

Inserción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Superior

Insertion of students with special educational needs in higher education

NATALIA DEL CARMEN PARRA VALDEBENITO

DAEM Quillón, Quillón, Chile(parravaldebenito1994@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5203-8911>)

FABIOLA SEGUEL

Universidad del Alba, Chillán, Chile(fabisegueli1972@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-0067-8092>)

KAREN ASTROZA

Colegio Cumbres de Coihueco, Coihueco, Chile(karenastroza@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1298-1240>)

PATRICIA ROJAS

Universidad del Alba, Chillán, Chile(patricia.rojas@aa.udalba.cl) (<https://orcid.org/0000-0003-3036-9354>)

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es determinar elementos del conocimiento y percepción sobre adecuaciones curriculares para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales que realizan los docentes pertenecientes a las universidades chilenas durante el año 2022. Tiene un enfoque cuantitativo, de tipo observacional descriptivo, la técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento final fue el cuestionario, utilizando un formulario digital conformado por 20 preguntas enviado a través de correo electrónico a docentes de la región de Ñuble, la muestra no probabilística por conveniencia quedó conformada por 115 docentes. Respecto al análisis los principales hallazgos obtenidos se pueden indicar que: el 98,3% de los docentes ha escuchado hablar de inclusión en la Educación Superior; por otro lado, se puede indicar, además, que el 33,9% del profesorado menciona que en la universidad donde realizan docencia no han recibido capacitación para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, además, el 2,6 % de los profesores no tienen conocimiento de lo que son las necesidades educativas especiales. El 87% realiza adecuaciones curriculares a estudiantes con necesidades educativas especiales. El 99,1% de los docentes tienen conocimiento sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. De acuerdo a los resultados de la investigación, se demuestra que la incidencia

de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula de clases durante las prácticas de docencia universitaria ha llevado a que un gran número de docentes pida ayuda al momento de planificar o abordar la enseñanza dentro del aula.

ABSTRACT:

The objective of this research is to determine elements of knowledge and perception about curricular adaptations for students who have special educational needs carried out by teachers belonging to Chilean universities during the year 2022. It has a quantitative approach, of a descriptive observational type, the technique used was The survey and the final instrument was the questionnaire, using a digital form made up of 20 questions sent via email to teachers in the Ñuble region, the non-probabilistic convenience sample was made up of 115 teachers. Regarding the analysis, the main findings obtained can be indicated that: 98.3% of teachers have heard about inclusion in Higher Education; On the other hand, it can also be indicated that 33.9% of the teaching staff mention that at the university where they teach they have not received training to work with students with special educational needs. Furthermore, 2.6% of the teachers do not They have knowledge of what special educational needs are. 87% make curricular adjustments for students with special educational needs. 99.1% of teachers have knowledge about the inclusion of students with special educational needs. According to the results of the research, it is shown that the incidence of students with Special Educational Needs within the classroom during university teaching practices has led a large number of teachers to ask for help when planning or addressing teaching. inside the classroom.

PALABRAS CLAVES / KEYWORDS

Inclusión, estrategias docentes, universidad, docentes, Necesidades educativas especiales. / Inclusion, teaching strategies, university, teachers, special educational needs.

1. INTRODUCCIÓN

La inserción universitaria es una vivencia que está atravesada por aspectos históricos culturales, así como por la trayectoria educativa y afrontamiento a las nuevas experiencias académicas, enmarcadas en instituciones y estrategias formativas específicas (Arriagada, et ál., 2021).

A lo largo de la historia se ha hablado de Educación Especial, logrando así, tener estos conceptos en la mente de las personas, no obstante, muy poco se conoce de estos términos en profundidad.

La Educación Especial se consideró, desde sus inicios, como una educación paralela al sistema escolar regular, orientada al tratamiento y la rehabilitación de personas en situación de discapacidad (Gutiérrez & Rivera, 2020, p. 100).

Un concepto ampliamente difundido sobre la inclusión educativa será comprendido como el reconocimiento de la normalidad especial de todos los estudiantes y, por consiguiente, la escuela debe enseñar a sentirse normales a todas las personas con discapacidad dentro de un clima de aprecio mutuo, es decir, aprender a aceptar la diferencia y valorar la individualidad que poseemos todos (Castillo, 2021).

Desde el paradigma de la educación por competencia, la evaluación del aprendizaje necesariamente debe pasar por las tres instancias que hace al ser humano, desde los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal. En los resultados, se evidencia que no existe un equilibrio entre estos (Equino, 2022).

Es así como, en la búsqueda de la inclusión educativa, las actitudes del profesorado representan un papel vital, se debe trabajar su desarrollo en el proceso de formación docente con la finalidad de aumentar las prácticas inclusivas y la calidad educacional (Maldonado & Flores, 2021).

En consecuencia, la gestión de los cambios asociados al desarrollo inclusivo, desafía a conocer las concepciones y posiciones subyacentes, desde una perspectiva que comprende la complejidad de dicho proceso de transformación (Figuerola, et ál., 2019, p. 16).

Por otra parte, las estrategias pedagógicas para la diversidad permiten abatir las rutinas igualitarias y homogeneizadoras, se orientan hacia el diseño de metodologías que operen desde una visión innovadora y creativa los recursos disponibles, tales es el caso de los materiales de apoyo y didácticos, programas de orientación inclusiva, organización de tiempos y espacios, reestructura de formas de interacción y movilización del grupo (Landro & Miranda, 2020, p. 2721).

Así, las estrategias pedagógicas en el escenario de una educación inclusiva deben responder a las necesidades de todos los estudiantes en el aula de clases. Se trata de planificar estrategias que favorezcan la diversidad del alumnado (Casierra et ál., 2021).

Un primer eje de abordaje tiene relación con los Lineamientos internacionales, las políticas públicas y normativas nacionales y sectoriales en educación que sustentan la puesta en marcha de la educación superior inclusiva.

La inclusión como horizonte supone el mandato o la tentativa de generar un espacio la escuela, en este caso susceptible de considerar en su organización a todos los sujetos posibles. Y también, de pensarlos juntos en dicho ejercicio. Vale decir, desde la inclusión se

va a entender el espacio educativo como un ámbito donde puede ser verdaderamente viable incluir y mantener adheridos al sistema de escolarización y sus procedimientos, a todos los sujetos estudiantes, independientemente de los condicionamientos diversos con que estos se muevan allí (Herrera, 2021, p. 189-205).

La atención sobre las NEE constituye un reto y su evolución se ajusta al avance de la ciencia y a las continuas demandas sociales de las comunidades educativas (Arriagada, et ál 2021, p. 175-195).

En este contexto, las adaptaciones curriculares desempeñan un factor clave en el ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES) y al acercamiento del estudiante con discapacidad a los contenidos previstos en los planes de estudio mediante una gama de actividades didácticas y evaluativas planificadas de forma estratégica. Un currículo debidamente adaptado es uno de los requisitos básicos para la inclusión social Marchesi y Hernández (como se cita en Siavil et ál., 2021).

La educación inclusiva, surge como una respuesta pedagógica innovadora en este siglo para responder a la diversidad estudiantil y su inclusión social. Desde esta perspectiva, se valora la diversidad como fuente de riqueza y no como alteridad, desorden, anormalidad, locura, enfermedad, marginalidad, pobreza, discapacidad; favoreciendo de esta forma, la construcción de un marco axiológico (tolerancia, el respeto, la solidaridad, la justicia, la igualdad, la equidad entre otros) sustentado en los derechos humanos (Ayala, 2021).

Entonces, si bien hay un acento en la inclusión del acceso, queda la duda si realmente todos estudiantes tienen la información y las condiciones tecnológicas y sociales para acceder a la educación terciaria. Es más, como ya se ha señalado, muchas veces la problemática no es sólo ingresar, sino mantenerse, y en este sentido la universidad también debe incluir políticas que eviten la deserción. Es por este motivo que se extraña en la ley de educación superior, una visión más integral de la inclusión que asuma otras dimensiones en el ámbito de participación, igualdad, equidad y justicia social/educativa.

Determinar el grado de conocimiento sobre adecuaciones curriculares para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en docentes pertenecientes a las universidades chilenas el año 2022.

2. MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica proporciona una visión sobre dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual nos moveremos (Hernández et ál., 2014, p. 60). Se presentan a continuación cuatro concepciones que se consideran importantes para esta investigación, estas corresponden a Necesidades Educativas Especiales, inclusión, estrategias docentes relacionadas con la inclusión y Políticas públicas.

El decreto N°170/2009 de Educación, en respuesta a este mandato, define criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, reglamentando los procedimientos de evaluación diagnóstica para la identificación de necesidades educativas especiales en los estudiantes, así como los profesionales

competentes e idóneos para realizarlas. Este decreto señala también que dicha evaluación debe ser de carácter integral e interdisciplinario y considerar el ámbito psicoeducativo y de salud (Educación, 2010).

En Chile se ha podido evidenciar importantes avances en relación a la igualdad de oportunidades, donde se ha visto la inclusión de personas que tienen algún tipo de discapacidad. Hace algunas décadas atrás, se recuerda que las personas con discapacidad no tenían oportunidad, o bien, eran mínimas las oportunidades que se le brindan para poder acceder a la educación en los diferentes niveles educativos, logrando en su minoría concluir sus estudios hasta el nivel medio, por lo que era poco probable recibir educación superior para convertirse en profesionales universitarios, ya que antiguamente este grupo recibía una educación de baja calidad y de carácter segregado, lo que no les facilitaba incluirse y desenvolverse en la sociedad en igualdad como todo ser humano (Perez & Fernandez, 2013).

En torno a las estrategias docentes relacionadas con la inclusión, diremos que las competencias pedagógicas que favorezcan las buenas prácticas educativas deben ir relacionadas con la inclusión, de manera que, disminuya las barreras de aprendizaje que presentan los estudiantes en situación de discapacidad durante su formación en la educación superior. Así, en el contexto de la educación, las competencias pedagógicas inclusivas, podrían ser entendidas como aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes requieren desarrollar para hacer frente al desafío de enseñar respondiendo a la diversidad del estudiantado. En este sentido, una actitud o creencia necesita un conocimiento o nivel de comprensión y, posteriormente, las habilidades necesarias para aplicar este conocimiento a una situación práctica (Watkins, 2012).

Respecto de Políticas públicas, se puede indicar que en Chile la Ley N.º 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, recoge la noción de discapacidad efectuada en la Convención de las Naciones Unidas, en el sentido colectivo y no individual. Para este proceso se entenderá por persona con discapacidad lo establecido por el Artículo 5 de la Ley 20.422, el cual consigna: Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ministerio de Planificación, 2010).

3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el enfoque de investigación cuantitativa, según (Hernández et ál., 2017 p.4) Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías; la intervención del investigador será de tipo observacional, los estudios observacionales son diseños de investigación donde el investigador se caracterizan por la observación y registro de acontecimientos sin intervenir en el curso natural de estos (Manterola & Otzen, 2014, p. 1), es un estudio que se realiza sin la manipulación de variables y en donde solo serán observadas para luego ser analizadas. Este estudio es de alcance descriptivo, puesto

que, la meta principal de los investigadores consiste en describir y especificar propiedades y características importantes en el estudio para recoger información. Según Bernal (2010 p.113), en la investigación descriptiva, se muestra, narra, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se señalan productos, modelos prototipos, guías, etcétera, pero no se dan explicaciones o razones del porqué de la situación, hechos, fenómenos, etcétera; la investigación descriptiva se guía de la pregunta de investigación que se formula el investigador; se reporta en técnicas como la encuesta, entrevista, observación y revisión documental .

Se definieron y operacionalizaron cinco variables; biológica, socioeconómica, necesidades educativas especiales, inclusión y estrategia docentes, y estas se subdividen en diecisiete subvariables, edad, establecimiento educacional, experiencia docente, estudiantes con necesidades educativas especiales, necesidades educativas, permanente, transitoria, necesidades educativas especiales en la educación superior, contexto educativo (desde la enseñanza), normativas vigentes en educación superior, educación inclusiva, la formación docente para la atención a la diversidad, trabajo colaborativo, didáctica de la enseñanza, trabajo interdisciplinario, percepción, inclusión educativa.

Se creó un cuestionario, el que después de la validación mediante juicio de expertos, quedó conformado por 20 preguntas; este tipo de validez que algunos autores consideran es la validez de expertos o face validity, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión, de acuerdo con voces calificadas. Se encuentra vinculada a la validez de contenido y, de hecho, se consideró por muchos años como parte de ésta (Hernández et ál., 2014, p. 204). Además, se calculó el coeficiente Alpha de Crombach obteniendo un 75% de confiabilidad.

De acuerdo a las características de la investigación y del contexto a raíz de la pandemia por Covid-19, el equipo de investigación decide que es más adecuado para el estudio utilizar el tipo de muestreo No probabilístico por conveniencia, dentro de los criterios de inclusión se incluyen a profesores universitarios que realizan labores docente en las distintas universidades de Chile de la región de Ñuble; para la aplicación del cuestionario se diseñó un formulario digital, el que fue enviado mediante correo electrónico; al inicio del cuestionario se incluyó el consentimiento informado, para así resguardar de las consideraciones éticas. Se logró recopilar 115 formularios respondidos completamente.

4. RESULTADOS

Para contextualizar las respuestas entregadas por los docentes, se muestra a continuación el análisis de los resultados obtenidos en los 115 instrumentos que fueron respondidos completamente, de esto, se puede indicar que:

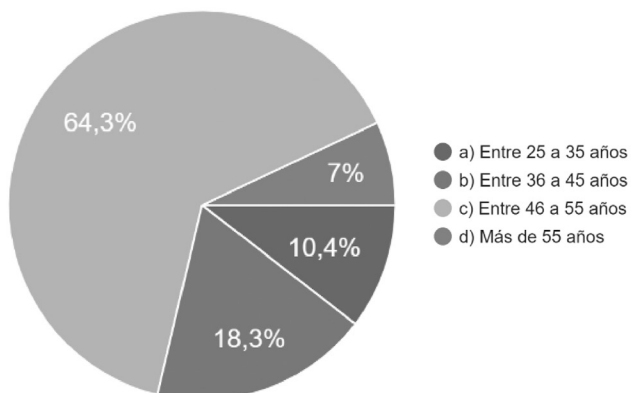


Figura 1. Porcentaje según edad de los docentes encuestados - Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la figura 1, el 64,3% de los docentes encuestados al momento de responder, se encuentra en un rango de edad entre 46 a 55 años (73 docentes) y el 36% restante tiene menos de 45 años.

Se encontró, además, que un 64,3% de los docentes encuestados realizan actividades de docencia en Universidades Públicas, el porcentaje restante realiza sus actividades de docencia en universidades privadas, todos en la región de Ñuble.

Respecto de los años de experiencia realizando labores de docencia en Educación Superior, se puede indicar que:

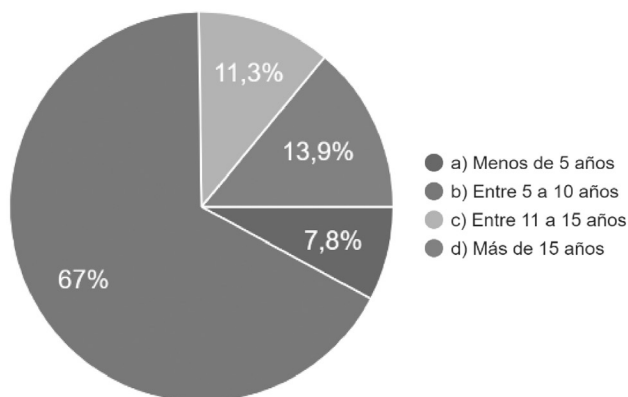


Figura 2. Porcentaje según años de experiencia de los docentes en Educación Superior - Fuente. Elaboración propia

La figura 2, muestra que el 67% de los encuestados se encuentra entre los 5 a 10 años de antigüedad laboral (77 docentes), el 13,9% se encuentra en el rango sobre los 15 años de antigüedad (15 docentes), el 11,3% se encuentra entre 11 a 15 años de antigüedad laboral (12 docentes) y el 7,8% se encuentra en un rango menos a 5 años de antigüedad laboral (9 docentes).

Además, se encontró que el 100% de los encuestados conoce el término de inclusión.

Respecto de la capacitación docente, se puede indicar que:

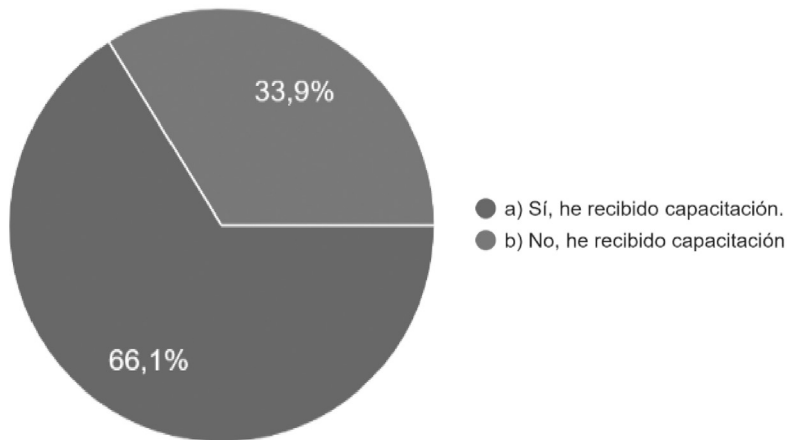


Figura 3. Porcentaje de docentes que ha recibido capacitación para trabajar con estudiantes con NEE. - Fuente. Elaboración propia

La Figura 3 muestra que, el 66,1% (76 docentes) considera que ha recibido capacitación entorno a las adecuaciones curriculares para el trabajo de estudiantes con necesidades educativas especiales; el porcentaje restante indica que no ha recibido capacitaciones de este tipo.

Respecto del apoyo educativo, se observa que:

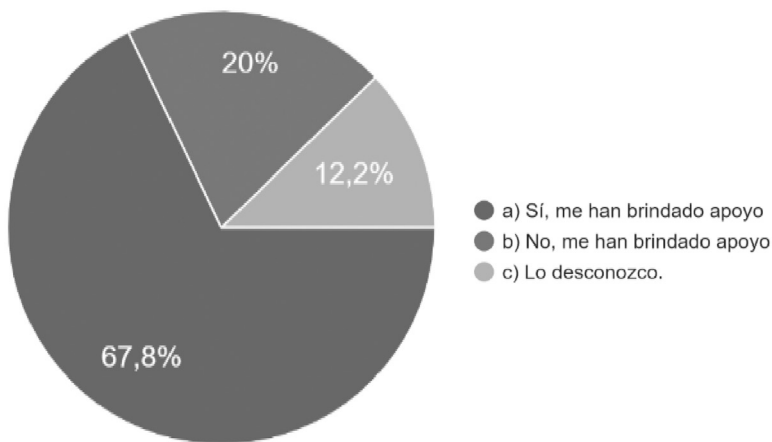


Figura 4. Porcentaje de docentes que manifiestan apoyo brindado por la Universidad donde realizan docencia. - Fuente. Elaboración propia

Al observar la Figura 4, se puede indicar que: el 67,8% de los encuestados a recibido apoyo para el trabajo con estudiantes que presentan alguna Necesidad Educativa Especial; el 20% de los docentes indica que no ha recibido apoyo y el 12,2% dice desconocer.

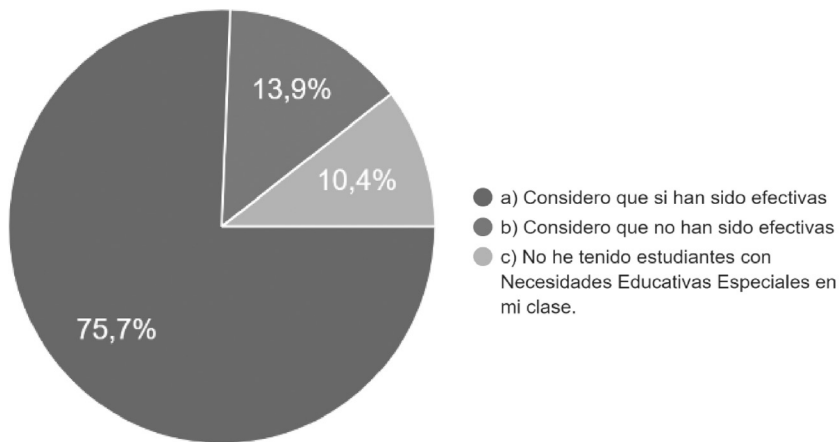


Figura 5. Porcentaje de docentes según consideración de las estrategias de enseñanza hacia estudiantes con NEE. - Fuente. Elaboración propia

Se observa en la Figura 5, que el 75,7% (87 docentes) considera que las estrategias de enseñanza, si han sido efectivas sus estrategias de enseñanza en relación a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, el 13,9% (16 docentes) considera que no han sido efectivas sus estrategias de enseñanza y un 10,4% (13 docentes) indica que no han tenido estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de sus aulas.

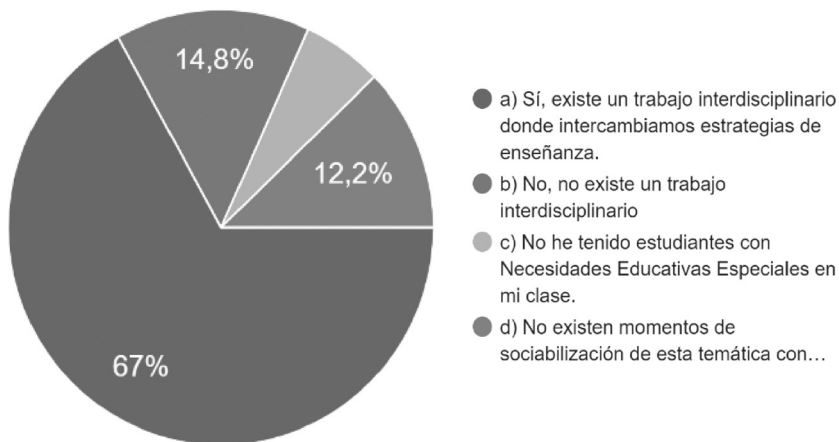


Figura 6. Porcentaje de respuestas pregunta: ¿Existe trabajo de socialización con sus pares entorno a las estrategias de trabajo con estudiantes que presentan alguna NEE? - Fuente. Elaboración propia

Al observar la figura 6, muestra que el 67% (77 docentes) considera que, si existe socialización con sus pares entorno al intercambio de estrategias de enseñanza, el 14,8% manifiesta que no existe un trabajo interdisciplinario, al mismo tiempo el 12,2% manifiesta que no existe momentos de socialización en torno a las estrategias de trabajo, quedando un 6% que no ha tenido estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Ante la Pregunta: ¿Qué haría usted si el primer día de clases se le presenta un estudiante

con NEE de carácter permanente en el aula?, se destaca que de los 115 encuestados, un 67,8% (78 docentes) considera que, seguiría con sus clases normales, el 7% indica que espera hasta que el estudiante le pida ayuda.

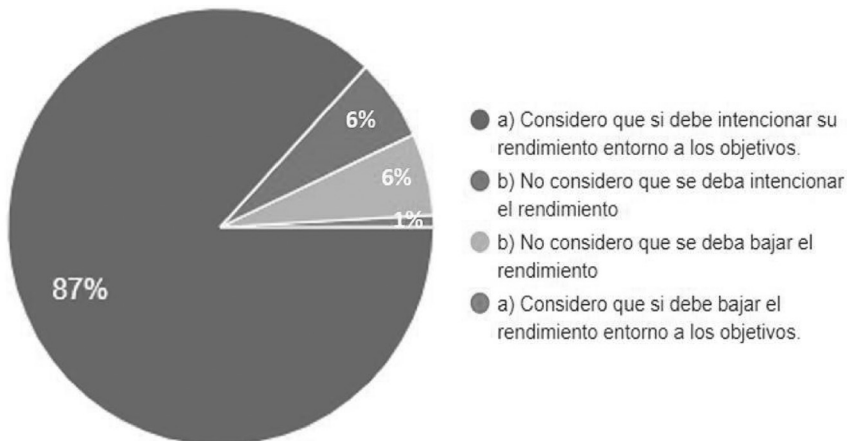


Figura 7. Porcentaje de docentes según su consideración de intencionar o no el rendimiento, métodos y formas de evaluar en estudiantes que presentan una situación de discapacidad - Fuente. Elaboración propia

La Figura 7 muestra que: el 87% (100 docentes) considera que debe intencionar el rendimiento, métodos y formas de evaluar entorno a los objetivos, no obstante, existe una minoría que considera que debe bajar el rendimiento, métodos y formas de evaluar en torno a los objetivos.

Respecto de las políticas de inclusión; se puede indicar que:

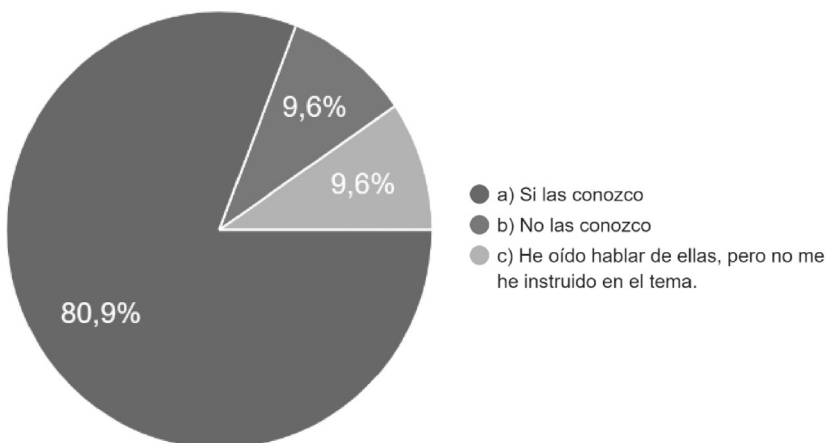


Figura 8. Porcentaje de docentes según su conocimiento sobre políticas de inclusión en la Universidad que realiza docencia. - Fuente. Elaboración propia.

Al observar la Figura 8; observamos que: el 80,9% (93 docentes) conoce las políticas de inclusión, el 9,6% (11 docentes) ha oído hablar sobre políticas de inclusión, sin embargo, no se

ha instruido en el tema, el 9,6% indica No tener conocimiento.

Además, al analizar las respuestas de los 115 docentes, se puede indicar que: el 100% de los docentes ha escuchado el término inclusión. El 67% considera que, si existe socialización con sus pares entorno al intercambio de estrategias de enseñanza, un 67,8%, seguiría con sus clases normales al momento que un estudiante con NEE ingresara a su aula; el 97,4% ha escuchado hablar sobre NEE dentro de la universidad, el 66,1% considera que ha recibido capacitación en la Universidad; el 67,8% considera que la Universidad le ha brindado apoyo que van más allá de las capacitaciones.

Además, se encontró que:

- El 87% considera que debe intencionar el rendimiento, métodos y formas de evaluar entorno a los objetivos.
- el 80,9% conoce las políticas de inclusión de la universidad
- el 99,1 % conoce el significado de inclusión,
- el 60% reconoce dentro de las necesidades educativas permanentes a la discapacidad visual, motora y auditiva como diagnóstico prevalente dentro del aula,
- el 50% reconoce como diagnóstico transitorio dentro del aula al déficit atencional con o sin hiperactividad y al funcionamiento Intelectual Limítrofe;
- el 94,7% asevera correctamente, que el trastorno del espectro autista es una condición relacionada con el desarrollo del cerebro que afecta la manera en la que una persona percibe y socializa con otras personas,
- El 93,9% conoce completamente que la sordera puede ser el resultado de daños en el oído interno o los nervios
- 65,2% asevera correctamente que el trastorno específico del lenguaje no son alteraciones evolutivas de los procesos cognitivos involucrados en la adquisición y consolidación de la lectura, escritura y cálculo.
- El 81% conoce que es la discapacidad intelectual
- el 91,3% sabe de manera correcta que el trastorno de déficit atencional se caracteriza por dificultad para prestar atención y facilidad para distraerse con cualquier estímulo;
- 112 docentes perciben o consideran tener conocimientos entorno a las NEE, el 61,7% conoce e identifica las NEE dentro del aula,
- el 100% conoce el término de inclusión,
- el 80,9% presenta conocimientos en cuanto a las políticas de inclusión,
- 76 docentes perciben o considera que ha recibido capacitación entorno a las adecuaciones curriculares para el trabajo de estudiantes con NEE,
- el 67,8% a recibido apoyos en cuanto a capacitaciones como acciones externas,

- el 74,7% planifica y desarrolla actividades,
- el 76,5% adopta metodologías que apunten a la diversidad,
- el 81,75% entrega el contenido pedagógico utilizando múltiples medios de representación,
- el 86% facilita la información y el material de apoyo utilizando la tecnología como principal recurso para la entrega de información,
- el 87% considera que debe intencionar el rendimiento, métodos y formas de evaluar entorno a los objetivos,
- el 94,7% conoce e identifica el TEA,
- el 93,9% conoce la Pérdida Auditiva,
- el 91,3% conoce e identifica el TDE,
- el 80% de los encuestado conoce e identifica la Discapacidad Intelectual como la capacidad de aprender a niveles esperados y funcionar normalmente en la vida cotidiana,
- El 87% realiza adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE.
- El 99,1% de los docentes tienen conocimiento sobre la inclusión de estudiantes con NEE.
- El 66,1% de los docentes se capacita para trabajar con estudiantes con NEE en el aula.
- El 75,7% de los docentes realiza diversas estrategias pedagógicas para lograr un aprendizaje significativo de sus estudiantes con NEE.

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En resumen, se aprecia que los docentes universitarios presentan conocimientos entorno a las necesidades educativas especiales, así como también, realizan adecuaciones curriculares, sin embargo, falta apoyo de las universidades en cuanto a las estrategias y capacitación para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

En la actualidad la inclusión está muy presente en nuestro día a día; dentro del proceso de investigación se ha evidenciado que la población entrevistada tiene conocimiento sobre inclusión, conoce las políticas de inclusión que mantiene la universidad donde realiza docencia; los docentes también, consideran importante las herramientas que proporciona la universidad.

Las actitudes del profesorado representan un papel vital, y se debe trabajar su desarrollo en el proceso de formación docente con la finalidad de aumentar las prácticas inclusivas y la calidad educacional, se debe promover la socialización con sus pares entorno al intercambio

de estrategias de enseñanza, e intencionar el rendimiento, métodos y formas de evaluar entorno a los objetivos al estudiante que presenta una situación de discapacidad.

Se sugiere efectuar investigaciones en educación inclusiva que consideren la inserción de estudiantes con necesidades educativas especiales en la Educación Superior. Igualmente, se propone realizar capacitaciones al profesorado de educación superior orientado a los estudiantes con necesidades educativas especiales insertos en la educación superior. Cabe señalar, que es indispensable seguir trabajando en base a aquellos indicadores que presentan menores puntuaciones, debido a que estas son el reflejo de la falta de información y escasas capacitaciones en el área investigada.

Se sugiere realizar un estudio conforme a los egresos de los estudiantes con necesidades educativas especiales y también hacer seguimiento a las adecuaciones curriculares de estos estudiantes, evaluando si ellas son efectivas y sociabilizadas con el cuerpo docente de las respectivas universidades.

Se recomienda a las universidades realizar una evaluación constante del profesorado conforme a su conocimiento de las necesidades educativas que presentan sus estudiantes y en el caso que las universidades tengan programas de inclusión realizar una sociabilización completa y clara con sus funcionarios entorno a ellas, ya que pudimos evidenciar de acuerdo a los datos recabados que existen profesionales que tiene baja o nulo conocimiento de las políticas inclusivas de la universidad al igual que escaso conocimiento si dentro de sus aulas existen estudiantes con necesidades educativas especiales ya sea estas de carácter permanente o transitoria

6. REFERENCIAS

- Arriagada, C., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Ayala, J. (2021). *Creciendo en la Diversidad : La resiliencia del estudiantado con Discapacidad en Universidad Nacional, Costa Rica*. MLS PSYCHOLOGY RESEARCH.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: pearson educación.
- Casierra, C., Loor, M., Mejia, M., & Macías, M. (2021). Inclusión: Estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes con discapacidad visual en las universidades manabitas. *Ciencias de la educación*, 7(2), 1069-1078. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1846>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE*, 20(43), 359-375.
- Educación, M. d. (21 de 04 de 2010). Decreto N°170: Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiados de la subenciones para Educación Especial. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.leychile.cl/N?i=1012570&f=2010-08-25&p=>
- Equino, L. (2022). Características del diseño de instrumento más eficiente en la evaluación del aprendizaje. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.*, 9(1), 7. doi:

- <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.1>
- Figueroa, I., Soto, J., & Yáñez, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 16. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Gutiérrez, X., & Rivera, C. (2020). Educación Especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: análisis desde La Araucanía. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 95-112. doi:<https://doi.org/10.19053/01227238.10106>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2017). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Herrera, C. (2021). ¿Dar Cabida o Hacer Parte?. Significados de la Participación en Dos Políticas Inclusivas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 189-205. doi:<https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100189>
- Landero, G., & Miranda, M. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación superior. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2721. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14519>
- Maldonado, E., & Flores, H. (2021). Actitud del Profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 1037-1052.
- Manterola, C., & Otzen, T. (2014). Estudios Observacionales: Los Diseños Utilizados con Mayor Frecuencia en Investigación Clínica. *Int. J. Morphol.*, 32, 634-645. doi:10.4067/S0717-95022014000200042
- Ministerio de Planificación. (10 de 02 de 2010). Ley N° 20422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago. Obtenido de Biblioteca Del Congreso Nacional De Chile: <http://bcn.cl/2nbw4>
- Perez, L., & Fernandez, A. .: (2013). *Discapacidad en Latinoamérica : Voces y experiencia Universitaria*. Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Ramírez, L., & Martín, J. (2018). Significado del Proceso de Inserción a la Vida Universitaria: Desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*, 12(1), 158. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100010>
- Siavil, C., Urquizo, A., Bravo, P., & Moreno, P. (2021). Experiencias en el proceso de Inclusión Educativa en la Educación Superior Iberoamericana. CHAKIÑAM.