)

“(...) a nosotros nos ha afectado muchísimo la disminución de horario frente a los estudiantes, en la interacción con ellos”. (E7)

“(...) por el asunto de la franja horaria, de la hora y media, lo cambiamos y dejamos talleres y controles, tuvimos que cambiar un poco la estrategia de trabajo “. (E8)

Escasos espacios de acceso universal y limitaciones de la infraestructura:

“Ya desde nuestro acceso no tenemos inclusión, no tenemos rampla para que alguien pueda subir sólo escaleras. Entonces creo que, desde la infraestructura ya estamos mal”. (E2)

“Yo creo que la planta física, partiendo por eso, y cómo están también los hospitales, pensando si estás barreras físicas existen y nosotros llevamos más adelante algún estudiante que tenga que hacer práctica clínica, yo creo que no están los campos clínicos preparados para alguien con algún tipo de diferencia o discapacidad”. (E3)

“(...) estamos en la Facultad de Medicina y esta facultad, estructuralmente, es lo menos inclusiva que hay, lo menos inclusiva. Entonces ya estructuralmente no es inclusiva o sea aquí no hay lugar para las personas, por ejemplo, que sean, que sean no vidente, no hay esto como botones en los cuales te pueden dar información. No hay ninguna forma de inclusión adicional a las situaciones de discapacidad sensorial, por ejemplo, ninguna”. (E6)

“(...) las aulas, los auditorios no están pensados en, en, la diversidad de nuestros estudiantes, sobre todo aquellos que tienen discapacidades físicas”. (E11)

Currículo rígido:

“(...) porque también nuestra estructura del sistema de crédito transferibles, o sea las horas presenciales que tienen que hacer un curso está estandarizado, por ende, no necesariamente es inclusivo, porque hay personas que van a demorar más tiempo para poder cumplir ese conocimiento y eso tampoco es diverso ni inclusivo”. (E2)

“(...) no está preparada la facultad, no están preparados los programas, los programas son super inflexibles, sea si tú te hechas un ramo, tienes que esperar todo un año, que ha sido una de las cosas que también se ha criticado, o sea como un estudiante no puede tomar en otro semestre, o en periodo de verano, para no perder un año. Yo creo que, no estamos preparados, definitivamente por diversas razones” (E6)

CATEGORÍA 5: BARRERAS PARA UNA DOCENCIA INCLUSIVA

Subcategoría 5.4: Brechas entre el discurso y la acción en la implementación de marcos de referencias Institucionales

Síntesis de la categoría

La implementación del actual Modelo Educativo y de las políticas institucionales para la inclusión y la diversidad son percibidas como una barrera al existir una tensión entre el discurso y la acción.

Se percibe una brecha entre lo declarado por la universidad sobre inclusión y diversidad y lo que el profesorado puede realizar en el aula destacando que la inclusión y la atención a la diversidad en el aula no es solo una responsabilidad del docente, sino de toda la institución.

En este sentido también se percibe como otra barrera a la inclusión y la atención a la diversidad desde la institución el apoyo insuficiente a estudiantes, principalmente por ingreso SIPEE, sin embargo, se destaca la importancia de entregar los apoyos al estudiante que lo requiera independiente de su vía de ingreso.

No es sólo buena voluntad del profesorado:

(...) ya no depende sólo de una planificación del equipo docente, sino que viene de una decisión institucional...con los valores y el modelo educativo que declara esta institución, porque nosotros sabemos desde adentro que no se cumple... no nos hacemos cargo de la verdadera inclusión y equidad que deberíamos tener como institución". (E2)

"Entonces yo creo que eh, la facultad y la universidad habla mucho de la inclusión, pero no hace tanto como debería, no tenemos los recursos. Esto debería ser una cuestión que no sea de voluntad de alguien, de buena persona o como le quieras llamar, sino que debería ser una, algo institucional". (E9)

Apoyos Insuficientes al estudiantado:

"(...) al final hacemos programas, instauramos programas, súper buenos para la Universidad. porque tiene 200 cabros que ingresan, porque le vemos un talento especial, eso el ingreso

SIPEE, pero que al final de esos 200, ¿cuántos se titulan? ¿cuántos aborta misión en los primeros años? ...al final parece que los primeros años son como corta cabeza y no de incluirlos en un sistema universitario “. (E2)

“(...) sólo conozco a los SIPEE, ...yo encuentro que es bonito en papel, pero muy duro para ellos, ...pero deberías de hacer un acompañamiento muy fuerte a estos alumnos que tú ya sabes que tienen falencias,...pero resulta ser que llegan y, se le brinda un poco de ayuda, Requieren más tiempo y además que tienen el drama para mi gusto, porque yo en algún momento fui como tutora SIPEE, de que claro, el alumno te dice profe, yo vengo de... y nunca he vivido solo, sola, ahora tengo que arrendar la pieza, no tengo internet, no tengo computadora, recién sé cómo llegar en el metro, o vivo en una piecita donde en el resto es lleno de niños y no puedo estudiar y me envían las clases por internet y en la noche no puedo estudiar y tengo, y no tengo plata. Entonces, uno dice ¿Cómo le pides a este alumno o alumna que rinda igual? no puedes”. (E9)

CATEGORÍA EMERGENTE

Contexto social (estallido social) y Contexto sanitario:

El contexto del país producto del estallido social en el año 2019, es considerado un facilitador, aunque en cierto modo también se percibe como un obstaculizador.

“(...) yo creo que, eh, otro facilitador que podría ser también, a pesar de que puede ser un obstaculizador en cierto modo, es el cambio social, yo creo el cambio social”. (E6)

El contexto de pandemia que comenzó en marzo del año 2020 obligó a reemplazar las actividades docentes lectivas presenciales por actividades en una modalidad remota a través de plataformas institucionales, siendo los equipos docentes los encargados de reorganizar las actividades de los cursos. Desde el departamento de pregrado se entregaron orientaciones para implementar esta docencia en un marco de educación de calidad, de flexibilidad, promoviendo una mayor autonomía en el estudiantado y garantizando en lo posible los aprendizajes comprometidos.

La primera recomendación fue fijarse metas realistas y planificar la docencia analizando con calma el programa de curso para identificar los resultados de aprendizaje

fundamentales de lograr, seleccionar, reorganizar y priorizar ciertas actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, generar espacios de encuentros en línea como tutorías para acompañar y orientar en todo momento el trabajo autónomo del estudiante, especialmente en primer año.

Para el profesorado la pandemia llevó a un cambio obligado de metodología y a la necesidad de replantearse las actividades y la manera de abordar los cursos haciéndolos más realistas y con actividades más interactivas lo que es visto como un facilitador, sin embargo, también se visualiza como una barrera en todo lo relacionado al acceso a conexión de internet y dispositivo para la enseñanza remota de emergencia:

“Bueno, yo creo que ahora la situación de pandemia ayudó un poco pa’ favorecer que los profes pudieran hacer actividades más interactivas, que consideraran ya la individualidad de los estudiantes y no el manejo en masa”. (E11)

“(…) nos llevó a reflexionar en relación con la exigencia que estábamos poniendo, a hacer un poco más realista en lo que queríamos hacer (…) entonces un poco cambiar el tema de la metodología”. (E10)

“Yo creo que otra barrera fue, bueno lo que pasó este año en la pandemia, o sea el acceso para tener un computador, el acceso a tener una Tablet, un internet”. (E11)

Sugerencias para enfrentar la inclusión en el aula:

Se entregan sugerencias para abordar de mejor manera la diversidad del estudiantado favoreciendo su inclusión. Entre ellas se propone detectar necesidades de índole socioafectivo y de aprendizaje, utilizar metodologías que propicien la integración grupal, nivelar al estudiantado, establecer una buena comunicación entre equipos docentes para abordar situaciones de diversidad funcional, el uso de lenguaje de señas en clases y videos y conocer que piensa el estudiantado sobre la inclusión, y cómo percibe la inclusión de la diversidad en la universidad.

“(…) utilizando como algún instrumento pa’ detectar como alguna necesidad, ya sea de índole socioafectivo o de índole de aprendizaje”. (E1)

“(...) fomentar como metodologías que tiendan a, o que tengan como... de forma indirecta, la integración grupal, el trabajo grupal, creo que ahí sería como muy productivo o fomentaría mucho esto, más efectivo”. (E1)

“(...) se les nivele y se les nivele de verdad con ayuda y todo el resto (...) o tener impresas las clases, de manera que puedan ir a verla en donde sea”. (E9)

Creo también tener una buena comunicación entre los pares y tener la confianza de poder tomar este resguardo, hay que avisarle a la colega que sigue de esta discapacidad o de esta vulnerabilidad, para que podamos cumplir con la inclusión”. (E2)

“(...) podríamos..., capacitarnos en lengua de señas y poder tener no sólo la grabación de audio, sino también una intérprete, para que un estudiante que fuera sordo, por ejemplo, pudiera escuchar y pudiera aprender (...) Sería súper bueno tener acá no una intérprete de lengua de señas, sino que nosotros mismos estuviéramos capacitado”. (E2)

DISCUSIÓN

Este estudio pone en evidencia las opiniones que tienen profesores que realizan docencia en cursos de primer año de la carrera de Obstetricia y puericultura de la Universidad de Chile, respecto a la experiencia sobre la inclusión y diversidad en el aula en cursos de primer año universitario.

De acuerdo con los resultados encontrados, el profesorado participante del estudio no tiene tanta claridad del concepto inclusión educativa, lo que es concordante con lo afirmado por Echeita y Ainscow (2011, como se citó en Medin-García, 2017), que el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso. Existe una falta de delimitación conceptual que provoca, la confusión con la integración o el término educación inclusiva tenga diferentes interpretaciones y connotaciones. Lo mismo ocurrió en este estudio en donde el término inclusión inclusiva fue definido con dificultad y con diferentes enfoques, el

primero como la no discriminación, la no exclusión, el segundo como la integración de la diversidad y el tercer enfoque con una mirada de derecho a la educación.

Los dos primeros enfoques del profesorado respecto de la inclusión educativa, son concordantes al menos en un aspecto, con la definición establecida por Blanco (2008, como se citó en Medin-García, 2017), quien define la educación inclusiva como aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación.

El enfoque de derecho para definir el significado de inclusión, que se desprende de la narrativa, se relaciona con la igualdad de las personas con base a los derechos humanos, fundamento de la inclusión y que se vincula con el sentido de justicia social y la necesidad de construir sociedades democráticas (Escribano & Martínez, 2016) que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su potencial considerando a la educación como un derecho humano, con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. (Letelier, 2017)

Respecto del significado del concepto diversidad, el profesorado entrelaza el concepto de diversidad al concepto de inclusión lo que es muy lógico, porque el concepto de inclusión no puede ser atendido ajeno al concepto de diversidad que de acuerdo con la definición del Diccionario de la Lengua Española hace referencia a la variedad, diferencia, a la abundancia de cosas diferentes y lo definen como parte de la esencia humana, concordante con Serrano y cols., (2018), quién entiende la diversidad como una característica innata de los sujetos, valora las diferencias como oportunidades para potencializar el desarrollo de las sociedades y las personas a través de los procesos educativos.

Siguiendo con la idea planteada por Serrano, quién valora las diferencias como oportunidades, los y las profesoras participantes en este estudio también consideran la diferencia como un valor, consideran que es importante que seamos todos diferentes, valoran la integración de la diversidad para ser inclusivos y para el aprendizaje de los y las estudiantes y del profesorado, entendiendo el proceso educativo como una interacción entre personas, como una práctica social.

Esta mirada social de la educación y el valor de la diferencia se alinea con los principios orientadores de la docencia declarados en el actual Modelo Educativo (2021) de la Universidad de Chile, que declara que en el contexto actual institucional y del país en materias de desarrollo equitativo y sustentable, que constituye un escenario inclusivo y diverso, y se espera que el profesorado realice una docencia inclusiva reconociendo y valorando la diversidad y aprovechándola para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos/as los/as estudiantes. Esto implica abrir espacios para que la diversidad se manifieste en un clima de confianza, respeto y sin discriminación.

En este estudio, al analizar los relatos de las prácticas docente inclusivas, el profesorado de cursos de primer año reconoce y le otorga un valor a la humanidad en la educación universitaria, reconociendo al otro como un ser humano, con emociones que influyen en el aprendizaje. Se valora como necesario y positivo el establecimiento de vínculos, la confianza, la empatía, la cercanía con el otro, las emociones en el aprendizaje, acompañando el proceso de aprendizaje del estudiantado, con una actitud positiva, cálida, escuchándolos y haciéndolos sentir acogidos. Esto favorece un clima del aula de confianza y respeto por la diversidad y sin discriminación de acuerdo con lo explicitado en el modelo educativo de la universidad.

El profesorado además reconoce un rol activo del estudiantado en su proceso de aprendizaje y tiene una concepción de ellos como estudiantes meritorios, que aportan al crecimiento del docente con su diversidad y en la interacción que se establece entre todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje,

De acuerdo con Sánchez Palomino y Lázaro (2011, p90 que se citó en Pegalajar Palomino y cols., 2017), la inclusividad se mueve en el terreno de las concepciones básicas y de las actitudes o disposición ante la respuesta educativa que ha de darse a la diversidad, más que en el terreno de unas determinadas acciones concretas, siendo así, podemos decir que el profesorado que realiza docencia a estudiantes de primer año de la carrera de Obstetricia tienen una disposición favorable respecto de la inclusión en el aula, porque de acuerdo a sus narrativas el significado que le otorgan a la inclusión se orientan a dar a todos y todas las posibilidades de aprender, a disponer de metodologías participativas que favorezcan la inclusión y tiene la inquietud y necesidad de incluir un lenguaje inclusivo para que nadie se sienta discriminado. Esto se condice con la definición del término “Educación inclusiva” se

refiere a garantizar que las necesidades de los estudiantes sean reconocidas y respondidas de manera adecuada por el sistema educativo y el profesor, y para asegurar en el aula entornos de aprendizaje para que esto ocurra (Shaeffer, 2019) En el mismo sentido el significado otorgado a la inclusión en el aula se condice con los estudios de prácticas inclusivas.

Los seres humanos nos movemos y tomamos decisiones en gran medida en función de los significados que tenemos de las cosas, en ese sentido, el significado que el profesorado atribuye a la inclusión y diversidad en el aula será un eje que guía y orienta la práctica docente. La práctica docente entendida, de acuerdo con Bazdresch (2000, que se citó en Vergara Fregoso, 2016) es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

En ese sentido, el profesorado realiza la planificación y gestión de cursos sin identificar explícitamente prácticas inclusivas para un aula diversa. Desde la planificación y gestión de cursos el profesorado planifica los cursos de manera colaborativa, en equipo con el grupo docente, utiliza la evaluación estudiantil de las encuestas docentes para realizar mejoras de la misma manera que lo refiere. (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2012)

Su quehacer está influenciado por el modelo de competencia de la innovación curricular, con el aprendizaje centrado en el estudiantado, con metodologías de trabajo en grupo pequeño para favorecer la participación, interacción y la vinculación, y el uso de TIC en aula masiva, que de acuerdo a Barkley y cols. (2007, como se citó en (Herrera-Seda y cols., 2016) y de acuerdo a Gavira y Moriña (2015, como se citó en, Herrera-Seda y cols., 2016), favorece la interacción y el aprendizaje colaborativo entre compañeros/a para aprender cómo mejorar la convivencia y favorece la participación y la actividad de todos los alumnos/as mediante el uso de materiales motivadores, la aplicación del conocimiento, el trabajo en grupos pequeños y el acceso a recursos tecnológicos.

Para la planificación y gestión de cursos se deduce de las narraciones, que el profesorado se apoya en figuras de coordinación institucionales como es la figura del Profesor(a) Coordinador (a) de primer nivel / PEC/ y de la comisión de docencia.

La iniciativa Profesor/a Coordinador/a de primer año es una iniciativa institucional que tiene como uno de sus propósitos la coordinación de aspectos específicos de la gestión e implementación de programas y actividades académicas de los/a estudiantes de primer año y generar espacios de encuentro de los profesores/a de primer año, dar a conocer la caracterización estudiantil y la composición del aula, levantar las alertas tempranas de estudiantes y constatar los avances de las actividades principalmente. En este sentido se puede observar que algunos/a docentes reconocen el rol del coordinador/a de nivel y resaltan este aspecto para la planificación del programa de curso con una mirada de inclusión.

También es valorado como un apoyo a la gestión, planificación y avance de los programas de cursos, las directrices y lineamientos entregados en la comisión de docencia de la Escuela de Obstetricia, también llamada INCUR, comisión de carácter permanente encargada de velar por los aspectos curriculares del plan de formación y entregar lineamientos a los/as PEC. Las directrices del PEC y los resultados de aprendizajes propuestos en el curso también se identifican como una guía para la planificación de la actividad docente.

Los aspectos diversos que identifica el profesorado en el aula son los diferentes niveles socioeconómicos y educacionales, aspectos del ámbito de características físicas y psicológicas como la timidez y frustración, las vías diferentes de ingreso a la universidad como el SIPEE, PACE, extranjeros, deportistas y etnia, la diversidad funcional como un elemento reciente, en el cual identifican situaciones de discapacidad visual y auditiva y situaciones de discapacidad del ámbito de la salud mental, la diversidad sexual y de género y los diferentes tiempos de aprendizajes.

Esta nueva aula, heterogénea y diversa va de la mano con las políticas nacionales e institucionales de equidad educativa e inclusión, como la Política de Equidad e inclusión educativa del año 2014, la Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de Discapacidad Funcional del año 2018, que estaban en funcionamiento en el período de realización del estudio. Estas políticas le permitieron a la Universidad de Chile avanzar en establecer sistemas de ingreso, que permitió el acceso a jóvenes de mayor vulnerabilidad y pobreza lo que diversificó al estudiantado.

Como lo señala Letelier (2017), la inclusión demanda compromisos y políticas institucionales y requiere de definiciones compartidas expresadas en la visión, misión y valores institucionales, como también en unidades legitimadas que impulsen el desarrollo de iniciativas y proyectos que avancen hacia la eliminación de barreras.

Sin embargo, a pesar de la existencia de las políticas, del marco de referencia establecido por el modelo educativo y de las nuevas institucionalidades creadas en el último período de tiempo para impulsar la inclusión educativa y la diversificación estudiantil, esta nueva composición del aula, heterogénea tensiona al docente obligándolo a enfrentar esta nueva aula diversa.

En este sentido se aprecia de las opiniones y experiencia de los y las docentes, que consideran que no cuentan con la formación ni las competencias docentes, especialmente relacionadas con la diversidad funcional, necesarias para enfrentar la docencia inclusiva en el aula diversa, lo que se traduce en una barrera para la inclusión educativa. Esto es concordante con un estudio realizado por Moriña & Carballo (2018), sobre las necesidades de formación del profesorado universitario en el contexto de educación inclusiva. Este estudio concluye que la formación del profesorado en materias de discapacidad y educación inclusiva es una pieza clave en sistemas universitarios con procesos educativos inclusivos.

Lo anterior también concuerda con Herrera-Seda y cols. (2016), que demuestra que la ampliación de la matrícula universitaria no ha caminado de la mano de las políticas y estrategias educativas que garanticen al estudiantado la inclusión ni tampoco al docente las competencias para lograrlo.

Uno de los resultados de esta investigación muestra que el docente es un facilitador de la inclusión en el aula, un elemento nuclear en la educación inclusiva con características como la motivación, la disposición, la reflexión, formación docente y el valor otorgado a la docencia y a la diversidad, lo que concuerda con la visión de Palomares (2011, como se citó en Pegalajar Palomino y cols., 2017), dónde el docente es definido como agente clave para la inclusión en el aula y la calidad de la educación. No es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional para una docencia inclusiva sin considerar el papel fundamental como herramienta de cambio.

Diversos autores mencionan la practica reflexiva como la que se fundamenta en la idea de una práctica preocupada por la indagación y la transformación en y sobre la acción y aporta en una mejor convivencia en el mundo siendo así, la motivación, la disposición y la reflexión docente se convierten en aspectos imprescindibles para avanzar en la inclusión de la diversidad y son percibidos por el profesorado, como facilitadores.

Ainscow (2001, como se citó en Vásquez Morales. María Guadalupe y cols., 2015) señala como buenas prácticas aquellas que incitan al trabajo colaborativo, a la ayuda mutua entre estudiantes, responden a la diversidad y tienen altas expectativas de los estudiantes, características que concuerdan con los relatos y narraciones del profesorado en las cuales se aprecia que se planifican y realizan actividades en grupos pequeños que permiten el trabajo en equipo, la interacción y la vinculación entre los/a estudiantes y entre estudiantes y docentes. Además, el profesorado tiene una valoración positiva del estudiantado, considerándolos capaces y buenos estudiantes.

Teniendo la premisa que la figura docente es un elemento clave para la inclusión de la diversidad se requiere el compromiso institucional con recursos económicos para formar al cuerpo docente en las competencias que le permitan satisfacer las necesidades que le demanda el actual contexto sociocultural. Se requiere un profesorado con apertura al cambio, que favorezcan dinámicas colaborativas, mejoras continuas.

Un estudio realizado por González-Castellano y cols., (2021) sobre percepciones de profesores universitarios sobre factores que influyen en procesos educativos inclusivos en la universidad tuvo como resultado la asociación entre actitudes hacia la inclusión y tener formación para responder de mejor manera a las necesidades del estudiantado y tener formación en atender la diversidad con mayor disposición a realizar acciones inclusivas en su proceso didáctico al identificar las necesidades del estudiantado y tener habilidades para desarrollar los ajustes apropiados. Observaron una asociación entre la formación en atención a la diversidad y el género estando las profesoras más dispuestas que los profesores a realizar procesos educativos inclusivos.

Otras barreras percibidas por el profesorado para docencia inclusiva, es el escaso tiempo y la alta carga académica que limita el proceso reflexivo necesario, la multiplicidad de funciones que compiten con la función docente asociada a una débil valoración de la docencia por parte de la institución, Esto es concordante con Riddell y cols., 2007; Weiss y cols., 2018 que fueron citados en González-Castellano y cols., (2021), que muestran que los profesores pueden sentirse estresados por falta de conocimiento y tiempo para realizar las adaptaciones para atender la diversidad por considerarlas una carga de trabajo no reconocida,

La resistencia al cambio y las brechas generacionales, también son percibidas como barrera para la inclusión de la diversidad, relacionadas a una forma rutinaria de trabajo del docente y a las nuevas generaciones de estudiantes, con otras formas de comportamientos.

La investigación disponible, ha permitido identificar prácticas inclusivas en las que el/a docente valora la diversidad en el aula y se compromete con el aprendizaje de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015, como se citó en Herrera-Seda y cols., 2016). Sin embargo, en este estudio tenemos como resultado un profesorado comprometido que considera la diversidad como un valor al igual que la docencia, que identifica en su rol requisitos como la motivación, la disposición docente como facilitadores y sin embargo se percibe sin las competencias necesarias para abordar la inclusión de la diversidad en el aula universitaria. Siendo así, el supuesto con que se inició esta investigación está errado, porque no basta con un profesorado que valore la diversidad, no basta con un profesorado reflexivo y motivado, para podrá gestionar aulas diversas, sino que se requiere de una mirada sistémica para abordar la diversidad e inclusión en la educación superior, entendiendo que depende no solo de las competencias y /o voluntad del o la docente, sino que de toda la estructura que conforma la universidad, abarcando aspectos políticos normativos, de gestión, recursos económicos, infraestructura, formación y capacitación docente y apoyos estudiantiles entre otros.

Se requiere la articulación de políticas, procesos y acciones para dar respuesta a las necesidades del estudiantado y no se quede sólo en la buena voluntad del profesorado (Moriña & Carballo, 2018). En este sentido otro resultado de este estudio es la brecha existente entre el discurso y la acción, la brecha entre las políticas institucionales y la práctica docente diaria, políticas y lineamientos que se perciben como una mera declaración de principios y que no se acompañan de la acción, solo como palabras bonitas que quedan en el aire.

Este déficit de acciones y recursos abarcan tanto al estudiantado como al profesorado. Las y los profesores identifican como una barrera el escaso apoyo de estudiantes con ingreso SIPEE, estudiantes que, en su experiencia docente, viven situaciones de mayor vulnerabilidad y no cuentan con todos los apoyos que requieren. Esto se apoya en los resultados obtenido por Sobrero y cols., (2014) quienes estudiaron la experiencia de estudiantes SIPEE en las carreras de la salud de la universidad de Chile y pudieron visualizar desigualdades que no están siendo atendidas. Estos estudiantes se ven tensionados con las nuevas exigencias,

dudan de sus capacidades para enfrentar la vida universitaria y se frustran, características identificadas en esta nueva aula por el profesorado en relación con estudiantes por esta vía de ingresos.

Desde la gestión institucional una barrera para una práctica docente que facilite y promueva la inclusión, es no disponer del recurso docente necesario en aulas masivas lo que limita el trabajo en grupos pequeños, la deficiente infraestructura que limita la disposición de aulas adecuadas, y no contar con espacios con acceso universal en casos de discapacidad funcional.

Se debe avanzar en eliminar las barreras para avanzar en la inclusión educativa. La inclusión demanda participación en los procesos de aprendizaje, implica dar oportunidades efectivas para que todos y todas aprendan y avancen en su trayectoria educativa y hacer así esta sociedad más democrática y equitativa con miras a la justicia social.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se presentan de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación y los principales hallazgos obtenidos.

Objetivo 1: Analizar los significados de los/a docentes acerca de Inclusión y diversidad en el aula universitaria.

A través del análisis de los resultados obtenidos y de la discusión realizada fundamentada en el marco teórico realizado se puede concluir que el concepto de inclusión no es claro y no es fácil de definir por el profesorado y se asocia a la equidad, la igualdad, al respeto por el otro y al derecho a la educación.

La definición de inclusión en educación se plantea de dos formas, la primera como la no discriminación y segunda como la integración de la diversidad.

El significado de la inclusión en el contexto del aula se entiende como dar la posibilidad a aprender a todas las personas, a disponer de metodologías participativas y al uso del lenguaje inclusivo para que nadie se sienta discriminado.

El concepto de diversidad se entrelaza al de inclusión entendiéndose ambos conceptos como similares y se entiende la diversidad como las diferencias que son propias de nuestra condición como seres humanos, como una característica de la humanidad en toda su variedad.

El significado atribuido a la diversidad en el contexto del aula se asocia a las diferentes características del estudiantado como las características socioculturales y educativas, características físicas y psicológicas, a las diferentes vías de ingreso a la universidad, a las diferentes identidades de género y diversidad sexual, a la discapacidad funcional y situaciones de discapacidad del ámbito mental y a las diferentes formas de aprendizajes que tienen las personas.

Objetivo 2: Analizar las prácticas docentes para atender la diversidad en el aula que utilizan los/a profesores /a.

En relación con las creencias y valores que sustentan la práctica docente el profesorado atribuye un gran valor a la humanidad en el proceso de enseñanza considerando imprescindible para el aprendizaje las emociones, la vinculación con la otra persona y la empatía. Visualizan como parte de su rol la necesidad de formar con el ejemplo y acompañar al estudiantado durante todo su proceso.

El profesorado cree que el/a estudiante que ingresa a la universidad son muy buenos estudiantes, que traen experiencias previas valiosas y que son un aporte al docente en proceso de enseñanza y a la inclusión. Consideran a los estudiantes como los gestores de sus propios aprendizajes, reconociendo un rol activo del estudiantado.

El profesorado realiza la planificación y gestión de los cursos de manera colaborativa, en conjunto con su equipo docente y establece las mejoras del programa en base a las opiniones del estudiantado de la encuesta de evaluación docente.

Respecto de la metodología de enseñanza y aprendizaje el profesorado reconoce que la innovación curricular tuvo una influencia en la utilización de metodologías centradas en el estudiante que favorecen una participación del estudiantado y priorizando el trabajo en grupos pequeños que permite la interacción entre ellos y con el docente, permite conocerse y vincularse con el otro. Esta forma de trabajo es reconocida como una práctica docente que favorece la inclusión.

En aulas masivas se utilizan TIC y en menor proporción se planifican y realizan espacios de consultas y retroalimentación.

Objetivo 3: Analizar los facilitadores y barreras percibidos por académicos para atender la diversidad en el aula.

Entre los facilitadores para la inclusión de la diversidad el profesorado identifica el respeto por las diferencias, el valor de la diversidad y el valor a la docencia. También identifica características como la motivación, disposición y reflexión docente como facilitadores para la inclusión de la diversidad en el aula y en ese sentido se considera un elemento clave para avanzar en ella.

A nivel institucional identifican como facilitadores de la inclusión la figura del profesor coordinador de primer año, al coordinar con docentes y estudiantes todos los aspectos relacionados y que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, las caracterizaciones de los cursos que permiten conocer al estudiantado y planificar de mejor manera el curso, el Centro de enseñanza y aprendizaje (CEA) como un apoyo al profesorado con el programa de apoyo docente (PAD) la Dirección de Género y la existencia de programas de formación docente.

Las barreras se identifican a nivel de la figura del docente, de la figura del estudiante y de la institución.

La principal barrera para la inclusión de la diversidad percibida por el profesorado es la falta de tiempo por la carga académica lo que se asocia a la escasa valoración de la docencia por procesos de evaluación docente que hace que se prioricen otras funciones antes que la docencia. A esto se suma que el profesorado no se siente preparado para enfrentar un aula diversa por no contar con las competencias docentes que faciliten la inclusión. Requieren de formación docente en temas relacionados principalmente a las situaciones de discapacidad y metodología inclusivas que aseguren el aprendizaje de todos y todas y lineamientos sobre el lenguaje inclusivo.

La resistencia al cambio y la brecha generacional son otras barreras asociadas a la figura del docente.

Desde el punto del estudiantado se identifica como barrera la misma diversidad, el aula heterogénea, relacionada principalmente a la brecha generacional por las actitudes del estudiantado percibidas como irrespetuosas, exigentes y a la defensiva.

Desde la institución a nivel de la facultad se identifican barreras relacionadas con la gestión institucional de las aulas masivas por número reducido de docentes por cursos, la falta de aulas adecuadas y la distribución de los horarios de cursos y desde la infraestructura al no contar con accesos ni espacios de acceso universal.

A nivel institucional general se plantea como una barrera la brecha entre lo declarado en las políticas institucionales de equidad e inclusión el Modelo Educativo de la Universidad de Chile y la practica en el aula. El profesorado percibe la inclusión de la diversidad en el aula sólo como una declaración de principios, pero que no se lleva a la práctica por las barreras antes mencionadas. Es así que el profesorado percibe que los y las estudiantes del sistema de ingreso SIPEE no cuentan con el apoyo suficiente, que no se les acompaña durante el proceso, lo que no cumple con los supuestos básicos de la inclusión.

Se concluye de forma general que el profesorado no tiene una idea clara de la inclusión y la diversidad en la educación superior y lo asocia a la no discriminación y a la integración de la diversidad para dar a todas las personas la posibilidad de aprender, respeta las diferencias y valora la diversidad y la docencia. Identifica un aula heterogénea y considera al estudiante un gestor de su propio aprendizaje. Considera la figura del docente como en elemento clave para la inclusión de la diversidad en el aula, con características como la empatía, la motivación, la disposición y la reflexión docente, sin embargo, no se considera con competencias docentes para abordar la diversidad en el aula. No es suficiente la disposición docente, y la valoración de la diversidad para gestionar aulas diversas, por el contrario, se requiere de una mirada sistémica, con relaciones e interrelaciones, entre los diversos actores y niveles del proceso de transición a un aula universitaria diversa. Se requiere de un marco regulatorio en base a políticas, normativas y lineamientos, de recursos económicos, de capacitación y formación docente y de espacios inclusivos, equitativos y dialogantes para que el profesorado cumpla con el perfil docente que requiere la inclusión educativa universitaria.

PROYECCIONES

Se espera que esta investigación sea un aporte visibilizando la experiencia de la inclusión y diversidad del profesorado que se enfrenta a cursos de primer año universitario, muy diversos en su composición y características, identificando las fortalezas del profesorado para la inclusión educativa a nivel de la educación superior, reconociendo los puntos débiles que permitan realizar acciones e innovaciones para asegurar una docencia inclusiva y equitativa de calidad en el marco de las políticas instituciones que rigen a la Universidad de Chile.

A nivel del contexto local, se espera que la información levantada por esta investigación contribuya a generar estrategias para el avance del camino de la inclusión en el aula, entre las cuales visualizo la creación de cursos de formación para el profesorado en temas de diversidad funcional, diversidad sexual y de género, metodologías de aprendizajes que den respuesta a la diversidad y espacios de reflexión todos muy necesarios para favorecer la gestión de aulas diversas y al diseño y planificación de mejoras del proceso enseñanza aprendizaje que facilite la inclusión.

LIMITACIONES

Es necesario reconocer las limitaciones del estudio que se presentaron en el ámbito del contexto social y sanitario y en el ámbito personal.

Las primeras limitaciones se presentaron con la dificultad que se tuvo al momento de recolectar la muestra período de tiempo que coincidió con el retorno a las actividades universitarias posterior al período de suspensión por el estallido social lo que dificultó la disponibilidad de tiempo del profesorado para participar de este estudio.

Desde marzo 2020 se suman las limitaciones generadas por la pandemia de la COVID -19 por la dificultad de la ejecución del trabajo de campo producto de las cuarentenas durante el año 2020. Esta situación limitó la posibilidad de realizar las entrevistas y continuar con el trabajo de campo que requirió la solicitud de una enmienda al Comité de Ética de la Facultad para realizar las entrevistas vía videoconferencia. La situación de pandemia también influyó en la participación voluntaria de en la investigación lo que limitó la muestra para la recogida de

información pudiendo ser una limitante de este estudio. A pesar de lo anterior la muestra fue heterogénea y el nivel de saturación se logró con 9 participantes.

En el ámbito personal he de reconocer mis limitaciones relacionadas con el débil manejo de softwares realizando de manera manual todas las transcripciones textuales que involucró mucho tiempo como de gestores de bibliografía, que enlenteció el trabajo. A las dificultades propias de la tesis en este contexto de pandemia, se sumó las limitantes asociadas al género femenino, al tener la responsabilidad del cuidado de los hijos, de la casa, alimentación, colegios a distancia, docencia remota de emergencia en la universidad y por las características de mi hogar la falta de un espacio físico apropiado, silencioso y sin interrupciones para el desarrollo de la tesis, coexistiendo todas las responsabilidades en un solo espacio lo que determinó mi decisión de postergar todo el año 2020.

Ha sido un proceso de tesis largo y complejo principalmente por la limitante de no disponer del tiempo de dedicación exclusiva para la tesis. Mi condición de mujer, madre, cuidadora, trabajadora y estudiante, sin apoyo externo en labores domésticas, pero sí con el apoyo de mis hijos y principalmente de mi hija, es una de las limitantes que hace que las mujeres seamos un grupo excluido de la educación, un grupo históricamente relegado a labores de hogar y de cuidado, por lo que el término de esta tesis me llena de orgullo a pesar del nivel de desgaste físico y mental por falta de descanso, robando las horas al sueño para disponer de tiempo para el término de esta tesis y haciendo un abandono parcial de mis funciones como madre y pareja y cuidadora que espero tenga un impacto positivo en la inclusión deseos de aportar al conocimiento de la inclusión, para así hacer de esta sociedad una sociedad más equitativa que dé a cada persona según sus necesidades aportando así a un mundo, por esencia muy diverso, con mayor justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C., Manuel, J., Serrano, S., Zubillaga, A., & Ríó, D. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo Autores. *Participación Educativa*, 6(9), 55–66.
- Arias Valencia, M. M. V., & Giraldo Mora, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa.Revisión Temática. *Gación En Educación Enfermería*, 29(3), 500–514. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5258>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 2(1), 53–82. <https://www.lajar.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educacao*, 31, 42–54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164–167. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Celis, S. (2016). El Rol de la Universidad en la Igualación de Oportunidades para Niños y Jóvenes Vulnerables. *Estudios Sociales*, N°124, 179–203. https://www.academia.edu/34919039/EI_Rol_de_la_Universidad_en_la_Igualaci%C3%B3n_de_Oportunidades_para_Ni%C3%B1os_y_J%C3%B3venes_Vulnerables
- Cotán Fernández, Almudena. (2016). El sentido de la investigación cualitativa / Almudena Cotán Fernández. *Escuela Abierta*, 19, 33–48. <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/8295>
- Cristina, E., Pérez, V., & Hernández González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile: *Atenas*, 4(40), 105–120. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/326/602>
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119–142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos* (Vol. 122). <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=QPekDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=el+mensaje+de+la+inclusi%C3%B3n+educativa&ots=YAps35rYLG&sig=wQ-Glr2bXeeteByF3H4MmijYa84>
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171–197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fernández-González, N. (2015). UNESCO (2015). Repensar la educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO. 93 pp. ISBN-978-92-3-300018.6. *Journal of Supranational Policies of Education*, n°4, 207–209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5491106>
- Fierro, S., & Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. In *iescapayanch-cat.inf.d.edu.ar*. https://iescapayanch-cat.inf.d.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones-1.pdf
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE), 1–15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*., 25(96), 721–742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>

- Global Education Monitoring Report. (2016). *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos, resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016*. <http://hdl.handle.net/11162/130543>
- Gómez Sobrino, Y. (2018). EDUCACIÓN SOCIAL RETOS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA Y PARA LA PAZ II Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia. In Francisco José del Pozo Serrano-Maria del Mar García Vita-Ana Isabel Zolá Pacochá-Cinthia Milena Astorga Acevedo (Ed.), *Hacia una educación superior inclusiva*. Universidad del Norte. www.uninorte.edu.co
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227–246. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf
- González, R., & Echeverría, G., Genoveva. (2005). *Apuntes Docentes de ANALISIS CUALITATIVO POR CATEGORIAS*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. *Escuela de Psicología*. 3-37.
- González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M. J., & Cordon-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, 7(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
- Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. P., & Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad: Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49–64. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Letelier, M. E. (2017). Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior. *Ministerio de Educación-DIVESUP*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/740>
- Martínez Rodríguez, J. (2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Silogismos de Investigación*, N° 8(1). <https://www.academia.edu/download/49747830/64-207-1-PB.pdf>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias Sampling in qualitative research. Basic principles and some controversies. *Ciencia & Saude Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://www.scielo.org/pdf/csc/2012.v17n3/613-619/>
- Mas-Torelló, O., & Olmos-Rueda, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(N°1), 159–174. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105331.pdf>
- Medin-García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* [Jaén: Universidad de Jaén]. <http://ruja.ujaen.es/jspui/handle/10953/896>
- Mendizábal Nora. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In *Estrategias de Investigación Cualitativa* (Vol. 1, pp. 65–105). <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2018/08/Unidad-4-Investigacion-Cualitativa.pdf>
- Montañés Torres, C. (2018). La formación y certificación de competencias profesionales para la educación inclusiva. In *La inclusión: Una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinaria* (pp. 77–88). [https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/3757/LaInclusi%C3%B3n_Una base para la Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1#page=78](https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/3757/LaInclusi%C3%B3n_Una%20base%20para%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1#page=78)
- Mora-Curriao, M., & Núñez-Rosas, D. (2017). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile. *Polyphonia Revista de Educación Inclusiva*, 1(núm,2), 120–140. <https://www.academica.org/polyphonia.revista.de.educacion.inclusiva/14>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: Respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa, SP, Número Especial*, 87–95. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>

- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ortiz Colón, A. M., Agreda Montoro, M., & Colmenero Ruiz, M. J. (2018). Toward inclusive higher education in a global context. *Sustainability (Switzerland)*, 10(8), 1–13. <https://doi.org/10.3390/su10082670>
- Parra Dussan, C. (2011). EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO DE DIVERSIDAD HUMANA. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(Nº1), 139–150.
- Pegalajar Palomino, M. del C., Colmenero Ruiz, M. D. J., Pegalajar Palomino, M. del C., & Colmenero Ruiz, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Queupil, J. P., & Durán del Fierro, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111–128. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100111>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39–49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71–78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181–192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 152–164. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.11>
- Tawil, S., & Locatelli, R. (2015, May 15). *Repensar la educación: hacia un bien global de Comon*. https://www.researchgate.net/profile/Sobhi_Tawil/publication/321289639_Rethinking_Education_Towards_a_Global_Common_Good/links/5a1940e6a6fdcc50ade7fd81/Rethinking-Education-Towards-a-Global-Common-Good
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. In *Métodos Cuantitativos aplicados 2* (pp. 194–216). https://www.academia.edu/download/34912704/LECTURA_DE_EVERTSON.pdf#page=192
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). Introducción Ir hacia la gente. In *Introducción to Qualitative Research Methods. The Search for Meaning: Vol. 1 ed.* (Editorial Paidós, pp. 15–23).
- Vásquez, B., & Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/pel.53.2.2016.9>
- Vásquez Morales. María Guadalupe, Méndez Pineda, J. M., & Mendoza Saucedo, F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. (Inclusive education and collaborative learning in the classroom: a study of university teaching practice). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 171–187.
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados (Teaching practice. A study from the meanings). *Revista CUMBRES*, 2(1), 73–99.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Inclusión y Diversidad en el aula: Experiencia de los docentes de primer año de la carrera de obstetricia”

Nombre del Investigador principal: MARCELA ANDREA SUSANA GOLDSACK ULLOA Rut: 10.803.841-1

Institución: Escuela Obstetricia y Puericultura, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

Teléfonos: 229786620 / 993316407 Mail: mgoldsack@uchile.cl

Este formulario de consentimiento informado se dirige a académicos(as) encargados de curso, coordinador(a) o participante en cursos de primer año de la carrera de Obstetricia que trabajen en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, a quienes cordialmente se les invita a participar en la investigación “Inclusión y Diversidad en el aula: Experiencia de los Docentes de primer año de la carrera de obstetricia.”

El objetivo de este estudio es indagar los conocimientos, motivos y conductas de los académicos que realizan docencia a los primeros años sobre inclusión y diversidad en el aula universitaria, analizando los significados, los abordajes y prácticas docentes, los facilitadores y barreras para atender la diversidad en educación superior.

Su participación en esta investigación es absolutamente voluntaria, puede decidir si participar o no de ella sin ninguna repercusión para Ud. Si decide participar, Ud. se reserva el derecho de retirarse en cualquier momento del transcurso de la investigación si es que así lo desea, sin necesidad de justificación.

La participación consiste en responder una entrevista semiestructurada, que consta de 5 preguntas, con un tiempo estimado de realización entre 30 y 40 minutos. Esta será grabada y transcrita por la investigadora para su análisis posterior. La información se guardará en formato digital en archivo privado sin acceso a terceros siendo la investigadora responsable la única que tendrá acceso a este material.

La entrevista será realizada en su lugar de trabajo, en un espacio que le acomode, por lo que no será necesario el transporte. La entrevista será concertada con anticipación entre la investigadora y Ud., según su disponibilidad y mayor conveniencia. En el caso de que exista algún inconveniente por cualquiera de las partes para asistir a la cita, estas se comprometen a notificar con anterioridad y recalendarizar la entrevista.

No existirá una compensación monetaria por participar en el estudio,

No existen costos para usted. Todo el material por utilizar será proporcionado por la investigadora.

En cuanto a los beneficios que trae consigo la investigación, si bien este estudio no trae beneficios directos para los entrevistados, los resultados del estudio serán un valioso aporte para docencia de pregrado en relación con el proceso enseñanza aprendizaje en un contexto inclusivo y diverso.

Se garantiza completa confidencialidad para quienes decidan ser parte de este estudio, sus datos personales no serán utilizados, se le asignará un código, no serán publicados, y serán completamente resguardados en archivo digital privado. Solo los resultados serán los publicados con fines académicos para la investigadora y la Universidad de Chile, y eventualmente, para otras entidades de Educación Superior. No se usará con fines comerciales. Una vez finalizado el estudio, la investigadora se compromete a comunicarse con Ud. vía mail, y si lo desea, se le hará llegar los resultados de la investigación por este mismo medio en un plazo máximo de 15 días.

Usted recibirá una copia íntegra y escrita de este documento firmado. Si usted requiere cualquier otra información sobre su participación en este estudio puede comunicarse con la investigadora al mail mgoldsack@uchile.cl , quien le responderá en un plazo máximo de 24 horas.

Yo _____, RUT_____ declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio “Inclusión y Diversidad en el aula: Experiencia de los Docentes de primer año de la carrera de obstetricia”, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada

en formato de audio para su posterior transcripción, la utilización literal de citas extraídas de la entrevista para efectos del estudio y su posterior análisis, a los cuales podrá tener acceso la investigadora. Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y compensación derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad. Sólo los resultados de la investigación serán utilizados con fines académicos y eventualmente serán publicados. La investigadora responsable del estudio se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de cualquier asunto relacionado con la investigación. Asimismo, la entrevistadora me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado/a de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la Tesis para optar al grado de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud de la investigadora.

He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Santiago, _____ de _____ de 2019.

Firma Participante

Rut _____

Fecha _____

Firma Investigadora

Rut _____

Fecha _____

1. Agradecimientos por la participación: Agradezco la participación Proyecto de Investigación **“Inclusión y Diversidad en el aula: Experiencia de los docentes de primer año de la carrera de obstetricia**
2. Objetivo de la entrevista:
 - a. El objetivo de la investigación es Indagar los conocimientos, motivos y conductas de los académicos que realizan docencia a los primeros años sobre inclusión y diversidad en el aula universitaria, analizando los significados, los abordajes y prácticas docentes, los facilitadores y barreras para atender la diversidad en educación superior.
3. Descripción de la entrevista, del tiempo a utilizar y el lugar de realización: Entrevista en profundidad para obtener información de la experiencia de docentes en cursos de primer año sobre inclusión y diversidad.
 - a. Como una conversación libre.
 - b. Me gustaría poder recoger todos tus aportes y hacerlo con fidelidad por lo que solicito tu autorización para grabar la entrevista en audio,
 - c. ¿estás de acuerdo con que grabe la entrevista?
 - d. Si hay algo que no desees que grabe podemos apagar la grabadora.
4. Manejo de los datos: confidencialidad
5. Solicitud de firma consentimiento informado, si acepta la grabación de audio o no.
6. Manejo de los datos: confidencialidad
7. Compromiso: Me comprometo a dejarte luego una transcripción de la entrevista y entregar los resultados que se ha conseguido con el trabajo.
8. Inicio de la entrevista a modo de conversación

Desarrollo de la Entrevista

Inicio de la entrevista voy a comenzar desde ahora la grabación. Si hay algo que no desees que grabe podemos apagar la grabadora.

Para comenzar me gustaría conocer algunos aspectos más generales acerca de ti.

Cuéntame ¿Cuál es tu profesión y tu formación académica?

Si tienes formación en docencia universitaria cuéntame ¿en qué?

¿Cuántos años llevas en la facultad?

¿En cuál departamento o unidad trabajas?

A grandes rasgos ¿en qué consiste tu trabajo?

En pregrado ¿en cuales cursos participas? ¿Y a cuáles carreras?

Ahora me gustaría que te enfocaras en el curso de primer año de la carrera en el que participas

¿Cuál es tu función en el curso? ¿Cómo planificas y gestionas el curso, tu clase o actividad?

Podrías revisar las actuaciones que has adoptado los últimos años y decirme ¿cuáles de ellas consideras inclusivas?

Me podrías explicar ¿qué entiendes por el concepto de inclusión?,

Por ¿educación inclusiva?

¿Diversidad?

¿Diversidad en el aula?

¿Puedes establecer algunas diferencias entre los términos? ¿O similitud?

¿puedes hablar de los aspectos diversos que has identificado en el aula?

¿Podrías describirme las metodologías que utilizas en tu curso? ¿O las prácticas de la clase considerando la diversidad del estudiantado?

¿Me puedes explicar porque lo has realizado así?

¿Cómo podrías hacer la enseñanza más inclusiva considerando la diversidad de estudiantes?

¿Podrías hablarme de tus experiencias más significativas en la enseñanza a estudiantes de primer año como PEC o Coordinador o Participante?

Para finalizar

¿Qué consideras facilitadores de una docencia inclusiva en un aula diversa?

¿Que considera una barrera para la docencia inclusiva?

¿Tienes algo que agregar, duda a comentario final?

