



**FORMACIÓN DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN PEDAGÓGICA EN
ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL LICEO
ALCALDE SERGIO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, COMUNA POZO ALMONTE, REGIÓN
DE TARAPACÁ, 2025**

Autor:

Diego Andrés Clavijo Rocha

Tutoras:

Dra. Marlenis Martínez Fuentes

Dra. Amely Vivas Escalante

Santiago de Chile, 2025

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y, especialmente, a mis hijos, por estar siempre presentes, brindándome ánimo y motivación para continuar con mis estudios de manera constante. Su amor y compañía fueron un impulso permanente durante este proceso.

A mi madre, por transmitirme con su ejemplo el valor y la belleza de la profesión docente. Gracias por enseñarme que ser profesor es más que una ocupación: es una vocación basada en la entrega, el compromiso y el cariño hacia los demás.

A mi padre, quien a lo largo de mi vida me motivó y celebró cada uno de mis logros. Aunque en esta recta final no pudo acompañarme físicamente, confío en que Dios lo llamó a su encuentro para descansar en paz. Llevo conmigo sus palabras de orgullo, que siempre me recordó con tanta emoción, especialmente respecto a este logro académico que hoy culmino.

A todos ellos, mi gratitud profunda y eterna. Su apoyo, amor y enseñanzas hicieron posible la realización de esta tesis.

Diego Clavijo Rocha

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
EL PROBLEMA	7
Formulación del problema	9
Objetivos de la investigación	10
Tabla 1	¡Error! Marcador no definido.
MARCO TEÓRICO	12
Antecedentes del estudio	12
Bases Teóricas.....	14
Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable formación docente ...	16
Dimensión: Contenidos pedagógicos:.....	16
Indicadores de la dimensión contenidos pedagógicos	18
Indicadores de la dimensión desarrollo profesional continuo	21
Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable prácticas de inclusión pedagógica.....	26
Indicadores de la dimensión Diseño Universal de Aprendizaje	27
Indicadores de la dimensión convivencia inclusiva	32
Indicadores de la dimensión diferenciación pedagógica	36
Definición de conceptos.....	40
MARCO METODOLÓGICO	42
Población y muestra.....	43
Tabla 1	44
CONCLUSIÓN	46
RECOMENDACIONES	52
REFERENCIAS	54

RESUMEN

La investigación se planteó como objetivo analizar la relación entre las prácticas de inclusión pedagógica y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, región de Tarapacá, 2025. En cuanto a la metodología, se adopta un enfoque cuantitativo, que permite observar y medir variables específicas mediante datos numéricos. El tipo de investigación es descriptivo, dado que se busca especificar los componentes esenciales del fenómeno relacionado con la inclusión pedagógica. La población está conformada por los 24 docentes del Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, y la muestra seleccionada es no probabilística e intencional, constituyendo a la totalidad de dicha población. Para la recolección de datos, se utilizará la técnica de encuesta a través de un cuestionario estructurado en la escala Likert. Los principales resultados del estudio confirman que una formación docente sólida, actualizada y continua favorece significativamente el uso de estrategias pedagógicas inclusivas, tales como el Diseño Universal para el Aprendizaje, la diferenciación pedagógica y la promoción de una convivencia inclusiva.

Palabras clave: Formación, docente, prácticas, inclusión, pedagógica

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o cognitivas. Organismos internacionales como la UNESCO y la ONU han promovido marcos normativos que impulsan a los países a avanzar hacia sistemas educativos más equitativos, capaces de responder a la diversidad desde una perspectiva de derechos humanos y justicia social. Sin embargo, la materialización de estos principios en las prácticas pedagógicas cotidianas continúa siendo un desafío complejo, especialmente en contextos donde los docentes no han recibido una formación sistemática y pertinente para enfrentar las demandas de la educación inclusiva.

En Chile, pese al fortalecimiento de políticas como el Decreto Exento N.º 83/2015 y la Ley 20.422, numerosas investigaciones y diagnósticos institucionales evidencian que persisten brechas significativas en la implementación de estrategias inclusivas dentro del aula. La falta de actualización metodológica, las dificultades para aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la escasa articulación entre docentes y equipos de apoyo, y la limitada capacidad para gestionar aulas diversas, constituyen obstáculos que afectan directamente la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Estas tensiones se intensifican en establecimientos ubicados en zonas extremas o rurales, donde las condiciones de formación profesional y recursos pedagógicos suelen ser más restringidas.

El Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, ubicado en la comuna de Pozo Almonte, Región de Tarapacá, no es ajeno a esta realidad. A partir de diversas observaciones y diagnósticos locales, se ha identificado que los estudiantes con NEE presentan bajos niveles de participación en las actividades de aula, así como brechas persistentes en sus logros académicos. Entre los factores que explican esta situación destacan las limitaciones en la formación docente para abordar la diversidad, la poca sistematización de prácticas inclusivas y la insuficiente implementación de estrategias clave como la diferenciación pedagógica, el DUA y la convivencia inclusiva. Esto plantea la necesidad urgente de estudiar cómo la formación docente influye en las prácticas que

se desarrollan dentro del aula y, en consecuencia, en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este marco, la presente investigación tiene como propósito analizar la relación entre la formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, considerando dimensiones esenciales como el Diseño Universal de Aprendizaje, la convivencia inclusiva y la diferenciación pedagógica. A través de este estudio, se busca aportar evidencia contextualizada que permita comprender cómo los procesos formativos del profesorado impactan en la experiencia escolar de los estudiantes con NEE, y cómo dichas prácticas pueden fortalecerse desde una perspectiva institucional y pedagógica.

La relevancia de este estudio radica tanto en su aporte teórico al campo de la inclusión educativa, como en sus implicancias prácticas para la mejora de las prácticas docentes y la implementación de políticas internas de apoyo, formación y acompañamiento profesional. Así, esta investigación aspira a contribuir al fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva que garantice el derecho de todos los estudiantes a aprender y participar plenamente, promoviendo un enfoque educativo que valore la diversidad y se comprometa con la equidad.

Por ello, el trabajo de grado se encuentra estructurado de la siguiente manera: Capítulo I: El problema, planteamiento del problema, formulación del problema, objetivos de la investigación. El Capítulo II: Marco Teórico constituido por los antecedentes de la investigación, bases teóricas y definición de conceptos. El Capítulo III: Marco Metodológico, constituido por el enfoque de la investigación, tipo, diseño, población, muestra, operacionalización de la variable, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez del instrumento, análisis e interpretación de los resultados. Por último, se presenta la referencias y anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La inclusión pedagógica en el aula regular se concibe como el conjunto de prácticas, ajustes y apoyos destinados a garantizar el derecho de todos los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE) a participar y aprender plenamente en entornos escolares comunes. A nivel internacional, organismos como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la ONU (Organización de las Naciones Unidas) han promovido firmemente la inclusión como principio clave del derecho a la educación, estableciendo marcos como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que enfatizan la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”.

No obstante, diversas investigaciones han mostrado que, pese a los compromisos formales, la implementación efectiva de políticas inclusivas enfrenta dificultades importantes. Por ejemplo, Florian y Black-Hawkins (2011), en un estudio sobre la práctica inclusiva en escuelas de Escocia, identificaron que la falta de formación docente especializada y la resistencia cultural dentro de las instituciones son barreras recurrentes que dificultan la transformación real de las prácticas pedagógicas hacia la inclusión. Estos hallazgos coinciden con los reportes de Ainscow (2020), que subrayan la necesidad de un compromiso institucional genuino y un desarrollo profesional docente continuo para lograr prácticas inclusivas efectivas.

Además, investigaciones internacionales recientes, como la de Avramidis y Norwich (2002), han evidenciado que las actitudes y competencias de los docentes constituyen un factor decisivo para el éxito de la inclusión educativa. Su revisión sistemática destacó que la formación docente en metodologías inclusivas y la disponibilidad de recursos adecuados impactan directamente en las prácticas inclusivas en el aula, influyendo positivamente en la participación y el aprendizaje de estudiantes con NEE. Esto revela que la inclusión pedagógica no es solo una cuestión de políticas o

marcos legales, sino que depende en gran medida de las capacidades, percepciones y acciones concretas de los docentes en el contexto escolar. En el contexto nacional chileno, el Ministerio de Educación ha impulsado normativas clave como el Decreto Exento N.º 83/2015, que orienta la adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y la Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Sin embargo, la implementación de estas políticas enfrenta múltiples desafíos. Según el Informe de Participación Escolar Inclusiva (MINEDUC, 2023), persisten dificultades en la formación docente, caracterizadas por la insuficiente capacitación en metodologías inclusivas, la rigidez curricular y la falta de estrategias pedagógicas diferenciadas, aspectos que afectan principalmente a las regiones extremas y zonas rurales.

Diversos estudios nacionales confirman estas limitaciones. Por ejemplo, Valenzuela (2021) destaca que la formación docente continua en inclusión suele ser esporádica y poco contextualizada, lo que dificulta la aplicación efectiva de estrategias inclusivas en el aula. Además, destaca que la falta de acompañamiento y recursos adecuados limita la transferencia de lo aprendido en cursos y talleres a la práctica cotidiana. Arias (2021) enfatiza que para fortalecer las prácticas inclusivas es indispensable mejorar la formación docente desde una perspectiva integral, que incluya tanto conocimientos técnicos como habilidades socioemocionales y actitudes positivas hacia la diversidad.

Asimismo, estudios de Fuentes y González (2022) señalan que la formación docente en regiones con alta vulnerabilidad social requiere ser adaptada a contextos específicos, considerando factores culturales, lingüísticos y sociales. La evidencia sugiere que solo con una formación docente contextualizada y continua se pueden superar las barreras que impiden la inclusión real en las aulas chilenas, promoviendo una educación más equitativa y pertinente para todos los estudiantes.

A nivel local, en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna de Pozo Almonte, Región de Tarapacá, se evidencia un bajo índice de participación de estudiantes con discapacidad en las actividades de aula, así como resultados de aprendizaje significativamente menores respecto a sus pares sin discapacidad. Entre las principales causas de esta problemática se encuentran la limitada capacitación docente en

estrategias inclusivas, la escasa articulación con redes de apoyo externo y la baja participación de las familias en los procesos educativos. Estas causas generan consecuencias relevantes: segregación dentro del aula, desmotivación estudiantil, mayor tasa de rezago escolar y disminución del sentido de pertenencia en los estudiantes con NEE (Slee, 2018; Booth & Ainscow, 2016).

Esta situación plantea la necesidad urgente de analizar la relación entre la formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica, así como su impacto en la participación y el logro académico de estudiantes con NEE. Esta investigación se justifica en la medida en que busca contribuir al fortalecimiento de la educación inclusiva desde una perspectiva contextualizada, proporcionando evidencias que puedan orientar acciones concretas tanto en el establecimiento educativo como en otros con características similares

Formulación del problema

Interrogante principal

¿Cuál es la relación entre la formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá?

Interrogantes secundarias

¿Cuál es la relación entre la formación docente y el diseño universal de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá?

¿Cuál es la relación entre la formación docente y la convivencia inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá?

¿Cuál es la relación entre la formación docente y la diferenciación pedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la relación entre las prácticas de inclusión pedagógica y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, región de Tarapacá, 2025.

Objetivos específicos

Determinar la relación entre la formación docente y el diseño universal de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá.

Caracterizar la relación entre la formación docente y la convivencia inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá.

Establecer la relación entre la formación docente y la diferenciación pedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá.

Justificación de la investigación

La presente investigación resulta pertinente y necesaria tanto desde una perspectiva teórica como práctica. En el plano teórico, contribuye al desarrollo y profundización del conocimiento sobre la inclusión pedagógica en contextos educativos, un campo que ha cobrado creciente relevancia en las últimas décadas a nivel internacional (Booth & Ainscow, 2016; Loreman, 2020). Esta investigación aporta evidencia empírica específica del contexto chileno, donde la diversidad y las necesidades educativas especiales requieren respuestas pedagógicas fundamentadas y contextualizadas. Al operacionalizar las variables de formación docente y prácticas inclusivas, se ofrece un marco que facilita el análisis riguroso y sistemático de estas dimensiones, lo cual es clave para avanzar en la generación de políticas y estrategias educativas basadas en evidencia (Arias, 2021).

Desde el punto de vista social, la investigación promueve el derecho fundamental a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, conforme a

los principios establecidos en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). La inclusión educativa no solo responde a un mandato legal y ético, sino que también impacta directamente en la construcción de sociedades más justas, democráticas y cohesionadas, al favorecer la participación plena y el desarrollo integral de personas con y sin discapacidades (Slee, 2018). De esta manera, el estudio contribuye a sensibilizar y fortalecer a la comunidad educativa — docentes, directivos, familias y estudiantes— en la implementación de prácticas que valoren la diversidad y fomenten la convivencia inclusiva.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación propone un modelo de operacionalización de la inclusión pedagógica que puede replicarse y adaptarse en futuros estudios, tanto en el ámbito local como regional. Esta sistematización facilita la evaluación de los procesos formativos y prácticos que impactan directamente en la calidad de la educación inclusiva, proporcionando herramientas para la mejora continua y la toma de decisiones informadas (Valenzuela, 2021; Trujillo & Díaz, 2022). Además, al enfocarse en la formación docente y las prácticas inclusivas, se da énfasis a aspectos claves que permiten superar barreras estructurales y culturales en las escuelas.

En síntesis, esta investigación no solo aporta al conocimiento académico, sino que también tiene un impacto directo en la práctica educativa y en la mejora de las condiciones para la inclusión real en las aulas, respondiendo a un compromiso social, ético y profesional ineludible en el contexto educativo actual.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes del estudio

Antecedentes internacionales

Ainscow (2020) en su estudio titulado "Promoting Equity in Education: Lessons from International Inclusive Practices"). El objetivo de este estudio fue analizar cómo los sistemas educativos en diferentes países han implementado políticas y prácticas orientadas a la inclusión y equidad. La investigación utilizó un enfoque cualitativo, de tipo comparativo, analizando estudios de caso en contextos de Reino Unido, Canadá, Finlandia y Nueva Zelanda. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y equipos directivos, además de revisión documental.

Los principales resultados muestran que la formación docente continua, el liderazgo comprometido y la colaboración entre profesionales son factores clave para avanzar hacia escuelas inclusivas. Se concluye que la inclusión no puede limitarse a declaraciones normativas, sino que debe traducirse en prácticas concretas y sostenidas en el aula. Este estudio aporta al presente trabajo al evidenciar la necesidad de fortalecer la formación docente y la cultura institucional como condiciones fundamentales para una inclusión pedagógica efectiva.

Avramidis y Norwich (2002, revisión actualizada en 2021). "Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: Updated Review and Research Implications").

Esta investigación revisa sistemáticamente estudios empíricos sobre las actitudes del profesorado hacia la inclusión, considerando investigaciones realizadas entre 2000 y 2020. El enfoque fue cualitativo-cuantitativo, con un diseño de revisión sistemática. Se analizaron 85 artículos científicos con criterios PRISMA.

Los resultados indican que la actitud del profesorado hacia la inclusión depende significativamente del nivel de formación en educación especial, la experiencia directa con estudiantes con NEE y el apoyo institucional. Los docentes con formación específica y respaldo profesional muestran actitudes más positivas y prácticas pedagógicas más inclusivas. La principal conclusión es que las percepciones docentes son un factor

determinante para el éxito de las políticas de inclusión. Este antecedente resulta útil para comprender la importancia de las actitudes y la capacitación como variables que influyen directamente en las prácticas pedagógicas inclusivas.

UNESCO (2024). Informe Mundial de Seguimiento de la Educación: Inclusión y Educación – Todos y todas sin excepción. Este informe internacional tiene como objetivo evaluar el avance global hacia una educación inclusiva en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4. Utiliza una metodología mixta, basada en indicadores cuantitativos, estudios de caso y encuestas aplicadas en más de 100 países.

Los hallazgos indican que las desigualdades estructurales, como la falta de formación docente, insuficientes recursos especializados y deficiente adaptación curricular siguen siendo barreras significativas para la inclusión de estudiantes con NEE. El informe concluye que sin una inversión sostenida en capacitación docente, colaboración interdisciplinaria y políticas inclusivas efectivas, los compromisos internacionales difícilmente se cumplirán. Este documento refuerza el marco teórico del presente estudio, subrayando que las prácticas inclusivas deben articularse desde políticas coherentes y acciones pedagógicas transformadoras en cada aula.

Antecedentes nacionales

Ministerio de Educación de Chile (2023). Informe de participación escolar inclusiva: Avances y desafíos en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El objetivo del informe fue evaluar el grado de implementación del DUA en establecimientos educacionales a nivel nacional. Se utilizó una metodología mixta, con análisis de encuestas aplicadas a docentes y directivos, revisión de planes de aula y entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que persisten dificultades significativas para implementar el DUA, debido principalmente a la escasa formación docente en metodologías inclusivas, la sobrecarga administrativa y la baja participación de las familias en los procesos educativos. Se concluye que es necesario fortalecer la formación continua y la coordinación institucional para avanzar hacia una cultura escolar inclusiva. Este estudio respalda la presente investigación al evidenciar los desafíos reales que enfrentan los docentes para aplicar estrategias inclusivas en el aula.

Valenzuela (2021) en su investigación titulada Gamificación con enfoque inclusivo: Una estrategia para mejorar la participación de estudiantes con NEE en contextos escolares chilenos [Tesis de magíster, Universidad de Santiago de Chile]. La investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de estrategias gamificadas en la participación de estudiantes con NEE en aulas de educación básica. El estudio utilizó un enfoque cualitativo, de tipo estudio de caso, con observaciones de clases, entrevistas a docentes y análisis de material pedagógico. Los principales hallazgos señalan que la gamificación, combinada con metodologías colaborativas y adaptativas, favorece el compromiso, la motivación y la participación activa de los estudiantes con NEE. Se concluye que el uso de tecnologías lúdicas e interactivas puede constituir una herramienta efectiva dentro de las prácticas de inclusión pedagógica. Esta tesis aporta al estudio al demostrar cómo enfoques innovadores pueden mejorar la inclusión en el aula y transformar la experiencia de aprendizaje para estudiantes con necesidades diversas.

Arias (2021) en su estudio titulado Guía metodológica para la construcción de instrumentos de medición en estudios educativos con enfoque inclusivo. Revista de Investigación Educativa de Chile. El objetivo de este artículo fue proponer lineamientos para el diseño de instrumentos válidos y confiables que midan prácticas de inclusión en contextos escolares chilenos. El enfoque fue metodológico-descriptivo, con análisis documental y revisión crítica de investigaciones aplicadas en educación inclusiva.

Se destaca la necesidad de operacionalizar las variables en función de dimensiones como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la diferenciación pedagógica y la convivencia escolar. Las conclusiones subrayan que una medición rigurosa de las prácticas inclusivas requiere claridad conceptual, adecuación cultural del instrumento y validación con expertos. Este estudio fundamenta la construcción del cuestionario del presente trabajo, asegurando que las dimensiones evaluadas respondan a criterios técnicos sólidos y pertinentes al contexto nacional

Bases Teóricas

Variable Independiente: Formación Docente

La formación docente es un proceso clave en la mejora de los sistemas educativos, particularmente en contextos que exigen una educación más inclusiva, equitativa y de

calidad. De acuerdo con Booth y Ainscow (2016), la formación docente debe entenderse como un proceso permanente y dinámico, mediante el cual los profesionales de la educación adquieren, desarrollan y actualizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para responder a los desafíos sociales, pedagógicos y culturales que presenta el ejercicio de la docencia en el siglo XXI.

En el marco de la educación inclusiva, la formación docente debe enfocarse en la adquisición de competencias específicas para la atención a la diversidad, tales como el dominio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el manejo de estrategias de diferenciación pedagógica, el fortalecimiento de habilidades blandas y la implementación de enfoques de gestión de la convivencia escolar. Según Loreman (2020), los docentes deben desarrollar capacidades para planificar e implementar prácticas que respondan a las múltiples necesidades de sus estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), y para ello se requiere tanto de conocimientos teóricos como de experiencias prácticas situadas.

La formación inicial docente en muchos países latinoamericanos aún presenta brechas importantes respecto a la inclusión. Investigaciones recientes muestran que los programas formativos tienden a abordar la inclusión como un contenido aislado o superficial, sin integrarla de manera transversal en el currículo formativo (UNESCO, 2024). Esta situación se agrava en el ejercicio profesional, donde los docentes se enfrentan a contextos escolares diversos y complejos sin contar con el respaldo adecuado. En este sentido, la formación continua cobra especial relevancia como una estrategia para fortalecer las capacidades pedagógicas inclusivas del profesorado en ejercicio. Autores como Echeita y Duk (2021) destacan que la formación permanente debe ser contextualizada, colaborativa y basada en la práctica reflexiva, permitiendo que los docentes analicen críticamente sus propias prácticas y construyan soluciones pedagógicas adaptadas a su realidad.

En la actualidad, se reconoce que la actualización metodológica es un indicador central de la calidad de la formación docente. Participar en talleres, diplomados, comunidades profesionales de aprendizaje y otras instancias formativas permite a los docentes incorporar enfoques innovadores como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la gamificación con enfoque inclusivo (Valenzuela, 2021).

Además, el desarrollo de habilidades blandas, tales como la empatía, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos, es crucial para generar ambientes de aprendizaje seguros, participativos y emocionalmente sostenibles.

El Ministerio de Educación de Chile (2023) advierte que uno de los principales obstáculos para la implementación del DUA y otras estrategias inclusivas es precisamente la escasa preparación docente. Frente a ello, propone fortalecer las capacidades pedagógicas a través de políticas de formación continua, con énfasis en el trabajo interdisciplinario y el liderazgo pedagógico. En este marco, la presente investigación considera la formación docente como una variable determinante para la implementación de prácticas inclusivas en el aula común.

Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable formación docente

Dimensión: Contenidos pedagógicos

La dimensión de contenidos pedagógicos refiere al conjunto de saberes teóricos y prácticos que los docentes deben manejar para responder a la diversidad del aula, especialmente cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Este conocimiento incluye la comprensión de los distintos tipos de NEE —ya sean transitorias o permanentes—, así como las implicancias pedagógicas de trabajar con estudiantes con discapacidades sensoriales, cognitivas, motrices, del lenguaje o trastornos del espectro autista, entre otros (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2024).

En este sentido, los principios de la educación inclusiva propuestos por Booth y Ainscow (2016) enfatizan que todos los alumnos deben ser considerados sujetos de derecho a una educación de calidad, valorando la diversidad como recurso y no como obstáculo. Un componente central de esta dimensión es el conocimiento y aplicación de las normativas vigentes, tales como el Decreto Exento N.º 83 del Ministerio de Educación de Chile, que establece criterios y orientaciones para la adecuación curricular, y la Ley 20.422 que promueve la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

El dominio de contenidos relacionados con la educación inclusiva, tales como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la diferenciación pedagógica y la gestión de

la convivencia, no solo es un componente técnico de la formación docente, sino que constituye un eje fundamental para asegurar una enseñanza equitativa y de calidad. Este conocimiento permite a los docentes identificar oportunamente las barreras al aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), lo cual es el primer paso para la planificación pedagógica inclusiva.

Desde este enfoque, el profesorado actúa como un agente mediador entre las políticas educativas y la realidad del aula, siendo capaz de interpretar la diversidad no como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Echeita y Duk (2021), cuando los docentes dominan estrategias inclusivas, pueden ajustar sus metodologías, materiales y evaluaciones para responder a los distintos estilos, ritmos y condiciones de aprendizaje de su estudiantado. Esto permite, por ejemplo, diseñar actividades con múltiples formas de representación, acción y expresión, conforme a los principios del DUA, favoreciendo así una participación más equitativa.

Además, este conocimiento empodera a los docentes para trabajar de manera articulada con equipos multidisciplinarios, como psicopedagogos, terapeutas, educadores diferenciales y orientadores, lo cual es clave en la elaboración de planes de apoyo individual (PIA), adaptaciones curriculares y acciones de mejora en la convivencia escolar. Tal colaboración requiere no solo habilidades técnicas, sino también habilidades blandas como la empatía, la escucha activa, el liderazgo pedagógico y el compromiso ético, todas ellas fortalecidas a través de una formación docente integral (Loreman, 2020).

En definitiva, la apropiación de estos contenidos posiciona al docente como un profesional reflexivo y competente, capaz de tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencia y orientadas al respeto de la diversidad y la equidad. En este contexto, la formación docente no debe entenderse como una etapa inicial o aislada, sino como un proceso continuo de mejora profesional que fortalece las condiciones para implementar prácticas inclusivas reales, eficaces y sostenibles en las comunidades educativas.

Indicadores de la dimensión contenidos pedagógicos

a. Actualización en metodología de enseñanza y aprendizaje innovadoras

La actualización en metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadoras constituye un aspecto esencial dentro de los contenidos pedagógicos que configuran la formación docente. Este indicador se refiere a la capacidad de los profesores para conocer, comprender, adaptar e implementar nuevas formas de enseñar que respondan a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, en un contexto educativo caracterizado por la diversidad, la inclusión y el cambio constante.

En el marco de la educación inclusiva, las metodologías innovadoras adquieren una relevancia especial, ya que permiten diversificar la enseñanza, romper con enfoques rígidos y tradicionales, y diseñar experiencias de aprendizaje más accesibles, motivadoras y significativas para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales (NEE). Según Trujillo y Díaz (2022), los enfoques metodológicos innovadores no solo promueven aprendizajes más profundos y duraderos, sino que además fomentan la participación activa de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico y la colaboración.

Entre las metodologías más relevantes para contextos inclusivos se encuentran el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, el modelo flipped classroom, la gamificación y el uso de tecnologías educativas adaptativas. Todas estas estrategias coinciden en que colocan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y promueven el trabajo por competencias, lo que resulta fundamental para atender los distintos ritmos, intereses y estilos de aprendizaje del estudiantado. Valenzuela (2021) señala que cuando estas metodologías son adaptadas con enfoque inclusivo, permiten aumentar la participación de estudiantes con NEE y favorecen su integración activa en el aula.

La implementación efectiva de estas estrategias requiere que el docente se mantenga en constante actualización, participando de cursos, diplomados, talleres, comunidades de práctica y autoformación. La formación continua, como lo indica la UNESCO (2024), debe estar alineada con las demandas del entorno escolar actual, considerando especialmente el uso pedagógico de las tecnologías, la evaluación formativa, el enfoque socioemocional y el trabajo interdisciplinario. A su vez, Loreman

(2020) enfatiza que los profesores deben desarrollar la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica y experimentar con nuevas metodologías, ajustándolas a las características particulares de su contexto escolar.

En Chile, el Ministerio de Educación (2023) ha reconocido que uno de los principales desafíos en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es precisamente la falta de preparación metodológica de los docentes. Aunque existen instancias de formación, muchas veces estas son teóricas, descontextualizadas o esporádicas, lo que limita su impacto en la práctica pedagógica. Por ello, se plantea la necesidad de un enfoque de desarrollo profesional que sea sistemático, colaborativo, situado y centrado en el aula, donde los docentes puedan experimentar, reflexionar, recibir retroalimentación y compartir estrategias eficaces.

Finalmente, este indicador también implica una actitud de apertura al cambio y disposición al aprendizaje permanente. En contextos de diversidad, los docentes deben estar dispuestos a desaprender ciertos enfoques tradicionales y adoptar nuevas formas de enseñanza más flexibles, participativas y centradas en el estudiante. Esto requiere una combinación de habilidades técnicas, actitud profesional y acompañamiento institucional, ya que la innovación no depende solo de la voluntad individual, sino también de una cultura escolar que valore la mejora continua, el liderazgo pedagógico y la colaboración profesional

Dimensión: Desarrollo profesional continuo

El desarrollo profesional continuo (DPC) constituye una dimensión estratégica en la consolidación de una educación inclusiva y de calidad. Se entiende como el proceso permanente, planificado y reflexivo mediante el cual los docentes profundizan, actualizan y amplían sus conocimientos, habilidades y actitudes para mejorar su desempeño en el aula, respondiendo a los desafíos del contexto educativo actual (Avalos, 2018). En el caso de los entornos escolares inclusivos, el DPC adquiere un rol protagónico al permitir que el profesorado fortalezca sus competencias en áreas clave como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la evaluación diferenciada, la gestión de la diversidad y la implementación de metodologías activas y colaborativas.

Arias (2021) sostiene que la calidad de la inclusión educativa depende directamente de la actualización permanente del profesorado, ya que esta permite al

docente no solo adquirir herramientas teóricas y prácticas, sino también revisar críticamente sus creencias y actitudes frente a la diversidad. En efecto, el desarrollo profesional no solo impacta en lo técnico-pedagógico, sino también en el plano ético y cultural, promoviendo una actitud reflexiva, crítica y abierta al cambio. Es precisamente esta disposición la que facilita el tránsito desde una enseñanza homogénea, centrada en el currículum estandarizado, hacia una pedagogía flexible, centrada en el estudiante y en la valoración de las diferencias individuales como recursos para el aprendizaje.

El desarrollo profesional continuo no debe concebirse como un conjunto de capacitaciones aisladas o eventuales, sino como una estrategia sistemática y articulada con las necesidades reales del aula y del sistema escolar. En este sentido, Loreman (2020) y Echeita y Duk (2021) enfatizan que las mejores experiencias formativas son aquellas que están situadas en la práctica, que involucran la colaboración entre docentes, que permiten experimentar e innovar y que generan procesos de reflexión sobre la propia enseñanza. Por eso, resulta fundamental el fomento de comunidades profesionales de aprendizaje, donde los profesores puedan compartir experiencias, diseñar estrategias colectivamente y recibir retroalimentación entre pares, fortaleciendo así el saber pedagógico desde una lógica colaborativa.

Asimismo, el DPC es esencial para que el profesorado logre adaptarse a las transformaciones del sistema educativo, como la implementación de nuevas políticas, enfoques curriculares o demandas sociales emergentes. En el caso chileno, por ejemplo, la creciente inclusión de estudiantes con NEE en el aula común ha exigido a los docentes actualizarse en temas como accesibilidad curricular, planificación diversificada, convivencia escolar inclusiva y trabajo colaborativo con equipos multidisciplinares. Sin este desarrollo profesional constante, la implementación de la inclusión corre el riesgo de quedar reducida a una normativa sin impacto real en las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, el acceso al desarrollo profesional continuo también plantea desafíos de equidad y sostenibilidad. No todos los docentes tienen las mismas oportunidades para participar en instancias formativas, debido a factores como la sobrecarga laboral, la ubicación geográfica, la escasa oferta especializada o la falta de recursos institucionales. Por eso, organismos internacionales como la UNESCO (2024) recomiendan que los sistemas educativos promuevan políticas de formación permanente

equitativas, sistemáticas y centradas en las prioridades de la inclusión, integrando el DPC en los planes de mejoramiento institucional y dotándolo de condiciones favorables para su implementación.

En conclusión, el desarrollo profesional continuo es una dimensión esencial para fortalecer la formación docente con enfoque inclusivo. No se trata solo de acumular saberes, sino de transformar la mirada pedagógica del docente, desarrollar su capacidad de respuesta ante la diversidad y generar procesos sostenidos de mejora educativa centrada en la equidad. En este sentido, el DPC debe ser entendido como un derecho profesional y una herramienta clave para avanzar hacia una escuela realmente inclusiva.

Indicadores de la dimensión desarrollo profesional continuo

a. Participación en cursos y talleres.

La participación en cursos, talleres y otras instancias formativas constituye un eje fundamental del desarrollo profesional continuo del docente, especialmente en el contexto de la educación inclusiva. Este indicador hace referencia al grado en que los docentes se involucran en procesos de formación sistemáticos y estructurados, orientados a fortalecer sus conocimientos y habilidades para enfrentar con eficacia los desafíos pedagógicos contemporáneos.

En un entorno escolar marcado por la diversidad, la participación activa en formación continua centrada en inclusión, estrategias metodológicas, diferenciación y evaluación adaptativa resulta indispensable. Según Avalos (2018), las experiencias formativas efectivas no solo permiten adquirir conocimientos actualizados, sino que promueven procesos de reflexión profesional, lo cual incide directamente en la mejora de las prácticas docentes y, en consecuencia, en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

El Ministerio de Educación de Chile (2023), en su informe sobre participación escolar inclusiva, señala que uno de los principales obstáculos para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es la baja participación de los docentes en instancias formativas pertinentes. Si bien existen ofertas de formación a nivel institucional y ministerial, muchas veces estas no logran generar un impacto sostenido en el aula debido a factores como su carácter esporádico, su escasa articulación con la

práctica docente o la sobrecarga laboral que impide a los profesores involucrarse activamente en ellas.

Autores como Echeita y Duk (2021) sostienen que los cursos y talleres más significativos para el profesorado son aquellos que se basan en la práctica, promueven la interacción entre pares, y permiten la experimentación directa con nuevas estrategias pedagógicas. Estas instancias deben alejarse del enfoque meramente transmisivo y adoptar metodologías activas como el estudio de casos, la resolución de problemas reales del aula o el trabajo colaborativo. Además, la formación debe ser contextualizada, es decir, responder a las características del entorno educativo en el que se desempeña el docente, especialmente en comunidades con alta diversidad y vulnerabilidad.

Por su parte, Loreman (2020) destaca que la participación en instancias formativas debe enfocarse no solo en el aprendizaje de nuevas técnicas, sino también en el desarrollo de una postura ética y profesional comprometida con la equidad, la justicia y el respeto por la diversidad. En este sentido, los cursos y talleres deben contribuir a la transformación de la mirada del docente hacia sus estudiantes, reforzando la convicción de que todos los alumnos pueden aprender, independientemente de sus condiciones de origen o capacidades.

La formación continua efectiva también puede darse a través de modalidades flexibles, como cursos virtuales, seminarios online, comunidades de práctica, mentoring entre pares y redes de colaboración docente. Estas alternativas no solo permiten ampliar el acceso, especialmente en zonas rurales o con menor oferta institucional, sino que también promueven la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales, aspectos cada vez más relevantes en el escenario educativo post-pandemia. En definitiva, la participación en cursos y talleres como indicador del desarrollo profesional continuo no solo refleja la disposición del docente a mejorar su práctica, sino que constituye una condición indispensable para avanzar hacia una escuela inclusiva, capaz de responder con pertinencia y calidad a las necesidades de todos sus estudiantes. Esta participación debe estar respaldada por políticas educativas coherentes, instituciones comprometidas y una cultura escolar que valore la formación como parte central del ejercicio profesional docente.

b. Habilidades blandas

Las habilidades blandas son competencias personales, interpersonales y sociales que permiten a los docentes desempeñar su labor con eficacia en entornos educativos diversos y complejos. En el contexto de la educación inclusiva, estas habilidades se tornan imprescindibles, ya que complementan los saberes técnicos y metodológicos con capacidades relacionales, comunicativas, éticas y emocionales que favorecen la construcción de ambientes de aprendizaje seguros, respetuosos y participativos para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales (NEE).

Entre las habilidades blandas más relevantes para la práctica pedagógica inclusiva se encuentran: la empatía, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos, el liderazgo colaborativo, la escucha activa, y la gestión emocional. Estas habilidades permiten al docente generar relaciones de confianza con sus estudiantes, establecer un clima de aula positivo, manejar situaciones complejas con sensibilidad y promover la participación activa de todos en los procesos educativos.

La empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones y perspectivas, es clave para conectar con las realidades individuales de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras al aprendizaje y la participación. Un docente empático es capaz de interpretar las señales emocionales y conductuales de sus estudiantes, responder de manera adecuada y ajustar su intervención pedagógica según las necesidades específicas del grupo (Crespo & Martínez, 2021). Esta actitud favorece la generación de un clima emocional seguro, indispensable para el aprendizaje y la construcción de vínculos afectivos significativos.

Por otro lado, la comunicación asertiva permite al docente expresar sus ideas, sentimientos y decisiones de forma clara y respetuosa, facilitando la construcción de relaciones horizontales basadas en el respeto mutuo. Esta habilidad es esencial para el establecimiento de normas de convivencia, el manejo de situaciones de conflicto y la promoción del diálogo como herramienta pedagógica. Como señala Loreman (2020), los docentes que manejan una comunicación efectiva tienden a generar mayor participación estudiantil, disminuir la desregulación emocional en el aula y fortalecer los lazos entre la escuela, las familias y los equipos de apoyo.

En estrecha relación, la resolución pacífica de conflictos representa una competencia central en la gestión de la convivencia escolar inclusiva. Los docentes con esta habilidad no solo median entre los estudiantes cuando surgen conflictos, sino que enseñan activamente estrategias de solución colaborativa, escucha activa, regulación emocional y toma de decisiones compartida. Esto contribuye a formar comunidades escolares más democráticas, solidarias y cohesionadas (Booth & Ainscow, 2016). Además, este enfoque permite desplazar las prácticas autoritarias o sancionatorias, abriendo paso a una pedagogía más respetuosa de los derechos y la dignidad de cada estudiante.

Las habilidades blandas también están estrechamente vinculadas al liderazgo pedagógico colaborativo, entendido como la capacidad del docente para coordinar, inspirar y movilizar al equipo educativo en función de objetivos comunes, como la mejora de los aprendizajes y la inclusión. En este sentido, el desarrollo profesional docente no puede estar centrado únicamente en contenidos curriculares o técnicas de enseñanza, sino que debe incluir procesos de fortalecimiento de estas habilidades personales y relacionales que son determinantes para el ejercicio de una docencia ética, empática y transformadora.

Por tanto, las habilidades blandas no deben considerarse accesorias, sino estructurantes de una práctica pedagógica inclusiva, ya que permiten sostener vínculos pedagógicos sólidos, contener emocionalmente a los estudiantes, fortalecer la convivencia y facilitar el trabajo interdisciplinario. Su desarrollo requiere formación sistemática, reflexión personal, espacios de autocuidado profesional y una cultura institucional que valore tanto el conocimiento técnico como las relaciones humanas en la enseñanza.

Variable Dependiente: Prácticas de Inclusión Pedagógica

Las prácticas de inclusión pedagógica constituyen el conjunto de acciones planificadas, sistemáticas y conscientes que buscan garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, promoviendo su participación efectiva, pertenencia y aprendizaje en el aula común, sin distinción de condiciones personales, sociales o culturales. Esta variable se enmarca dentro del paradigma de la educación inclusiva, que

implica no solo integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), sino también transformar las estructuras, culturas y prácticas de los centros escolares para responder a la diversidad de todo el estudiantado.

Desde una perspectiva pedagógica, las prácticas inclusivas implican el diseño e implementación de estrategias que reconocen y valoran la diversidad como una riqueza, y que se orientan a eliminar o reducir las barreras al aprendizaje y la participación. Ainscow (2020) sostiene que una práctica es inclusiva cuando se basa en un enfoque de equidad, atención personalizada y justicia educativa, permitiendo que todos los estudiantes puedan acceder, participar y progresar en el currículo escolar. Entre los componentes esenciales de las prácticas de inclusión pedagógica destacan:

1.- Planificación y evaluación con enfoque universal: El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone planificar desde el inicio pensando en la diversidad, considerando múltiples formas de presentar la información, múltiples opciones para la expresión del aprendizaje y múltiples formas de motivar a los estudiantes. Esta planificación anticipada permite evitar adaptaciones tardías o marginales, y facilita la creación de experiencias de aprendizaje accesibles para todos (CAST, 2018). Asimismo, se requiere una evaluación formativa y flexible, que valore los distintos caminos de aprendizaje y se centre en el progreso individual.

2.- Gestión colaborativa del aula: Las prácticas inclusivas requieren una gestión pedagógica que favorezca la colaboración entre estudiantes, el aprendizaje entre pares, la regulación emocional y la construcción de normas de convivencia democráticas. Esto implica que el docente no solo enseñe contenidos, sino que genere un ambiente socioemocional positivo, promueva la participación equitativa y actúe como mediador de los procesos interpersonales. Además, se requiere una gestión interprofesional, articulando el trabajo del docente de aula con equipos de apoyo como educadores diferenciales, psicopedagogos y asistentes de la educación.

3.- Adaptación curricular: Aunque el enfoque universal busca reducir la necesidad de adaptaciones específicas, existen estudiantes que requieren ajustes razonables y personalizados. La adaptación curricular no implica bajar expectativas, sino ajustar los medios, tiempos, recursos o estrategias para que el estudiante pueda acceder al aprendizaje. Esto incluye adecuaciones metodológicas, tecnológicas, de evaluación o de

contenido, garantizando siempre la participación activa del estudiante y su derecho a una educación pertinente y desafiante.

Estas prácticas no dependen únicamente de la voluntad individual del docente, sino que deben ser respaldadas por una cultura escolar inclusiva y por políticas educativas coherentes, que garanticen condiciones institucionales adecuadas, acompañamiento técnico-pedagógico, desarrollo profesional continuo y colaboración efectiva entre todos los actores del sistema educativo (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

Por tanto, esta variable resulta central para evaluar cómo la formación docente, especialmente en temas de inclusión, se traduce o no en acciones concretas en el aula. Una docencia verdaderamente inclusiva no se mide solo por la presencia de estudiantes diversos en la sala, sino por la capacidad del profesorado para generar prácticas transformadoras que respondan con justicia, creatividad y compromiso a las necesidades de todos los estudiantes.

Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable prácticas de inclusión pedagógica

Dimensión: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA):

El DUA es una estrategia pedagógica que busca eliminar barreras al aprendizaje desde el diseño inicial de la enseñanza, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder, participar y progresar, independientemente de sus diferencias cognitivas, sensoriales, sociales o emocionales (Cast, 2018). Este enfoque se basa en tres principios fundamentales: múltiples formas de representación, múltiples formas de expresión y múltiples formas de motivación.

En este sentido, aplicar DUA implica que los docentes diversifiquen sus formas de enseñar y evaluar: utilizando recursos visuales, auditivos y kinestésicos; ofreciendo opciones para que los estudiantes expresen lo aprendido mediante textos, gráficos o proyectos; y proponiendo actividades que se conecten con los intereses y necesidades individuales. En Chile, el Decreto N.º 83/2015 establece que el DUA debe guiar la planificación educativa para garantizar el acceso al currículo de los estudiantes con NEE. Esta dimensión es esencial para asegurar la equidad en el aprendizaje desde la base del diseño didáctico.

Indicadores de la dimensión Diseño Universal de Aprendizaje

a. Uso de múltiples medios de presentación de la información

El uso de múltiples medios de presentación de la información es uno de los tres principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y constituye un indicador clave para evaluar prácticas pedagógicas inclusivas. Este principio se refiere a la capacidad del docente para ofrecer diversos modos de acceso a los contenidos, de manera que todos los estudiantes, independientemente de sus estilos, ritmos y condiciones de aprendizaje, puedan comprender la información de manera efectiva.

Según el Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), esta práctica se relaciona con el "qué del aprendizaje", es decir, con las formas en que los estudiantes perciben y comprenden lo que se les presenta. El uso de múltiples medios permite reducir barreras sensoriales, cognitivas y lingüísticas, asegurando que los contenidos lleguen a cada estudiante de forma accesible y significativa. Algunos ejemplos incluyen el uso de texto, imágenes, esquemas visuales, gráficos, videos, audios, materiales manipulativos, simuladores, realidad aumentada, mapas conceptuales, entre otros.

En contextos de educación inclusiva, esta estrategia resulta especialmente relevante. Ainscow (2020) señala que la planificación pedagógica tradicional, basada en un único canal de presentación (por ejemplo, clases expositivas verbales o lectura de textos), excluye a una parte significativa del estudiantado, en particular a quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE) como discapacidades visuales, auditivas, dificultades específicas del aprendizaje o diversidad cultural y lingüística. En cambio, cuando los docentes diversifican las formas en que presentan la información, incrementan las oportunidades de comprensión, participación y éxito académico.

Loireman (2020) indica que esta práctica no solo favorece la inclusión, sino que también potencia la calidad del proceso educativo en su conjunto. Al utilizar medios visuales, auditivos, kinestésicos o digitales, se estimulan distintas áreas cognitivas, se mantiene la atención de los estudiantes, y se favorece la construcción de aprendizajes más profundos y transferibles. Además, el uso de recursos digitales permite personalizar el acceso a los contenidos, facilitando que cada estudiante avance a su propio ritmo y con los apoyos que necesita.

Por otra parte, esta estrategia debe ir acompañada de una intención pedagógica clara, ya que no se trata de “llenar” la clase de recursos, sino de seleccionar medios pertinentes que respondan a las características y necesidades del grupo curso. En este sentido, Trujillo y Díaz (2022) proponen que los docentes deben desarrollar una “competencia didáctica inclusiva”, que les permita integrar estos medios de forma coherente con los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares y los estilos de sus estudiantes.

El Ministerio de Educación de Chile (2023), a través de su propuesta para la implementación del DUA en el aula, recomienda que cada unidad de aprendizaje considere al menos tres medios de representación de la información, lo que facilita que los estudiantes accedan al contenido desde múltiples rutas y logren construir una comprensión significativa. Esta recomendación se basa en investigaciones que muestran que los estudiantes con NEE presentan mejores resultados cuando se les entrega material en formatos diversos y accesibles.

Además, el uso de múltiples medios de presentación no implica únicamente disponer recursos distintos, sino también enseñar a los estudiantes a utilizar estrategias de comprensión, como subrayado, toma de notas, esquemas, uso de organizadores gráficos o técnicas de resumen. Es decir, se trata de desarrollar habilidades metacognitivas que les permitan gestionar activamente la información que reciben a través de esos distintos medios.

En síntesis, este indicador representa una práctica esencial del DUA y un pilar del enfoque inclusivo, ya que promueve el acceso equitativo al conocimiento, disminuye barreras estructurales en el aprendizaje y ofrece oportunidades reales de participación a todos los estudiantes. Su aplicación requiere planificación, creatividad, sensibilidad pedagógica y, sobre todo, una visión ética del derecho a aprender en la diversidad.

b. Ofrecer múltiples opciones para la acción y la expresión

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone una planificación que reconozca la diversidad desde el origen, anticipándose a las necesidades de todos los estudiantes. Uno de sus principios fundamentales es ofrecer múltiples opciones para la acción y la expresión, lo cual implica permitir que los estudiantes puedan demostrar lo

que saben de diferentes maneras, utilizando los medios que mejor se ajusten a sus habilidades, estilos y contextos de aprendizaje.

Según el Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), este principio se refiere al cómo del aprendizaje: cómo los estudiantes interactúan con el contenido, cómo participan en las tareas y cómo expresan sus conocimientos. En la práctica, esto significa permitir que un estudiante pueda resolver una tarea escribiendo, mientras que otro puede hacerlo de forma oral, mediante un video, una presentación visual, una dramatización, una infografía o cualquier otro medio que le sea accesible y significativo. Esta flexibilidad metodológica permite que todos los estudiantes puedan involucrarse activamente y demostrar sus logros sin que las limitaciones en una habilidad particular —como la escritura o la lectura— impidan mostrar su comprensión.

Ainscow (2020) plantea que una educación inclusiva no se limita a adaptar contenidos para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), sino que requiere repensar el diseño de las actividades y evaluaciones para todos los estudiantes, facilitando distintas formas de participación, autonomía y expresión. En este sentido, ofrecer múltiples formas de expresión es también una forma de garantizar el derecho a aprender en igualdad de condiciones, respetando los diversos modos en que los estudiantes procesan la información y se comunican.

Loreman (2020) sostiene que, para ser efectiva, esta práctica debe ir acompañada de un acompañamiento sistemático en el desarrollo de habilidades autorreguladoras, tales como la planificación, el control del tiempo, la organización de ideas y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Esto implica que los docentes no solo deben permitir múltiples formas de expresión, sino también enseñar estrategias para que los estudiantes puedan elegir de manera consciente el medio más adecuado para comunicar lo que han aprendido.

Además, las herramientas tecnológicas juegan un papel central en este indicador. Hoy es posible facilitar la expresión a través de procesadores de texto con apoyo visual, grabaciones de audio, aplicaciones de diseño gráfico, plataformas de edición de video, software de lectura en voz alta, traductores automáticos, entre otros recursos digitales que amplían significativamente las posibilidades de participación. Según Trujillo y Díaz (2022), la integración pedagógica de estas tecnologías debe estar guiada por criterios de

accesibilidad, pertinencia curricular y equidad digital, para evitar nuevas formas de exclusión.

En el contexto chileno, el Ministerio de Educación (2023) ha promovido el enfoque del DUA como una estrategia para mejorar la inclusión escolar, indicando que una de sus principales aplicaciones es precisamente permitir que los estudiantes expresen su aprendizaje a través de medios alternativos, siempre que estén alineados con los objetivos y criterios de evaluación. Esto requiere que los docentes sean flexibles, creativos y éticamente comprometidos con la diversidad del aula, pero también que cuenten con tiempo, recursos y apoyo institucional para rediseñar sus prácticas.

Ofrecer múltiples formas de expresión no solo facilita la inclusión de estudiantes con discapacidad o con barreras específicas, sino que también beneficia al conjunto del alumnado, al permitir que cada estudiante despliegue sus fortalezas y potencie sus competencias comunicativas, cognitivas, tecnológicas y creativas. Además, promueve una relación más equitativa entre enseñanza y evaluación, desplazando el modelo tradicional de “una sola prueba para todos” hacia un paradigma que reconoce la pluralidad de caminos para demostrar el aprendizaje.

En definitiva, este indicador refleja el compromiso del docente con una evaluación más justa, personalizada y motivadora, donde lo central no es uniformar el proceso, sino generar condiciones para que todos los estudiantes puedan participar y brillar desde sus propios talentos y posibilidades.

Dimensión: Convivencia inclusiva

La convivencia inclusiva es una dimensión esencial de la educación inclusiva, ya que establece las condiciones afectivas, sociales y éticas necesarias para garantizar que todos los estudiantes —especialmente aquellos con necesidades educativas especiales (NEE)— se sientan acogidos, respetados y valorados dentro de la comunidad escolar. Esta convivencia no se limita a la ausencia de conflictos, sino que se traduce en la construcción activa de un clima escolar justo, participativo y democrático, donde la diversidad es reconocida como una riqueza y no como una dificultad.

Desde este enfoque, la convivencia escolar se concibe como una responsabilidad colectiva, que debe ser asumida por todos los actores del sistema educativo: directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias. Implica la creación de

relaciones interpersonales basadas en el diálogo, la empatía, la cooperación y la corresponsabilidad, así como el desarrollo de estructuras escolares que favorezcan la participación de todos los estudiantes en los distintos espacios del quehacer educativo.

Slee (2018) subraya que los procesos de exclusión no siempre son explícitos ni formales. En muchos casos, se manifiestan a través de interacciones cotidianas marcadas por el desprecio, la indiferencia o la segregación simbólica, las cuales generan sentimientos de aislamiento, baja autoestima y rechazo en los estudiantes con NEE. Por ello, la convivencia inclusiva requiere transformar la cultura escolar, superando prácticas discriminatorias y promoviendo vínculos afectivos basados en la comprensión y el reconocimiento de las diferencias.

Uno de los componentes centrales de esta dimensión es la gestión colaborativa de normas y acuerdos de convivencia, en la que se promueve la participación activa de los estudiantes en la construcción de reglas que orienten la vida escolar. Esta participación no solo fortalece el sentido de pertenencia y corresponsabilidad, sino que también enseña habilidades ciudadanas como la argumentación, el respeto por la opinión del otro y la resolución democrática de conflictos.

Asimismo, la convivencia inclusiva implica implementar estrategias de mediación escolar y resolución pacífica de conflictos, que permitan abordar los desacuerdos como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal. Los docentes juegan un papel clave en este aspecto, al modelar comportamientos respetuosos, promover espacios de diálogo y enseñar a los estudiantes herramientas para gestionar sus emociones, comunicarse asertivamente y resolver sus diferencias de forma constructiva.

En contextos escolares diversos, fomentar una convivencia inclusiva también requiere involucrar activamente a las familias y a los equipos de apoyo, creando alianzas que refuercen los valores de respeto, equidad y cooperación dentro y fuera del aula. Esta colaboración es especialmente importante cuando se trabaja con estudiantes con NEE, ya que permite conocer mejor sus necesidades, compartir estrategias de apoyo y fortalecer el acompañamiento integral.

Además, la convivencia inclusiva debe ser comprendida desde una perspectiva interseccional, reconociendo que la exclusión puede estar atravesada por múltiples factores como el género, la clase social, la etnia, la orientación sexual o la discapacidad.

Por tanto, se requiere una pedagogía crítica que cuestione las relaciones de poder y promueva una cultura escolar más justa, equitativa e inclusiva.

La convivencia inclusiva es una condición habilitante para el aprendizaje, ya que sin relaciones saludables, respeto mutuo y seguridad emocional, no puede haber verdadera participación ni desarrollo académico. Esta dimensión desafía a las escuelas a repensar sus formas de relacionarse y organizarse, construyendo comunidades educativas que abracen la diferencia, promuevan el bienestar colectivo y garanticen que todos los estudiantes, sin excepción, puedan sentirse parte activa de su escuela.

Indicadores de la dimensión convivencia inclusiva

a. Gestión de participación

La gestión de la participación es un componente esencial dentro de la dimensión convivencia inclusiva, ya que se refiere a las estrategias y condiciones que los docentes y las comunidades escolares establecen para fomentar la implicación activa, equitativa y significativa de todos los estudiantes en la vida escolar, tanto dentro como fuera del aula. La participación, entendida como el derecho a ser escuchado, a influir y a tomar decisiones, constituye un pilar de la inclusión educativa, pues no basta con que los estudiantes estén presentes físicamente en la escuela: también deben sentirse valorados, tenidos en cuenta y capaces de contribuir.

En contextos inclusivos, la gestión de la participación se vincula directamente con el sentido de pertenencia y bienestar socioemocional, especialmente para aquellos estudiantes que históricamente han sido excluidos o invisibilizados, como los que presentan necesidades educativas especiales (NEE), discapacidades, o provienen de contextos de alta vulnerabilidad social. Según Slee (2018), muchas formas de exclusión operan de manera sutil, a través de dinámicas escolares que limitan las posibilidades de participación real, restringiendo a ciertos estudiantes a un rol pasivo, subordinado o periférico dentro del grupo.

Frente a ello, una gestión inclusiva de la participación promueve la creación de ambientes donde todas las voces sean escuchadas, las diferencias valoradas y la toma de decisiones compartida. Esto incluye prácticas concretas como: la implementación de asambleas de aula, la incorporación de los intereses de los estudiantes en el currículo, la

rotación de roles y responsabilidades, el uso de metodologías participativas (trabajo colaborativo, proyectos, debates), y la presencia activa de estudiantes en instancias de planificación o evaluación escolar.

Asimismo, Parra y Pérez (2020) sostienen que la participación no debe restringirse a los espacios académicos, sino extenderse a las dimensiones sociales y culturales de la vida escolar. Esto implica, por ejemplo, que los estudiantes sean protagonistas en la construcción de normas de convivencia, en actividades extracurriculares, en la organización de eventos escolares, y en los equipos de mediación o resolución de conflictos. En este sentido, la participación es también un ejercicio de ciudadanía activa y una herramienta pedagógica para la formación ética y democrática.

Otro aspecto clave es que la gestión de la participación debe estar libre de sesgos y barreras actitudinales. No todos los estudiantes tienen las mismas facilidades para participar: algunos pueden tener dificultades comunicativas, otros limitaciones motoras o cognitivas, y otros, inseguridad derivada de experiencias previas de discriminación. Por tanto, es responsabilidad del docente generar múltiples formas de participación, ajustadas a las capacidades, intereses y contextos de cada estudiante. Esto incluye desde facilitar el uso de apoyos tecnológicos hasta adaptar las dinámicas grupales para garantizar la inclusión de quienes suelen quedar al margen.

La participación también está estrechamente vinculada al concepto de agencia estudiantil, entendido como la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje, expresar sus opiniones y responsabilizarse de sus acciones. Fomentar esta agencia es una de las condiciones básicas para que las escuelas se conviertan en espacios inclusivos, equitativos y centrados en el estudiante. La participación empodera, fortalece el sentido de autoeficacia y mejora la motivación y el rendimiento escolar.

Desde una perspectiva institucional, la gestión de la participación requiere de una cultura escolar comprometida con la horizontalidad, el respeto y la corresponsabilidad. Esto no se logra únicamente con actividades puntuales, sino con un enfoque transversal que impregne la organización escolar, los estilos de liderazgo, las prácticas pedagógicas y las relaciones entre todos los actores educativos, incluyendo a las familias y los equipos de apoyo.

La gestión de la participación es un indicador fundamental de una convivencia inclusiva, ya que permite avanzar hacia una escuela que no solo integra, sino que transforma. Promover una participación auténtica y diversa contribuye a reducir las desigualdades, fortalecer los vínculos comunitarios y construir espacios donde todos los estudiantes, sin distinción, puedan desarrollarse integralmente y sentirse parte activa del proceso educativo.

b. Valores:

El indicador valores dentro de la dimensión de convivencia inclusiva hace referencia al conjunto de principios éticos y actitudes que orientan la vida escolar y que sustentan la construcción de relaciones respetuosas, solidarias y democráticas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Los valores como el respeto, la empatía, la tolerancia, la responsabilidad y la justicia no solo constituyen fundamentos de la convivencia, sino también condiciones necesarias para el desarrollo de una educación inclusiva genuina.

En contextos escolares diversos, los valores no deben entenderse únicamente como contenidos a enseñar, sino como prácticas vividas cotidianamente en las interacciones, decisiones y dinámicas de poder que se dan en el aula y en la escuela. Slee (2018) sostiene que una escuela inclusiva no se define solo por su estructura organizativa, sino por la ética que guía sus prácticas. En otras palabras, la inclusión es antes que nada una postura moral y política, que se manifiesta en la manera en que se valora y se responde a la diversidad del estudiantado.

Desde esta perspectiva, el indicador "valores" se vincula con el modo en que la institución y sus docentes promueven una cultura escolar basada en la dignidad humana, el reconocimiento de las diferencias y la convicción de que todos los estudiantes tienen derecho a participar plenamente en la vida escolar. La promoción explícita de valores inclusivos permite contrarrestar las actitudes discriminatorias, los estigmas y los prejuicios que afectan especialmente a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), pertenecientes a minorías o en situación de vulnerabilidad social.

Según Murillo y Hernández-Castilla (2019), una escuela verdaderamente inclusiva es aquella en la que los valores no solo se declaran en los documentos institucionales,

sino que se viven en la práctica: en la forma en que se trata a los estudiantes, en cómo se resuelven los conflictos, en la distribución del poder en la sala de clases y en las oportunidades reales de participación. Por ello, los valores inclusivos deben estar presentes tanto en el currículo explícito como en el oculto, influyendo en las normas de convivencia, las expectativas docentes y las relaciones interpersonales.

El desarrollo de este indicador implica que los docentes sean capaces de modelar comportamientos éticos, actuar con justicia ante las diferencias, y establecer un ambiente donde se valoren todas las voces. Además, requiere que se generen espacios reflexivos y pedagógicos para el abordaje de temas como la diversidad, la equidad, los derechos humanos, la empatía y la responsabilidad social, desde una perspectiva crítica y contextualizada.

También es importante considerar que la promoción de valores inclusivos debe partir desde una visión sistémica y transversal. No basta con incorporar actividades aisladas o celebraciones puntuales de la diversidad. Se requiere una integración constante y coherente en las prácticas de enseñanza, evaluación, gestión de aula, liderazgo directivo y relación con las familias y la comunidad. En este sentido, Loreman (2020) destaca que los valores inclusivos deben impregnar todo el proyecto educativo, siendo compartidos y sostenidos colectivamente por todos los actores escolares.

En definitiva, el indicador “valores” representa el sustrato ético que sustenta la convivencia inclusiva, y su fortalecimiento es indispensable para el logro de ambientes escolares seguros, acogedores y participativos. Una escuela que educa en valores inclusivos no solo mejora la convivencia y reduce los conflictos, sino que también forma ciudadanos comprometidos con la justicia social, la democracia y el respeto a la dignidad humana en todas sus expresiones.

Dimensión: Diferenciación pedagógica:

La diferenciación pedagógica consiste en ajustar las estrategias de enseñanza, los contenidos, las actividades y las evaluaciones según los intereses, estilos, ritmos y niveles de desarrollo de los estudiantes. Esta práctica permite ofrecer respuestas personalizadas en contextos heterogéneos, sin segregar ni etiquetar, promoviendo así el aprendizaje significativo y equitativo (Tomlinson, 2017).

En el marco de la inclusión, la diferenciación pedagógica no implica diseñar clases paralelas para los estudiantes con NEE, sino generar múltiples caminos para alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje. Esto puede lograrse mediante agrupamientos flexibles, adaptaciones curriculares no significativas, uso de tecnologías de apoyo y metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o en juegos (Valenzuela, 2021). El Ministerio de Educación de Chile (2023) destaca que una de las principales debilidades en el sistema educativo es la escasa implementación de estrategias de diferenciación, lo cual afecta directamente la permanencia y el progreso de los estudiantes con discapacidad.

Indicadores de la dimensión diferenciación pedagógica

a. Adaptación de contenidos curriculares

La adaptación de contenidos curriculares es un componente clave de la diferenciación pedagógica, y constituye una estrategia fundamental en el marco de la educación inclusiva. Este indicador se refiere al conjunto de ajustes, modificaciones o adecuaciones que el docente realiza sobre los contenidos del currículo nacional o institucional, con el fin de asegurar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), puedan acceder, comprender y apropiarse del conocimiento de manera significativa y equitativa.

León y Sazo (2020) señalan que la adaptación curricular no implica reducir el nivel del aprendizaje, sino ajustar los medios y las formas en que este es abordado, de manera que se considere la zona de desarrollo próximo de cada estudiante y se respeten sus ritmos, intereses, estilos de aprendizaje y condiciones particulares. De esta manera, se transforma la enseñanza para garantizar acceso universal al aprendizaje, sin comprometer los objetivos fundamentales del currículo.

En el contexto de la diferenciación pedagógica, adaptar contenidos curriculares puede involucrar, entre otros aspectos: priorizar objetivos de aprendizaje esenciales, modificar la profundidad o extensión de los contenidos, utilizar material de apoyo complementario, incorporar ejemplos contextualizados a la realidad del estudiante, o transformar textos complejos en versiones más accesibles sin perder el sentido conceptual. Estas adaptaciones deben estar sustentadas en una evaluación diagnóstica

precisa, que permita conocer los niveles de entrada de los estudiantes y diseñar estrategias pertinentes y flexibles.

Según Loreman (2020), los docentes inclusivos no deben partir del supuesto de que todos sus estudiantes avanzan de la misma manera, sino que deben planificar la enseñanza desde la diversidad, anticipando barreras y ofreciendo apoyos diferenciados. En ese sentido, las adaptaciones curriculares no deben ser vistas como excepciones para estudiantes con NEE, sino como parte del diseño pedagógico habitual, favoreciendo el principio de equidad educativa. Esta perspectiva coincide con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve múltiples caminos para acceder al conocimiento y demostrar el aprendizaje.

La adaptación curricular también se vincula con el derecho a una educación de calidad y pertinente para todos los estudiantes. El Ministerio de Educación de Chile (2023), en su normativa sobre adecuaciones curriculares, establece que estas deben ser diseñadas considerando tanto las características individuales como el contexto sociocultural del estudiante, y que deben involucrar al equipo docente, al Programa de Integración Escolar (PIE), y a la familia. Este trabajo colaborativo permite responder de manera más integral y coherente a las necesidades de cada estudiante.

Además, Trujillo y Díaz (2022) destacan que la adaptación de contenidos requiere formación docente específica, tiempo para planificar y recursos didácticos diversos. La falta de estas condiciones es una de las principales barreras que enfrentan los docentes para implementar prácticas de inclusión real en el aula. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas desarrollen políticas de apoyo y acompañamiento al profesorado en esta tarea. Implementar adaptaciones curriculares de forma sistemática también favorece la autonomía y la autoestima del estudiante, ya que este percibe que sus características son tenidas en cuenta y valoradas dentro del proceso educativo. Al sentirse incluido y capaz de progresar según sus posibilidades, mejora su motivación, participación y vínculo con la escuela.

La adaptación de contenidos curriculares representa una estrategia pedagógica central para asegurar el derecho a la educación inclusiva. Su implementación no solo favorece a los estudiantes con NEE, sino que enriquece la enseñanza y mejora la calidad

del aprendizaje para todo el grupo curso, al permitir una enseñanza más humana, equitativa y contextualizada.

b. Flexibilización del proceso de enseñanza.

La flexibilización del proceso de enseñanza constituye un componente central de la diferenciación pedagógica, ya que se refiere a la capacidad del docente para ajustar y diversificar sus estrategias de enseñanza con el fin de responder a las características, ritmos, estilos y necesidades particulares de sus estudiantes. En el contexto de la inclusión educativa, esta práctica es fundamental para superar el paradigma homogéneo de enseñanza y avanzar hacia un modelo pedagógico centrado en el estudiante, donde se reconoce y valora la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo.

Flexibilizar la enseñanza implica modificar aspectos como la organización del tiempo, los recursos didácticos, la agrupación de los estudiantes, los métodos de enseñanza y las formas de interacción, buscando que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), puedan participar activamente en las experiencias de aprendizaje. Tal como señalan Trujillo y Díaz (2022), la rigidez metodológica constituye una de las principales barreras para la inclusión, mientras que la flexibilidad favorece entornos de aprendizaje más accesibles, motivadores y significativos.

De acuerdo con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propuesto por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), la flexibilidad en la enseñanza permite proveer múltiples medios de representación, expresión y participación, ofreciendo diversas formas de acceder a los contenidos, interactuar con ellos y demostrar lo aprendido. Esta concepción transforma al docente en un mediador del aprendizaje, que adapta su intervención pedagógica a las necesidades reales del grupo, sin dejar a nadie atrás.

Loreman (2020) plantea que la flexibilidad didáctica es una competencia profesional que requiere formación, reflexión y disposición ética por parte del profesorado. Implica, por ejemplo, la posibilidad de ampliar los plazos para la entrega de trabajos, modificar instrucciones complejas, reducir la carga cognitiva de ciertas tareas,

usar apoyos visuales o tecnológicos, aplicar estrategias multisensoriales, o ajustar la evaluación para que sea más equitativa y formativa. Estas acciones permiten a los estudiantes aprender desde sus fortalezas y evitar experiencias de frustración o exclusión.

En el sistema educativo chileno, la flexibilización del proceso de enseñanza ha sido promovida especialmente a través de los Programas de Integración Escolar (PIE), los cuales entregan orientaciones para la adecuación del currículo y el uso de estrategias diversificadas en el aula común. El Ministerio de Educación (2023) enfatiza que la flexibilización no debe limitarse a acciones compensatorias, sino que debe ser parte del diseño estructural de la enseñanza, promoviendo una cultura pedagógica más inclusiva, dinámica y sensible a la realidad de cada estudiante.

Además, Parra y Pérez (2020) destacan que la flexibilización favorece el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en los estudiantes, al ofrecer opciones que les permiten tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje, asumir responsabilidades y avanzar según sus propias metas. Esta perspectiva humaniza la enseñanza y contribuye a formar sujetos activos, críticos y comprometidos con su desarrollo.

Sin embargo, la implementación efectiva de este indicador enfrenta múltiples desafíos. Entre ellos, la falta de tiempo para planificar, la presión por cumplir con estándares curriculares uniformes, y la escasa formación en estrategias inclusivas. Por ello, es necesario que las instituciones educativas apoyen a los docentes con recursos, espacios de reflexión profesional y liderazgo pedagógico comprometido, de modo que la flexibilización no sea una carga individual, sino una práctica compartida y validada institucionalmente.

En conclusión, la flexibilización del proceso de enseñanza es un pilar fundamental de la educación inclusiva, ya que permite responder a la diversidad del aula de forma proactiva, ética y pedagógicamente pertinente. Lejos de significar una pérdida de exigencia o calidad, representa una forma más inteligente y humana de enseñar, donde todos los estudiantes tienen oportunidades reales de aprender, participar y progresar.

Definición de conceptos

Contenidos pedagógicos: Los contenidos pedagógicos son el conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que constituyen el objeto de enseñanza y aprendizaje dentro del sistema educativo. Van más allá del conocimiento disciplinar, ya que incorporan también los elementos didácticos que orientan la acción docente y su relación con los estudiantes. (Loreman, 2020).

Convivencia inclusiva: La convivencia inclusiva se refiere a la construcción de un ambiente escolar basado en el respeto mutuo, la participación activa y el reconocimiento de la diversidad como un valor. Esta implica relaciones interpersonales justas, resolución pacífica de conflictos, y estructuras escolares que garanticen la pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad. (Slee, 2018).

Desarrollo profesional docente: El desarrollo profesional docente es un proceso continuo y reflexivo mediante el cual los profesores actualizan sus conocimientos, mejoran sus competencias pedagógicas y fortalecen su compromiso ético con la enseñanza. Este proceso incluye la participación en cursos, talleres, diplomados, comunidades de aprendizaje y prácticas de autoformación. (Arias, 2021).

Diferenciación pedagógica: La diferenciación pedagógica es una estrategia de enseñanza que busca responder a la diversidad de estilos, ritmos y niveles de aprendizaje presentes en el aula. Implica la adecuación de los objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluaciones, de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes (Trujillo & Díaz, 2022).

Diseño Universal de aprendizaje: El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que propone planificar la enseñanza desde el inicio considerando la diversidad del estudiantado, mediante el uso de estrategias flexibles, accesibles y adaptables. (Novak y Rodríguez, 2018).

Formación docente: Conjunto de procesos formales e informales que preparan a los docentes para su labor profesional, con énfasis en educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2016).

Inclusión pedagógica: Estrategia que busca eliminar barreras para el aprendizaje, permitiendo que todos los estudiantes participen activamente en el entorno escolar común (UNESCO, 2024).

Necesidades Educativas Especiales (NEE): Requerimientos particulares de aprendizaje que algunos estudiantes presentan de forma temporal o permanente (MINEDUC, 2023).

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque de la investigación

El presente estudio se enmarcó en el enfoque cuantitativo, dado que busca recopilar, analizar y relacionar datos objetivos y medibles sobre la formación docente y su influencia en las prácticas de inclusión pedagógica en el aula. Este enfoque permite identificar patrones de comportamiento, establecer relaciones estadísticas entre variables y, eventualmente, generalizar los resultados a poblaciones similares. Al centrarse en la medición y el análisis numérico de las respuestas de los docentes, se privilegia la objetividad y la replicabilidad del proceso investigativo (Arias, 2021).

Tipo de investigación

El tipo de investigación es descriptiva, dado que su propósito fue analizar la relación existente entre la variable independiente (formación docente) y la variable dependiente (prácticas de inclusión pedagógica). No se pretende intervenir ni manipular las variables, sino observar cómo se comportan y se vinculan dentro de un contexto educativo específico. Este tipo de estudio es adecuado para determinar el grado de asociación entre factores que podrían incidir en la calidad de la inclusión educativa (Ainscow, 2016).

Diseño de la investigación

El diseño adoptado es no experimental y transeccional. Es no experimental porque no se realiza manipulación deliberada de las variables, sino que se recolectan datos en su contexto natural. Asimismo, es transeccional (o transversal) porque la recolección de datos se lleva a cabo en un solo momento temporal (año 2025), proporcionando una fotografía del estado actual de la relación entre formación docente e inclusión pedagógica en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, en la comuna de Pozo Almonte (Región de Tarapacá). Este diseño resulta pertinente para estudios educativos que buscan comprender fenómenos en contextos reales (UNESCO, 2024).

Población y muestra

Población

La población objeto de estudio estará conformada por el total de docentes del Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, es decir, 24 docentes activos, que se desempeñan en aulas con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Este grupo representa una comunidad profesional heterogénea en cuanto a su formación inicial, experiencia laboral y niveles de especialización en educación inclusiva. De estos 24 docentes, aproximadamente 12 han trabajado con estudiantes con NEE durante los últimos dos años académicos, según los registros institucionales.

Muestra

Para este estudio se consideró el total de la población, compuesta por los 24 docentes activos del Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez durante el año 2025. Todos ellos se desempeñan en aulas donde se atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Esta decisión responde al interés de obtener una visión completa del fenómeno en estudio desde la totalidad del cuerpo docente. Este enfoque permite considerar la diversidad de experiencias y formaciones existentes entre los docentes del establecimiento, quienes presentan distintos niveles de especialización en educación inclusiva. Por lo tanto, no se aplicó un muestreo, ya que se trabajó con el universo completo de sujetos pertinentes a la investigación.

Operacionalización de la variable

La investigación contempla dos variables principales. La variable independiente es la formación docente, la cual se descompone en tres dimensiones: contenidos pedagógicos, desarrollo profesional continuo y habilidades blandas. La variable dependiente son las prácticas de inclusión pedagógica, operacionalizada mediante las dimensiones: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), convivencia inclusiva y diferenciación pedagógica. Cada dimensión fue definida con indicadores específicos, que permitieron construir ítems para el instrumento de recolección de datos, basados en escalas tipo Likert. Esta operacionalización se fundamentó en el marco teórico del estudio y en aportes de autores como Booth y Ainscow (2016), Tomlinson (2017), y documentos

normativos del Ministerio de Educación de Chile (2015, 2023).

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Independiente Formación docente	Contenidos pedagógicos	Actualización metodológica en enseñanza y aprendizaje	1, 2 3, 4	Escala de medición ordinal a través del escalamiento tipo Likert Muy de Acuerdo (5), De Acuerdo (4), Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (2) y Muy en desacuerdo (1)
	Desarrollo profesional Continuo	Participación en cursos y talleres. Habilidades blandas	5, 6	
	Diseño de Universal de aprendizaje	Uso de múltiples medios de presentación de la información	7, 8	
Dependiente Prácticas de Inclusión pedagógicas	Convivencia inclusiva	Gestión de participación Valores	9, 10	
	Diferenciación pedagógica	Adaptación de contenidos curriculares	11, 12	
		Flexibilización del proceso de enseñanza.	13. 14	

Técnica e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la encuesta como técnica principal de recolección de datos, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado a los docentes seleccionados. El cuestionario fue diseñado en base a la tabla de operacionalización de variables, y contiene 24 ítems distribuidos en dos bloques: formación docente y prácticas de inclusión pedagógica. Cada ítem se responde en una escala Likert de cinco niveles (totalmente de acuerdo, De acuerdo, Neutro, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo). Esta técnica se eligió por

su eficiencia para captar percepciones individuales y permitir análisis estadísticos posteriores.

Validez del instrumento

Para garantizar la validez de contenido del cuestionario, se recurrirá al juicio de expertos. Tres especialistas en educación inclusiva y evaluación educativa revisaran los ítems, considerando su claridad, relevancia y coherencia con las dimensiones teóricas. Se realizaròn ajustes lingüísticos y conceptuales en función de sus observaciones, asegurando que el instrumento midiera de manera precisa los constructos definidos (Arias, 2021).

Análisis y procesamiento de datos

Los datos obtenidos a través del cuestionario serán procesados con el software SPSS y/o Excel. El análisis contemplará estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias) para caracterizar las respuestas en cada dimensión.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se desarrolló mediante la aplicación de un cuestionario dirigido a docentes del Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, con la finalidad de evaluar las percepciones docentes respecto a cinco dimensiones clave del quehacer pedagógico: Contenidos pedagógicos, Desarrollo profesional continuo, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Convivencia inclusiva y Diferenciación pedagógica. El instrumento, aplicado de forma anónima y voluntaria, permite identificar el nivel de instalación de prácticas pedagógicas e inclusivas dentro del establecimiento, según una escala de respuesta de 1 a 5. Los datos obtenidos fueron tabulados y analizados mediante estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes y medias) con el propósito de caracterizar el nivel de desarrollo de cada dimensión evaluada.

DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para facilitar la lectura los resultados se organizan en:

Resultados por ítem: media aritmética y porcentajes de respuestas en las categorías 'Muy de acuerdo (5)', 'De acuerdo (4)', y la suma de categorías neutra/en desacuerdo (3 a 1).

Síntesis por dimensión: media ponderada por dimensión y porcentaje agregado de respuestas altas (5+4).

Interpretación cualitativa: clasificación de la dimensión en “Muy consolidado / Consolidado / En proceso / Necesita mejora” según el porcentaje de respuestas altas.

Sustento teórico: cada sección incluye referencias recientes que sustentan la interpretación y recomendaciones.

Dimensión independiente contenidos pedagógicos

La dimensión Contenidos pedagógicos evalúa el grado de actualización docente en metodologías contemporáneas, uso de estrategias activas y dominio de recursos pedagógicos pertinentes a las necesidades actuales del estudiantado. Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes declara mantenerse actualizado y utilizar

metodologías pertinentes, aunque persiste la necesidad de profundizar en enfoques activos, flexibles y diferenciados. Esto coincide con la literatura que destaca la importancia de la actualización continua para responder a contextos educativos diversos (Stevens, 2024; Amemasor et al., 2025). Esta dimensión valora la participación de los docentes en cursos, talleres, perfeccionamiento y todo tipo de acciones formativas que impactan en su práctica pedagógica.

Dimensión independiente desarrollo profesional continuo.

Los datos muestran una alta valoración del perfeccionamiento continuo y del impacto positivo que este tiene en la práctica docente. Sin embargo, se observan brechas en la sistematicidad del acompañamiento y retroalimentación. La literatura reciente señala que el desarrollo profesional solo logra efectos sostenidos cuando existe seguimiento, reflexión pedagógica e instancias de colaboración (Visscher, 2025; Amemasor et al., 2025).

Tabla 1

Variable independiente formación docente

DIMENSION	INDICADORES	ITEMS	%Muy de acuerdo	%De acuerdo	% Neutro	%En desacuerdo	%Muy en Desacuerdo
Independiente	Formación docente	Contenidos pedagógicos	6	42	18	18	16
		Desarrollo profesional	8	58	18	10	6
		Continuo					
contenidos							
PROMEDIO			7	50	18	14	11

4.2.3 Dimensión dependiente diseño universal de aprendizaje

El DUA evalúa el uso de múltiples medios de presentación de la información, formas de acción y expresión, y estrategias que permitan la participación activa de todos los estudiantes.

Interpretación general

Los docentes reportan utilizar diversos medios (visual, auditivo, kinestésico) y ofrecer alternativas de expresión del aprendizaje. No obstante, la implementación de DUA aún presenta espacios de mejora, especialmente en la sistematicidad y en el diseño de actividades que integren simultáneamente los tres principios del modelo. Esto es coherente con estudios actuales que revelan que los docentes suelen aplicar elementos aislados de DUA, pero no su estructura completa (Almeqdad, 2023; CAST, 2024).

4.2.4 Dimensión dependiente convivencia escolar

Evalúa la capacidad docente para promover el respeto, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos en el aula.

Interpretación general:

La dimensión presenta resultados positivos, con altos niveles de acuerdo respecto a la promoción de la empatía, el respeto y el trabajo colaborativo. Esto concuerda con el diagnóstico institucional previo, que reportó un clima escolar mayoritariamente favorable y relaciones colaborativas. Sin embargo, se identifica la necesidad de fortalecer protocolos preventivos y estrategias de acción temprana ante conductas disruptivas, tal como recomiendan investigaciones recientes en convivencia escolar (Obrovská, 2025; Alnahdi, 2022).

4.2.5 Dimensión dependiente diferenciación pedagógica

Esta dimensión aborda la capacidad docente para adaptar contenidos, estrategias y evaluaciones según las necesidades específicas de los estudiantes.

Interpretación general:

Los docentes señalan ajustar la enseñanza a las necesidades del estudiantado, pero aún existe margen para ampliar el uso de estrategias diferenciadas, especialmente en planificación curricular y evaluación. La literatura muestra que la diferenciación es más efectiva cuando se integra desde la planificación, no solo como ajustes durante la clase (Tomlinson, 2023; estudios 2024–2025 sobre inclusión pedagógica).

Tabla 1

Variables prácticas de inclusión pedagógicas

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	%Muy de acuerdo	%De acuerdo	%Neutro	%En desacuerdo	%Muy en Desacuerdo
Dependientes prácticas de inclusión pedagógicas		Diseño universal de aprendizaje	24,5	18	5	1,5	1
		Convivencia escolar inclusiva	9,5	12	2,5	1	0
		Diferenciación pedagógica	8,5	15	1	0,5	0
PROMEDIO			42,5	45	8,5	3	1

Análisis de resultados

1. Fortalezas

- Convivencia Inclusiva y Habilidades Socioemocionales → muy altas.
- Desarrollo Profesional → consolidado y valorado.
- Contenidos Pedagógicos → presencia de prácticas instaladas y coherentes.

2. Variable en consolidación

- DUA: uso parcial, aún no sistematizado.
- Diferenciación Pedagógica: requiere mayor presencia en planificación y evaluación.

3. Necesidades detectadas

- Mayor acompañamiento pedagógico institucional.
- Espacios de reflexión docente para mejorar la inclusión.

- Profundizar estrategias integrales de DUA + diferenciación.

Las cinco variables evaluadas muestran un nivel de instalación entre moderado y alto, destacando Convivencia Inclusiva y Desarrollo Profesional.

Las prácticas relacionadas con DUA y Diferenciación Pedagógica requieren mayor sistematización para concretar una inclusión pedagógica plena.

La evidencia sugiere que el establecimiento cuenta con bases sólidas para avanzar hacia modelos más inclusivos mediante acompañamiento docente, trabajo colaborativo y perfeccionamiento focalizado.

Se recomienda fortalecer la planificación diferenciada, ampliar estrategias DUA y generar instancias periódicas de reflexión pedagógica institucional.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió analizar la relación entre la formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales del Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna de Pozo Almonte, Región de Tarapacá. A partir del análisis teórico y contextual desarrollado, se evidencia que la formación docente constituye un factor determinante en la implementación efectiva de prácticas inclusivas dentro del aula regular.

Los resultados del estudio confirman que una formación docente sólida, actualizada y continua favorece significativamente el uso de estrategias pedagógicas inclusivas, tales como el Diseño Universal para el Aprendizaje, la diferenciación pedagógica y la promoción de una convivencia inclusiva. En este sentido, se observa que los docentes que cuentan con mayores oportunidades de capacitación y desarrollo profesional presentan una mayor disposición y competencia para adaptar sus prácticas a la diversidad del estudiantado, promoviendo la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Asimismo, se concluye que las prácticas de inclusión pedagógica no dependen únicamente del conocimiento técnico del profesorado, sino también del desarrollo de habilidades blandas, actitudes positivas hacia la diversidad y del apoyo institucional que respalde dichas prácticas. La convivencia inclusiva emerge como un componente clave para generar ambientes de aprendizaje seguros, respetuosos y participativos, donde los valores de equidad, respeto y empatía se manifiestan de forma transversal en la vida escolar.

En síntesis, la investigación reafirma que la inclusión educativa efectiva requiere una articulación coherente entre formación docente, prácticas pedagógicas inclusivas y cultura institucional. Fortalecer estos elementos resulta fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa y pertinente para todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, contribuyendo así a la construcción de comunidades educativas más justas e inclusivas.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones obtenidas, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la inclusión pedagógica en el contexto estudiado:

Fortalecer la formación docente continua

Se recomienda que el establecimiento promueva instancias sistemáticas de desarrollo profesional continuo, centradas en educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, diferenciación pedagógica y evaluación formativa, considerando las particularidades del contexto local y las necesidades reales del aula.

Fomentar comunidades profesionales de aprendizaje

Se sugiere implementar espacios de trabajo colaborativo entre docentes, que permitan la reflexión sobre la práctica pedagógica, el intercambio de experiencias inclusivas y la construcción colectiva de estrategias que respondan a la diversidad del estudiantado.

Potenciar el trabajo interdisciplinario

Es fundamental fortalecer la articulación entre docentes de aula, educadores diferenciales, equipos PIE y otros profesionales de apoyo, con el fin de diseñar e implementar acciones pedagógicas coherentes y sostenidas que favorezcan la participación y el aprendizaje de los estudiantes con NEE.

Promover una cultura escolar inclusiva

Se recomienda reforzar los valores de respeto, equidad y valoración de la diversidad en todos los ámbitos de la vida escolar, integrándolos de manera transversal en el proyecto educativo institucional, la convivencia escolar y las prácticas pedagógicas cotidianas.

Apojar la flexibilización curricular y metodológica

Se sugiere que la gestión directiva facilite condiciones institucionales —tiempo, recursos y acompañamiento pedagógico— que permitan a los docentes planificar e implementar adaptaciones curriculares y estrategias diferenciadas de forma efectiva.

Proyectar futuras investigaciones

Finalmente, se recomienda ampliar este estudio mediante investigaciones de carácter empírico que incorporen la percepción de estudiantes y familias, así como estudios

comparativos con otros establecimientos de contextos similares, con el fin de profundizar en el impacto de la formación docente en la inclusión educativa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: Lecciones de experiencias internacionales. *Estudios en Política Educativa*, 6(1), 7–16.
- Arias, J. L. (2021). Guía para elaborar la operacionalización de variables. *Espacio I+D + Innovación más Desarrollo*, 10(28), 1–15.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Actitudes de los docentes hacia la integración/inclusión: Una revisión de la literatura. *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales*, 17(2), 129–147.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas* (4.ª ed.). Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.
- Coronado Padilla, J. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas*, 2(2), 104–125.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Informe de participación escolar inclusiva 2023*. <https://www.mineduc.cl> (añadir enlace directo si está disponible en línea)
- Slee, R. (2018). *La educación inclusiva no está muerta, sólo huele raro*. Routledge.
- UNESCO. (2024). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org> (añadir enlace directo si está disponible en línea)
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Decreto Exento N.º 83: Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales. <https://www.mineduc.cl>
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y diseño universal para el aprendizaje*. Universidad

Autónoma de Madrid.

Salinas, J., & Quesada, V. (2017). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en entornos virtuales. *Revista de Educación a Distancia*, (54), 1–22. <https://revistas.um.es/red/article/view/296711>

Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). La gestión de la convivencia en centros educativos: De la normativa a la cultura escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 5–25.

López Melero, M. (2004). *La escuela que queremos: La construcción de una escuela inclusiva*. Octaedro.

Díaz-Aguado, M. (2006). *Educación para la convivencia: La construcción de una ciudadanía intercultural e igualitaria*. Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de la Mujer.

Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Narcea.

García-Hoz, V. (2008). *La personalización de la enseñanza: Fundamentos y aplicaciones*. Editorial CCS.

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Guía de trabajo para la planificación diversificada en el aula*. División de Educación General. <https://www.mineduc.cl>

Ainscow, M. (2020). Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: Lecciones de experiencias internacionales. *Estudios en Política Educativa*, 6(1), 7–16.

Arias, J. L. (2021). Guía para elaborar la operacionalización de variables. *Espacio I+D + Innovación más Desarrollo*, 10(28), 1–15.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Actitudes de los docentes hacia la integración/inclusión: Una revisión de la literatura. *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales*, 17(2), 129–147.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas* (4.^a ed.). Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.

Coronado Padilla, J. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas*, 2(2), 104–125.

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Informe de participación escolar inclusiva 2023. <https://www.mineduc.cl> (añadir enlace directo si está disponible en línea)

Slee, R. (2018). *La educación inclusiva no está muerta, sólo huele raro*. Routledge.

UNESCO. (2024). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org> (añadir enlace directo si está disponible en línea)

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Decreto Exento N.° 83: Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales. <https://www.mineduc.cl>.

Echeita, G. (2013). *Inclusión y diseño universal para el aprendizaje*. Universidad Autónoma de Madrid.

Salinas, J., & Quesada, V. (2017). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en entornos virtuales. *Revista de Educación a Distancia*, (54), 1–22.

Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). La gestión de la convivencia en centros educativos: De la normativa a la cultura escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 5–25.

López Melero, M. (2004). La escuela que queremos: La construcción de una escuela inclusiva. Octaedro.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Educar para la convivencia: La construcción de una ciudadanía intercultural e igualitaria. Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de la Mujer.

Tomlinson, C. A. (2001). El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. Narcea.

García-Hoz, V. (2008). La personalización de la enseñanza: Fundamentos y aplicaciones. Editorial CCS.

Ministerio de Educación de Chile. (2017). Guía de trabajo para la planificación diversificada en el aula. División de Educación General. <https://www.mineduc.cl>

Ainscow, M. (2020). Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: Lecciones de experiencias internacionales. *Estudios en Política Educativa*, 6(1), 7–16.

Arias, J. L. (2021). Guía para elaborar la operacionalización de variables. *Espacio I+D + Innovación más Desarrollo*, 10(28), 1–15.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas (4.ª ed.). Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Informe de participación escolar inclusiva. <https://www.mineduc.cl>

UNESCO. (2024). La inclusión en la educación. <https://www.unesco.org>



ANEXO A. INSTRUMENTO APLICADO



Comunicación al Encuestado

Estimado(a):

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información relacionada con una investigación titulada “Formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales del liceo alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, región de Tarapacá”. Este instrumento es exclusivamente para realizar un estudio netamente académico y la información obtenida será tratada bajo estricta confidencialidad, por lo cual se agradece su colaboración en la objetividad de las respuestas que suministre.

Por su colaboración. Muchas Gracias.

Atentamente,

Diego Andrés Clavijo Rocha
Investigador(a)

Nota. No requiere que sea identificado con su nombre y apellido.

Instrucciones para el llenado del instrumento

A continuación, se presenta un conjunto de proposiciones respecto al desarrollo del instrumento relacionado con formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales del liceo alcalde Sergio González Gutiérrez. Para facilitar la aplicación del instrumento se deben cumplir con los siguientes pasos:

- Lea cuidadosamente cada uno de los ítems y coloque una equis (X), en la casilla que corresponda a cada enunciado.
- El lugar correspondiente a cada respuesta está ubicado debajo de cada enunciado.
- Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
- Las categorías de respuestas se ubican como lo indica a continuación:

Categorías	Valores
Muy de Acuerdo	5
De Acuerdo	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Muy en desacuerdo	1

Se le agradece su participación

CUESTIONARIO

Ítems	Muy de Acuerdo (5)	De Acuerdo (4)	Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Variable: Formación docente Dimensión: Contenidos pedagógicos Indicador: Actualización en metodología de enseñanza y aprendizaje innovadoras					
1. Considero que me mantengo constantemente actualizado/a en metodologías de enseñanza innovadoras que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales.					
2. En mi práctica docente aplico estrategias pedagógicas actualizadas e innovadoras que contribuyen a mejorar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.					
Dimensión: Desarrollo profesional continuo Indicador: Participación en cursos y talleres.					
3. Participo de manera activa en cursos, talleres o capacitaciones que fortalecen mis conocimientos y habilidades para atender la diversidad en el aula.					
4. Los cursos y talleres en los que participo me brindan herramientas prácticas y actualizadas para mejorar mi desempeño docente y favorecer la inclusión pedagógica.					
Dimensión: Desarrollo profesional continuo Indicador: Habilidades blandas					

5. Considero que poseo habilidades blandas, como la empatía, comunicación efectiva y manejo de conflictos, que me permiten establecer relaciones positivas con mis estudiantes y colegas.					
6. Desarrollar y fortalecer mis habilidades blandas es fundamental para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes y fomentar un ambiente escolar inclusivo.					
<p>Variable: Prácticas de Inclusión pedagógicas Dimensión: Diseño universal de aprendizaje Indicador: Uso de múltiples medios de presentación de la información, ofrecer múltiples opciones para la acción y la expresión</p>					
7. Durante mis clases utilizo diferentes medios y estrategias (visuales, auditivas, kinestésicas, entre otras) para presentar la información y facilitar la comprensión de todos los estudiantes.					
8. Proporciono diversas formas para que los estudiantes puedan demostrar su aprendizaje y participar activamente, considerando sus capacidades y estilos de aprendizaje.					
<p>Dimensión: Convivencia inclusiva Indicador: Gestión de participación valores</p>					
9. Promuevo la participación equitativa de todos los estudiantes en las actividades del aula, asegurando que se sientan valorados y respetados.					

10. Fomento el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia y la inclusión a través de mis prácticas pedagógicas y de convivencia escolar.					
Dimensión: Convivencia inclusiva Indicador: Adaptación de contenidos curriculares.					
11. Adapto los contenidos curriculares para responder a las necesidades y características de los estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.					
12. Planifico mis clases considerando estrategias que permitan que todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, puedan acceder a los contenidos.					
Dimensión: Diferenciación pedagógica Indicador: Flexibilización del proceso de enseñanza.					
13. Ajusto y modifco mis estrategias de enseñanza según las necesidades individuales de mis estudiantes, asegurando su participación y aprendizaje.					
14. Implemento prácticas pedagógicas flexibles que favorecen la inclusión y el desarrollo de competencias en todos los estudiantes.					



B. VALIDEZ DEL INSTRUMENTO



COMUNICACIÓN PRIMER EXPERTO

Señor(a)

Dra. Jeannina Alexandra Salas Lincheo

Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, Comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá, 2025”.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo con su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros de que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Diego Clavijo Rocha

Investigador

UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

FORMATO DE VALIDACIÓN PRIMER EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Dra. Jeannina Alexandra Salas Lincheo

1.2. Grado Académico: Doctor en Educación Mención Gestión Educativa

1.3. Institución donde labora: Universidad Miguel de Cervantes

1.4. Autor(es) del instrumento: Diego Clavijo Rocha

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
SUMATORIA PARCIAL						30	
SUMATORIA TOTAL							30

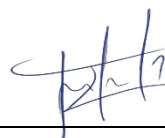
III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE: DEBE MEJORAR:
NO FAVORABLE:

3.3 Observaciones: Favorable.

Chile, a los cuatro días del mes de septiembre de 2025

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized initials and a date '2/2/25', positioned above a horizontal line.

Firma del experto

IV. INFORMACIÓN PARA LA VALIDEZ

4.1 Título de la investigación:

Formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, Comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá, 2025.

4.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la relación entre las prácticas de inclusión pedagógica y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, región de Tarapacá, 2025..

Objetivos específicos

Determinar la relación entre la formación docente y el diseño universal de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá.

Caracterizar la relación entre la formación docente y la convivencia inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá.

Establecer la relación entre la formación docente y la diferenciación pedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá.

4.3 Matriz de operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Independiente Formación docente	Contenidos pedagógicos	Actualización metodología enseñanza aprendizaje innovadoras	en de y 3, 4	Escala de medición ordinal a través del escalamiento tipo Likert Muy de Acuerdo (5), De Acuerdo (4), Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (2) y Muy en desacuerdo (1)
	Desarrollo profesional Continuo	Participación en cursos y talleres. Habilidades blandas	5, 6	
	Diseño de Universal de aprendizaje	Uso de múltiples medios de presentación de la información	7, 8	
Dependiente Prácticas de Inclusión pedagógicas	Convivencia inclusiva	Gestión de participación Valores	9, 10	
	Diferenciación pedagógica	Adaptación de contenidos curriculares Flexibilización del proceso de enseñanza.	11, 12 13. 14	



COMUNICACIÓN SEGUNDO EXPERTO

Señor(a)
Dr. Edgardo Bravo Contreras
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, Comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá, 2025”.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo con su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros de que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Diego Clavijo Rocha
Investigador

**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

FORMATO DE VALIDACIÓN SEGUNDO EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Dr. Edgardo Bravo Contreras

1.2. Grado Académico: Doctor en Educación Mención Gestión Educativa

1.3. Institución donde labora: Universidad Miguel de Cervantes

1.4. Autor(es) del instrumento: Diego Clavijo Rocha

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
SUMATORIA PARCIAL						30	
SUMATORIA TOTAL							30

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

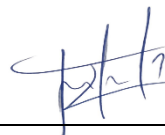
3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE: DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

3.3 Observaciones: Favorable.

Chile, a los cuatro días del mes de septiembre de 2025

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized initials and a date '2/2/25', positioned above a horizontal line.

Firma del experto

IV. INFORMACIÓN PARA LA VALIDEZ

4.1 Título de la investigación:

Formación docente y las prácticas de inclusión pedagógica en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, Comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá, 2025.

4.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la relación entre las prácticas de inclusión pedagógica y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, región de Tarapacá, 2025..

Objetivos específicos

Determinar la relación entre la formación docente y el diseño universal de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá.

Caracterizar la relación entre la formación docente y la convivencia inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá.

Establecer la relación entre la formación docente y la diferenciación pedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales en el Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez, comuna Pozo Almonte, Región de Tarapacá.

4.3 Matriz de operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Independiente Formación docente	Contenidos pedagógicos	Actualización metodología enseñanza aprendizaje innovadoras	en de y 3, 4	Escala de medición ordinal a través del escalamiento tipo Likert Muy de Acuerdo (5), De Acuerdo (4), Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (2) y Muy en desacuerdo (1)
	Desarrollo profesional Continuo	Participación en cursos y talleres. Habilidades blandas	5, 6	
	Diseño de Universal de aprendizaje	Uso de múltiples medios de presentación de la información	7, 8	
Dependiente Prácticas de Inclusión pedagógicas	Convivencia inclusiva	Gestión de participación Valores	9, 10	
	Diferenciación pedagógica	Adaptación de contenidos curriculares	11, 12	
		Flexibilización del proceso de enseñanza.	13. 14	