



*Colegio Stella Maris*  
*Christian Brothers*



Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>  
Montevideo – Uruguay  
Año 2024

Revista digital académica arbitrada.  
**Presencia.** Miradas desde y hacia la educación.  
Número 9

---

**Análisis de la gestión pedagógica inclusiva en atención a los trastornos del neurodesarrollo por docentes de aula regular de un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán, Chile**

*Danitza Campos Venegas<sup>1</sup>*

*Vanessa Troncoso Caro<sup>2</sup>*

*Francisca Villalobos Palma<sup>3</sup>*

*Lucía Arroyo Hernández<sup>4</sup>*

**[doi.org/10.35396/9.5](https://doi.org/10.35396/9.5)**

---

<sup>1</sup> Master en Psicobiología y Neurociencia Cognitiva, Universidad Autónoma de Barcelona. Directora de Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Adventista de Chile. Contacto [danitzacampos@unach.cl](mailto:danitzacampos@unach.cl) ID. <https://orcid.org/0000-0002-5101-6956>

<sup>2</sup> Licenciada en Educación. Universidad Adventista de Chile. Profesora de Educación Especial. Contacto [vanessatroncoso@unach.cl](mailto:vanessatroncoso@unach.cl) ID. <https://orcid.org/0009-0001-7644-9280>

<sup>3</sup> Licenciada en Educación. Universidad Adventista de Chile. Profesora de Educación Especial. Contacto: [franciscavillalobos@unach.cl](mailto:franciscavillalobos@unach.cl) ID. <https://orcid.org/0009-0000-4990-0155>

<sup>4</sup> Magister en Educación Especial y Psicopedagogía, Universidad Católica del Maule. Académica Universidad Adventista de Chile. Contacto [luciarroyo@unach.cl](mailto:luciarroyo@unach.cl) ID. <https://orcid.org/0000-0002-4922-8669>

## Resumen

Uno de los mayores desafíos de la educación inclusiva es responder a las diversas necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Conocer el nivel de conocimiento que los docentes de educación regular poseen sobre los trastornos del neurodesarrollo (TND) es crucial, ya que un conocimiento limitado puede afectar la calidad del apoyo ofrecido y generar barreras en el aprendizaje escolar. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la gestión pedagógica inclusiva empleada por docentes de enseñanza básica y media en un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán, con el propósito de apoyar a alumnos con TND y asegurar que alcancen los aprendizajes esperados en sus respectivos niveles escolares. Se recolectaron datos a través de un cuestionario Google Forms, adaptado del instrumento de Autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (ACADI) de Arnaiz y Guirao (2015). Se realizó un análisis descriptivo de los resultados, que revelaron un alto nivel de conocimiento profesional sobre los TND entre los docentes. Los hallazgos indican que este grupo de docentes emplea estrategias inclusivas efectivas en su gestión pedagógica, colaborando con otros especialistas y utilizando la coenseñanza como una herramienta clave para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes. Además, reconocen la importancia de la planificación conjunta, las adecuaciones curriculares y la diversificación de la enseñanza para responder adecuadamente a las necesidades educativas de los estudiantes con TND.

**Palabras clave:** Gestión Pedagógica; Inclusión; Trastornos del Neurodesarrollo; Estrategias; Enseñanza.

## Abstract

One of the major challenges of inclusive education is addressing the diverse learning needs of all students. Understanding the level of knowledge that regular education teachers possess regarding neurodevelopmental disorders (NDD) is crucial, as limited knowledge can affect the quality of support offered and create barriers to school learning. This research aimed to analyze the inclusive pedagogical management employed by elementary and high school teachers in a subsidized private school in the commune of Chillán, with the objective of supporting students with NDD and ensuring that they achieve the expected

learning outcomes at their respective educational levels. Data were collected through a Google Forms questionnaire, adapted from the Self-Assessment of Centers for Attention to Diversity from Inclusion (ACADI) instrument by Arnaiz and Guirao (2015). A descriptive analysis of the results revealed a high level of professional knowledge about NDD among the teachers. The findings indicate that this group of teachers uses effective inclusive strategies in their pedagogical management, collaborating with other specialists and utilizing co-teaching as a key tool to enhance the learning of all students. Additionally, they recognize the importance of joint planning, curricular adaptations, and the diversification of teaching to adequately respond to the educational needs of students with NDD.

**Keywords:** Educational Management; Inclusion; Neurodevelopmental Disorders; Strategies; Teaching.

## **Introducción**

La educación inclusiva busca atender las necesidades en torno al aprendizaje de aquellas personas que son vulnerables a la marginación y la exclusión social en contextos educativos (Suárez et al., 2019), pretendiendo responder a todas las necesidades educativas para que las personas tengan oportunidades de participación y se minimicen las barreras que interfieren en el acceso al aprendizaje escolar. Asimismo, Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre en (2020) mencionan que para obtener una educación inclusiva se debe responsabilizar al sistema educativo buscando la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando y aceptando a cada persona independiente de sus condiciones.

Hoy en día es fundamental considerar la diversidad en los contextos escolares, pues las normativas de educación enfatizan en brindar refuerzos educativos a quienes presentan necesidades de apoyo especializado. Además, hay que considerar que los educadores y profesores son los primeros que se enfrentan a este reto en el sistema escolar (Maia et al., 2020). Uno de los énfasis centrales a considerar para responder a una educación inclusiva es el nivel de conocimiento que los profesores poseen sobre temas de educación especial,

ya que se condiciona la calidad de los apoyos pedagógicos que se puedan brindar (Huerta y Castineyra, 2021). Por esta razón, es necesario que los apoyos entregados a los estudiantes, en especial a aquellos que presentan trastornos del neurodesarrollo (TND), no solo dependan de quienes poseen estudios en educación especial, sino que de todos los profesores de aula regular que imparten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un trabajo colaborativo y coordinado entre profesionales favorece la inclusión y la respuesta educativa para todos los estudiantes, ya que significa implementar mecanismos de coordinación y colaboración entre los docentes que ayuden a ir en una misma dirección (Escarbajal-Frutos et al., 2020).

La investigación de Sanz-Cervera (2018) manifiesta que los profesores tienen un bajo nivel de conocimiento sobre los TND, repercutiendo en la aplicación inadecuada de estrategias de enseñanza en el aula. Además, en Chile, existe escasez de evidencias científicas que evalúen el conocimiento de los docentes de aula sobre los TND, así como la ausencia de estudios que examinen los procesos de gestión pedagógica inclusiva implementados en el aula regular. Para responder a esta necesidad, esta investigación se centra en analizar la gestión pedagógica inclusiva, la cual, según De La Cruz (2017), “favorece el logro de los aprendizajes y la adquisición de capacidades y competencias necesarias en los estudiantes” (p. 325), donde se analizan las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor de aula regular que se desempeña en enseñanza básica y media en apoyo a los estudiantes con TND, considerando el grado de conocimiento que poseen sobre estos y sobre la normativa de educación especial chilena. Para efectos de esta investigación, solo se consideran aquellos TND enmarcados bajo lo estipulado por el Decreto N° 170/2009, beneficiarios de la subvención de educación especial en escuelas regulares

con Programas de Integración Escolar (PIE) en Chile. El estudio se realizó en un colegio particular subvencionado ubicado en la ciudad de Chillán, Chile.

## **1. Marco normativo nacional chileno de Educación Especial**

Ramírez (2017) plantea que el concepto de inclusión ha ido cambiando en el transcurso de la historia, cuyo anhelo se ha centrado en construir una mejor sociedad, ofertando oportunidades educativas para todas las personas, sin importar su condición. La Conferencia Mundial de Salamanca, llevada a cabo el año 1994, marca un hito importante, pues su énfasis estuvo en las personas que habían sido excluidas históricamente del sistema educativo convencional por presentar alguna situación de discapacidad. Como consecuencia, se llevó a cabo una reforma en los sistemas educativos, donde las escuelas regulares vieron la necesidad de abrir sus puertas a integrar en sus aulas de clases a estudiantes con TND (Diez, 2004).

A mediados del siglo XIX, Chile alcanzó un hito significativo para el país y Latinoamérica al iniciar la creación de instituciones educativas especiales, tales como escuelas para sordos, déficit intelectual y centros de capacitación laboral para personas con discapacidad (Castillo-Armijo y Norambuena-Sandoval, 2020). Posteriormente, en los inicios del siglo XXI, las escuelas regulares integran en sus aulas a estudiantes con discapacidad a través del Programa de Integración Escolar (PIE) (Castillo-Armijo y Norambuena-Sandoval, 2020). El PIE brinda estrategias de enseñanza diversificadas a los estudiantes, mientras que el Estado de Chile se compromete a desarrollar un marco político y legal con la finalidad de hacer efectivo el derecho a la educación de todos (Godoy et al., 2004). Regula el sistema escolar, establece normas claras y específicas para garantizar la calidad de los servicios educativos (Cornejo-Valderrama, 2017).

La política nacional chilena se rige por diversas leyes y normas que buscan atender a la diversidad mediante una educación inclusiva, buscando promover la gestión pedagógica inclusiva y garantizando que los estudiantes con TND reciban la atención adecuada en el sistema escolar. En el año 2009, Chile promulga la Ley General de Educación Ley N°20.370, donde se promueve la integración de estudiantes de diferentes orígenes sociales, étnicos, religiosos, económicos y culturales. Además, se promulga el Decreto 170/2009 del Ministerio de Educación (Mineduc), que establece los estándares para identificar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), beneficiarios de subvenciones de educación especial, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje. En el año 2010 se crea la Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, cuyo objeto es garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades para lograr la plena inclusión social, asegurar el ejercicio de sus derechos y eliminar toda forma de discriminación por motivos de discapacidad. En el año 2015 se promulga el Decreto 83/2015 del Mineduc, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Básica, permitiendo flexibilizar adecuaciones curriculares. En el año 2018 se crea el Decreto 67/2018 del Mineduc, que aprueba las normas mínimas nacionales de evaluación, calificación y promoción, asegurando que las actividades de aprendizaje y procedimientos evaluativos se adapten a los estudiantes.

## **2. Trastornos del neurodesarrollo**

Los TND comprenden un grupo heterogéneo de trastornos crónicos que se manifiestan en periodos tempranos de la niñez y que, en conjunto, comparten una alteración en la adquisición de habilidades cognitivas, motoras, del lenguaje o sociales y que impactan significativamente en el funcionamiento personal, social y académico (González de Dios et al., 2020).

Los TND reconocidos en Chile se vinculan con lo indicado en el DSM-5 del 2013 (Manual estadístico de los trastornos mentales), los cuales se establecen en el Decreto 170/2009. En él se realiza una distinción entre NEE Transitorias, entendidas como aquellas dificultades de aprendizaje que presenta un estudiante durante un cierto momento de su etapa escolar y que requieren de apoyos y recursos especializados por un determinado periodo de su escolarización (Retama-Guzmán, 2023) y Permanentes, definidas como aquellas barreras y dificultades que presentan los estudiantes en sus aprendizajes durante toda su etapa de escolarización y que requieren apoyos en menor o mayor grado, dependiendo de su discapacidad (Retama-Guzmán, 2023) (ver tabla 1)

**Tabla 1**

*Clasificación de NEE Transitorias y Permanentes*

| <b>NEET</b>   | <b>NEEP</b>   |
|---|---|
| Trastornos Específicos del Aprendizaje                  | Discapacidad Intelectual                                    |
| Trastornos Específicos del Lenguaje                     | Discapacidad Visual   |
| Trastorno de Déficit Atencional o Trastorno Hiperactivo | Multidéficit o Discapacidades Múltiples                     |
| Coeficiente Intelectual en Rango Límite                 | Disfasia Severa o Trastorno Complejo o central del lenguaje |
|   | Trastorno del Espectro Autista                              |

Nota: NEET = necesidades educativas especiales transitorias, NEEP = necesidades educativas especiales permanentes

### **3. Gestión pedagógica inclusiva en el aula regular**

La gestión pedagógica se entiende como el quehacer coordinado de actividades y recursos que realizan los docentes para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual direcciona su práctica al cumplimiento de los logros educativos, transformándose la práctica docente como una herramienta de gestión pedagógica para lograr los aprendizajes esperados en el aula (Álvarez et al., 2021). Según, De La Cruz (2017) la gestión pedagógica es una herramienta docente que “favorece el logro de los aprendizajes y la adquisición de capacidades y competencias necesarias en los estudiantes” (p. 325).

Ahora bien, el actual desafío de la educación inclusiva es “garantizar la igualdad de oportunidades para todos en materia de educación” (Daza et al., 2019, p. 3), por lo que se hace necesario proponer herramientas pedagógicas que respondan asertivamente a las necesidades educativas de los estudiantes con TND.

Para efectos de este estudio, se entiende gestión pedagógica inclusiva a las acciones realizadas por el docente de aula regular que permiten a los estudiantes con TND avanzar progresivamente en su quehacer educativo, considerando cuatro aspectos claves en su labor pedagógica: 1) percepción docente sobre los TND, 2) trabajo colaborativo y coenseñanza, 3) diversificación de la enseñanza y 4) proceso evaluativo.

**3.1. Percepción docente sobre los TND:** Booth et al. (2000) señalan que las expectativas de los profesores frente a las necesidades de apoyo educativo es un factor clave que puede “favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su participación en el proceso educativo” (p. 7). Siendo imprescindible conocer la postura de

los profesionales ante los estudiantes con TND, para generar mejores estrategias de enseñanza en el aula (Cruz-Lara et al., 2020).

**3.2. Trabajo colaborativo y coenseñanza:** Rodríguez y Ossa (2014) mencionan que el trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares y que la coenseñanza permite una plena inclusión del estudiante y una forma de trabajar colaborativamente en el aula. Según Parrilla, 2003; Moriña y Parrilla, 2006 (como se citó en Cotrina et al., 2017), definen coenseñanza como un proceso de apoyo colaborativo en que los docentes comparten roles dentro del aula en favor de la atención a todos los estudiantes.

**3.3. Diversificación de la enseñanza:** Las actuales políticas nacionales, especialmente el Decreto 83/2015 del Mineduc, intencionan las prácticas de diversificar la enseñanza y aprendizaje en el aula, principalmente en estudiantes con TND. Por ello, se deben adaptar estrategias de enseñanzas, lo cual “favorece las probabilidades de éxito y el logro de los objetivos de aprendizaje” (Cornejo-Valderrama, 2017).

**3.4. Proceso evaluativo:** Debe estar en función de las características y necesidades de cada estudiante, respetando sus diferencias individuales (López y Valenzuela, 2015), considerando además sus actitudes, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje (Cornejo-Valderrama, 2017), logrando así su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **Metodología**

Esta investigación sigue un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo no experimental y de corte transversal, con un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia.

## *Participantes*

La muestra corresponde a 33 (19 hombres y 14 mujeres) docentes que se desempeñan en enseñanza básica y/o media del colegio seleccionado, impartiendo clases en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales/Ciencias y entre otras.

Los datos fueron recogidos desde abril hasta junio del año 2023. La encuesta se compartió a los docentes mediante un cuestionario en Google Forms. La totalidad de los participantes aceptó y firmó voluntariamente responder el cuestionario, además, el comité ético científico de la Universidad Adventista de Chile es quien autoriza la investigación con dictamen N° 2023-12.

Con el objeto de caracterizar la muestra, se elaboró la Tabla 2, donde se detallan los datos de los participantes.

**Tabla 2**  
*Caracterización de la muestra.*

|                            | <b>Femenino</b> | <b>Masculino</b> | <b>Total</b> |
|----------------------------|-----------------|------------------|--------------|
| <b>Edad</b>                |                 |                  |              |
| 20 -35                     | 10              | 11               | 21           |
| 36 - 50                    | 2               | 6                | 8            |
| 51 - 65                    | 2               | 2                | 4            |
| <b>Total</b>               | 14              | 19               | 33           |
| <b>Experiencia Docente</b> |                 |                  |              |
| 1 - 10 años                | 10              | 11               | 21           |
| 11 - 20 años               | 2               | 5                | 7            |
| 21 - 30 años               | 2               | 3                | 5            |
| <b>Total</b>               | 14              | 19               | 33           |
| <b>Nivel de Formación</b>  |                 |                  |              |
| Pregrado                   | 6               | 9                | 15           |
| Posgrado                   | 8               | 10               | 18           |

|   |    |    |    |
|---|----|----|----|
| <b>Total</b>  | 14 | 19 | 33 |
| <b>Área o asignatura</b>  |    |    |    |
| Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura                                     | 4  | 1  | 5  |
| Matemática  |    |    |    |
| Ciencias Naturales/Ciencias   | 0  | 4  | 4  |
| Historia y Geografía y Ciencias Sociales  | 2  | 3  | 5  |
| Otras (arte, educación física, filosofía, inglés, música, profesor generalista) | 1  | 0  | 1  |
|   | 7  | 11 | 18 |
| <b>Total</b>  | 14 | 19 | 33 |
| <b>Nivel educativo que enseña</b>   |    |    |    |
| Enseñanza básica (1° a 6°)  | 9  | 3  | 12 |
| Enseñanza media (7° a 2°)   | 1  | 4  | 5  |
| Enseñanza media superior (3° y 4°)  | 1  | 2  | 3  |
| Otros (más de un nivel)   | 3  | 10 | 13 |
| <b>Total</b>  | 14 | 19 | 33 |

#### Instrumento

Para la recolección de datos se aplicó una adaptación del instrumento *Autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (ACADI)* de Arnaiz y Guirao (2015), del cual surge la elaboración del cuestionario *Análisis de la gestión pedagógica inclusiva en atención a los trastornos del neurodesarrollo*. El instrumento fue validado por tres expertos en inclusión escolar: dos con grado de magíster en Educación Diferencial y Psicopedagogía, y uno con magíster en Educación, mención Gestión Inclusiva.

El cuestionario se organiza en dos categorías: Conocimiento docente sobre los TND y Gestión pedagógica inclusiva, esta última subdividida en cuatro áreas: percepción docente sobre los TND, trabajo colaborativo y coenseñanza, diversificación de la enseñanza y proceso evaluativo (ver tabla 3).

**Tabla 3***Cuestionario*

| <b>Categoría</b>                                       | <b>Pregunta (p.)</b>  |
|--|---|
| <b>Conocimiento docente sobre los TND</b>              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejo información de la normativa de educación especial que rige el funcionamiento del PIE en mi centro educativo.</li> <li>2. Poseo información de los diagnósticos de los estudiantes que están integrados en PIE.</li> <li>3. Conozco la diferencia entre una necesidad educativa especial transitoria y una necesidad educativa especial permanente.</li> <li>4. Poseo información sobre las características personales, familiares y escolares de los estudiantes integrados en PIE.</li> <li>5. Poseo información sobre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes integrados en PIE.</li> <li>6. Considero que la presencia de estudiantes con necesidad de apoyo educativo en la sala de clases dificulta el avance del aprendizaje de los demás estudiantes.</li> </ol> |
| <b>Gestión pedagógica inclusiva en el aula</b>         |   |
| <b>Subcategoría Percepción docente</b>                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intento eliminar todas las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en el aula.</li> <li>2. Mi actitud favorece la integración del estudiante con necesidad de apoyo educativo en clases.</li> </ol>  |
| <b>Subcategoría Trabajo colaborativo y coenseñanza</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Trabajo colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de los estudiantes con necesidad de apoyo educativo.</li> <li>4. Planifico de manera conjunta el proceso educativo del estudiante con necesidad de apoyo.</li> <li>5. Las adecuaciones curriculares trabajadas con otros profesionales, son pertinentes para atender a los estudiantes con necesidad de apoyo educativo.</li> </ol>  |
| <b>Subcategoría Diversificación de la enseñanza</b>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Proporciono modalidades alternativas de acceso al aprendizaje a estudiantes que lo necesiten.</li> <li>8. Adapto las actividades de aula para dar respuesta a las necesidades de apoyo educativo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>9. Mis clases reflejan los distintos ritmos en que los estudiantes con necesidad de apoyo educativo completan sus tareas</li> </ol>  |

---

|  |  |
|--|--|
|  | 10. Planteo la clase de forma que tenga una variedad de actividades en función de responder a las necesidades de mis estudiantes.          |
|  | 11. Diseño o utilizo materiales adaptados para el estudiante que lo necesite.  |
| <b>Subcategoría Proceso evaluativo</b> | 7. Ofrezco tiempo adicional para la evaluación de aquellos estudiantes que presentan necesidad de apoyo educativo.                         |
|  | 12. Realizo un seguimiento de los logros del estudiante con necesidad de apoyo educativo para detectar y abordar dificultades específicas. |
|  | 13. Utilizo diversos instrumentos para la evaluación del trabajo del estudiante que lo necesite.   |
|  | 14. Utilizo estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.                  |

---

Además, se evaluó la consistencia del instrumento, según el alfa de Cronbach mostró una excelente confiabilidad del 0.86

### *Análisis*

Se recibieron 40 cuestionarios, de los cuales se excluyeron los profesionales de Educación Parvularia y con formación en Educación Especial, quedando 33. Para el análisis de datos, se utilizó estadística descriptiva, expresada en tablas de frecuencia.

### **Resultados y discusión**

Los resultados de la categoría II (ver tabla 3) muestran que el 40% tiene un nivel de satisfacción 3, mientras que solo un 8% satisfacción 1. Es decir, que la mayoría de los encuestados considera que manejan bastante conocimiento sobre los TND, no obstante, se contradicen con los hallazgos de Sanz-Cervera (2018), quien afirma que el profesorado carece de conocimientos sobre los TND.

Respecto al nivel de conocimiento sobre las diferencias de una NEET y NEEP, los resultados son que sobresale en el nivel de satisfacción 4 con un 58%. Esto se puede deber a que el 54% de los encuestados ( $\bar{x}$  p.1 y 2) dice conocer y manejar bastante conocimiento sobre la normativa de educación especial e información relacionada con los diagnósticos asociados a los estudiantes integrados. Sin embargo, Haddad (2022), manifiesta que las normativas no orientan una enseñanza inclusiva, pues no responden a las actuales demandas del sistema educativo chileno. Esto se podría deber al lento proceso de avance de las normativas de educación especial hacia un enfoque mayormente inclusivo que responda a las reales necesidades del sistema educativo chileno (Haddad, 2022).

Respecto a la respuesta de la pregunta cuatro, el 52% de los encuestados responde con un nivel de satisfacción 2. Si bien, los profesores dicen poseer un buen manejo de conocimiento sobre los TND de sus estudiantes, esto no significa que se interioricen en conocer sus características personales, siendo perjudicial el progreso académico de los estudiantes. En concordancia, Cornejo (2022) hace mención a que es necesario tener conocimientos más específicos de los estudiantes, asociados a sus habilidades cognitivas, conductuales y sociales, lo cual beneficiaría el éxito escolar.

El comportamiento de las preguntas cinco y seis, muestra una similitud respecto a la uniformidad de sus respuestas, pero no así en su distribución, ya que existe una diferencia en los niveles de satisfacción de preferencia utilizados por los encuestados (ver Tabla 3). En la pregunta seis notar que las respuestas oscilan con igualdad de condiciones entre los niveles de satisfacción 1 y 2, en concordancia con Cornejo-Valderrama (2017), donde el 96,7% de profesionales ve la diversidad como algo positivo y enriquecedor para sus prácticas pedagógicas, lo que se contradice con Panchez y Lara (2022), quienes arrojan que

los docentes tienen la creencia que las NEE del estudiantado, dificulta el aprendizaje de los demás estudiantes.

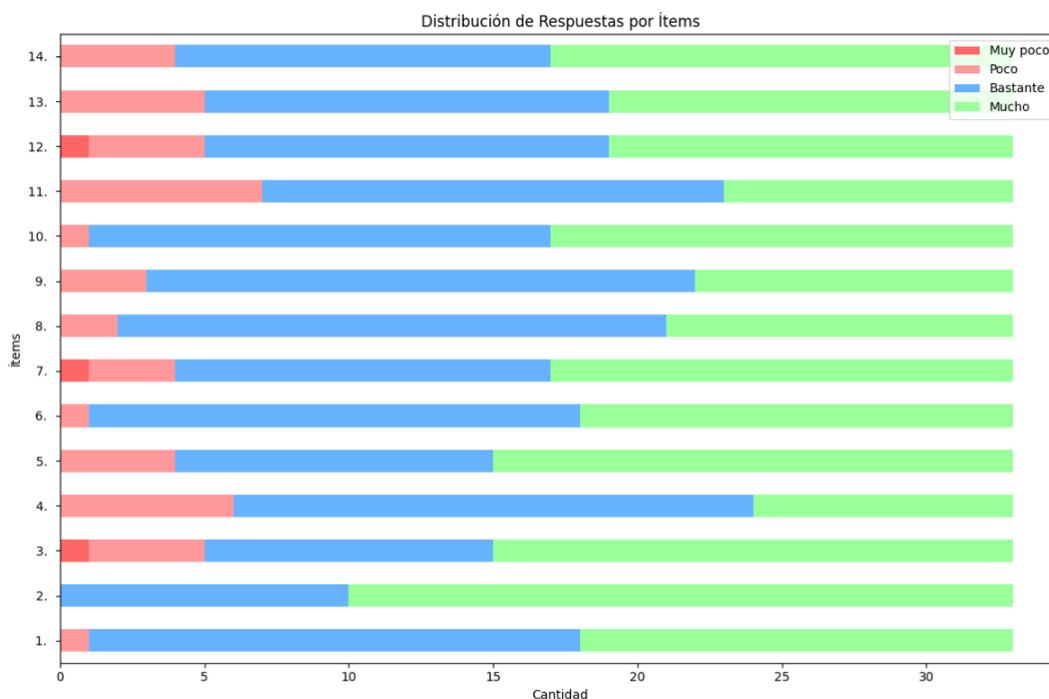
**Tabla 3**

*Categoría II: Conocimiento docente sobre los TND*

| <b>Conocimiento docente sobre los TND</b> | <b>MP (1)</b> | <b>P (2)</b> | <b>B (3)</b> | <b>M (4)</b> |  |
|---|---------------|--------------|--------------|--------------|--|
| <b>p. 1</b>                               | 1 (3%)        | 7 (21%)      | 19 (58%)     | 6 (18%)      | <p><i>Nota.</i><br/>MP= muy poco, P = poco, B = bastante, M = mucho.<br/><br/>La categoría III contó con</p> |
| <b>p. 2</b>                               | 1 (3%)        | 5 (15%)      | 16 (49%)     | 11 (33%)     |  |
| <b>p. 3</b>                               | 0 (0%)        | 1 (3%)       | 13 (39%)     | 19 (58%)     |  |
| <b>p. 4</b>                               | 2 (6%)        | 17 (52%)     | 9 (27%)      | 5 (15%)      |  |
| <b>p. 5</b>                               | 0 (0%)        | 9 (27%)      | 12 (37%)     | 12 (36%)     |  |
| <b>p. 6</b>                               | 12 (37%)      | 12 (36%)     | 9 (27%)      | 0 (0%)       |  |

catorce preguntas divididas en cuatro subcategorías. Los resultados se observan en el gráfico 1.

**Gráfico 1** *Categoría III: Gestión pedagógica inclusiva en el aula*



Respecto a la subcategoría "percepción docente sobre TND" (Fig. 1), en la pregunta uno, el 51.52% de los docentes seleccionó "Bastante" y el 45.45% "Mucho", mientras que solo un 3.03% eligió "Poco". No hubo respuestas en "Muy poco". En la pregunta dos, el 69.70% seleccionó "Mucho" y el 30.30% "Bastante", sin respuestas en las categorías inferiores. Esto indica que los docentes reconocen la importancia de abordar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de estudiantes. Se deben adquirir elementos conceptuales, estrategias pedagógicas y abordar barreras actitudinales para la atención del estudiantado con TND (Huerta y Castineyra, 2021).

En la subcategoría "trabajo colaborativo y coenseñanza", las respuestas a las preguntas tres, cuatro y cinco reflejan una tendencia positiva. En la pregunta tres, un

54.54% de los docentes seleccionó "Mucho", y un 30.30% "Bastante". En la pregunta cuatro, el 54.54% eligió "Bastante" y un 27.27% "Mucho". Para la pregunta cinco, el 54.54% optó por "Mucho" y un 33.33% por "Bastante". No hubo respuestas en "Poco" o "Muy poco" en ninguna de estas preguntas, lo que indica un fuerte respaldo al trabajo colaborativo y la coenseñanza. Esto concuerda con Rivera y Aparicio (2020), quienes mencionan que, mediante el trabajo colaborativo entre docentes, se logra mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas. Además, la colaboración entre profesores en la escuela se convierte en una estrategia efectiva para abordar la diversidad en el contexto educativo (Urbina et al., 2017).

En la subcategoría "diversificación de la enseñanza", los resultados obtenidos de las preguntas seis, ocho, nueve, diez y once demuestran un respaldo considerable hacia la adopción de prácticas diversificadas en el aula. En la pregunta seis, con un 51.52% eligiendo "Bastante" y un 45.45% "Mucho", sin respuestas en "Muy poco". De manera similar, en la pregunta ocho, el 57.57% seleccionó "Bastante" y el 36.36% "Mucho", reflejando un fuerte compromiso hacia la diversificación. La tendencia continúa en la pregunta nueve, donde el 57.57% optó por "Bastante" y el 33.33% por "Mucho", sin respuestas en "Muy poco". En la pregunta diez, las respuestas estuvieron equilibradas entre "Bastante" (48.48%) y "Mucho" (48.48%), con solo un 3.03% en "Poco", lo que destaca una aprobación casi unánime. Finalmente, en la pregunta once, aunque el 21.21% de los docentes seleccionó "Poco", la mayoría se inclina hacia "Bastante" (48.48%) y "Mucho" (30.30%), reafirmando el apoyo generalizado a la diversificación en la enseñanza. Estos hallazgos confirman las investigaciones de Maia et al. (2020) y Panchez y Lara (2022) quienes hacen alusión a que la adopción de estrategias educativas diversificadas permite la

participación de todos los estudiantes, en especial de aquellos que presenten alguna discapacidad.

En la subcategoría "proceso evaluativo" (Fig. 4), el análisis de las preguntas siete, doce, trece y catorce muestra un respaldo notable de los docentes hacia las prácticas evaluativas. En la pregunta siete, un 48.48% de los docentes seleccionó "Mucho" y un 39.39% "Bastante", con apenas un 9.09% en "Poco" y un 3.03% en "Muy poco". De manera similar, en la pregunta doce, el 42.42% optó por "Mucho" y otro 42.42% por "Bastante", con un 12.12% en "Poco" y un 3.03% en "Muy poco". En la pregunta trece, el 42.42% de los encuestados eligió "Mucho" y otro 42.42% "Bastante", con un 15.15% seleccionando "Poco" y ninguna respuesta en "Muy poco". Finalmente, en la pregunta catorce, un 48.48% indicó "Mucho" y un 39.39% "Bastante", mientras que un 12.12% optó por "Poco", sin respuestas en "Muy poco". Estos resultados subrayan un fuerte apoyo de los docentes hacia las prácticas de evaluación, reflejando una actitud favorable y un compromiso con la calidad del proceso evaluativo. Reafirmando a Panchez y Lara (2022), quienes mencionan que los docentes consideran utilizar estrategias de evaluación diferentes según las habilidades de los estudiantes y sus principales necesidades educativas.

En general, se observa por parte de los encuestados una percepción positiva de su gestión pedagógica inclusiva en atención a los estudiantes con TND, buscando minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje y participación escolar, lo cual condicionaría prácticas pedagógicas más inclusivas al interior del aula, tal como lo afirman Escarbajal-Frutos et al. (2020), Huerta y Castineyra (2021) y Sanz-Cervera (2018). No obstante, se debe continuar trabajando en la construcción de entornos más inclusivos, según los

contextos donde se sitúan los aprendizajes de los estudiantes con apoyo educativo especializado (Escarbajal-Frutos et al., 2020).

## **Conclusiones**

Respecto a lo medular de esta investigación (categorías II y III), los resultados declaran que el 40% de los profesores posee un nivel de conocimiento considerable sobre las dificultades y la normativa de educación especial, evidenciando un esfuerzo por eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades de apoyo en el aula.

En cuanto a la gestión pedagógica inclusiva, se destaca la disposición de los docentes para trabajar colaborativamente y coenseñar, reconociendo la importancia de la planificación conjunta y las adecuaciones curriculares pertinentes. Asimismo, un compromiso en diversificar la enseñanza adaptando las actividades, evaluaciones flexibles, otorgando tiempo adicional y supervisión al alumnado con TND. Por ello, la diversidad de actividades en el aula y la adaptabilidad de los materiales de aprendizaje es un aspecto esencial para crear un ambiente inclusivo (Panchez y Lara, 2022).

Este estudio determinó que los docentes encuestados del establecimiento están adoptando un enfoque inclusivo en su práctica pedagógica. Asimismo, reconocen la importancia de la atención individualizada y la colaboración para facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. No obstante, se identifican áreas de mejora, como el conocimiento de las características personales, familiares y escolares de los estudiantes con TND. El éxito de la inclusión educativa en el aula depende en gran medida de la

comprensión que poseen los docentes acerca de las características individuales de sus estudiantes (Cornejo, 2022).

Los hallazgos respaldan la importancia de promover la formación y capacitación continua de los docentes en el ámbito de educación, para comprender las necesidades individuales y adaptar las estrategias de enseñanza de manera efectiva. Sanz-Cervera (2018), indica que el grado de conocimiento que poseen los docentes puede depender del tipo de formación que recibe el profesorado, lo cual es clave a la hora de tomar en cuenta la repercusión que puede ocasionar un bajo nivel de conocimientos de los maestros sobre los TND.

En siguientes investigaciones se espera replicar en diferentes establecimientos educativos de la región de Ñuble, y se realizará un estudio de campo con el cual se pueda contrastar el desempeño de los docentes encuestados en relación con su propia percepción con el real desempeño.

## Referencias

- Álvarez, J., Naranjo, F., Silva, N. y Maldonado, C. (2021). Relación de la gestión pedagógica y la motivación de los estudiantes por la actividad emprendedora: curso de emprendimiento en los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas de UNIANDES, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 207-217.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000400207&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400207&lng=es&tlng=es)
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco; CSIE.
- Castillo-Armijo, P. y Norambuena-Sandoval, I. (2020). La Educación Especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267-293. Epub December 00, 2020.  
<https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- Cornejo, J. (2022). Inclusión educativa en el contexto de la formación de profesores en Chile. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), 1582.  
<https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1582>
- Cornejo-Valderrama, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 73, Artículo 73. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>

- Cotrina, M., García, M. y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 46(2), 57-64.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Cruz-Lara, A., Ángeles-Llerenas, A., Katz-Guss, G., Astudillo-García, C., Rangel-Eudave, G., Rivero-Rangel, G., Salvador-Carulla, L., Madrigal-de León, E. y Lazcano-Ponce, E. (2020). Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo asociado con la aceptación del modelo de educación inclusiva en docentes de educación básica. *Salud Pública de México*, 62(5), 569-581. <https://doi.org/10.21149/11204>
- Daza, S., Henríquez, E., Andrade, L. y Sánchez, T. (2019). Educación inclusiva desde la diversidad cultural para estudiantes de Educación Básica. *Dilemas contemporáneos*, <https://doi.org/10.46377/dilemas.v30i1.1231>
- Decreto Exento N.º 83, de 2015, del Ministerio de Educación, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://bcn.cl/2f7b6>
- Decreto Exento N.º 67, de 2018, del Ministerio de Educación, que aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n.º 511 de 1997, n.º 112 de 1999 y n.º 83 de 2001, todos del ministerio de educación. <https://bcn.cl/2f7jk>
- Decreto Supremo N.º 170, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. D.O. 21 de abril de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1012570&f=2010-08-25>
- De La Cruz, E. (2017). Gestión pedagógica docente y ejecución instrumental en estudiantes de una Escuela Superior de Formación Artística. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 321-357. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.175>
- Diez, A. (2004). Las “necesidades educativas especiales”: Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 157-171.  
<https://doi.org/10.34096/cas.i19.4574>

- Escarbajal-Frutos, A., Corbalán-Palazón, P. y Orteso-Iniesta, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 361-382. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf)
- González de Dios, J., Palazón, A. y Javaloyes, A. (2020). Los trastornos del neurodesarrollo son «de cine»... Y quedan muchos guiones por escribir. *Pediatría Atención Primaria*, 22(86), e81-e104. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1139-76322020000300018](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322020000300018)
- Haddad, B. (2022). Análisis de la legislación chilena sobre políticas públicas para la educación inclusiva en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 19(2). <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67592>
- Huerta, M. y Castineyra, S. (2021). Trastornos del neurodesarrollo: formación docente para la identificación y atención en el aula. *Revista Mexicana de Medicina Forense y Ciencias de la Salud*, 6(2), 59-72. <https://doi.org/10.25009/revmedforense.v6i2.2923>
- Ley N.º 20.370, de 2009. Establece la Ley General de Educación. Recuperado de <https://bcn.cl/2f73j>
- Ley N.º 20.422, de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de <https://bcn.cl/2f7s1>
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>

- Maia, M., da Veiga, C., Cruz, C. y Olcina G. (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: dos estudios cualitativos en el sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 321-342. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9922>
- Manjarrés-Carrizalez, D. y Vélez-Latorre, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 253-298. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Panchez, M. y Lara, F. (2022). Atención de necesidades educativas especiales por el profesorado. *Revista 100-Cs*, 8(1), 10-28. <https://100cs.cl/index.php/cs/article/view/208>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Retama-Guzmán, C. (2023). Escuela y familia frente a las necesidades educativas especiales. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria N°3*, 10(19), 27-32. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/issue/archive>
- Rivera, Y. y Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva educacional*, 59(2), 27–44. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Sanz-Cervera, P. (2018). Conocimientos de los maestros y futuros maestros sobre trastornos del neurodesarrollo: Una revisión teórica. *ReiDoCrea*, 7, 288-297. <https://doi.org/10.30827/digibug.54135>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios*

*pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>