

**Competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente
en las universidades chilenas**

Ximena Oyarzo Velásquez

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



TESIS DOCTORAL

Competencias en educación inclusiva en la
formación inicial docente en las universidades
chilenas.

Ximena Oyarzo Velásquez

Director
Dr. Josep María Sanahuja Gavaldá

Programa de Doctorado en Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autònoma de Barcelona

Barcelona, 2026



TESIS DOCTORAL

Competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas.

Ximena Oyarzo Velásquez

Director

Dr. Josep María Sanahuja Gavaldá

Programa de Doctorado en Educación

Departamento de Pedagogía Aplicada

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Autònoma de Barcelona

Barcelona, 2026

Agradecimientos

Quiero agradecer: A mi **familia**, por ser el soporte y la raíz. Por su paciencia infinita y por enseñarme que los logros solo valen la pena si se tienen personas para compartirlos.

Quiero agradecer: A mis **hermanos**, por el apoyo constante y la complicidad de siempre. Gracias por estar ahí, por ser mis pilares y por acompañarme en cada paso de este camino con ese cariño que solo nosotros entendemos.

Quiero agradecer: A mi **hijo**, mi motor y mi luz. Este trabajo lleva tu nombre de forma invisible en cada página. Gracias por tu amor puro, por tu aliento constante y por tu sabiduría innata. Siempre serás mi mayor inspiración.

Quiero agradecer: A mis **amigas de siempre**, esos que me conocen sin títulos. Gracias por sostenerme, por las risas compartidas y por recordarme quién soy fuera de los libros. Su lealtad ha sido el abrazo que me mantuvo en pie.

Quiero agradecer: A mis **amigas de Barcelona**, por convertirse en mi familia elegida en la distancia. Gracias por las largas charlas, por el apoyo incondicional y por hacer que el camino, a pesar de los kilómetros, se sintiera como estar en casa.

Quiero agradecer: a todos los **participantes** en la investigación doctoral, cuyo tiempo y compromiso hicieron posible este estudio. Su colaboración generosa dio vida a cada dato y sentido a cada resultado.

Finalmente, a mi **profesor**, acá se les llama solo por el nombre, en ese caso, a Josep. Más que un guía académico, ha sido un mentor y un apoyo fundamental. Gracias por su exigencia, por tu confianza y por guiarme con sabiduría y humanidad hasta la meta.

Con cariño,
Ximena

Tabla de contenido

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1 INTRODUCCIÓN.....	16
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	19
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	22
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	23
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y MARCO CONTEXTUAL.	25
2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN COMPROMISO INACABADO.	27
2.1 Educación inclusiva.	28
2.2 Escuelas inclusivas y procesos de mejora: referentes conceptuales y prácticos.	44
3. LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE. ALGUNAS REFLEXIONES DE LAS POLÍTICAS POST-DEMOCRACIA.	63
3.1 Educación Pública.....	64
3.2 La educación inclusiva en Chile: ¿Un derecho garantizado o un desafío pendiente?.....	72
4. LA PARADOJA DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL SENTIDO PÚBLICO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.	82
4.1 La educación superior como pilar de calidad y equidad en los sistemas educativos.....	84
4.2 El sentido público de la formación inicial docente: hacia un modelo democrático e inclusivo....	87
4.3 Avances y desafíos de la formación inicial docente en Chile.	89
4.4 Estándares disciplinares de las carreras de pedagogía en educación básica, parvularia y diferencial.....	96
5. MOSAICO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.	102
5.1 Competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente.	103
5.2 ¿Qué implica un marco de competencias de educación inclusiva en el profesorado? Un reto para la formación inicial.....	109
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	123
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	124
7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	127
7.1 Ruta cualitativa.	129
7.2 Ruta cuantitativa.	130
8. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.	131
8.1 Escenario de las universidades chilenas vinculadas a la investigación.....	131
8.2 La voz de las universidades. ¿Cuál es el rol del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) en la enseñanza superior en Chile?.....	132
8.3 Entorno de la investigación: universidades participantes.	134
9. INSTRUMENTOS Y TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.	155
9.1 Técnica Delphi.	155
9.2 Cuestionario.	160
9.3 Documentos institucionales de las universidades.	173
9.4 Entrevista.....	178
10. ÉTICA DE INVESTIGACIÓN.	183
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.	186
11. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y EXPERTA DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: RESULTADOS DE LA TÉCNICA DELPHI.	189
11.1 Versión final del marco de competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente.	193

12. COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿MISMO BARCO, DIFERENTES PUERTOS? UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PERFILES DE EGRESO.	196
12.1 Panorama del marco de competencias en educación inclusiva según las carreras y dimensiones.....	197
12.2 ¿Qué dicen los perfiles de egreso sobre las competencias en educación inclusiva en la FID? ¿Misma meta, distinto camino?.....	208
13. FORMARSE PARA INCLUIR: VOCES DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN SOBRE SUS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.	213
13.1 Análisis comparativo según variables de la muestra.....	214
13.2 Resultados referidos a la percepción de los profesores en formación sobre las competencias en educación inclusiva en su itinerario formativo, organizado por dimensiones y competencia.	218
13.3 Análisis de aquellos resultados más significativos o contrastantes de la percepción de los profesores en formación sobre las CEI, de las carreras de PEB, PEP y PED.	226
13.4 Interpretación de la idea de educación inclusiva que poseen los futuros profesores.....	229
13.5 Reflexiones de los profesores en formación sobre la educación inclusiva en su trayectoria académica.....	231
14. DETRÁS DEL DISCURSO: MIRADAS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	236
14.1 Educación inclusiva bajo la lupa de los formadores.....	237
14.2 Luces y sombras en la formación de competencias en educación inclusiva.....	240
14.3 Formar docentes inclusivos hoy.	244
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	246
15. DISCUSIÓN.	247
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES.	260
16. CONCLUSIÓN.....	261
17. LIMITACIONES.	273
18. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	274
19. REFERENCIAS.....	276
20. ANEXOS.....	315
20.1 CARTAS DE SOLICITUD DE COLABORACIÓN PARA REALIZAR TRABAJO DE CAMPO (DECANOS).....	316
20.2 CARTAS DE SOLICITUD DE COLABORACIÓN PARA REALIZAR TRABAJO DE CAMPO (DIRECTORES DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA).	318
20.3 CARTA DE SOLICITUD DE COLABORACIÓN EXPERTOS TÉCNICAS DELPHI.....	320
20.4 CONSENTIMIENTO INFORMADO: EXPERTOS TÉCNICA DELPHI.	321
20.5 CONSENTIMIENTO INFORMADO: CUESTIONARIO PARA PROFESORES EN FORMACIÓN.....	323
20.6 CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS.....	324
20.7 APROBACIÓN COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (CEREC).....	325
20.8 INSTRUCCIONES DE LA TÉCNICA DELPHI.....	326
20.9 EJEMPLO DE RONDAS 1, 2 Y 3.....	327
20.10 CUESTIONARIO (CEI-FID, 2023).....	328
20.11 GUION DE ENTREVISTA A PROFESORES UNIVERSITARIOS.....	332
20.12 EJEMPLO DE RESPUESTA, DE LAS RONDAS 1, 2 Y 3 DE LA TÉCNICA DELPHI.....	333
20.13 EJEMPLO DE ANÁLISIS TÉCNICA DELPHI: EJEMPLO DE RONDAS 1, 2 Y 3.	334
20.14 EJEMPLO DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DE LOS PERFILES OFICIALES: ATLAS. TI	335
20.15 ANÁLISIS DE CORRELACIONES.	336
20.16 ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE).	337
20.17 CORRELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS DIMENSIONES.	338
20.18 EJEMPLO DE ANÁLISIS ENTREVISTA. ATLAS. TI	340

20.19 LIBRO DE CÓDIGOS.	341
------------------------------	-----

Índice de tablas.

Tabla 1: Principales referentes internacionales sobre educación inclusiva.

Tabla 2: Postulados del concepto de educación inclusiva.

Tabla 3: Profesionales de la educación del PIE.

Tabla 4: Hitos gubernamentales del sistema educativo chileno.

Tabla 5: Principales leyes de la educación chilena.

Tabla 6: Niveles educativos, ciclos, edades y duración de la educación en Chile.

Tabla 7: Modalidades de la educación chilena.

Tabla 8: Leyes sobre la educación inclusiva en Chile

Tabla 9: Clasificación de los estudiantes con NEE en Chile

Tabla 10: Autores referentes que dialogan sobre competencias docentes.

Tabla 11: Marco de competencias para docentes inclusivos.

Tabla 12: Marco de competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente.

Tabla 13: Descripción de escenario de las universidades.

Tabla 14: Características de los participantes en la técnica Delphi.

Tabla 15: Instrucciones de valoración de la matriz de competencias en educación inclusiva.

Tabla 16: Definición conceptual de las dimensiones de educación inclusiva en la formación inicial docente.

Tabla 17: Participación del panel de expertos en técnica Delphi.

Tabla 18: Universo estimado, muestra efectiva y margen de error.

Tabla 19: Muestra de la aplicación del cuestionario.

Tabla 20: Frecuencia y porcentaje de las edades de la muestra.

Tabla 21: Organización del cuestionario.

Tabla 22: Definición conceptual de las dimensiones del cuestionario.

Tabla 23: Alfa de Cronbach de cada dimensión.

Tabla 24: Distribución de perfiles y competencias de egreso revisados.

Tabla 25: Códigos deductivos del análisis documental.

Tabla 26: Características de los participantes de las entrevistas.

Tabla 27: Guion de las preguntas de la entrevista.

Tabla 28: Categorías y subcategorías inductivas.

Tabla 29: Resumen de los instrumentos, fuentes de información y muestra/participantes.

Tabla 30: Sugerecias y opiniones de los expertos.

Tabla 31: Marco de competencias en educación inclusiva en Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente (CeI-FiD) (Oyarzo, 2023).

Tabla 32: Cuadro resumen de las competencias en educación inclusiva menos y más valoradas.

Tabla 33: Frecuencia de palabras, longitud, conteo y porcentaje.

Tabla 33: Aspectos positivos de la educación inclusiva en la trayectoria académica de los profesores en formación.

Tabla 34: Media y desviación estándar por carrera.

Tabla 35: Diferencias estadísticas entre las carreras.

Tabla 36: Media y desviación estándar por género.

Tabla 37: Media y desviación estándar por edad.

Tabla 38: Prueba de Mann-Whitney test en dispersión entre edades.

Tabla 39: Categorías, frecuencia, subcategorías e ideas.

Tabla 40: Proyecciones prácticas de operacionalización de la matriz de profesionalización de las CEI en la FID.

Índice de figuras.

Figura 1: Proceso de la inclusión.

Figura 2: Diversas formas de gestión de la inclusión.

Figura 3: Principios de la educación inclusiva.

Figura 4: Niveles en la educación inclusiva.

Figura 5: Cultura inclusiva.

Figura 6: Políticas inclusivas.

Figura 7: Prácticas inclusivas.

Figura 8: Principios fundamentales de la pedagogía inclusiva.

Figura 9: Pautas del Diseño Universal de Aprendizaje.

Figura 10: Ejes articuladores de la educación inclusiva.

Figura 11: Pilares fundamentales de la NEP (2017).

Figura 12: Comunidades educativas inclusivas.

Figura 12: Porcentaje de la matrícula de la FID en América Latina.

Figura 13: Selectividad en los programas FID en América Latina.

Figura 14: Aseguramiento de la calidad en educación superior (Ley 20.129, 2006).

Figura 15: Marco para la buena enseñanza.

Figura 16: Estándares pedagógicos y disciplinarios de la formación inicial docente en Chile.

Figura 17: Estándares disciplinarios de pedagogía en educación básica.

Figura 18: Estándares disciplinarios de pedagogía en educación parvularia.

Figura 19: Estándares disciplinarios de pedagogía en educación especial/diferencial.

Figura 20: Estructura metodológica de la investigación.

Figura 21: Diseño de la investigación.

Figura 22: Organización de la educación superior en Chile.

Figura 23: Ubicación geográfica de las universidades

Figura 24: Distribución de la muestra por carrera.

Figura 25: Característica por género de la muestra.

Figura 26: Resumen de competencias que se mantienen, eliminan y reformulan.

Figura 27: Medias de las dimensiones del cuestionario (Cei-FiD, 2023).

Figura 28: Resultados de percepción de la dimensión concepción de la educación inclusiva.

Figura 29: Resultados de percepción de la dimensión valores inclusivos y ética profesional.

Figura 30: Resultados de percepción de la dimensión planificación de la atención educativa inclusiva.

Figura 31: Resultados de percepción de los profesores en formación sobre el trabajo colaborativo desde las comunidades educativas.

Figura 32: Resultados de percepción de la dimensión gestión pedagógica y liderazgo inclusivo.

Figura 33: Resultados de percepción de la dimensión desarrollo personal y social.

Figura 34: Competencias de educación inclusiva menos valoradas.

Figura 35: Competencias más valoradas.

Figura 36: Nube de palabras de las ideas más relevantes.

Figura 37: Aspectos positivos de los profesores en formación sobre la educación inclusiva.

Figura 38: Prueba de Kruskal-Wallis: test de las carreras.

Figura 39: Prueba de Mann-Whitney test en dispersión entre géneros.

Figura 40: Resultados de la frecuencia por carrera.

Figura 41: Diagrama de Sankey de las frecuencias por dimensión y carrera.

Figura 42: Total de unidades de registro distribuidas por dimensiones.

Figura 43: Comparación de las unidades de registro de las CEI en los perfiles de PEB y PED.

Figura 44: Comparación de las unidades de registro de las CEI en los perfiles de PEP y PED.

Figura 45: Comparación de las unidades de registro de las CEI en los perfiles de PEP y PEB.

Figura 46 : Educación inclusiva bajo la lupa de los formadores.

Figura 47: Luces y sombras en la formación de competencias en educación inclusiva.

Figura 48: Formar docentes inclusivos hoy.

Figura 49: Matriz de profesionalización de las competencias en educación inclusiva para la FID.

Figura 50: Imagen visual de profesionalización de las competencias en educación inclusiva para la FID .

Listado de abreviaturas.

CEI: Competencias en educación inclusiva.

FID: Formación inicial docente.

PEB: Pedagogía en educación básica.

PEP: Pedagogía en educación parvularia.

PED: Pedagogía en educación diferencial.

CRUCH: Consejo de Rectores de Universidades de Chile.

Concep_Educ_Inclus: Concepciones de la educación inclusiva

Val_Inclus_Etic: Valores inclusivos y ética profesional.

Plan_Educ_Inclus: Planificación de la atención educativa inclusiva.

Trab_Colab: Trabajo colaborativo desde las comunidades educativas.

Gest_Lide_Inclus: Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo.

Des_Pers_Soc: Desarrollo personal y social.

MBE: Marco Buena Enseñanza.

ONU: Organización de las Naciones Unidas

MINEDUC: Ministerio de Educación.

PIE: Programa de Integración Escolar.

DEP: Dirección de Educación Pública.

SLEP: Servicios Locales de Educación Pública.

NEP: Nueva Educación Pública.

PerF-BaSic: Perfil de pedagogía en educación básica.

PerF-DiFer: Perfil de pedagogía en educación diferencial.

PerF-ParV: Perfil de pedagogía en educación parvularia.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Capítulo I. Justificación de investigación.

1.1 Introducción.

La presente tesis doctoral surge de un extenso recorrido profesional en el ámbito de la Educación Diferencial, vinculada a instituciones escolares del sistema público y a la formación del profesorado en Chile. Tras dos décadas y media de experiencia como profesora y formadora de profesores, he sido testigo de los cuantiosos desafíos que enfrentan los profesionales de la educación para responder de manera efectiva a la educación inclusiva en los centros educativos y particularmente en las aulas chilenas.

Este proceso de reflexión pedagógica está nutrido por el acompañamiento sistemático a diversos cohortes de estudiantes de pedagogía de una universidad del sur de Chile; me ha permitido develar una brecha persistente entre la ambición de una genuina educación inclusiva y las prácticas pedagógicas significativas en las salas de clases de los sistemas educativos inclusivos. Se observa que, pese a la robustez de los marcos normativos legales vigentes, tanto a nivel nacional como internacional, no logran ser una estrategia con impacto transformador demostrado. Fue precisamente desde esta vivencia que nace el imperativo de investigar con mayor profundidad las competencias en educación inclusiva, concretamente en la formación inicial docente en las universidades chilenas.

La formación inicial docente (en adelante, FID) constituye uno de los pilares esenciales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Actualmente, se observa una notoria desconexión entre lo teórico y lo práctico en la trayectoria formativa y curricular de la formación docente. Si bien logran enriquecerse empíricamente sobre la educación inclusiva, esta experiencia no se traduce necesariamente en el fortalecimiento de las competencias en dicha área (Walton y Rusznyak, 2019). Considerando esto, Triviño-Amigo et al. (2022) indican que la preparación inicial para la educación inclusiva en la formación del profesorado resulta insuficiente. Los programas de formación docente están convocados a discutir y reflexionar sus principios rectores, bajo un enfoque inclusivo.

Esta iniciativa busca rescatar principios y prácticas ligadas a valores inclusivos que promuevan una real educación inclusiva en los sistemas educativos, erradicando o minimizando las barreras que interfieren en el compromiso del futuro docente con el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes (Herrera-Seda, 2018).

Esta investigación invita a transitar desde un itinerario conceptual y empírico que busca reflexionar sobre los desafíos para avanzar en una formación del profesorado hacia una educación inclusiva donde prime la justicia social, la democracia, los derechos humanos, la equidad y la calidad de la educación.

De esta manera, en el **capítulo 1**, se presenta la justificación de la problemática y la delimitación de los objetivos de la investigación.

El **capítulo 2** trata sobre el marco teórico y contextual de esta investigación, se ofrecen aportaciones de conocimiento, conceptos y normas que ayudan a entender la educación inclusiva en diferentes contextos educativos, tanto locales como internacionales. En particular, se focaliza en las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en las escuelas y sus procesos de mejora.

De igual forma, integra reflexiones vinculadas con la educación pública y el reconocimiento de la educación inclusiva en Chile desde un enfoque de derechos fundamentales. Adicionalmente, se expone la conceptualización de la FID, tanto a nivel nacional como internacional, y su relación con la educación inclusiva. Esta conexión promoverá políticas, culturas y prácticas inclusivas en el sistema educativo. Del mismo modo, es indispensable conocer cómo opera la FID en Chile, asociada a la normativa ministerial vigente y a los lineamientos del Marco para la Buena Enseñanza.

Al final, este proceso de análisis, se identificarán las habilidades de educación inclusiva que todo futuro profesor debería tener en cuenta para fortalecer su trabajo y apoyar la creación de una sociedad inclusiva, justa y democrática.

El **capítulo 3** desarrolla el marco metodológico de la investigación, que corresponde a un enfoque mixto que combina estrategias cualitativas y cuantitativas. Describe las técnicas e

instrumentos de recogida de información, detallando los instrumentos utilizados, los participantes y la muestra, el procedimiento y el análisis de la información. *Primero*, es necesaria la aplicación de la técnica Delphi a expertos nacionales e internacionales para llegar a un acuerdo sobre las competencias en educación inclusiva en la FID en las universidades chilenas. *Segundo*, se retrata el análisis documental de los perfiles de egreso de las distintas carreras de pedagogía involucradas en el estudio. *Tercero*, se da a conocer la operacionalización del cuestionario aplicado a profesores en formación de las universidades de Chile, participantes de la investigación. *Cuarto*, y último, se detalla la estructura de las entrevistas aplicadas a los profesores universitarios involucrados en la formación inicial.

El **capítulo 4** refiere los hallazgos obtenidos en la recogida de la información de cada fase de la investigación. Esto implica el acuerdo de los expertos en la técnica Delphi sobre las competencias en educación inclusiva en la FID en las universidades chilenas; el grado de correspondencia conceptual del marco de competencias de educación inclusiva y los perfiles de egreso de las carreras de pedagogías estudiadas y las voces de los profesores en formación y los universitarios sobre los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en la FID en los sistemas educativos chilenos.

El **capítulo 5** contiene las discusiones y conclusiones de la presente investigación, donde se interpretan los resultados con los lineamientos teóricos de la tesis y se deducen distintas aportaciones para fortalecer la preparación de los futuros docentes en la educación inclusiva.

Finalmente, este estudio acaba en el **capítulo 6**, incorporando las limitaciones y proyecciones del estudio doctoral.

Nota:

En esta tesis doctoral se usa el masculino gramatical como género no marcado, siguiendo las recomendaciones de la Real Academia Española (RAE), para hacer la lectura más fluida, sin que esto signifique excluir las diferentes identidades de género (RAE, 2020).

1.2 Justificación del problema de investigación.

Uno de los derechos fundamentales de nuestra sociedad tiene relación con el acceso a una educación que promueva la calidad y que garantice que todas las personas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y enseñanza. Este propósito se encuentra ampliamente definido en la Agenda de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), a la que el Estado chileno suscribe, así como otros 193 países miembros de las Naciones Unidas. En este sentido, se destaca el Objetivo 4, que está directamente relacionado con la educación de calidad, en el cual señala expresamente “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad*”, lo que representa uno de los compromisos más significativos para reconocer que la educación es un derecho fundamental irrefutable de la humanidad. El objetivo de desarrollo sostenible 4 trasciende la visión tradicional de aumentar el acceso a la educación; por el contrario, supone transformar los sistemas en espacios que promuevan prácticas pedagógicas focalizadas en la justicia social y la equidad.

Teniendo en cuenta esto, la educación inclusiva ha cobrado fuerza como un principio pedagógico, ético y político de trascendencia global, apoyado por diversas normativas internacionales que impulsan el derecho de todos los estudiantes a participar y aprender en igualdad de oportunidades. En esta línea destacamos la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que representa un punto de inflexión en el desarrollo de la educación inclusiva a nivel universal. Su importancia radica, principalmente, en que el documento da inicio al movimiento y respalda la idea de potenciar la educación inclusiva (Ainscow et al., 2019; Duk y Murillo, 2016).

En este contexto, la FID juega un papel clave en la creación de sistemas educativos inclusivos, porque en este itinerario se desarrollan conocimientos, creencias y competencias que conducirán hacia una práctica pedagógica profesional inclusiva. En coherencia con ello, la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2017), donde participaron variados grupos ministeriales de educación, reconoció el rol de los profesores para avanzar en la calidad educativa, los cuales se comprometieron a fortalecer la formación inicial y continua de los mismos, asegurar programas innovadores que preparen, motiven y empoderen a los profesores para enfrentar los retos y oportunidades en el siglo XXI.

A este respecto, en los últimos 20 años, distintas investigaciones han centrado su atención en comprender y conceptualizar los conocimientos y competencias en educación inclusiva necesarias para el desempeño de la profesión docente (Kuyini et al., 2016; Majoko, 2019). Es importante crear marcos teóricos claros que definan los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos inclusivos. Esto es fundamental para la formación de docentes y para poner en práctica nuevos currículos (Millán et al., 2023). En esta línea, Sharma (2025) propone algunos principios claves para fortalecer la formación docente en entornos de inclusión, incorporar prácticas reales, provocar trabajo colaborativo, articular culturalmente las concepciones de educación inclusiva, fomentar las estrategias pedagógicas inclusivas para todos los estudiantes e incluir en los procesos de mejora las opiniones de la comunidad educativa.

Es necesario señalar que el desarrollo de una educación inclusiva no es solo responsabilidad del cuerpo docente. De tal forma, los centros educativos deben emprender una transformación que abarque sus organizaciones internas, el uso de estrategias de diagnóstico, el trabajo en conjunto y el plan de acción (Arnaiz, 2003). Se debe priorizar espacios de aprendizaje inclusivos que aseguren la convergencia de todos los estudiantes, erradicando prácticas segregadoras que los clasifiquen según sus necesidades (Arnaiz-Sánchez et al., 2023). Junto a estas consideraciones, también se suma el evitar las actitudes o percepciones contrarias a la inclusión (González et al., 2020).

La necesidad de un docente cualificado para abordar con éxito una educación para todos es una necesidad sentida por los investigadores del campo y también por los responsables de la educación de la mayor parte de los países (León, 2011). El éxito de la educación inclusiva depende de los conocimientos y habilidades adecuados de los docentes. Los estudios realizados en varios países revelan que la instrucción en la inclusión de entornos educativos es inadecuada (Forlin et al., 2015). También se señala, especialmente en Latinoamérica, que la formación de los docentes es desigual y deficiente para crear y planear estrategias pedagógicas inclusivas. Esto podría llevar a una actitud negativa hacia la educación inclusiva (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007). También, el escaso conocimiento y habilidades para atender a la diversidad en el sistema escolar puede ocasionar una poderosa barrera para la educación inclusiva (Duncan et al., 2021). Sin embargo, los agentes educativos reconocen que, a pesar de los intentos de las comunidades

educativas por eliminar o minimizar la segregación pedagógica, la FID sigue siendo insuficiente en términos de conocimiento y práctica (Valdés et al., 2025).

En este sentido, Sánchez et al. (2020) destacan la existencia de una mirada fragmentada de la formación docente asociada a la naturaleza del trabajo pedagógico. Señalan que esto se debe seguramente a una preparación rígida y estática que contrasta profundamente con el contexto escolar situado. En esta línea, parece evidente puntualizar que incluir algunas materias o asignaturas en la trayectoria formativa de los profesores sobre la educación inclusiva es insuficiente (Gadelha et al., 2020).

En este contexto, es importante pensar en cómo describir las competencias necesarias para la educación inclusiva en la FID, para que se puedan mejorar las prácticas de enseñanza y fomentar una escuela inclusiva. En esta línea, uno de los aportes más relevantes en materia de competencias en educación inclusiva en Europa es el *perfil profesional del docente en educación inclusiva* (European Agency, 2012). Este se sustenta en la idea de una educación inclusiva como derecho humano, basado en el respeto por la diversidad y la justicia social de todos los estudiantes. De tal forma, este perfil se centra en el rol que el profesorado debe asumir para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Precisa 4 áreas, a saber: (1) valorar la diversidad del alumnado como un recurso educativo, (2) apoyar el aprendizaje de todo el estudiantado manteniendo altas expectativas, (3) trabajar en equipo con familias y diversos profesionales y (4) asumir el desarrollo profesional continuo como parte del quehacer docente. Cada área expuesta incorpora un conjunto de competencias relacionadas con el aprendizaje emocional, diseño de ambientes de aprendizaje accesibles, colaboraciones interdisciplinarias, práctica reflexiva, entre otros temas.

En Chile, la literatura expone fuertemente que la preparación del docente en competencias y actitudes constituye un componente relevante para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos. De esta manera, el docente tiene un rol fundamental en la inclusión (Infante, 2010). El limitado desarrollo de competencias pedagógicas para una educación inclusiva ha llevado a cuestionar la pertinencia y efectividad de las experiencias de la formación inicial del profesorado (García-González et al., 2018). En un estudio de caso múltiple, Andrade-Moya et al. (2021) examinaron a 169 estudiantes de primer año de pedagogía de una universidad del sur de Chile, donde aplicaron un cuestionario ad hoc enfocado en la inclusión educativa. Las principales conclusiones remarcan (1) la falta de

conocimiento sobre conceptos elementales de inclusión, (2) un conocimiento promedio sobre metodologías y evaluación diversificada y (3) la ausencia de comprensión de los fundamentos democráticos y normativos de la educación inclusiva.

En este sentido, ha quedado plenamente demostrado que el éxito de la educación inclusiva depende en gran medida de la preparación del docente, de sus competencias y actitudes para desarrollar prácticas pedagógicas diversificadas (Colmenero, 2009; Colmenero et al., 2015; Ginja y Chen, 2021; Rodríguez, 2019).

Es en este contexto que nos preguntamos: ¿están los profesores realmente preparados para desenvolverse en aulas diversas e inclusivas? ¿Cómo aseguramos que los profesores en formación y continua adquieran competencias para una educación inclusiva? ¿Qué tipo de profesores requiere una sociedad que pretende una escuela inclusiva en el siglo XXI? y ¿cuáles son, en definitiva, las competencias esenciales de un profesor para ejercer una práctica pedagógica asociada a una educación inclusiva? Para abordar estas preguntas, resulta indispensable investigar los fundamentos que permiten comprender la construcción de una escuela inclusiva, situando como eje de análisis las competencias en educación inclusiva en la FID.

1.2 Preguntas de investigación.

Esta tesis doctoral pretende analizar el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas.

De este modo, se plantean algunas preguntas propias de este estudio, con la intención de construir un perfil competencial de educación inclusiva en la formación inicial del profesorado, valorar las percepciones de los profesores en formación y conocer las valoraciones de los profesores universitarios sobre las competencias en educación inclusiva en la FID.

En este sentido, el proyecto de investigación busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Cuál es el marco de competencias en educación inclusiva necesarias para formar al profesorado en las universidades chilenas?

En este caso, la literatura nacional e internacional nos plantea distintos temas a considerar para formar a profesores en competencias en educación inclusiva. Se pretende consensuar un marco de dichas competencias a través de una técnica Delphi.

- b. ¿Cómo los perfiles y competencias de egreso en la formación inicial docente de las universidades chilenas incorporan el marco de competencias en educación inclusiva?

Asimismo, se pretende analizar los perfiles y competencias de egreso de la formación docente para conocer:

- c. ¿Cuáles son las percepciones de los profesores en formación de las universidades chilenas sobre las competencias en educación inclusiva?
- d. ¿Cuáles son las percepciones del profesorado universitario formador de profesores en relación con las competencias en educación inclusiva?

1.3 Objetivos de la investigación.

La presente investigación se centra en analizar el papel de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente. Es en este marco que los objetivos permiten estructurar el análisis, estableciendo con claridad los propósitos del estudio y los fines específicos que conducen las indagaciones. A continuación, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos que encauzan la investigación.

El objetivo general de este estudio es:

Analizar el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas.

En concreto, los objetivos específicos que propone esta tesis doctoral son los siguientes:

- a. Identificar el marco de competencia en educación inclusiva en la formación inicial docente.
- b. Comparar el perfil competencial en educación inclusiva en la formación docente, propuesto en las carreras de pedagogía en educación básica (PEB), parvularia (PEP) y especial/diferencial (PED) en las universidades chilenas seleccionadas.
- c. Valorar las percepciones de las competencias en educación inclusiva en el itinerario formativo del profesorado en formación.
- d. Interpretar las percepciones construidas por profesores en formación y profesores universitarios sobre educación inclusiva en el contexto de la formación inicial docente.
- e. Diseñar un modelo para el desarrollo de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente.

Capítulo II. Fundamentación teórica y marco contextual.

El desarrollo de esta investigación doctoral tiene como base el marco teórico y contextual, que son pilares fundamentales para sustentar la investigación realizada. A través de estos apartados, se puede fundamentar el problema de la investigación, delimitar el fenómeno de estudio y dialogar con la literatura actualizada. Asimismo, sitúa el objeto de estudio en un marco institucional, histórico, científico y social que da sentido a la problemática de la tesis.

Para este caso, la indagación se centra en el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la FID en las universidades chilenas, tema que ha sido ampliamente debatido en las comunidades académicas y educativas internacionales; no obstante, requiere ser ampliado en el contexto chileno.

Este capítulo abre el marco teórico y contextual con el tema "*La educación inclusiva: un compromiso inacabado*", donde se analizan los desafíos persistentes que tienen los sistemas educativos actuales para reconocer la educación inclusiva como un derecho. Luego, profundiza la noción de escuela inclusiva y las alternativas de prácticas pedagógicas inclusivas para afianzar las culturas escolares colaborativas. El tercer tema amplía la reflexión en dirección a la paradoja de la calidad de la educación superior y el sentido público de la FID, explorando cómo estas tensionan el desarrollo de las universidades en relación con la educación inclusiva y la calidad de la educación. Además, se considera el Marco para la Buena Enseñanza y su relación con la educación inclusiva en Chile. Finalmente, se presenta el mosaico de competencias en educación inclusiva propuesto, que articula el análisis de las dimensiones y competencias que serían necesarias para construir un perfil competencial en la formación inicial docente en Chile.

2. La educación inclusiva: un compromiso inacabado.

2.1 Educación inclusiva.

En la actualidad, seguimos reflexionando sobre el concepto de inclusión; ello supone un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante una mejor participación en el aprendizaje, en las comunidades y las culturas, al tiempo que se reduce o elimina la exclusión dentro y fuera de la educación (Booth y Ainscow, 2015). En este sentido, Slee (2001) es crítico en recalcar que el concepto de inclusión es impreciso, complejo y debatible, debido a la multiplicidad de enfoques educativos que se han instalado en la comunidad educativa y académica. El autor cuestiona este panorama educativo dual entre la educación “general” y “especial”, lo que restringe cabalmente las alternativas de un sistema educativo inclusivo. Esto imprime una lógica de asimilación política y normativa más que un cambio pedagógico. Igualmente, discute las premisas reduccionistas de la inclusión al transformarse únicamente en un modelo médico-rehabilitador por sobre lo educativo de sujetos que deben ser integrados en aulas y escuelas regulares.

A partir de ello, el pedagogo y filósofo argentino Skliar (2008) declara una poderosa reflexión sobre interrogantes tales como ¿qué significa incluir?, ¿para qué incluir?, ¿a quiénes es preciso incluir? Señala que resulta insuficiente pensar que la inclusión se limita a proclamar que “todos estén juntos en la escuela y en la sala de clases” sin acompañar ese derecho con un compromiso ético verdadero con los otros. Igualmente, reprocha el concepto de “anormalidad” como forma de decretar la “diferencia” (Skliar, 2005). Advierte que, la mayoría de las políticas educativas de inclusión persisten en considerar el concepto de normalidad en sus distintas normativas gubernamentales, que significa reconocer al otro como diferente, etiquetar a la población escolar y proyectar dispositivos técnicos compensatorios no universales. Además, hace notar que la inclusión se ha configurado en un argumento estadístico, técnico y administrativo, mitigando el real sentido ético de la inclusión.

A propósito de lo anteriormente expuesto, comentaremos que se consideran 4 elementos claves para comprender de mejor forma el concepto de inclusión en los sistemas educativos. Según Ainscow y Booth (2015), es posible identificar ciertos fines estratégicos que se vinculan con la noción de inclusión, así como con la evidencia que permite evaluar su desarrollo. En este sentido, la inclusión puede entenderse como:

Un proceso: que debe entenderse como una búsqueda constante de mejores respuestas frente a la diversidad. Por ende, aprender a vivir con la diferencia -que es la clave del proceso-, enriqueciéndonos de ella.

La identificación y eliminación de barreras: esto implica comprender y mejorar la planificación de las políticas y las prácticas inclusivas.

La presencia, participación y logros de todos los estudiantes: la presencia está referida al lugar físico en donde se educan los estudiantes; la participación involucra las experiencias de aprendizaje y el logro tiene relación con los resultados de aprendizaje, considerando tanto el proceso cognitivo como social.

La educación inclusiva implica un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento, esto supone supervisar a los grupos considerados altamente excluidos del sistema educativo y asegurar su presencia, participación y logros en el aprendizaje (Echeita, 2019).

El proceso de inclusión es un derecho fundamental y garantiza la educación para todos (UNESCO, 2020). En este contexto, encontramos creencias relacionadas con la negación, aceptación, comprensión y conocimiento (Booth y Ainscow, 2012).

El análisis parte del reconocimiento de la **negación** sistémica que priva la posibilidad de inclusión para ciertos grupos de personas, donde “algunos” no encajan en el sistema educativo, por múltiples circunstancias. En este escenario, aquellos que no logran ajustarse quedan sin acceso ni oportunidades educativas, generando una sociedad excluyente y profundizando las brechas de desigualdad. Lo que deriva en “**exclusión**”.

Seguidamente, emerge el concepto de la **aceptación**, donde se reconoce la idea de diversidad; esta se aborda desde una atención a la “diferencia”, agrupando a los estudiantes en espacios separados. Esta lógica se traduce en adecuaciones curriculares orientadas a los estudiantes con necesidades educativas especiales, propiciando una sociedad que limita los aprendizajes y etiqueta a los “menos capaces de la escuela”. Consolidando así la “**segregación**”.

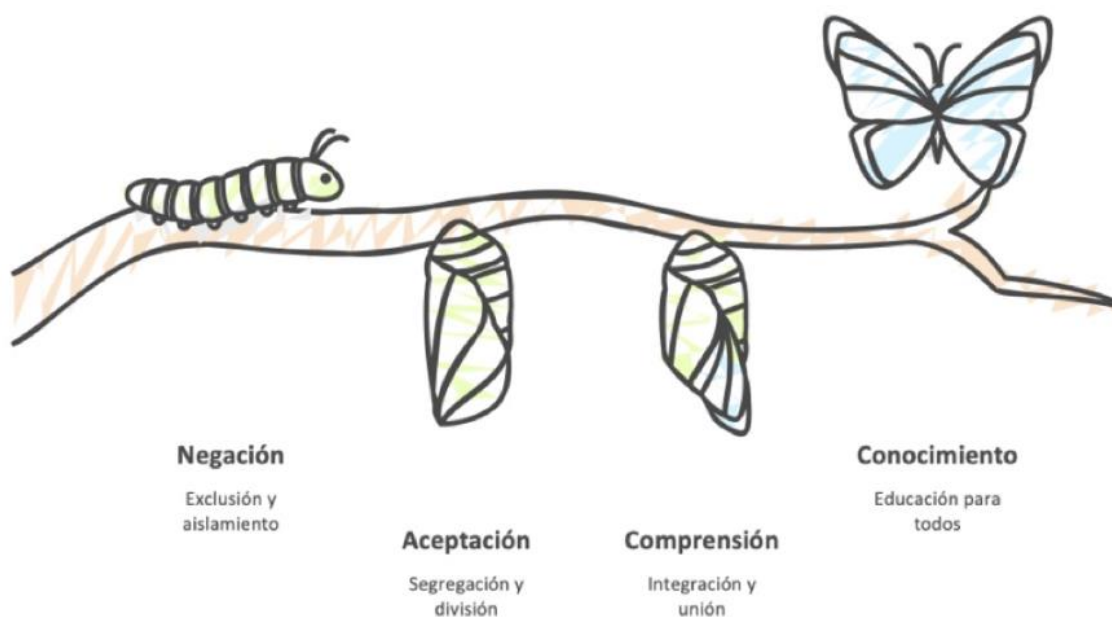
Posteriormente, surge la noción de **comprensión**, lo cual materializa la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales al interior de las aulas regulares. No obstante, esta transición supone apoyos pedagógicos y adecuaciones curriculares poco significativas. Esto no garantiza la total participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Responsabilizando al estudiante de su “adaptación”, manteniendo las barreras estructurales del sistema. Generando la “**integración**”.

Finalmente, se alcanza la consolidación de la auténtica **inclusión**, donde el sistema escolar reflexiona y se ajusta a las necesidades de todos los estudiantes. Se valora la diversidad como un recurso, se promueve la flexibilidad en el curriculum y se diseñan entornos inclusivos de aprendizaje. Transformándose en una sociedad y cultura inclusiva, es decir, “**educación para todos**” sin excepción.

En la Figura 1, se presenta el proceso de inclusión.

Figura 1

Proceso de la inclusión

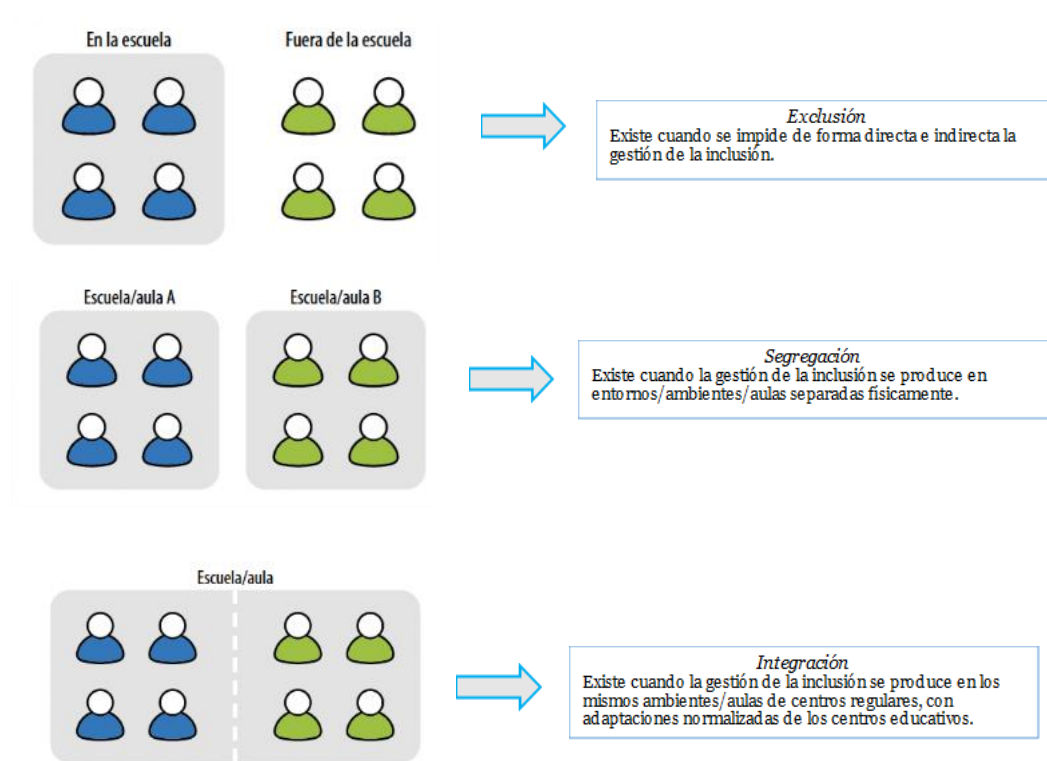


Fuente. Elaboración propia a partir de de Booth y Ainscow (2015), visualizada por Napkin AI (2025)

Considerando lo anteriormente expuesto, en los sistemas educativos y, por sobre todo en los espacios de la sala de clases, puede observarse distintas formas de responder a la diversidad, las cuales se posicionan desde la exclusión hasta la inclusión (OCDE, 2015). En la Figura 2, se exponen las distintas formas de gestionar la inclusión en las aulas y/o centros educativos.

Figura 2

Diversas formas de gestión de la inclusión.



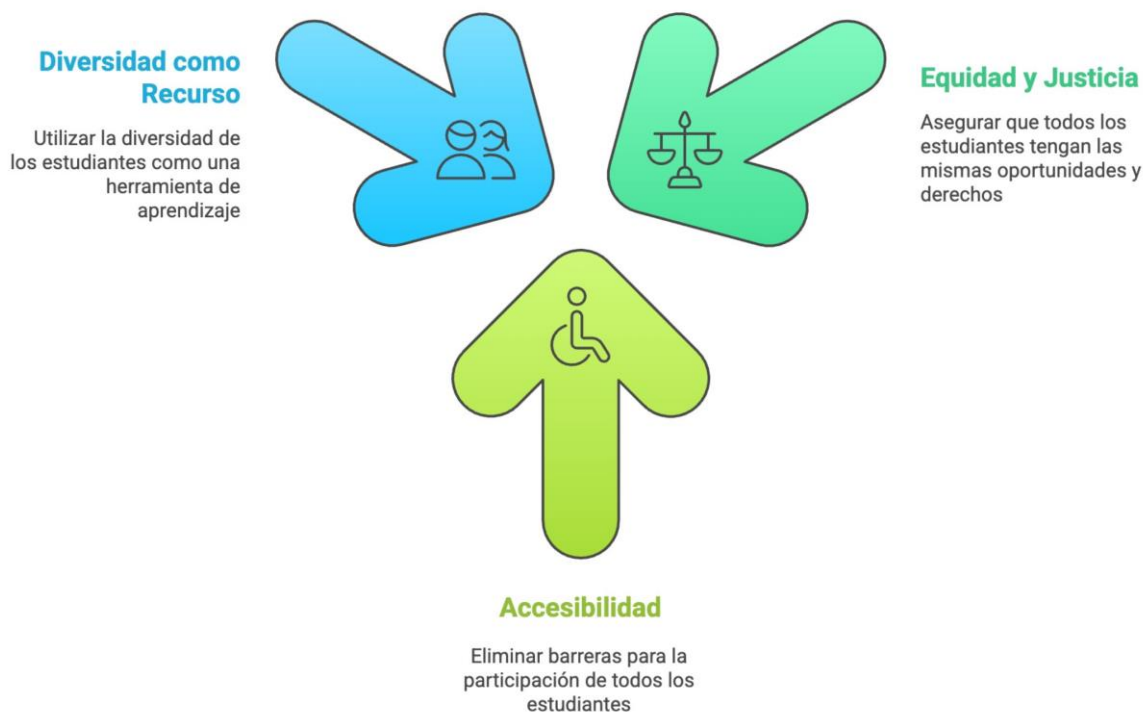
Fuente: Imagen extraída de UNESCO (2024). Hacia una educación sin barreras: Avances y desafíos en la educación inclusiva que evidencian los resultados del SIREN 2024 (p.13)

A este respecto, uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos hoy es valorar la diversidad humana. En palabras de Echeita (2019), “la educación inclusiva es una realidad poliédrica y compleja” (p. 41), en la que se busca la defensa e igualdad de los seres humanos, con derechos irrenunciables, con la idea de minimizar las desigualdades y erradicar las discriminaciones, sobre todo a ciertos grupos de estudiantes que experimentan estas brechas en su proceso educativo.

Esta transformación social está siendo liderada por distintas disposiciones legislativas a nivel mundial, que han marcado señales significativas en los últimos 50 años. Este tránsito tiene un hito fundamental en el informe Warnock (1978), donde principalmente se reconoce que todos los niños deben contar con aprendizajes básicos y además se introduce el concepto de necesidades educativas especiales. Posteriormente, quizás la manifestación más clara y contundente de la educación inclusiva fue la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que estableció como principio fundamental que los sistemas escolares sean capaces de atender a la diversidad. En esta línea, Booth y Ainscow (2012) son enfáticos en señalar que los sistemas educativos deben eliminar las prácticas pedagógicas segregadoras y evolucionar a la consolidación de espacios escolares inclusivos.

Asimismo, la UNESCO (2009) establece que todos los estudiantes, indistintamente de sus diferencias y condiciones, deben acceder, participar y beneficiarse de la educación. También, recalca que la educación inclusiva no se limita exclusivamente a los estudiantes que presentan discapacidad o necesidades educativas especiales; más bien agrupa a todos aquellos que desafían barreras para la participación, acceso y el aprendizaje, vale decir, los grupos tradicionalmente excluidos y en minoría. Debido a ello, se dispone de principios fundamentales de la educación inclusiva. A continuación, en la Figura 3 se exponen estos principios.

Figura 3
Principios de la educación inclusiva



Fuente. Elaboración propia a partir de UNESCO (2009), visualizada por Napkin AI (2025).

De igual forma, esta declaración plantea objetivos estratégicos orientados a la transformación de las comunidades educativas. Estos se centran en 3 ejes fundamentales: incluir a todos los estudiantes en los procesos educativos, apoyo docente en los métodos de enseñanza diversificados y la participación de la comunidad a través de una colaboración estrecha entre la familia, los gobiernos y los centros escolares.

Para enfrentar este desafío con responsabilidad, hace 10 años, en 2015, los responsables políticos de 193 países asumieron un compromiso con la Agenda 2030, la que tiene como objetivo superar las desigualdades, erradicar la pobreza, entre otras acciones. Esta agenda cuenta con 17 objetivos y 169 metas que atraviesan esferas sociales, económicas y ambientales. En ese contexto, el Objetivo 4 está relacionado con la educación, el

cual expresa claramente: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015).

En este aspecto, la Agenda de Educación 2030 consolida una educación de calidad para la humanidad con principios de justicia social, derechos igualitarios, dignidad humana, diversidad cultural y la responsabilidad compartida. Por lo que la equidad y la inclusión cobran un sentido central en las sociedades contemporáneas.

Considerando esto, la educación inclusiva se ha consolidado como un eje central tanto en las políticas educativas como en la agenda nacional e internacional, en respuesta a las diversas formas de exclusión y discriminación que aún persisten en gran parte de las naciones y que permea en los sistemas escolares (Calderon y Ainscow, 2025).

A continuación, se presenta este viaje de la educación inclusiva a través de la historia, en una cronología de acuerdos, desafíos y reflexiones a nivel internacional. A este respecto, se exponen, en la tabla 1, los principales referentes considerados en esta investigación sobre el camino hacia el compromiso de la educación inclusiva, que hace referencia a la evolución de la educación inclusiva, visibilizando el enfoque inclusivo y el impacto en las políticas educativas, los cuales han sentado las bases para las transformaciones normativas y pedagógicas actuales.

Tabla 1
Principales referentes internacionales sobre educación inclusiva

Documento	Año – Organismo – País/ Ciudad	Enfoque en inclusión	Impacto en las políticas educativas
Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948 ONU París, Francia	Constituye la génesis del concepto de inclusión, reconociendo la igualdad y la no discriminación, la dignidad y los derechos, en la educación y el trabajo.	Fundamento de una educación equitativa. Con base en el derecho a la educación, la cual debe ser gratuita y obligatoria.
Informe Warnock	1978 Reino Unido	Definición de las necesidades educativas especiales, importancia de la evaluación, perfeccionamiento docente, considerar redes de apoyo.	Incidir significativamente en la legislación y políticas educativas de numerosas naciones.
Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje	1990 Jomtien, Tailandia	Impulsa la equidad, la inclusión de grupos vulnerables y la justicia social. Prioriza el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Fijar objetivos globales para la educación básica. Universalizar el acceso a la educación a través de las políticas públicas.

		Mejora el ambiente para el aprendizaje.	Derecho a la educación para todos. Erradicar el analfabetismo en los adultos.
Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.	1994 Salamanca España UNESCO	Tiene como raíz el principio de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación de calidad, valorando la diversidad. Estimula la colaboración entre docentes, familias, profesionales y comunidad educativa para garantizar la educación inclusiva. Observa la formación del profesorado en relación con los apoyos en inclusión. Valora las políticas y prácticas inclusivas.	Plantea un cambio de paradigma desde un modelo de categorización a promover la inclusión de todos los estudiantes. Se transforma en un marco de referencia internacional para las políticas y prácticas inclusivas.
Declaración de Salamanca.			
Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes	2000 Dakar Senegal Foro Mundial sobre la educación	Educación para todos. Resguarda las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Continuidad con el enfoque de la equidad y la inclusión, realce en la calidad de la educación. Lograr educación básica “para todos los ciudadanos y las sociedades”	Ratifica los compromisos de JOMTIEM Formulación de políticas públicas en educación. Mejora la competencia profesional del profesorado.
Declaración de Incheon y marco de acción para el ODS 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	2015 Incheon Corea UNESCO	Consolidar la educación inclusiva como un derecho humano fundamental. Asegurar la inclusión y la equidad. Promueve el desarrollo sostenible como motor de la educación.	Calidad de la educación. Foco en la formación docente. Impulsa la investigación en educación y prácticas pedagógicas. Cooperación universidad y sociedad. El Estado es garante de la educación.
Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación.	2019 CALI UNESCO	Se reafirma el compromiso de mejorar la calidad de la educación, particularmente a quienes enfrentan barreras socioeconómicas, culturales o geográficas. Garantiza el derecho a la educación, en especial para los grupos marginados. Existe un especial foco en el monitoreo y la evaluación de las políticas propuestas.	Se recalca el fortalecer las políticas educativas de la región, en especial para los grupos marginados. Subraya la calidad de la formación docente para desempeñarse en entornos inclusivos.
Aniversario de la Declaración de Salamanca: 30 años de progreso	2024 UNESCO	Este documento ratifica el cambio de paradigma profundo que supone la educación inclusiva, como base estructural	Subrayan que el compromiso con la educación inclusiva debe conducir a disminuir la disparidad entre la práctica y la política para la

	de los sistemas educativos. Implica valorar la diversidad como un recurso social y pedagógico.	construcción de sociedades más cohesionadas.
--	---	---

Fuente: Elaboración propia (2024).

Esta travesía histórica de los principales referentes del proceso de la educación inclusiva a nivel internacional comienza con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), donde la educación es reconocida como un derecho humano fundamental, impulsando la creación de marcos normativos de acceso universal y equidad entre las naciones. Más tarde, se presenta el Informe Warnock (1978), que establece que los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales sean atendidos en los centros educativos. Luego, se publica la conferencia mundial sobre educación para todos (Jomtien, 1990) en la que destaca la defensa de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos; igualmente, marca un hito en el incremento de la equidad y el acceso a nivel global. Después, la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que se consolida como un punto de inflexión al promover que los sistemas educativos sean capaces de atender la diversidad como principio para una educación para todos. Tras esta declaración se ratifican estos compromisos en el foro mundial de educación (Dakar, 2000) que tiene como principal propósito garantizar la equidad, calidad y el acceso para todos los estudiantes en un contexto educativo inclusivo, enriqueciendo las políticas públicas de todas las naciones.

A posteriori, se reafirman estas voluntades políticas en la declaración de Incheon (UNESCO, 2015), el marco de acción para los objetivos del desarrollo sostenible (ODS, 2015) y el compromiso de Cali (UNESCO, 2019), donde se refuerza la responsabilidad que tienen los gobiernos en robustecer los dispositivos institucionales hacia un enfoque de derechos humanos vinculados a la justicia social, para transformar los sistemas educativos. Por último, en el aniversario número 30 de la Declaración de Salamanca (Valdés et al., 2025) se evalúan los avances en la educación inclusiva y se constata la existencia de una brecha significativa que aún permanece entre la práctica y la política en esta materia. A su vez, se realiza un llamado a fortalecer la FID en la implementación efectiva de políticas inclusivas, para construir una sociedad más justa.

Bajo la premisa que la educación inclusiva actúa como el principal motor de igualdad social (Singht et al., 2020), resulta necesario reconocer que avanzar en la consolidación de sistemas inclusivos continúa siendo una agenda pendiente (Echeita, 2019). En este contexto, la concepción de la educación inclusiva forma parte de un pensamiento pedagógico contemporáneo. En palabras de Darretxe et al. (2020), actualmente se asume que una educación inclusiva supone entender que la escuela debe adaptarse a las necesidades de todo el alumnado, alejándose de una visión centrada en el déficit individual y exigiendo cambios en el sistema educativo (p. 78).

En relación con esto, Maia Ferreira et al. (2015) definen la educación inclusiva como un principio en que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, características o necesidades, tendrán la oportunidad de aprender juntos. Esta concepción implica que la escuela debe enriquecer y organizar sus prácticas pedagógicas, reconociendo y valorando el potencial de todos como un elemento que fortalece el proceso educativo (Buchabab y Song, 2022).

Asimismo, el concepto de educación inclusiva está directamente relacionado con la educación para el desarrollo sostenible. En este sentido, Ediyanto et al. (2020) plantean que existen 5 aspectos relevantes a considerar con respecto a la educación inclusiva:

1. Crear un ambiente de aceptación para todos los estudiantes,
2. Problemas de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula inclusiva,
3. Responsabilidades profesionales en educación inclusiva,
4. Conocimiento profesional sobre educación inclusiva y
5. Implicaciones de la práctica inclusiva en el aula

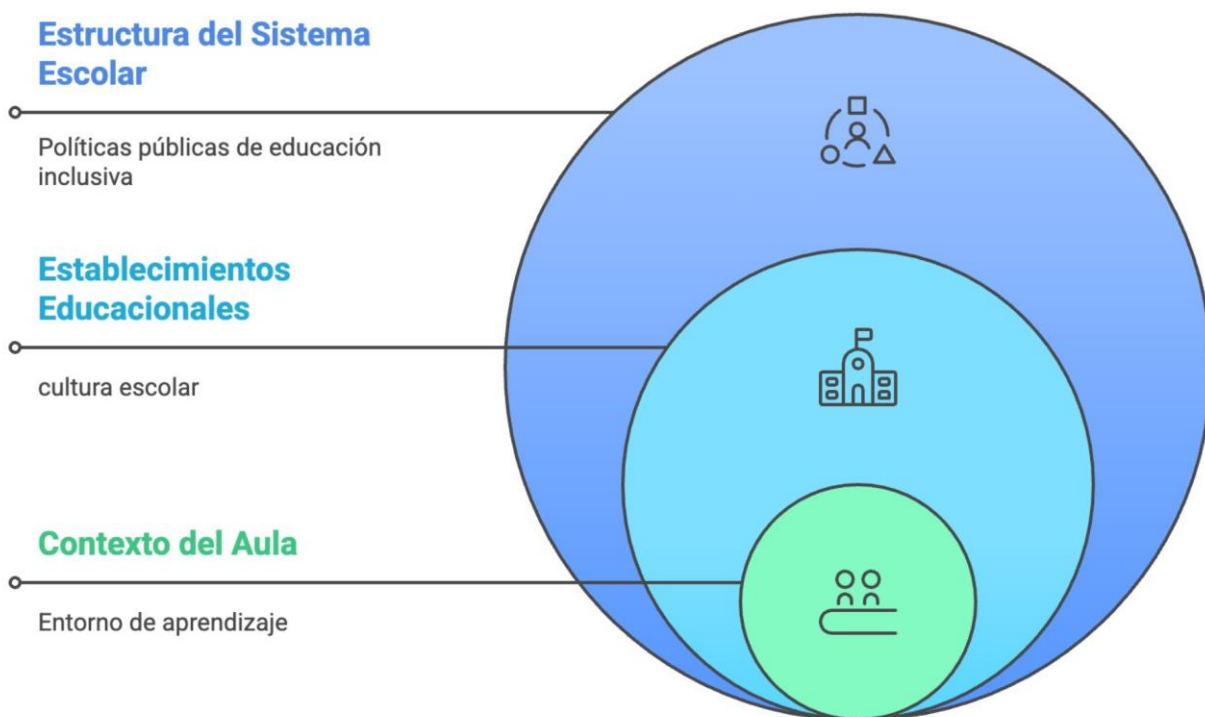
La idea de una educación inclusiva es desarrollar un proyecto social inclusivo (UNESCO, 2020), el cual implica transportar los valores inclusivos a la práctica pedagógica, es decir, desarrollar procesos reflexivos con la comunidad educativa para generar conciencia acerca de la necesidad de modificar las propias estructuras (Booth y Ainscow, 2012). El progreso de la educación inclusiva puede y debe entenderse en tres niveles: macro, meso y micro (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2017; UNESCO, 2005).

- **Nivel macro:** tiene relación con la estructura del sistema educativo desde el plano nacional. Donde se organizan las políticas, las leyes, las normativas y las orientaciones ministeriales que regulan la educación inclusiva en cada región.

- **Nivel meso:** este nivel denominado central, se refiere directamente al funcionamiento de los establecimientos educacionales. Supone traducir la administración nacional en culturas, políticas y prácticas inclusivas.
- **Nivel micro:** corresponde al contexto del aula, comprende la interacción directa entre los docentes y los estudiantes. Se concretan las experiencias de aprendizajes situados y contextualizados.

A continuación, se expone en la Figura 4 los niveles en la educación inclusiva.

Figura 4
Niveles en la educación inclusiva



Fuente. Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2011), visualizada con Napkin AI (2025).

De acuerdo con Ainscow (2016), una escuela será más inclusiva cuanto mayor sea la diversidad de su población. Esta condición debe entenderse como un proceso positivo y no como algo que se deba eludir, por lo que la educación inclusiva no es una amenaza y debe fortalecer significativamente a la cultura escolar diversa y abierta (Slee, 2012). De igual

manera, esta dinámica implica un proceso de transformación de la escuela, especialmente en la primera infancia, cuyo propósito es lograr una oferta educativa universal, de calidad y sin exclusiones, la cual requiere reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas (Calderon-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022; Pantic y Florian, 2015).

En la actualidad, no existe una definición prescrita de educación inclusiva; por el contrario, se reconoce como un concepto complejo y multidimensional que se ha desarrollado de distintas formas en varias regiones y países (Artiles et al., 2007). Esta naturaleza es descrita por Echeita (2029) como “una práctica poliédrica”, mientras Navarrete (2019) la conceptualiza bajo una serie de metáforas que dan cuenta de su amplitud, como una teoría **viajera**, por su recorrido interdisciplinar y versatilidad para mutar; **diaspórica** por la riqueza de saberes que articula; **elástica**, por su facilidad para asimilar diversas teorías; y **rizomática**, por la riqueza de sus expresiones. La educación inclusiva se entiende de múltiples maneras; de hecho, en las últimas tres décadas se ha invertido mucho esfuerzo académico en explicar, aclarar, delimitar y redefinir la “concepción de educación inclusiva”, sin que ello muestre señales de concluir o disminuir.

Así mismo, Singh et al. (2020) indican que la educación inclusiva acomoda a los estudiantes con y sin discapacidad en un sistema educativo común, para favorecer el aprendizaje en un espacio propicio. También hace partícipe de este proceso a toda la comunidad educativa, ya sean los padres, maestros, administradores y responsables de las políticas educativas.

En relación con ello, se presenta una propuesta sobre algunos postulados al concepto de educación inclusiva, agrupados en (i) *el acceso, equidad y diversidad*: principios que conforman la estructura de la construcción de sistemas escolares inclusivos, (ii) *comunidad educativa*: cómo los actores de la comunidad educativa se transforman en agentes para desarrollar un sistema escolar flexible y (iii) *valores y derechos humanos*: pilares fundamentales que garantizan la participación de todos los estudiantes. A continuación, en la tabla 3, se exponen los postulados del concepto de educación inclusiva.

Tabla 2
Postulados del concepto de educación inclusiva

Concepto	Descripción	Autor
Acceso, equidad y diversidad	Reconocer y respetar la diversidad.	
	Intentar eliminar todo tipo de situaciones de exclusión.	Gutiérrez et al. (2018)
	Responde a la equidad.	Echeita (2017)
	Ampara el paradigma de ofrecer igualdad de oportunidades educativas.	Porter y Stone (2000)
	Educación basada en la diversidad, no en la homogeneidad	Castillo (2021)
	Educación como un derecho.	
	Reconocimiento de la diversidad como un valor educativo	Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia (2022)
	Ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes.	Díaz et al. (2023)
Comunidad educativa.	Implica “accesibilidad a la educación para todos y todas, buscando la forma óptima para su educación”.	Jiménez y Jiménez (2016)
	Justicia social	Slee (2019); Waitoller (2020)
	Es un cambio global del sistema educativo.	Muntaner et al. (2016)
	Cuestión de derechos y responsabilidad de una comunidad escolar	Nilholm (2021)
	Importa que los maestros tengan actitudes positivas hacia la educación inclusiva.	Saloviita (2020)
	Crear un ambiente de aceptación para todos los estudiantes y responsabilidad profesional.	Ediyanto et al. (2020)
	Está relacionado con el campo de la educación especial y la discapacidad.	Salleh y Woollard (2019)
	Transformar el sistema educativo de forma que sea flexible.	UNESCO (2020a)
	Prácticas, políticas y principios inclusivos	Booth y Ainscow (2015)

Valores y derechos humanos.	Buscar eliminar la marginalización, aceptando las diferencias y comprendiendo que todos tenemos oportunidad de cumplir un rol en la sociedad. Aceptando las diferencias. Comprender que todos tenemos oportunidad de cumplir un rol en la sociedad.	Ajisukmo (2017)
	Proceso continuo de transformación.	Moliner-
	Democratizar el conocimiento	García y Ramel (2020)
	Democracia y valores humanos	Biesta et al. (2015)
	Identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje, como estrategia a los estudiantes en riesgo de exclusión o discriminación.	Echeita (2019)

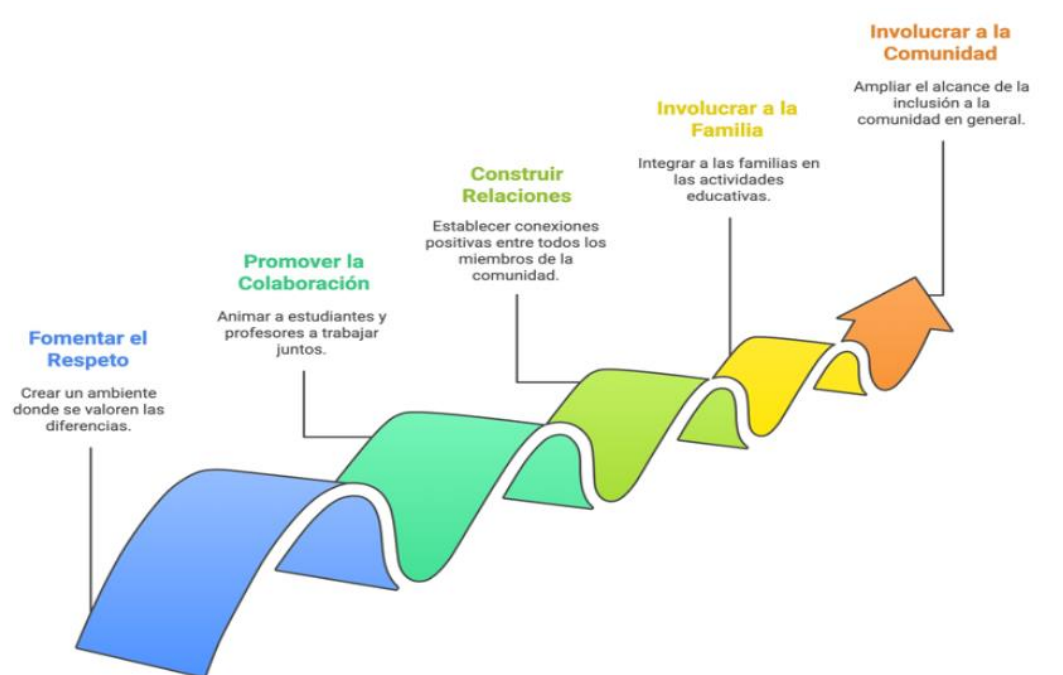
Fuente: Elaboración propia (2024)

Garantizar una educación de calidad exige transitar desde la identificación hacia la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje. Bajo esta premisa, la transformación hacia sistemas educativos más equitativos no puede traducirse en ajustes superficiales o periféricos, sino en una demanda estructural de las culturas, políticas y prácticas que mantienen la discriminación y la exclusión.

Relativo a ello, Booth y Ainscow (2015) proponen 3 dimensiones del desarrollo de la educación inclusiva: cultura, políticas y práctica, necesarias para construir una comunidad educativa con un enfoque inclusivo.

La creación de **culturas inclusivas** se refiere a todos los principios, creencias y valores que comparte una comunidad educativa. Estas culturas deben coexistir y pueden modificarse. Es importante considerar que una cultura escolar inclusiva se logra cuando la comunidad educativa considera la diversidad cultural como una riqueza humana y enriquece socialmente a todos los agentes educativos, transformando estos procesos en innovación educativa y mejora continua. En la Figura 5 se presentan algunos fundamentos de las culturas inclusivas.

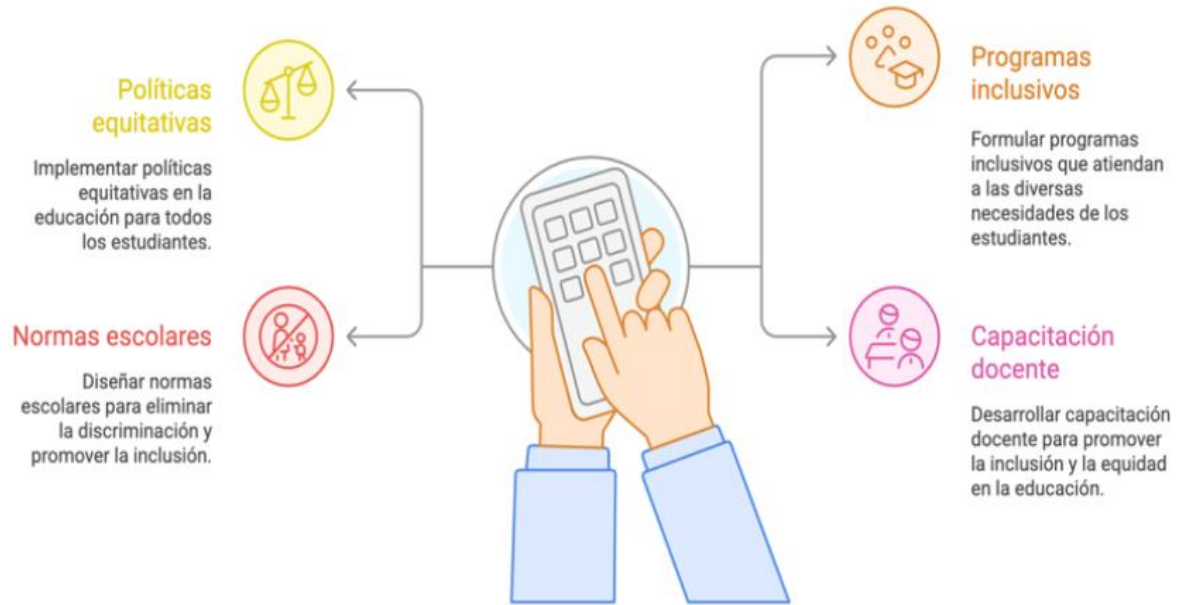
Figura 5
Cultura inclusiva



*Fuente.*Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2015), visualizada con Napkin AI (2025).

La elaboración de **políticas inclusivas** se refiere a los procedimientos o acciones articuladas y explícitas que realizan los estados y centros educativos para concertar la vida escolar. Esto agrupa la participación de la comunidad educativa en su totalidad (familia, docentes, liderazgo escolar y estudiantes). Estas políticas tienen características transversales en lo que compete a los elementos curriculares, a la organización escolar, a la política de convivencia escolar, entre otros. En Figura 6, se muestran bases de las políticas inclusivas.

Figura 6
Políticas *inclusivas*



Fuente. Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2015), visualizada con Napkin AI (2025).

El desarrollo de **prácticas inclusivas** se explica por las acciones que se desarrollan en el ámbito del aula escolar, relacionadas con las estrategias del profesor para planificar, enseñar, evaluar, utilización de recursos pedagógicos. Determina la forma de concretar los principios y valores de la cultura escolar inclusiva. En la Figura 7, se identifican componentes de las prácticas inclusivas.

Figura 7
Prácticas inclusivas



Fuente: Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2015), visualizada con Napkin AI (2025).

2.2 Escuelas inclusivas y procesos de mejora: referentes conceptuales y prácticos.

A comienzos de la década de los 90, Chile empieza la reforma educacional, cuyo objetivo principal es acercarse a una sociedad más justa y equitativa mediante comunidades educativas que promuevan sistemas escolares inclusivos y heterogéneos, con un fuerte compromiso con la justicia social. En ese contexto, la propuesta es propiciar una educación de calidad, transformando el espacio educativo en una escuela inclusiva, donde se elimine la discriminación y se reconozca la diversidad. Este cambio de perspectiva involucra poderosos desafíos institucionales y pedagógicos. Por ejemplo, convivencia democrática, focalizar los procesos de aprendizaje de manera pertinente y contextualizada, cambiar las políticas, las culturas y la práctica pedagógica. También requiere robustecer a la comunidad educativa para diseñar ambientes de aprendizaje respetuosos y seguros. Además, debe impulsar a los agentes educativos hacia el compromiso con la participación, el acceso y el aprendizaje para todos los estudiantes.

Esta escuela inclusiva evita la etiqueta en los estudiantes, elimina los estereotipos, valora la diversidad en el aula y desarrolla aprendizaje significativo. También, proyecta experiencias de aprendizaje situadas a través de la diversificación de la enseñanza vinculada con la cultura e identidad de todos los estudiantes (MINEDUC, 2016).

Pese a que la educación inclusiva es ampliamente reconocida como un principio educativo fundamental, todavía existe una brecha entre lo que se aplica en la práctica pedagógica y lo que se sabe de la educación, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la pedagogía inclusiva (Brennan et al., 2021). La pedagogía inclusiva supone la utilización de conocimientos en relación con el trabajo en grupo, la atención a las diferencias individuales y a la práctica de la enseñanza, evitando de esa manera la estigmatización en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Desde el enfoque de la pedagogía inclusiva se entiende la creación de espacios de aprendizaje caracterizados por oportunidades para todos los estudiantes (Florian, 2014). En este sentido se desarrollan 3 principios fundamentales:

En el principio 1 hace referencia a **lidiar con la diferencia**, los profesores deben creer en el concepto de transformabilidad, que sostiene la idea de que el aprendizaje de un estudiante no es fijo, sino que es posible potenciarlo al máximo a través de prácticas pedagógicas que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hart et al., 2014).

El principio 2 plantea que los **profesores deben confiar en sí mismos**, es decir, busca promover que los profesores creen y confíen en su capacidad para enseñar a todos los estudiantes en la sala de clases, incluidos los que presentan barreras para la participación y el aprendizaje. En este sentido, es fundamental abordar la eficacia docente en las prácticas inclusivas, implementándolas en las escuelas de manera efectiva y entregando apoyos a los docentes más allá del conocimiento teórico (Woodcock et al., 2022).

Finalmente, el principio 3 se relaciona con **trabajar con otros**, este principio gira en torno a considerar la colaboración docente en la implementación de la educación inclusiva, incluida formas nuevas de trabajar con otros. Según Arriagada-Hernández et al. (2021), una de las estrategias de apoyo a la educación inclusiva en Chile, es la co-enseñanza, donde se materializa distintos profesionales de la educación en equipos que lideran el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), generando propuestas vinculadas al liderazgo educativo de cada establecimiento educacional chileno.

En este sentido, Florian y Black-Hawkins (2009) hace hincapié en implementar acciones pedagógicas efectivas en la FID, considerando la diferencia como aspecto esencial del aprendizaje, la certeza de que los profesores en formación deben estar calificados para enseñar a todos los estudiantes y profundizar en el perfeccionamiento docente en relación a la innovación educativa en colaboración con otros. A continuación, en la figura 8, se exponen los principios fundamentales de la pedagogía inclusiva.

Figura 8
Principios fundamentales de la pedagogía inclusiva



Fuente: Elaboración propia, a partir de Florian y Black-Hawkins (2011).

En este contexto, podemos señalar que mejorar las prácticas pedagógicas desde un enfoque inclusivo dependerá de lo que **“hacen”** (convertir el conocimiento en estrategias pedagógicas), de lo que **“creen”** (altas expectativas en los estudiantes) y **“saben”** (sobre decretos, regulaciones, política, etc.) los profesores (Florian y Rouse, 2009). De igual forma, Orozco y Moriña (2022) llevaron a cabo un estudio sobre las creencias relacionadas con la pedagogía inclusiva en profesores de primaria en España. Participaron 25 docentes de distintas zonas de Sevilla. Este estudio se realizó con un enfoque cualitativo mediante un diseño de casos múltiples y, como técnica de recogida de datos, utilizaron entrevistas en profundidad. Los hallazgos de esta indagación permiten concluir que los docentes actúan como “palanca transformadora” hacia los procesos de prácticas inclusivas y exponen 4 lecciones para construir entornos pedagógicos inclusivos: (i) anteponer los derechos humanos por sobre el currículum escolar, (ii) el estudiante es el núcleo del aprendizaje, (iii) crear un ambiente de aprendizaje cooperativo y con múltiples opciones y (iv) la reflexión pedagógica para un aula inclusiva.

En Chile, Herrera-Seda et al. (2021) indagan sobre la reflexión colectiva como estrategia clave para avanzar en una pedagogía inclusiva. Subrayando que implica un aspecto crítico y ético del desarrollo profesional docente, no tan solo el uso de prácticas pedagógicas. El presente estudio se realizó con un enfoque cualitativo de tipo interpretativo. Participaron 7 profesores en formación. Se aplicaron múltiples sesiones de reflexión basadas en sus experiencias de procesos de práctica profesional. Se concluye que la reflexión colectiva para una pedagogía inclusiva se traza a través de (i) la revalorización docente, (ii) considerar la diversidad como una riqueza y (iii) robustecer los saberes pedagógicos.

Igualmente, desde un posicionamiento teórico fundamentado en la literatura especializada, este trabajo de investigación sostiene que los ejes articuladores para el desarrollo de una educación inclusiva se configuran a partir de los siguientes elementos:

- i) *Impulsar la implementación de estrategias metodológicas diversificadas* que aseguren la respuesta a la diversidad en el aula. Que se materializan en el Diseño Universal de Aprendizaje, la Enseñanza Multinivel y el Aprendizaje Cooperativo.
- ii) *Fortalecer los procesos de colaboración profesional* como base para una cultura escolar inclusiva. Que se identifican en la co-enseñanza y los servicios educativos.
- iii) *Promover la participación de la comunidad educativa*, garantizando el sentido de pertenencia de todos sus miembros. Que se concretan en la participación de los siguientes actores: familia, estudiantes y comunidad educativa.

2.2.1 Rutas para la transformación educativa: Diseño universal de aprendizaje.

Una de las interrogantes más persistentes en el sistema educativo radica en comprender: ¿por qué algunos estudiantes no desarrollan aprendizajes en el mismo nivel que sus pares?, al respecto, parte del profesorado y la comunidad educativa suelen articular respuestas relacionadas con atribuciones causales externas como “los estudiantes no tienen interés en la escuela”, “no se esfuerzan lo suficiente” o “no cuentan con la suficiente competencia académica”. A partir de lo anterior, se planea el desafío educativo de no centrarse en las características individuales del estudiante, sino en la transformación de los contextos educativos y mediaciones pedagógicas. Para poner en marcha este proceso, nos acercaremos al Diseño Universal de

Aprendizaje (en adelante DUA), enfoque didáctico que permite atender la heterogeneidad de los estudiantes en una sala de clases (CAST, 2024).

El DUA es un enfoque didáctico que permite comprender las estrategias y metodologías que utilizan los profesores en el desarrollo de su práctica pedagógica, y que marca el camino hacia la educación inclusiva, desde la óptica de un currículum escolar flexible (Alba, 2018). El DUA forma parte de una microplanificación donde se incorporan distintos elementos complementarios al currículum, maximizando las oportunidades y aumentando la accesibilidad en el aprendizaje para todos los estudiantes (Delgado, 2021). Elizondo (2022) menciona que el DUA no es una metodología en sí misma, sino que responde más a un modelo con numerosas pautas y puntos de verificación que debe ser analizado por el profesorado para su aplicación. El DUA tiene como meta el logro de los aprendizajes, los cuales deben ser significativos y contextualizados, donde se minimicen las barreras de exclusión y discriminación (Berríos y Herrera, 2021).

Lo anterior supone que:

- La educación es para todos.
- No hay una única manera de aprender.
- No hay un modelo único de aprendiz.
- Las prácticas de enseñanza deben reconocer la diversidad de los aprendices.
- Todas las personas pueden aprender juntas.
- Desarrollo de habilidades para la vida.

Sobre este punto, CAST (2024) plantea que el DUA permite la autogestión de todos los estudiantes en el marco de una construcción de ambientes de aprendizaje que sean desafiantes, accesibles, equitativos e inclusivos. Al mismo tiempo, esta autogestión se relaciona con un aprendizaje reflexivo, auténtico, ingenioso, con propósito, estratégico y orientado a la acción.

En este contexto, el DUA está dispuesto para ser trabajado tanto vertical como horizontalmente.

Verticalmente: se agrupa en tres principios: compromiso, representación y acción y expresión y **horizontalmente:** presenta filas de acceso, apoyo y funciones ejecutivas (CAST, 2024). Aquí se entiende la conexión con la psicología cognitiva, que ofrece un modelo para la educación basado en 3 principios (Alba, 2018; CAST, 2018; Elizondo, 2022).

A continuación, se describen estos principios:

De forma **vertical** se exponen:

Múltiples formas de compromiso: responde a la pregunta: ¿por qué del aprendizaje? Está relacionada con las redes cerebrales que intervienen en los procesos afectivos y emocionales. Este principio permite dar opciones que favorezcan los intereses, la autonomía y la autodeterminación. Se centra en el dominio socioemocional del aprendizaje, el cual involucra la persistencia, el esfuerzo, la motivación y el estrés.

Múltiples formas de representación: responde a la pregunta: ¿qué se aprende? Está relacionada con la forma de procesar, clasificar y recibir la información para asignarle un significado. Este principio hace referencia a los recursos y acciones que se utilizan para garantizar que cada estudiante tenga acceso a los contenidos del aprendizaje. Se centra en los sistemas de memoria y la construcción de los aprendizajes.

Múltiples formas de acción y expresión: responde a la pregunta: ¿cómo se aprende? Se relaciona con las acciones de coordinar, planificar tanto acciones motrices como mentales. Este principio hace referencia a los procesos de interacción con la información y la forma de expresar los aprendizajes; dirige la autorregulación de la conducta en la actividad cognitiva y emocional.

De forma **horizontal** se exponen:

Fila de acceso: Se incorporan opciones de diseño para la aceptación de intereses e identidades, percepción e interacción de los aprendizajes. Se relaciona con la posibilidad de expandir el aprendizaje a la diversidad en el aula, minimizando las barreras del entorno educativo.

Fila de apoyo: Incluye pautas que fomentan el esfuerzo y la constancia, el idioma y los símbolos y la expresión y comunicación. Acá el profesor guía a los estudiantes en la ejecución de tareas que aún no podrían ejecutar de manera independiente.

Fila de funciones ejecutivas: Incluye pautas que permiten la capacidad emocional, el desarrollo de conocimientos y estrategia. Esto se relaciona con la forma de fortalecer el conocimiento y la importancia de la metacognición.

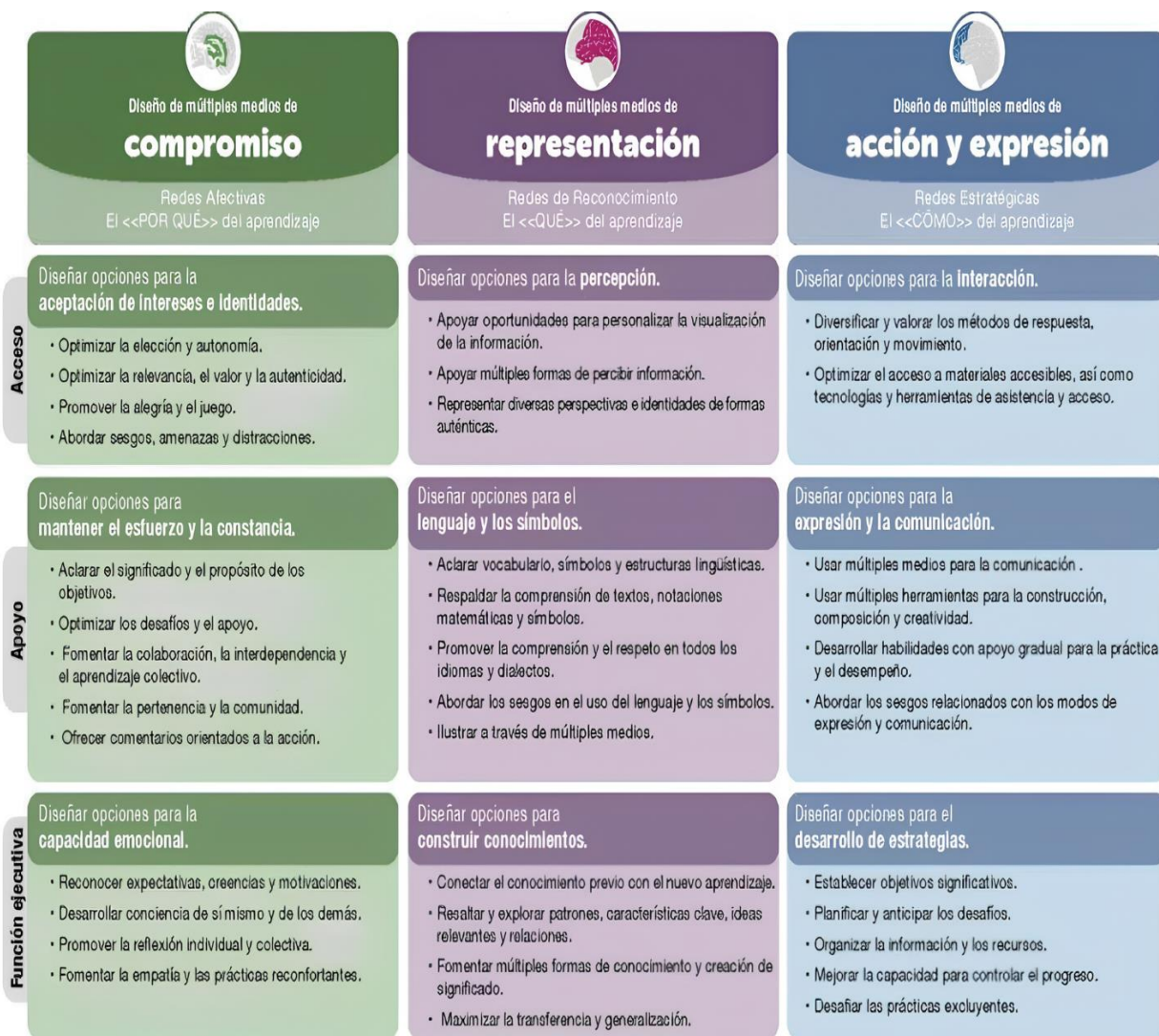
En la última hilera, se expone la meta final del proceso de enseñanza y aprendizaje, que es la consolidación de aprendizajes expertos, decididos, comprometidos, motivados, ingeniosos, conocedores y estratégicos. Estudiantes que adopten un rol activo en su propio aprendizaje.

En resumen, los principales tópicos del DUA de los 3 principios identifican:

- Fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia: considera la trayectoria de e intereses de los estudiantes, y lo vincula con la enseñanza para generar aprendizaje situado y significativo.
- Promoción del bienestar emocional y la convivencia empática: propone la creación de ambientes de aulas positivos, que desarrollen la empatía humana.
- Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural: integra múltiples formas narrativas, saberes e identidades de los estudiantes y,
- El desarrollo de múltiples canales de comunicación y expresión.

A continuación, en la Figura 9 se presentan las pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2024).

Figura 9
Pautas del Diseño Universal de Aprendizaje



Fuente: Imagen de CAST (2024).

En Chile, en este sentido, Berríos y Herrera (2021) indagan acerca de la implementación del DUA en la práctica docente de profesores en formación en clases de Lenguaje y Comunicación de 1° básico de educación básica. El estudio se realizó con un enfoque cualitativo-interpretativo. Participaron 9 estudiantes de pedagogía en práctica profesional de la carrera de Educación Diferencial. Se deduce la incorporación parcial del DUA. Asimismo, se detectan avances en el

principio de representación y expresión, no así en el desarrollo del compromiso con el aprendizaje. De igual forma, los participantes valoran esta herramienta pedagógica para responder a la diversidad en el aula, pese a que se requiere más profundización y sistematización para ser abordado de manera eficaz y significativa.

También, Moreno et al. (2021) analizaron las reflexiones de 12 profesoras y profesores de educación básica sobre sus experiencias de colaboración con el DUA. Concluyen que, primero, la planificación hacia la diversificación de la enseñanza, comprendida por los principios del DUA, es una actividad altamente colaborativa. Segundo, que la implementación del DUA en prácticas pedagógicas inclusivas se vincula con las opiniones e intereses del estudiantado, las organizaciones cooperativas y el potenciar el desarrollo integral.

2.2.2 Comprender la educación desde la enseñanza multinivel.

Una de las estrategias mejor valoradas en la educación inclusiva es la enseñanza multinivel, puesto que ofrece flexibles metodologías curriculares que dan una respuesta real y eficaz a las distintas experiencias de aprendizaje. Es una práctica educativa diseñada para gestionar la diversidad en el aula. Su función principal es facilitar la planificación de unidades didácticas desde diversas metodologías, con distintos niveles de competencias, que promuevan el bienestar socioemocional y educativo (González-del-Yerro y Red de Pilotaje del Curriculum Multinivel, 2024).

Según lo mencionado, UNESCO (2020) destaca que, para lograr sistemas educativos inclusivos, es necesario cambiar las culturas y las prácticas de enseñanza, para apoyar el aprendizaje, el acceso y la participación de todos los estudiantes.

Vidal et al. (2024) analizan la educación inclusiva en Chile usando un enfoque interseccional que necesita distintos niveles de apoyo, con el objetivo de reducir las desigualdades en el aprendizaje en el sistema escolar chileno. Los autores evidenciaron que en nuestro país prospera sistemáticamente el avance normativo de la educación inclusiva; no obstante, mantiene poderosos desafíos en el desarrollo de prácticas multinivel. Existen problemas técnicos entre las reglas actuales y la aplicación de la educación inclusiva. Subsisten diferencias en el apoyo económico para estudiantes con diagnósticos, lo que limita la enseñanza

personalizada y la atención desde un enfoque clínico en lugar de pedagógico. Enfatizan que el camino hacia una enseñanza multinivel debe tener características de flexibilidad pedagógica, prevención e intersectorial entre salud y educación.

Igualmente, Roa-Tampe y Zenteno-Silva (2024) indagan sobre las condiciones de la enseñanza multinivel en los distintos niveles organizacionales de los sistemas educativos. Los autores identifican que en **macronivel** (políticas y cultura) predomina el trabajo individual, lo que fomenta una cultura de aislamiento entre docentes y una política de rendición de cuentas que se aleja de prácticas pedagógicas inclusivas. En el **mesonivel** (gestión docente y liderazgo) constatan una falta de tiempo de colaboración docente insuficiente, reuniones técnicas sin foco pedagógico y deterioro del liderazgo metamorfoseado en procesos administrativos. Finalmente, en el **micronivel** (relaciones interpersonales) se refleja desconfianza e insuficiente capacidad para tomar decisiones en conjunto. En consecuencia, concluyen que, para responder eficazmente a la diversidad, es imperativo promover la reflexión conjunta en todos estos niveles. Asimismo, enfatizan la necesidad de fortalecer la formación inicial docente en competencias que desarrollen la colaboración docente para así apoyar la enseñanza multinivel.

2.2.3 Aulas que tejen juntas: Aprendizaje cooperativo en contextos de diversidad.

El aprendizaje cooperativo es una forma de enseñanza que mejora el aprendizaje de todos los estudiantes. También ayuda a reducir y eliminar las barreras para participar y aprender, adaptándose a la diversidad en un aula inclusiva. Mediante la creación de grupos pequeños, este modelo transforma el aula en un entorno de aprendizaje compartido, donde la interacción mutua se convierte en la herramienta principal de éxito educativo (Pujolás, 2008).

En este sentido, Pujolás (2008) propone 9 ideas claves para comprender el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

1. *Alumnos diferentes aprenden juntos*: permite que la diversidad del alumnado se transforme en recurso pedagógico y no en una obstrucción.
2. *Es una concepción del aula*: no debiese entenderse como una técnica, sino como una modificación pedagógica profunda en los roles, la cultura escolar, la organización y las relaciones interpersonales.

3. *Los grupos deben ser intencionados y heterogéneos.*
4. La clave es la interdependencia positiva: se sostiene que los estudiantes se necesitan mutuamente para aprender.
5. Es crucial considerar la responsabilidad grupal e individual.
6. El grupo reflexiona, dialoga y se considera como un espacio de apoyo pedagógico: se deduce que el aprendizaje se construye socialmente.
7. El docente cumple el rol de mediador.
8. Se requiere una evaluación coherente con la metodología cooperativa: valorando el proceso grupal como el individual a través de co-evaluación y autoevaluación del aprendizaje.
9. Favorece la educación inclusiva: refuerza el sentido de pertenencia y elimina la exclusión.

Coherente con lo anterior, Ovejero (2018) plantea una mirada más sociopolítica del aprendizaje cooperativo. Demanda que el aprendizaje cooperativo se considere como un potencial para levantar aulas inclusivas desde una visión crítica, vale decir, construyendo espacios educativos más participativos, equitativos, respetuosos, democráticos y con un marcado componente de justicia social.

En consonancia con lo expuesto, Torrego y Negro (2012) realizan una guía para la implementación del aprendizaje cooperativo en contextos educativos, enfatizando el fortalecimiento de la cultura inclusiva y la gestión del aula. Promueven la consolidación de la responsabilidad individual y grupal, el desarrollo de la evaluación permanente, las habilidades sociales y la interdependencia. Proponen que las instituciones educativas logren transformar sus prácticas docentes: reflexionando sobre la organización en la sala de clases, en la flexibilización en la planificación curricular, ahondando en la formación docente y robusteciendo la utilización de tecnologías educativas.

Igualmente, se evidencian algunos desafíos para desarrollar el aprendizaje cooperativo en las escuelas; es imprescindible comprender las metas de aprendizaje, los roles de los grupos heterogéneos; no basta solo con mezclar a los estudiantes; es necesario atender a la formación docente y continua del profesorado para implementar esta metodología de manera eficaz y efectiva en las aulas; es preciso desarrollar una gestión del aula incorporando los distintos ritmos de aprendizaje; es vital evaluar coherentemente el proceso de aprendizaje cooperativo y,

finalmente, resulta indispensable repensar la cultura escolar e institucional hacia una práctica pedagógica con fuertes componentes cooperativos.

En síntesis, el aprendizaje cooperativo surge como una metodología asociada a los principios de educación inclusiva.

2.2.3 Co-enseñanza como herramienta de innovación pedagógica en la educación inclusiva.

En este apartado, comentaremos la co-enseñanza, una de las estrategias pedagógicas inclusivas más estudiadas por distintos investigadores para fortalecer la educación inclusiva. Es una propuesta metodológica de colaboración entre dos profesionales de la educación (ocasionalmente un profesor de aula regular y un profesor de apoyo o especialista), ambos comparten la responsabilidad de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo heterogéneo de estudiantes en un espacio común (Miquel et al., 2014). Asimismo, permite promover la reflexión docente para avanzar hacia una educación inclusiva (Espinoza y Tapia, 2023). Según Durán y Miquel (2024), estos espacios de reflexión y de aprendizaje entre docentes propician una transformación en las concepciones docentes sobre la enseñanza, teniendo en cuenta la importancia de preparar a los co-docentes para fortalecer la confianza, la comunicación efectiva y la enseñanza en equipo.

En Chile, esta estrategia colaborativa está asociada a la implementación de los PIE que atienden a estudiantes que presentan barreras para la participación y el aprendizaje, los cuales se incorporan a las aulas regulares en su proceso de aprendizaje. En esta línea, Rodríguez (2014) señala que este proceso mejora la calidad de la enseñanza en un contexto inclusivo, permitiendo la diversificación curricular y la atención pedagógica de la heterogeneidad de los estudiantes. Asimismo, la asocia a una gestión pedagógica que implica coordinar a dos profesionales al interior de la sala de clases, con el propósito de diseñar e implementar una práctica educativa diversificada; clarificar los roles de cada profesional y promover la reflexión de una evaluación coherente con los procesos de enseñanza y aprendizajes en ambientes de enseñanza inclusivos.

De igual forma, Rodríguez (2014) describe y adapta los modelos de co-enseñanza de Friend et al. (1993) para el contexto chileno.

1. *Uno enseña, otro observa*: un profesor dirige la clase y el otro verifica los aspectos anteriormente planificados. Luego, ambos docentes reflexionan sobre la ejecución de la secuencia pedagógica. Esta modalidad es útil para la evaluación diagnóstica, aunque puede ocasionar un rol pasivo del segundo docente si no se organiza la clase.
2. *Uno enseña, otro apoya*: un profesor dirige la clase y el otro recorre el aula apoyando a los estudiantes que requieren mayor atención pedagógica. Se realiza frecuentemente con la profesora de educación diferencial que acompaña al docente disciplinar. Permite atención individualizada de los estudiantes con NEE en la sala de clase; no obstante, puede generar subordinación de los roles docentes.
3. *Enseñanza en estaciones*: las metas de aprendizaje se dividen en varias estaciones de trabajo. Los estudiantes se alternan entre ellas y ambos docentes guían las diferentes estaciones. Esto permite la observación del aprendizaje de manera más individualizada; sin embargo, requiere una rigurosa planificación docente y autogestión de los estudiantes.
4. *Enseñanza en paralelo*: la sala de clases se divide en dos grupos y cada docente trabaja el mismo objetivo de aprendizaje para cada mitad. Posibilita la interacción entre los estudiantes; *no obstante, requiere que ambos docentes manejen los contenidos*.
5. *Enseñanza alternativa*: un docente trabaja con los estudiantes del programa de integración y el otro se encarga de los demás. Proporciona una enseñanza focalizada sin exclusión, pese a que puede producir segmentación.
6. *Coenseñanza compartida*: ambos docentes enseñan y evalúan en conjunto, en el mismo ambiente y tiempo. Promueve una colaboración significativa; no existen jerarquías, ambos enriquecen la planificación docente. Esto demanda altos niveles de coordinación y profesionalismo.

En este sentido, en relación con la co-enseñanza, el Ministerio de Educación de Chile establece, en las orientaciones para la diversificación de la enseñanza (decreto 83/2015), que es una práctica pedagógica colaborativa que comprende la planificación, la enseñanza y la evaluación compartida entre un docente de apoyo y otro disciplinar. Esta propuesta permite organizar ambientes de aprendizaje inclusivos, flexibilizar el curriculum, responder a la diversidad presente en el aula y orientar las metas de aprendizaje.

Del mismo modo, Castro-Cáceres y Sagredo (2024) llevaron a cabo un estudio de casos múltiples de 4 escuelas de enseñanza básica en una región del sur de Chile. Participaron 10 duplas de profesores que desarrollan co-enseñanza en sus prácticas pedagógicas. Los hallazgos relatan que, aunque existe la idea de colaboración entre los profesores, aún persisten las prácticas individualistas y competitivas. También señalan que, si la co-enseñanza se realiza sin creatividad y reflexión, o sea, de forma rutinaria, se pierde su capacidad de ser una práctica inclusiva. Concluyen que, para fortalecer la co-enseñanza, resulta indispensable la formación docente continua, la promoción de espacios sistemáticos de diálogo y reflexión docente, así como el fomento de una cultura de colaboración profesional.

En esta misma línea, Espinoza y Tapia (2023) demuestran que la implementación de una “agenda Co-Plan”² permitió una mejor organización en el espacio de la sala de clases, definición de roles, colaboración equitativa y coordinación pedagógica. Concluyen que la co-enseñanza planificada representa una herramienta valiosa para desarrollar colaboración docente, ya que la comprensión clara de los roles de cada profesor (apoyo y regular) permite fortalecer la enseñanza, siendo agentes activos del proceso de enseñanza de todos los estudiantes y proporcionando una atención a la diversidad de manera flexible y pertinente.

De la misma forma, Pérez y Hernández (2023) analizaron los desempeños colaborativos de estudiantes de pedagogía. Participaron 4 parejas pedagógicas. Los resultados muestran que los futuros profesores valoran la experiencia de co-enseñanza en sus prácticas y concluyen que colaborar les ayuda a exigir más de sí mismos, negociar y autorregularse. Además, fortalece la eficacia de la enseñanza, la confianza, aumenta el conocimiento didáctico y mejora la planificación. Igualmente, resaltan la eficacia de esta estrategia en la formación inicial docente para promover la reflexión pedagógica y construir escuelas altamente inclusivas.

2.2.5 Servicios educativos que potencian el aprendizaje para todos.

Comprender los servicios educativos como facilitadores de la educación inclusiva implica reconocerlos como un componente estratégico para garantizar el derecho a una educación de calidad. En este marco, Antoninis et al. (2020) sostiene que los niveles gubernamentales de cada Estado deben asumir y compartir la responsabilidad administrativa de la educación inclusiva, identificando de manera sistemática las necesidades y diseñando programas que promuevan la inclusión social en un contexto educativo. Asimismo, enfatizan la importancia de asegurar un financiamiento adecuado y la provisión de recursos humanos especializados, como condiciones indispensables para fortalecer y mejorar los sistemas educativos inclusivos.

En Chile, el abastecimiento de recursos humanos y financieros de apoyo a la educación inclusiva se sustenta, principalmente, en la implementación del Decreto N°170/2009, el cual regula la asignación de recursos a establecimientos educacionales que incorporen estudiantes con necesidades educativas especiales, estableciendo los criterios y procedimientos para recibir la subvención para educación especial. Este marco normativo establece criterios y procedimientos para acceder a la subvención de educación especial, vinculando su otorgamiento a la generación de una atención educativa pertinente. Asimismo, el decreto dispone como requisito la conformación de equipos de aula relacionados con el PIE, promoviendo el trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales de la educación, todo esto para el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas.

En este sentido, las *Orientaciones acerca del rol y funciones de los profesionales asistentes de la educación en los PIE* (MINEDUC, 2016b) establecen la existencia de profesionales de apoyo que, desde sus distintas disciplinas y especialidades, identifican y describen los recursos de apoyo educativos orientados a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE. Dichas orientaciones distinguen, por una parte, el apoyo terapéutico, desarrollado por especialistas que tratan de compensar el déficit que tiene el estudiante; por otra, el apoyo individual colaborativo, que corresponde a intervenciones realizadas de manera conjunta entre el profesional especialista y el docente. Asimismo, se reconoce el apoyo centrado en lo curricular, donde la escuela responde a las dificultades del estudiante, implicando a todo el grupo de profesionales y a la comunidad educativa en la mejora educativa.

A continuación, en Tabla 3 se describen brevemente los profesionales de la educación de los equipos multidisciplinares en el contexto del PIE.

Tabla 3

Profesionales de la educación del PIE

Profesional	Ámbito de realización curricular	Rol y función
Fonoaudiólogo	Lenguaje y Comunicación	Realiza procesos de diagnóstico y brinda apoyo a las NEE, con énfasis en el área de lenguaje y comunicación. Su intervención se orienta a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en contexto educativo, diferenciándose de las acciones del ámbito de la salud.
Kinesiólogo	Corporalidad, movimiento y psicomotricidad	Apoya al estudiantado en el desarrollo de condiciones neuromotoras óptimas que facilitan su proceso de aprendizaje escolar y su desarrollo integral, promoviendo la participación en actividades educativas. aprendizaje escolar y su desarrollo integral, contribuyendo a la participación en las actividades educativas.
Terapeuta ocupacional	Funcionales, participación social, potenciales y adaptación al medio.	Favorece la autonomía y la adaptación escolar de los estudiantes, desde un enfoque integral.
Psicólogo	Desarrollo cognitivo, emocional-social, comportamiento, solución de problemas.	Reflexiona e interviene sobre el comportamiento humano en situaciones educativas.

Fuente: Elaboración propia, extraída de las *Orientaciones acerca del rol y funciones de los profesionales asistentes de la educación en los PIE* (MINEDUC, 2016).

2.2.6 Redes de apoyo natural: familia, estudiantado y comunidad educativa.

La consolidación de un sistema educativo inclusivo trasciende la mera provisión de recursos técnicos especializados; requiere, fundamentalmente, de la articulación de apoyos naturales, tales como la familia, el propio estudiantado y la comunidad educativa, reconocidos como agentes activos y corresponsables de los procesos educativos.

En este sentido, la familia y el estudiantado no son solo receptores de servicios, sino agentes que aportan a la comprensión profunda sobre las barreras y facilitadores en el proceso

de enseñanza y aprendizaje. La colaboración con las familias favorece la construcción de un entorno educativo positivo y constituye un factor clave para el fortalecimiento de la educación inclusiva en los centros educativos (Arvelo-Rosales et al., 2021). De igual forma, Deniz e Ilik (2021) sostienen que es imprescindible informar a las familias sobre los procesos pedagógicos involucrados en la educación inclusiva, promoviendo su corresponsabilidad y participación en el proceso educativo. La implicación de la familia en el proceso educativo se configura como uno de los facilitadores más relevantes de la construcción de un sistema educativo inclusivo (González-Ramírez et al., 2025).

El perfil profesional del docente en la educación inclusiva (European Agency, 2012) incorpora competencias de educación inclusiva relacionadas con trabajar con los padres y la familia, los comportamientos y creencias incluyen, (i) respetar las raíces sociales, culturales y opiniones de las familias, (ii) entender la colaboración y la comunicación eficaz con las familias y (iii) comprometer eficazmente a los padres y a las familias en el aprendizaje de sus hijos.

El compromiso de la educación inclusiva es la base de un sistema educativo de calidad, que permite que cada niño, joven y adulto alcance su máximo potencial. En este sentido, Antoninis et al. (2020) recomiendan que los sistemas educativos asuman que una educación inclusiva auténtica incluye a todos los estudiantes, sin distinción, independientemente de sus antecedentes, identidad o capacidad, promoviendo su potencial y asegurando su dignidad y derechos humanos. Igualmente, establecen que todos los estudiantes deben participar de un curriculum accesible, relevante y flexible, que responda a la diversidad en el aula, evitando la estigmatización, la discriminación y los prejuicios.

En este sentido, comprender la voz del alumnado es una estrategia fundamental para construir una escuela más democrática e inclusiva. A través de la participación activa y auténtica de los estudiantes se desarrolla la identidad y la cultura escolar inclusiva, esto debe ser considerado tanto en lo curricular como en la organización escolar, donde la participación sea un derecho para todos los estudiantes (Susino y Ceballo, 2012). En esta misma línea, Rojas et al. (2012) destacan que los estudiantes poseen la capacidad necesaria y la autoridad para actuar como agentes activos de innovación educativa de sus propios centros escolares, donde el rol del adulto debe ser de acompañamiento metodológico y ético. A la vez, Fielding (2012) concluye que la voz del alumnado es un acto político vinculado a la justicia social. En este aspecto, el sistema

educativo inclusivo debe transformar la escucha en diálogo auténtico, basado en la reciprocidad y valoración humana. Este proceso requiere una “mezcla de roles” y una disposición favorable, generando una sinergia creativa que potencie los espacios de escucha. En definitiva, estas disposiciones dan cuenta de una escuela democrática e inclusiva basada en la “responsabilidad compartida”, entendida como un proceso político profundo.

Asimismo, una escuela inclusiva debe contar con una comunidad educativa sensibilizada y formada en educación inclusiva, capaz de asumir colectivamente la responsabilidad de promover el bienestar y la participación de todos sus miembros (Grande y González, 2015). En este sentido, el promover una educación inclusiva al interior de las comunidades educativas favorece los procesos de socialización, fortalece el sentimiento de pertenencia y bienestar socioemocional en las relaciones interpersonales entre pares y profesores. Además, consolida aprendizajes profesionales y contribuye al desarrollar la comunicación, el lenguaje y la autorregulación de la conducta (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022).

De igual manera, Duk et al. (2019) recomiendan que las comunidades educativas reconozcan y visibilicen la diversidad cultural, de género, lingüística, entre otras, incorporándola de manera intencionada en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de fortalecer una comunidad educativa libre de discriminación, acogedora y segura, favoreciendo una reflexión docente sistemática y permanente. De igual manera, afirman que los docentes deben trabajar de forma colaborativa con la comunidad educativa, elemento clave para la implementación y gestión de apoyos pedagógicos orientados al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas.

En la Figura 10 se expone el resumen de los ejes articuladores de la educación inclusiva en un contexto educativo.

Figura 10
Ejes articuladores de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia, visualizada con NotebookLM (2026).

3. La educación pública en Chile. Algunas reflexiones de las políticas post-democracia.

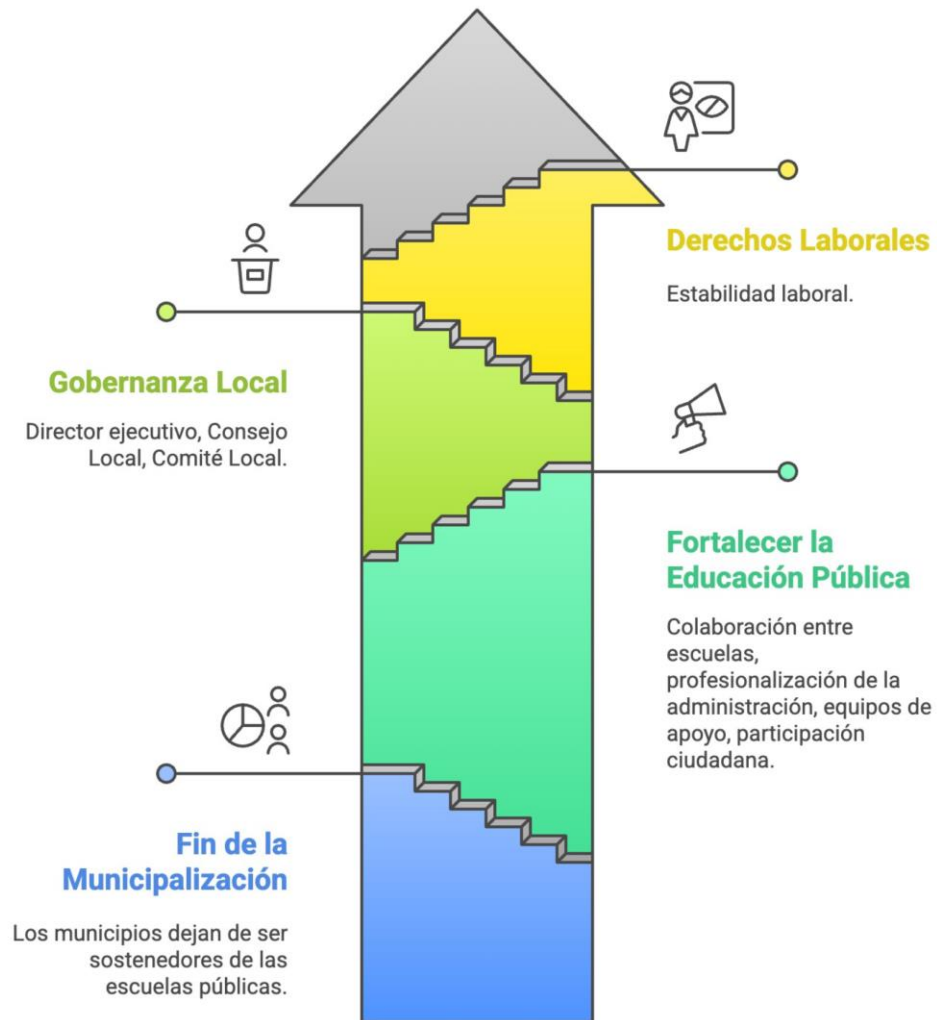
3.1 Educación Pública.

En Chile, con el arribo de la democracia al sistema político en 1990, la educación en Chile se convirtió en un eje prioritario de las políticas públicas, buscando responder a décadas de desigualdades estructurales y exclusión del sistema educativo nacional. Con el fin de la dictadura, nuestro país enfrentaba un sistema escolar profundamente dividido y altamente segregado, establecimientos educacionales empobrecidos y un profesorado desprovisto de identidad docente (Moreño-Doña y Jiménez, 2014). Todo esto como resultado de reformas educativas forzadas durante el período de la dictadura que promovieron el lucro, la descentralización y la privatización en la educación (Bellei, 2015). De igual forma, Chile se ha caracterizado por la aplicación de políticas educativas con orientaciones neoliberales, debido a lo cual, en el régimen militar de Pinochet, el sistema escolar público pasó a dependencia municipal; así mismo, se incorporaron al sistema escolar administradores privados, lo que ocasionó un mercado de competencia por la demanda estudiantil. De esta forma, la subvención estatal, tanto para escuelas públicas como subvencionadas, recibe financiamiento conforme a su matrícula; este diseño está bajo la lógica del “voucher” (Sisto, 2019). Este proceso de privatización debilitó indudablemente a la educación pública, produciendo disminución considerable de matrícula, segregación social y académica (Hernández et al., 2024). Esta situación produce que los estudiantes de sectores más vulnerables se concentren en las escuelas públicas y que enfrenten mayores retos pedagógicos para obtener mejores resultados de aprendizaje (Bellei y Muñoz, 2024; Donoso-Díaz, 2024). Igualmente, existen brechas de calidad y territoriales entre sectores ricos y pobres (Puga, 2011).

En esta línea, y en respuesta a 40 años de municipalización de las escuelas chilenas que ha ocasionado profundas desigualdades en financiamiento y gestión, surge la Ley 21.040 (Gobierno de Chile, 2017), la cual crea la Nueva Educación Pública (NEP), cuyo propósito será restaurar el papel del Estado en una educación pública de calidad, inclusiva y gratuita, resguardando la igualdad de los territorios y la participación departamental. La nueva estructura establece 3 niveles administrativos, a saber: (i) Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC): orienta y supervisa a los organismos públicos; (ii) Dirección de Educación Pública (DEP): apoya, coordina y supervisa la gestión de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), también rinde cuenta al Congreso de la República pública y (iii) Servicio Locales de Educación Pública (SLEP): corresponde a organismos descentralizados creados para administrar

las escuelas públicas (nivel parvularia, básica y media); cada SLEP abarca un conjunto de realidades geográficas similares. A continuación, en la Figura 11 se exponen los pilares fundamentales de la NEP.

Figura 11
Pilares fundamentales de la NEP (2017)



Fuente. Elaboración propia basada en la Ley 21.040 (2017), visualizada con Napkin AI (2025).

En relación con esto, en la actualidad el Estado chileno ha implementado 24 SLEP en total; durante el año 2025, los nuevos servicios locales corresponden a las regiones de Antofagasta, Metropolitana, Maule, Biobío y Los Ríos (MINEDUC, 2024). En este marco, Vianco-González et al. (2023) analizan la puesta en marcha de los SLEP en algunas regiones del país, destacando que el nuevo sistema enfrenta, a lo menos, dos retos significativos. *En primer lugar*: convertir la municipalización de las escuelas públicas en un modelo de participación local, transparencia y calidad de los aprendizajes y, *en segundo lugar*, crear espacios de liderazgo pedagógico, gestión directiva y rendición de cuentas. Además, identifica inconsistencia en los roles profesionales de las entidades a cargo de la SLEP, relacionado con la organización de los agentes locales, que pudiese interferir en el avance de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De igual modo, Leiva-Guerrero (2024) da a conocer algunos desafíos que presenta SLEP, fortalecer a los líderes pedagógicos, garantizar los apoyos técnicos en las escuelas y optimizar la gestión administrativa para concentrar el mejoramiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo, los sucesivos gobiernos democráticos se propusieron recomponer la tan alicaída educación chilena, con el propósito de transformarla en un sistema equitativo, inclusivo y de calidad. Este cometido ha sido acompañado de una creciente conciencia social y de diversos movimientos ciudadanos, que demandan una educación pública sin lucro, más justa y de calidad (Bellei y Muñoz, 2024).

En atención a lo cual, los distintos gobiernos de Chile promueven diversos decretos y leyes, con la finalidad de reformular las políticas públicas en relación con la educación chilena. A continuación, en la Tabla 4 se presentan los principales hitos gubernamentales con relación al sistema educativo nacional.

Tabla 4
Hitos gubernamentales del sistema educativo chileno

Presidente/a	Período	Principales hitos referidos a la educación.
Patricio Aylwin Azocar	1990-1993	• Destaca la descentralización del sistema educativo, otorgándole cierta autonomía a las administraciones locales y a las escuelas para mejorar la gestión educativa. • Fortalecimiento del Ministerio de Educación, para establecer políticas educativas inexistentes por la intervención militar. • Enfoque de la calidad y equidad en la educación pública • Programas de mejoramiento de la calidad docente, para profesores de educación básica y secundaria, a través de mejora de infraestructura, capacitación docente y reforma curricular. • Aumento de financiamiento para la educación pública. • Participación de las familias en el proceso educativo, es decir, fortalecer la relación comunidad y escuela. • Promoción de los valores democráticos, que fue absolutamente limitada en el régimen militar.
Eduardo Frei Ruiz-Tagle	1994-2000	• Implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), que se extendió para los estudiantes de primaria y secundaria, permitiendo un curriculum diversificado. • Reforma de la política curricular, para mejorar la calidad de la enseñanza. • Mejoramiento de la calidad en las escuelas públicas, disminuyendo la desigualdad en el sistema educativo. • Fortalecimiento de la profesionalización docente y capacitación. • Impulso de las herramientas tecnológicas e innovación en educación.
Ricardo Lagos Escobar	2000-2006	• Ley de aseguramiento de la calidad de educación (Ley 19.979) que establece estándares de calidad y evaluación de las instituciones educativas. • Fiscalización y regulación de las instituciones de educación superior a través de la Superintendencia de Educación Superior. • Fortalecimiento curricular y financiero de la Jornada Escolar Completa. • Desarrollo de los recursos tecnológicos e introducción a la informática educativa en el curriculum escolar. • Implementación de programas de formación continua docente. • Política de diversidad cultural en el sistema educativo
Michelle Bachelet Jeria (1)	2006-2010	• Nueva ley general de educación (LGE), la cual implementa nuevas bases para el sistema educativo chileno, promoviendo la inclusión, la participación y la calidad de la educación.

		• Creación de la Agencia de la Calidad de la Educación, que se ocupa de evaluar y supervisar el desempeño de los establecimientos educacionales. • Promulgación de la ley de subvención escolar preferencial (SEP) la cual otorga subvenciones adicionales para mejorar la calidad en las escuelas. • Política para impulsar el enfoque inclusivo en las comunidades educativas. • Robustecimiento de la educación pública.
Sebastián Piñera Echeñique (1)	2010-2014	• Promulgación de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Ley 20.129), la cual implementa mecanismos de acreditación para las instituciones de educación superior. • Priorización de iniciativas para el mejoramiento de la calidad docente. • Avance de la política de inclusión en la educación, a través de la Ley de Inclusión Escolar, que pretende eliminar la discriminación, la selección y el copago en la educación.
Michelle Bachelet Jeria (2)	2014-2018	• Gratuidad en la educación superior, con una cobertura del 70% para los estudiantes universitarios más vulnerables. • Ley de carrera docente, Ley 20.903, destinada a mejorar la calidad profesional de los docentes, relacionada con las condiciones laborales, formación y desarrollo. • Aumento de inversión en educación, referente a infraestructura y recursos para mejorar la educación pública. • La Ley de Educación Superior (Ley 21.091) garantiza la transparencia en la educación pública. • Apoyo al aprendizaje a través del uso de las herramientas tecnológicas y conectividad en las escuelas. • Nueva Educación Pública, Ley 21.040 de 2017
Sebastián Piñera Echeñique (2)	2018-2022	• Consolidación de la gratuidad en educación superior. • Fomento de planes digitales en educación digital y alfabetización tecnológica. • Implementación de medidas educativas durante la pandemia del COVID-19, como aprendizajes a distancia, plataformas accesibles, entre otras.
Gabriel Boric Font	2022 a 2026	• Se amplía la cobertura en un 90% para alcanzar la gratuidad en educación superior. • Mayor inversión en educación pública para ofrecer igualdad de oportunidades para todos. • Implementación de programas de acompañamiento psicoemocional para estudiantes y profesores afectados por la pandemia. • Fomento de la educación inclusiva

• Mejorar la conectividad en las escuelas rurales • Promoción de política de equidad de género en la educación. • Presentación del proyecto que propone el fin del crédito con Aval del Estado (CAE). • Crea el financiamiento público para la Educación Superior (FES) • Plan de reactivación educativa. • Mejoras en infraestructura • Estrategias de asistencia, permanencia y reivindicación del plan de reactivación educativa. • Ley sobre Convivencia escolar.
--

Fuente: Elaboración propia (2024)

La construcción de un sistema de mejoramiento de la calidad de la educación fue un proceso sistemático, que cada gobierno impulsó, enfocándose en las comunidades educativas en su conjunto, en los profesionales de la educación, en todos los estudiantes de los niveles educativos. Asimismo, se comprometieron inversiones que implicaron aumentar los recursos financieros para perfeccionamiento docente, renovación de instalaciones educativas, renovar y fortalecer los proyectos educativos y, principalmente, reafirmar la valoración por la educación, tan amedrentada por la época de la dictadura cívico-militar (Redón-Pantoja et al., 2024).

Del mismo modo, Chile comenzó un proceso de profundas reformas legislativas en el espacio educativo. A partir de los 90, el Gobierno de Chile inicia la implementación de diversas leyes y políticas públicas para reformar el proceso educativo, impulsando la justicia social, la inclusión y la equidad. En la Tabla 5 se destacan las principales leyes de la educación chilena que regulan el proceso educativo.

Tabla 5
Principales leyes de la educación chilena

Nombre Ley	N ° y año	Ideas principales
Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)	N° 18.962 1990	Establece requisitos mínimos para los niveles de enseñanza básica y media. Reconocimiento oficial de los establecimientos
Mejoramiento de remuneraciones para los profesionales de la educación	N° 19.410 1995	Bonificación a los profesionales de la educación del sector municipal y particular subvencionado. Mayores recursos en la subvención escolar Aumento de remuneraciones

Jornada Escolar Completa	N° 19.532 1997	Extensión de la jornada escolar para mejorar los aprendizajes; busca la equidad en la educación. Foco en el trabajo técnico de los docentes Foco en la gestión de cada establecimiento
Obligatoriedad y gratuidad de la educación media	N° 19.876 2003	Estableció obligatoriedad en la enseñanza básica y media.
Beneficio para profesionales de la educación	N° 20.158 2007	Se crea bonificación de reconocimiento profesional (monto fijo).
Aseguramiento de la calidad de la educación superior	N° 20.129 2006	Evaluación, aprobación y supervisión de las instituciones de educación superior Acreditación institucional Acreditación de carreras o programas Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior
Subvención escolar preferencial (SEP)	N° 20.248 2008	Diseñar e implementar un plan de mejoramiento en las escuelas. Créase una subvención escolar preferencial para escuelas que cuenten con alumnos prioritarios. Desde la educación parvularia hasta la enseñanza media.
Ley General de Educación (LGE)	N° 20.370 2009	Se deroga la LOCE (1990) Regula los derechos y deberes de la comunidad educativa. Fija los requisitos mínimos desde Ed. Parvularia hasta ens. Media. Principios tales como gratuidad progresiva, calidad, equidad, diversidad, interculturalidad, entre otros.
Obligatoriedad de la educación parvularia en su segundo nivel de transición	N° 20.710 2013	Obligatoriedad del segundo nivel de transición en educación parvularia. Acceso gratuito No es requisito para ingreso a educación básica.
Ley corta de gratuidad en educación superior	N° 21.091 2018	Beneficio de gratuidad a estudiantes vulnerables. Incremento de recursos para universidades estatales Universidades privadas sin fines de lucro
Sistema de desarrollo profesional docente	N° 20.903 2016	Normas para la carrera profesional docente Formación, selección, evaluación y remuneración Perfeccionamiento docente Regulación ingreso a pedagogías (CRUCH)
Nueva educación pública	N° 21.040 2017	Algunos principios de la ley se relacionan con la equidad y gratuidad, educación inclusiva, calidad de los aprendizajes, participación local de la comunidad y transparencia financiera.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Uno de los hitos más importantes en el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile fue la promulgación de la Ley General de Educación (Gobierno de Chile, 2009) que derogó la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Gobierno de Chile, 1990), la cual fue muy controvertida. Esta última, impulsada durante la dictadura militar, promovió un modelo de *descentralización de la educación*: dicha práctica ocasionó asimetría en la calidad educativa, privatización y *promoción de la educación particular subvencionada*, que provocó la participación del sector privado en la educación, con una escasa intervención del Estado en la regulación. En contraposición, la LGE (Gobierno de Chile, 2009) surge a raíz de manifestaciones y demandas estudiantiles, conocidas como el movimiento “pingüino”, en las cuales los estudiantes secundarios plantearon la necesidad de una reforma radical al sistema educativo, actuando como un motor de legitimidad política educativa (Penaglia, 2019). Garantizando así una educación de calidad, equitativa y accesible para todos los ciudadanos de nuestro país (Vielma-Hurtado et al., 2024). Los principales desafíos de esta ley se correlacionan con la regulación del Estado; esta se enmarca en establecer los requisitos mínimos de los niveles educativos y se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

La evolución de las distintas políticas públicas en materia de educación en Chile se puede agrupar en legislaciones destinadas, a saber:

1. **Política de remuneraciones de los profesionales de la educación:** En esta categoría se agrupan las leyes N° 19.410 (Gobierno de Chile, 1995), N° 20.158 (Gobierno de Chile, 2006) y N° 20.903 (Gobierno de Chile, 2016), las cuales se promulgan con la finalidad de mejorar las remuneraciones del profesorado y los profesionales de la educación. Así como también promueven el desarrollo profesional docente, aumentando el salario base de los profesores. Igualmente, esta disposición contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.

2. Política de equidad y acceso educativo: Acá se concentran dos importantes hitos en la educación chilena, la ley N° 19.876 (Gobierno de Chile, 2003) y N° 20.710 (Gobierno de Chile, 2013); ellas se promulgan con la intención de establecer obligatoriedad y gratuidad para la enseñanza básica y media, es decir, reconocen la enseñanza media como obligatoria y como parte del derecho a la educación. Así como 10 años después se promulga la legislación que hace obligatorio el segundo nivel de transición de la educación parvularia (kínder), por lo que se amplía el tramo educativo obligatorio a 13 años. El impacto social de esta última medida robustece la educación inicial en nuestro país.

3. Reformas del sistema educativo: Aquí agrupamos a la ley N° 19.532 (Gobierno de Chile, 1997) y N° 20.248 (Gobierno de Chile, 2008), ambas con miras a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La primera establece la Jornada Escolar Completa (JEC), vale decir, amplía la jornada escolar y la organiza según nivel educativo, a saber: de 1ro a 4to básico, con 32 horas lectivas semanales; de 5to a 8vo básico, con 40 horas y enseñanza media con 42 horas semanales. Esto refuerza las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias, entre otras. La segunda ley se asocia a la Subvención Escolar Preferencial (SEP), establece un aporte suplementario del Estado a las escuelas públicas por cada estudiante denominado “prioritario”, obligando a los establecimientos a diseñar y ejecutar Planes de Mejoramiento Educativo (PME) para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes.

3.2 La educación inclusiva en Chile: ¿Un derecho garantizado o un desafío pendiente?

Hace más de 30 años que se promulga, quizás el hito más relevante a nivel internacional de la educación inclusiva, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). La que marca el inicio de la reflexión a nivel nacional sobre la inclusión educativa, estableciendo que las escuelas deben garantizar el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones lingüísticas, sociales, intelectuales, emocionales y físicas. En este contexto, Salamanca estimuló una serie de razonamientos a favor de la educación inclusiva, tendientes a comprender que los sistemas educativos deberían transitar desde la exclusión a la inclusión educativa (Ocampo, 2021).

En este sentido, la educación inclusiva en Chile ha experimentado un notable desarrollo en las últimas décadas, a causa de diversas promulgaciones de políticas públicas que buscan garantizar el derecho a la educación (Valdés et al., 2025). Las que se basan en el principio de una educación de calidad y que la diversidad enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2021). Además, ratifica el acceso y participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones en el sistema educativo chileno, con atención a la diversidad y sin discriminación (Gobierno de Chile, 2009). El desarrollo de este enfoque comienza con el primer período del gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2006-2011), que, a diferencia de sus antecesores, resalta principios inclusivos en la mayoría de sus discursos políticos. Esta visibilización de la concepción de la educación inclusiva en Chile lleva a proyectar una nueva propuesta curricular, que advierte profundos desafíos para toda la comunidad educativa y social; esto traerá una intensa reformulación del rol y funciones de la educación y de un curriculum que responda a nuevos retos educativos que enfrenta nuestro país.

Cabe destacar que el sistema educacional en Chile se organiza en 4 niveles de enseñanza, a saber: educación parvularia, educación básica, educación media y educación superior. A continuación, se presenta la Tabla 6 con los niveles educativos, sus ciclos, las edades y la duración de la educación en Chile.

Tabla 6
Niveles educativos, ciclos, edades y duración de la educación en Chile

Nivel educativo	Ciclo	Edades/años	Duración
Educación Parvularia	Sala cuna menor	0 - 1	6 años
	Sala cuna mayor	2	
	Nivel medio menor	2	
	Nivel medio mayor	3	
	Prekínder	4	
	Kinder	5	
Educación básica	Primer ciclo	6 a 9	8 años
	Segundo ciclo	10 a 13	
Educación media	Primero a Cuarto Medio	14 a 17	4 años
Educación superior	Técnico profesional y	Desde los 18 años.	De 2 a 6 años
	Universitaria		

Fuente. Elaboración propia (2025)

Los niveles de enseñanza básica y media consideran 3 modalidades, que son: educación regular, educación especial y educación de adultos. A continuación, en la tabla 7 se describen las distintas modalidades.

Tabla 7
Modalidades de la educación chilena

Modalidad	Descripción
Educación regular	Constituye la modalidad de la educación chilena, que abarca los niveles de educación parvulario, educación básica y media. Esta última relacionada con la educación científico-humanista y la técnico-profesional (LGE, 2009).
Educación especial-diferencial	Esta modalidad se orienta a garantizar la educación a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en el sistema chileno. Caracterizados en estudiantes con NEE transitorias y permanentes. Organizados en Programas de Integración Escolar (PIE) y que, además, reciben subvención estatal (Decreto 170, 2010).
Educación de adultos	Esta modalidad está destinada a todas las personas que no pudieron completar su escolaridad en la educación regular, tanto a niveles de educación básica como media (MINEDUC, 2020).

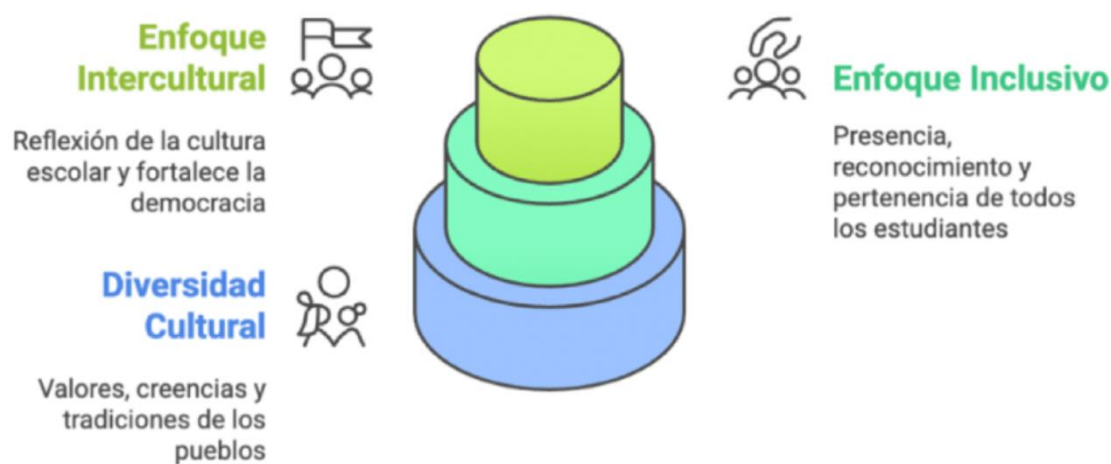
*Fuente.*Elaboración propia (2024)

En este sentido, el concepto de educación inclusiva se hace presente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo chileno, para que todos los estudiantes dispongan del derecho a recibir una educación de calidad con igualdad de oportunidades y sin discriminación (Cuéllar et al., 2025). De igual manera, en esta sección conoceremos como el Estado chileno entiende el tema sobre educación especial/diferencial, tanto en la legislación, financiamiento, administración, como en el verdadero sentido de la educación inclusiva.

Con el primer gobierno de la presidenta Bachelet, la educación inclusiva pasa a ser un eje prioritario del sistema educativo chileno (Valdés, 2023). Asimismo, se ponen en marcha distintas iniciativas de política pública en torno al tema de la inclusión en las escuelas, a través de numerosos decretos, normativas, leyes que mandatan la integración e inclusión educativa y social de distintos colectivos, que hasta ese momento había sido escasamente considerados en la educación chilena, entre los que se encuentran en situación de discapacidad, con dificultades del aprendizaje, trastornos del espectro autista, entre otros (Decreto 170, 2010).

El Ministerio de Educación (2016) enfatiza que la educación inclusiva se sitúa en 3 derechos esenciales, el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes del sistema educacional chileno. En que se valoren las diferencias individuales y se afiancen las trayectorias educativas. También, invita a realizar propuestas pedagógicas contextualizadas y significativas. De igual modo, el Estado chileno incentiva el desarrollo de comunidades educativas inclusivas (MINEDUC, 2020). La propuesta se organiza en 3 ejes fundamentales que toda escuela debe abordar: la diversidad cultural, el enfoque inclusivo y el enfoque intercultural. Acto continuo, se presenta en la Figura 12 la descripción de los ejes fundamentales de una comunidad inclusiva.

Figura 12
Comunidades educativas inclusivas



Fuente. Elaboración propia basada en MINEDUC (2020), visualizada con Napkin AI (2025).

El proceso de consolidar una educación inclusiva en Chile no ha sido una labor sencilla. Es esencial sensibilizar a la comunidad educativa sobre la equidad y la inclusión (Vidal et al., 2024). De igual forma, se hace necesario repensar la forma de comprender el “ser y estar” en la educación inclusiva en Chile y no solo entenderla como una política institucional o una estrategia pedagógica aislada (Ocampo, 2017). Además de eso, alrededor del proceso de inclusión educativa se ha creado una burocracia administrativa, todo ello para conseguir la tan anhelada subvención estatal. Este procedimiento genera una categorización de los estudiantes que deberán recibir

apoyos educativos, lo que provoca una reflexión profunda sobre la ética de la educación inclusiva (Manghi et al., 2020).

Por otra parte, Chile ha consolidado la puesta en marcha de variadas políticas educativas a favor de la educación inclusiva. En estas últimas dos décadas, se han promulgado abundantes decretos, leyes, normativas, orientaciones técnicas y pedagógicas, ordinarios presidenciales, entre otros dispositivos, con la intención de construir una escuela con justicia social (Sepúlveda y Castillo, 2021). En este sentido, a continuación, en la Tabla 8 se exponen los distintos hitos de las leyes y decretos que marcan la evolución de la educación inclusiva en Chile.

Tabla 8
Leyes sobre la educación inclusiva en Chile

Nombre ley/decreto	Número y año	Ideas principales
Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad	N° 20.422 2010	Asegurar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. Eliminar cualquier forma de discriminación. Obtener plena inclusión social PSD
Fija normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para la educación especial.	Decreto exento 170 2010	Regula subvención escolar a estudiantes con NEE. Caracterización de alumnos con necesidades educativas permanentes y transitorias Requisitos, procedimientos y pruebas diagnósticas para la integración Establecer recursos y personal de apoyo Favorece la presencia de los profesores de educación diferencial en la sala de clases.
Ley de Inclusión Escolar .	N° 20.845 2015	Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Eliminar la selección Fin al lucro en educación
Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE en educación parvularia y básica.	Decreto exento N° 83 2015	Conformación del equipo de apoyo a la inclusión Garantizar la inclusión de estudiantes con NEE. Realizar adaptaciones curriculares Permite diversificar la enseñanza y el aprendizaje. Basada en el DUA Fomenta la co-enseñanza.
Evaluación, calificación y promoción escolar .	Decreto N ° 67 2018	Utilizar pedagógicamente las evaluaciones Fortalecer la evaluación formativa en el aula

		Realizar una mejor evaluación sumativa. Comunicar criterios y formas de evaluación a los padres y familias. Retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
Trastorno del espectro autista .	Ley 21.545 2023	Garantiza el derecho a la igualdad de oportunidad y a la plena inclusión social y educativa de niños, niñas, adolescentes y personas adultas con TEA.

Fuente: Elaboración propia (2024)

La Ley N° 20.422 (2010) establece el derecho a la igualdad de oportunidades a las personas en situación de discapacidad, con el fin de que alcancen una absoluta inclusión social. Incorpora fundamentos sobre la accesibilidad y el diseño universal, participación, intersectorialidad, vida independiente y diálogo social. Regula la certificación a través del Registro Nacional de Discapacidad de Chile. Esta iniciativa, si bien es un logro significativo para las personas en situación de discapacidad, aún se pueden observar importantes brechas entre la normativa y la práctica educativa; vale decir, un estudio de Iturra (2019) concluye que la implementación de esta normativa genera tensiones en la comunidad educativa, asociadas a una formación docente insuficiente en materia de discapacidad, sobrecarga laboral docente, falta de claridad en los ajustes razonables y una cultura institucional que todavía segrega. Asimismo, concerniente a la infraestructura, Rubilar y Guzmán (2021) indagan sobre la ausencia de espacios inclusivos en la mayoría de las instituciones de educación parvularia como jardines infantiles, debido principalmente a la antigüedad de la construcción. Esto reduce el acceso de niños en situación de discapacidad a la educación inicial, impidiendo uno de los principios fundamentales de esta normativa, como es la inclusión social y educativa.

Con la finalidad de garantizar el acceso, el aprendizaje y la participación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el Ministerio de Educación pública el decreto 170 (Gobierno de Chile, 2010) que regula el funcionamiento del PIE en los establecimientos estatales de Chile. El PIE dispone de un equipo interdisciplinario de apoyo educativo en la mayoría de los centros escolares, conformado por profesoras de educación diferencial, psicólogos educacionales, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales. Realizan y diseñan ajustes y adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE y fomentan el trabajo colaborativo en la comunidad escolar. Además, esta regulación determina la subvención

escolar relacionada con la educación especial, vale decir, reglamenta el financiamiento a los estudiantes con NEE categorizados como transitorios y permanentes. Enseguida, se presenta la Tabla 9, que describe la clasificación de los estudiantes NEE. Por último, este programa establece rigurosos procedimientos técnicos y administrativos para su implementación, tales como criterios de evaluación diagnóstica interdisciplinaria (biomédico), informe psicopedagógico para reportar los facilitadores y barreras del proceso de aprendizaje, incorporar a la familia en este proceso diagnóstico y evolutivo y desarrollar el modelo educativo de co-enseñanza al interior de la sala de clases.

Tabla 9
Clasificación de los estudiantes con NEE en Chile

Transitorios	Permanentes
Son estudiantes con NEE que requieren apoyos específicos en un período de tiempo de su trayectoria educativa.	Son estudiantes que presentan NEE que requieren apoyo sistemáticamente durante toda su trayectoria educativa.
Trastornos específicos del aprendizaje (DEA)	Discapacidad intelectual
Trastornos del lenguaje (TL)	Discapacidad auditiva
Trastorno por déficit atencional, con y sin hiperactividad (TDA y TDHA)	Discapacidad visual
Funcionamiento intelectual límite	Discapacidad motora
	Discapacidad múltiple
	Trastorno del espectro autista (TEA)

Fuente. Elaboración propia, a partir del decreto 170 (2010) .

A 15 años de su implementación, el decreto 170 ha suscitado variadas controversias y reflexiones en torno al impacto de la política pública en materia de educación inclusiva en los centros educativos. En esta línea, aún se cuestiona que los sistemas educativos continúen bajo un punto de vista de integración escolar, mas no de educación inclusiva, y la constante etiqueta biomédica de los diagnósticos se aparta del proceso inclusivo pedagógico (Sepúlveda y Castillo, 2021). En relación con el trabajo colaborativo orientado a fortalecer las prácticas inclusivas en los centros educativos, Ortega et al. (2023) hacen hincapié en que el profesorado en general busca poco apoyo de sus pares; estos vínculos carecen de reciprocidad y existe una proliferación de grupos jerárquicos al interior de la escuela. Igualmente, añaden que los profesores no estarían aprovechando la experiencia y el conocimiento en educación inclusiva del equipo del programa de integración. Si bien se reconoce este progreso legislativo en materia de educación inclusiva en Chile, aún persisten tensiones y barreras que entorpecen la transformación hacia una escuela inclusiva, tales como las inseguridades que presentan los equipos de aula para desarrollar

prácticas inclusivas acatando la normativa vigente y la promoción de situaciones de aprendizaje con una diversidad metodológica (Valdés et al., 2025).

En el año 2015, en el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet, se promulgó la Ley de Inclusión Escolar. Está dirigida a mitigar la desigualdad y la inequidad en la educación chilena, orientada a eliminar las prácticas discriminatorias del sistema escolar. Tiene como propósito eliminar el financiamiento compartido, es decir, elimina el copago; suprime la selección en el ingreso de los estudiantes a los centros educativos, o sea, ningún establecimiento que reciba aportes estatales debe solicitar requisitos de ingreso a la escuela y prohíbe el lucro en la educación, es decir, las instituciones subvencionadas tienen que constituirse como personas jurídicas sin fines de lucro. Esta regulación plantea principios rectores como la transparencia de la gestión educativa, justicia social, no discriminación y gratuidad. Sin lugar a duda, esta ley marca uno de los hitos más relevantes de la educación pública en Chile, ya que intenta convertir la lógica de la educación como un bien de consumo a una centrada en el derecho social. Por el contrario, Sisto (2019) advierte del incremento de instituciones educacionales privadas, las cuales generan una alta competencia en relación con matrícula escolar, lo que provocaría verdaderos guetos en establecimientos públicos de estudiantes con altos índices de vulnerabilidad, sosteniendo dinámicas de segregación escolar. De igual forma, la incorporación de estudiantes con NEE se concentraría en escuelas públicas, generando escuelas inclusivas focalizadas, convirtiéndose en una respuesta a la diversidad fragmentada (Inostroza y Pávez, 2024).

De igual forma, el decreto 83 (Gobierno de Chile, 2015) nace, principalmente, para propiciar el acceso al currículum nacional vigente de los estudiantes con NEE. Esta normativa determina criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes que presentan NEE, en la educación parvularia y educación básica. Es una recomendación que funciona para establecimientos educacionales con y sin PIE en la modalidad especial, regular, de adulto y hospitalarios. Se fundamenta en dos principios elementales, a saber: sistema educacional de calidad y equidad e igualdad de oportunidades educativas. Esta respuesta educativa incluye asumir en la práctica docente estrategias pedagógicas diversificadas, así como el DUA en sus distintos principios de verificación, tales como múltiples formas de implicación, de expresión y representación. El tipo de adecuaciones curriculares descritas se relaciona con:

- Adecuaciones de acceso: minimizar o eliminar barreras pedagógicas para la participación en el aprendizaje.
- Adecuaciones en los objetivos de aprendizaje: modificar, eliminar, temporalizar algunos objetivos del curriculum nacional vigente.

Además de eso, esta resolución invita a las comunidades educativas a propiciar escuelas inclusivas, comprendiendo que los estudiantes con NEE deben progresar en el curriculum nacional, en el acceso y participación de los aprendizajes. También, convoca a reflexionar sobre la práctica docente, en relación con la metodología y la evaluación y la co-enseñanza. En este sentido, Valdes-Pino et al. (2021) argumentan que los docentes carecen, desde su formación, de la capacidad de aplicar adecuaciones curriculares requeridas para la trayectoria educativa de los estudiantes que presentan NEE. Sin lugar a duda, los marcos normativos de la política pública chilena tensionan los procesos inclusivos como la estandarización de las evaluaciones, donde se priorizan los resultados homogéneos, cristalizando y confundiendo la óptica de integración e inclusión en las escuelas. En cuanto a esto, San Martín-Ulloa (2020) enfatiza que los docentes asumen que una de las barreras presentes en los contextos inclusivos tiene relación con la efectividad de las prácticas inclusivas relativas al trabajo colaborativo.

Asimismo, en el año 2018, se difunde el decreto 67/2018 con la intención de regular la evaluación, la promoción escolar y la calificación en los distintos niveles educativos de nuestro país. Su principal objetivo es promover una evaluación continua, integral y esencialmente formativa, para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Se fundamenta en principios tales como participación, equidad, inclusión, flexibilidad, integridad y, por último, evaluación y retroalimentación. Implica fortalecer la evaluación diferenciada, las adecuaciones curriculares, todo esto basado en el proceso del aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Apunta a reemplazar la perspectiva punitiva de la evaluación por una con características reflexivas y formativas. En palabras de Román y Uribe (2022), los docentes perciben una falta de preparación pedagógica para implementar las evaluaciones formativas, así como ausencia de lineamientos institucionales. En la misma línea, Herrera et al. (2023) enfatizan que los equipos directivos poseen distintos niveles de comprensión del enfoque formativo de la evaluación y su conexión con la educación

inclusiva; también identifican algunas barreras para su implementación, por ejemplo, cuantiosa carga administrativa y falta de gestión en los diferentes niveles educativos.

Por último, la Ley 21.545 (Gobierno de Chile, 2023), llamada la Ley de las Personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA), tiene como propósito garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas en la condición del espectro autista, en el ámbito social, de salud y educación. Esta normativa considera el TEA como una condición del desarrollo. Algunos principios que la rigen son: autonomía progresiva, intersectorialidad, perspectiva de género, participación, diálogo social, neurodiversidad y detección temprana. Además de eso, establece un listado de derechos para las personas que presentan TEA, a saber: derecho a matrícula en todos los niveles de la educación en Chile, a construir su trayectoria educativa, derecho a una educación adaptada y flexible, derecho a un entorno sin discriminación y con acompañamiento social y derecho a la accesibilidad comunicativa. En este marco, Zañartu y Chávez (2025) llevan a cabo un estudio cualitativo documental sobre esta nueva regulación estatal, recalcando algunas reflexiones importantes, lo esencial que resulta acompañar esta ley con guías técnicas que apoyen la práctica docente. Además, enfatizan la detección temprana, dado que se corre el riesgo de un sobrediagnóstico, e implementar mecanismos verificables y fiscalizables de financiamiento. Así también, Chávez et al. (2025) indagan la implementación de la Ley TEA en 7 escuelas con sello inclusivo de Chile, realizando 40 grupos focales y 57 entrevistas a docentes, equipo de PIE y convivencia escolar, equipos directivos y unidad técnica pedagógica (UTP). Los principales hallazgos denotan financiamiento insuficiente, sobrecarga administrativa docente, falta de articulación entre escuela y familia y, además, detectaron tensión ética entre los derechos de los estudiantes autistas y el bienestar docente.

En resumen, las distintas leyes y decretos de educación inclusiva en Chile tienen como objetivo garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales o discapacidad. Además, establecen responsabilidades a los establecimientos educacionales y docentes en la implementación de medidas que promuevan la inclusión y la igualdad de oportunidades en la educación.

4. La paradoja de la calidad en educación superior y el sentido público de la formación inicial docente.

Esta sección concentra una reflexión sobre la calidad de los sistemas de educación superior y su implicancia directa con la FID, tanto a nivel internacional, latinoamericano como chileno.

Inicialmente, presentaremos el debate actual sobre políticas y equidad en la educación superior, centradas principalmente en la idea de la calidad en educación. En este sentido, por un lado, contamos con el apoyo teórico sobre la importancia de hacer que los sistemas de educación superior sean justos y, por otro, vemos que la calidad en la educación se define a través de estándares de rendimiento y evaluaciones métricas de las instituciones. Esta doble demanda crea un escenario complicado que los sistemas educativos de educación superior deben enfrentar. Por un lado, buscan lograr excelencia académica y, por otro, promover la justicia social.

Luego, se expone un análisis del sentido público de la FID, desde una mirada democrática e inclusiva. Aquí se presenta una descripción del desarrollo de la FID en Latinoamérica, involucrando una radiografía de las características de los estudiantes en formación de nuestra región.

Por último, se profundiza en los avances y desafíos de la FID en Chile. Esto nos ayuda a entender cómo mejoran las políticas educativas para fortalecer la FID. Se logra a través de varias acciones legislativas que buscan mejorar el desarrollo profesional de los docentes e implementar diferentes mecanismos para asegurar la calidad en la educación en la FID. Todo esto con el propósito de construir un Chile más democrático, más justo, con justicia social y que recupere y valore la educación pública.

4.1 La educación superior como pilar de calidad y equidad en los sistemas educativos.

En la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, realizada en París en 1998 y organizada por la UNESCO (1999), se establecen algunas disposiciones y normativas para asegurar que la educación superior esté preparada para enfrentar los desafíos actuales propios del siglo XXI. En este sentido, enfatiza que el acceso a las instituciones universitarias debe ser basado en el mérito estudiantil con igualdad de oportunidades para todos y sin discriminación arbitraria. Así como también debe ser un servicio social y bien público, de tal manera que los estados resguarden el financiamiento y la calidad.

Este llamado se asocia con una transformación de la educación terciaria, centrada en la ética, el desarrollo social, la equidad, los derechos humanos y el conocimiento. Asimismo, el documento remarca que las universidades deben prestar mayor atención a la FID dado que los profesores en formación constituyen un agente de cambio educativo y social. Por tal motivo, las universidades deben estar preparadas para:

- Preparar a docentes altamente competentes y civiles responsables, con un sentido ético.
- Reflexivos y críticos.
- Articular la teoría y la práctica, la investigación y la vinculación con el medio.
- Favorecer la educación continua de los profesores y propiciar la innovación pedagógica.
- Robustecer las políticas de formación inicial docente, fortaleciendo la democracia, la justicia social y el liderazgo.

En el 2007, se presenta una iniciativa intercontinental denominada Proyecto Tuning-América Latina, donde participaron universidades europeas y latinoamericanas, involucrando a 19 países. Este encuentro tiene como propósito establecer consensos sobre el desarrollo de competencias generales y específicas en la educación superior. Así como también optimizar mecanismos de calidad y el reconocimiento interinstitucional.

En este sentido, el proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007) propone que los programas universitarios y la formación del profesorado desarrollen perfiles profesionales situados en competencias vinculadas con la ética, calidad y equidad. Por otro lado, acentúa que la formación docente en América Latina presenta significativos retos claves, a saber: revisar e implementar innovaciones curriculares pertinentes y actualizadas, asegurar la calidad de la educación inicial relacionada con competencias éticas e inclusivas, consolidar estándares pedagógicos y respetar las identidades de las naciones.

El concepto principal que mueve a la educación superior y, en especial, la FID, según la UNESCO (1999) y Beneitone et al. (2007), concierne a la **calidad de la educación**, la cual es reconocida de forma pluridimensional.

En esta línea, Harvey y Green (1993) identifican 5 clasificaciones de la calidad en educación superior: (i) la calidad entendida para alcanzar desempeños académicos sobresalientes, es decir, altos estándares; (ii) aseguramiento de la calidad a través del cumplimiento de la normativa de los estados; (iii) cumplir los objetivos institucionales que declaran, lo que se traduce en una política neoliberal de la educación; (iv) rendición de cuentas (accountability) relacionada con el financiamiento; y (v) transformación de las personas relativo a la justicia social y los derechos humanos. Este discurso implicó la transformación de la educación superior sobre la calidad, asumiendo una lógica de acreditaciones, estándares de desempeños y rendición de cuentas, alejando los procesos reflexivos de las comunidades universitarias sobre el compromiso territorial, pedagógico y ético. Concerniente a la formación docente, este modelo propone que las universidades se conviertan en instituciones humanistas, transformadoras y reflexivas.

De igual forma, Acevedo et al. (2022) recalcan que el concepto de calidad de la educación en la formación docente tiene que desarrollarse desde una mirada ética y política, avanzando hacia una trayectoria académica que prime una preparación docente con un compromiso social e inclusivo. De igual modo, invitan a repensar las competencias docentes abordando responsabilidad y transformación social. En esta línea, Bastías-Bastías e Iturra-Herrera (2022) complementan esta concepción, enfatizando que es preciso combinar los estándares pedagógicos y la formación global de la persona. En su propuesta remarca que la formación docente debe considerar la noción de educar y enseñar, una referida a la formación

integral y la otra hacia el cumplimiento de estándares disciplinarios. En este contexto, los autores exponen una crítica frente a estos modelos de aseguramiento de la gestión de la calidad en educación superior, ya que advierten que las instituciones podrían incurrir en prácticas evaluativas centradas en el paradigma neoliberal y accountability, sin problematizar propósitos filosóficos y éticos de la educación.

Según el Informe regional de monitoreo ODS-4 Educación 2030 de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020), la región desafía una crisis en materia educativa de gran envergadura, agudizada sin lugar a duda por la pandemia del COVID-19, que ocasionó un retroceso en el sistema educativo en general. Algunos antecedentes refieren a la continua desigualdad educativa y social relacionada con la etnia, el género y las personas en situación de discapacidad. Esto ocurre bajo dinamismo económico; brechas digitales; inestabilidad política; incremento gradual de regulaciones educativas locales y aumento de la pobreza en un 30% entre los años 2015 y 2019. En relación con los aprendizajes, los resultados de la prueba PISA (OCDE, 2018) develan estancamiento en los procesos de aprendizaje de lectura, matemáticas y ciencia. A este respecto, menos del 50% de los estudiantes latinoamericanos de primaria no logran los niveles básicos de lectura y solamente el 20% de los estudiantes de secundaria alcanza el estándar adecuado en matemáticas. Por consiguiente, esto implica que muchos estudiantes que ingresan a la educación superior manifiestan carencias en el dominio de los aprendizajes esenciales, lo que puede repercutir en su desempeño académico.

Por otra parte, entre los distintos países de Latinoamérica, existen importantes diferencias en el ingreso a la educación superior. Un dato relevante indica que la matrícula aumentó en un 52% al 2020 y que aún se observa una desigualdad sostenida en el origen socioeconómico, la etnia y el género. Asimismo, se denota un alza de futuros profesionales en universidades privadas por sobre la educación superior pública, sobre todo en Chile. Finalmente, el informe realiza un profundo llamado a los estados para fortalecer la educación superior en Latinoamérica, ratificando la educación como un derecho humano, un bien público y con alto compromiso social. Este esfuerzo requiere de una fuerte transformación en las políticas de educación superior orientadas a la justicia social (Labraña y Bruner, 2022), a la reducción de la segregación social (Aveleyra, 2023) y desde la reflexión de la democracia y equidad (Rojas, 2023).

4.2 El sentido público de la formación inicial docente: hacia un modelo democrático e inclusivo.

En América Latina, la FID tiene una data de más de 40 años. Este desarrollo a cargo de instituciones de educación superior ha tenido importantes desafíos sociales, políticos y formativos. En la región, actualmente la FID se distribuye en distintos organismos formativos, a saber: universidades, institutos pedagógicos, escuelas normales superiores, facultades y departamentos de educación (Vaillant, 2019). Igualmente, la conducción administrativa y de gestión se presenta de manera heterogénea (Vezub y Cordero, 2022).

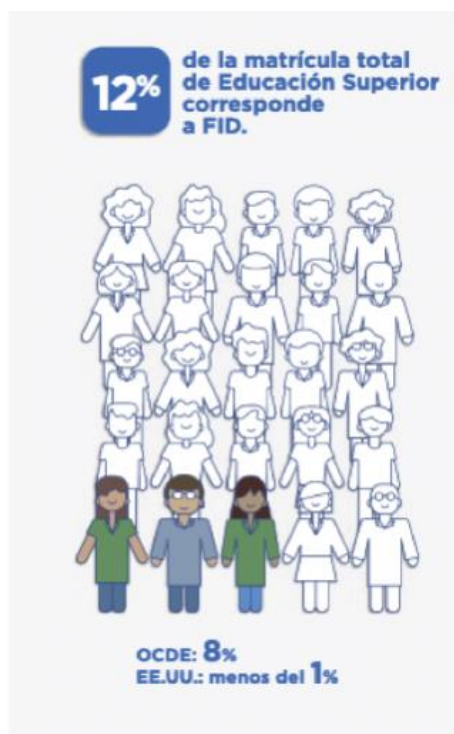
En este contexto, se han diseñado y aplicado distintas políticas públicas en torno a fortalecer la FID, permitiendo a los estados repensar el curriculum formativo, elaborar estándares de evaluación de desempeño docente, afianzar la gestión universitaria, optimizar el proceso de práctica pedagógica, organizar el financiamiento, entre otras medidas. No obstante, permanece el debate sobre la calidad en educación de la FID (Vezub y Cordero, 2022). Principalmente, los modelos de gestión: uno entendido como un propósito político-ético a partir de la equidad y el otro basado en un sistema neoliberal justificado en estándares evaluativos (García et al., 2022).

Elacqua et al. (2022) analiza los desafíos de la FID en América Latina y el Caribe entre el 2015 y el 2020, sobre las características de los estudiantes de pedagogías. Primero, mencionan que uno de los principales retos de la FID en Latinoamérica consiste en incrementar la dotación docente sin desfavorecer la calidad en la educación. Igualmente, revelan que el 12% de la matrícula en educación superior corresponde a los programas de la FID; lo anterior se ilustra en la figura 12. México, Perú, Colombia y Chile tienen las mayores exigencias en las acreditaciones docentes; en cambio, Brasil, Uruguay y República Dominicana poseen escasa supervisión y baja selectividad. La figura 13 presenta una descripción gráfica de lo antes mencionado. El perfil de los profesores en formación llega a un 73% de mujeres; provienen principalmente de grupos socioeconómicos medios y bajos, de zonas rurales, contextos familiares con capital educativo reducido y registran desempeños académicos menos favorables. Ese panorama ratifica la urgencia de los estados latinoamericanos en resguardar la calidad de la FID.

En esta línea, Darling-Hammond y Lieberman (2017) proponen avanzar en un modelo de profesionalización docente, otorgando altos estándares educativos en la FID con la finalidad de garantizar condiciones laborales favorables que ennoblezcan la docencia. En este sentido, plantean (i) que los candidatos a profesores en formación sean seleccionados de manera rigurosa, (ii) que la FID integre práctica, teoría e investigación, (iii) que los estados incrementen fuertes apoyos financieros y (iv) que exista fortalecimiento del desarrollo profesional docente inicial y continuo. A este respecto, enfatizan que la FID debe articular procesos de excelencia académica, compromiso social y ético, y robustecer la formación docente pública como cimiento de una sociedad que revalorice la docencia en contextos educativos inclusivos. A continuación, en la Figura 12 se presenta el porcentaje de matrícula de la FID en América Latina, y en la Figura 13 se expone la selectividad en los programas de la FID en América Latina.

Figura 12

Porcentaje de la matrícula de la FID en América Latina



Fuente. Elacqua et al., 2022, ¿Quiénes estudian Pedagogía en América Latina y el Caribe? Tendencias y desafíos en el perfil de futuros docentes (P. 5). BID

Figura 13

Selectividad en los programas FID en América Latina



Fuente: Elacqua et al., 2022, ¿Quiénes estudian Pedagogía en América Latina y el Caribe? Tendencias y desafíos en el perfil de futuros docentes (P. 6). BID

4.3 Avances y desafíos de la formación inicial docente en Chile.

A partir de los 90, con el retorno a la democracia en Chile, el Estado chileno promueve una serie de políticas públicas, organizadas en diversos programas tendientes a mejorar la educación en Chile, así como la FID. Estas iniciativas se hicieron cargo de una espeluznante desregularización de la formación del profesorado de nuestro país. Donde las carreras de pedagogías tenían una lógica de mercado, ofertándose “sin regulación”, tanto universidades públicas como privadas (Ávalo, 2014).

Frente a la problemática anteriormente expuesta, en el año 2006 el Estado chileno da forma al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACGE), el cual corresponde a la Ley 20.129. Este organismo establece la educación superior como un derecho que debe estar al alcance de todas las personas, sin discriminaciones arbitrarias; de igual forma, debe orientarse a la excelencia. El diseño recoge las inquietudes de estudiantes, académicos, instituciones de enseñanza superior y la sociedad en general. Este marco normativo ratifica estándares de calidad en la educación y responsabiliza a las instituciones de educación superior de implementar estrategias de mejoramiento en sus programas formativos. En este marco, se incorporan distintos mecanismos de regulación y evaluación a cargo de diversos organismos estatales, tales como: Comisión Nacional de

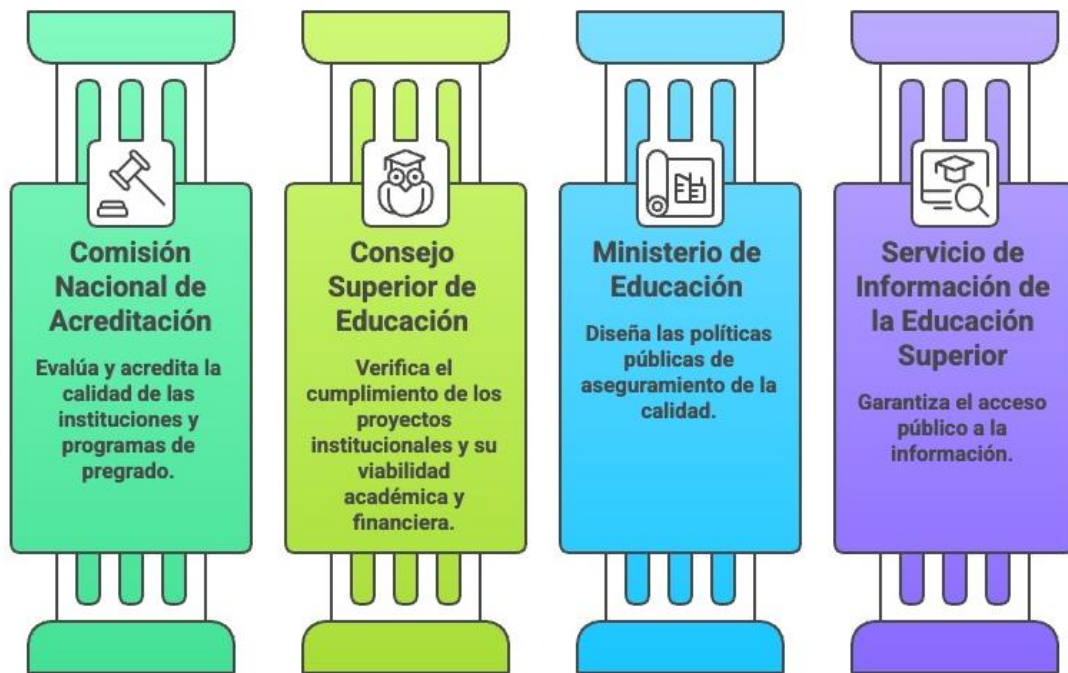
Acreditación (CNA), quienes acreditan las instituciones de educación superior y los programas de pedagogías en todas las universidades; la Superintendencia Nacional de Educación (SES), encargada de asegurar la transparencia de los recursos públicos, supervisando la gestión administrativa y financiera de las instituciones; el Consejo Nacional de Educación (CNED), que evalúa los planes de desarrollo estratégicos de la educación superior; y el Ministerio de Educación (MINEDUC), que establece normativas sobre el financiamiento público para las instituciones y los estudiantes de la educación superior. Los principales cambios que se advierten en el desarrollo del SAC se relacionan con:

- Mayor participación del Estado en la regulación y el financiamiento de las universidades
- Aborda el acceso a la educación superior, vinculado a beneficios financieros estudiantiles como gratuidad, créditos del Estado, diversas becas con gratuidad.
- Promueve una educación superior más equitativa e inclusiva.
- Articulación de organismos del Estado para acreditar, fiscalizar, coordinar políticas públicas.

A continuación, en la Figura 14, se presentan dichos organismos que incorporan el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior.

Figura 14

Aseguramiento de la calidad en educación superior (Ley 20.129, 2006)



Fuente. Elaboración propia basada en la Ley 20.129 (2016), visualizada por por Napkin.IA (2025).

En este sentido, esta normativa produjo un impacto significativo en la FID en Chile, destacando algunos desafíos tales como:

- La importancia de la formación del profesorado para asegurar la calidad de la educación.
- Resguardar que los profesores en formación chilenos logren competencias pedagógicas requeridas para enseñar con pertinencia y calidad.
- Los programas de formación deben ser actualizados y rigurosos, acompañados de teoría y práctica.
- Las carreras de pedagogías tienen la obligación de contar con acreditaciones vigentes y deben incluir la formación de valores y ética.
- Desarrollar dispositivos de seguimiento de empleabilidad de los egresados.
- Contribuir al desarrollo profesional docente.

De igual forma, en el año 2016, en el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, se pone en marcha la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016), con la intención de reforzar la educación pública en nuestro país y enriquecer la profesión docente. Esta normativa marca un cambio en la política docente enfocada hacia el desarrollo profesional, teniendo como centro la colaboración, la calidad y el mejoramiento pedagógico continuo. En este sentido, esta normativa implica regulaciones en relación con:

- Formación inicial docente:
 - Establece estándares y orientaciones curriculares para la formación de profesores, cuya finalidad es establecer conocimientos disciplinares y pedagógicos.
 - Dispone de requisitos de ingreso para estudiar pedagogía.
 - Reestructura la formación práctica y la vinculación con el medio.
 - Las carreras de pedagogías deberán realizar 2 evaluaciones diagnósticas; la primera será diseñada por cada universidad al inicio de la formación y la segunda será aplicada por el MINEDUC, durante los doce meses que anteceden al último año de la carrera.
- Carrera profesional docente:
 - Se instala la evaluación docente en el sistema educativo.
 - Establece tramos de desempeño docente de desarrollo progresivo: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto 1 y Experto 2.
 - Los tramos se vinculan con aumento salarial y formación continua.
 - Establece estándares y orientaciones curriculares para la formación de profesores, cuya finalidad es establecer conocimientos disciplinares y pedagógicos.
 - Se dispone de requisitos de ingreso para estudiar pedagogía.
 - Reestructura la formación práctica y la vinculación con el medio.

En Chile, las políticas destinadas al mejoramiento de la FID proponen abordar el curriculum a través de competencias a desarrollar por los futuros profesores, expresadas en los estándares de la profesión docente, los cuales refieren al núcleo esencial de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación una vez finalizada su formación inicial. Las características que tiene la formación del profesorado están influenciadas por el desarrollo cultural, económico, social, político e ideológico del territorio donde se despliega, igualmente por los factores pedagógicos, personales, pedagógicos y valóricos, lo cual implica una socialización profesional con diferentes fases, aristas y temporalizaciones (Vaillant y Marcelo, 2021).

Considerando esto, en marzo de 2021, el Consejo Nacional de Educación (CNED) aprobó una nueva versión de los estándares de la profesión docente, denominada Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Este instrumento ha marcado un hito en la política educativa nacional, al conformarse como una pauta fundamental para orientar la práctica docente, evaluar el desempeño docente y mejorar la calidad de la educación. Asimismo, se estructura en los conocimientos pedagógicos y disciplinarios que deben poseer los docentes, las habilidades de planificar y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje y las actitudes y valores que debe demostrar un profesor. Igualmente, recalca la capacidad para trabajar en equipo y valorar la diversidad. EL MBE se ordena en 4 dominios, a saber: dominio A: preparación del aprendizaje; implica favorecer la convivencia escolar en ambientes de aulas seguros y respetuosos; dominio B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos y todas las estudiantes; remarca las estrategias de aprendizaje y dominio D: de responsabilidades profesionales, involucra la reflexión docente, el trabajo colaborativo y la ética profesional. A continuación, en Figura 15 se presenta la organización del Marco para la buena enseñanza (Mineduc, 2021).

Figura 15
Marco para la buena enseñanza

Dominio A Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.				Dominio C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.			
	Estándar 1 Aprendizaje de los/las estudiantes		Estándar 3 Planificación de la enseñanza		Estándar 7 Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos		Estándar 9 Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje
	Estándar 2 Conocimiento disciplinar, didáctico y del curriculum		Estándar 4 Planificación de la evaluación		Estándar 8 Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento		
Dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.				Dominio D Responsabilidades profesionales.			
	Estándar 5 Ambiente respetuoso y organizado		Estándar 6 Desarrollo personal y social		Estándar 10 Ética profesional		Estándar 12 Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar.
			Estándar 11 Aprendizaje profesional continuo				

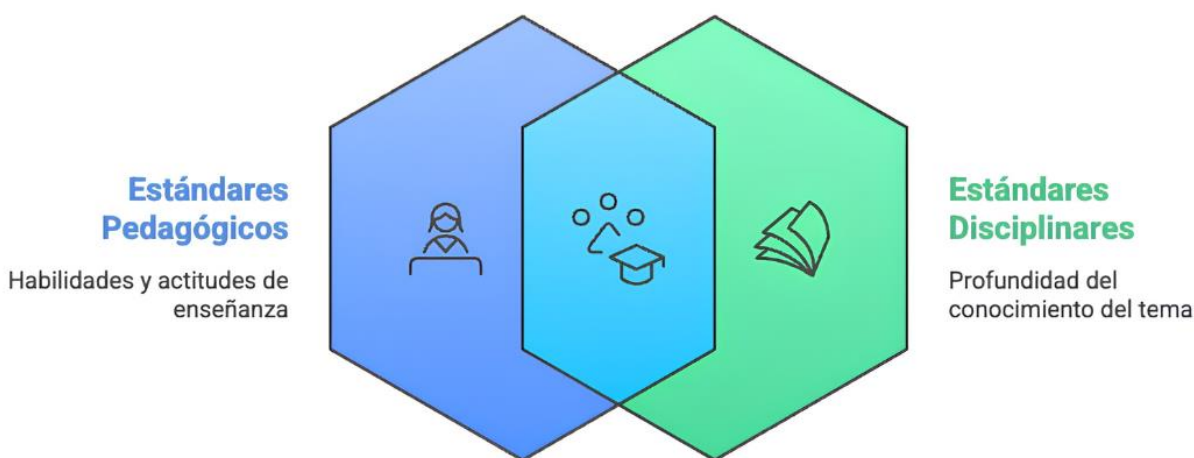
Fuente: Elaboración propia, basada en Marco buena enseñanza (2021)

De igual forma, los estándares pedagógicos y disciplinares para las carreras de pedagogías son un cúmulo misceláneo de competencias, conocimientos y habilidades que deben alcanzar los estudiantes de pedagogía durante su FID. Lo que garantiza la calidad en la formación, orienta a las instituciones de educación superior y promueve una mejora continua del sistema educativo en general.

En este sentido, los estándares pedagógicos conllevan las actitudes, las habilidades y conocimientos de la enseñanza, y los estándares disciplinares refieren a los saberes específicos del conocimiento a enseñar. A continuación, en la Figura 16 se muestran los estándares pedagógicos y disciplinares de la FID en Chile.

Figura 16

Estándares pedagógicos y disciplinares de la FID en Chile



Fuente. Elaboración propia basada en Mineduc (2021), visualizada con Napkin AI (2025).

En Chile existen 14 carreras de pedagogía reconocidas oficialmente (Mineduc, 2021), las cuales se rigen por los estándares disciplinarios y pedagógicos que orientan la FID en las universidades chilenas. Estas carreras son: Pedagogía en General Básica, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Especial/Diferencial, Pedagogía en Biología (enseñanza media), Pedagogía Química (enseñanza media), Pedagogía en Física (enseñanza media), Pedagogía en Lenguaje (media), Pedagogía en Educación Media Técnico Profesional, Pedagogía en Música (enseñanza básica/media), Pedagogía en Educación Física y Salud (enseñanza básica/media), Pedagogía en Artes Visuales (enseñanza básica/media), Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (media), Pedagogía en Matemática (media).

Para el desarrollo de la investigación doctoral se utilizarán 3 carreras de formación inicial docente chilenas, de las universidades pertenecientes al CRUCH seleccionadas, las cuales son:

- Pedagogía en Educación Básica.
- Pedagogía en Educación Parvularia.
- Pedagogía en Educación Especial/Diferencial

A continuación, se presenta una síntesis de los estándares disciplinares de dichas carreras.

4.4 Estándares disciplinares de las carreras de pedagogía en educación básica, parvularia y diferencial.

Estos estándares disciplinares recogen los conocimientos, las habilidades y actitudes que debe poseer todo el profesorado en formación de **pedagogía en educación básica** en Chile. Principalmente, ambicionan que los egresados de esta carrera conozcan la disciplina conceptual de las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, considerando la didáctica, el contexto y, sobre todo, la diversidad. En este sentido, el área de Lenguaje integra los procesos de lectura, escritura, comunicación oral y literatura, donde busca ponderar la decodificación y la comprensión con experiencias significativas; se valora la escritura como un medio de comunicación que involucra la planificación, la redacción y la revisión; la comunicación oral se presenta como una herramienta para potenciar competencias discursivas orales. Asimismo, fomenta el gusto lector y la producción de textos, promoviendo la metacognición en los estudiantes de enseñanza básica.

En cuanto a matemática, incorpora la comprensión del concepto de número y la resolución de problemas, la utilización de patrones, variables y funciones distingue propiedades y organización geométrica, visualizando y transformando figuras 2D y 3D e interpreta los conceptos de probabilidad, estadística y análisis de datos.

Relativo a ciencias naturales, los estándares disciplinares refieren a las habilidades de investigación científica, comprender las características de los seres vivos, discernir conceptos de fuerza y energía como agentes de la materia y conocer los fenómenos cíclicos de la tierra y el espacio.

Alusivo a historia y geografía y ciencias sociales, los profesores en formación de la carrera de pedagogía en educación básica deben conocer la historia de Chile y América y su relación con el Occidente, desarrollar pensamiento geográfico, interpretar conceptos éticos de la convivencia, ciudadanía, democracia, sociología, economía y ciencias políticas. A continuación, en la Figura 17 se presentan los estándares disciplinares de la carrera de pedagogía en educación básica.

Figura 17
Estándares disciplinares de pedagogía en educación básica



Fuente: Elaboración propia, basada en Mineduc (2021).

En los **estándares disciplinares de Educación Parvularia** se fundamenta en la prioridad de fortalecer la primera infancia en Chile, en relación con la preparación de futuros docentes en garantizar la calidad en educación temprana, reducir brechas en el proceso de aprendizaje, promoviendo la igualdad de oportunidades, abarcando todos los contextos sociales. En este sentido, estos estándares van dirigidos a optimizar la formación de las profesoras de educación parvularia, fortaleciendo sus conocimientos, habilidades y vínculo con los procesos de práctica pedagógica.

En este contexto, dichos estándares establecen una profunda comprensión del desarrollo y aprendizaje en la primera infancia. Esto implica conocimiento sobre áreas de autorregulación socioemocional, cognitivas y motoras, desarrollo personal y social del párvulo, reconocimiento de las artes, lenguaje verbal, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales. Respaldando una educación integral en todos los niños de la educación inicial, en diversos contextos educativos. A continuación, en la Figura 18 se presentan los estándares disciplinares de la carrera de pedagogía en educación parvularia.

Figura 18

Estándares disciplinares de pedagogía en educación parvularia



Fuente. Elaboración propia, basada en Mineduc (2021).

En los estándares disciplinares de **pedagogía en educación diferencial/especial** hace explícito que los futuros profesores de educación diferencial/especial tengan una formación que les permita responder a la diversidad en el sistema educativo y en la sala de clases. Articulando habilidades y conocimientos propios de una disciplina de la educación inclusiva. En este sentido, se destaca que este profesor debe garantizar la equidad y calidad de la educación, desde un enfoque de derechos. Asimismo, enfatiza competencias profesionales inclusivas en procesos de planificación, metodologías y evaluación de los aprendizajes. Estos estándares involucran la comprensión de los fundamentos de la educación especial y sus distintos paradigmas, distinguir la relación entre aprendizaje, desarrollo y discapacidad, interpretar el curriculum nacional chileno asociado al progreso de todos los estudiantes, promover la política, cultura y prácticas inclusivas al interior de las comunidades educativas, implementar procesos de evaluación auténtica y apoyos especializados a los estudiantes que requieren apoyo educativo y dominar el trabajo colaborativo con un sentido de ética y valores inclusivos. Ahora, en la Figura 19 se exponen los estándares disciplinares de la carrera de pedagogía en educación especial/diferencial.

Figura 19

Estándares disciplinares de pedagogía en educación especial/diferencial



Fuente: Elaboración propia, basada en Mineduc (2021).

En consonancia con lo anterior, actualmente el MBE (Mineduc, 2021) tiene una amplia actualización, que busca responder a los nuevos desafíos de la sociedad, también en los estudiantes y los docentes. Todos estos cambios se alinean con diversos documentos técnicos complementarios del sistema educativo. De igual modo, esta modernización se vincula con la responsabilidad nacional de ofrecer al estudiantado acceso a la educación inclusiva, equitativa y de calidad, dando una respuesta positiva a la interculturalidad, a la diversidad, al enfoque de género, a la formación ciudadana y al desarrollo sostenible, entre otros.

El desempeño profesional del MBE busca guiar a todos los docentes, independientemente de su disciplina o nivel en que se desarrolle, y equivale a los estándares pedagógicos que debe lograr el futuro docente. En relación con esto, nos preguntamos: ¿cómo dialoga el MBE en el desarrollo de la educación inclusiva?

Dentro del **dominio A: preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje**, específicamente en el estándar de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, se incluyen descriptores orientados a la comprensión de teorías de motivación, al fomento de la

autoevaluación y autorregulación en los estudiantes y la identificación de barreras que obstaculicen el aprendizaje.

En el estándar conocimiento disciplinar, didáctico y del curriculum escolar, reconoce la importancia de que el docente conozca un repertorio de estrategias y recursos didácticos para enseñar la disciplina que enseña, comprendiendo la relevancia de las herramientas digitales en el aprendizaje.

En el estándar de planificación y evaluación del aprendizaje, se revela el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas, desafiantes y creativas. De la misma manera, considera la organización de los momentos de la clase, el diseño de evaluaciones diversificadas, en colaboración con otros profesionales.

En el **dominio B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**, encontramos el estándar relacionado con ambiente respetuoso y organizado, donde se vislumbra el reconocimiento y valoración de la diversidad en el aula; la promoción de oportunidades para todos los estudiantes que modela estrategias para la resolución dialogada y pacífica de los conflictos, establece estrategias de organización de los estudiantes y disposición del espacio y en el estándar desarrollo personal y social, se destaca la promoción de experiencias vinculadas al desarrollo de valores democráticos y respeto a los derechos humanos.

En el **dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**, se incluye el estándar de estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos, donde establece que el profesor demuestra altas expectativas hacia sus estudiantes, organiza el trabajo de los estudiantes con equilibrio entre lo individual y colectivo y acomoda su práctica pedagógica al contexto educativo. Asimismo, contempla en el estándar de evaluación y retroalimentación para el aprendizaje, se destaca la responsabilidad del docente de retroalimentar a los estudiantes respecto a sus procesos y resultados de aprendizaje.

En **dominio D: responsabilidades profesionales**, encontramos el estándar de ética profesional, que considera la toma de decisiones basada en la ética profesional sustentada en valores inclusivos; cumpliendo normas y responsabilidades docentes. Igualmente, se destaca en el estándar de compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar, las

relaciones profesionales saludables y gratificantes, a través de una comunicación efectiva con las familias y apoderados.

Los estándares pedagógicos recogen el conocimiento profundo del aprendizaje, el diseño de las clases, la diversidad en el aula escolar, la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso de tecnologías, el trabajo en equipos y la reflexión de la práctica pedagógica. Los estándares disciplinarios congregan competencias relacionadas con el dominio de la disciplina que enseña, el desarrollo de pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes.

5. Mosaico de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente.

5.1 Competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente.

Comprendemos que el siglo XXI se caracteriza por un ritmo acelerado en la transformación del sistema educativo, donde se combinan la tecnología, la innovación pedagógica y la diversidad cultural, que dan paso a una metamorfosis de la forma de enseñar en una cultura globalizada. Bajo esta premisa, se hace necesaria una reflexión sistemática sobre prácticas pedagógicas que contribuyan a nuestros estudiantes a desarrollar competencias como la creatividad, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la conciencia global. Igualmente, las instituciones de educación superior que preparan a los profesores han incorporado en su formación el enfoque por competencias en sus trayectorias académicas. En este sentido, Tobón (2006) conceptualiza estos procesos como la puesta en marcha de la acción en la resolución de conflictos, la realización de acciones pedagógicas en diversos contextos educativos, los cuales componen la idea del conocer, hacer y saber, buscando el desarrollo humano integral. Así mismo, destaca la importancia de los proyectos formativos a través del uso de mapas de competencias que orientan el diseño curricular, logro de desempeños que favorecen los desafíos del contexto escolar. También puntualiza que este marco de competencias docentes debe contener un sentido ético y social.

En este escenario también nos preguntamos si los profesores insertos en este globalizado sistema educativo poseen competencias docentes para responder a esta transformación educativa. Igualmente, comprendemos que las competencias docentes esenciales requieren contrastar las miradas de diversos teóricos, que desde diferentes contextos conceptuales y temporales, han delineado el deber ser del profesorado. En este sentido, en la Tabla 10 se presentan algunos postulados que hacen referencia a las competencias docentes fundamentales para el profesorado.

Tabla 10

Autores referentes que dialogan sobre competencias docentes

Autor	Conceptos claves	Competencias docentes
Perrenoud (2004)	Conjunto de capacidades dinámicas del docente para enfrentar la enseñanza. Propone que sea una práctica reflexiva y transformadora.	- Organizar situaciones de aprendizaje - Gestionar la progresión de los aprendizajes. - Elaborar dispositivos de diferenciación - Implicar a los estudiantes en su aprendizaje. - Trabajar en equipo

		- Participar en la gestión de la escuela. - Informar a los padres. - Utilizar tecnologías - Afrontar los dilemas éticos de la profesión. - Organizar la formación continua.
Climént (2010)	Procesos dinámicos e integrales. Articula valores, actitudes, conocimientos, habilidades y experiencia.	- Académicas - Laborales - Intelectuales - Meta-competencias - socio-normativas - Transcurriculares
Marchesi y Pérez (2018)	La define como un sistema contextual y dinámico. Se desarrolla entre capacidades pedagógicas, actitudes éticas, saberes profesionales y compromiso social.	- Conformar conocimientos prácticos y teóricos. - Fomenta capacidades éticas y profesionales. - Impulsa una enseñanza centrada en el estudiante. - Reflexiona pedagógicamente.
Sánchez- Tarazaga y Fernández-Berrueco (2022)	Las competencias docentes se definen como un grupo integrado de saberes, habilidades, actitudes y valores que permite enfrentar los desafíos de la educación actual.	- Saber (conocimiento): contenido disciplinar y pedagógico. - Saber hacer (procedimiento): capacidad para enseñar, evaluar, planificar y atender la diversidad. - Saber estar (interpersonal): relaciones colaborativas. - Saber ser (ético): liderazgo y desarrollo profesional.

Fuente: Elaboración propia (2023).

A nivel internacional, la formación del profesorado ha sido identificada como uno de los elementos clave para avanzar en la educación inclusiva. La FID de las instituciones de Educación Superior de Chile debe proporcionar competencias para saber, hacer y ser en el ejercicio de la práctica docente, que es una condición necesaria para responder a la diversidad, por lo que no solo es importante el desempeño profesional que alcancen, sino que su formación debe estar vinculada estrechamente con saberes inclusivos (Slee, 2012).

Atender los desafíos relacionados con la inclusión y la justicia social exige cambios en los planes de formación inicial (Florian y Cadedda, 2020; Vélez-Clavo et al., 2016). Algunos estudios revelan que las competencias de los docentes para la educación inclusiva se organizan de manera integral (Majoko, 2019; Otondo et al., 2022). Asimismo, si bien la comunidad científica reconoce los avances en la implementación de políticas públicas relacionadas con la promoción de una

educación inclusiva, no es suficiente para garantizar el impacto real en el sistema educativo (Orozco y Moríña, 2019; Rubilar y Guzmán, 2021).

Una de las estrategias internacionales reconocidas para potenciar la perspectiva de la educación inclusiva en los sistemas escolares está relacionada con la capacidad de los estados de contar con docentes capacitados. Estos docentes deben trabajar y desenvolverse en las salas de clases con un alto grado de diversidad (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007). Como dice Echeita (2012), los docentes “ya no son simplemente conductores de conocimientos, sino guías de los estudiantes” (p.124), este cambio en el posicionamiento de profesores no tiene que ver únicamente con aspectos procedimentales, sino que, como señalan Cabrera-Cuadros et al. (2021) fomentan actitudes de respeto y escucha activa frente a los planteamientos del estudiantado.

En un modelo de escuela inclusiva, los docentes son capaces de reconocer y valorar la diversidad educativa. A este respecto, Flores et al. (2017) manifestaron que, tanto en Chile como en otros países, una de las mayores barreras para la atención a la diversidad radica en la FID. Al no ser preparados adecuadamente para la inclusión, la calidad de los programas de pedagogía en diversas universidades ha sido objeto de constantes cuestionamientos. Esta es la línea, algunos estudios señalan que los profesores en formación no se sienten preparados para asumir la tarea que significa una educación inclusiva, ya que no cuentan con las competencias necesarias para trabajar en ambientes educativos inclusivos (Araya et al., 2021; Kuyini, 2016). De igual modo, los estudiantes en formación docente tienen poca o nula información acerca de la educación o prácticas inclusivas; a pesar de eso, buscan dispositivos pedagógicos para resolver y atender a la diversidad en las aulas regulares (Márquez y Andrade, 2020). También se advierte de la necesidad de desarrollar compromisos con la enseñanza de todos los estudiantes, conocer la legislación que regula la educación inclusiva, impulsar las habilidades pedagógicas inclusivas, consolidar enfoques de gestión eficaz en las clases inclusivas, aumentar la conciencia para colaborar con otros profesionales y aumentar el conocimiento de la pedagogía inclusiva (Attwood, 2019; Walker, 2021). Durante la FID, la preparación para la inclusión se reconoce como un factor crítico para abordar las actitudes y promover un mayor compromiso (Sharma et al., 2010; Sze, 2009).

De la misma forma, García y Delgado (2017) indican que la formación docente sobre la inclusión es un reto muy alto, pero necesario; la nueva perspectiva docente mantiene la lógica de modelos alejados de la inclusión escolar, por lo que se requiere replantear esta problemática desde la FID. Es así como los programas de formación docente se configuran como el mecanismo catalizador de la educación en la sociedad, trayendo consigo gran responsabilidad, ya que son los encargados de la preparación de profesores, quienes se caracterizan por tener un conocimiento amplio, una sólida capacidad pedagógica y la disposición para guiar y sostener a los estudiantes, además de una comprensión del clima cultural y social de la educación (Szilagyi y Szecsi, 2011). Dicha formación inicial es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo (Vaillant, 2010), teniendo a su vez un rol importante en el desarrollo de programas que puedan ayudar a preparar profesores para complejas situaciones y cambios, incluyendo desastres naturales y emergencias cívicas (Pereira, 2025).

Parece fundamental que los programas de FID profundicen en el enfoque inclusivo, potenciando el desarrollo y aprendizaje de estrategias para trabajar colaborativamente con otros (Florian, 2014). Del mismo modo, Sales et al. (2001) proponen una programación de contenidos en la formación inicial del profesorado relacionados con la atención a la diversidad, vinculados con (i) conocimiento y legislación de la atención a la diversidad, (ii) reflexión de los procesos de inclusión en las escuelas, (iii) organización didáctica para la diversidad, involucrando a la familia y a la comunidad, (iv) estrategias de aprendizajes inclusivos.

Por otra parte, uno de los desafíos que enfrentan las instituciones educativas, tanto nacionales como internacionales, consiste en que la educación sea democrática, inclusiva, equitativa, justa y de calidad (UNESCO, 2020). En este sentido, construir una educación inclusiva atraviesa fundamentalmente por formar a profesores que cuenten con las herramientas competenciales para comprender los actuales desafíos educativos (Arnaiz et al., 2023). En palabras de Márquez y Andrade (2020), las instituciones formadoras de profesores deben instruir para propiciar futuros profesionales autónomos, responsables, científicos, lo que implica promover una cultura y prácticas inclusivas en el aula escolar, que permitan valorar la diversidad.

En este sentido, la comunidad científica internacional destaca que uno de los elementos claves para avanzar en la educación inclusiva es la formación del profesorado. A continuación, se llevó a cabo una selección de diversos autores que asignan un papel central al desarrollo de competencias y conocimiento en educación inclusiva en la formación del futuro docente, para avanzar en un sistema educacional inclusivo.

1. Una educación de calidad requiere atender eficazmente la diversidad presente en las aulas. Para esto, la formación de un equipo docente comprometido, consciente y reflexivo resulta esencial para mejorar los resultados en los aprendizajes (Arteaga y García, 2008).
2. El desarrollo de la inclusión educativa requiere de un profesor coherente, fiel a sus principios y creencias. Un profesorado transmisor de valores. Estas competencias éticas y valóricas son elementales y deben tenerlas todos los profesores en su formación inicial (Fernández, 2013).
3. Los cambios en la educación inclusiva han sido posibles gracias a la profesionalización docente y la incorporación de nuevas competencias en la formación docente (Sebastián-Herederó, 2017).
4. La preparación de los docentes para desempeñarse como agentes de cambio para la inclusión y la justicia social requiere de competencias para participar en la enseñanza colaborativa (Pantic y Florian, 2015).
5. Es necesario comprender que la inclusión educativa pretende incorporar adecuadas prácticas docentes; en ese sentido se espera una sólida formación del profesorado. Por ello, es preciso incluir en las mallas curriculares, al menos, una línea para el desarrollo de habilidades orientadas a fortalecer las competencias con enfoque inclusivo (Poveda et al., 2022).

6. Es esencial que los futuros docentes puedan comprometerse con la teoría de la educación inclusiva, de igual forma con la idea de la diferenciación de los estudiantes. Esto supone exponer a los aspirantes a docentes a los aspectos de la pedagogía inclusiva (Moosa y Bekker, 2021).
7. Numerosos profesores en pre-servicio no cuentan con la formación apropiada para atender a la diversidad en el aula y diseñar experiencias de aprendizajes inclusivas. En este sentido, la formación inicial debe trascender el simple cumplimiento normativo y anhelar desarrollar docentes con vocación por la justicia social y la equidad (Echeita, 2019).
8. Los futuros docentes deben ser lo suficientemente capaces de poner en duda las prácticas pedagógicas tradicionales y de construir otras y nuevas maneras de hacer una escuela con justicia social y equidad (Slee, 2001).
9. Alba (2018) recalca la necesidad de que la FID promueva el DUA como contexto conceptual en el diseño de experiencias de aprendizaje accesibles y disponibles para todos los estudiantes, aprovechando el potencial de las tecnologías en la educación inclusiva.
10. Es imperioso revisar la conceptualización de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado (Kuyini et al., 2016).
11. García-González et al. (2018) exhorta a las instituciones formadoras de profesores a fortalecer su apreciación sobre la eficacia de la enseñanza en aulas heterogéneas, al tiempo que pueden contribuir al desarrollo de competencias para una pedagogía inclusiva.
12. La formación del profesorado en servicio debe enfatizar el concepto de la respuesta a la diversidad en el aula como una actividad colectiva en colaboración con otros profesionales y profesores (Durán y Giné, 2017).
13. Los programas de formación docente deben hacer hincapié en el desarrollo de la identidad docente inclusiva (Li y Ruppert, 2021).

Si analizamos las aportaciones anteriores, podemos observar que todas ellas señalan una serie de propósitos que pueden abordarse a través de la FID para desarrollar competencias en la educación inclusiva. Esto puede sintetizarse en:

- Un cambio o mejora a través de la formación de aspectos sociales de educación inclusiva.
- Un cambio o mejora de la formación inicial del futuro maestro para la mejora de la competencia profesional y el diseño de aulas inclusivas.
- La necesidad de un cambio o mejora de la formación inicial sobre educación inclusiva en el contexto universitario.
- La necesidad de una formación del futuro maestro que potencie al maestro como un líder de la mejora y logre procesos educativos inclusivos.

5.2 ¿Qué implica un marco de competencias de educación inclusiva en el profesorado? Un reto para la formación inicial.

Resulta imprescindible reflexionar sobre el perfil competencial inclusivo de los futuros profesores y preguntarnos: ¿los profesores en formación están suficientemente preparados para atender a la diversidad en el aula? En las últimas décadas estamos viviendo una redefinición del perfil de competencias docentes, dando mayor importancia a su dimensión social y actitudinal que a la transmisión de conocimientos (Vaillant, 2021).

Las políticas educativas en todo el mundo exigen cada vez más que los docentes se conviertan en “agentes de cambio”, a menudo vinculados a las agendas internacionales de justicia social. No obstante, hay poca claridad sobre el tipo de competencia que implica desarrollar una formación docente, pero sobre todo una formación docente que desarrolle ambientes inclusivos, donde el profesor responda a la diversidad en el aula.

En Latinoamérica, la educación inclusiva es un desafío emergente que busca subsanar la escasez de equidad y calidad, entre otros aspectos. Una expresión de estas carencias es la desinformación de los futuros profesores. Esta forma de enfrentar la diversidad en las aulas puede condecirse con lo expuesto por Infante (2010), respecto a cómo las nociones limitadas de inclusión pueden resultar en nuevas formas de exclusión, puesto que la política nacional de educación especial desde sus inicios tendió a legitimar prácticas de exclusión al interior de las

escuelas mediante la necesidad de categorizar al estudiantado, prevaleciendo el arraigo hacia esta práctica pedagógica indebida. Por lo tanto, se establece la necesidad de un perfil profesional con características inclusivas, siendo esto asociado tanto a habilidades personales como a un empoderamiento desde lo formativo y experiencial.

En algunas investigaciones se detectaron algunos hallazgos que evidenciaron un alto grado de desconocimiento por parte de los futuros profesores, tanto de los marcos legislativos, conceptualización, etc., que rigen la inclusión escolar. Se plantea la necesidad de reformular su formación incorporando cursos sobre inclusión educativa y temas afines (Andrades-Moya et al., 2021). No cabe duda de que los profesores necesitan nuevas competencias que den respuesta al enfoque inclusivo y a la forma de atender a los alumnos en las clases regulares por los profesores. Ya decía Meirieu (1992): estamos ante un escenario para un nuevo oficio.

Concretamente, Majoko (2019) realizó un estudio donde indagó la percepción de los maestros en educación especial respecto a las competencias docentes esenciales para educación inclusiva. El resultado de la investigación señala las principales competencias de educación inclusiva.

1. *Detección y evaluación de las diversas necesidades educativas:* el diseño y los procedimientos evaluativos de las necesidades educativas de los niños son claves para favorecer los procesos inclusivos.
2. *Colaboración en el proceso educativo:* el maestro requiere vincularse con el equipo de apoyo docente, los padres, para monitorizar pedagógicamente las intervenciones entre el hogar y la escuela; todo esto permitirá una gestión exitosa para la educación inclusiva.
3. *Diferenciación de la instrucción:* es importante que los maestros faciliten la exposición y evaluación del plan de estudios regular para todos los niños, que permita adaptar el contenido de la trayectoria educativa a través de los distintos niveles de aprendizaje.
4. *La gestión del comportamiento y el manejo del aula:* este tipo de competencia beneficia a los entornos pedagógicos amigables para todos los niños; el uso de enfoques conductuales y el uso de estrategias para manejarlo son fundamentales para una educación inclusiva.

Igualmente, Alegre (2010) expone 10 capacidades docentes fundamentales que debe adquirir un profesor para atender a la diversidad; estas son:

1. Capacidad reflexiva y medial
2. Gestión de situaciones diversas de aprendizaje en el aula
3. Ser tutor y mentor
4. Promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales
5. Capacidad de comunicarse e interactuar.
6. Capacidad de proporcionar un enfoque globalizador.
7. Metacognitivo
8. Enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje
9. Motivar e implicar metodologías activas al alumnado y
10. Planificar

Del mismo modo, Arnaiz et al. (2023) realiza un análisis de la percepción de la comunidad educativa respecto a la formación inicial de los futuros maestros para otorgar una respuesta educativa inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Participaron 78 personas comprometidas con la formación del profesorado y la educación inclusiva en la región de Murcia (España). Concluye que el perfil de un profesor que desarrolla competencias de educación inclusiva contiene elementos tales como:

1. Comprender el significado de la educación inclusiva.
2. Dominar las prácticas inclusivas y
3. Discernir sobre la implicancia de la pedagogía inclusiva.

En esta línea, Pantic y Florian (2015) exponen que la preparación de los docentes para desempeñarse como agentes de cambio requiere múltiples competencias, relacionadas con:

1. *Un propósito:* relativo al compromiso y la motivación.
2. *Competencia:* la comprensión de la política de la práctica docente en la pedagogía inclusiva, configurando formas creativas de trabajo.

3. *Autonomía*: la convicción de que los profesores son altamente eficaces, de forma individual y colectiva, confianza en sus relaciones con los maestros en contextos socioculturales diversos.
4. *Reflexibilidad*: la reflexión crítica de sus conocimientos profesionales prácticos.

De igual forma, Herrera-Seda et al. (2021) presentan algunas conclusiones sobre las competencias en educación inclusiva de los profesores en formación, luego de una investigación-acción, realizada en un grupo de futuros profesores de la comuna de Santiago de Chile. Los hallazgos permiten aportar elementos relativos a:

1. La importancia de la reflexión colaborativa docente
2. La transformación de las prácticas pedagógicas hacia la inclusión educativa.
3. Propiciar el sentido ético y político de justicia social en formación.
4. Tomar en cuenta los componentes afectivos de los futuros profesores.

Asimismo, Zegele (2022) examinó las percepciones de 80 docentes de escuelas primarias respecto a su preparación para implementar la educación inclusiva en una ciudad de Etiopía. Los hallazgos reportan la importancia de fortalecer los programas de formación docente en temas relacionados con:

1. Metodologías inclusivas.
2. Gestión del aula .
3. La utilización de materiales de enseñanzas inclusivas.
4. Adaptación del curriculum.
5. La evaluación en contextos inclusivos .

Probablemente, una de las conceptualizaciones más aceptadas y difundidas sobre el perfil del profesorado inclusivo es el Marco de Competencias para Docentes Inclusivos, elaborado por la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (European Agency, 2012). Este modelo, aplicable a todos los profesores sin distinción de área disciplinar o nivel educativo, se fundamenta en 4 dimensiones y en 8 competencias

esenciales ligadas a los valores básicos de la educación inclusiva. A continuación, se destaca en la Tabla 11 se destacan estos elementos.

Tabla 11
Marco de competencias para docentes inclusivos

Dimensiones	Competencias
Valorar en positivo la diversidad del alumnado.	Concepciones de la educación inclusiva Puntos de vista del profesor sobre las diferencias de alumnos.
Apoyar a todo el alumnado.	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los alumnos. Enfoques de enseñanza efectivos en clases heterogéneas.
Trabajar en equipo	Trabajar con padres y familias Trabajar con una variedad de otros profesionales de la educación.
Desarrollo profesional y personal	Los profesores como practicantes reflexivos La formación inicial del profesorado como base de un aprendizaje y desarrollo profesional activo.

Fuente: Elaboración propia, basada en European Agency (2012).

En este contexto, y a la luz del análisis crítico de la literatura especializada, se ha diseñado un marco de competencias en educación inclusiva dirigido a la formación inicial docente en las universidades chilenas.

Esta propuesta busca dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado chileno, entendiendo la educación inclusiva no tan solo como una estrategia pedagógica, sino como un fundamento ético, transformador y profundamente democrático. Desde este punto de vista, este marco se comprende como una herramienta para fortalecer las trayectorias académicas de los profesores en formación y así desarrollar comunidades educativas con justicia social y equidad.

En consecuencia, se elabora un marco de competencias en educación inclusiva para la FID que, en coherencia con los análisis, organiza las competencias en dimensiones claramente definidas, lo que permite su adecuada sistematización y favorece una comprensión más integral del fenómeno estudiado. Estas corresponden a:

- 5.2.1 Concepciones de la educación inclusiva
- 5.2.2 Valores inclusivos y ética profesional
- 5.2.3 Planificación de la atención educativa inclusiva.
- 5.2.4 Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas
- 5.2.5 Gestión pedagógica y liderazgo escolar inclusivo.
- 5.2.5 Desarrollo personal y social.

5.2.1 Concepciones de la educación inclusiva.

Esta dimensión se enfoca en la práctica situada, en el enfoque ecológico, la reflexión sobre la exclusión y la discriminación educacional, los saberes pedagógicos, así como también los facilitadores y las barreras del aprendizaje.

En esta dimensión es vital comprender que lo central de la educación inclusiva son las prácticas pedagógicas, donde las interacciones en el aula se enmarcan en prácticas situadas, en un currículum flexible, en diversas redes de apoyo y organización del establecimiento educacional (Paju et al., 2022). De igual manera, implica afrontar la diversidad considerando factores ambientales e individuales desde una perspectiva holística (Ginja y Chen, 2021). Igualmente, que incluyan condiciones del ambiente de aprendizaje relacionado con el contexto cultural y social (Grande y González, 2015).

Además, los profesores deben analizar críticamente las situaciones de exclusión y discriminación en el contexto escolar para promover prácticas inclusivas (Arnaiz et al., 2019; Booth, 2011). En relación con esto, es importante tener en cuenta los saberes pedagógicos que fortalecen la práctica inclusiva, organizada en metodologías participativas y evaluación accesible para todos los estudiantes (Márquez y Melero, 2021).

5.2.2 Valores inclusivos y ética profesional.

Esta dimensión se enmarca en conceptos tales como la reflexión de la práctica pedagógica, los valores como justicia social, derechos humanos, equidad, empatía, convivencia escolar, conciencia sociocultural, principios éticos y vislumbrar altas expectativas en los estudiantes.

Inicialmente es preciso reflexionar sobre la responsabilidad profesional que poseen los docentes, en relación con la práctica pedagógica. Sin duda, las acciones del profesorado deben conducir hacia la educación inclusiva, abandonando, como declara Echeita (2008) los enfoques pedagógicos tradicionales. Igualmente, diseñar y transferir buenas prácticas requiere revisar el contexto educativo para conducir a una escuela inclusiva (González y Grande, 2015). Esta reflexión de la práctica hace hincapié en el desarrollo profesional en contextos situados que permiten enriquecer la labor pedagógica, favoreciendo a todo el alumnado (González y Grande, 2015).

Del mismo modo, se debe preparar al profesorado en valores como la justicia social, derechos humanos, equidad, empatía, democracia, entre otros. Considerar el compromiso por la justicia social, trabajar con otros, desarrollar mejores sistemas educativos desde un enfoque inclusivo (Pantic y Florian, 2015). En este contexto, Slee (2012) es enfático en resaltar que la educación inclusiva debe ser considerada como un proyecto de política y justicia social con la intención de construir escuelas y sociedades donde todos sean valorados. También, la diversidad ofrece mirar los procesos educativos desde diversos ámbitos, tanto sociales como culturales (Infante, 2010; Villegas y Lucas, 2002). Valorar la heterogeneidad del estudiantado acrecienta un enfoque pedagógico inclusivo (Cárdenas et al., 2023).

5.2.3 Planificación de la atención educativa inclusiva.

Esta dimensión considera palabras claves como diversificación de la educación, recursos didácticos, método de enseñanza inclusiva, evaluación ecológica, tecnología educativa, diseño universal de aprendizaje, oportunidades y necesidades de aprendizaje, motivación y toma de decisiones pedagógicas.

De igual manera, la dimensión de la planificación de la atención educativa inclusiva agrupa aquellas competencias de las que el futuro profesor debe contar con respecto a organizar y gestionar diversas situaciones de aprendizaje, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la metacognición (Alegre, 2010). En este sentido, Kuyini et al. (2016) mencionan la relevancia de la identificación de las dificultades de aprendizaje y la adaptación de metas de aprendizaje al interior del aula. De igual forma, es esencial añadir a la didáctica pedagógica métodos de enseñanza inclusivos, favoreciendo el agrupamiento heterogéneo en las salas de clases (González y Grande, 2017; Moriña et al., 2015). La formación de profesores con sello inclusivo implica aplicar diversas estrategias eficaces de aprendizaje para un estudiantado heterogéneo (García-González et al., 2018); enfoque ecológico (Infante, 2010; Majoko, 2019). Al mismo tiempo, esta planificación demanda incorporar competencias tecnológicas de los docentes, permitiendo aplicar los principios del diseño universal de aprendizaje, así como los entornos virtuales en el aprendizaje; utilizan, igualmente, en los contextos educativos (Alba, 2018; Burke, 2021). Paralelamente, esta acción pedagógica conlleva la realización de múltiples procedimientos de evaluación, la cual debiese ser centrada en el estudiante, considerando sus habilidades y necesidades; igualmente, debiese ser un esfuerzo colaborativo para lograr evaluaciones auténticas y avanzar en una mejora continua (Liasidou y Antonou, 2015; Majoko, 2019).

5.2.4 Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas.

Esta dimensión atiende a conceptos tales como la relación de los padres-escuela, apoyo educativo, equipos de profesionales de la educación, modelo transdisciplinar e interdisciplinar, co-enseñanza, solución de conflicto y sentido de alteridad.

El ámbito de trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas examina aquellas competencias referidas a establecer procesos de comunicación y colaboración con la comunidad educativa, incorporando estrategias de cooperación pedagógicas con la familia (González y Grande, 2015; Van Laarhoven et al., 2007). Construir relaciones sinérgicas entre la comunidad y la escuela es un imperativo para una escuela inclusiva (Duk y Murillo, 2016), conformando redes de comunidades efectivas (Liasidou y Antonou, 2015).

Asimismo, Echeita (2017) declara la importancia de generar una cultura colaborativa al interior de la escuela con miras a diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas. En atención a lo cual, se presenta la co-enseñanza, que es una estrategia de trabajo colaborativo que implica la participación de dos o más docentes en un espacio de enseñanza general (Rodríguez, 2014); estos pueden ser de apoyo y disciplinares. Requiere planificación y evaluación conjunta; así mismo, esta estrategia mejora los aprendizajes y fortalece el equipo a través del intercambio de conocimiento entre los docentes. Este enfoque pedagógico inclusivo se fortalece, igualmente, del aporte de distintas disciplinas; esto implica un proceso reflexivo desde el área multidisciplinaria a la educación inclusiva (Infante, 2010).

Llevar a cabo la práctica inclusiva en las escuelas, según Pantic y Florian (2015) requiere la percepción de los docentes como agentes de justicia social; de igual forma, modelar nuevas y creativas formas de trabajar con y a través de otros profesionales de la educación.

5.2.5 Gestión pedagógica y liderazgo escolar inclusivo.

Esta dimensión considera palabras claves como: ambientes de aula inclusivos, gestión y liderazgo educacional inclusivo, reflexión profesional, proyecto de educación y valores sociales con las familias.

El tópico de gestión pedagógica y liderazgo escolar inclusivo se centra en los agentes responsables de promover una cultura inclusiva al interior de las escuelas. Este tipo de liderazgo recae, principalmente, en la figura del director y en el equipo de gestión del establecimiento educacional, quienes destacan por su rol pedagógico como líderes transformacionales. Su labor consiste en establecer reflexiones entre las comunidades de aprendizaje, con el fin de mejorar la educación inclusiva. Según Echeita (2019) promueve una visión compartida de los procesos educativos, fomenta la colaboración entre los docentes, estudiantes y familias, genera un entorno de confianza y hace efectivos los principios de inclusión.

Además de eso, la gestión pedagógica igualmente se ve reflejada al interior de la sala de clases, en lo que Majoko (2019) denomina gestión del comportamiento y manejo del aula, que se refiere a las estrategias que tienen los docentes para mantener un entorno de aprendizaje

positivo, minimizando las interrupciones, creando un ambiente donde todos se sientan valorados y escuchados, promoviendo un ambiente de aula inclusivo. La gestión de la conducta de todos los estudiantes consolida un aprendizaje positivo y eficaz (Kuyini et al., 2016); debido a ello, se desarrollan habilidades interpersonales, la motivación y el aprendizaje, de igual forma la comunicación asertiva entre los estudiantes (Van Laarhoven et al., 2007).

Una competencia indispensable en la formación de profesores en educación inclusiva es la reflexión profesional sobre la práctica pedagógica, lo que Durán y Giné (2017) establecen como procesos de investigación en relación con la inclusión, reflexionando entre ellos y buscando formas de desarrollo profesional.

5.2.6 Desarrollo personal y social.

Esta dimensión reúne conceptos claves como la comunicación asertiva, la actitud abierta del docente, la investigación pedagógica, la resiliencia, el bienestar emocional del profesor, la innovación educacional, la ética y la honestidad.

Este grupo de competencias, relacionadas con el desarrollo personal y social, se refiere a la interacción respetuosa, así como a la capacidad de motivar e implicar a los estudiantes en su aprendizaje (Alegre, 2010). Las distintas investigaciones sobre el profesorado en educación inclusiva respaldan, en efecto, lo determinante de la actitud positiva y aceptación a la diversidad de parte de los docentes para lograr una cultura escolar inclusiva (Ayala y O'higgins, 2019; Moriña et al., 2015). Otro componente corresponde al bienestar emocional que, de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), simboliza un mejor conocimiento de sus propias emociones; por ende, la posibilidad de autorregulación, generando óptimas relaciones sociales e interpersonales con los otros.

Actualmente, preparar a los docentes para un sistema educativo cambiante y flexible implica fomentar la capacidad de aplicar el ingenio y la creatividad en los distintos ambientes educativos (Burke, 2020), también la imaginación, propiciando la innovación en las metas de aprendizaje tanto para los docentes como para los estudiantes (Li y Ruppar, 2021).

Los docentes que se desempeñan en entornos inclusivos asumen que la educación inclusiva es un proceso que requiere múltiples transformaciones y cuantiosos desafíos (Slee, 2001). De igual modo, la preparación del profesorado inclusivo debe ir acompañada de competencias éticas, relacionadas con el respeto y la empatía con todos los estudiantes (Orozco y Moriña, 2022) que desencadenen en la capacidad para conectar con los estudiantes. También las competencias personales relativas a la puntualidad, la responsabilidad y la honestidad (Fernández, 2013).

En este sentido, existen varios autores que nos presentan competencias esenciales que requiere un docente con un enfoque inclusivo. A continuación, se adjunta una tabla, sintetizada y organizada en las dimensiones presentadas anteriormente, y un conjunto de competencias, que se han extraído de una revisión bibliográfica, las cuales constituyen la propuesta de “Marco de competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente”. Acto seguido, en la Tabla 12, se presenta el marco de competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente, propuesto.

Tabla 12
Marco de competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente

Dimensiones	Competencias	Autor/es
Concepciones de la educación inclusiva	Conocimiento del profesorado sobre el concepto de diversidad y educación inclusiva	Arnaiz et al. (2023); González y Grande (2015); Moriña et al. (2015); Rodríguez (2019)
	Capacidad de reflexión y análisis crítico sobre la inclusión y exclusión.	Ainscow (2011); Echeita (2019); Infante (2010); Ocampo (2017); Slee (2001); Liasiduo y Antonou (2015)
	Conocimiento de la práctica pedagógica inclusiva	Arnaiz et al. (2023); Moriña (2020); Pantic y Florian (2015)
Valores inclusivos y ética profesional	Responsabilidad profesional del aprendizaje de todos los estudiantes.	Durán y Giné (2017); González y Grande (2015); Liasiduo y Antonpu (2015)
	Mediador de la justicia social	Liasiduo y Antonou (2015); Pantic y Florian (2015); Slee (2012); Villegas (2002)
	Capacidad para evaluar sus propias prácticas pedagógicas	Pantic y Florian (2015)

	Posee actitud de respeto y valoración a la diversidad.	Ayala y Ohiggins (2019); Cárdenas et al. (2023); Infante (2010)
	Promover valores tales como la democracia y la conciencia sociocultural.	Slee (2001); Villegas (2002)
	Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.	Arteaga y García (2008); Echeita (2012)
	Favorecer la metacognición. Enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Diseñar diversas situaciones de aprendizaje en el aula. Aplicar metodologías participativas.	Alegre (2010); Kuyini et al. (2016)
	Asistir, enmendar, valorar y analizar el progreso para la meta de los objetivos de cada estudiante. Disponer de recursos pedagógicos más adecuados para el proceso de enseñanza y aprendizaje.	García (2005)
	Favorecer la flexibilidad metodológica. Emplear distintos enfoques didácticos.	González y Grande (2015); Moriña et al. (2015); Rodríguez (2019)
	Detección oportuna y estrategias para estudiantes con dificultades de aprendizaje	Liasidou y Antonou (2015); Majoko (2019); Kuyini et al. (2016)
Planificación de la atención educativa inclusiva	Planificación, mediación, innovación y adaptación al currículum de las metas de aprendizaje para favorecer la inclusión en la sala de clases.	Fernández (2013); Infante (2010); García- González et al. (2018); Kuyini et al. (2016); Majoko (2019)
	Integración práctica de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje en las planificaciones docentes.	Alba (2018); González y Grande (2015); Van Laarhoven et al. (2007);
	Emplear múltiples procedimientos de evaluación. Elaborar evaluaciones auténticas	Arteaga y García (2019); Liasidou y Antonou (2015); Majoko (2019)
	Conocer y utilizar las TIC para los entornos de aprendizaje virtuales y no virtuales.	Alba (2018); Burke (2020); Fernández (2012); Moriña et al. (2015)
Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas	Consideración de la familia en las decisiones pedagógicas. Informa a la familia de la evolución del estudiante.	Fernández (2012); González y Grande (2015); Van Laarhoven et al. (2007)
	Activar redes de comunidades efectivas	Duk y Murillo (2016); Herrera-Seda (2018); Liasiduo y Antonou (2015)

	Formar parte de colectivos docentes, relacionados con la co-enseñanza y profesionales de apoyo a la educación. Trabajar desde un modelo transdisciplinar y de trabajo colaborativo con docentes.	Durán y Giné (2017); Echeita (2017); Rodríguez (2019)
	Aplicar un enfoque pedagógico inclusivo en las prácticas colaborativas del aprendizaje.	Infante (2010); Majoko (2019); Pantic y Florian (2015); Slee (2001)
	Fomentar la comprensión de las culturas escolares inclusivas. Promover el liderazgo inclusivo del director.	Echeita (2019); Herrera-Seda et al. (2021); Otondo et al. (2022); Pantic y Florian (2015)
	Liderar la gestión del comportamiento y el manejo del aula. Fomentar la convivencia escolar. Apoyo conductual positivo	Kuyini et al. (2016); Van Laarhoven et al. (2007); Majoko (2019)
Gestión pedagógica y liderazgo escolar inclusivo	Gestiona, debate y evalúa las acciones pedagógicas y personales de los miembros del equipo; utiliza estrategias de comunicación para la construcción de diálogos positivos y reflexivos.	Durán y Giné (2017); Fernández (2013)
Desarrollo personal y social	Interactúa, motiva, anima y refuerza a los estudiantes para que se impliquen en el aprendizaje.	Alegre (2010); García (2005)
	Actitud positiva, receptiva, de respeto y empatía por todos los estudiantes.	Ayala y O'Higgins (2019); Moriña et al. (2015); Van Laarhoven et al. (2007)
	Ser resiliente, autónomo, tolerante, altruista y solidario con sus pares y con los estudiantes.	Ayala y Ohiggins (2019); Calderón (2016); Pantic y Florian (2015); Slee (2001)
	Desarrollar habilidad para regular las propias emociones, subir el umbral de tolerancia a la frustración. Fortalecer las relaciones sociales e interpersonales. Facilitar la resolución positiva de conflictos.	Pérez-Escoda y Bisquerra (2007)
	Capacidad para aplicar la creatividad en sus contextos educativos.	Burke (2020); Li y Ruppar (2021)
	Paciente con el proceso responsable. responsable. Respetar reglas y normas. Asume compromisos y tareas. Es honesto y ético.	Fernández (2013); Orozco y Moriña (2022)

Fuente: Elaboración propia (2024).

En síntesis, el marco propuesto de competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas, se organiza en 6 dimensiones conectadas entre sí y concebidas como una herramienta estratégica para fortalecer las trayectorias académicas de los profesores en formación. Asimismo, consolida comunidades educativas basadas en equidad y justicia social. Cada dimensión, acá presentada, constituye un marco de acción pedagógica. Estas dimensiones se integran de manera sinérgica y configuran un perfil profesional unificado para responder con calidad y excelencia al sistema educacional chileno.

Capítulo III. Metodología de la investigación.

6. Metodología de la investigación.

Esta tesis doctoral pretende analizar el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas. El estudio adopta una metodología mixta, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de obtener una comprensión integral del actual fenómeno de la investigación.

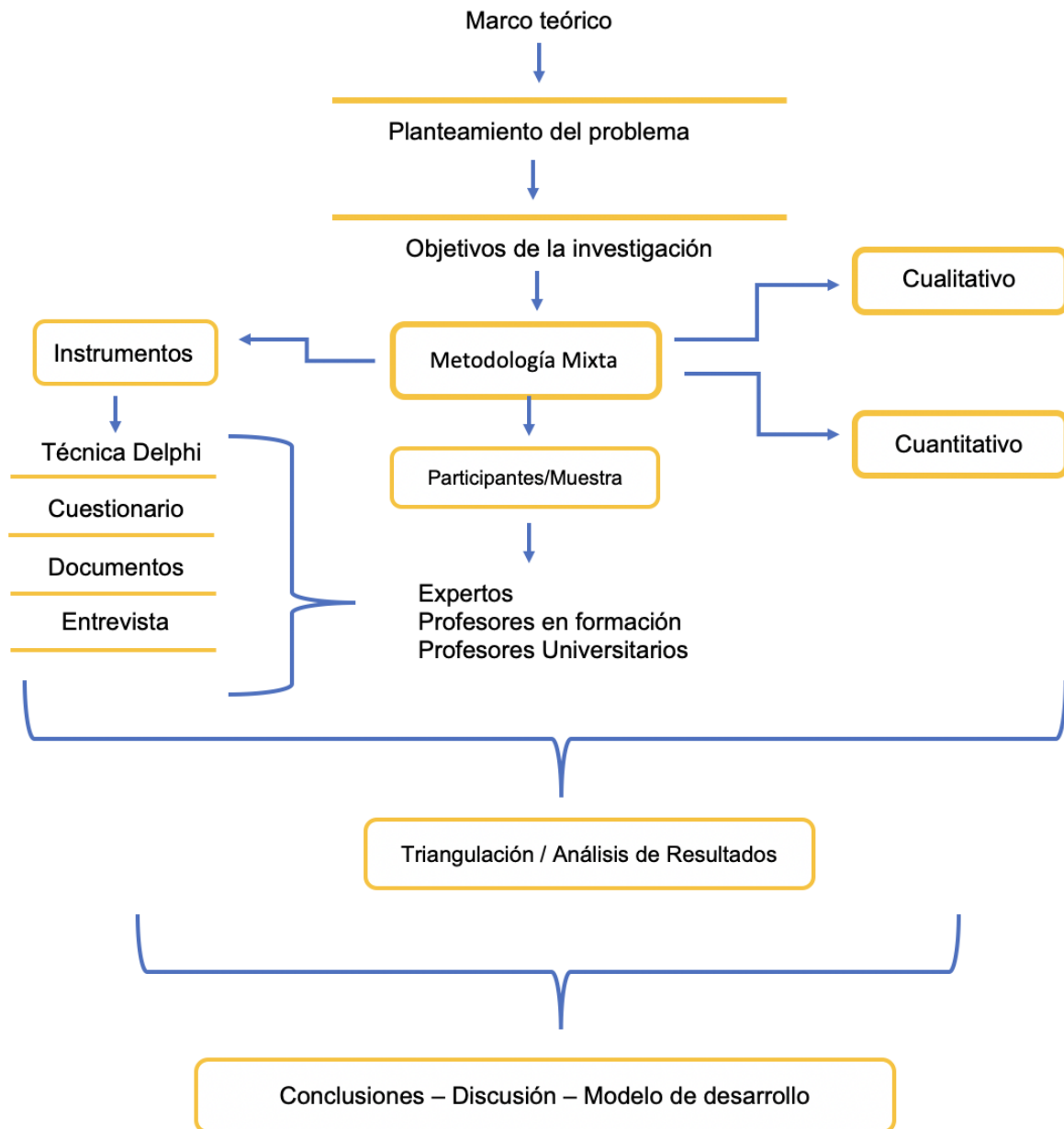
Este estudio se enmarca en una metodología mixta que representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos del estudio, que implica la recolección y análisis de datos de diversas fuentes, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias de toda la información recabada (Creswell y Creswell, 2018; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Jorrín et al., 2021; Vasilachis, 2019). Expertos en el campo educativo justifican el uso de esta metodología. En este sentido, Castro y Godino (2011) plantean que investigar en el ámbito educativo representa un desafío complejo, por lo que usar métodos mixtos permite una comprensión más holística e integral de la temática estudiada. Asimismo, Johnson y Onwuegbuzie (2004) exponen variadas razones sobre la utilización de esta metodología en investigaciones en educación:

- (i) *Complementaridad de los enfoques*: permite combinar las fortalezas de los métodos cuantitativos y cualitativos y, en este caso, el cuantitativo ofrece datos medibles y el cualitativo proporciona una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente.
- (ii) *Triangulación de datos*: valida los hallazgos a través de la comparación de ambos métodos, aumentando la confiabilidad y la credibilidad de los resultados.
- (iii) *Mayor profundidad en la interpretación*: integrar valores numéricos con diversas percepciones permite una visión completa de la problemática educativa abordada, y
- (iv) *Mayor aplicabilidad en la toma de decisiones*: en este punto, los resultados obtenidos proporcionarán información valiosa para el desarrollo de estrategias que optimicen el diseño de conclusiones más sólidas y formulen propuestas de mejora.

Un aspecto clave de este estudio radica en la articulación coherente entre los resultados obtenidos a partir de las distintas fuentes de información; esto permite levantar conclusiones y discusiones significativas. En la Figura 20 se presenta la estructura metodológica de la investigación.

Figura 20

Estructura metodológica de la investigación



Fuente: Elaboración propia (2022).

7. Diseño de la investigación.

El diseño del estudio será secuencial exploratorio, con priorización cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Esta decisión se fundamenta en que la investigación se enfoca en recoger información mediante el análisis de documentos, la técnica Delphi y ejecución de entrevistas. Asimismo, el análisis de la técnica Delphi contribuye a establecer la base para los siguientes procesos de recolección de datos. El diseño consta de dos fases.

Fase 1.

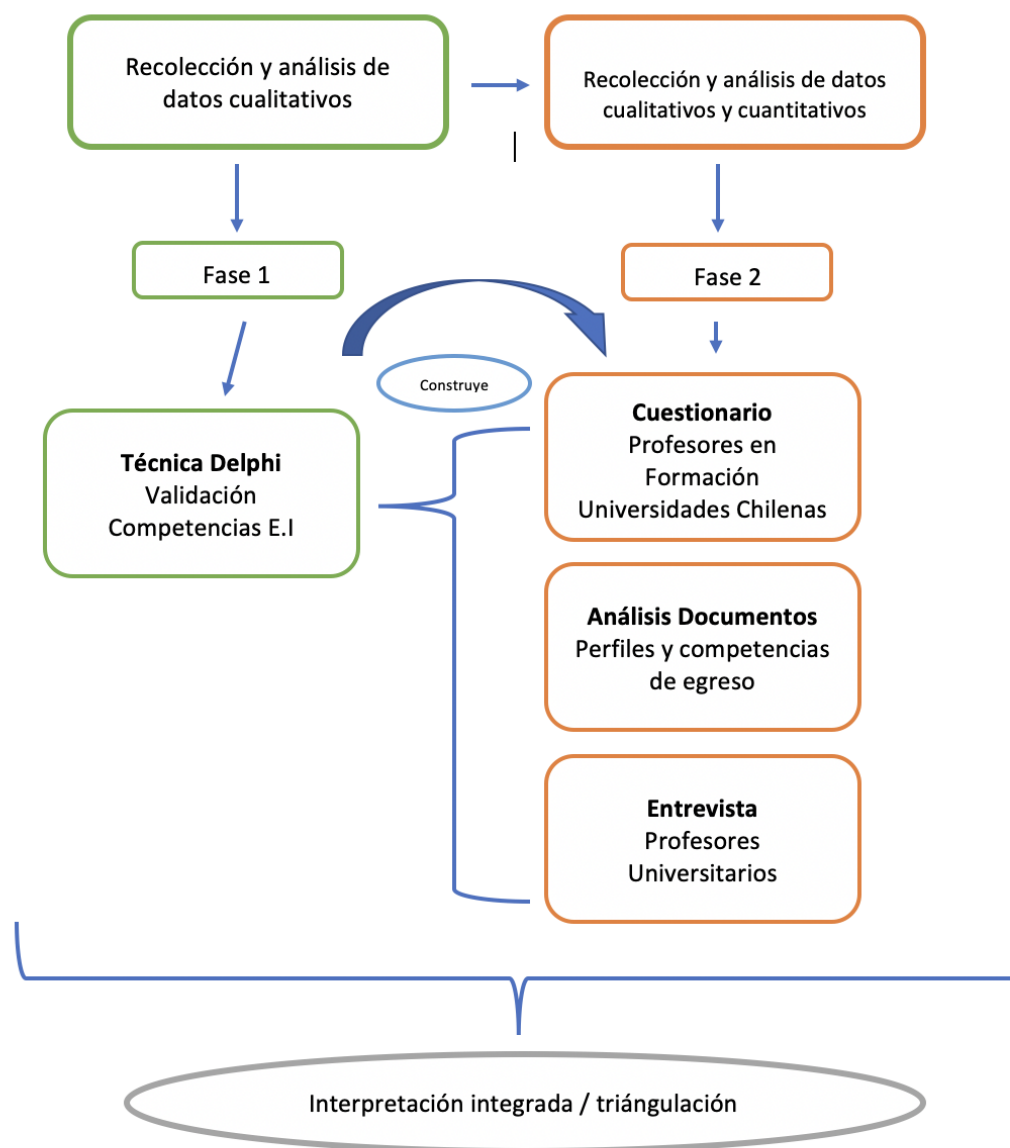
Esta fase incluye la recolección de datos cualitativos, donde se aplica la técnica Delphi se utiliza para validar las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente. Esto afianza el desarrollo de la fase 2, en lo referente a la construcción del cuestionario. Asimismo, complementa el análisis documental y las entrevistas a los profesores universitarios.

Fase 2.

Acá, el proceso de recopilación de información combina datos cualitativos y cuantitativos, donde se aplica el cuestionario a los profesores en formación de las universidades chilenas seleccionadas; se lleva a cabo un análisis documental de los perfiles de egreso de las carreras Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Diferencial y, finalmente, se administran diversas entrevistas a profesores universitarios vinculados a la formación inicial docente.

Los desafíos particulares de este diseño residen en centrarse en los hallazgos cualitativos apropiados para así ser empleados como entrada del estudio cuantitativo, y el proceso final de interpretación es el resultado de la integración y la comparación de resultados cualitativos y cuantitativos (Jorrín et al., 2021). En la Figura 21 se presenta el diseño de la investigación.

Figura 21
Diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia (2022).

7.1 Ruta cualitativa.

La ruta cualitativa se desarrolla en las fases 1 y 2. Se sitúa en una investigación interpretativa relacionada con la fenomenología, que permite explorar, describir y entender lo que las personas comparten según sus experiencias con un fenómeno específico (Creswell y Poth, 2018; Sandín, 2003). Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque fenomenológico busca comprender las vivencias de los sujetos desde su propia subjetividad; así mismo, plantea algunas características:

- (i) *Un análisis en primera persona*: que da prioridad a la voz y perspectiva de los participantes, lo que en esta instancia se refiere a los profesores universitarios responsables de la formación inicial docente y profesores en formación de las distintas carreras estudiadas.
- (ii) *Suspensión de juicios previos*: en este caso se busca dejar de lado los prejuicios o concepciones previas sobre el fenómeno analizado y,
- (iii) *Interpretación del significado*: que busca no solo describir la experiencia, sino que nos interesa captar los significados esenciales de los participantes.

Considerando esto, los estudios cualitativos enfatizan que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser plenamente comprendidos si se analizan de forma aislada, ya que el contexto en el que ocurren influye en el significado (Sandín, 2003). Además, son flexibles, no lineales, contextualizados y se centran en la comprensión de una situación social (Latorre et al., 1996).

Para este caso, el componente cualitativo se focaliza en explorar con profundidad la muestra documental y las reflexiones de los profesores en formación y profesores universitarios en relación con las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente. Esto tiene como propósito comprender en detalle los desafíos y las oportunidades que enfrentan las universidades chilenas en el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente.

7.2 Ruta cuantitativa.

La ruta cuantitativa es parte de la fase 2. Tiene un diseño no experimental, descriptivo y transversal. Se realiza sin manipular deliberadamente las variables; este diseño tiene como propósito medir las variables tal como se dan en su contexto natural, para luego analizarlas. Es descriptivo, ya que tiene como meta especificar características, propiedades, perfiles de personas, grupos de algún fenómeno o problema a investigar. En este caso se ha seleccionado una serie de variables relacionadas con competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente y, posteriormente, se recaba la información para caracterizar lo que se investiga y, finalmente, es de corte transversal, ya que la recolección de datos se realiza en un único momento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Jorrín et al., 2021).

La técnica de recolección de datos se realiza a través de un cuestionario aplicado a profesores en formación para valorar el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en itinerarios formativos de las universidades chilenas seleccionadas. Canales (2006) la considera una técnica humana diseñada para explicar el medio social y natural; de igual forma, no solo contiene técnicas de análisis de datos, sino que también tiene una perspectiva epistemológica de la realidad. Sáez (2017) dice que este enfoque establece patrones que enfatizan la importancia de un buen diseño, la elección correcta del instrumento y el uso de pruebas estadísticas que aseguran la validez y confiabilidad de los resultados. Este enfoque proporciona información crucial para comprender el impacto de diversas variables, así como para datos aplicables en la toma de decisiones (Cea, 2001).

8. Contexto de la investigación.

8.1 Escenario de las universidades chilenas vinculadas a la investigación.

La Educación Superior en Chile se caracteriza por ser heterogénea y activa. Dispone de una variada oferta de enseñanza superior, desde universidades con alto reconocimiento nacional e internacional hasta innovadores centros de formación técnica.

En general, la educación superior en Chile, actualmente, se organiza en 50 Centros de Formación Técnica (CFT), 32 Institutos Profesionales (IP) y 58 Universidades (Ues) (Subsecretaría de Educación Superior, 2025). En la Figura 22 se explica la cantidad aproximada de estudiantes en las distintas casas de estudios.

Figura 22

Organización de la educación superior en Chile



Fuente: Imagen extraída de la Superintendencia de Educación Superior (2025).

Conjuntamente, las diversas instituciones poseen autonomía, que les permite llevar a cabo investigaciones de alto nivel, establecer convenios colaborativos en distintas áreas del conocimiento y definir sus modelos educativos. Su financiamiento se debe a varias fuentes, mayormente aportes estatales y entidades particulares y privadas, aranceles preestablecidos, fondos concursables y donaciones.

8.2 La voz de las universidades. ¿Cuál es el rol del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) en la enseñanza superior en Chile?.

El CRUCH es un organismo colegiado autónomo, conformado por las principales autoridades de 30 universidades, organizadas en estatales¹ y tradicionales privadas², las cuales están presentes a lo largo de todo el territorio nacional. El principal propósito es asesorar al Ministerio de Educación en la planificación de las políticas públicas, favorecer la excelencia, la calidad, inclusión y equidad en la educación superior, apuntando al desarrollo territorial y a la descentralización. Este consejo desarrolla cuatro funciones esenciales:

1. Participar significativamente del diseño e implementación de políticas públicas en educación superior.
2. Fomentar la coordinación y la colaboración entre las universidades.
3. Generar redes de cooperación a nivel nacional e internacional.
4. Contribuir al desarrollo territorial en cada una de las regiones del país.

De igual manera, se compromete con los siguientes principios: bienestar público e integridad, cooperación y colaboración, autonomía y diversidad y libertad académica, derechos humanos y democracia, equidad, inclusión y movilidad social, igualdad de género, excelencia, estándares superiores de calidad y estándares superiores de transparencia y probidad.

El sistema de acceso a las universidades que pertenecen al CRUCH es a través de una plataforma electrónica única, administrada por la Subsecretaría de Educación Superior, que proporciona:

- Oferta académica y vacantes de cada carrera y programa de estudios.
- Procesos de admisión.
- Mecanismos de selección.
- Programas especiales de acceso y
- Plazos de postulación.

¹ Universidades estatales: pertenecen al CRUCH y tienen personalidad jurídica de derecho público (Ley 21.094/2018)

² Universidades tradicionales privadas: pertenecen al CRUCH y tienen personalidad jurídica de derecho privado (Ley 21.094/2018)

Los instrumentos de acceso generales para la admisión universitaria chilena son:

- Calificaciones de Enseñanza Media (NEM).
- Ranking de calificaciones.
- Prueba de transición de matemáticas para la admisión universitaria .
- Prueba de transición de comprensión lectora para la admisión universitaria y,
- Prueba de transición electivas para la admisión universitaria: considera la prueba de Historia y Ciencias Sociales y la prueba de Ciencias.

8.3 Entorno de la investigación: universidades participantes.

La investigación desarrollada involucra a 7 universidades que pertenecen al CRUCH. Los criterios de inclusión, corresponden a: (i) universidades de diversas zonas geográficas, en este caso zona central y sur, (ii) universidades cuya oferta académica contempla las carreras de pedagogía estudiadas, (iii) criterios de factibilidad y acceso a la información, la disposición de sus autoridades para colaborar la investigación doctoral, garantizando la recolección de datos. Estas universidades se encuentran en 3 regiones del país. Con el propósito de resguardar los principios éticos de la investigación, se ha optado por emplear las denominaciones genéricas para identificar a las instituciones participantes, tales como U1, U2 y así sucesivamente hasta U7. Del mismo modo, es preciso destacar en la Figura 23 la ubicación geográfica de las universidades participantes y en la Tabla 13 se expone lo referente a zona geográfica, perfil institucional, carrera, duración y acreditación.

Asimismo, se analizaron las competencias en educación inclusiva en tres carreras de pedagogía: Pedagogía en Educación Básica (en adelante PEB), Pedagogía en Educación Parvularia (en adelante PEP) y Pedagogía en Educación Diferencial/Especial (en adelante PED). Para la identificación de los perfiles de egreso de cada carrera en las distintas universidades, se empleó una denominación genérica que combina la sigla de la carrera con el código asignado. Por ejemplo, “PEB-U1” corresponde al perfil de pedagogía en educación básica de la universidad 1 y así sucesivamente para los demás casos. Por ende, concretaremos en los siguientes aspectos:

- a. Descripción de las universidades participantes.
- b. Información general de las 7 universidades.
- b. Resumen del perfil de egreso de las carreras de PEB, PEP y PED.

Figura 23

Ubicación geográfica de las universidades



Fuente: Elaboración propia, visualizada con Canva (2026).

Tabla 13
Descripción de escenario de las universidades

Universidad	Zona geográfica	Perfil institucional	Carrera	Duración	Acreditación
U1	Central	CRUCH	Pedagogía en educación básica	10 semestres	6 años hasta 2028
			Pedagogía en educación parvularia	10 semestres	7 años hasta 2031
			Pedagogía en educación especial	10 semestres	7 años hasta 2025
U2	Central	CRUCH	Pedagogía en educación básica	10 semestres	3 años hasta 2025
			Pedagogía en educación parvularia	10 semestres	6 años hasta 2029
			Pedagogía en educación especial	10 semestres	7 años hasta 2029
U3	Central	CRUCH Estatal	Pedagogía en educación básica	9 semestres	4 años hasta 2027
			Pedagogía en educación parvularia	8 semestres	5 años hasta 2026
			Pedagogía en educación diferencial	8 semestres	6 años hasta 2027
U4	Sur	CRUCH	Pedagogía en educación básica	10 semestres	3 años hasta 2025
			Pedagogía en educación parvularia	9 semestres	5 años hasta 2029
			Pedagogía en educación diferencial	9 semestres	7 años hasta 2029
U5	Sur	CRUCH	Pedagogía en educación básica	10 semestres	6 años hasta 2029
			Pedagogía en educación parvularia	10 semestres	7 años hasta 2030

U6	Sur	CRUCH	Pedagogía en educación diferencial	10 semestres	6 años hasta 2027
			Pedagogía en educación básica	10 semestres	3 años hasta 2026
			Pedagogía en educación parvularia	10 semestres	2 años hasta 2026
			Pedagogía en educación diferencial	10 semestres	7 años hasta 2029
U7	Sur	CRUCH Estatal	Pedagogía en educación básica	10 semestres	4 años hasta 2029
			Pedagogía en educación parvularia	10 semestres	4 años hasta 2026
			Pedagogía en educación diferencial	9 semestres	4 años hasta 2029

Fuente: Elaboración propia (2023).

Universidad 1 (U1)



Es una universidad de excelencia, prestigio y tradición. Es una de las casas de estudio superiores líderes en el país, reconocida también internacionalmente. Fundada en 1928, se encuentra en la zona central de Chile. Tiene 7 años de acreditación institucional. La formación de profesionales destacados y el enfoque en una educación basada en valores son características importantes, así como también la enseñanza de habilidades blandas. Esto ayuda a los graduados a tener éxito en diferentes situaciones y contextos, creando un impacto positivo en su comunidad.

Tiene más de 100 programas de pregrado, posgrado y pos-título, y un cuerpo académico del más alto nivel dedicado a la investigación, asistencia técnica y vinculación con el medio que la convierte en una universidad compleja, con una visión de desarrollo amplia e integral.

El modelo educativo está estructurado a partir de 3 ideas centrales y 4 pilares conceptuales. Las ideas centrales están recogidas en:

1. Ante todo, en el magisterio de la Iglesia, asumen la libertad de la persona humana y la dignidad, y hacen de ella el centro de la actividad universitaria.
2. La relación entre profesores y estudiantes.
3. Establece rutas formativas que permiten el desarrollo profesional a las necesidades de la sociedad, en el pregrado, el posgrado y la formación continua.

Tiene pilares como: formación integral, formación de excelencia, formación a lo largo de la vida y vinculación con el medio.

Sus lineamientos estratégicos son:

1. Identidad institucional como desafío permanente.
2. Investigación, creación e innovación con impacto en la sociedad.
3. Formación integral pertinente e innovadora para la transformación de las personas.
4. Vinculación con el medio como agente de diálogo con la sociedad.
5. Gobernanza institucional para una gestión transformadora.
6. Aseguramiento de la calidad y compromiso con la excelencia
7. Equidad e inclusión para una convivencia y participación plena.
8. Internacionalización para la integración en una sociedad global.
9. Tecnologías al servicio del desarrollo de las personas en el siglo XXI.

En estos lineamientos presentan objetivos y la descripción de los planes de acción.

Pedagogía en educación básica (PEB-U1).

El perfil de egreso del profesorado en formación (PEB-U1) se orienta a la construcción de procesos educativos para el estudiantado de enseñanza básica. Con especialización disciplinar de Lenguaje, Matemática, Cs. Naturales o Historia, Geografía y Cs. Sociales. La misión de este docente es propiciar la formación para el bien común y la justicia social de y con sus alumnos y la comunidad educativa, valorando la diversidad de todos sus integrantes, así como también del territorio en el que se desenvuelve. Se forma en el desarrollo de capacidades intelectuales superiores que le permiten integrar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos con actitudes de liderazgo, flexibilidad y proactividad. El propósito es formar progresivamente en la autonomía para la vida ética, política y ciudadana a través de la cultura, intereses, emociones y cognición de los estudiantes de educación básica. Conoce, comprende y aplica el marco curricular bio-psico-socio-emocional del aprendizaje y la enseñanza, lo que le permite diseñar, planificar, implementar y evaluar experiencias educativas situadas que propician la construcción del pensamiento de los y las alumnas de educación básica bajo el paradigma sociocognitivo y a través de la integración curricular de las didácticas disciplinares y del uso de medios digitales adecuados, lo que permite abordar problemáticas socio-científicas. Conoce y utiliza diversas metodologías para investigar fenómenos educativos, su propia práctica y la naturaleza de las personas que educa para ser un agente de transformación de su profesión en lo local, nacional y global.

Pedagogía en educación parvularia (PEP-U1)

La educadora de párvulos de esta universidad (PEP-U1) posee una identidad profesional, un conocimiento pedagógico-disciplinar y una práctica docente. Estos le permiten generar contextos de aprendizaje, desarrollo integral, participación y bienestar para los párvulos de primer y segundo ciclo de educación parvularia, sus familias y comunidad educativa. Además, manifiesta una actitud de responsabilidad con la sociedad como sello valórico institucional. El perfil de egreso está compuesto por competencias de formación fundamental, disciplinares y profesionales.

Pedagogía en Educación Especial (PED-U1)

El profesor de Educación Especial de esta universidad (PED-U1) son profesionales de la educación de personas que, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales y/o culturales, requieren apoyo especializado. Es un profesional que domina la disciplina de la Educación Especial, para favorecer y acompañar los procesos de aprendizaje y desarrollo de la persona durante el ciclo vital, considerando la familia y el contexto comunitario en el que participa. El título de profesor de Educación Especial se fundamenta en el paradigma inclusivo. Para ello, requiere de un profesor que no focalice en normalizar la diferencia, sino en reconocerla, valorarla y en proporcionar los apoyos especiales en cada entorno. Así, se puede favorecer la plena inclusión de todas las personas. Otorga las menciones de discapacidad intelectual o dificultades del aprendizaje. Su perfil de egreso está compuesto por el área de formación disciplinar, profesional y fundamental.

Universidad 2 (U2)	
	Esta universidad se fundó en 1991. Es católica y posee personalidad jurídica de derecho público. Se encuentra acreditada por 5 años a nivel institucional. Está en la región del Maule. Contribuye a la misión evangelizadora de la Iglesia y asume los desafíos a través del cultivo de pensamiento, las artes, la cultura y las ciencias desde la perspectiva cristiana. Esta universidad colabora de manera permanente al desarrollo de programas que aporten a la generación de conocimiento, orientado a dar soluciones sustentables y socialmente responsables respecto de las necesidades del medio, agregando valor a las iniciativas que propicien la investigación, innovación y la transferencia de tecnologías. Sus áreas de desarrollo académico son la Medicina y Ciencias de la Salud, la Pedagogía, las Ciencias Agrarias y Forestales, la Ingeniería, las Ciencias Básicas, Sociales y Económicas, y la Teología y Filosofía. La planificación de desarrollo estratégica 2024-2028 se sustenta en la identidad y posicionamiento, la consolidación e innovación con excelencia y la gestión sostenible.
	Pedagogía en educación básica (PEB-U2) El egresado de Pedagogía en Educación General Básica de esta universidad con mención en matemática, lenguaje y comunicación, ciencias naturales o ciencias sociales se desempeña competentemente impulsando procesos de enseñanza y aprendizaje en el ciclo escolar básico, aplicando estrategias de trabajo que integren la pedagogía, las disciplinas y sus didácticas específicas, garantizando a todos los estudiantes aprendizajes de calidad en los diversos contextos socioeducativos donde se desempeña. Se espera que el egresado actúe como un agente reflexivo de su propio quehacer, movilizándolo sus habilidades sociales e investigativas para su desarrollo profesional y el aprendizaje de todos sus estudiantes, evidenciando una visión ética, cristiana, con respeto y promoción a los derechos humanos que contribuya al mejoramiento y el desarrollo educacional de la región. Los ámbitos de dominio corresponden a: ámbito pedagógico y de gestión.

La mención de lenguaje y comunicación desarrolla en los futuros profesores las habilidades que les permitan construir con sus estudiantes de educación básica aprendizajes de lectura, escritura y comunicación oral.

La mención de Matemática desarrolla en los futuros profesores habilidades que les permitan construir con sus estudiantes de educación básica aprendizaje en números y operaciones, patrones y álgebra, geometría, medición, datos y probabilidades. Para ello, han de demostrar dominio de las competencias para argumentar, comunicar, modelar y representar, con especial énfasis en la resolución de problemas.

La mención de Ciencias Naturales desarrolla aprendizajes en ciencias de la vida, ciencias físicas y químicas, y ciencias de la tierra y el universo.

La mención de ciencias sociales desarrolla en los futuros profesores las habilidades que les permitan construir con sus estudiantes de educación básica aprendizajes de historia, geografía y formación ciudadana.

El perfil de egreso lo componen competencias profesionales y genéricas.

Pedagogía en Educación Parvularia (PEP-U2)

El egresado de la carrera de pedagogía en educación parvularia de esta universidad, es un profesional comprometido con la formación integral de niños de 0 a 6 años, habilitado para desempeñarse en distintos ámbitos educativos, públicos y privados, destacando por la capacidad de trabajo en equipo con otros profesionales, familias y otros agentes educativos, actitud crítica y reflexiva, así como diseñar e implementar propuestas pedagógicas centradas en los párvulos integrando la tecnología, respondiendo a las características y necesidades de los contextos educativos, con énfasis en el juego como principio metodológico, atendiendo a la diversidad con responsabilidad social, en respuesta a los desafíos de la región y del país, desde una perspectiva cristiana.

Los ámbitos de dominio se relacionan con la gestión del aprendizaje en el aula, la comunidad educativa y la familia y la responsabilidad profesional.

Tiene 2 menciones: psicomotricidad y vida saludable, que habilita al egresado para diseñar, gestionar y liderar proyectos educativos que favorezcan el desarrollo motor de niños, promoviendo un estilo de vida saludable, e inglés inicial, que habilitará al egresado/a para gestionar y organizar su práctica pedagógica en ambientes de aprendizaje que favorezcan la adquisición del segundo idioma en niños, potenciando habilidades comunicativas y el disfrute del idioma inglés.

El perfil de egreso está compuesto por competencias profesionales y genéricas.

Pedagogía en Educación Especial (PED-U2)

El egresado de educación especial se desempeña competentemente liderando procesos de prevención, evaluación e intervención en todas las personas a lo largo de su ciclo vital, aplicando estrategias, programas y proyectos psicopedagógicos que garanticen la plena participación de todos y todas en contextos educativos, sociales y comunitarios, teniendo a su vez conocimientos específicos adquiridos a través de las menciones ofertadas por la misma carrera.

Se espera que actúe como un agente de cambio para la generación de culturas, políticas y prácticas más inclusivas en los distintos ámbitos de desempeño laboral, evidenciando actitudes y conductas basadas en la ética y los valores fundamentales, promoviendo al mismo tiempo la identidad regional y nacional a través de acciones investigativas que den respuesta a problemáticas de la disciplina.

Los ámbitos de dominio corresponden a pedagógico, gestión y de investigación.

Las menciones son Trastornos del Lenguaje y la Comunicación (TLC), Discapacidad Intelectual (DI) y Dificultades de Aprendizaje (DA).

La Mención de Trastornos del Lenguaje y la Comunicación (TLC) habilitará al egresado para identificar y comprender las diferentes problemáticas del lenguaje y la comunicación, e intervenir, diseñar y ejecutar acciones y apoyos psicopedagógicos de manera colaborativa.

La mención de Discapacidad Intelectual (DI) habilitará al egresado para identificar y comprender la complejidad de la discapacidad intelectual e intervenir, diseñar y ejecutar acciones y apoyos psicopedagógicos de manera colaborativa.

La mención de Dificultades del Aprendizaje (DA) habilitará al egresado para identificar y comprender las diferentes problemáticas del aprendizaje e intervenir, diseñar y ejecutar acciones y apoyos psicopedagógicos de manera colaborativa.

Universidad 3 (U3)



Esta universidad es estatal, regional, autónoma, compleja, comprometida con su entorno; se desarrolla en educación, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales, ciencias de la salud, ciencias de la actividad física y del deporte, humanidades, arte, tecnologías e ingeniería. Desarrolla carreras de nivel técnico, profesional, programas de grados y postgrados, logrando un sistema de educación continua; tiene 5 años de acreditación institucional. Se encuentra en la Región de Valparaíso. Ha cultivado y enseñado desde su origen las disciplinas vinculadas a la pedagogía y a las humanidades. Actualmente, ofrece títulos profesionales en 18 carreras de pedagogía y en otras carreras variadas como Periodismo, Bibliotecología, Traducción, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Informática, Kinesiología, Terapia Ocupacional, Geografía, Licenciatura en Arte y Dibujante. Está orientada a que sus egresados logren adaptarse a contextos diversos y dinámicos a través de un perfil ético, humanista, analítico, crítico y creativo, que contribuya con el desarrollo económico, cultural y social regional y nacional. Además, da énfasis a la investigación, el desarrollo, la innovación, la creación y la vinculación con el medio, privilegiando en cada una de sus actividades la calidad, el compromiso social y la inclusión. En los lineamientos se proponen objetivos estratégicos desde distintas perspectivas: estudiantes, comunidad y usuarios; procesos internos; aprendizaje y crecimiento y sostenibilidad económica.

Pedagogía en educación básica (PEB-U3)

El egresado de la carrera de pedagogía en educación básica posee una formación en teorías educativas, modelos de intervención pedagógica y conceptos fundamentales de las disciplinas científico-humanistas, artísticas y valóricas.

Demuestra autonomía, creatividad, conciencia crítica, liderazgo descentralizado y participativo, permitiéndole aplicar en su quehacer pedagógico el producto de sus investigaciones realizadas en los contextos socioculturales de su comunidad educativa.

Posee ámbitos de formación para el aprendizaje y la enseñanza.

- Ámbito Formación disciplinar en las ciencias, artes y humanidades, música y plástica.
- Ámbito Formación asociada al rol profesional docente.
- Ámbito Práctica como proceso permanente de formación y vinculación.
- Ámbito Mención Lengua Castellana y Comunicación y Mención Matemática.

Pedagogía en Educación Parvularia (PEP-U3).

El egresado de la carrera de Educación Parvularia tiene como misión promover el desarrollo integral de niños en su primera etapa formativa. Además, es conocedor o conocedora de los fundamentos teóricos y empíricos que le permiten descubrir, explicar, interpretar, investigar y sustentar propuestas pertinentes de innovación pedagógica, las cuales serán un aporte en la teoría y en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente en formación de párvulos fundamenta el saber pedagógico teniendo en consideración las distintas bases que permiten la profesión docente, comprende y aplica los aprendizajes teniendo como referencia la dinámica e integridad del estudiante en la sociedad, reconociendo su desarrollo y evolución en la heterogeneidad de los contextos educativos y orientando el desarrollo del estudiante en tanto persona compleja y única.

El profesional en su etapa final demuestra un compromiso ético que potencia su formación. Manifiesta y vivencia la valoración por la persona humana en su integralidad más profunda, considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia, todo dentro del contexto del respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, entre los que destaca el bien común y su acción efectiva. Reconoce y explicita el derecho a la educación con igualdad de oportunidades para todos, siendo la diversidad un valor que enriquece y enaltece su tarea de formación profesional. Asume la responsabilidad social en el ámbito ciudadano, sociocultural y académico. También innova comprendiendo la dinámica de escenarios complejos y diversos, destacando por su sentido crítico, analítico y reflexivo.

Pedagogía en Educación Diferencial (PED-U3).

Los egresados de la carrera de pedagogía en educación diferencial son capaces de abordar, de manera proactiva, los desafíos educacionales actuales del medio local, nacional e internacional, necesarios para favorecer la inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, desde un enfoque socioeducativo.

Evidenciarán en su quehacer profesional competencias pedagógicas y disciplinarias, mediante la transferencia eficaz de los conocimientos que fundamentan el ejercicio de su profesión, con el propósito de aportar a la generación de condiciones educativas para la adecuada atención a la diversidad, creando estrategias y aplicando recursos pedagógicos que posibiliten satisfacer las necesidades de detección, prevención, evaluación, intervención, derivación y seguimiento de las personas con necesidades educativas especiales, y destacando por su permanente reflexión, análisis crítico e innovación en la realidad ontológica y social.

El perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial se caracteriza por una sólida formación en cuatro componentes, a saber, comprensión de los procesos que intervienen en los aprendizajes, así como el desarrollo emocional, cultural y social del educando en y desde la diversidad; disposición de las estrategias para propiciar oportunidades de formación y crecimiento que orienten el despliegue de potencialidades de cada personal; interpelación de la realidad, sujeto y contexto en y desde la diversidad con rigor metodológico, emprendimiento e innovación y, por último, la metaevaluación dentro del enfoque del mejoramiento continuo.

Estos componentes permiten el desarrollo de las competencias disciplinares, para el desempeño en el quehacer profesional, con énfasis en las dificultades específicas del aprendizaje y en la discapacidad intelectual.

Universidad 4 (U4).



Es una universidad autónoma y de derecho público, fundada por el Arzobispado de Concepción en 1991. Acreditada institucionalmente por 5 años. Busca ser reconocida como centro de excelencia por la calidad de su docencia de pregrado. El proyecto educativo da prioridad a la formación integral del estudiante e insiste en la cooperación e integración de los saberes, a fin de que los alumnos alcancen una visión orgánica de la realidad, en el marco de los principios éticos de la persona humana y el diálogo interdisciplinar. Cuenta con 8 facultades y 1 instituto, los cuales imparten 48 carreras de pregrado. El plan de desarrollo estratégico tiene como misión, su identidad católica y la comprensión de los desafíos del mundo contemporáneo, formar personas integrales, generando conocimiento e innovación, con un alto compromiso con la calidad. El proyecto educativo da prioridad a la formación integral del estudiante e insiste en la cooperación e integración de los saberes, a fin de que los alumnos alcancen una visión orgánica de la realidad. Se pretende que la integración del conocimiento en el marco de los principios éticos de la persona humana y el diálogo interdisciplinar dé a los estudiantes una capacidad y una flexibilidad suficiente para lo global, lo multidimensional y lo complejo de los problemas contemporáneos.

Los desafíos estratégicos son: identidad católica, docencia, investigación e innovación, vinculación con el medio, calidad y gestión institucional.

Pedagogía en educación básica (PEB-U4)

El profesor de educación básica con mención de esta universidad es un profesional competente con sólida formación disciplinar y pedagógica, comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes, con capacidad para investigar y reflexionar desde su práctica, autonomía en la toma de decisiones y liderazgo en sus interacciones educativas, considerando los diversos complejos contextos de enseñanza. Son profesionales con una sólida formación disciplinar y pedagógica, comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes, con capacidad para investigar y reflexionar; implementan distintos recursos, potenciando el desarrollo intelectual, creativo, afectivo y moral de sus estudiantes, incorporan las tecnologías de la información y la comunicación y se comunican en lengua inglesa a nivel B1. Su formación y dominio de los elementos conceptuales y culturales de los ámbitos del arte, las ciencias naturales, las ciencias sociales, el lenguaje, las matemáticas y el inglés, lo capacitan para contribuir al desarrollo integral de los y las estudiantes en diversos contextos educativos. En su quehacer profesional, diseña, implementa y evalúa situaciones de enseñanza centradas en el logro de los aprendizajes en los alumnos, considerando tanto la condición de estos como los objetivos curriculares, la inclusión y la formación para la ciudadanía.

Pedagogía en educación parvularia (PEP-U4). La egresada de la carrera de Educación de Párvulos es un profesional capacitada para analizar teorías del ámbito pedagógico-disciplinar e implementar procesos de enseñanza inclusivos y contextualizados; reflexionar críticamente en torno a las concepciones de infancia y prácticas educativas, apoyándose en procesos investigativos, que contribuyan a mejorar oportunidades de desarrollo y aprendizaje de niños de cero a seis años. Asimismo, está capacitado para comunicarse en español de manera efectiva, de manera oral y escrita, en situaciones sociales, académicas y profesionales. Que se caracteriza por la búsqueda de la verdad, la excelencia, el diálogo fe-razón, la dignidad de la persona humana, el bien común, la actuación ética y el compromiso social. Además, es un profesional que demuestra dominio, en nivel intermedio, de la lengua inglesa al gestionar propuestas didácticas para niños de 3 a 6 años, considerando contenidos disciplinares del referente curricular nacional de la educación parvularia y aportes del contexto en el que se desarrolla la acción educativa. Se caracteriza por la búsqueda de la verdad, la excelencia, el diálogo fe-razón, la dignidad de la persona humana, el bien común, la actuación ética y el compromiso social.
Pedagogía en Educación Diferencial (PED-U4). La carrera de pedagogía en educación diferencial de esta universidad nace en el año 2006; es una carrera acreditada, que emerge en función de las necesidades de la región en la formación de especialistas de alto nivel para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales no derivadas de una discapacidad. Su principal característica consiste en el acceso a mención desde la formación de pregrado, garantizando un acceso y reflexión temprana a temas específicos relacionados con la psicopedagogía y educación especial. Posee la de mención Trastornos del Aprendizaje y/o Trastornos de Lenguaje; en su plan renovado (2019) plantea como objetivos generales: 1. Formar un profesional de la educación especial con los conocimientos, habilidades y actitudes sustentados en los principios éticos y valóricos de la fe cristiana, que permita, desde un enfoque basado en la diversidad y la colaboración, hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presenten necesidades educativas especiales, considerando el marco del currículum común, considerando los apoyos y adecuaciones que sean necesarios en contextos educativos inclusivos, desafiantes y enriquecidos y de manera de garantizar su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo. 2. Formar un profesional de la educación especial con conocimientos y aplicación de prácticas pedagógicas colaborativas e inclusivas para conformar equipos de aula que favorezcan una respuesta educativa a la diversidad, generando relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo entre los actores de la comunidad. 3. Formar un y una profesional de educación especial con competencias investigativas e innovadoras para construir y reconstruir el conocimiento psicopedagógico y educacional desde diferentes enfoques paradigmáticos, de manera que reflexione críticamente sobre su práctica pedagógica. .

Universidad 5 (U5).



Es una casa de estudios superior completa y compleja, que imparte docencia del más alto nivel y posee altos índices de investigación y vínculos con la sociedad. Fue creada en 1919 por la comunidad local. Está ubicada en la Región del Biobío. Jurídicamente, es una cooperación de derecho privado sin fines de lucro, de fuerte vocación y responsabilidad jurídica. Es una institución con una importante presencia internacional. Al año 2022, imparte 105 programas de posgrado, incluyendo 33 de doctorado, 72 de magíster, 43 de carácter académico y 29 de carácter profesional, y 43 especialidades de salud. Tiene 89 carreras de pregrado.

Es una universidad laica y pluralista, fundada por y para la comunidad, que contribuye al desarrollo sustentable, desde las distintas áreas del saber, a través de la formación de personas altamente comprometidas con la sociedad, así como en la generación, preservación y transferencia del conocimiento, de las artes y las culturas.

La Facultad de Educación se destaca por su carácter innovador y por ser pionera en dar respuesta a las necesidades educativas que demanda el mundo globalizado, proponiendo y ejecutando nuevas líneas de formación inicial de profesores, fomentando el perfeccionamiento y formación continua de los docentes del sistema educacional, y desarrollando nuevas líneas de investigación científica que permitan la producción, intercambio y actualización pedagógica.

Los lineamientos institucionales son:

- Universidad interdisciplinaria de impacto nacional con proyección internacional
- Innovación para la excelencia
- Comunidad comprometida con la inclusión y la equidad de género
- Desarrollo sustentable de la institución

Pedagogía en educación básica (PEB-U5).

La carrera de pedagogía en educación básica de esta universidad está orientada a formar un profesional con una sólida formación pedagógica y con gran responsabilidad social, que, insertado en el sistema educativo, sea capaz de actuar en la especialidad que corresponda, atendiendo a las realidades específicas del entorno.

Tienes dos menciones, a saber, lenguaje y ciencias sociales o matemática y ciencias naturales.

Tiene como objetivos:

Aplicar conocimientos disciplinares en las áreas fundamentales del saber de la matemática, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales; de manera que el docente inicial emplee y comprenda la lógica de dichos campos científicos, en perspectiva de promover procesos de enseñanza-aprendizaje, desde los conocimientos disciplinares y orientarlos hacia el desarrollo de habilidades.

Aplicar procedimientos de trabajo pedagógico con una sólida base científica, orientando la reflexión sobre sus prácticas hacia la consideración y profundización del conocimiento y saber pedagógico.

Pedagogía en educación parvularia (PEP-U5).
Esta carrera tiene objetivos tales como: Formar profesionales con una sólida formación disciplinar y pedagógica para brindar una enseñanza de calidad a niños de 0 a seis años, en diferentes contextos educativos del sistema educacional. El perfil de egreso del graduado o profesional es un profesional preparado para atender a niños de 0 a 6 años en diferentes contextos educativos, relacionando de manera pertinente las disciplinas de formación general y pedagógica, tanto en el plano teórico como en el práctico. Es una profesional que está en constante actualización sobre políticas nacionales e internacionales que orientan el desarrollo educativo del nivel y que se sustentan en los aportes de las ciencias en un marco de respeto a los derechos de la infancia.
Pedagogía en Educación Diferencial (PED-U5).
La carrera de educación diferencial busca formar profesores especialistas en educación especial y discapacidad intelectual. La formación en esta disciplina integra distintas áreas, tales como ciencias, matemáticas, humanidades, artes y tecnología. Lo anterior permite que los/las profesionales puedan desempeñarse en todos los niveles del sistema educativo y modalidades de la educación especial, con el fin de evaluar, diseñar e implementar la respuesta educativa necesaria y oportuna para los estudiantes que requieran apoyos específicos y así favorecer el aprendizaje y participación en el plano escolar, familiar y comunitario. Tiene mención en discapacidad intelectual y trastorno del lenguaje; el perfil de egreso está compuesto por ámbitos de desempeño en docencia en el sistema educativo y planificación y desarrollo de proyectos de investigación. .

Universidad 6 (U6).



Es una corporación de derecho privado sin fines de lucro. Fue fundada en 1954, tiene una trayectoria destacada y un reconocido rol público, contribuyendo al desarrollo y bienestar del país, especialmente en la zona sur-austral de Chile. Acreditada por 6 años. Actualmente, es una de las universidades complejas y completas más importantes del país. Esto, mediante la formación de profesionales y graduados ética y socialmente comprometidos y la investigación en diversas áreas del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y social. Cuenta con más de 13 mil estudiantes en pre y posgrado, en 10 facultades con más de 50 carreras profesionales. En el ámbito de posgrado ofrece 10 programas de doctorado, 30 programas de magíster y 10 especialidades médicas y múltiples programas de postítulo. A su vez, desarrolla una intensa labor de investigación que la posiciona entre las instituciones más relevantes del país y con un alto estándar y calidad científica.

Un aspecto relevante es la vinculación con el medio, la que se materializa a través de una serie de acciones, expresiones y actividades tanto en el ámbito artístico-cultural como en el científico-académico. Así mismo, cuenta con una red museológica, museo de arte contemporáneo, cine club universitario, festival internacional de cine de Valdivia, orquesta de cámara, conservatorio de música, teatro, ballet folklórico y coro universitario, entre otras instancias, lo que permite complementar en forma integral la formación que reciben sus estudiantes.

Los ejes estratégicos y algunos objetivos que se pretende alcanzar se relacionan con la formación de pregrado, la formación de posgrado, la vinculación con el medio, la gestión institucional y el aseguramiento de la calidad.

Pedagogía en educación básica (PEB-U6).

El profesor de educación básica egresado de esta universidad es un profesional especialista en educación, que vincula su quehacer con el enfoque de responsabilidad social, actuando desde la ética profesional, comprometido con la calidad y la excelencia de los procesos educativos que lidera. Se desenvuelve principalmente en torno a tres ámbitos: enseñanza-aprendizaje del conocimiento y recontextualización de saberes, fortalecimiento del desarrollo humano en la infancia y atención a la diversidad y necesidades del contexto educativo.

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje del conocimiento y recontextualización de saberes, el profesor de educación básica domina en propiedad las disciplinas del currículo nacional y las didácticas que permiten que sus estudiantes aprendan y se desarrollen académicamente. Contemplando la enseñanza-

aprendizaje de la lectoescritura como componente inicial para la alfabetización en otras áreas del conocimiento.

En la dimensión del fortalecimiento del desarrollo humano en la infancia, desde un enfoque biopsicosocial, es capaz de apoyar los procesos de transición entre ciclos formativos, a partir de la comprensión de las etapas que conforman el desarrollo humano, facilitando la adaptación de las y los niños, considerando los componentes académicos, socioeducativos y emocionales que circunscriben los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de la atención a la diversidad y necesidades del contexto educativo, el egresado/a actúa desde la ética, promoviendo la inclusión en el aula en un medio social, cultural y ambiental cambiante. Además, es un profesional preparado para insertar y articular su trabajo en contextos multidisciplinarios que configuran el sistema educacional nacional, liderando los procesos educativos y de gestión que le corresponda desempeñar. Tiene dos menciones, a saber: Lenguaje y Comunicación e inglés o Matemática y Ciencias Naturales.

Pedagogía en educación parvularia (PEP-U6).

Cada profesional de la carrera de educación parvularia de esta universidad es especialista en educación infantil y se desenvuelve principalmente en torno a tres dimensiones: la mediación de los aprendizajes, la gestión de procesos educativos y la investigación sobre su práctica, atendiendo a la diversidad, el enfoque de género, los derechos de los niños, la ludicidad, la interculturalidad, considerando la evidencia científica y los contextos curriculares nacionales e internacionales.

En la mediación de aprendizajes, diseña, dinamiza y evalúa ambientes que posibiliten el logro de avances epistémicos.

De este modo, organiza una variedad de experiencias que consideran la curiosidad infantil, favoreciendo su desarrollo y aprendizaje personal y social.

En la gestión de procesos educativos, se constituyen en líderes pedagógicos que articulan los niveles de enseñanza, integran equipos multidisciplinarios y de trabajo colaborativo.

Para ello comprenden las organizaciones educativas como espacios dinámicos que requieren intervenciones pertinentes en las diferentes dimensiones de la gestión.

Como agentes de cambio, utilizan la investigación como una herramienta de mejoramiento educativo, en función de su impacto en el aprendizaje de niños y en su comunidad. Para ello, analiza críticamente su práctica pedagógica, genera, selecciona y emplea investigaciones válidas que retroalimentan sus conocimientos.

El profesional de educación parvularia de esta universidad es capaz de integrar en su desempeño una perspectiva intercultural, inclusiva y ética, que promueve el desarrollo de una sociedad sustentable las competencias están asociadas a los seis ámbitos de realización:

1. Ámbito de humanidades y ciencias sociales.
2. Ámbito educación.
3. Ámbito de mediación de aprendizajes.
4. Ámbito de gestión de procesos educativos.
5. Ámbito de investigación en educación infantil.

Pedagogía en Educación Diferencial (PED-U6).

El profesor de educación diferencial con mención en Audición y Lenguaje o Discapacidad Intelectual es un profesional especialista en la atención de la diversidad, con manejo en los distintos saberes disciplinares del currículo nacional, que realiza su quehacer desde un enfoque crítico y ético vinculado al saber pedagógico y rol docente.

Asimismo, posee competencias para diversificar la enseñanza en los distintos niveles educativos, construyendo relaciones profesionales y de equipo multidisciplinario, que favorezcan el desarrollo de un clima escolar adecuado.

Posee una sólida formación en el diseño de experiencias educativas para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, con especial énfasis en aquellos con estudiantes sordos y Sordos, estudiantes con dificultades de lenguaje y discapacidad intelectual, según sea su mención. Para ello desarrolla habilidades de reflexión e indagación del contexto que le permiten implementar el Diseño Universal de Aprendizaje, la adecuación curricular, la evaluación auténtica, empleando estrategias innovadoras y flexibles, acordes a los objetivos pedagógicos individuales y al diagnóstico de las barreras frente a la participación y el aprendizaje. Lo anterior, con el propósito de potenciar la inclusión social, escolar y comunitaria orientada a la mejora de la calidad de vida de los estudiantes y su familia.

En esta universidad egresan profesores de educación diferencial altamente competentes en los dominios de educación, administración y gestión, para la atención de niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales, en áreas de las menciones de trastornos de audición y lenguaje o déficit intelectual.

El egresado es capaz de asumir posiciones de liderazgo e integrar eficazmente equipos multiprofesionales, participando y contribuyendo en procesos de integración social y cultural de forma innovadora y con un alto componente ético.

Las competencias están diseñadas en 2 ámbitos de realización, los cuales son: el proceso de enseñanza y aprendizaje y trabajo colaborativo y apoyo a la inclusión.

Universidad 7 (U7).

	Es una universidad pública, estatal y regional. Ubicada en la Región de los Lagos. Creada en 1993. Acreditada por 5 años. Su principal propósito institucional es favorecer el desarrollo armónico y sostenible del territorio en que se inserta, a través de la formación, investigación, innovación, promoción del arte y la cultura, y el compromiso con sus comunidades. Atiende a una matrícula superior a los 4.440 estudiantes, entre las ciudades de Osorno y Puerto Montt, con diversos y especializados laboratorios científicos, de computación y de idioma, una planta piloto en el área de alimentos, un barco escuela en la ciudad de Puerto Montt, una clínica psicopedagógica y jardín infantil para la formación de especialistas, unidad de radio y televisión, talleres fotográficos, de arte y teatro, salas de música, de cine y de conferencias, salas de estudio y casinos, canchas y multicanchas. Esta universidad contribuye al desarrollo sostenible, a la inclusión y la equidad, se vincula con el medio y fomenta el reconocimiento y promoción de la cosmovisión de los pueblos originarios, y la creación, cultivo y difusión de las ciencias, las humanidades y las artes, desde la Región de los Lagos. Presenta un plan estratégico relacionado con: 1. Liderazgo. 2. Aprendizaje 3. Investigación, innovación y creación 4. Vinculación y compromiso 5. Sostenibilidad institucional. Es universidad pública, estatal y regional. Ubicada en la Región de los Lagos. Creada en 1993. Acreditada por 5 años. Su principal propósito institucional es favorecer el desarrollo armónico y sostenible del territorio en que se inserta, a través de la formación, investigación, innovación, promoción del arte y la cultura, y el compromiso con sus comunidades. Atiende a una matrícula superior a los 4.440 estudiantes, con diversos y especializados laboratorios científicos, de computación y de idioma, una planta piloto en el área de alimentos, una clínica psicopedagógica y jardín infantil para la formación de especialistas, unidad de radio y televisión, talleres fotográficos, de arte y teatro, salas de música, de cine y de conferencias, salas de estudio y casinos, canchas y multicanchas. Esta universidad contribuye al desarrollo sostenible, a la inclusión y la equidad, se vincula con el medio y fomenta el reconocimiento y promoción de la cosmovisión de los pueblos originarios, y la creación, cultivo y difusión de las ciencias, las humanidades y las artes, desde la Región de los Lagos. Presenta un plan estratégico relacionado con: 1. Liderazgo.
--	--

	2. Aprendizaje 3. Investigación, innovación y creación 4. Vinculación y compromiso 5. Sostenibilidad institucional.
Pedagogía en educación básica (PEB-U7).	
El profesor de educación básica con mención en Lenguaje y Matemática de esta universidad es un profesional con una sólida formación en educación y pedagogía, competente en los dominios de dirección y gestión educativa, ejercicio docente y reflexión e investigación sobre la práctica. Se caracteriza por planificar procesos formativos pertinentes a diversos entornos, tanto regional como nacional, considerando la inclusión de todos los estudiantes en su diversidad; organizando situaciones didácticas generadoras de aprendizajes, utilizando procedimientos evaluativos que aprovechan para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, aplicando su capacidad de investigación a problemas propios del espacio pedagógico en contextos diversos y pluriculturales. Este desempeño se manifiesta en la toma de decisiones pedagógicas permeadas por la aceptación del pluralismo y el compromiso con su entorno. Posee competencias relacionadas con la formación integral, específicas, disciplinares y de formación inicial docente. Resaltaremos las competencias disciplinares de menciones. Competencias disciplinares, menciones Lenguaje: implementar experiencias complementarias de profundización en el currículum nacional de educación básica en el área de lenguaje y comunicación, para analizar y argumentar críticamente sobre fenómenos educativos y pedagógicos, considerando diferentes perspectivas teóricas, éticas y políticas que contribuyen al campo de la educación, para situar su comprensión del contexto educativo en el que está inserto el diálogo escuela-comunidad a través de la disciplina. Matemática: implementar experiencias complementarias de profundización en el currículum nacional de educación básica en el área de matemática, para analizar y argumentar críticamente sobre fenómenos educativos y pedagógicos, considerando diferentes perspectivas teóricas, éticas y políticas que contribuyen al campo de la educación, para situar su comprensión del contexto educativo en el que está inserto el diálogo escuela-comunidad a través de la disciplina.	
Pedagogía en Educación Parvularia (PEP-U7).	
La educadora de párvulos de esta universidad es capaz de diseñar, guiar y evaluar situaciones de enseñanza y aprendizaje, adaptándolas a contextos multiculturales y a las características de los niños de 0 a 6 años, con el fin de fortalecer sus capacidades socioafectivas, cognitivas, culturales y valóricas. Puede adecuar el currículum para incorporar la interculturalidad, fomentar la participación de las familias y actores clave del entorno y ejercer el liderazgo en la gestión de proyectos educativos. Asimismo, se espera que la educadora de párvulos demuestre una actitud crítico-reflexiva, de investigación sobre su propia práctica docente, y que actúe de acuerdo con el marco ético propio del trabajo con la primera infancia. Es un profesional de la educación que participa de una ciudadanía inclusiva en un vínculo de reciprocidad para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio. Posee habilidades comunicativas que le permiten vincularse de manera efectiva, utilizando recursos lingüísticos en español e inglés y medios tecnológicos adecuados al contexto. Se orienta a la calidad, atendiendo a normas y estándares reconocidos, manteniendo actuaciones éticas en la gestión individual y colaborativa de su propio aprendizaje, en procesos académicos y en su vida profesional. Como especialista en la primera infancia, diseña y guía experiencias educativas sustentadas en el principio de juego para potenciar los aprendizajes de niñas y niños, integrando conocimientos disciplinarios, creando ambientes bien tratantes que promueven el ejercicio de los derechos de la niñez en el marco de una convivencia positiva, considerando el enfoque de género y construyendo relaciones	

de alianza con la familia y otros actores claves de la comunidad. Evalúa y retroalimenta el aprendizaje de las y los párvulos en situaciones auténticas, en diversos contextos y de manera colegiada. Ejerce su rol en base al trabajo colaborativo y la reflexión de su propia práctica y la de sus pares con el fin de la mejora continua y la toma de decisiones oportunas.
Posee competencias relacionadas con la formación integral, específicas, disciplinares y de formación inicial docente.

Pedagogía en Educación Diferencial (PED-U7).

El profesor de educación diferencial especialista en problemas de aprendizaje se caracteriza por poseer competencias para diseñar e implementar procedimientos de evaluación psicopedagógica, identificando, desde un enfoque multidimensional, las NEE que presentan los estudiantes en los distintos niveles de la educación; planificando e implementando, en la práctica, procesos de apoyo psicopedagógico, considerando el currículum nacional, consensuando adecuaciones curriculares pertinentes y estrategias colaborativas de calidad.
Es un profesional que se destaca por desarrollar relaciones interpersonales inclusivas, integrar equipos multidisciplinarios focalizados en la co-docencia, manifestando actuaciones éticas en su accionar.

9. Instrumentos y técnica de recogida de información: procedimiento y análisis de los datos.

En esta sección se describen los instrumentos y técnicas utilizados para la recolección de datos en la investigación sobre las competencias en educación inclusiva en la formación del profesorado. Se detallan los procedimientos empleados para garantizar la validez y fiabilidad de la información obtenida. Se presenta la muestra/participantes, el instrumento, el procedimiento y el análisis de datos de cada proceso de recolección de información.

9.1 Técnica Delphi.

La técnica Delphi se presenta como un proceso válido, estructurado, riguroso e iterativo encaminado a destilar y correlacionar las opiniones y consenso de un grupo de expertos sobre un tema en particular (Day y Bobeva, 2005; Landeta, 2002). Los principales atributos son: (i) *es iterativa*: los expertos emiten su opinión más de una vez, a través de rondas; (ii) *es anónima*: ningún miembro del panel conoce las respuestas de los otros participantes; y (iii) *tiene iteraciones*, lo que garantiza que todas las opiniones sean tomadas en cuenta (Jünger et al., 2017).

Para la técnica Delphi se empleó un muestreo intencional, para garantizar la representatividad de los participantes. Esta determinación se fundamenta en que la calidad de las respuestas requiere de la idoneidad de sus expertos, lo que aumenta la confiabilidad y reduce los prejuicios (Nworie, 2011). Se emplearon los siguientes criterios para la selección de los participantes: conocimiento del tema que se investiga, experiencia en la materia, disponibilidad a participar y, finalmente, la capacidad de comunicación efectiva (Cabero e Infante, 2014; Schifano y Niederberger, 2025). Se estableció un listado de 17 participantes de Chile y España, basado en estos criterios. Se enviaron las invitaciones a los expertos por correo electrónico, proporcionándoles la información detallada del estudio, y aquellos docentes que aceptaron participar firmaron el consentimiento (ver anexos 20.3 y 20.4). Finalmente, participaron 13 profesionales de la educación. En la Tabla 14 se exponen las características de los expertos.

Tabla 14
Características de los participantes en la técnica Delphi

Información general	Opciones	N	%
Título profesional.	Profesora universitaria	3	23,1
	Profesora de primaria	4	30,8
	Profesora de educación especial/diferencial	2	15,4
	Kinesióloga	1	7,7
	Psicóloga	1	7,7
	Profesora de Educación Parvularia	1	7,7
	Fonoaudióloga	1	7,7
Años de experiencia docente.	De 5 a 14 años	4	31
	De 15 a 25 años	4	31
	Entre 26 y más	5	38
Centro educativo laboral.	Universidad	3	23
	Escuela primaria	10	77
Conocimiento.	Educación inclusiva	7	54
	Educación inclusiva y formación inicial docente	6	46
Cargo/actividad.	Profesional de la educación	3	23
	Investigadora	3	23
	Docente de aula	3	23
	Gestión en educación	4	31

Fuente: Elaboración propia (2022).

Los participantes se desempeñan laboralmente en diversos roles al interior del sistema educativo chileno y español; igualmente, cuentan con una valiosa experiencia docente en educación inclusiva y FID.

Entre ellas encontramos a profesoras universitarias y primarias, con experiencia docente entre 15 y 25 años y más, y con actividad laboral de investigadoras, docentes, profesionales y gestoras en educación.

El diseño de la matriz de la técnica Delphi, comienza a partir de una amplia y profunda revisión sistemática de literatura sobre las competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente. La indagación se realizó con una revisión conformada de 134 artículos de investigación científica que se encuentran publicados en las bases de datos de Wos, Scopus, Eric y Scielo. Se aplicaron tres metabuscadores: “competencia docente”, “educación inclusiva” y “formación inicial docente” (teaching competence, inclusive education e initial teacher training). Abarcando el período desde 2010 al 2023. Para el procesamiento de estas referencias se generó un proyecto en la base de datos Zotero y, a través de una codificación abierta, se generó un análisis de contenido con una colección final de 41 artículos especializados, posibilitando así la delimitación de las dimensiones y competencias para diseñar preliminarmente la matriz de competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente.

La matriz inicial se organizó en 6 dimensiones y 58 competencias. Para la validez de esta matriz, se esboza un formato que contiene la información necesaria para obtener el consenso de los expertos a través de la técnica Delphi. Abarca 5 secciones: (1) identificación del experto, (2) valoración de la competencia, (3) modificación de la competencia, (4) añadir una competencia y (5) observaciones (ver anexo 20.8). En la Tabla 15 se detalla dicha información.

Tabla 15*Instrucciones de valoración de la matriz de competencias en educación inclusiva*

Sección	Valoración matriz	Acciones para desarrollar
1	Identificación del experto	Completar los siguientes datos: título profesional, años de experiencia, centro educativo/institución, cargo, experiencia en educación inclusiva y formación inicial docente.
2	Valoración de la competencia	Responder: ¿En qué grado esta competencia es necesaria para un perfil competencial en la formación inicial docente en relación con la educación inclusiva? Marcar con una X (aspa) del 0 al 10, donde 0 es nada y 10 es mucho.
3	Modificación de la competencia	Responder: Sí es necesario modificar la competencia. ¿Cómo la modificarías? ¿Puedes reescribir la competencia?
4	Añadir una competencia.	Responder: Sí es necesario agregar alguna competencia. ¿Cuál? Puedes incorporar tu sugerencia.
5	Observaciones	Responder: ¿Cuál es tu opinión de la dimensión y las competencias presentadas?

Fuente. Elaboración propia (2022).

De igual forma, en la Tabla 16 se presenta la definición conceptual de cada dimensión.

Tabla 16*Definición conceptual de las dimensiones de educación inclusiva en la formación inicial docente*

Dimensión	Definición conceptual
Concepciones de la educación inclusiva	Tiene relación con la reflexión de los fundamentos de la educación inclusiva y los saberes pedagógicos, así como la detección oportuna de las barreras y la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011; Moriña, 2020).
Valores inclusivos y ética profesional	Se relaciona con la valoración de los derechos humanos, la justicia social, la democracia y el compromiso profesional (Durán y Giné, 2017; Slee, 2012).
Planificación de la atención educativa inclusiva	Contempla el trabajo en equipo, la co-enseñanza, el aporte de los modelos de transdisciplinariedad e interdisciplinariedad en el proceso educativo de todos los estudiantes y las redes de comunidades efectivas para el aprendizaje (Echeita, 2017; Majoko, 2019).
Gestión pedagógica y liderazgo educativo inclusivo	Se vincula con la cultura escolar inclusiva, el desarrollo profesional, el liderazgo del equipo directivo y el valor de las normativas educativas (Fernández, 2013; Herrera-Seda, 2021).
Desarrollo personal y social	Esta dimensión tiene relación con las actitudes y habilidades propias del profesorado en su formación profesional (Burke, 2020; Moriña y Orozco, 2022).

Fuente: Elaboración propia (2022).

El procedimiento de la técnica Delphi se desarrolló a través de diferentes rondas. La recogida de la información se llevó a cabo en el transcurso de 17 semanas (ver anexo 20.9). Se aplicó un formato web para entregar las 3 rondas a los expertos, las cuales se consideran óptimas, ya que un período de tiempo relativamente corto para mantener el interés de los participantes y aminorar el desgaste potencial (Trevelyan y Robinson, 2015). El proceso de respuesta para cada ronda se determinó en un período entre 14 a 17 días, aproximadamente, y se administraron secuencialmente con retroalimentación controlada, a través de la matriz de valoración de las competencias en educación inclusiva para la FID (ver anexo 20.12). En la Tabla 17 se presenta la participación de los expertos en las distintas rondas.

Tabla 17

Participación del panel de expertos en técnica Delphi

	Ronda 1	Ronda 2	Ronda 3
Cuestionarios entregados	17	15	14
Cuestionarios respondidos	15	14	13
Tasa de respuesta	88,2%	93,3%	93%

Fuente: Elaboración propia (2022).

El análisis de los datos de cada ronda de la técnica Delphi se realizó de forma secuencial con retroalimentación controlada, a través de la matriz de valoración de la competencia en educación inclusiva para la formación inicial docente. Tras la aplicación de cada ronda, se llevó a cabo el análisis de los datos (cualitativos y cuantitativos) los cuales fueron vaciados en una plantilla de Microsoft Excel elaborada para este propósito (ver anexos 20.12 y 20.14).

9.2 Cuestionario.

En Chile, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) está compuesto por 30 universidades, de las cuales 18 son estatales y 12 tradicionales de carácter privado. Estas instituciones constituyen el núcleo de la educación superior pública y tradicional del país. Se distinguen por su amplia cobertura territorial, por su sólida trayectoria académica y un importante rol protagónico en la formación inicial docente (CRUCH, 2023).

El universo del estudio corresponde al total de los estudiantes en formación de cuarto año (séptimo y octavo semestre) en las carreras de PEB, PEP y PED, durante el año 2023, es decir, cohorte 2020. Esta estimación se basa en los datos emanados por el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES, 2023) y representa aproximadamente un total de 1736 profesores en formación. El reparto por carreras correspondería a: 514 estudiantes en Pedagogía en Educación Básica, 549 en Pedagogía en Educación Parvularia y 673 en Educación Diferencial.

La población está compuesta por profesores en formación que cursan el cuarto año de las carreras de PEB, PEP y PED del CRUCH, seleccionadas. Este colectivo supone el segmento final de la formación inicial docente, instancia clave para valorar el desarrollo de competencias en educación inclusiva (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La muestra efectiva fue de 540 profesores en formación de las distintas carreras de pedagogía y universidades seleccionadas, pertenecientes al CRUCH. Es de tipo intencional y no probabilístico, ya que la elección de los participantes para este estudio no se realizó al azar, sino que da cuenta de una población con características relacionadas con la investigación (Given, 2008; Palys, 2008; Ragin, 2013). Los criterios de inclusión fueron estudiantes en formación inicial en su última etapa de enseñanza de las carreras de pedagogía en educación básica, parvularia y diferencial.

En función de estos datos, se calcularon los márgenes de error con un nivel de confianza del 95%, obteniendo los siguientes resultados. En la Tabla 18 se muestra universo estimado, la muestra efectiva y el margen de error.

Tabla 18

Universo estimado, muestra efectiva y margen de error

Carrera	Universo estimado	Muestra efectiva	Margen de error (%)
Pedagogía en educación Básica	514	144	6,90 %
Pedagogía en educación Parvularia	549	136	7,30 %
Pedagogía en educación Diferencial	673	260	4,76%
Total	1736	540	

Fuente: Elaboración propia (2022).

Aun cuando el margen de error de Pedagogía en educación básica y Pedagogía en educación parvularia supera levemente el 5%, estos porcentajes se consideran pertinentes como un equilibrio entre precisión y recursos disponibles (Villarroel, 2021).

Las variables de la muestra comprenden características como localización de la universidad, carrera a la que pertenecen, edad y género. A continuación, se presentan las características de la muestra que respondió el cuestionario.

a. *Localización de la muestra:* se presenta la ubicación de las universidades participantes, centro y sur de Chile. En la Tabla 19 se expone la distribución.

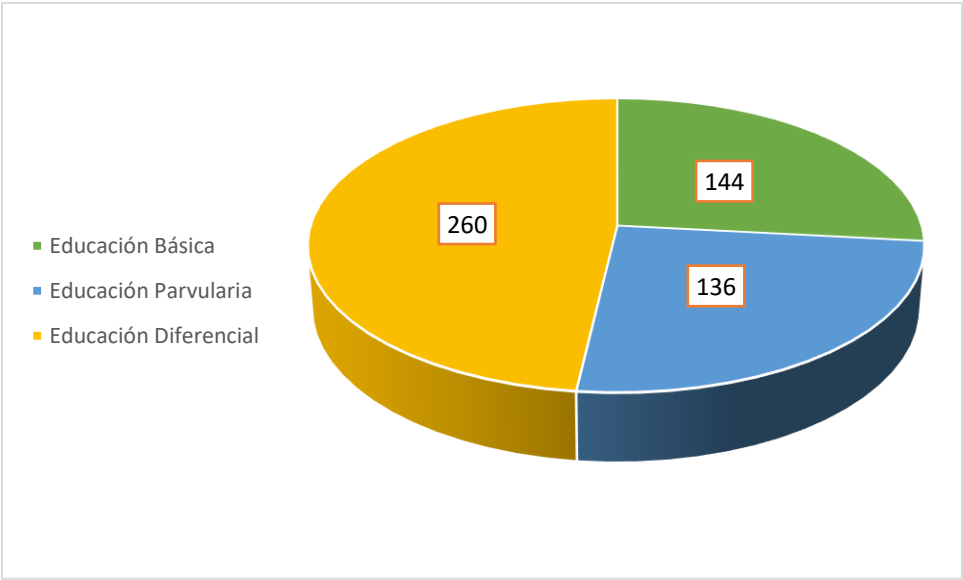
Tabla 19
Muestra de la aplicación del cuestionario

<i>Universidad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
U1	87	16,%
U2	84	16%
U3	53	10%
U4	72	12%
U5	97	19%
U6	83	15%
U7	64	12%
Total	N= 540	

Fuente: Elaboración propia (2022).

b. *Carreras de la muestra:* está distribuido por las carreras que respondieron el cuestionario; estas son pedagogía en educación básica, pedagogía en educación parvularia y pedagogía en educación diferencial. En la figura 24 se distingue la distribución por carrera de la muestra.

Figura 24
Distribución de la muestra por carrera



Fuente: Elaboración propia (2023).

c. *Edad de la muestra:* la media de edad es de 23,12 años, con una desviación estándar de 2,88; la edad mínima fue de 20 y la máxima de 45 años. En la tabla 20 se expone la frecuencia y el porcentaje del rango etario y en la figura se presenta la variable decodificada.

Tabla 20
Frecuencia y porcentaje de las edades de la muestra

Edad	Frecuencia	Porcentaje
20-21	124	23.0%
22	169	31.3%
23	118	21.9%
24+	129	23.9%

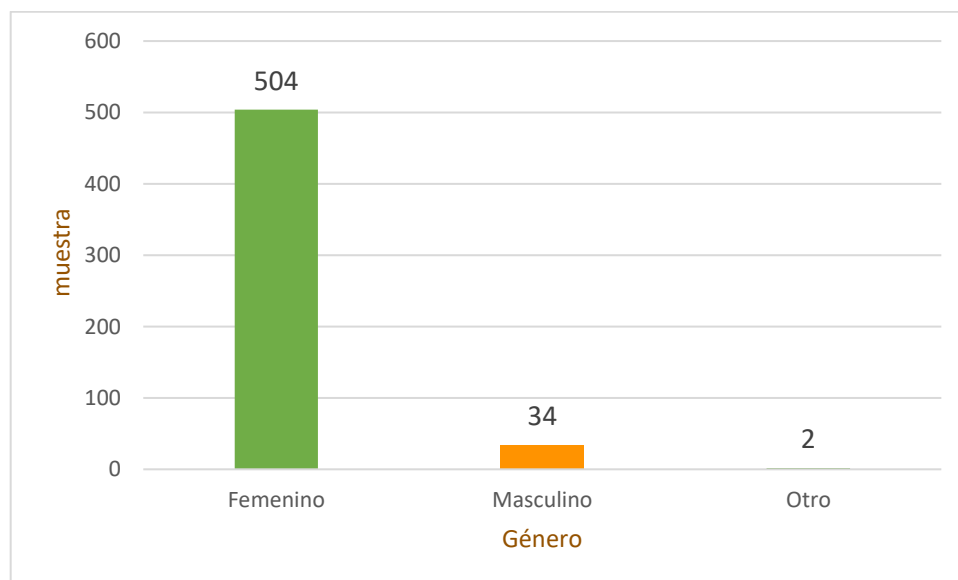
Fuente: Elaboración propia (2023).

La media de las edades fluctúa entre 3,4 y 3,6 puntos en todos los grupos, lo que el promedio es muy parecido entre los grupos. Se observan valores atípicos en el grupo de 22 años, lo que supone que esa muestra presentó puntuaciones más bajas que las de sus pares.

d. *Género de la muestra:* el 93% (n=504) corresponde al género femenino, el 6,3% (n=34) al masculino. A continuación en la Figura 25 se exponen las características por género de la muestra.

Figura 25

Característica por género de la muestra



Fuente: Elaboración propia (2023).

La justificación del tamaño muestral se sostiene en criterios metodológicos aceptados para la validación de cuestionarios mediante el **análisis factorial exploratorio** (en adelante AFE). De igual forma, el muestreo intencional mejora la validez y la precisión, ofreciendo ventajas académicas y prácticas que ayudan a conseguir resultados de alta calidad (Frías-Navarro y Pascual, 2012). Asimismo, esta estrategia permite a los investigadores indagar fenómenos complejos al focalizarse en información contextualizada (Otzen y Manterola, 2017). Aplicar AFE de manera adecuada implica una muestra entre 225 y 450, y se sugiere contar con un mínimo de 5 a 10 participantes por ítem. En esta investigación, la muestra es de 540, por lo

que cumple e incluso supera los criterios recomendados, consolidando la validez y fiabilidad del instrumento.

El instrumento diseñado para esta investigación es el “Cuestionario de Competencias en Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente” (CeI-FiD) (Oyarzo, 2023). Con el objetivo de interpretar el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en el itinerario formativo del profesor en formación. Es un instrumento de tipo mixto con preguntas cerradas y abiertas.

En este caso se utilizó variables nominal y ordinal. Las cuales pueden adoptar diferentes valores y ser cuantificado según su nivel de medida. Las variables nominales, representan etiquetas sin un orden específico y las ordinales tienen una jerarquía y orden (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Jorrín et al., 2021).

La estructura del cuestionario se organiza en 3 secciones (1) datos sociodemográficos, (2) escala de Likert y (3) preguntas abiertas. A continuación, en la Tabla 21 se detalla la estructura del “Cuestionario de competencias en Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente” (CeI-FiD) (Oyarzo, 2023).

Tabla 21
Organización del cuestionario

Sección	Variables		Pregunta	Tipo de pregunta	Formato
1	Datos sociodemográficos		¿Cuál es tu universidad?	Precodificada	Nominal
			¿Cuál es tu carrera?		
			¿Cuál es tu género?		
			¿Cuál es tu edad?	No codificada	Ordinal
Variables		Dimensión	Pregunta	Tipo de pregunta	Formato
2	Competencias de educación inclusiva en la FID	Concepciones de la educación inclusiva	6 competencias	Cerrada Escala de Likert	Ordinal
		Valores inclusivos y ética profesional	8 competencias		
		Planificación de la atención educativa inclusiva	11 competencias		
		Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas	7 competencias		
		Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo	5 competencias		
		Desarrollo personal y social	8 competencias		
		Variables			
3	Percepción sobre la educación inclusiva en la FID	Escribe 3 palabras que te sugieran el término “educación inclusiva”.		Abierta	
		Señala 3 elementos positivos de tu formación en la universidad sobre educación inclusiva.			
		Señala 3 aspectos para mejorar tu formación en la universidad sobre educación inclusiva.			

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las dimensiones conceptuales de esta investigación se levantaron a partir de una revisión teórica actualizada que aboga por la comprensión de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente. Ahora, en la tabla 22 se presentan las definiciones conceptuales y la cantidad de competencias en cada dimensión del cuestionario.

Tabla 22*Definición conceptual de las dimensiones del cuestionario*

Dimensión	Acrónimo	Definición conceptual	Cantidad de competencias
Concepciones de la educación inclusiva	Concep_Educ_Inclus	Tiene relación con la reflexión de los fundamentos de la educación inclusiva y los saberes pedagógicos, así como la detección oportuna de las barreras y la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011; Moriña, 2020).	6
Valores inclusivos y ética profesional	Val_Inclus_Étic	Se relaciona con la valoración de los derechos humanos, la justicia social, la democracia y el compromiso profesional (Durán y Giné, 2017; Slee, 2012).	8
Planificación de la atención educativa inclusiva	Plan_Educ_Inclus	Contempla la planificación de práctica pedagógica, los métodos de enseñanza inclusivos, los recursos y la evaluación inclusiva, incorporando los principios de Diseño Universal del Aprendizaje (Alba-Pastor et al., 2015).	11
Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas	Trab_Colab	Corresponde al trabajo en equipo, la co-enseñanza, el aporte de los modelos de transdisciplinariedad e interdisciplinariedad en el proceso educativo de todos los estudiantes y las redes de comunidades efectivas para el aprendizaje (Echeita, 2017; Majoko, 2019).	7
Gestión pedagógica y liderazgo educativo inclusivo	Gest_Lide_Inclus	Se vincula con la cultura escolar inclusiva, el desarrollo profesional, el liderazgo del equipo directivo y el valor de las normativas educativas (Fernández, 2013; Herrera-Seda, 2021).	5
Desarrollo personal y social	Des_Pers_Soc	Esta dimensión tiene relación con las actitudes y habilidades propias del profesorado en su formación profesional (Burke, 2020; Orozco y Moriña, 2022).	8

Fuente: Elaboración propia (2022).

El instrumento está conformado por ítems cerrados a través de una escala tipo Likert de 4 niveles, junto con preguntas abiertas. Esta composición metodológica tuvo como finalidad recoger datos cuantitativos y cualitativos, para enriquecer la comprensión sobre las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente.

Las preguntas cerradas fueron elaboradas para medir el grado de acuerdo con las 45 competencias propuestas distribuidas en 6 dimensiones; así mismo, la escala de Likert está ordenada de 1 a 4 puntos: *el valor 1* corresponde a la afirmación: bastante en desacuerdo; *el valor 2* a: en desacuerdo; *el valor 3* a: de acuerdo y *el valor 4* a: bastante de acuerdo. La literatura especializada coincide en señalar que esta escala graduada presenta una elevada fiabilidad interpretativa, siendo ampliamente recomendada por los expertos (Bertram, 2008; Spooren et al., 2007). Para este caso, se resuelve ocupar este tipo de escala por las ventajas que presenta, las que destacamos: menor ambigüedad en los resultados registrados, mayor cercanía de las respuestas al objetivo de la investigación y se puede recopilar más información en menos tiempo; igualmente, se puede considerar que esta progresión de categorías es fácil de aplicar y sencilla de comprender para el participante (Cañadas y Sánchez-Bruno, 1998).

De igual manera, las preguntas abiertas propiciaron reflexiones individuales y experiencias pedagógicas de los profesores en formación. Obteniendo información contextualizada y profunda que permite complementarla con los datos estadísticos. Esta mixtura expone una mirada más amplia al suceso investigado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La consistencia interna obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,969, lo que indica una alta fiabilidad.

En este contexto, el procedimiento de la aplicación del cuestionario comenzó con la realización de una prueba de pilotaje del instrumento, cuyo propósito fue evaluar la pertinencia, claridad y funcionalidad del cuestionario diseñado. Algunos autores destacan que realizar un estudio piloto permite reconocer dificultades logísticas y de forma, antes de la aplicación general (Van Tejlinger y Hundley, 2002). El pilotaje se realizó en la última semana del mes de septiembre de 2023, modalidad presencial, en dependencias de una universidad del sur de Chile. Se administró a 16 profesores en formación, cursando el cuarto año de la carrera de Pedagogía en Matemática.

Las características de esta muestra estuvieron compuestas por 12 profesores en formación de género masculino, 3 femenino y 1 indefinido; el rango etario fue de 25 años. El pilotaje permitió recoger diversas observaciones sobre el instrumento.

A nivel general, las opiniones manifiestan una alta comprensión del contenido de los ítems, destacando la pertinencia de los temas abordados, concretamente aquellos relacionados con la reflexión docente, ética profesional y la inclusión. Algunas consideraciones expresadas incluyeron.

- “el instrumento capta la atención y evita que la aplicación sea aburrida”.
- “Me gusta que abarque tanto la reflexión educativa, la inclusión y la ética que debe tener un profesor”.
- “las preguntas están bien formuladas, son claras y directas”.
- “Se entiende lo que se pregunta y está bien organizado”.

Del mismo modo, los participantes identificaron aspectos a mejorar, por ejemplo:

- Se sugirió reformular la parte de las preguntas abiertas, reemplazando la instrucción “defina una palabra” por una redacción que permita el uso de oraciones completas.
- Se recomendó aclarar conceptos confusos como “alteridad” y “redes” (digital o de apoyo).
- Mejora la redacción del término “ética y honestidad en la práctica docente”, ya que resulta ambigua.

Finalmente, este pilotaje posibilitó la realización de ajustes al instrumento, fortaleciendo su validez y mejorando su usabilidad para su aplicación definitiva en contextos de FID.

La aplicación del cuestionario inicia a través de una carta de solicitud de colaboración dirigida a las autoridades de las universidades chilenas que imparten las carreras de pedagogía en educación básica, pedagogía en educación parvularia y pedagogía en educación diferencial del CRUCH (ver anexo 20.1 y 20.2). En dicha carta se solicitó autorización para aplicar el cuestionario a estudiantes de pedagogía que se encontraban cursando el cuarto año, de manera presencial. La aplicación se realizó en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2023.

Acompañando la solicitud, se adjuntó la carta de aprobación del Comité de ética en la Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona (CERec), así como los respectivos consentimientos informados (ver anexo 20.7).

Para llevar a cabo la recolección de datos, el investigador se trasladó presencialmente a cada institución universitaria. En cada visita, se realizó una presentación introductoria, en la cual se expusieron los objetivos de la investigación, se explicaron las instrucciones de respuesta y se resolvieron las inquietudes.

Posteriormente, los profesores en formación accedieron al cuestionario mediante un código QR, el cual contenía, igualmente, la firma digital del consentimiento informado, cumpliendo las consideraciones éticas (confidencialidad y anonimato) (ver anexo 20.5). El instrumento fue aplicado mediante la plataforma Google Forms y tuvo una duración de 15 a 20 minutos.

Para el tratamiento de la información de las preguntas categóricas se utilizó el software SAS v9.4 (SAS Institute Inc., Cary, NC, USA). El uso del SAS tiene una solidez técnica y se fundamenta por su valor pedagógico en contextos educativos (Uribe et al., 2023).

Con la intención de valorar la consistencia interna del instrumento, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones. Esto permite evaluar la cohesión interna entre los ítems que componen cada dimensión. La literatura especializada señala que valores superiores a 0,80 se consideran de alta fiabilidad (Pentapati et al., 2025). La presente investigación presenta una fiabilidad superiores a dicho umbral, lo que respalda el uso del cuestionario confiable para evaluar las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente. La Tabla 23 muestra el alfa de Cronbach de cada dimensión.

Tabla 23*Alfa de Cronbach de cada dimensión*

Dimensión	Alfa de Cronbach
Concepciones de la educación inclusiva	0,89
Valores inclusivos y ética profesional	0,91
Planificación de la atención educativa inclusiva	0,94
Trabajo colaborativo desde las comunidades educativas	0,87
Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo	0,88
Desarrollo personal y social	0,90

Fuente: Elaboración propia (2023), basada en software SAS (versión 9.4) Institute Inc. (2013).

El análisis bivariado del instrumento que consideró las variables sociodemográficas esenciales, a saber: carreras, género y edad de la muestra. Esta exploración permitió reconocer patrones de relaciones significativas y diferencias entre variables y dimensiones de las competencias de educación inclusiva. Se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comparar los puntajes totales del instrumento entre las 3 carreras estudiadas y para evaluar las diferencias entre grupos de edad. Algunos referentes teóricos señalan que esta prueba no paramétrica comprueba si el efecto es significativo o no. Para analizar las posibles diferencias de género, se aplicó la prueba de Mann-Whitney, comparando los puntajes de la muestra vinculada con mujeres y hombres. Consistente en determinar si la distancia entre dos rangos promedios, procedentes de dos grupos independientes, es o no al azar (Berbel, 2020).

Con el propósito de explorar la estructura factorial subyacente del cuestionario y evaluar la consistencia de la agrupación de los ítems de las dimensiones, se implementó un análisis factorial exploratorio (ver anexo 20.16). Esto contribuye al fortalecimiento metodológico de las investigaciones en educación (Worthington y Whittaker, 2006). El AFE se realizó por medio del método de componentes principales en rotación Varimax, complementado con el análisis gráfico de dispersión de valores propios. Esto permitió distinguir 6 factores que declaran un porcentaje significativo de varianza total (62,16%). Vale decir, corrobora su pertinencia como medio válido de medición en el marco de la investigación.

Con la finalidad de examinar la asociación entre las distintas dimensiones del cuestionario, se realizó un análisis de correlaciones bivariados utilizando el coeficiente de Spearman (ρ) considerando tanto la relación entre las dimensiones como su vínculo con la valoración total del cuestionario (Berbel, 2020) (ver anexo 20.15).

Las preguntas abiertas del cuestionario, fueron analizadas de forma cualitativa a través de un análisis inductivo. Este análisis se centró en identificar temas emergentes en las respuestas de los profesores en formación. Se empleó un análisis temático que permite identificar, organizar y analizar patrones a partir de la lectura de los datos, facilitando la interpretación de fenómenos sociales (Mieles et al., 2012). Posteriormente, se codificaron las respuestas, asignándoles códigos para luego agruparlas en temas más amplios. Se utilizó el software ATLAS.ti versión 24 (ATLAS.ti, 2023).

9.3 Documentos institucionales de las universidades.

La muestra documental corresponde a un corpus de 21 perfiles y competencias de egreso de 3 carreras de pedagogía. 7 perfiles y competencias de egreso de pedagogía en educación básica, 7 de pedagogía en educación parvularia y 7 de pedagogía en educación diferencial, extraídas de las páginas web de las respectivas universidades seleccionadas. La distribución de los perfiles y competencias de egreso revisados según la carrera, la mención que dicta y la duración. A continuación, en la Tabla 24 se presenta la distribución de perfiles y competencias de egreso de las carreras del estudio.

Tabla 24
Distribución de perfiles y competencias de egreso de las carreras del estudio

Universidad	Carrera	Mención	Duración
U1	Pedagogía en educación básica	Matemática, Lenguaje y comunicación, Ciencias naturales, Historia y ciencias sociales	10 semestres
	Pedagogía en educación parvularia	No tiene.	10 semestres
	Pedagogía en educación especial	Discapacidad intelectual Dificultades de aprendizaje	10 semestres
U2	Pedagogía en educación básica	Matemática, Lenguaje y comunicaciones, Ciencias naturales Historia y ciencias sociales	10 semestres
	Pedagogía en educación parvularia	Psicomotricidad y vida saludable, Inglés inicial	10 semestres
	Pedagogía en educación especial	Trastornos de lenguaje y discapacidad intelectual Trastornos del lenguaje y dificultades de aprendizaje	10 semestres
U3	Pedagogía en educación básica	Lengua castellana y comunicación, matemática	9 semestres
	Pedagogía en educación parvularia	No tiene.	8 semestres
	Pedagogía en educación diferencial	Dificultades de aprendizaje Discapacidad intelectual	8 semestres
U4	Pedagogía en educación básica	Lenguaje y comunicación, Matemática y ciencias naturales o inglés	10 semestres

	Pedagogía en educación parvularia	Inglés	9 semestres
	Pedagogía en educación diferencial	Trastornos de aprendizaje Trastornos del lenguaje	9 semestres
	Pedagogía en educación básica	Lenguaje y ciencias sociales; matemática y ciencias naturales	10 semestres
U5	Pedagogía en educación parvularia	No tiene.	10 semestres
	Pedagogía en educación diferencial	Discapacidad intelectual	10 semestres
U6	Pedagogía en educación básica	Lenguaje y comunicación e inglés, matemática y ciencias naturales	10 semestres
	Pedagogía en educación parvularia	No tiene.	10 semestres
	Pedagogía en educación diferencial	Discapacidad intelectual, audición y lenguaje	10 semestres
U7	Pedagogía en educación básica	Lenguaje y matemática	10 semestres
	Pedagogía en educación parvularia	No tiene.	10 semestres
	Pedagogía en educación diferencial	Especialidad en problemas de aprendizaje	9. semestres

Fuente: Elaboración propia (2023).

Se diseña una matriz de análisis del contenido cualitativo de los perfiles y competencias de egreso con el objetivo de comparar el perfil competencial en educación inclusiva en la formación inicial docente, propuesto, de las carreras de PEB, PEP y PED. Esta fuente es muy valiosa en lo que se refiere a datos cualitativos; nos ayuda a entender el fenómeno central del estudio e igualmente servirá para conocer los antecedentes de un ambiente, así como su funcionamiento cotidiano (LeCompte y Schensul, 2013).

El procedimiento que se utilizó fue a través de:

- Descargar desde los sitios web oficiales de cada universidad seleccionada.
- Organización de la muestra documental.
- Revisión detallada: lectura profunda de los documentos.

El análisis documental, que según Sáez (2017) permite acercarse a redes de significación que están detrás de los discursos escritos, favoreciendo así el sentido de las estructuras y contenidos precisados en el marco teórico relacionado con las competencias en educación

inclusiva en la FID (Bardín, 2002). Este fue escogido debido a su capacidad para representar y deducir los elementos semánticos presentes en este tipo de notificaciones (Sáez, 2017). Se realizó con el apoyo del software Atlas.ti. (ATLAS. Ti, 2023). Se asignaron códigos que representen el perfil competencial en educación inclusiva en la FID. Se interpretaron los resultados, identificando y comparando la presencia o ausencia de las competencias en educación inclusiva en la FID. A continuación, en la Tabla 25 se presentan los códigos deductivos del análisis documental.

Tabla 25
Códigos deductivos del análisis documental

Dimensiones	Códigos	Definición conceptual
Concepciones de la educación inclusiva	CONCEP_PRAC_SIT	Interpretar la educación inclusiva como una práctica pedagógica situada.
	CONCEP_ENFO_ECOL	Aplicar un enfoque ecológico inclusivo.
	CONCEP_REFLEX_CRIT	Desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación.
	CONCEP_PRAC_COLAB	Desarrollar prácticas pedagógicas colaborativas.
	CONCEP_FACILIT_BARRE	Distinguir facilitadores y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado.
	CONCEP_SABER_PED	Reflexionar respecto a los saberes pedagógicos desarrollados en las prácticas inclusivas.
Valores inclusivos y ética profesional	VAL_ETICA_TRANSF_PRAC	Reflexionar sobre mi propia práctica profesional de forma sistemática en relación con la mejora sobre educación inclusiva.
	VAL_ETICA_JUST_SOC	Reflexionar sobre la justicia social, los derechos humanos y la equidad.
	VAL_ETICA_RES_EMPA	Actuar de manera respetuosa y empática en las distintas situaciones de aprendizaje de todos los estudiantes.
	VAL_ETICA_CONV_ESCOL	Desarrollar acciones pedagógicas desde la convivencia escolar y la no violencia.
	VAL_ETICA_DEMOC	Desarrollar una comunidad educativa democrática.
	VAL_ETICA_ALTAS_EXPEC	Manifestar altas expectativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes.
	VAL_ETICA_CONC_SOC_CUL	Fomentar una conciencia sociocultural, respetuosa con la diversidad.

Planificación de la atención educativa inclusiva	VAL_ETICA_RESP_SOC	Expresar responsabilidad social con principios éticos.
	PLAN_EDUC_SIT_APREN	Diseñar diversas situaciones de aprendizaje.
	PLAN_EDUC_REC_PED	Combinar recursos pedagógicos para la consecución de las metas de aprendizaje de todos los estudiantes.
	PLAN_EDUC_ENSEÑ	Aplicar métodos de enseñanza inclusivos.
	PLAN_EDUC_EVAL_INTER	Elaborar procedimientos de evaluación desde un enfoque interdisciplinario y ecológico, teniendo en cuenta la diversidad.
	PLAN_EDUC_RETR_EVAL	Emplear retroalimentación de la evaluación para monitorizar la trayectoria educativa de todos los estudiantes.
	PLAN_EDUC_TIC	Seleccionar tecnologías de información y comunicación (TIC) en la planificación docente, para potenciar la participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	PLAN_EDUC_DUA	Implementar los principios del diseño universal de aprendizaje en la planificación docente.
	PLAN_EDUC_OPORT_NEC	Indagar las oportunidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes.
	PLAN_EDUC_ESTR	Aplicar estrategias de aprendizaje que permitan la adaptación curricular y la diferenciación de la instrucción.
	PLAN_EDUC_MOTIV	Preparar estudiantes decididos y motivados en su aprendizaje.
	PLAN_EDUC_PART_DEC	Participar en la toma de decisiones pedagógicas en equipos docentes y profesionales de la educación.
Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas	TRAB_COLB_FAM_DEC	Incluir a los padres, familias y/o adultos cuidadores en las decisiones pedagógicas.
	TRAB_COLB_APOY_INT_EXT	Organizar acciones de apoyo de recursos internos y externos para la familia, con el equipo pedagógico y los profesionales de la educación, a través de redes locales y nacionales.
	TRAB_COLB_FAM	Favorecer el trabajo colaborativo con las familias.
	TRAB_COLB_CO_ENSEÑ	Fortalecer los equipos docentes a través de la co-enseñanza.

	TRAB_COLB_TRANS_INTER	Aplicar el modelo transdisciplinar e interdisciplinar en las prácticas pedagógicas inclusivas.
	TRAB_COLB_RES_CONFL	Favorecer la resolución de conflictos.
	TRAB_COLB_ALT	Fomentar el sentido de alteridad con las personas que trabajan en su práctica pedagógica.
Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo	GEST_LIDERZ_AUL_RESP	Generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos.
	GEST_LIDERZ_CUL_ESC	Liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva.
	GEST_LIDERZ_REFLEX_PROF	Gestionar espacios de reflexión profesional.
	GEST_LIDERZ_PART_PEI	Diseñar procesos de participación del proyecto educativo institucional.
	GEST_LIDERZ_VAL_FAM	Desarrollar valores inclusivos con las familias.
Desarrollo personal y social	DES_PERS_SOC_ASER	Ejercer comunicación efectiva, asertiva y respetuosa.
	DES_PERS_SOC_ACT_POS	Promover procesos de motivación y actitud positiva en el aprendizaje en todos los estudiantes.
	DES_PERS_SOC_RECP	Tener una actitud abierta y receptiva ante el diálogo.
	DES_PERS_SOC_INV	Desarrollar procesos investigativos propios de la práctica pedagógica inclusiva.
	DES_PERS_SOC_RES	Expresar resiliencia ante los desafíos y/o barreras del contexto educativo.
	DES_PERS_SOC_BIEN_EMOC	Desarrollar habilidades para el bienestar emocional
	DES_PERS_SOC_INNO	Innovar en el contexto educativo dando respuesta a la diversidad en el aula.
	DES_PERS_SOC_HON	Actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia (2024).

9.4 Entrevista.

Los participantes seleccionados para la entrevista de esta investigación son de tipo intencionada, ya que fueron escogidos por su experiencia en la formación del profesorado y educación inclusiva (Creswell y Poth, 2018). De esta forma, se cautela recoger información importante y detallada sobre el fenómeno estudiado.

Los criterios de inclusión para la selección de los participantes fueron los siguientes: (i) realizar docencia universitaria en formación inicial docente y (ii) poseer conocimientos de educación inclusiva y FID (Patton, 2015). Los participantes fueron 17 académicos de las distintas universidades chilenas seleccionadas. Para Morse (2015), en investigaciones cualitativas, la determinación del tamaño de la muestra se basa en la saturación teórica, y no en una cantidad predefinida de los participantes, favoreciendo una mejor comprensión del fenómeno en análisis. A continuación, en la Tabla 26 se presentan las características de los participantes en las entrevistas:

Tabla 26
Características de los participantes de las entrevistas

Información general	Opciones	Frecuencia	%
Cargo/actividad	Profesor/a universitaria	12	70.6
	Gestor/a Universitaria	5	30.8
Título profesional	Profesor/a de Educación Básica	2	11.8
	Profesor/a de Educación Parvularia	4	23.5
	Profesor/a de Educación Diferencial	9	52.9
	Otro (Profesor/a)	2	11.8
Grado académico	Magíster	8	47.9
	Doctorado	9	52.9
Participación por universidad	Universidad 1	2	11.8
	Universidad 2	2	11.8
	Universidad 3	2	11.8
	Universidad 4	2	11.8
	Universidad 5	1	5.9
	Universidad 6	4	23.5
	Universidad 7	4	23.5

Fuente: Elaboración propia (2024).

Recapitulando, el 30% de los profesores universitarios entrevistados desempeñan cargos de gestión dentro de sus respectivas instituciones universitarias, en áreas vinculadas con la formación inicial docente. El restante se dedica exclusivamente a labores de docencia en las distintas carreras de pedagogías. En cuanto a la formación profesional, el 52% posee estudios en educación diferencial/especial, mientras que el 23% corresponde a docentes de educación parvularia. Gran parte de ellos poseen doctorado, es decir, el 52%; el restante tiene magíster. Cabe destacar que las universidades identificadas como 6 y 7 fueron las que registraron el mayor número de representantes en las entrevistas, concentrando cada una el 23% del total.

En el contexto de esta investigación, uno de los instrumentos escogidos para la recogida de información es la entrevista, con la finalidad de interpretar las percepciones construidas por los profesores universitarios sobre la educación inclusiva en la formación inicial docente. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la técnica de la entrevista consiste en una interacción verbal entre un entrevistador y un entrevistado con la finalidad de obtener información relevante para enriquecer el estudio. Así, Canales (2006) agrega que esta práctica permite profundizar en las percepciones, significados y opiniones que los sujetos asignan a sus vivencias, siendo particularmente beneficioso para estudios cualitativos. Igualmente, Denzin y Lincoln (2015) consideran que la entrevista es una “conversación”, que implica el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas, y enfatizan la relevancia de la interacción entre el entrevistado y el entrevistador.

La entrevista se caracteriza, principalmente, por su profundidad y flexibilidad, permitiendo la recopilación de datos detallados sobre la experiencia del entrevistado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) y facilita la contextualización e interpretación de las respuestas dentro de un amplio escenario teórico (Brinkmann y Kvale, 2015), lo que permite analizar los resultados en función de sus contextos universitarios y su relación con la literatura existente.

En esta instancia, se diseñó una entrevista semi-estructurada, la que se configura por preguntas previamente diseñadas y permitiendo la flexibilidad en el desarrollo de las respuestas facilitando el análisis cuantitativo de los datos (Gibbs, 2013). Para este caso, se prefiere utilizar este tipo de entrevista a los profesores universitarios de las distintas universidades seleccionadas, ya que es una técnica ampliamente considerada para los estudios educativos y a su vez revela un sólido rigor metodológico (Del Rincón et al., 1995). De igual forma, presenta variados beneficios para esta investigación, a saber: garantiza la uniformidad en la recopilación de los datos, ya que todos los participantes reciben las mismas preguntas y en el mismo orden (Brinkmann y Kvale, 2015); brinda mayor fiabilidad, lo que permite repetir su aplicación en distintos contextos (Patton, 2015); minimiza el sesgo del entrevistador: el guion de preguntas mitiga la influencia del entrevistador, evitando deducciones subjetivas (Dörnyei, 2007) y comparabilidad. Igualmente, permite comparar los hallazgos en distintos grupos de participantes, conociendo los patrones y tendencias (Creswell y Creswell, 2018).

La entrevista se basa en un guion de preguntas (ver anexo 20.11). El diseño de las preguntas tiene 3 partes: (1) los datos demográficos, (2) relación de la educación inclusiva y la formación docente y (3) las competencias de la educación inclusiva para la FID. La organización se expone en la Tabla 27.

Tabla 27
Guion de las preguntas de la entrevista

Parte 1	Datos demográficos	Nombre, título y grado profesional, universidad en que se desempeña laboralmente, años de experiencia realizando docencia universitaria, ¿A cuáles carreras de pedagogía imparte docencia universitaria?
Parte 2	Relación de la educación inclusiva y la formación docente	¿Qué significa educación inclusiva?
		¿Por qué es importante formar a los estudiantes de formación inicial docente en competencias en educación inclusiva?
		¿Qué experiencia en la formación inicial docente ha tenido de manera profesional en el ámbito de la educación inclusiva?
Parte 3	Competencias de educación inclusiva para la FID	¿Qué opina sobre (1) concepciones de la educación inclusiva; (2) valores inclusivos y ética profesional; (3) planificación de la atención educativa inclusiva; (4) trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas; (5) Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo

(6) Desarrollo personal y social. (a) ¿Cuáles de estas dimensiones consideraría la más y menos importante para la FID? ¿Por qué?
(b) En vuestro contexto universitario, ¿cómo articuláis el as?
c) ¿Cuáles serían las oportunidades y barreras para implementar las competencias de educación inclusiva en la formación inicial?

Fuente: Elaboración propia (2024).

El procedimiento de la entrevista se organizó en distintas etapas, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Creswell y Poth (2018). Así,

- Se contactó a cada uno de los participantes a través de correo electrónico, en el que se presentaron los objetivos de la investigación. Aquellos docentes que aceptaron participar de forma voluntaria firmaron el consentimiento informado correspondiente, que incluye el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Posteriormente, se coordinó la fecha y la hora para la realización de la entrevista (ver anexo 20.6).
- Las entrevistas fueron desarrolladas en sesiones virtuales a través de la plataforma Teams, en los meses de abril y mayo de 2024. La duración aproximada fue de 50 a 60 minutos.
- Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, con la autorización de los profesores universitarios.

El análisis de datos se llevó a cabo de manera cualitativa, a través de categorías inductivas, basadas en la categorización y en la codificación de los comentarios de los participantes (Miles et al., 2019). Toda la información recogida se organizó para identificar patrones, temáticas emergentes, permitiendo interpretar las relaciones de las respuestas (Creswell y Poth, 2018).

Todas las entrevistas fueron transcritas de manera literal; luego se utilizó el software Atlas. Ti para facilitar su análisis (ver anexo 20.18). Según Gibbs (2013), es importante incorporar criterios de revisión para lograr la fidelidad en las transcripciones. En la Tabla 28 se describen las categorías y subcategorías del análisis de las entrevistas.

Tabla 28*Categorías y subcategorías inductivas*

Categorías	Subcategorías
Visiones de los formadores sobre la educación inclusiva	Disonancia pedagógica. Reduccionismo inclusivo . Crítica al proceso de inclusión.
Oportunidades y barreras de competencias de educación inclusiva	Oportunidad de las competencias de educación inclusiva. Barreras de las competencias de educación inclusiva. Apreciación general de la competencia de educación inclusiva.
Desafíos y propuestas para la formación inicial docente	Desafíos de la formación inicial docente. Propuestas de mejora de la formación inicial docente.

Fuente: Elaboración propia (2024).

10. Ética de investigación.

La gestión y el almacenamiento de los datos son codificados con códigos y serán compartidos por el director de la tesis y por la investigadora; se utiliza el OneDrive de la Universidad Autónoma de Barcelona (ya que este dispositivo ya tiene las medidas de seguridad de la universidad, como el NIU, contraseña, entre otros). El acceso a estos datos será únicamente del director y la doctoranda. Los datos están disponibles para otros investigadores con el permiso de la doctoranda. Todos los datos personales de los participantes se mantendrán con todas las garantías de seguridad y confiabilidad hasta que se concluya la investigación.

La investigación ha sido presentada en el Comité de Ética de la UAB (CEERec) y tiene como referencia el código CEAAH6596. Así mismo, esta investigación se ha llevado a cabo con las pautas del Código de Buenas Prácticas de la Universidad Autónoma de Barcelona (Universitat Autònoma de Barcelona, 2019). La cual explica que las buenas prácticas de investigación son una actitud intelectual y están relacionadas con la planificación, el desarrollo, el registro y la difusión de los conocimientos derivados de dicho estudio. Los valores y principios de la investigación en la UAB son los siguientes y forman parte de la ética de esta indagación.

- a. Libertad: este principio hace alusión a la elección y al desarrollo de la investigación, que está limitada por los principios éticos expresados en los estatutos de la UAB, en los convenios y declaraciones de ámbito internacional que se aplican para este asunto, e igualmente, los preceptos legales.
 - b. Honestidad: este principio hace referencia a que los investigadores deben ser personas honestas en el desarrollo de la investigación, de igual manera, con la institución de educación superior. Esto se aplica en todo momento durante la realización del trabajo investigativo; en este caso, a la tesis doctoral. También es imprescindible respetar los derechos de propiedad intelectual, evitando el plagio, el autoplagio y la manipulación de resultados.
- Rigor: esto implica el rigor en el desarrollo de la investigación, además de llevar a cabo un proceso metódico de interpretación. Esto conlleva una revisión cuidadosa de los resultados antes de publicarlos.

- Conflicto de interés: en este caso es importante estar atentos a los posibles conflictos de interés.
- c. Responsabilidad: Es relevante garantizar que la investigación realizada se lleve a cabo de acuerdo con los principios de actuación de la UAB; estos son: criterios de sostenibilidad, propuesta original, la financiación se utiliza para ciertos fines, los informes son fidedignos, se cumplen las condiciones de propiedad intelectual.

De igual modo, se ha considerado el principio de privacidad, lo que garantiza que los datos recopilados se manejen confidencialmente. Además, las medidas para proteger esta privacidad están referidas a:

- a. Consentimiento informado: cada participante en esta investigación fue informado de manera clara y concisa sobre los objetivos de la investigación, los procedimientos utilizados y la forma en que se manejarán sus datos. Debieron firmar un formulario de consentimiento informado antes de participar en la pesquisa.
- b. Anonimato: toda la información personal de los participantes es mantenida de manera confidencial, solo accesible por la investigadora.
- c. Seguridad de los datos: Son almacenados de forma segura y protegida.

Como síntesis del procedimiento metodológico, la Tabla 29 resume la relación entre los instrumentos de indagación, la muestra y los participantes seleccionados, en función del perfil de los informantes claves.

Tabla 29

Resumen de los instrumentos, fuentes de información y muestra/participantes

Instrumentos	Fuente de información	Muestra/ participantes
Análisis documental	Documentos oficiales de las páginas web de las universidades chilenas	--
Técnica Delphi	Juicio de experto	13
Cuestionario	Profesores en formación	540
Entrevista	Profesores universitarios	17
4 instrumentos	4 fuentes de información	570 informantes

Fuente: Elaboración propia (2024).

Capítulo IV. Resultados.

Este capítulo presenta y analiza los hallazgos obtenidos en el proceso de la investigación doctoral, cuyo propósito central se relaciona con el análisis del desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas. Esta investigación presenta evidencia empírica de la metodología mixta utilizada, en la que se articularon diversas técnicas e instrumentos de recogida de información, tanto cualitativos como cuantitativos. Esto permitió levantar un análisis del progreso de las competencias de educación inclusiva en la formación de profesores en las universidades chilenas, y así responder a las preguntas y objetivos del estudio.

En primer lugar, se presentan los resultados de la técnica Delphi realizada con un grupo de expertas nacionales e internacionales, con experiencia docente en temas relacionados con la educación inclusiva y formación inicial docente. Esto con el fin de consensuar y validar un marco de competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en universidades chilenas. Este proceso se inicia con una revisión teórica y finaliza con la aplicación de la técnica Delphi en 3 rondas, con una duración de 4 semanas. A través de esta técnica se agrupan e integran 6 dimensiones y 45 competencias de educación inclusiva requeridas para la formación inicial docente con un sello inclusivo.

En segundo lugar, se presentan los resultados del análisis documental de 21 perfiles y competencias de egreso de los profesores en formación de las carreras de PED, PEB y PEP, de las universidades chilenas seleccionadas, comparado con el marco de competencias en educación inclusiva en la formación docente. Este registro cualitativo permitió comprender y analizar la frecuencia de este marco con los procesos formativos declarados por las instituciones de educación superior seleccionadas.

En tercer lugar, se presenta la aplicación del cuestionario sobre competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente (CeI-FiD, 2023), que valora estas competencias de profesores en formación a lo largo de su trayectoria académica. La muestra está compuesta por profesores en formación de las carreras de PED, PEP y PEB de las universidades chilenas seleccionadas. Este cuestionario está organizado en 3 partes: (1) datos sociodemográficos, (2) escala de Likert en 4 niveles de desempeño y (3) preguntas abiertas. Esta recogida de información cuantitativa y cualitativa reconoce las percepciones de 540 futuros

profesores sobre su formación en relación con las competencias en educación inclusiva en su trayectoria académica.

Finalmente, en cuarto lugar, se presentan los hallazgos de las entrevistas realizadas a 17 profesores universitarios relacionados con la formación docente en las distintas universidades participantes. Su propósito es profundizar en sus percepciones y experiencias relacionadas con el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en los procesos formativos. Esta información permite conocer sobre de las barreras, facilitadores y desafíos que presenta la formación docente actual en nuestro país.

En atención a lo anterior, se exponen los distintos resultados de la investigación, evidenciando la mirada de los profesores en formación, expertos, profesores universitarios y el análisis documental, que permite construir una visión global de sus percepciones sobre las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en Chile.

11. Construcción colectiva y experta de las competencias en educación inclusiva: resultados de la técnica Delphi.

Esta sección revela los resultados obtenidos a través de la técnica Delphi, en relación con el marco de competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas. Los antecedentes de los participantes, la descripción del instrumento, el procedimiento realizado y el análisis de datos están localizados en la sección metodológica.

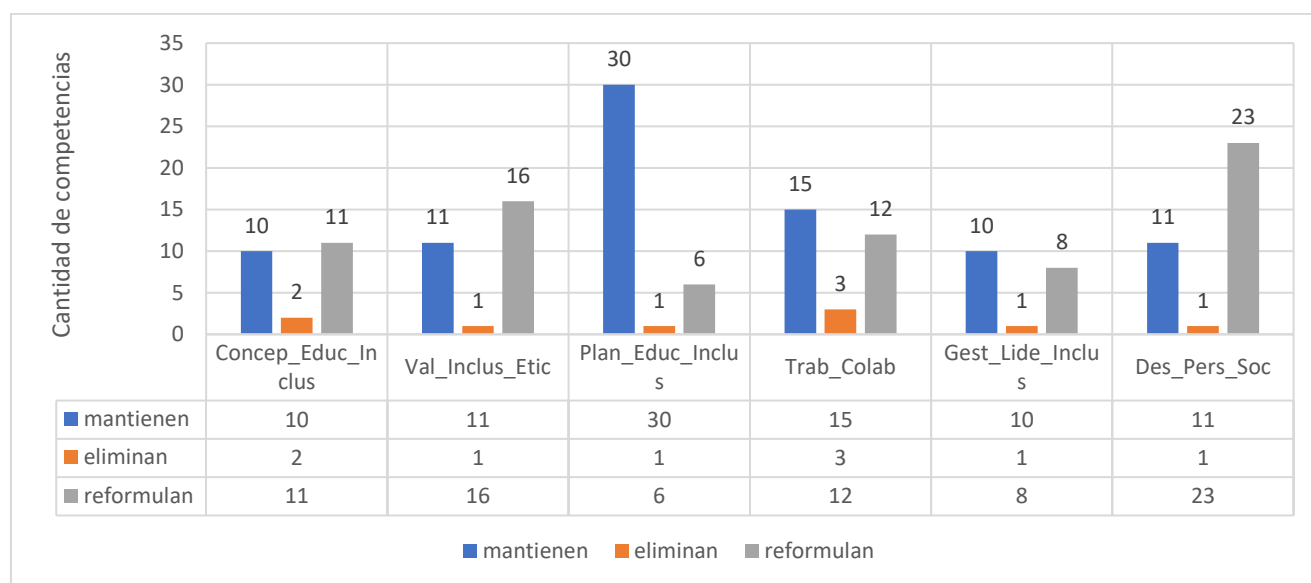
Los hallazgos que se presentan implican el análisis de la aplicación de la técnica Delphi a través de los expertos, organizada en resultados del proceso Delphi y versión final del marco de competencias en educación inclusiva.

Los resultados generales de las distintas rondas del proceso Delphi permitieron la consolidación del marco de referencia sobre dimensiones y competencias en educación inclusiva. Este proceso de validación se estructuró en 3 rondas con los expertos, a partir de la revisión de la literatura. La recopilación y el análisis de la información se llevaron a cabo en el transcurso de 4 meses. Se diseñó la matriz de valoración de los participantes. El tratamiento de respuesta para cada ronda se realizó secuencialmente con retroalimentación controlada. Tras la aplicación de cada ronda, se llevó a cabo la indagación de los datos, los cuales fueron organizados en una planilla Excel elaborada para este fin.

Por otra parte, se puede llevar a cabo un seguimiento de las competencias en cada dimensión a lo largo de las rondas, identificando las que se mantienen, se eliminan o se reformulan en cada una de ellas. En la Figura 26 se muestra dicho seguimiento.

Figura 26

Resumen de competencias que se mantienen, eliminan y reformulan



Fuente: Elaboración propia (2024), extraído de la técnica Delphi.

Cabe destacar que la matriz de la técnica Delphi comienza con 58 competencias en la ronda 1 y concluye con 45 competencias en la ronda final. El análisis de las competencias a lo largo de las diferentes rondas muestra una dinámica interesante. Des_Pers_Soc destaca como la dimensión que experimentó la transformación más significativa, con 23 competencias reformuladas, e igualmente fue la dimensión donde se eliminaron más competencias, con 8. Val_Inclus_Étic también presentó cambios notables, con 16 competencias modificadas. En el extremo opuesto, Plan_Educ_Inclus presenta una mayor solidez, con solo 6 competencias reformuladas y un promedio de 10 conservadas por ronda. Finalmente, Trab_Colab se ubicó en un punto intermedio, con 3 competencias eliminadas y 12 reformuladas. En relación con el título de las dimensiones, no hubo modificación en la gramática; por tal motivo se conservaron los nombres originales.

El análisis de los resultados de la matriz de valoración, en general, apunta a:

- a. Formular la elaboración de cada competencia con la siguiente sintaxis: verbo en infinitivo + objeto + finalidad o contexto.
- b. Eliminar aquellas competencias parecidas.
- c. Modificar redacción de aquellas competencias que dificultan la operacionalización.
- d. Cambiar algunas competencias de dimensión.
- e. Corregir conceptos para su mejor comprensión.
- f. Corregir errores gramaticales.

Los resultados por dimensión de las distintas rondas de la técnica Delphi, puntualizan en sugerencias y opiniones de los expertos para cada dimensión, en las distintas rondas. A continuación, en la Tabla 30 se detallan las distintas recomendaciones.

Tabla 30
Sugerencias y opiniones de los expertos.

Dimensiones	Opiniones y sugerencias
Concepciones de la educación inclusiva	• Agregar indicadores de “reflexión de los saberes pedagógicos” • Agregar indicador de conocer un “enfoque pedagógico inclusivo”. • Modificar el indicador “analizar reflexiva y críticamente la práctica en inclusión educativa” • Agregar indicador relacionado con la “comprensión de la educación inclusiva a través de la práctica situada”. • Modificar el concepto pedagógico por ecológico.
	<i>Opiniones</i>
	• “...entregar mayores herramientas a los docentes en formación para la inclusión...” E6 • “...es importante reconocer con claridad el concepto de inclusión en las comunidades educativas...” E13 • “...se evidencian los ajustes a la dimensión...” E2 • “...la propuesta es pertinente y adecuada...” E4
	• Agregar el indicador “enfoque de responsabilidad social” • Agregar el indicador “considerar su práctica a las personas con las que trabaja con respeto y sentido de alteridad”.
	<i>Opiniones</i>
	• “...es una dimensión clave en lo que respecta al logro de una cultura inclusiva...” E12
Valores inclusivos y ética profesional	

	• “...considero muy pertinentes y necesarias las competencias...” E3 • “...debería existir una estrategia evaluativa del perfil docente de la formación del profesorado...” E10 • “...es de suma relevancia motivar a la comunidad educativa en estos temas...” E4
Planificación de la atención educativa inclusiva	• Modificar el concepto “seleccionar por usar” tecnologías. • Modificar el concepto de “orientar por contribuir a la toma de decisiones” • Modificar el concepto: “Desarrollar para favorecer la participación de los estudiantes...”
Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas	• Agregar indicador sobre “generar proyectos educativos y/o pedagógicos en conjunto con los padres”. • Modificar el concepto: “i”. • Modificar el concepto “organizar para favorecer el trabajo colaborativo...” <i>Opiniones</i> • “...el trabajo colaborativo es fundamental para instalar las prácticas inclusivas...” E2 • “...es muy importante el reconocimiento al trabajo de cada uno de los profesionales de la educación en la escuela...” E8 • “...es muy necesario el trabajo con la familia...” E11 • “...se debe fortalecer la co-enseñanza en el aula...” E9 • “...es importante incorporar en la formación del profesorado la importancia del trabajo colaborativo...” E5
Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo	• Modificar el concepto de “planificar por propiciar ambientes de aula respetuosos...” • Modificar el concepto de “gestionar por establecer espacios de reflexión...” • Modificar el concepto de “ejecutar por favorecer el liderazgo...” • Agregar las redes de apoyo en la competencia “promover valores inclusivos con las familias...” • Modificar el concepto de “desarrollar por favorecer valores inclusivos...” <i>Opiniones</i> • “Dar cuenta de que las y los docentes en formación deben comprender el concepto de democracia es fundamental...” E1 • “Creo que es muy importante ser parte de los procesos de participación y reflexión en la comunidad educativa...” E7
Desarrollo personal y social	• Modificar el concepto “resolver por favorecer la resolución del conflicto...” • Modificar el concepto “desarrollar por mostrar interés con el mejoramiento profesional...”

• Modificar el concepto “interpretar por gestionar un control emocional...” <i>Opiniones</i> • “hay muchas competencias, algunas se podrían agrupar...” E5 • “...las competencias en esta dimensión son necesarias y se valoran; no obstante, generan una alta exigencia en la formación del profesorado...” E8 • “...sugiero revisar los indicadores, ya que se solapan...” E1
--

*Fuente:*Elaboración propia extraída de los resultados de la técnica Delphi (2022).

11.1 Versión final del marco de competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente.

Al final de la técnica Delphi, se obtiene la redacción definitiva de las competencias que conformarán parte del cuestionario diseñado para evaluar las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente de las universidades chilenas. Acto seguido, se presenta la versión final del marco de competencias en educación inclusiva en la FID, resultado de un riguroso proceso de selección y consenso. En la Tabla 31 se expone la versión consensuada de este marco.

Tabla 31

Marco de competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente (CeI-FiD) (Oyarzo y Sanahuja, 2023).

Dimensión 1: Concepciones de la educación inclusiva
1. Interpretar la educación inclusiva como una práctica pedagógica situada. 2. Aplicar un enfoque ecológico inclusivo. 3. Desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación. 4. Desarrollar prácticas pedagógicas colaborativas. 5. Distinguir facilitadores y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado. 6. Reflexionar respecto a los saberes pedagógicos desarrollados en las prácticas inclusivas.
Dimensión 2: Valores inclusivos y ética profesional
7. Reflexionar sobre mi propia práctica profesional de forma sistemática en relación con la mejora sobre educación inclusiva. 8. Reflexionar sobre la justicia social, los derechos humanos y la equidad. 9. Actuar de manera respetuosa y empática en las distintas situaciones de aprendizaje de todos los estudiantes.

10. Desarrollar acciones pedagógicas desde la convivencia escolar y la no violencia.
11. Desarrollar una comunidad educativa democrática.
12. Manifestar altas expectativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes.
13. Fomentar una conciencia sociocultural, respetuosa con la diversidad.
14. Expresar responsabilidad social con principios éticos.

Dimensión 3: Planificación de la atención educativa inclusiva.

15. Diseñar diversas situaciones de aprendizaje.
16. Combinar recursos pedagógicos y materiales educativos más adecuados para la consecución de las metas de aprendizaje de todos los estudiantes.
17. Aplicar métodos de enseñanza inclusivos.
18. Elaborar procedimientos de evaluación desde un enfoque interdisciplinario y ecológico, teniendo en cuenta la diversidad.
19. Emplear retroalimentación de la evaluación para monitorizar la trayectoria educativa de todos los estudiantes.
20. Seleccionar tecnologías de información y comunicación (TIC) en la planificación docente, para potenciar la participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
21. Implementar los principios del diseño universal de aprendizaje en la planificación docente.
22. Indagar las oportunidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes.
23. Aplicar estrategias de aprendizaje que permitan la adaptación curricular y la diferenciación de la instrucción.
24. Preparar estudiantes decididos y motivados en su aprendizaje.
25. Participar en la toma de decisiones pedagógicas en equipos docentes y profesionales de la educación.

Dimensión 4: Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas

26. Incluir a los padres, familias y/o adultos cuidadores en las decisiones pedagógicas.
27. Organizar acciones de apoyo de recursos internos y externos para la familia, con el equipo pedagógico y los profesionales de la educación, a través de redes locales y nacionales.
28. Favorecer el trabajo colaborativo con las familias.
29. Fortalecer los equipos docentes a través de la co-enseñanza.
30. Aplicar el modelo transdisciplinar e interdisciplinar en las prácticas pedagógicas inclusivas.
31. Favorecer la resolución de conflictos.
32. Fomentar el sentido de alteridad con las personas que trabajan en su práctica pedagógica.

Dimensión 5: Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo

33. Generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos.
34. Liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva.
35. Gestionar espacios de reflexión profesional.

- 36. Diseñar procesos de participación del proyecto educativo institucional.
- 37. Desarrollar valores inclusivos con las familias.

Dimensión 6: Desarrollo personal y social

- 38. Ejercer comunicación efectiva, asertiva y respetuosa.
 - 39. Promover procesos de motivación y actitud positiva en el aprendizaje en todos los estudiantes.
 - 40. Tener una actitud abierta y receptiva ante el diálogo.
 - 41. Desarrollar procesos investigativos propios de la práctica pedagógica inclusiva.
 - 42. Expresar resiliencia ante los desafíos y/o barreras del contexto educativo.
 - 43. Desarrollar habilidades para el bienestar emocional.
 - 44. Innovar en el contexto educativo dando respuesta a la diversidad en el aula.
 - 45. Actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa.
-

*Fuente:*Elaboración propia (2023).

12. Competencias en educación inclusiva: ¿Mismo barco, diferentes puertos? Un análisis comparativo de los perfiles de egreso.

En este apartado se expondrán los hallazgos obtenidos de la comparación entre el marco de competencias en educación inclusiva (en adelante CEI) para la formación inicial docente y los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Diferencial/ Especial de las universidades chilenas seleccionadas pertenecientes al CRUCH. Estos resultados han sido organizados en función de las categorías de análisis referidas en el marco metodológico.

Está estructurada en:

12.1 Panorama de las competencias en educación inclusiva según las carreras y dimensiones

12.2 ¿Qué dicen los perfiles de egreso sobre las competencias en educación inclusiva en la FID?
¿Misma meta, distinto camino?

12.1 Panorama del marco de competencias en educación inclusiva según las carreras y dimensiones.

La distribución de las unidades de registro según carreras de pedagogía y las dimensiones se presentan a continuación en las Figuras 40 y 41, respectivamente.

Figura 40
Resultados de la frecuencia por carrera

	1 PerF-BaSic.docx 127	2 PerF-DiFeR.do... 123	3 PerF-ParV.docx 143	Totales
Concep_Educ... 6 216	19	47	31	97
Des_Pers_Soc 8 110	30	13	30	73
Gest_Lide_Inc... 5 83	26	15	24	65
Plan_Educ_In... 11 262	40	37	35	112
Trab_Colab 7 103	7	22	24	53
Val_Inclus_Etic 8 114	27	13	31	71
Totales	149	147	175	471

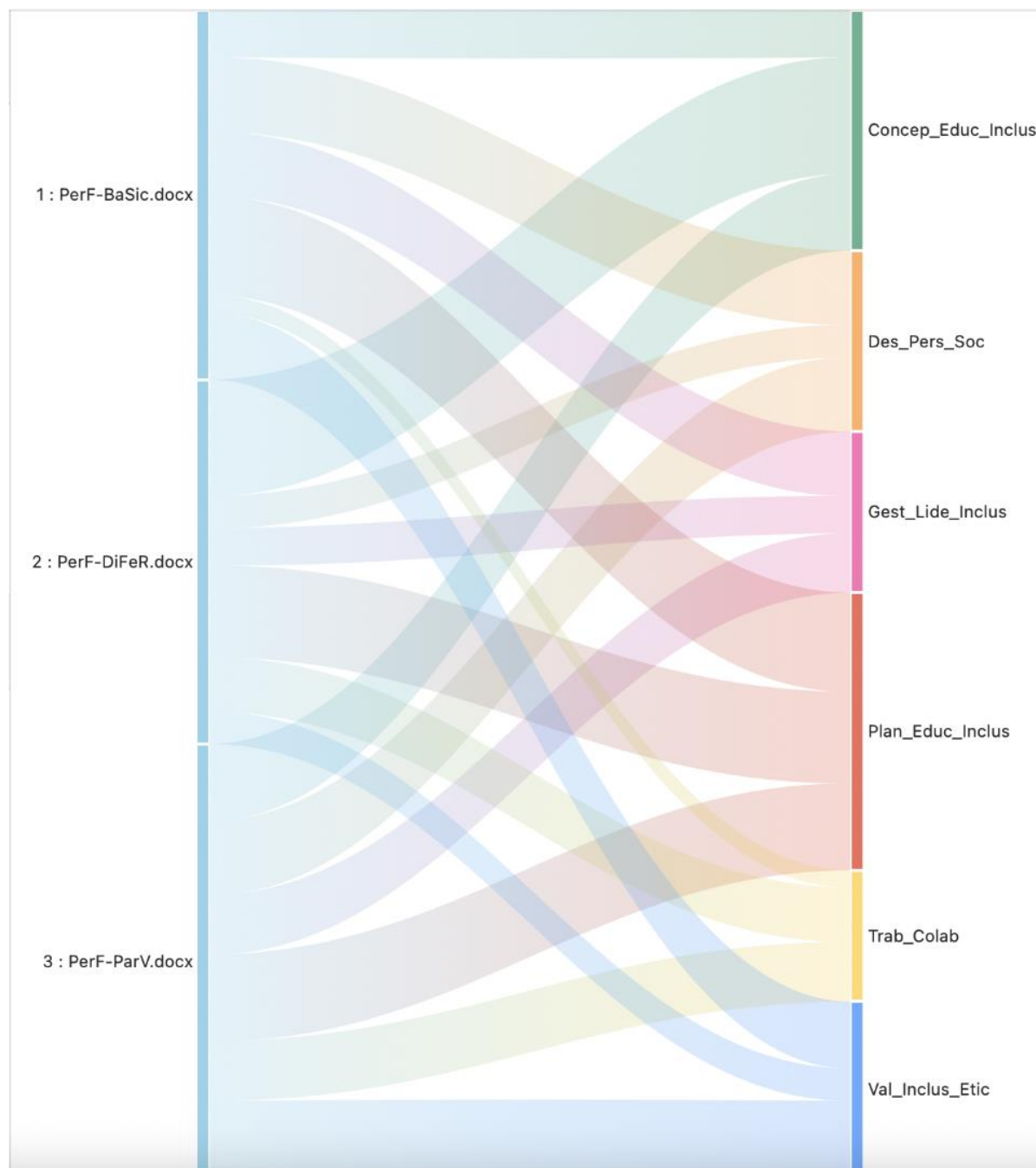
Fuente: Figura extraída del programa Atlas ti. (ATLAS.ti, 2023)

Cuantitativamente, los resultados exponen similitudes en unidades de registro en las carreras de PEB y PED. En cambio, PEP presenta un aumento de 27 unidades de registro.

A continuación, en la siguiente Figura 41 se puede apreciar la distribución de las unidades de registro de las CEI por carrera y dimensión a través de un diagrama de Sankey.

Figura 41

Diagrama de Sankey de las unidades de registro por dimensión y carrera



Fuente. Imagen extraída del programa Atlas. Ti (ATLAS.ti, 2023)

Los resultados de la indagación de unidades de registro del marco de competencias en educación inclusiva en la FID revelan que los perfiles de egreso de la carrera de PEB se encuentran relativamente equilibrados entre las distintas dimensiones. La dimensión que presenta mayor presencia es la de planificación de la atención educativa inclusiva ($f=40$) y la que dispone de menor protagonismo es el trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas ($f=7$).

En torno a la carrera de PEP, se observa una distribución relativamente homogénea de las competencias por dimensión, con unidades de registro que oscilan entre 24 y 35. Planificación de la atención educativa inclusiva presenta mayor frecuencia ($F=35$). Le siguen concepciones de la educación y valores inclusivos y ética profesional, ambas con una frecuencia de 31.

Finalmente, en la carrera de PED se verifica una distribución desigual de las distintas dimensiones. Llama la atención la baja incidencia de las competencias en educación inclusiva propuestas en las dimensiones de desarrollo personal y social y valores inclusivos y ética profesional (ambas con $f=13$). La dimensión que presenta mayor frecuencia es concepciones de la educación inclusiva ($f=47$) y planificación de la atención educativa inclusiva ($f=37$).

Acto seguido, se presenta el resultado del análisis comparativo de los perfiles de egreso de las carreras por dimensión con el marco de competencias en educación inclusiva en la FID para las universidades chilenas. Dentro de cada categoría se explora la información recopilada y saturada, y se revelan respaldos ejemplares para corroborar los hallazgos.

En este contexto, presentaremos el análisis de algunas competencias de las distintas dimensiones estudiadas. Esta estrategia responde a la intención de profundizar aquellas competencias que revelan mayor compromiso institucional formativo con la educación inclusiva, propiciando una interpretación contextualizada y más rigurosa de las orientaciones formativas que configuran el perfil profesional del futuro docente.

En la dimensión **Concepciones de la educación inclusiva**, los resultados muestran un total de unidades de registro de 97. Donde el perfil de egreso de PEB corresponde a 19/97, PEP de 31/97 y PED tiene 47/97 unidades de registro. Claramente, se observa una mayor manifestación de competencias en el perfil de pedagogía en educación diferencial.

Considerando esto, se presenta el análisis de algunas competencias de esta dimensión, a saber: *“distinguir facilitadores y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado”*; *“desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación”* y *“reflexionar respecto a los saberes pedagógicos desarrollados en las prácticas inclusivas”*.

En términos generales, se puede observar con relación a *“distinguir facilitadores y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado”*; los perfiles dan cuenta de que esta competencia está descrita mayoritariamente en la carrera de pedagogía en educación diferencial. Así mismo, en común podemos revelar que se manifiesta particularmente en la implementación de una educación inclusiva, en la respuesta a las características y necesidades de los contextos educativos, evolución de la heterogeneidad, interacción en diferentes realidades educativas, monitoreo de las situaciones problemáticas en contextos educativos y sociales para el logro de los aprendizajes de todas y todos y la detección de los factores de riesgo para la orientación educativa, familiar, escolar y comunitaria.

Con respecto a “desarrollar *la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación*”, se observa un menor desarrollo de esta competencia en el perfil de la carrera de pedagogía en educación básica. Del mismo modo, de forma global, se observa la representación de esta competencia en lo que se refiere a interactuar en diferentes realidades educativas aplicando conocimientos teóricos con una mirada crítica e investigativa, generar acciones para la inclusión desde la reflexión crítica, construir y reconstruir diferentes enfoques paradigmáticos, reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo respetando los contextos, reflexionando críticamente en torno a las prácticas.

Acerca de la competencia relativa a “*reflexionar respecto a los saberes pedagógicos desarrollados en las prácticas inclusivas*”, existe una menor manifestación en el perfil de pedagogía en educación diferencial. Asimismo, de forma genérica se aprecia esta competencia concerniente al dominio de los saberes pedagógicos: aplicar estrategias de carácter comprensivo-reflexivo en el quehacer pedagógico, problematizar reflexivamente su quehacer profesional, favoreciendo la construcción del saber docente, actuar como un agente de cambio para la generación de culturas, políticas y prácticas más inclusivas, fundamentar el saber pedagógico teniendo en consideración las distintas bases que permiten la profesión docente y analizar teorías del ámbito pedagógico-disciplinar e implementar procesos de enseñanzas inclusivos y contextualizados.

En la dimensión **Valores inclusivos y ética profesional**, los resultados muestran un total de unidades de registro de 71, dónde el perfil de pedagogía en educación básica corresponde a 27/71, pedagogía en educación parvularia de 31/71 y pedagogía en educación diferencial tiene 13/71. Preocupa la baja manifestación de esta dimensión en el perfil de la carrera de pedagogía en educación diferencial.

Para este caso, presentaremos el análisis de algunas competencias de la dimensión correspondiente a valores inclusivos y ética profesional, a saber: “*reflexionar sobre la justicia social, los derechos humanos y la equidad*”; “*expresar responsabilidad social con principios éticos*” y “*reflexionar sobre la práctica profesional de forma sistemática en relación con la mejora sobre educación inclusiva*”.

Referente a la competencia asociada a “*reflexionar sobre la justicia social, los derechos humanos y la equidad*”, destaca una mayor presencia de esta competencia en el perfil de pedagogía en educación parvularia. También, en común se distingue esta competencia en los perfiles relacionada con la formación para el bien común y la justicia social: demostrar coherencia ética entre sus postulados valóricos y sus acciones, respetando los derechos humanos, asumir un compromiso ético en el ejercicio de su profesión, afianzar una dimensión ética de inclusión, respeto, tolerancia y proyección de los valores humanos universales, analizar la dignidad y trascendencia de la persona humana, promoción de los derechos humanos, creación de ambientes que promuevan la democracia, basada en la equidad y derechos humanos, y reconocer al otro como un legítimo en dignidad humana.

Concerniente a la competencia vinculada con “*expresar responsabilidad social con principios éticos*”, se evidencia una mayor frecuencia en el perfil de la carrera de Pedagogía en educación básica. Del mismo modo, dicha competencia se expresa en que los egresados de las carreras estudiadas deben buscar la verdad, utilizar el discernimiento ético frente a diferentes situaciones, asumir un compromiso ético y mantener actuaciones éticas, y atender a la diversidad con responsabilidad social.

Alusivo a la competencia referida a “*reflexionar sobre mi propia práctica profesional de forma sistemática en relación con la mejora sobre educación inclusiva*”, se constata una menor presencia en el perfil de la carrera de pedagogía en educación diferencial. En común, podemos visualizar dicha competencia en conceptos tales como que el egresado de pedagogía es un agente de transformación de su profesión, reflexiona de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo respetando los contextos y diferencias individuales, es un agente de cambio para la generación de culturas, políticas y prácticas inclusivas, es promotor de cambio que aporta al fortalecimiento de la educación, evalúa permanentemente sus prácticas pedagógicas por medio de la reflexión y realiza análisis crítico-reflexivo para la mejora continua de su práctica pedagógica.

En la dimensión **Planificación de la atención educativa inclusiva**, los hallazgos señalan un total de 112 unidades de registro, donde el perfil de pedagogía en educación básica corresponde a 40/112, pedagogía en educación parvularia a 35/112 y pedagogía en educación diferencial tiene 37/112 unidades de registro. Destaca la equidad en los porcentajes resultantes de las unidades de registro de los tres perfiles estudiados.

En esta instancia, presentaremos el análisis de algunas competencias de esta dimensión, *“aplicar métodos de enseñanza inclusivos”*; *“indagar las oportunidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes”* y *“combinar recursos pedagógicos y materiales educativos más adecuados, para la consecución de las metas de aprendizaje de todos los estudiantes”*.

En torno a la competencia asociada a *“aplicar métodos de enseñanza inclusivos”* destaca por la conexión que comparten los tres perfiles evaluados”. Esta relación común resulta especialmente interesante. Considerando esto, la indagación se presenta en que los futuros profesores deben conocer y utilizar en el aula una variedad de estrategias didácticas, implementar creativamente herramientas metodológicas pertinentes, implementar experiencias de aprendizaje inclusivo considerando las diversidades, emplear estrategias innovadoras y flexibles, planificar e implementar apropiadamente la enseñanza para que todos y todas aprendan, comprendiendo y mediando los procesos didácticos inclusivos y diseñar propuestas curriculares contextualizadas.

En cuanto, a la competencia *“indagar las oportunidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes”*, tienen un impacto similar de frecuencias en los tres perfiles. Contenido en los perfiles de egreso donde el profesor en formación debe conocer, comprender y poner en el acto el marco curricular, los principios pedagógicos y didácticos que sustentan una enseñanza de calidad que favorece el aprendizaje de todos y todas, contextualizar el curriculum para dar respuestas innovadoras a las necesidades socioeducativas, propiciar el desarrollo integral de los y las estudiantes en diversos contextos, generar acciones y monitores de situaciones problemáticas en contextos educativos para la participación y el logro de los aprendizajes de todos, propiciar sistemas de oportunidades equitativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, planificar e implementar apropiadamente la enseñanza para que todos y todas aprendan y mejoren las oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Acerca de la competencia vinculada a *“combinar recursos pedagógicos y materiales educativos más adecuados para la consecución de las metas de aprendizaje de todos los estudiantes”*, podemos distinguir que los tres perfiles comparten una tendencia similar en cuanto a las unidades de registro, delimitada en que los egresados de pedagogías conozcan y utilicen diversos recursos pedagógicos, empleen diversos medios y recursos de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, formulen y argumenten diseños didácticos especializados que entreguen apoyos educativos y evalúen críticamente la incorporación didáctica.

En la dimensión **Trabajo colaborativo desde las comunidades educativas**, los resultados muestran un total de unidades de registro de 53, donde el perfil de pedagogía en educación básica corresponde a 7/53, pedagogía en educación parvularia a 24/53 y pedagogía en educación diferencial tiene 22/53 unidades de registro. Sobresale negativamente la menor frecuencia de esta competencia en el perfil de pedagogía en educación básica. Igualmente, hay que mencionar que esta dimensión se encuentra poco desarrollada en los distintos perfiles estudiados.

En este punto, presentaremos el análisis de algunas competencias de la dimensión trabajo colaborativo desde las comunidades educativas: *“favorecer los equipos docentes a través de la co-enseñanza”*; *“aplicar el modelo transdisciplinar e interdisciplinar en las prácticas pedagógicas inclusivas”* y *“favorecer el trabajo colaborativo con la familia”*.

Referente a la competencia conectada con *“fortalecer los equipos docentes a través de la co-enseñanza”*, es relevante mencionar la similitud en cantidad de frecuencia entre los perfiles de pedagogía en educación diferencial y parvularia. Así mismo, en común podemos observar que se manifiesta en que el futuro profesor debe propiciar el trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación para responder a las diversas necesidades, desarrollar diversas estrategias para trabajar colaborativamente, evaluar multidimensionalmente, favorecer la inclusión en equipos colaborativos, integrar equipos multidisciplinarios focalizados en la co-docencia, liderar procesos educativos a través del trabajo colaborativo e integrar equipos de trabajo para la docencia y la investigación.

Concerniente a la competencia vinculada con “*aplicar el modelo transdisciplinar e interdisciplinar en las prácticas pedagógicas inclusivas*”, resalta la menor presencia de esta competencia en el perfil de pedagogía en educación básica. En general, podemos advertir que esta competencia se encuentra en los distintos perfiles, como la manera en que los profesores en formación pueden diseñar, ejecutar y comunicar con rigor científico investigaciones educativas de proyecciones pedagógicas, productos de trabajos en equipos inter y transdisciplinarios; generar relaciones de colaboración y respeto con otros profesionales en entornos familiares y comunitarios; crear ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta bases teóricas multidimensionales, y trabajar en equipos interdisciplinarios orientados a la construcción de conocimientos educativos.

Alusivo a la competencia asociada a “*favorecer el trabajo colaborativo con la familia*”, sobresale una mayor presencia en el perfil de pedagogía en educación parvularia. Así como también, de forma genérica, esta competencia está presente en los distintos perfiles en calidad de que los futuros profesores interactúen constructivamente con familias y comunidades, dialogando y colaborando para asegurar el logro de los aprendizajes; favorecer y acompañar los procesos de aprendizaje y desarrollo de persona durante su ciclo vital, considerando a la familia y el contexto comunitario; detectar los factores de riesgo para la orientación educativa, familiar, escolar y comunitaria; construir relaciones de colaboración con la familia; organizar contextos educativos de manera conjunta con la familia y establecer relaciones de colaboración con la familia.

En la dimensión de **Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo**, los hallazgos señalan un total de 65 unidades de registro. En donde el perfil de Pedagogía en educación básica corresponde a 26/65, Pedagogía en educación parvularia de 24/65 y Pedagogía en educación diferencial tiene 15/65 unidades de registro. Destaca el equilibrio en los porcentajes resultantes de las unidades de registro en los perfiles de pedagogía básica y parvularia.

En esta instancia, presentaremos el análisis de algunas competencias de esta dimensión: “*liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva*” y “*gestionar espacios de reflexión profesional*”.

Acerca de la competencia relacionada con “*liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva*”, resulta la ecuanimidad de esta competencia en los perfiles

analizados. Representado en que los futuros docentes demuestren coherencia ética entre sus postulados valóricos y sus acciones, respetando los derechos humanos, haciendo primar la responsabilidad social; respetar la dignidad de la persona humana, el bien común, la actuación ética y el compromiso social; investigar y evaluar la realidad educativa; implementar experiencias de aprendizaje inclusivas; participar en una ciudadanía inclusiva; identificar política y cultura inclusiva; asumir posiciones de liderazgo de forma innovadora y con un alto componente ético; asumir el liderazgo desde la perspectiva de una gestión integral y desarrollar un pensamiento crítico, autonomía y liderazgo con un compromiso de desarrollo social.

En cuanto a la competencia asociada a *“gestionar espacios de reflexión profesional”*, hace notar mayor presencia en el perfil de pedagogía en educación básica y menor presencia en el perfil de pedagogía en educación diferencial. En común, se aprecia esta competencia en los perfiles conectada con la posibilidad de que la formación inicial docente reflexione sobre los procesos educativos; integrar conocimientos, habilidades y actitudes que son parte del liderazgo pedagógico; construir su ser profesional docente a través de una participación reflexiva y crítica; investigar y reflexionar críticamente sobre su práctica; construir conocimiento docente a través de la sistematización de la investigación pedagógica, la reflexión colaborativa personal y colaborativa y reflexionar sobre su práctica pedagógica y promover los valores éticos para el ejercicio profesional.

En la dimensión de **Desarrollo personal y social**, los resultados muestran un total de unidades de registro de 73, donde el perfil de pedagogía en educación básica corresponde a 30/73, resultando en un 41%; pedagogía en educación parvularia de 30/73, que es igual al 41%; y pedagogía en educación diferencial tiene 13/73 unidades de registro con un 18% de la dimensión. Resalta la baja frecuencia de esta dimensión en el perfil de pedagogía en educación diferencial.

A continuación, presentaremos el análisis de la competencia desarrollo personal y social: *“actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa”*; *“innovar en el contexto educativo, dando respuesta a la diversidad en el aula”* y *“desarrollar habilidades para el bienestar emocional”*.

Alusivo a la competencia referida a “*actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa*”, se aprecia una mayor frecuencia en el perfil de pedagogía en educación básica y se manifiesta una menor en el perfil de pedagogía en educación diferencial. Genéricamente, se distingue en los distintos perfiles el desarrollo de esta competencia vinculada con que los profesores en formación deben valorar la diversidad de todos sus integrantes; contextualizar el curriculum para dar respuestas innovadoras a las necesidades socioeducativas en un marco de respeto y valoración de la diversidad y de la sana convivencia; actuar éticamente, iluminados por la propuesta cristiana, en contextos reales, con autonomía y respeto hacia los demás y atender a la diversidad con responsabilidad social.

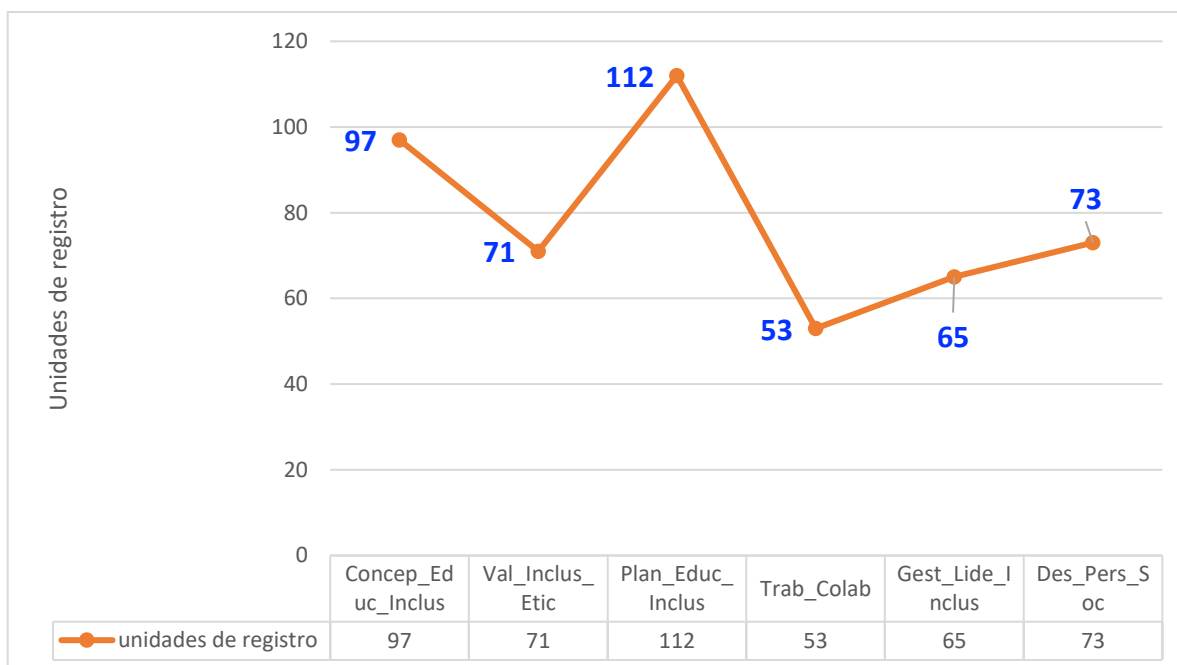
En cuanto a la competencia asociada a “*innovar en el contexto educativo, dando respuesta a la diversidad en el aula*”, destaca la equidad de frecuencias en los perfiles de pedagogía básica y parvularia. En conjunto, esta competencia se ubica relacionada con que los profesores en formación conozcan y utilicen metodologías para investigar fenómenos educativos; contextualizar el currículum para dar respuestas innovadoras a las necesidades socioeducativas en un marco de respeto y valoración de la diversidad; generar propuestas educativas innovadoras ante la diversidad; contar con competencias investigativas e innovadoras; implementar acciones innovadoras; emplear estrategias innovadoras y flexibles; innovar comprendiendo la dinámica de escenarios complejos y diversos y, por último, tener una postura innovadora y creativa.

Concerniente a la competencia ligada con “*desarrollar habilidades para el bienestar emocional*”, llama la atención la escasa presencia en los tres perfiles examinados. No obstante, se puede localizar esta competencia relacionada con que los futuros profesores generen y potencien las acciones socioeducativas y afectivas que favorezcan su identidad personal, su autoestima y confianza en sí mismos; gestionar el propio aprendizaje de forma individual y colaborativa, activando estrategias cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y comunicar pensamientos, saberes y sentimientos, adecuándose a diversos contextos comunicativos.

12.2 ¿Qué dicen los perfiles de egreso sobre las competencias en educación inclusiva en la FID? ¿Misma meta, distinto camino?.

En este apartado se presenta el resultado de las unidades de registro de las dimensiones de competencias en educación inclusiva en la FID extraídas en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía estudiadas, distribuidas por códigos, a partir del programa Atlas.ti. En términos generales, el número total de unidades de registro fue de 471. La incidencia en cada dimensión es: (i) concepciones de la educación inclusiva (en adelante Concep_Educ_Inclus) (f=97), (ii) valores inclusivos y ética profesional (Val_Inclus_Étic) (f=71), (iii) planificación de la atención educativa inclusiva (Plan_Educ_Inclus) (f=112), (iv) trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas (Trab_Colab) (f=53), (v) gestión pedagógica y liderazgo inclusivo (Gest_Lide_Inclus) (f=65) y (vi) desarrollo personal y social (en adelante Des_Pers_Soc) (f=73). A continuación, se presenta en la Figura 42 el total de unidades de registro por dimensión.

Figura 42
Unidades de registro distribuidas por dimensiones



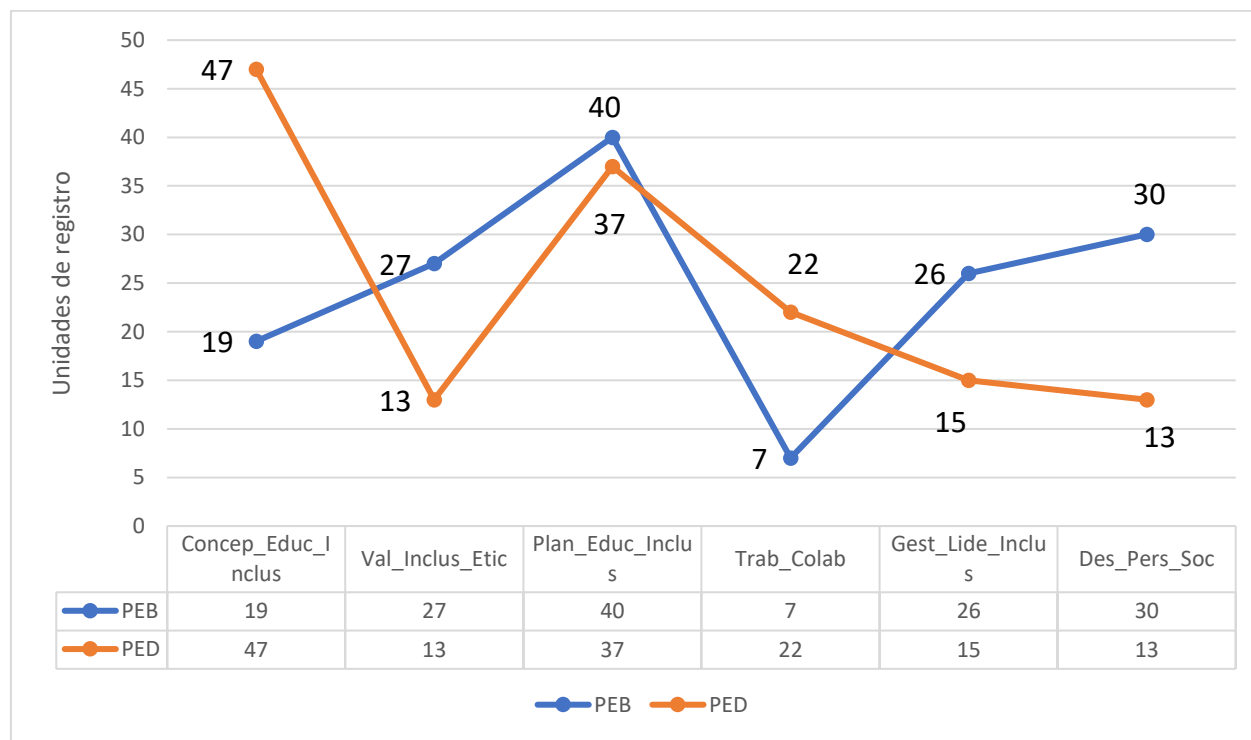
Fuente. Elaboración propia desde datos extraídos del programa Atlas ti. (ATLAS.ti, 2023)

Los resultados de la indagación de frecuencias en los perfiles de egreso de las distintas pedagogías revelan patrones interesantes en relación con cada una de las dimensiones de CEI para la FID. Es llamativa la dimensión de trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas con un total de unidades de registro de N=53, siendo la menos frecuente de todas, y resalta la dimensión planificación de la atención educativa inclusiva con N=112 y concepciones de la educación inclusiva con N=97, representando las más elevadas de todas.

Al realizar la comparación del marco de competencias en educación inclusiva entre los perfiles de egreso de **pedagogía en educación básica (PEB)** y **pedagogía en educación diferencial (PED)**, se observa una divergencia significativa en los resultados de las diversas dimensiones. Estas diferencias se manifiestan en las unidades de registros analizadas. Cabe destacar que la dimensión con menos frecuencia de PEB es Trab_Colab, con 7/29 unidades de registro. En particular, en ambos perfiles, existe una desigualdad evidente en las dimensiones de concepciones de la educación inclusiva y desarrollo personal y social. En Concep_Educ, PEB alcanza 19/66 unidades de registro y PED logra 47/66, y en Des_Pers_Soc, PEB tiene 30/43 unidades de registro y PED alcanza 13/43. A continuación, en la Figura 43, se presenta la comparación de CEI de los perfiles de PEB y PED.

Figura 43

Comparación de las unidades de registro de las CEI en los perfiles de PEB y PED

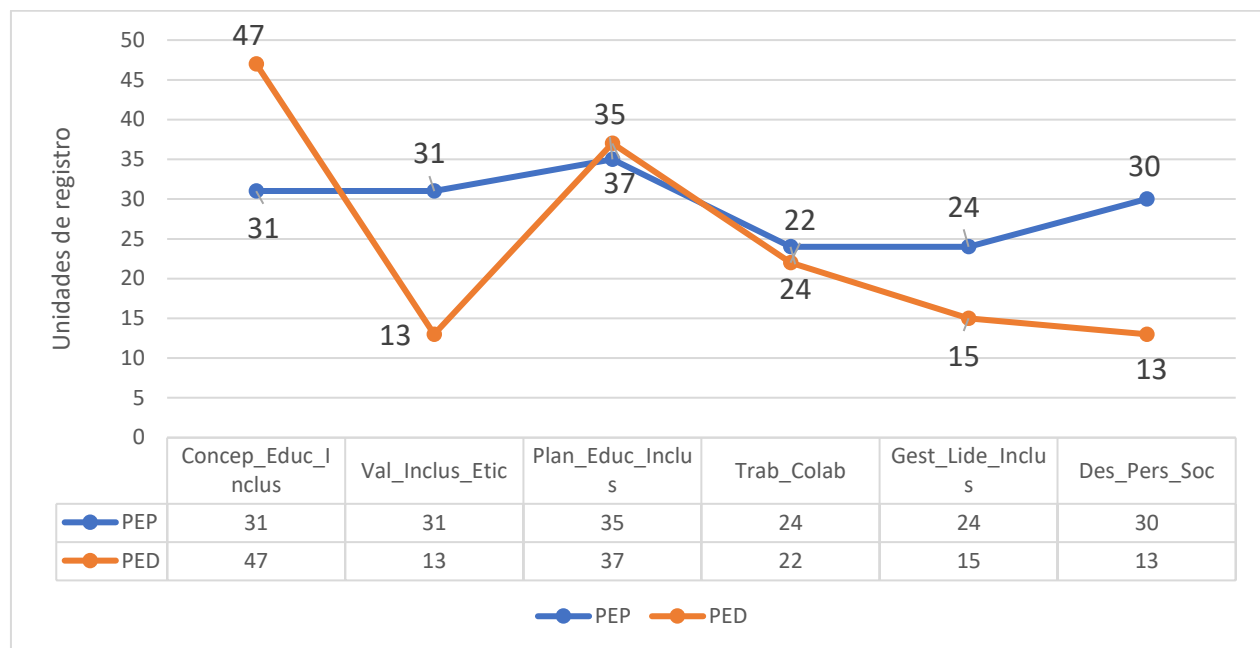


Fuente. Elaboración propia de datos extraídos del programa Atlas ti. (ATLAS.ti, 2023).

Respecto al análisis comparativo de las competencias en educación inclusiva en el perfil de egreso, entre las carreras de perfiles de **pedagogía en educación parvularia (PEP)** y **pedagogía en educación diferencial (PED)**, conviene subrayar la disparidad evidente de los hallazgos de ciertas dimensiones referidas a las unidades de registro. Existe una discrepancia importante en las dimensiones de valores inclusivos y ética profesional y gestión pedagógica y liderazgo inclusivo. En Val_Inclus_Etic, PEP alcanza 31/44 unidades de registro y PED logra 13/44 y, en la dimensión Gesto_Lide_Inclus, PEP obtiene 24/39 y PED alcanza 15/39. En atención a lo cual, en la Figura 44 se expresa la comparación de los perfiles de PEP y PED.

Figura 44

Comparación de las unidades de registro de las CEI en los perfiles de PEP y PED

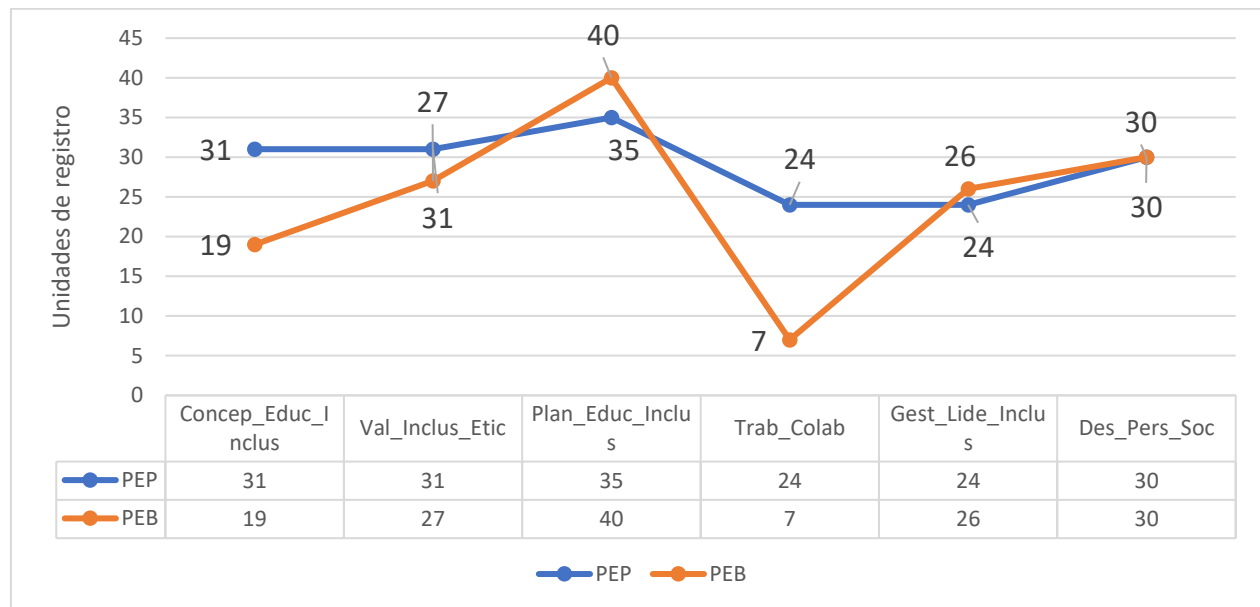


Fuente. Elaboración propia de datos extraídos del programa de Atlas TI. (ATLAS.ti, 2023).

Al contrastar el marco de competencias en educación inclusiva del perfil **pedagogía en educación parvularia (PEP)** y **pedagogía en educación básica (PEB)**, se observa una discrepancia significativa entre ambos perfiles. En particular, en la dimensión correspondiente a trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas, PEP alcanza 24/31 unidades de registro y PEB solo 7/31. En la figura 45 adjunta se presenta la comparación entre los perfiles de PEP y PEB.

Figura 45

Comparación de las unidades de registro de las CEI en los perfiles de PEP y PEB



Fuente: Elaboración propia de datos extraídos del programa Atlas ti. (ATLAS.ti, 2023)

El resultado de la comparación de los perfiles de PEB y PED en las dimensiones destaca una diferencia importante en las dimensiones de Concep_Educ_Inclus y Trab_Colab con una disparidad de 12 y 17 unidades de registro. En contraste, las dimensiones de Des-Pers_Soc y Val_Inclus_Etic presentan una notable igualdad en las unidades de registro.

13. Formarse para incluir: voces de los profesores en formación sobre sus competencias en educación inclusiva.

A continuación, se presenta el resultado obtenido a partir de la aplicación del cuestionario sobre las competencias en educación inclusiva en la FID (CeI-FiD, 2023) (ver anexo 20.10). Este instrumento se elabora con el propósito de recoger las percepciones de los profesores en formación sobre las competencias de educación inclusiva a lo largo de su itinerario académico. Se administró a estudiantes en formación docente que cursaban cuarto año de las carreras de pedagogía en educación básica (PEB), pedagogía en educación parvularia (PEP) y pedagogía en educación diferencial (PED) de las universidades chilenas seleccionadas. Cabe recordar que en la sección de fundamentación metodológica se encuentra el procedimiento técnico utilizado.

Este apartado expone:

- 13.1 Análisis comparativo según variables de la muestra.
- 13.2 Resultados referidos a la percepción de los profesores en formación sobre las competencias en educación inclusiva en su itinerario formativo, organizado por dimensiones y competencias.
- 13.3 Análisis de aquellos resultados más significativos o contrastantes de la percepción de los profesores en formación sobre las CEI, de las carreras de pedagogía en educación básica, pedagogía en parvularia y pedagogía en educación diferencial/especial.
- 13.4 Interpretación de la idea de educación inclusiva que poseen los futuros profesores.
- 13.5 Reflexiones de los profesores en formación sobre la educación inclusiva en su trayectoria académica.

13.1 Análisis comparativo según variables de la muestra.

Se han obtenido tablas resumen con los estadísticos media (en adelante $\bar{x}$) y desviación (en adelante σ), para cada variable.

Se lleva a cabo un análisis bivariado que consideró las variables sociodemográficas esenciales: carreras, género y edad de la muestra. Seguidamente, se exponen los resultados organizados por variable.

En la comparación de los puntajes entre las **carreras** PEB, PEP y PED se detalla a continuación. La Tabla 34, Figura 38, muestran la media y la desviación estándar; por su parte la Tabla 35, expone las diferencias significativas mediante la prueba de Kruskal-Wallis,

Tabla 34
Media y desviación estándar por carrera

Carrera	Muestra	$\bar{x}$	σ
PEB	145	3,22	0,53
PEP	136	3,30	0,55
PED	260	3,55	0,38
Total	541	3,40	0,49

Fuente. Datos extraídos del programa SAS (SAS, 2013).

Los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial tienen una puntuación más alta, con una media de 3,55 puntos. El análisis expone que no se observan diferencias significativas entre las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica.

Figura 38
Prueba de Kruskal-Wallis: test de las carreras

P-Value	
Kruskal-Wallis Test	<0.001 *

Fuente. Datos extraídos del programa SAS (SAS, 2013).

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las carreras y la puntuación total (p-valor <0,001). En la tabla 35 se muestran estas diferencias.

Tabla 35

Diferencias estadísticas entre las carreras

Grupo	Grupo	P-Value	Adj P	
PEB	PEP	0.104	0.313	
PEB	PED	<0.001	<0.001	*
PEP	PED	<0.001	<0.001	*

Fuente: datos extraídos del programa SAS (SAS, 2013).

El análisis mostró diferencias significativas entre el grupo de pedagogía en educación diferencial (PED) y los grupos de pedagogía en parvularia y básica (PEB y PEP) ($p < 0.001$). En contraste, no se observaron diferencias significativas entre los grupos PEB y PEP ($p = 0.313$). Estos resultados indican que el grupo PED posee un perfil de respuesta distinto en comparación con sus pares de PEB y PEP. En cambio, los grupos de PEB y PEP responden de manera similar.

Para analizar las posibles diferencias de **género**, se aplicó la prueba de Mann-Whitney, comparando los puntajes de la muestra vinculada con mujeres y hombres. Aun cuando las mujeres presentaron una media levemente superior de 3,41, si se compara con los hombres, que alcanzaron una media de 3,29. La diferencia no fue estadísticamente significativa ($p = 0,198$) según el género (p-valor > 0,05).

A continuación, en la Tabla 36 expresa la media y la desviación estándar y en la Figura 39 la dispersión por género.

Tabla 36

Media y desviación estándar por género

Género	Muestra	$\bar{x}$	σ
Femenino	505	3,41	0,49
Masculino	34	3,29	0,52
Total	539	3,40	0,49

Fuente: Datos extraídos del programa SAS (SAS, 2013).

Figura 39

Prueba de Mann-Whitney test en dispersión entre géneros

	P-Value
Mann-Whitney Test	0.117

Fuente. Datos extraídos del programa SAS (SAS, 2013).

No se observan diferencias estadísticamente significativas según el género ($p\text{-valor} > 0,05$).

Para evaluar las diferencias entre grupos de **edad**, se administró la prueba de Kruskal-Wallis. La muestra se agrupó en 4 rangos: 20 a 21 años; 22 años; 23 años y 24 años o más. Si bien se observaron variaciones mínimas en las medias, los datos no revelan diferencias significativas en los grupos ($p=0,944$). No se observan diferencias estadísticamente significativas según la edad ($p\text{-valor} > 0,05$). A continuación, en las Tablas 37 y 38, respectivamente, se presentan la media, la desviación estándar y la prueba Kruskal-Wallis, en relación con la edad.

Tabla 37

Media y desviación estándar por edad

Grupos de edad	Muestra	$\bar{x}$	σ
20-21 años	125	3,41	0,46
22 años	169	3,39	0,51
23 años	118	3,43	0,45
24 y +	129	3,38	0,53
Total	541	4,40	0,49

Fuente. Datos extraídos del programa SAS (SAS, 2013).

Tabla 38
Prueba de Mann-Whitney test en dispersión entre edades

	P-Value
Mann-Whitney Test	0.410

Fuente. Datos extraídos del programa SAS (SAS, 2013).

No se observan diferencias estadísticamente significativas según el género (p-valor > 0,05).

13.2 Resultados referidos a la percepción de los profesores en formación sobre las competencias en educación inclusiva en su itinerario formativo, organizado por dimensiones y competencia.

La puntuación total del cuestionario sobre las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente, aplicado a estudiantes en formación de PEB, PEP y PED de las universidades seleccionadas, indica una media de 3,40, con un valor mínimo de 1 y máximo de 4. Con una desviación estándar de 0,49, lo que sugiere un nivel de dispersión intermedio de la muestra.

La información específica de la media de cada dimensión del cuestionario se presenta en la Figura 27.

Figura 27

Medias de las dimensiones del cuestionario (Cei-FiD, 2023)



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

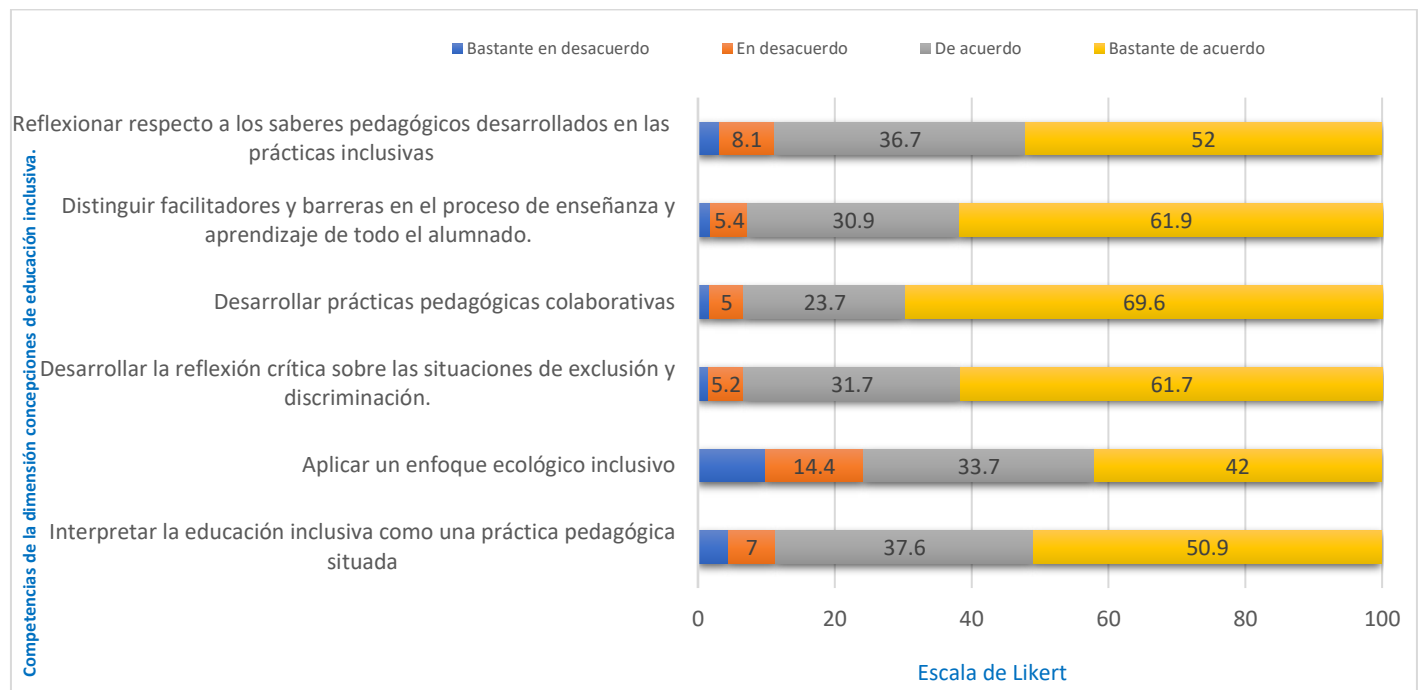
En la Figura 27, se puede observar que las dimensiones más valoradas por los profesores en formación de las universidades seleccionadas fueron valores inclusivos y ética profesional y desarrollo personal y social, con medias de 3,53 y 3,49, respectivamente. Igualmente, medianamente valoradas se encuentran las dimensiones de gestión pedagógica y liderazgo inclusivo (M=3,34), planificación de la atención educativa inclusiva (M=3,39) y concepciones de la educación inclusiva (M=3,40). Cabe resaltar la dimensión con menor valoración, referida al trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas, con una media de 3,24.

A continuación, se presentan los resultados organizados por cada dimensión, junto con las alternativas de respuesta de la escala de Likert, asociadas a cada competencia evaluada.

En la dimensión **Concepciones de la educación inclusiva**, la media total es de 3,40 con una DS de 0,59, lo que indica una desviación moderada. A continuación, en la Figura 28 se exponen de manera detallada los resultados del porcentaje de cada competencia de esta dimensión a partir de la escala Likert utilizada.

Figura 28

Resultados de percepción de la dimensión concepción de la educación inclusiva



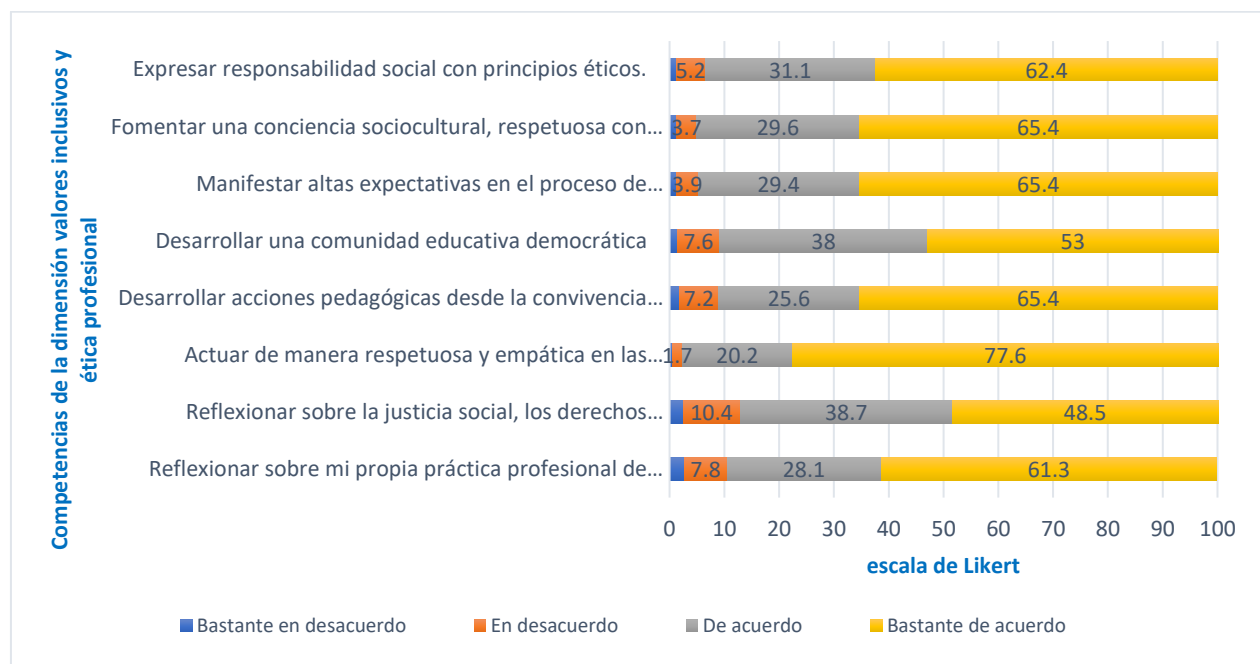
Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

Los estudiantes en formación perciben mayormente la competencia referida a desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación y desarrollar prácticas pedagógicas colaborativas, con un porcentaje de 93% en las preferencias de acuerdo y bastante acuerdo. La competencia menos valorada en su formación es aplicar un enfoque ecológico inclusivo, con un 24% de preferencias en desacuerdo y bastante en desacuerdo.

En la dimensión **Valores inclusivos y ética profesional**, la media total de la dimensión es de 3,53 con una DS de 0,50, lo que sugiere una dispersión intermedia. A continuación, en la Figura 29 se presentan los resultados del porcentaje de cada competencia de esta dimensión a partir de la escala Likert utilizada.

Figura 29

Resultados de percepción de la dimensión valores inclusivos y ética profesional



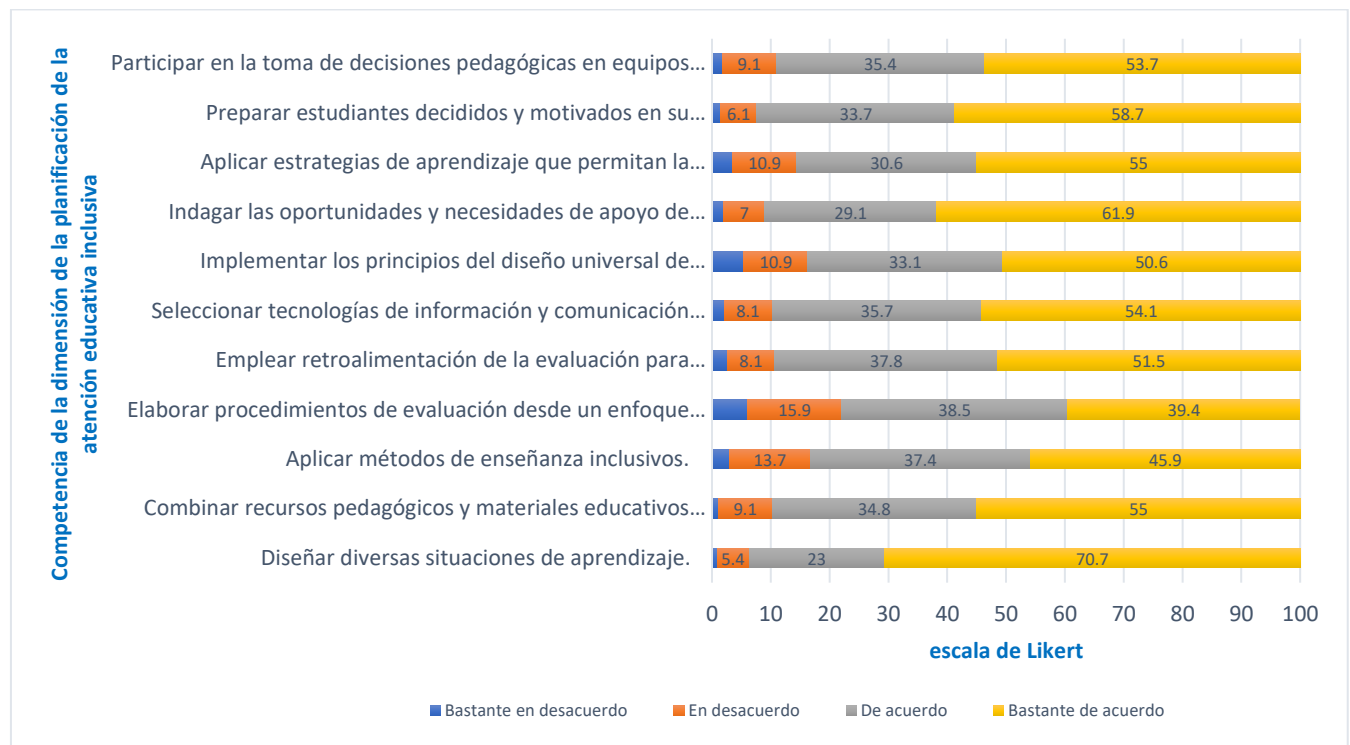
Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

En esta dimensión, el profesorado en formación reconoció que las competencias más valoradas son actuar de manera respetuosa y empática en las distintas situaciones de aprendizaje de todos los estudiantes y manifestar altas expectativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes, con un porcentaje de 97 y 94, respectivamente, en las preferencias correspondientes a de acuerdo y bastante de acuerdo. Asimismo, la competencia menos valorada percibida en su formación se relaciona con reflexionar sobre la justicia social, derechos humanos y la equidad con un 13%, en las preferencias bastante en desacuerdo y en desacuerdo.

En la dimensión **Planificación de la atención educativa inclusiva**, la media total es de 3,39 con una DS de 0,56 que indica una dispersión intermedia. En la siguiente Figura 30 se presentan los resultados del porcentaje de cada competencia de esta dimensión a partir de la escala Likert utilizada.

Figura 30

Resultados de percepción de la dimensión planificación de la atención educativa inclusiva



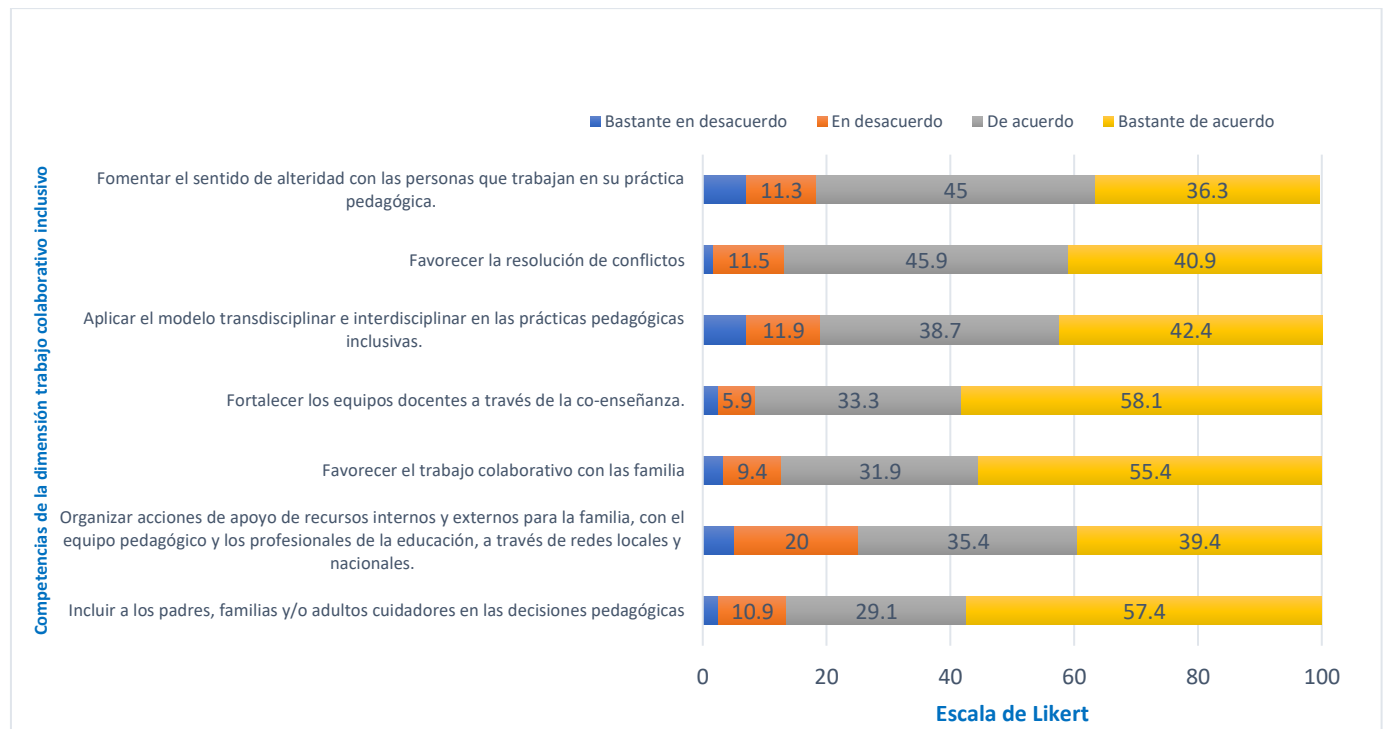
Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

En esta dimensión, las competencias en educación inclusiva que se encuentran más valoradas tienen relación con diseñar diversas situaciones y preparar estudiantes decididos y motivados en su aprendizaje, con un porcentaje de 93 y 92, respectivamente, en las preferencias de acuerdo y bastante de acuerdo. Las competencias que perciben los profesores en formación menos valoradas son las siguientes: aplicar métodos de enseñanza inclusiva, elaborar procedimientos interdisciplinarios y ecológicos teniendo en cuenta la diversidad e implementar los principios del diseño universal de aprendizaje en la planificación docente, con un 16%, 22% y 16%, respectivamente, en las preferencias de bastante en desacuerdo y en desacuerdo.

En la dimensión **Trabajo colaborativo desde las comunidades educativas**, la media total es de 3,26 con una desviación estándar de 0,63, lo que indica variabilidad moderada. En la Figura 31 se exponen de manera detallada los resultados del porcentaje de cada competencia de esta dimensión a partir de la escala Likert utilizada.

Figura 31

Resultados de percepción de los profesores en formación sobre el trabajo colaborativo desde las comunidades educativas



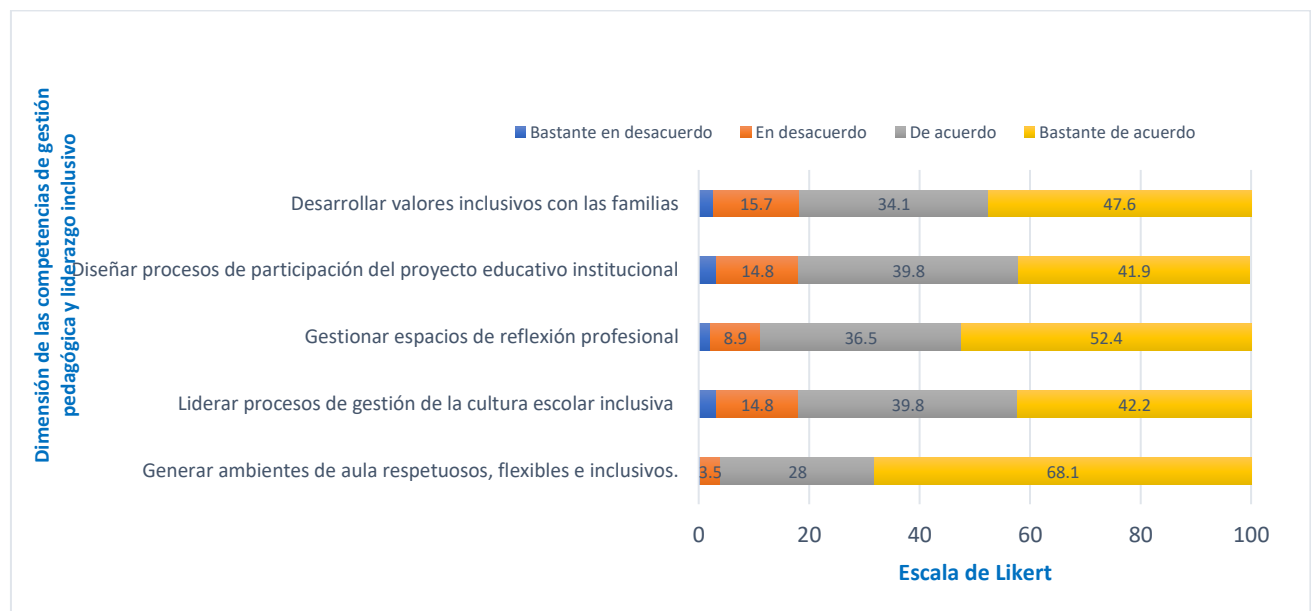
Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

La competencia que los profesores en formación perciben como más valorada se relaciona con fortalecer los equipos docentes a través de la co-enseñanza, con un 91% en la preferencia de acuerdo y bastante de acuerdo. Las menos percibidas por los profesores en formación, a saber: organizar acciones de apoyo de recursos internos y externos para la familia, con el equipo pedagógico y los profesionales de la educación, a través de redes locales y nacionales, y fomentar el sentido de alteridad con las personas que trabajan en su práctica pedagógica, con 25% y 18% en las preferencias, bastante en desacuerdo y en desacuerdo.

En la dimensión **Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo**, la media total es de 3,34 con una desviación estándar de 0,60, lo que indica que los datos tienen una dispersión intermedia. A continuación, en la Figura 32 se presenta la escala Likert utilizada.

Figura 32

Resultados de percepción de la dimensión gestión pedagógica y liderazgo inclusivo

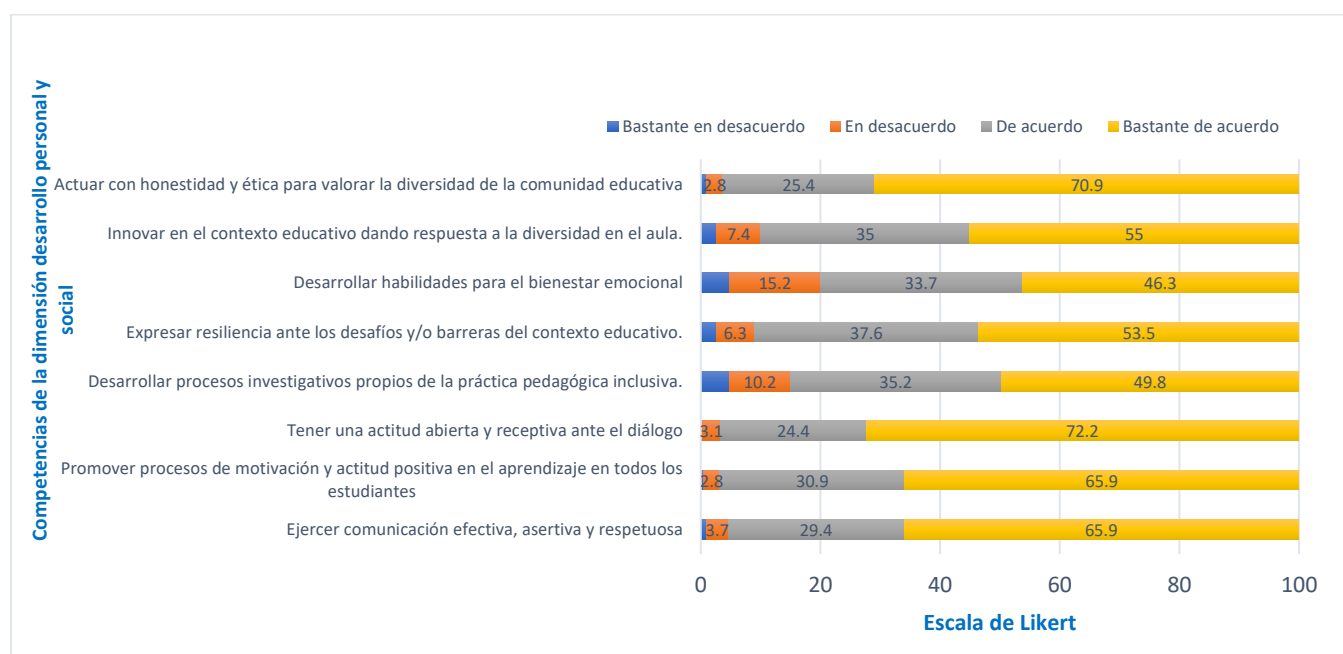


Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

En esta dimensión, las competencias más valoradas por los profesores en formación refieren a generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos, con 96% en las preferencias de acuerdo y bastante de acuerdo. La competencia menos valorada es la de liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva, con un 18% en las preferencias de bastante en desacuerdo y en desacuerdo.

En la dimensión **Desarrollo personal y social**, la media total es de 3,49 con una desviación estándar moderada de 0,53. La Figura 32 expone de manera detallada los resultados del porcentaje de cada competencia de esta dimensión a partir de la escala Likert utilizada.

Figura 33
Resultados de percepción de la dimensión desarrollo personal y social



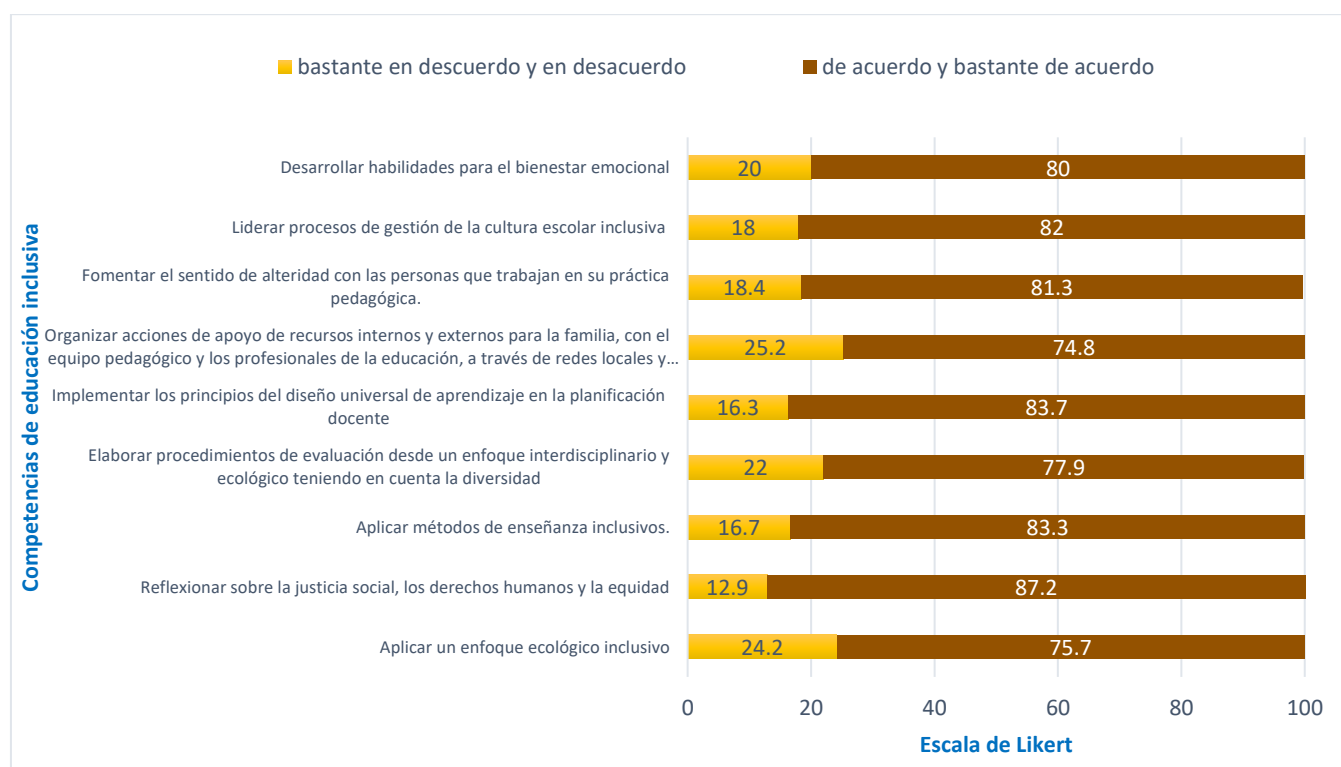
Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

En esta dimensión, los profesores en formación perciben que la universidad los preparó para promover procesos de motivación y actitud positiva en el aprendizaje de todos los estudiantes; tener una actitud abierta y receptiva ante el diálogo y actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa, con un 96% en las preferencias de acuerdo y bastante de acuerdo. En contraste, la competencia menos valorada por los profesores en formación fue la relacionada con desarrollar habilidades para el bienestar emocional, con un 20% de respuestas en desacuerdo o bastante en desacuerdo y en desacuerdo.

13.3 Análisis de aquellos resultados más significativos o contrastantes de la percepción de los profesores en formación sobre las CEI, de las carreras de PEB, PEP y PED.

Los resultados de la escala de Likert revelaron que los profesores en formación perciben varias competencias en educación inclusiva de manera significativamente baja. A continuación, la Figura 34 muestra el porcentaje de las competencias en educación inclusiva menos percibidas a lo largo de su formación.

Figura 34
Competencias de educación inclusiva menos valoradas



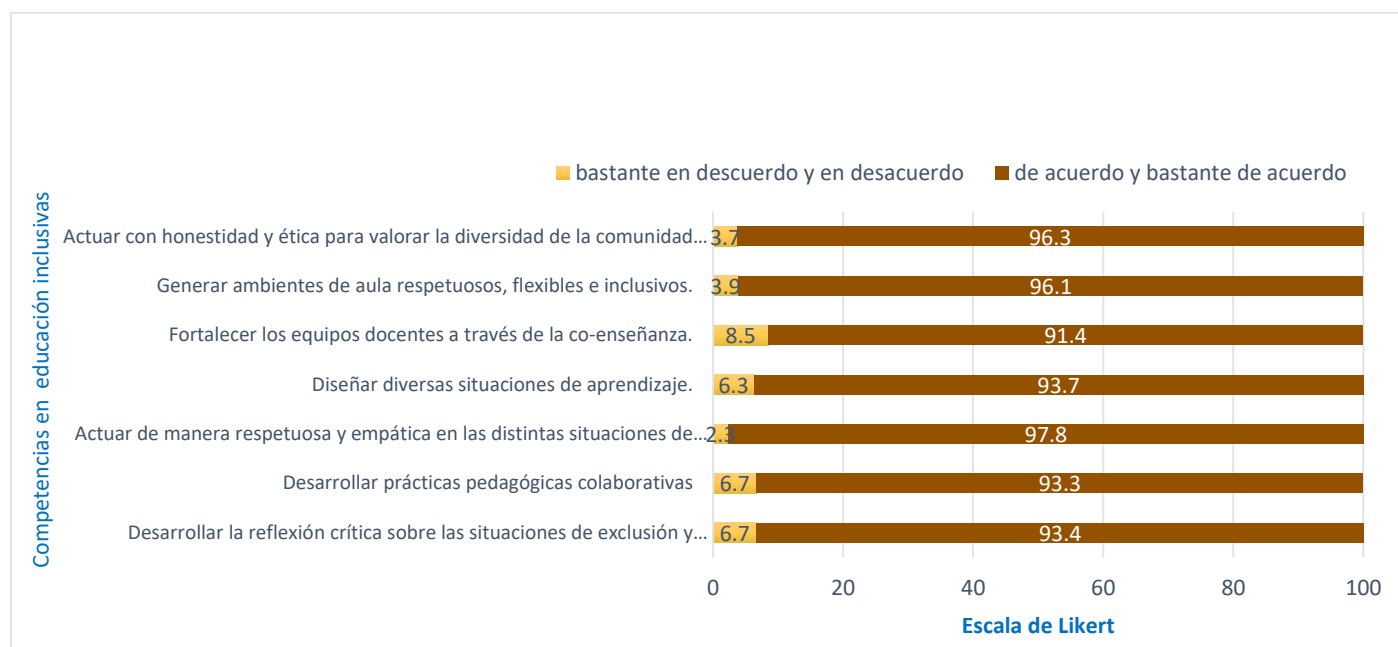
Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

En este sentido, podemos destacar las siguientes competencias de educación inclusiva menos valoradas, a saber: organizar acciones de apoyo de recursos internos y externos para la familia, aplicar un enfoque ecológico inclusivo, elaborar procedimientos de evaluación desde un enfoque interdisciplinario y ecológico y desarrollar habilidades para el bienestar emocional,

puntuando entre 20 y 25 por ciento, concentrada en las preferencias bastante en desacuerdo y en desacuerdo.

En contraste con lo anteriormente expuesto, los profesores en formación perciben que, a lo largo de su trayectoria académica, han sido preparados de manera efectiva en relación con determinadas competencias asociadas a la educación inclusiva. Organizado en las preferencias de acuerdo y bastante de acuerdo según la escala de Likert. En la Figura 35, se presentan las competencias de educación inclusivas más valoradas.

Figura 35
Competencias de educación inclusiva más valoradas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

Resaltan las competencias relacionadas con actuar de manera respetuosa y empática en las distintas situaciones de aprendizaje de todos los estudiantes. También se menciona generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos. Además, se destaca actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa, con un porcentaje sobre el 95 en las preferencias de acuerdo y bastante en acuerdo.

Finalmente, se presenta en la Tabla 32 un cuadro resumen de las competencias de educación inclusiva menos y más valoradas percibidas a lo largo de su formación.

Tabla 32

Cuadro resumen de las competencias en educación inclusiva menos y más valoradas

Dimensión	Menos valoradas	Más valoradas
Concepciones de la educación inclusiva	Aplicar un enfoque ecológico inclusivo.	Desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación.
Valores inclusivos y ética profesional	Reflexionar sobre la justicia social, los derechos humanos y la equidad.	Actuar de manera respetuosa y empática en las distintas situaciones de aprendizaje de todos los estudiantes.
	Aplicar métodos de enseñanza inclusivos.	
Planificación de la atención educativa inclusiva	Elaborar procedimientos de evaluación desde un enfoque interdisciplinario y ecológico, teniendo en cuenta la diversidad.	Diseñar diversas situaciones de aprendizaje.
	Implementar los principios del diseño universal de aprendizaje en la planificación docente.	
Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas	Organizar acciones de apoyo de recursos internos y externos para la familia, con el equipo pedagógico y los profesionales de la educación, a través de redes locales y nacionales.	Fortalecer los equipos docentes a través de la co-enseñanza.
	Fomentar el sentido de alteridad con las personas que trabajan en su práctica pedagógica.	
Gestión pedagógica y liderazgo educativo inclusivo	Liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva.	Generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos.
Desarrollo personal y social	Desarrollar habilidades para el bienestar emocional	Actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia (2024).

13.4 Interpretación de la idea de educación inclusiva que poseen los futuros profesores.

En este apartado se expone la interpretación que poseen los profesores en formación sobre el concepto de educación inclusiva, basado en sus respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario aplicado. El resultado muestra que la palabra “diversidad” tiene un mayor conteo (162) y un alto porcentaje (10,39%), lo que sugiere que los profesores en formación relacionan mucho el concepto de diversidad con la educación inclusiva. Las palabras “equidad”, “igualdad” y “participación” evidencian una fuerte presencia ligada a valores éticos. Con poca representación se encuentran los conceptos de “apoyar”, “adaptar”, “colaboración” y “aprendizaje”; esto sugiere que reconocen la inclusión como un valor sin que estos se expresen completamente como prácticas pedagógicas inclusivas. A continuación, en la tabla 32 se expone la frecuencia de palabras, longitud, porcentaje ponderado y en la figura 36 se presenta una nube de palabras con los resultados.

Tabla 33
Frecuencia de palabras, longitud, conteo y porcentaje

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje (%)
Diversidad	8	162	10,39
Equidad	7	73	4,68
Igualdad	8	56	3,59
Educación	9	55	3,53
Oportunidades	13	52	3,34
Integrar	8	51	3,27
Participación	13	51	3,27
Empatía	7	42	2,69
Apoyos	6	41	2,63
Aprendizaje	11	41	2,63
Adaptar	7	39	2,5
Colaborativo	12	35	2,25
Inclusión	9	35	2,25

Fuente: Elaboración propia extraída del software Atlas.ti. (ATLAS.ti, 2023).

Figura 36

Nube de palabras de las ideas más relevantes



Fuente: Imagen extraída del software Atlas.ti.

Se observa que el profesorado en formación (de las carreras de PEB, PEP y PED) comprende la noción de educación inclusiva fundamentalmente a través de la diversidad, el respeto y la equidad. El primero de ellos, la *diversidad*, que se asocia al concepto de igualdad, empatía, oportunidades e inclusión. En segundo lugar, el concepto de *respeto*, que se conecta directamente con la garantía de los derechos y la participación y la eliminación de barreras para el aprendizaje. Finalmente, el concepto de equidad se lleva a cabo mediante el uso de estrategias variadas de aprendizaje y ajustes en el currículo, que están dirigidas a ofrecer educación para todos los estudiantes.

Se puede establecer que los futuros profesores de las carreras de PEB, PEP y PED relacionan la idea de educación inclusiva, mayormente, con la idea de diversidad, respeto y equidad. En esta línea, cabe destacar que el concepto de diversidad se puede asociar a todos: igualdad, empatía, oportunidades, inclusión y acceso, entre otros. Así como también, la

noción de respeto se puede ligar con la idea de participación, aprendizaje, calidad, barreras, derechos y tolerancia. Finalmente, la concepción de equidad se puede vincular con la idea de educación, integración, estrategias, adaptación y diversificación, entre otras cosas.

13.5 Reflexiones de los profesores en formación sobre la educación inclusiva en su trayectoria académica.

En este apartado se dan a conocer las percepciones de los profesores en formación de las carreras de PEB, PEP y PED, asociadas a los aspectos más destacados de su trayectoria académica sobre la educación inclusiva, a partir de la información recogida de las preguntas abiertas del cuestionario. Estas opiniones destacan las áreas en que los programas de formación inicial han generado una señal positiva en los participantes y ofrecen una visión en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Destacaremos algunas apreciaciones vinculadas a las concepciones de educación inclusiva, diseño de planificación diversificada y valores, práctica y desafíos. A continuación, en la Tabla 33 se presentan las categorías, las frecuencias y las subcategorías de las opiniones de los profesores en formación sobre los aspectos positivos de la educación inclusiva.

Tabla 33
Aspectos positivos de la educación inclusiva en la trayectoria académica de los profesores en formación

Categoría	<i>f</i>	Subcategorías
Concepciones de la educación inclusiva	148	Perspectivas conceptuales de la educación inclusiva
		Escenarios de inclusión: aprendizaje desde la experiencia
		Reflexión crítica frente a la inclusión
Diseño de planificación diversificada	142	Estrategias pedagógicas accesibles
		Procesos evaluativos inclusivos
Tensiones de la cultura escolar inclusiva	65	Valores y compromisos para transformar la escuela
	61	Ambientes inclusivos que se construyen en comunidad
	30	Reduccionismo inclusivo

Fuente: Elaboración propia extraída del software Atlas.ti. (ATLAS.ti, 2023)

13.5.1 Concepciones de la educación inclusiva.

En esta categoría destacan las opiniones de los profesores en formación asociadas a: perspectivas conceptuales sobre la educación inclusiva; escenarios de inclusión: aprendizaje desde la experiencia y reflexión crítica frente a la inclusión. Esta categoría concentra el 31% de las menciones realizadas por los profesores en formación.

Respecto a las perspectivas conceptuales sobre la educación inclusiva, las opiniones subrayan que en su proceso formativo reciben información teórica sobre el tema, incluida la generación de conocimiento a nivel nacional, lo que abarca datos sobre decretos, el marco legal y normativo, y las recomendaciones ministeriales del sistema escolar chileno. Este punto, principalmente, se evidencia en la carrera de PED. De igual manera, acentúan de forma general la posibilidad de distinguir las barreras y facilitadores del proceso de enseñanza en un contexto escolar. Resalta en las carreras de PEP y PEB la importancia de considerar permanentemente el desarrollo de una conciencia crítica sobre el proceso de educación inclusiva en los distintos contextos.

Sobre los escenarios de la educación inclusiva, entendidos como aprendizajes desde la experiencia, los encuestados enfatizan de manera significativa que el desarrollo de procesos de prácticas tempranas e intermedias en su formación docente les ha permitido articular la teoría con la práctica docente en contextos inclusivos. De igual forma, aluden a que contar con la experiencia de la práctica situada, en distintos momentos de su trayectoria académica, ha favorecido la comprensión de casos de diversidad.

Por otra parte, los participantes resaltan la importancia de la reflexión crítica frente a la educación inclusiva, reconociendo en ella un espacio para analizar y cuestionar procesos de exclusión y discriminación presentes en el contexto educativo. Señalan que estas instancias se realizan principalmente a través de conversaciones, talleres, asignaturas y diversas actividades destinadas a reflexionar sobre el desarrollo de su propia práctica pedagógica.

13.5.2 Diseño de planificación diversificada.

Esta categoría contiene las respuestas de los encuestados ligadas a estrategias pedagógicas accesibles y procesos evaluativos inclusivos. Representa un 30% del resultado de las opiniones de los participantes.

Con respecto a las estrategias pedagógicas accesibles, los profesores en formación remarcan que uno de los aspectos más valorados de su preparación en educación inclusiva es la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en los contextos de planificación diversificada, tanto en las carreras de PEP, PEB y PED. Señalan que comprenden y aplican este enfoque pedagógico a través de talleres, seminarios, clases, prácticas situadas, entre otras actividades curriculares.

En este sentido, destacan la importancia de diseñar estrategias diversificadas mediante el uso de recursos didácticos, metodologías activas y tecnologías de la información e implantación de tecnología de información y comunicación (TIC), con la meta de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en entornos escolares inclusivos.

De forma particular, los participantes de la carrera de PED puntualizan que la diversificación de la enseñanza se complementa con las adecuaciones curriculares para indagar las oportunidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes.

Concerniente a los procesos evaluativos inclusivos, los encuestados destacan la importancia de contar con procedimientos evaluativos en contextos escolares inclusivos, como parte del diseño de secuencias de aprendizaje orientadas a la toma de decisiones pedagógicas de manera colaborativa con otros profesionales de la educación.

13.5.3 Tensiones de la cultura escolar inclusiva.

Con menor presencia entre los hallazgos sobre los profesores en formación para distinguir elementos positivos de su trayectoria, aparecen las temáticas relacionadas con valores y compromisos para transformar la escuela y con la construcción de ambientes inclusivos en la comunidad educativa. Estas temáticas representan solo el 14%, 13% y 12%, respectivamente, de las opiniones de los involucrados en la investigación.

Relativo a valores y compromisos para transformar la escuela, los participantes destacan que, en su formación, un aspecto positivo de la formación en la universidad sobre educación inclusiva ha sido el fortalecimiento desde la empatía como un valor inclusivo. Reconocen la importancia “de ponerse en el lugar del otro” desde una mirada inclusiva, entendiendo este principio ético como la humanización de la educación. Esta opinión está presente en las 3 carreras de pedagogía estudiadas. En este sentido, esta temática integra valores fundamentales como la actitud positiva, respeto a los derechos humanos, la capacidad de escucha activa, la igualdad, la tolerancia, la resiliencia, la libertad de expresión, el diálogo efectivo, el respeto, la perseverancia y la conciencia sociocultural. Todo esto orientado a fortalecer el compromiso ético y profesional necesario para mejorar la educación inclusiva.

Acerca de la generación de ambientes inclusivos construidos en comunidad, las opiniones de los participantes resaltan el valor del trabajo en equipo, a través del modelo de co-enseñanza y la colaboración interdisciplinaria, incorporando activamente a las familias en las decisiones pedagógicas. Del mismo modo, resaltan los beneficios de diseñar ambientes de aprendizaje respetuosos, que contribuyen a fortalecer una cultura inclusiva. También, subrayan el carácter central del liderazgo inclusivo al interior de las comunidades educativas y la relevancia de desarrollar procesos investigativos orientados a mejorar la práctica pedagógica inclusiva.

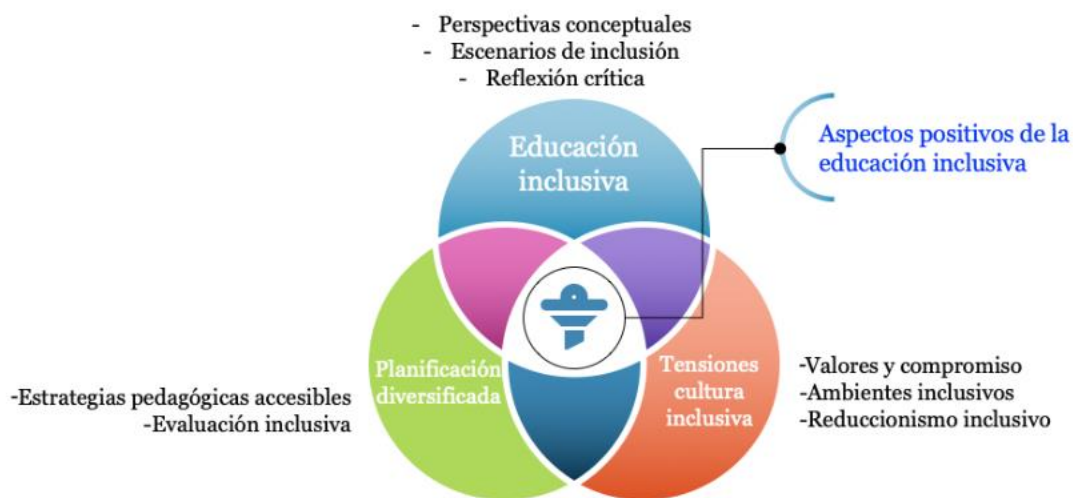
Por otra parte, es relevante destacar —aunque con una incidencia menor, pero no por ello menos significativa— un tópico vinculado al reduccionismo inclusivo. Los resultados evidencian que los profesores en formación tienden a mantener una concepción de la educación inclusiva asociada al diagnóstico de las necesidades educativas especiales y la forma en la que determinados grupos minoritarios se integran al contexto educativo. De igual forma, en esta línea de reflexión sobre los aspectos positivos de la formación, mencionan el

conocimiento adquirido en torno a la discapacidad, el trastorno del espectro autista, la lengua de señas, así como las necesidades educativas transitorias y permanentes. Este aprendizaje se encuentra presente en distintas actividades curriculares aisladas, como charlas, optativos y asignaturas, donde se introducen estas temáticas de forma puntual y fragmentada.

A continuación, en la Figura 37, se muestra el resultado de los aspectos positivos considerados por los profesores en formación sobre el desarrollo de la educación inclusiva en su trayectoria académica.

Figura 37

Aspectos positivos de los profesores en formación sobre la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia (2024).

14. Detrás del discurso: miradas docentes sobre la educación inclusiva.

En esta sección se presentan los hallazgos asociados con las percepciones, oportunidades y barreras en el desarrollo de las competencias de educación inclusiva en la FID reconocidas por académicos que participan en la formación de las carreras de pedagogía de las universidades chilenas seleccionadas. La información del análisis de datos y procedimiento está contenida en el apartado metodológico de la tesis. La evidencia empírica se organiza en 3 categorías: educación inclusiva bajo la lupa de los formadores, luces y sombras en la formación de competencias en educación inclusiva y formar docentes inclusivos hoy. A continuación, la Tabla 39 expone las categorías emergentes, la frecuencia, las subcategorías y algunas ideas para el análisis.

Tabla 39
Categorías, frecuencia, subcategorías e ideas

Categoría	<i>f</i>	Subcategoría	Ideas
Educación inclusiva bajo la lupa de los formadores.	16	Disonancia cognitiva en la formación docente	Creencia sobre el concepto incluir Sistema institucional nacional segregador/integrador Discurso teórico v/s práctica
	55	Reduccionismo inclusivo	Simplificar a enfoques parciales Ajustes superficiales
	6	Comprensión de la educación inclusiva	Cambio de paradigma
Luces y sombras en la formación de competencias en educación inclusiva	29	Oportunidad de las CEI	Equipos de trabajo Planes de mejora Prácticas tempranas
	34	Barreras de las CEI	Currículum academista Estereotipo profesional tradicional y rígido
	65	Apreciación general de la CEI	Dimensiones más relevantes - Valores inclusivos y ética profesional - Desarrollo personal y social
			- Planificación de la atención educativa inclusiva.
			Dimensiones secundarias - Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas.
Formar docentes inclusivos hoy	29	Desafíos de la FID	Naturaleza de la pedagogía Contemplan la heterogeneidad
	21	Propuestas de mejora de la FID	Asignaturas transversales y prácticas Profundización filosófica de la inclusión

Fuente: Elaboración propia, extraída del programa Atlas.ti. (ATLAS.ti, 2023).

14.1 Educación inclusiva bajo la lupa de los formadores.

Comenzaremos con la categoría relacionada con las visiones de los formadores sobre la educación inclusiva, que recoge los marcos interpretativos que los participantes poseen sobre la educación inclusiva. Se agrupan en subcategorías asociadas a la disonancia cognitiva, el reduccionismo inclusivo y la crítica al proceso de inclusión.

La disonancia cognitiva es la tensión o incomodidad psicológica que ocurre cuando una persona experimenta conflicto en lo que cree, hace y observa. En este caso, vamos a conectarlos con procesos educativos propios de la formación docente, es decir, que surgen de los ideales educativos y las políticas institucionales de los formadores universitarios.

Esta disonancia pedagógica de los formadores está vinculada al conflicto de sus creencias y su práctica. Es decir, cuando los enfoques pedagógicos transmitidos en el proceso universitario de los profesores en formación no están alineados con los requerimientos de la práctica efectiva de la educación inclusiva, lo que evidencia una disparidad entre las actividades pedagógicas del contexto real y el discurso formativo de la universidad. Este escenario se encuentra intensificado por la concomitancia de un sistema educativo con características segregadoras versus un modelo inclusivo, lo que supone una tensión académica entre los principios teóricos que resguardan las concepciones de la educación inclusiva y la implementación de las prácticas pedagógicas inclusivas en el sistema educativo. Esto se puede reflejar en:

[...] La educación inclusiva es una elipsis medio dolorosa, diría yo, porque a mí me gustaría a esta altura ya no ni siquiera hablar de inclusión, solo el hecho de hablar de inclusión me genera una cierta incomodidad, porque me cuestiono aquello: ¿por qué tenemos que incluir?, ¿por qué tenemos la necesidad en lo educativo de incluir a alguien?...] (Ges-U4). [... sobre todo porque la misma lógica de una pedagogía más proinclusión se contradice con el mismo modelo educativo que tenemos nosotros en nuestro país, ¿verdad?, donde los elementos que tienen que ver con la competencia, el individualismo, la lógica de mercado están sumamente presentes. Entonces, claro, hay un discurso políticamente correcto que está instalado, pero la misma estructura del mismo sistema es segregadora, a son clasificatorios...] (Ges-U4).

[...No hay consonancia porque estamos diciendo algo que suena muy bien, pero nuestra práctica como sistema...] (Ges-U4).

[...Me hace ruido la necesidad de tener que hablar de educación inclusiva; yo quiero que el día en que no tengamos que ponerle el apellido, que sea solo educación, sea realmente inclusiva porque es porque yo, desde la génesis de la educación, debe ser para todos, para todos...] (PU-U6).

En cuanto al reduccionismo inclusivo, podemos señalar que es un concepto crítico que determina una tendencia a abordar la educación inclusiva de manera superficial o simplificada, sin considerar su complejidad estructural, social y pedagógica. En esta línea, entre los formadores encontramos opiniones que advierten que la educación inclusiva se concreta principalmente a través de la operacionalización de la diversidad; es decir, en general se reduce a que el paradigma inclusivo se traduce en procedimientos administrativos emanados por el Ministerio de Educación de Chile. Dichos procedimientos buscan resguardar el proceso de accountability en el ámbito de la educación especial en Chile, lo que implica que cada institución educativa (niveles de enseñanza parvularia, básica y media) que posea el Programa de Integración Escolar (programa de estudiantes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad) debe rendir cuentas respecto a evaluaciones estandarizadas, las decisiones pedagógicas y el control de resultados de los estudiantes adscritos a dicho programa. Estas opiniones se reflejan en:

[... en la carrera de educación diferencial, ahí creo que tensiona aún más (educación inclusiva), precisamente hay un choque epistemológico de las personas que están más a la lógica tradicionalista, de asimilar la inclusión a temas que tienen que ver más con discapacidad o NEE...] (Ges-U4).

[...también estamos atrapados, porque de alguna manera el mismo sistema te pide una formación que va juntando más bien a un contexto natural de Programa de Integración Escolar o de atención por diagnóstico; por ende, las menciones, nosotros tenemos la mención en trastornos de lenguaje y dificultades de aprendizaje, entonces está muy definido por esa necesidad educativa y con los dispositivos de diagnóstico, planes de acción...] (Ges-U4).

[...yo puedo tener alguna necesidad especial, más bien transitorias, permanentes, pero de alguna manera, deberíamos entenderlo como el tipo de ayudas que yo debería dar a esa persona...] (PU-U2).

[...] (en relación con el negocio de la educación inclusiva)... me molesta el uso del concepto, porque se mal utiliza, porque igual puede ser un buen negocio para los colegios. A propósito de la subvención especial, y que ahí se empieza a distorsionar, se vuelve un concepto muy conveniente, instrumento de marketing para las necesidades...] (Ges-U4).

En este contexto se visibilizan las opiniones sobre la comprensión del concepto de la educación inclusiva, las cuales son diversas y provienen de distintos contextos y experiencias. Estas opiniones se vinculan principalmente con el cambio de paradigma que se interpreta al concebir las distintas construcciones teóricas frente a las barreras en educación inclusiva que incluye discapacidad auditiva, neurodiversidad, NEE, que transita desde la integración a la inclusión en un enfoque de derechos. Esta apertura cuestiona, según los participantes, aspectos centrales del sistema educativo como la accesibilidad, la flexibilidad en la educación, las oportunidades, el reconocer a la diversidad como un valor inclusivo, comprendiendo que, finalmente, los grupos excluidos comiencen a participar en la vida escolar y social. Estas valoraciones se distinguen en las siguientes citas:

[... (En relación con la educación inclusiva), ...por lo menos entiendo que ahora vamos hacia otro lado; esto es esperanzador. Ya entiendo también que hay avances; el hecho de que ya pensemos que, dentro de una sala de clase, tengamos a equipos que puedan definir en colaboración, lo que ocurre ahí, me parece un buen camino, la instrumentalización también de la inclusión...] (Ges-U4).

[...yo creo que estamos tratando de transitar de esas planificaciones diferenciadas a trabajar en grupos de niños que pueden tener alguna condición especial. De trabajar y avanzar hacia un aula que sea completamente diversificada para todos los niños...] (Ges-U6).

Figura 46

Educación inclusiva bajo la lupa de los formadores



Fuente: Elaboración propia visualizada en NootebookLM (2026)

14.2 Luces y sombras en la formación de competencias en educación inclusiva.

Ahora nos centramos en distinguir los factores que obstaculizan y facilitan el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente. En este sentido, se reconocen las condiciones pedagógicas e institucionales que favorecen e intervienen en la formación académica relacionada con la práctica pedagógica inclusiva. Se disponen en subcategorías relacionadas con las **oportunidades del desarrollo de las CEI en la FID**, las **barreras del proceso**, las **CEI en la FID** y, finalmente, la **apreciación en general de las CEI en la FID**.

En este marco, relataremos las opiniones de los profesores universitarios relacionadas con las oportunidades de las CEI en la FID, que se conectan principalmente con la reflexión conjunta de los equipos de trabajo. Esto se relaciona principalmente con la posibilidad de que los colectivos docentes retomen sistemáticamente el análisis crítico sobre el sentido paradigmático de la educación inclusiva, entendiendo como una “pedagogía sin apellidos”, vale decir, una práctica pedagógica sin categorías. También, reconocen la oportunidad de impulsar planes de mejora al recorrido formativo de las carreras de pedagogía; en este sentido, concuerdan en que el monitoreo permanente de los procesos formativos, en relación con las áreas de formación general, disciplinarias y prácticas, destaca los beneficios para los profesores en formación del desarrollo de prácticas tempranas y reflexivas, esto con la finalidad de reflexionar sobre la práctica pedagógica a partir de la incorporación de prácticas tempranas a la formación inicial docente. Estas opiniones se pueden apreciar en las siguientes citas:

[...oportunidad de repensar los ámbitos de formación transversal en las carreras de formación inicial docente...] (Ges-U7).

[...las oportunidades, yo creo que son muchísimas, desde el trabajo en equipo y desde las ideas que tienen los profesores...] (Ges-U6).

[...yo creo que una oportunidad es apertura de las nuevas generaciones a la temática...] (PU-U1).

[...qué otra oportunidad de las prácticas tempranas es una buena oportunidad...] (PU-U2)

Concerniente a las barreras de las CEI en la FID, los formadores de profesores expresan ideas desde el curriculum academicista de las universidades y los estereotipos de profesionales tradicionalistas y rígidos. La primera idea se relaciona con la percepción de los formadores respecto al diseño curricular de las carreras, que se rige por estructuras muy rigurosas propias de las culturas institucionales. Un ejemplo de ello es el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) que equivale a cuantificar el tiempo total que un estudiante universitario dedica a lograr los aprendizajes de una asignatura. Sobre eso, los entrevistados objetan la rigidez de la medida, puesto que las asignaturas de las carreras de pedagogías involucran alta demanda reflexiva y práctica, lo que provocaría un desajuste en la carga real y la declarada. Asimismo, advierten que este enfoque curricular lleva a mirar la formación desde una perspectiva muy disciplinar y cognitiva como una “formación capacitista”, desvinculándose de los componentes procedimentales y actitudinales, lo que lleva a un discurso formativo “ideal pero irreal”, alejado del contexto educativo real. Acto seguido, las barreras referidas a los estereotipos tradicionales y rígidos hacen alusión a la constante evolución curricular que tienen los distintos programas de estudios de pedagogía y a la forma que tienen los núcleos de profesores universitarios de repensar la formación transversal de las competencias disciplinares. En este sentido, involucrar las competencias de educación inclusiva en la FID requiere que los académicos asuman un rol como agente de cambio en la actualización de sus prácticas formativas, promoviendo enfoques más coherentes con los principios de educación inclusiva. Todo esto se refleja en opiniones tales como:

[...las barreras son esas por las que reducir la acción del docente a ciertas competencias homogéneas para todo, sin respetar la particularidad de los territorios o de los contextos, sobre todo en los procesos de acreditación; la CNA y el CPEIP deberían dar estas competencias que se alinean con ciertos mínimos, deberían también dar una franja de flexibilidad para que las instituciones...] (Ges-U6).

[...yo creo que las barreras pueden tener que ver también con las culturas institucionales, o sea, son ámbitos que siempre son difíciles de modificar, que muchas veces llevan tiempo modificar y hacen que finalmente estas cuestiones sean reactivas más que propositivas...] (Ges-U7).

[...personas estructuradas y academicistas, que creen que todo tiene que ser muy, muy perfecto, muy título...] (PU-U2).

[...otra barrera podría ser la resistencia...] (PU-U1).

[...] barrera es cuando en la formación de las asignaturas nos centramos netamente en lo cognitivo y no hacemos la integración entre lo del contenido, entre lo procedimental y lo actitudinal; yo creo que ahí vendría siendo una barrera que todavía sigue siendo la universidad demasiado academicista, y todavía nos quedamos en un discurso del ideal, pero desde la formación docente...] (PU-U2).

Alusivo a la percepción del profesorado universitario sobre el desarrollo de las competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente, se observa una tendencia a señalar que:

Desde la visión de los formadores, las competencias de educación inclusiva más relevantes en la formación inicial docente son las vinculadas con las dimensiones de valores inclusivos y ética profesional, por lo que constituyen un punto neurálgico de la pedagogía. Estiman que contar con valores inclusivos como la empatía, la convivencia, la cultura cívica y los derechos humanos es la clave de una educación inclusiva, ya que contribuye a formar un profesorado con competencias inclusivas. También, destacan que el desarrollo personal y social es igualmente crucial en la trayectoria formativa, pues permite conducir a profesores asertivos, honestos, motivados, innovadores, resilientes y capaces de adaptarse al cambio. Todo ello sienta las bases para la comprensión y el fortalecimiento de otras competencias de educación inclusiva, como la planificación diversificada y el trabajo colaborativo. Seguidamente se distinguen las opiniones de los participantes:

[...valores inclusivos y ética y desarrollo personal, como una de las más importantes y el resto de una forma, o por lo que no lo pondría así, en esa ruta didáctica de verdad, sí...] (Ges-U4).

[...si no tengo un profesor que se maneje en términos de derecho, empatía, democracia, convivencia, cultura cívica, en este caso, que es el valor básico, en definitiva, para lograr una situación, para mí esa sería la más importante...] (Ges-U3).

[... claro, yo partiría primero por el desarrollo personal y social, ya sea, no, no podemos ser inclusivos y no tenemos y de alguna manera esta capacidad humana de ser empático, de estar abierto, de ser motivado...] (PU-U2).

Por otro lado, las competencias de educación inclusiva, entendidas como menos relevantes o dimensiones secundarias en la formación inicial docente, se conectan con la planificación de la atención educativa inclusiva y el trabajo colaborativo desde las comunidades educativas. Esto se debe, principalmente, a que los profesores universitarios las distinguen como competencias de carácter instrumental, que se desarrollan progresivamente en el itinerario formativo de un/a futuro/a profesor/a. De igual modo, enfatizan que la planificación en un contexto inclusivo tiene un sentido más de racionalidad técnica, es decir, un proceso más operativo e instrumental de la educación inclusiva que se debe perfeccionar a lo largo de la trayectoria curricular. Asimismo, si bien reconocen el valor del trabajo colaborativo en los centros educativos, lo perciben como una herramienta pedagógica y reflexiva que se consolida en

el desarrollo de las distintas experiencias prácticas de los profesores en formación. Estas consideraciones se pueden notar en las siguientes reflexiones:

[...la planificación que tiene que ver más con una racionalidad más técnica, esta cosa de la técnica que soy, que una que un pensamiento más instrumental, pues yo creo que cuando uno tiene la convicción de trabajar desde esa perspectiva...] (Ges-U3).

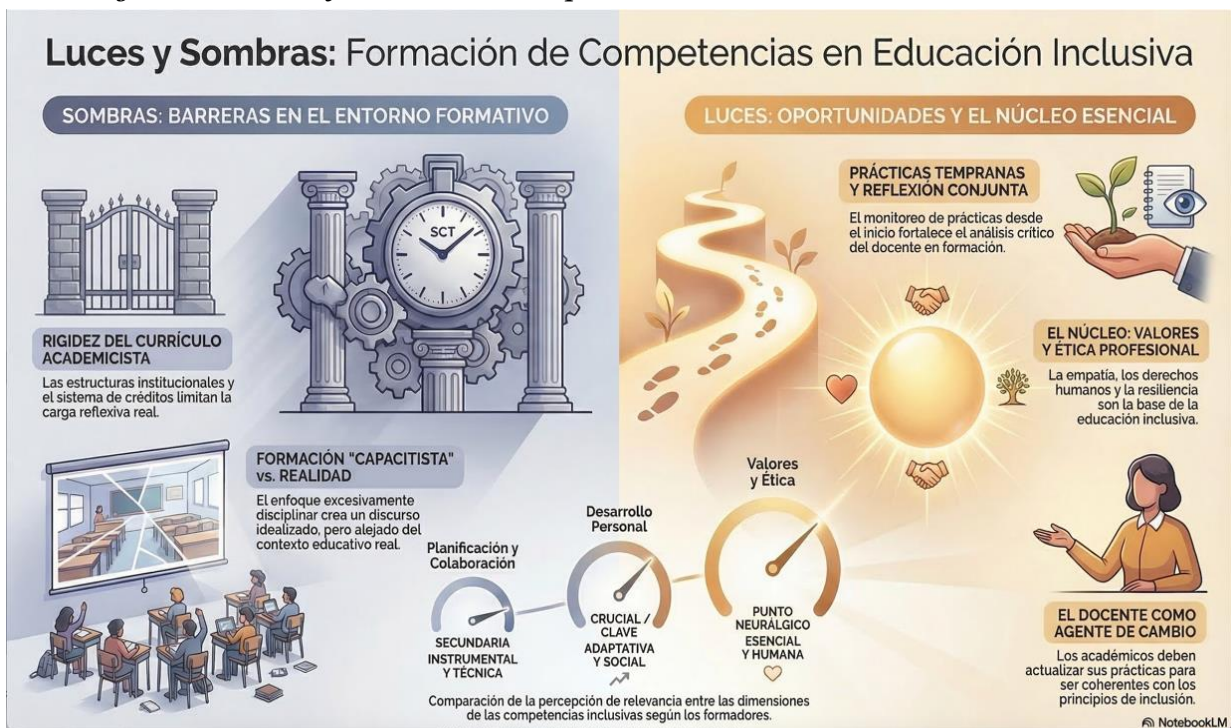
[...de todas maneras, tal vez lo otro es más disciplinar la planificación al trabajo colaborativo, a la gestión, mmm, y luego otro, a lo mejor, es más, más general, más humano, cierto, más relacionado con esas concepciones en... creo que todos son importantes, pero relevaría a esos 3...] (PU-U2).

[...luego podrían venir todas estas otras herramientas que le van a permitir poner en la práctica, poner en la práctica este modelo...] (PU-U5).

A continuación, en la Figura 47, se ilustra las principales ideas sobre las luces y sombras en la formación de competencias en educación inclusiva.

Figura 47

Luces y sombras en la formación de competencias en educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia visualizada en NootbookLM (2026).

14.3 Formar docentes inclusivos hoy.

Acto seguido, los participantes de la entrevista revelan que consolidar una formación docente coherente con los fundamentos de la educación inclusiva implica desafíos. Al mismo tiempo, proponen un conjunto de propuestas para mejorar dicha formación, con la intención de avanzar en prácticas pedagógicas más inclusivas y transformadoras.

Comenzamos con los desafíos que enfrentan los profesores universitarios en la evolución de una formación más crítica, pertinente y comprometida con la calidad y equidad en la educación. En esta línea, la pedagogía se concibe desde una perspectiva política y social, entendida como una práctica profundamente situada en las relaciones humanas. Asimismo, subrayan la importancia de contemplar la heterogeneidad de los procesos de aprendizaje e incentivar la sensibilización en lo que se refiere a educación inclusiva.

[...entonces es volver un poco a la esencia, creo yo, de ser profesores, más conectado con lo vocacional, más conectado con la emoción, más conectado con la relación, una pedagogía más encarnada en las relaciones humanas...] (Ges-U4).

[... nos encontramos hoy en día con aquel contexto en el cual se buscaba la homogeneidad del estudiantado; ahora vamos como en un proceso en el que entendemos que esa homogeneidad era solo un intento de buscar lo homogéneo y, de alguna forma, ahora asumimos que en nuestras salas de clase hay situaciones diversas, yo creo que esa forma de entender...] (Ges-U7).

[... sensibilizados con el tema ...] (Ges-U7).

[...los estudiantes entiendan que estudiar Pedagogía es asumir un rol político y social, entonces eso implica necesariamente que cuestione sus propios valores, sus propias representaciones sociales sobre la diversidad...] (PU-U1).

Igualmente, las propuestas de mejora para la FID en relación con la educación inclusiva planteada por los formadores de profesores apuntan a tener mayormente en cuenta el desarrollo de los planes de estudios de las carreras de pedagogías desde una mirada más práctica y transversal, y no como un tema aislado y descontextualizado, que se incorpora con charlas o talleres. De igual forma, destacan la importancia de profundizar en los fundamentos teóricos y filosóficos de la educación inclusiva, particularmente en torno a conceptos como alteridad, ciudadanía, género e interculturalidad, los cuales permiten llevar adelante una

reflexión crítica en torno a los sistemas educativos. A continuación, se presentan las opiniones de los formadores:

[...que nos falta garantizar más cosas, lo que nos falta es que esas asignaturas, desde el punto de vista estructural, se incorporen en las didácticas; no están, están en una asignatura, en dos cajitas; entre el profesor, vencia en matemáticas, ciencia, etcétera...] (Ges-U7).

[...que instala como explícitamente la incorporación de temáticas emergentes, ciudadanía, temas de género, interculturalidad y la inclusión como que va metida ahí...] (Ges-U4).

[...perspectiva o filosofía de la alteridad, elementos de la pedagogía de la diferencia...] (Ges-U7).

[...lo que podríamos entender como inclusión fue incorporar una actividad curricular y transversal que está presente en todas las pedagogías...] (Ges-U4).

A continuación, en la Figura 48, se ilustra las ideas principales sobre formar docentes inclusivos hoy.

Figura 48
Formar docentes inclusivos hoy



Fuente: Elaboración propia visualizada en NootebookLM (2026).

Capítulo V. Discusión de la investigación.

15. Discusión.

Este apartado pretende discutir los resultados de este trabajo, que se orientan a analizar el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas, a partir de la triangulación de los hallazgos empíricos y los referentes teóricos, normativos y contextuales. Este proceso de análisis permite examinar críticamente el grado de cohesión y transversalidad con que dichas competencias son incluidas en la formación inicial docente en Chile, así como reflexionar sobre los avances y vacíos formativos en la preparación de los futuros docentes en nuestro país, para abordar la heterogeneidad en los contextos educativos.

En primer lugar, los resultados permiten comparar el perfil del marco de competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas. A partir de la revisión de la literatura especializada y el consenso de la técnica Delphi se desprenden 6 dimensiones y 45 competencias. Estas dimensiones son: (1) *concepciones de la educación inclusiva*: la cual evidencia un proceso pedagógico situado que implica transformar el sistema educativo en una organización flexible (Unesco, 2020), que promueve la reflexión crítica sobre la exclusión, fortaleciendo la idea de justicia social enfocada en los principios, creencias y valores que posee una comunidad educativa vinculada a la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015; Waitoller, 2020), (2) *valores inclusivos y ética profesional*, esta dimensión refiere a la importancia de incorporar los valores inclusivos en la formación docente, ya que estos robustecen el avance de la educación inclusiva (Álvarez y Rodríguez, 2023) y asegura que los futuros docentes comprendan la ética como una responsabilidad profesional (Otondo et al., 2022), (3) *planificación de la atención educativa inclusiva*: alude a la relevancia de la gestión docente para articular situaciones de aprendizaje flexibles en el aula, teniendo en cuenta las diversas estrategias de planificación, utilizando materiales educativos secuenciados y variados (Fernández, 2013; Pajú et al., 2022); (4) *trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas*: comprende la consolidación del trabajo en equipo para transformar los centros educativos en comunidades inclusivas (Echeita, 2019; Pantic y Florian, 2015). Estas transformaciones requieren de mecanismos colaborativos que propicien entornos activos para el aprendizaje, el pensamiento crítico y la reflexión transversal (Figuerola-Céspedes et al., 2020). (5) *gestión pedagógica y liderazgo inclusivo*: esta dimensión se focaliza en los agentes responsables para promover una cultura inclusiva que responda a los

actuales desafíos al interior de los establecimientos educacionales (Zegeye, 2020), destacando el rol de los líderes pedagógicos inclusivos como promotores de reflexiones pedagógicas que permitan una pedagogía inclusiva basada en la conciencia socio-cultural y equidad en la enseñanza (Buchanan y Song, 2022; García-González et al., 2018) (6) *desarrollo personal y social*: apunta a considerar el desarrollo de habilidades para comunicarse de manera respetuosa y afectiva del futuro profesor (Alegre, 2010), igualmente la importancia de que los docentes desarrollen conciencia de su propio estado emocional, concientizando así sus relaciones profesionales y personales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Los hallazgos derivados de la revisión documental de los perfiles de egreso de la formación inicial docente en las universidades chilenas destacan una mayor representación de las competencias en educación inclusiva referidas a la concepción de la educación inclusiva y a la planificación educativa inclusiva. Estos resultados conversan parcialmente con el trabajo de Garay et al. (2023), quienes, a través de una revisión sistemática de los itinerarios formativos de la educación inicial, los autores identificaron obstáculos persistentes que entorpecen una verdadera educación inclusiva. Entre estos destacan ciertamente las tensiones curriculares, las contradicciones entre la teoría y lo práctico y los procesos de prácticas formativas que reproducen la exclusión. Asimismo, esto podría estar asociado a que los diferentes perfiles de egreso declaran centralidad curricular en la planificación educativa y constituye una competencia medular e imperativa para la formación docente. Igualmente, esto se traduce en el diseño de diversas situaciones de aprendizaje, en la elaboración de procedimientos de evaluación formativa y en la toma de decisiones pedagógicas, lo que propende a homogeneizar esta dimensión (MBE, 2021). También es fundamental que los profesores en formación fortalezcan competencias pedagógicas relacionadas con el desarrollo de estrategias diversificadas y empleen situaciones de aprendizajes innovadoras y flexibles (Jiménez y Montecinos, 2018).

Del mismo modo, la revisión documental revela un desafío significativo: la escasa representación de la educación inclusiva, el trabajo colaborativo y el liderazgo inclusivo. En este sentido, dichas dimensiones constituyen nudos críticos en la trayectoria formativa de los profesores en formación, toda vez que se refuerzan como una concepción atomizada del rol docente. Considerando esto, la colaboración como un apoyo complementario se asocia a roles pedagógicos dependientes de la intervención de profesionales especialistas, contraviniendo el principio de la responsabilidad compartida (Hurtado et al., 2019). También revela un foco de

atención referido a propiciar el trabajo colaborativo con otros profesores para responder a las diversas necesidades de aprendizaje y liderar procesos de co-enseñanza en los centros educativos chilenos, que resultan una tensión que obstaculiza las funciones y roles de trabajo pedagógico compartido (Castro-Cáceres y Sagredo, 2024). Relativo al liderazgo inclusivo, se observa una incidencia moderada en los perfiles de egreso, lo que sugiere una insuficiente incorporación de competencias vinculadas al liderazgo desde una perspectiva de gestión integral, articulada con políticas y culturas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). Al mismo tiempo, los equipos directivos deben impulsar a toda la comunidad educativa a ser parte de una cultura inclusiva que requiera de una gestión de la diversidad (Valdés y Oyarzún, 2023)

En segundo lugar, los resultados permiten identificar diferencias en el desarrollo de las competencias en educación inclusivas entre las carreras de pedagogía en educación básica (PEB), pedagogía en educación parvularia (PEP) y pedagogía en educación diferencial (PED) de las universidades chilenas.

En la carrera de PEB, los perfiles de egreso evidencian un relativo equilibrio entre las dimensiones. Se destaca la dimensión planificación educativa inclusiva, que presenta mayor presencia; este hallazgo difiere de lo planteado por San Martín et al. (2017), que argumentan la necesidad de desarrollar competencias de planificación y evaluación en sus prácticas pedagógicas inclusivas en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía en educación básica en las universidades chilenas. Uno de los factores que podría explicar esta presencia se conecta con los diversos procesos de innovación curricular de las carreras de pedagogía impulsados por las normativas gubernamentales que comprometen un mejoramiento en los programas de pedagogías actualizados y rigurosos entre la teoría y la práctica y la obligatoriedad de acreditaciones vigentes (Ley 20.906, 2016). Por el contrario, se evidencia un déficit formativo en la dimensión de trabajo colaborativo. Este resultado permite identificar una contradicción en lo que representa una de las fortalezas descritas por profesores en ejercicio de pedagogía en educación básica, ya que estos señalan como una acción principal del equipo multidisciplinar entre docentes y el equipo de los programas de integración escolar para desarrollar procesos inclusivos al interior de las escuelas. Esto puede ser interpretado por la débil articulación entre los programas formativos de pedagogía y la práctica pedagógica, relacionado con la falta de modelos reales de co-enseñanza y colaboración durante sus procesos prácticos que reduce esta competencia (Sepúlveda y Castillo, 2021).

En la carrera de PEP, los perfiles de egreso ilustran una distribución relativamente homogénea de las competencias de educación inclusivas. Aun cuando, para los efectos de la discusión, resulta adecuado enfatizar la dimensión de valores inclusivos, en tanto constituye un soporte identitario de la pedagogía en educación parvularia que orienta la toma de decisiones desde una mirada de justicia social. Estos resultados se contraponen con lo planteado por Rubilar y Guzmán (2021), quienes indican que los docentes de educación parvularia señalan desde lo declarativo respetar las diferencias individuales y, por ende, valorar la diversidad de sus estudiantes, a pesar de que sobresale un desconocimiento acerca de la educación inclusiva, puesto que suponen la inclusión como semejante a la integración. Esto puede representar la tensión existente entre el discurso formativo y la apropiación profesional, donde los valores inclusivos no siempre se acompañan de una reflexión rigurosa de los fundamentos empíricos de la educación inclusiva.

En la carrera de PED, los perfiles dejan en evidencia una distribución desigual de las distintas dimensiones. Atendiendo a la baja presencia en los perfiles de egreso, resulta apropiado analizar la dimensión desarrollo personal y social, puesto que representa una condición indispensable para promover prácticas respetuosas, desarrolladas con resiliencia y bienestar emocional, receptivas al diálogo y promotoras de motivación en el aprendizaje. Estos resultados difieren de lo recomendado por el Marco para la buena enseñanza (2021) expresado en el *dominio A: preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje*, que establece que los docentes deben comprender teorías de motivación, desarrollar habilidades de investigación; en el *dominio B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, mencionan la promoción de relaciones de respeto, honestidad y ética en las interacciones, tanto fuera como al interior del aula; y en el *dominio D: de responsabilidades profesionales*, que puntualiza la disposición para innovar en sus prácticas pedagógicas y establecer relaciones profesionales con una actitud positiva y respetuosa. Lo anterior supone que las competencias asociadas al desarrollo personal y social tenderían a quedar en un plano implícito en los perfiles de egreso. Esta omisión desestima que dichas competencias constituyan requerimientos profesionales que exigen fortalecimiento explícito y sistemático en toda la trayectoria académica. En cambio, la dimensión concepciones de la educación inclusiva revela mayor representación. Esto se sustenta en que los profesores de educación diferencial disponen de un conocimiento más vasto sobre la educación inclusiva por su itinerario formativo (Araya et al., 2021).

Comparativamente, los resultados evidencian una distribución desigual entre las carreras de PEB y PED que sugiere orientaciones formativas distintas en lo que refiere a las competencias de educación inclusiva en la FID, principalmente en las dimensiones de concepción de la educación inclusiva y trabajo colaborativo a favor de PED. En cambio, la dimensión de desarrollo personal y social posee una mayor presencia en la carrera de PEB. Esta diferencia refleja la tendencia a situar a la carrera de pedagogía en educación diferencial como un pilar transformador en el desarrollo de un sistema educativo, que supone entender que la escuela debe adaptarse a las necesidades de todo el alumnado, alejándose de una visión centrada en el déficit (Darretxe et al., 2020). Sin embargo, la baja frecuencia de competencias de educación inclusiva relacionadas con el trabajo colaborativo en PEB constituye una señal de alerta para la FID, considerando que la educación inclusiva exige prácticas pedagógicas colaborativas, construyendo relaciones sinérgicas entre la comunidad educativa para formar una escuela inclusiva (Duk y Murillo, 2016; Oyarzo y Otondo, 2025).

Al contrastar los resultados, se evidencia una variación parcial entre las carreras de PEP y PED, especialmente en las dimensiones de valores inclusivos y desarrollo personal, con una mayor presencia de estas competencias en la carrera de PEP. Esto permite inferir que el desarrollo de competencias de educación inclusiva de carácter ético-valórico no se distribuye de manera equilibrada, sino que se concentra en algunos perfiles más que en otros. Llama la atención la escasa presencia de estas competencias ético-valóricas en los perfiles de egreso de la carrera de pedagogía en educación diferencial, considerando que la formación se sitúa históricamente en un discurso sobre la educación inclusiva, promoviendo la construcción de una escuela con justicia social (Florian y Cadedda, 2020; Sepúlveda y Castillo, 2021).

En tercer lugar, los resultados dan cuenta de una percepción favorable de las competencias de educación inclusiva en el itinerario formativo del profesorado en formación en las universidades chilenas. Esto podría interpretarse como un componente positivo en la formación inicial docente de Chile. Asimismo, como una consecuencia de la formación normativa que los planes de estudios incorporan de manera intencionada sobre la educación inclusiva, vale decir: discursos, legislaciones, acuerdos, decretos y leyes, posturas internacionales, lo que propicia una alta valoración autorreferida del dominio conceptual, aun cuando esto se contrapone, parcialmente, con lo mencionado por Andrades-Moya et al. (2021), que, en su trabajo de corte cualitativo con una muestra de 169 estudiantes de pedagogía de

primer año de una universidad chilena, indaga nociones, representación y valoraciones sobre la inclusión educativa, puntualizan falta de conocimiento en temas básicos de inclusión y ausencia de entendimiento centrales como marcos normativos y democracia como eje de la inclusión. Lo que invita a pensar que la focalización de profesores en formación de cuarto año justifica la necesidad de analizar el desarrollo progresivo de dichas competencias a lo largo de su trayectoria académica.

Igualmente, las dimensiones referidas a valores inclusivos y ética profesional y desarrollo personal y social son las más valoradas por los profesores en formación de las universidades chilenas. Esto representa una contribución positiva, ya que estas dimensiones suelen abordarse desde el ingreso a la educación superior relacionada con las carreras de pedagogía y se mantienen de forma transversal en los procesos reflexivos de prácticas y asignaturas pedagógicas. Esto refuerza su reconocimiento y representa una adhesión a los principios valóricos y éticos de la educación inclusiva. No obstante, estos hallazgos invitan a reflexionar críticamente en qué medida esta valoración se transforma en competencias de educación inclusivas sostenidas y situadas en contextos educativos reales, donde los futuros profesores sean críticos en el desarrollo de sus prácticas inclusivas (Díez-Gutiérrez, 2020).

En contraste con lo anteriormente expuesto, las dimensiones menos valoradas por los profesores en formación refieren al liderazgo inclusivo y trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas. Lo anterior refleja un foco de atención para la formación inicial docente en Chile, que podría estar asociado a que estas dimensiones tienen características más contextualizadas y que requieren de experiencias situadas, que suelen desarrollarse en el ejercicio profesional más que en las prácticas pedagógicas universitarias. Por otro lado, se presume una débil articulación entre la teoría y la práctica en lo relacionado a asumir responsabilidades de gestión y liderazgo inclusivo y también de trabajo colaborativo, lo que dificultaría una baja valoración de estas competencias de educación inclusiva. En este sentido, resulta fundamental promover en los profesores en formación el desarrollo de una cultura inclusiva que sustente prácticas pedagógicas coherentes con la educación inclusiva, así como fortalecer su preparación para el trabajo colaborativo, entendido como un componente clave para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad (Márquez y Andrade, 2020; Valdés-Pino et al., 2021).

Concernientes a la percepción de las competencias de educación inclusiva en el itinerario formativo de los profesores en formación, las más significativas se vinculan con: “*desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación*” (concepción de la educación inclusiva); “*diseñar diversas situaciones de aprendizaje*” (planificación de la atención educativa inclusiva); “*generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos*” (gestión pedagógica y liderazgo inclusivo) y “*actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa*” (desarrollo personal y social).

La alta valoración de la competencia “*desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación*” resulta coherente con los planteamientos de Fiuza et al. (2024), quienes sostienen la idea de que la educación inclusiva implica la existencia de una coherencia conceptual, donde se comprenda que las prácticas pedagógicas son de calidad, sin exclusiones ni excepciones. Esto podría explicarse por la presencia en los planes de estudio del abordaje de temas como la inclusión, la diversidad y los derechos humanos, los cuales promueven estos procesos reflexivos en las distintas asignaturas. No obstante, tal como advierte Duk et al. (2019), el desafío se sustenta en que esta competencia permite formar la capacidad reflexiva de los futuros docentes, desarrollando acciones que mejoren su práctica docente.

La valoración de la competencia “*diseñar diversas situaciones de aprendizaje*” fortalece la idea de que los profesores en formación comprenden que, para establecer espacios de inclusión, es indispensable pensar en la planificación diversificada. Esta percepción dialoga con lo señalado por Madler et al. (2022), quienes plantean que los futuros docentes sienten seguridad en su formación para desempeñarse en aulas diversas, aunque esta sensación de estar preparados disminuye en su primer año de ejercicio laboral, por la multiplicidad de factores asociados a la educación inclusiva. En este sentido, esta alta valoración podría reflejar una ratificación discursiva más que una práctica situada.

La estimación alta de la competencia “*generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos*” pone en evidencia que los profesores en formación asignan un rol central al clima de aula y a las relaciones que se generan como requisito de la educación inclusiva (Álvarez y Rodríguez, 2023). Esto resulta consistente con la declaración del MBE (2021) en el dominio B sobre la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, donde establece un ambiente de

aula organizado, inclusivo y respetuoso, promoviendo el apoyo socioemocional para enriquecer y favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes.

La valoración de la competencia *“actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa”* alude a la importancia de los valores inclusivos como una imposición moral más que normativa. Este hallazgo se alinea con lo que expone Booth (2011), que sugiere que la inclusión se desarrolla poniendo en práctica valores particulares, y uno de ellos refiere a la honestidad, que implica el testimonio de la verdad, eludir la hipocresía; está asociada a la sinceridad, la confianza, el coraje y la integridad.

En contraste, las competencias en educación inclusiva menos valoradas por los profesores en formación fueron: *“aplicar un enfoque ecológico inclusivo”* (concepción de la educación inclusiva); *“aplicar métodos de enseñanza inclusivos”* (planificación de la atención educativa inclusiva); *“organizar acciones de apoyo de recursos internos y externos para la familia, con el equipo pedagógico y los profesionales de la educación, a través de redes locales y nacionales”* (trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas); *“liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva”* (gestión pedagógica y liderazgo inclusivo) y *“desarrollar habilidades para el bienestar emocional”* (desarrollo personal y social).

La competencia *“aplicar un enfoque ecológico inclusivo”* presenta un menor nivel de percepción. Lo que puede interpretarse como una señal de que los programas de estudio no estarían conectados con la comprensión de una dinámica sistémica entre estudiantes, familia, cultura y escuela. Este planteamiento tensiona el desarrollo de una educación inclusiva, ya que esta transformación requiere que los docentes tengan una mirada más globalizada y dialéctica, combatiendo así la actitud de “ceguera cultural” presente en las prácticas pedagógicas, implementando una pedagogía inclusiva (Buchabab y Song, 2022).

La competencia asociada a *“organizar acciones de apoyo de recursos internos y externos para la familia, con el equipo pedagógico y los profesionales de la educación, a través de redes locales y nacionales”* presenta un menor nivel de percepción. Esto intensifica la idea de que la formación inicial sigue prolongando la lógica de un profesor atomizado, no colectivo, con precarias oportunidades académicas para el desarrollo de prácticas colaborativas situadas con la familia y otros profesionales de la educación. Esta idea se presenta como un desafío importante

en las comunidades educativas, donde se percibe una limitada colaboración del personal de apoyo y la insuficiente participación de la familia en los procesos educativos (Mabanag y Delicada, 2024; Pantic et al., 2022).

En este sentido, la competencia ligada a “liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva” presenta la menor valoración. Esto es posible que represente una comprensión limitada del rol docente, focalizada más en la realización docente que en una transformación pedagógica institucional. Asimismo, sugiere que dicha competencia no se percibe aún como un eje transversal de la identidad docente. Esto se contrapone a lo planteado por Booth y Ainscow (2015) quienes resaltan que estas culturas deben coexistir y modificarse, referidas a valores, principios y creencias al interior de las comunidades educativas, transformando la diversidad en riqueza humana. Localmente, esta noción se enmarca en el MBE (2021), particularmente en el dominio D, que corresponde a responsabilidad profesional; donde se enfatiza la construcción de comunidades educativas democráticas, colaborativas y respetuosas con la diversidad.

De manera complementaria, la menor valoración de la competencia relacionada con “*desarrollar habilidades para el bienestar emocional*” permite identificar un dilema estructural e histórico de la formación docente, donde el bienestar emocional en el docente se sostiene como un espacio complementario, siendo abordado de manera reactiva y no como una competencia preventiva. En este sentido, la trayectoria formativa inicial del profesorado ha beneficiado históricamente el saber disciplinar-técnico, marginando el autocuidado y la regulación emocional docente. Resulta elemental considerar el aspecto emocional del profesorado, donde el profesor sea responsable y consciente de sus emociones y pueda ajustar esa conducta emocional al contexto educativo, permitiendo potenciar su léxico emocional y una comprensión dinámica y diversa de sus emociones para generar un ambiente propicio para el aprendizaje y construir relaciones interpersonales (Picazo-Valencia y García-Campos, 2025; Vaillant y Marcelo, 2021).

En cuarto lugar, los resultados permiten reflexionar sobre los facilitadores y barreras de la implementación de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas.

En este sentido, los facilitadores que exponen los profesores en formación refieren que las concepciones de la educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas hacen hincapié en la formación teórica concerniente a la información normativa vigente de la política educativa nacional. Además, afirman que sus prácticas tempranas les han permitido articular la teoría con la práctica docente en contextos inclusivos. También resaltan la importancia de la reflexión crítica sobre los procesos de exclusión y discriminación en el contexto educativo. Lo anterior permite inferir una lógica informativa, normativa, política y regulatoria que posee la educación inclusiva en Chile y poner en tensión las creencias de los sistemas educativos inclusivos hacia la reflexión crítica para promover prácticas pedagógicas inclusivas. En consecuencia, la práctica pedagógica inclusiva debe ser situada desde lo teórico y práctico, articulada a partir de la cultura institucional y el ordenamiento de la escuela, y además los profesores deben analizar críticamente las situaciones de exclusión y discriminación (Arnaiz et al., 2019; Pajú et al., 2022).

Igualmente, desde el punto de vista del diseño de planificación diversificada, los profesores en formación señalan que el Diseño Universal del Aprendizaje es una estrategia pedagógica accesible. Destacan la importancia de diseñar estrategias diversificadas, a saber: diversos recursos didácticos, TICs y metodologías activas. Además, enfatizan la importancia de realizar procesos evaluativos inclusivos de manera colaborativa. Estas reflexiones apuntan a que los profesores en formación comprenden el valor de la implementación de estrategias diversificadas en un contexto educativo inclusivo, que implica un avance significativo en la operacionalización del concepto de planificación como una experiencia de otorgar oportunidades para todos los estudiantes. Esto dialoga con lo puntualizado por García-González et al. (2018) que establecen que la formación del profesorado compromete el desarrollo de un aprendizaje eficaz para un estudiantado heterogéneo. Al mismo tiempo, este proceso debe mezclar herramientas tecnológicas, entornos virtuales y creatividad (Alba-Pastor et al., 2015; Burke, 2020).

En este contexto, los profesores universitarios revelan que las competencias de la educación inclusiva radican en oportunidades valoradas por los equipos de trabajo presentes en el desarrollo de las propuestas de mejoras curriculares de los programas de la FID. Esta idea es respaldada por Florian (2014) quien confirma que el enfoque inclusivo se potencia con estrategias para trabajar colaborativamente con otros. Igualmente, valoran el incremento de prácticas tempranas y reflexivas. Reflexión congruente con lo mencionado por Bastías-Bastías e Iturra-Herrera (2022) quienes constatan el incremento desde las universidades de las prácticas tempranas-intermedias y profesionales en distintos centros educativos, pese a lo cual este proceso no es enriquecido de manera bidireccional. Esto apunta a que las CEI se perciben como efectos prácticos y que es el resultado de un desarrollo reflexivo por parte de los estudiantes en formación. Resaltando una discusión crítica pedagógica entre los académicos.

En cuanto a las barreras para la implementación de las competencias en la educación inclusiva en la FID, los profesores en formación identifican un nudo crítico en el desarrollo de una cultura escolar inclusiva. Por una parte, reconocen la importancia del compromiso ético y la empatía como valores inclusivos, la colaboración interdisciplinaria y el liderazgo inclusivo en el sistema educativo para promover la educación inclusiva. Sin embargo, persiste el reduccionismo inclusivo que asocia la educación inclusiva al diagnóstico de las NEE y a grupos minoritarios que se integran al contexto educativo. Esto es respaldado por Valdés et al. (2025) donde aluden a que los agentes educativos deben eliminar o minimizar la segregación pedagógica. En este escenario, la formación inicial docente continúa siendo insuficiente tanto en conocimientos como en prácticas.

De igual modo, los profesores universitarios conciben la educación inclusiva como una concepción dinámica y en transformación. Si bien distinguen un cambio de paradigma al percibir las distintas construcciones teóricas frente a las barreras en educación inclusiva que van desde la integración a un enfoque de derechos, perseveran tensiones estructurales y cognitivas que recorren el discurso inclusivo y las barreras en la participación, acceso y aprendizaje. Estas tensiones se advierten como el conflicto que emerge entre sus creencias y prácticas pedagógicas inclusivas. Igualmente, se distinguen componentes de reduccionismo inclusivo, puesto que comprenden la educación inclusiva sobre la premisa de operacionalizar la diversidad a través del proceso de accountability (lógica de rendición de cuentas) en la educación especial en Chile. Esto invita a pensar que los profesores

universitarios, en general, construyen el discurso de la educación inclusiva desde el enfoque de derechos, pero siguen anclados en una racionalidad neoliberal y poco crítica, con un sistema educativo chileno, sobre todo en educación especial, altamente gerencializado. Esta representación resulta congruente con los antecedentes descritos por Li y Ruppap (2021), quienes hacen hincapié en el desarrollo de la identidad docente inclusiva en la formación inicial docente. También, Díez-Gutiérrez (2020) resalta la importancia de que los profesores universitarios formen a los futuros docentes en el pensamiento crítico, en la reflexión de las prácticas pedagógicas inclusivas, construyendo un componente ético, de derechos humanos y democráticos para componer una sociedad más justa y equitativa. Incluso, Priestley et al. (2025) sostienen la relevancia de preparar a los profesores universitarios en justicia social e inclusión.

Igualmente, aún permanecen los estereotipos profesionales tradicionalistas y rígidos, al igual que se conservan estructuras del diseño curricular muy rigurosas, propias de las culturas institucionales. Esto representa un nudo crítico en la formación inicial docente, puesto que perpetúa referencias conceptuales inflexibles con roles preconcebidos, al igual que reproduce una educación desde modelos sociales dominantes que responde a la política neoliberal de Chile. La conducción administrativa y la gestión en la formación inicial docente deben presentarse de manera homogénea (Vezub y Cordero, 2022). También, resulta fundamental ofrecer modelos de gestión a partir de un propósito político-ético y neoliberal justificado por estándares evaluativos (García et al., 2022).

Finalmente, los profesores universitarios consideran que las competencias de educación inclusivas más relevantes en la FID se relacionan con valores inclusivos y desarrollo personal y social. Dado que estos enfoques determinan el punto neurálgico de la pedagogía, su implementación trasciende lo técnico para centrarse en formar a profesores honestos, resilientes y capaces de adaptarse al cambio. Esto sugiere una percepción de estas competencias como centrales en la formación ética y valórica del profesorado, generando una pedagogía humanista que fomente el pensamiento crítico y de justicia social. Esta apreciación se encuentra en sintonía con Slee (2012), quien enfatiza que la educación inclusiva debe ser considerada como un proyecto social y de justicia social. Al igual que lo mencionado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) sobre las competencias socioemocionales que deben poseer

los docentes para autorregular sus emociones, generando óptimas relaciones sociales e interpersonales con los otros.

En cambio, las competencias de educación inclusiva menos valoradas o secundarias que aluden los profesores universitarios en la FID están vinculadas a la planificación de la atención educativa inclusiva y el trabajo colaborativo desde las comunidades educativas. Afirman que estas competencias tendrían características instrumentales que se desarrollan tanto en la FID como en el ejercicio docente. Esto da cuenta de una valoración que articula 2 razones complementarias; por un lado, una faceta conceptual, relacionada con el aprendizaje normativo y formativo de estas competencias, que pueden ser perfeccionadas a lo largo de la trayectoria académica y, por otro lado, una faceta situada, que apunta a impulsar la planificación y el trabajo colaborativo en contextos reales de participación. Esto coincide con lo citado por Ginja y Chen (2021) quienes hacen referencia a que afrontar la diversidad considera factores ambientales e individuales; estas competencias se organizan de manera integral, propiciando un enfoque ecológico (Majoko, 2019).

Capítulo VI. Conclusiones, Limitaciones y proyecciones.

16. Conclusión.

En esta investigación nos hemos centrado en analizar el desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas. En este capítulo presentaremos las conclusiones obtenidas de los apartados de resultados y discusión del estudio. A modo de recordatorio, los objetivos específicos han sido:

1. Identificar el marco de competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente.
2. Comparar el perfil competencial de educación inclusiva en la formación docente en las carreras de pedagogía en educación básica (PEB), pedagogía en educación parvularia (PEP) y pedagogía en educación especial/diferencial (PED) en las universidades chilenas seleccionadas.
3. Valorar la percepción de las competencias en educación inclusiva en el itinerario formativo del profesorado en formación.
4. Interpretar las percepciones construidas por profesores en formación y profesores en formación sobre educación inclusiva en el contexto de la formación inicial docente.
5. Diseñar un modelo para el desarrollo de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente.

Con respecto al objetivo específico 1, cuyo propósito fue identificar el marco de competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente, se puede concluir que este marco contiene 6 dimensiones y 45 competencias de educación inclusiva en total, organizadas en:

(1) *concepciones de la educación inclusiva*: esta dimensión se enfoca en interpretar la educación inclusiva como una práctica situada, aplicar un enfoque ecológico, desarrollar procesos de reflexión sobre la exclusión y la discriminación educacional, reflexionar sobre los saberes pedagógicos, los facilitadores y las barreras del aprendizaje. Contiene 6 competencias.

(2) *valores inclusivos y ética profesional*: se enmarca en la reflexión de la práctica pedagógica, la justicia social, los derechos humanos y la equidad; incluye la actuación respetuosa y empática en distintas situaciones de aprendizaje, desarrollar acciones desde la convivencia escolar y la democracia, manifestar altas expectativas en el aprendizaje, fomentar una conciencia sociocultural y expresar responsabilidad social con principios éticos. Contiene 8 competencias.

(3) *planificación de la atención educativa inclusiva*: considera diseñar diversas situaciones de aprendizaje, combinar recursos pedagógicos más adecuados para cumplir metas de aprendizaje, aplicar métodos de enseñanza inclusivos, elaborar evaluaciones desde un enfoque interdisciplinario y ecológico, emplear retroalimentación de la evaluación, seleccionar tecnologías de la información y comunicación (TICs) en la planificación docente, implementar principios del diseño universal de aprendizaje, indagar las oportunidades y necesidades de apoyo, aplicar estrategias de adaptación curricular y la diferenciación curricular, participar en la toma de decisiones pedagógicas y preparar a estudiantes decididos y motivados. Conlleva 11 competencias.

(4) *trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas*: esta dimensión atiende a incluir a los padres, familias y/o adultos cuidadores en las decisiones pedagógicas, organizar acciones de apoyo de recursos internos y externos para la familia a través de redes locales y nacionales, favorecer el trabajo colaborativo con las familias, fortalecer la co-enseñanza, aplicar el modelo transdisciplinario e interdisciplinario en las prácticas inclusivas, favorecer la resolución de conflictos y fomentar el sentido de alteridad. Involucra 7 competencias.

(5) *gestión pedagógica y liderazgo inclusivo*: considera competencias alusivas a generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos, liderar gestión de la cultura escolar inclusiva, gestionar espacios de reflexión profesional, diseñar participación en el proyecto educativo institucional y desarrollar valores inclusivos con las familias. Supone 5 competencias.

(6) *desarrollo personal y social*: reúne competencias relacionadas con ejercer comunicación efectiva, asertiva y respetuosa, promover la motivación y la actitud positiva, poseer una actitud abierta y receptiva al diálogo, desarrollar investigación pedagógica inclusiva, expresar resiliencia ante los desafíos que presenta el contexto educativo, promover las habilidades de bienestar emocional, innovar en el contexto educativo y actuar con honestidad y ética. Supone 8 competencias.

Esta distribución proporciona un componente robusto, vasto y múltiple, que incluye atributos no tan solo teóricos, sino tópicos socioemocionales, colaborativos, valóricos y de liderazgo propios de una visión axiológica-pedagógica de la educación inclusiva en la formación inicial docente. Adicionalmente, este referente puede ser utilizado con la finalidad de guiar y evaluar los distintos perfiles de egreso de las carreras de pedagogías de las universidades chilenas.

En cuanto al objetivo 2, que busca comparar el perfil competencial de educación inclusiva en la formación docente en las carreras de pedagogía en educación básica (PEB), pedagogía en educación parvularia (PEP) y pedagogía en educación especial/diferencial (PED) en las universidades chilenas seleccionadas. En primer lugar, se concluirá desde la comparación del marco de competencias para la educación inclusiva con las distintas carreras y, posteriormente, según las dimensiones propuestas.

En este contexto, en la carrera de pedagogía en educación básica, se evidencia un relativo equilibrio entre las dimensiones. No obstante, se destaca la dimensión de planificación educativa inclusiva que presenta mayor presencia en los perfiles de egreso de PEB. Se puede concluir que las carreras de pedagogía han implementado con celeridad los distintos procesos de innovación curricular impulsados por las diversas normativas gubernamentales que comprometen la autoevaluación y el mejoramiento de los programas de pedagogías, atendiendo su carácter riguroso y actualizado entre la teoría y la práctica, y evidentemente considerando la

obligatoriedad de las acreditaciones vigentes. En particular, se comprenden estos ajustes curriculares en diseñar diversas situaciones de aprendizaje e indagar las oportunidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes. En contraposición, se evidencia un déficit formativo en la dimensión de trabajo colaborativo; por ello, se puede concluir una débil articulación entre los programas de pedagógica en PEB y las prácticas pedagógicas, relacionado con fomentar el sentido de alteridad, incluir a los padres, familias y adultos en las decisiones pedagógicas y favorecer los equipos docentes a través de la co-enseñanza.

Referente a la carrera de pedagogía en educación parvularia, los perfiles de egreso ilustran una distribución relativamente homogénea, que determina una coherencia formativa de las competencias en educación inclusiva.

Alusivo a la carrera de pedagogía en educación diferencial, los perfiles evidencian una distribución desigual de las distintas dimensiones. Sobresale de manera favorable la dimensión de concepción de la educación inclusiva que resulta consistente con el enfoque de educación inclusiva estampado en la carrera como un motor transformador de las sociedades. Llama la atención de forma negativa la baja presencia de la dimensión de desarrollo personal y social. Por lo tanto, se puede concluir que las competencias asociadas al desarrollo personal y social tenderían a quedar implícitas en los perfiles de egreso y que pueden ser entendidas como atributos individuales del docente, por sobre los aprendizajes profesionales que requiere una trayectoria académica.

Desde el punto de vista de las dimensiones en los perfiles de egreso, se puede afirmar que:

- En la dimensión *concepciones de la educación inclusiva*, la carrera que presenta mayor representación es PED y la que tiene menor representación es la PEB. De esta manera, se concluye que los profesores de educación básica tienen nociones más imprecisas sobre las concepciones de educación inclusiva.
- En la dimensión *valores inclusivos*, la carrera que presenta mayor presencia es PEB y preocupa la baja presencia en la carrera de PED. En conclusión, se observa que en la carrera de PED existiría una priorización curricular disciplinar focalizada hacia los fundamentos de la educación especial, adecuación curricular, necesidades de apoyo asociados a las NEE, lo

que puede ocasionar una asimetría en la consolidación de estas competencias asociadas al desarrollo de los derechos humanos, democracia, conciencia sociocultural, responsabilidad y justicia social.

- En la dimensión *planificación educativa inclusiva* se evidencia una distribución equilibrada en los 3 perfiles de egreso. Se puede afirmar que esto podría estar asociado a que las distintas carreras declaran centralidad curricular en lo que se refiere al desarrollo de la planificación docente, la cual constituye una competencia medular e imperativa de la formación inicial docente.
- En la dimensión *trabajo colaborativo*, sobresale negativamente la carrera de PEB, aun cuando esta dimensión se encuentra poco desarrollada en los 3 perfiles estudiados. A partir de lo anterior, se puede concluir que la trayectoria formativa de la carrera PEB refuerza la idea atomizada del rol docente, donde la colaboración se entiende como un apoyo complementario.
- En la dimensión *gestión y liderazgo inclusivo*, presenta una distribución relativamente similar en las carreras de PEB y PEP, pero no así en PED, que manifiesta una baja incidencia. De lo expuesto, se desprende que en la declaración del perfil de PED se concibe al profesor de educación diferencial como un apoyo especializado, lo que limita las competencias asociadas al liderazgo inclusivo.
- En la dimensión *desarrollo personal y social*, tiende a ser homogénea en PEB y PEP; sin embargo, este patrón presenta un declive en PED. En este caso, se concluye que esta dimensión existiría como un proceso de desvinculación curricular.

Concerniente al objetivo 3, que refiere a valorar la percepción de las competencias en educación inclusiva en el itinerario formativo de los profesores en formación, se concluye que estos denotan una percepción favorable del desarrollo de dichas competencias en las carreras de PEB, PEP y PED. Esto representa un componente positivo en la formación inicial docente en las universidades chilenas, ya que puede verse como una consecuencia de la formación conceptual, normativa y valórica que los planes de estudios reflejan sobre la educación inclusiva, lo que propicia una alta valoración autorreferida de estas competencias.

De igual manera, valores inclusivos y ética profesional y desarrollo personal y social son las dimensiones más valoradas por los profesores en formación de las carreras estudiadas. Esto muestra una contribución positiva, ya que estos componentes suelen abordarse desde el inicio de la formación académica y de manera transversal, lo que refuerza el reconocimiento de valores inclusivos, ética profesional y desarrollo personal que se vincula directamente con el desarrollo de educación inclusiva.

En cambio, gestión pedagógica y liderazgo educativo y trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas son los tópicos menos valorados por los profesores en formación, lo que refleja un foco de atención en la FID, que podría estar asociado a que estas dimensiones tienen características más contextualizadas y que requieren de experiencias situadas. Por otro lado, se presume una débil articulación entre la teoría y la práctica relacionada con el liderazgo inclusivo y el trabajo colaborativo que explicaría esta baja valoración.

En términos generales, las competencias de educación inclusiva más valoradas por los profesores en formación se emplazan en el plano ético y reflexivo que se vincula a saber: en la reflexión crítica en contextos de exclusión y discriminación; en el diseño de diversas situaciones de aprendizaje; en generar ambientes de aulas respetuosos, flexibles e inclusivos y en actuar con honestidad y ética. De esta manera, se demuestra que es un punto fuerte en el desarrollo de competencias de educación inclusiva en la FID en Chile. En este sentido, el estudio pone de manifiesto un desafío significativo en materias relacionadas con un divorcio sistémico entre escuela, cultura y familia, incrementado por una lógica de un profesor “no colectivo” focalizado en el aula y escasamente preocupado por la transformación institucional; también, en una valoración crítica en el desarrollo socioemocional de los profesores en formación.

Acerca del objetivo 4, relacionado con interpretar la percepción construida por los profesores en formación y los profesores universitarios sobre la educación inclusiva en el contexto de la formación inicial docente, se concluye que:

Respecto a los profesores en formación,

- Comprenden la educación inclusiva desde una lógica informativa, normativa, política y regulatoria que tensiona las creencias de los sistemas educativos hacia una reflexión crítica que promueva prácticas inclusivas en Chile.
- Valoran la implementación de estrategias diversificadas en un contexto educativo inclusivo.
- Vislumbran la cultura escolar inclusiva como el compromiso ético y la empatía por los valores inclusivos, la colaboración interdisciplinaria y el liderazgo inclusivo, aun cuando persiste el reduccionismo inclusivo asociado al diagnóstico de las NEE y los grupos minoritarios.

En torno a los profesores universitarios,

- La educación inclusiva es concebida como una concepción dinámica y en transformación continua; construyen el discurso desde el enfoque de derechos, pero siguen anclados en una racionalidad neoliberal y poco crítica, con un sistema educativo chileno, sobre todo el de educación especial, altamente gerenciado.
- Resaltan que la implementación de las competencias de educación inclusivas las percibe como efectos prácticos que resultan de un desarrollo reflexivo en los profesores en formación, aun cuando concuerdan que existe un nudo crítico donde se perpetúan referencias inflexibles con roles académicos estereotipados que reproducen modelos sociales dominantes de la política neoliberal en Chile.

- El desarrollo de las competencias de educación inclusiva percibidas como más relevantes son las relacionadas con la formación ética y valórica del profesorado, generando una pedagogía que fomente el pensamiento crítico y el desarrollo de la justicia social. Las percibidas como menos relevantes apuntan a las competencias que tendrían características instrumentales, vinculadas a cuestiones teóricas y formativas, que impulsan la planificación y el trabajo colaborativo en contextos educativos reales.

Por lo tanto, se puede concluir que los profesores en formación otorgan mayor valor a competencias de educación inclusivas vinculadas a la ética, valores inclusivos, compromiso social, percibiendo menor preparación en atributos que implican colaboración docente, aplicación de competencias concernientes a metodologías, gestión y transformación institucional. Lo anterior evidencia una visión parcial de la educación inclusiva, centrada en el aula y no en un enfoque sistémico. Este nudo crítico pone de manifiesto la necesidad de asegurar una formación docente situada, que reconozca que uno de los principales procesos reflexivos asociados a la educación inclusiva es la creación de una cultura inclusiva que fortalezca competencias de educación inclusiva operativas y ecológicas.

Referente al objetivo 5, asociado a diseñar un modelo para el desarrollo de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente, lo configuraremos en una matriz de profesionalización de las competencias en educación inclusiva para la FID, que transita desde un núcleo conceptual-ético del profesor en formación, pasando por un anillo de pedagógica y, finalmente, todo esto conectado con una corteza transformadora de personalización social. A continuación en la Figura 49, se presenta la matriz concéntrica de profesionalización de las competencias en educación inclusiva para la FID.

Figura 49.

Matriz de profesionalización de las competencias en educación inclusiva para la FID.



Fuente: Elaboración propia, visualizada con Canva (2026).

Núcleo conceptual-ético (centro): En este nivel se sitúan las dimensiones de concepciones de la educación y valores inclusivos y ética profesional. Este núcleo constituye un aspecto esencial de la formación inicial docente, ya que supone una base sólida de conocimiento y valores de la educación inclusiva. Asimismo, en este epicentro se forja la **identidad docente inclusiva** en la formación inicial. Esta representación asegura que el profesor en formación no tan solo “aplique” la educación inclusiva, sino que la “habite” como un compromiso ético inexcusable que desarrolla competencias de educación inclusiva para su desempeño profesional en contextos educativos de diversidad. Este núcleo se enfoca en interpretar la educación inclusiva como una práctica pedagógica situada; desarrollar una reflexión crítica sobre situaciones de exclusión y discriminación; distinguir facilitadores y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado; reflexionar sobre la justicia social, los derechos humanos, la equidad y la democracia; y expresar responsabilidad social con principios éticos.

Anillo de praxis pedagógica (medio): En este nivel se sitúan las dimensiones de planificación de la atención educativa inclusiva, trabajo colaborativo desde las comunidades educativas y gestión pedagógica y liderazgo inclusivo. Este anillo concentra la transición del ser docente al saber actuar. Esta praxis pedagógica incluye planificación, trabajo colaborativo y liderazgo inclusivo las cuales representan dimensiones sinérgicas que proporcionan al profesor en formación las competencias de educación inclusivas adecuadas para transformar el sistema educativo en una cultura inclusiva. En este anillo se pueden distinguir competencias tales como: diseñar diversas situaciones de aprendizaje, fortalecer los equipos docentes a través de la co-enseñanza; y liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva.

Corteza transformadora de personalización social (envoltura): en este nivel, se fundamenta en el sentido de la personalización social del profesor en formación, donde convergen las competencias de educación inclusivas que permiten construir una formación no tan solo técnica, sino humana y ciudadana. Esta corteza permite el desarrollo personal y social del profesor, favoreciendo su conexión emocional, ejerciendo una comunicación efectiva, asertiva y respetuosa; expresando resiliencia y actuando con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa.

Este modelo de matriz de profesionalización de las CEI para la FID, pretende contribuir de manera operativa a la gestión universitaria. De este modo, la operacionalización de la matriz se presenta como una herramienta clave para orientar los procesos institucionales, facilitando la toma de decisiones curriculares y pedagógicas con un enfoque situado e inclusivo.

Estas proyecciones prácticas se materializan a través de ejes estratégicos con sus respectivas líneas de acción, los cuales permiten estructurar la propuesta operativa. A modo de ilustración en tabla X se presentan las siguientes directrices:

Tabla 4o

Proyecciones prácticas de operacionalización de la matriz de profesionalización de las CEI en la FID.

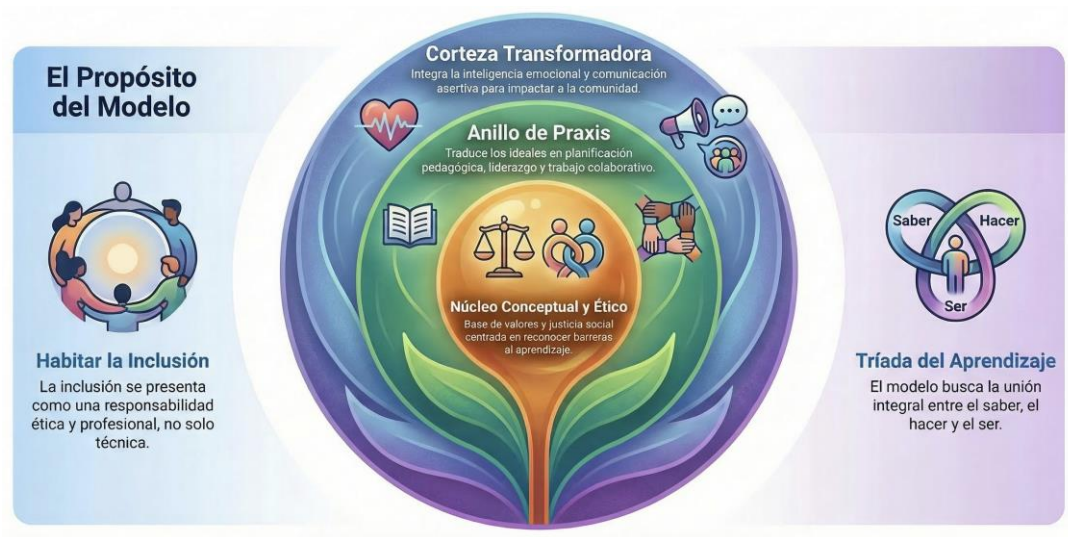
Eje estratégico	Líneas de acción
Consolidar una identidad docente inclusiva, basada en principios de justicia social, derechos humanos y valoración de la diversidad	• Revisar y actualizar los perfiles de egreso • Implementar espacios de reflexión crítica, sobre justicia social, derechos humanos, barreras para la participación y el aprendizaje y ética profesional. • Promover experiencias formativas para fortalecer la valoración a la diversidad.
Fortalecer las competencias en educación inclusiva que permitan planificar, enseñar y colaborar desde un enfoque de educación inclusiva.	• Desarrollar laboratorios de experiencia pedagógicas de trabajo colaborativo y co-enseñanza, durante los ejes de prácticas. • Incorporar proyectos de liderazgo inclusivo. • Comprender desde experiencias situadas el diseño universal del aprendizaje y otras formas de enseñanza inclusiva.
Promover el desarrollo personal, social y emocional del profesorado en formación.	• Implementar programas de desarrollo emocional. • Desarrollar estrategias de autocuidado y bienestar profesional. • Fortalecer habilidades comunicativas para el trabajo con la familia y comunidad.

Fuente: Elaboración propia (2025)

A continuación, en la Figura 50, se presenta un esquema visual de la matriz de profesionalización de las competencias en educación inclusiva para la FID.

Figura 50

Esquema visual de la matriz de profesionalización de las CEI para la FID



Fuente: Elaboración propia, visualizada en NootebookLM (2026)

Al considerar conjuntamente los hallazgos, se evidencia que la formación inicial docente presenta importantes desafíos en correspondencia con las competencias en educación inclusiva en las carreras de pedagogías estudiadas. Atendiendo a los resultados en los perfiles de egreso de dichas carreras y el autorreporte de los profesores en formación, se puede constatar un logro formativo en materias como planificación y valores inclusivos. No obstante, se evidencia un desafío significativo acerca de tópicos tales como trabajo colaborativo y liderazgo inclusivo. Asimismo, los profesores universitarios enfatizan en relevar las competencias de valores inclusivos y desarrollo personal y social, por sobre las relacionadas con planificación y trabajo colaborativo en la trayectoria formativa de los profesores en formación.

Referente a los aportes de la investigación, se puede justificar en relación con lo metodológico y práctico. El aporte metodológico se explica a través del método mixto utilizado, con un diseño secuencial exploratorio con priorización cualitativa, que se traduce en el uso de variados instrumentos de recogida de información que presentan rigurosidad metodológica. Lo que proporciona una evidencia empírica mixta, en un campo que ha sido abordado principalmente desde aproximaciones tanto cualitativas como cuantitativas. Esto propicia una

robusta triangulación de los datos, una comprensión más profunda y contextualizada del desarrollo de las competencias en educación inclusiva en la FID. Igualmente, este método ha tenido un alto reconocimiento académico en la investigación en ciencias sociales y educación. En el aporte práctico o aplicado, se manifiesta que los distintos resultados de la investigación suministran el diseño de un modelo de mejoramiento para el desarrollo de las competencias de educación inclusiva en la FID en las universidades chilenas.

Con respecto al impacto del estudio, podemos señalar que los resultados se proyectan hacia una perspectiva teórica-social y política. En cuanto al impacto teórico-social, permite comprender, cuestionar y sustentar los modelos teóricos vigentes, para discernir globalmente el rol de la formación docente en relación con la educación inclusiva y otorgar a las instituciones formadoras de profesores insumos empíricos para fortalecer procesos de mejoramiento académico y pedagógico en la construcción de una trayectoria formativa que prepare a los estudiantes de pedagogía a transformar y acompañar el sistema educativo chileno en una estructura que comprenda las prácticas, las culturas y las políticas inclusivas. Acerca del impacto político, esta indagación promueve la necesidad de analizar críticamente los marcos normativos vigentes de la política educativa nacional ligada a la calidad de la educación en relación con la educación inclusiva, con el propósito de distinguir tensiones reflexivas y vacíos curriculares en la formación inicial docente. Esta mirada crítica posibilita problematizar cómo ciertas políticas neoliberales en el campo educativo chileno perpetúan la exclusión, la discriminación, la segregación, el individualismo, la desigualdad, obstaculizando abrir oportunidades para promover la justicia social, la democracia, el enfoque de derechos, la alteridad, el trabajo colaborativo en los itinerarios formativos de la formación docente.

17. Limitaciones.

El análisis del desarrollo de las competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas enfrenta algunas limitaciones que deben reconocerse críticamente para fortalecer la investigación en este campo de estudio.

En primer lugar, la escasa problematización territorial y del contexto sociocultural presentes en los modelos de formación inicial docente. Asumiendo una sorprendente neutralidad cultural, ignorando que la educación inclusiva atraviesa tensiones de

desigualdad y diversidad territorial. Reflexionar sobre esta limitación implica considerar marcos políticos y contextuales de la educación inclusiva y la formación inicial docente situada.

En segundo lugar, en el plano metodológico, una de las limitaciones se relaciona con la presente medición basada en el autorreporte sobre la percepción que tienen los profesores en formación respecto a sus competencias para la educación inclusiva. Esto genera una brecha entre el discurso declarado y las prácticas pedagógicas efectivas, ya que tiende a reflejar percepciones más que desempeños prácticos. En consecuencia, el proceso investigativo requiere complementarse con observaciones situadas de las prácticas pedagógicas inclusivas y el análisis de estudios de caso contextualizados, todo esto para permitir evidenciar la práctica de las competencias en educación inclusiva.

En tercer lugar, otra limitación de carácter metodológico se vincula con el diseño transversal de la investigación, la cual ofrece una medición puntual en un momento específico del proceso. Este tipo de estudios no permite plasmar un análisis longitudinal del desarrollo de las competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas. Como consecuencia, se dificulta comprender cómo estas competencias se transforman, se consolidan o debilitan a lo largo de la trayectoria académica de los profesores en formación.

18. Proyecciones de la investigación.

Considerando lo anteriormente expuesto, la propuesta para futuras investigaciones en el análisis de competencias de educación inclusiva para la FID puede considerar:

Primero, se proyecta la incorporación de nuevas investigaciones a través de estudios longitudinales, que permitirán analizar la trayectoria académica de los profesores en formación a lo largo de la formación inicial. La educación inclusiva debe ser indagada como una construcción progresiva de los sistemas educativos.

Segundo, se proyecta la utilización de metodologías que triangulen distintas fuentes de recogida de información, como: observación de aula, análisis de prácticas pedagógicas inclusivas y estudios de casos. Analizar las competencias en educación inclusiva desde una mirada sistémica implica reducir la brecha entre el discurso y la acción docente.

Tercero, se propone fortalecer el vínculo existente entre universidad y escuela mediante la promoción de investigaciones aplicadas a las competencias en educación inclusiva dentro de la formación inicial docente. Esta proyección supone el análisis de la totalidad de las carreras de pedagogías impartidas en las universidades chilenas, incorporando de manera explícita la educación secundaria. Asimismo, requiere integrar a estos procesos investigativos a la comunidad educativa, los estudiantes y los profesores en ejercicio, con el propósito de situar la investigación en escenarios pedagógicos auténticos.

En resumen, estas proyecciones planteadas constituyen condiciones investigativas necesarias para responder de manera integral y sistémica a los desafíos actuales en la formación inicial docente de las universidades chilenas. Analizar las competencias en educación inclusiva implica repensar el rol social, político, cultural del profesorado, así como el compromiso de las universidades en la consolidación de procesos pedagógicos orientados a la justicia social, democracia y derechos humanos en el sistema educativo chileno.

19. Referencias.

Acevedo, F., Gago, F., Da Silva, M., & Bastos, A. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 32, 119–150. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. <https://doi.org/10.1080/0885625970120109>

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/S40841-016-0056-X>

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>

Ajisuksmo, C. (21-27 de agosto 2017). *Practices and challenges of inclusive education in Indonesian higher education [Ponencia]*. ASEACCU Conference on Catholic Educational Institutions and Inclusive Education: Transforming Spaces, Promoting practices, and Changing Minds”. Assumption University of Thailand.

Alba-Pastor, C., del Río, Z., & Serrano, S. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118309&info=resumen&idioma=EN>
[G](#)

Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.

- Alegre, M. (2010). *Capacidades docentes para atender a la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Eudoforma.
- Álvarez, M., & Rodríguez, J. (2023). Incorporación de indicadores de inclusión en la formación inicial del profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 358-376. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.V22.N48.2023.021>
- Andrades-Moya, J., Cornejo Espejo, J., & Pérez-Álvarez, E. (2021). Estudiantes de pedagogía y su conocimiento sobre inclusión escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 164-182. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.V20.N43.2021.010>
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/CP.V11I2.1500>
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Giannini, S., Murakami, Y., Owalabi, T., Redman, K., Sabates, J., Huong, L.T., Van, L., & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, 49(3), 103-109. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N., & Véliz, B. (2021). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU*, 2(3), 61-81. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2), 31. <https://doi.org/10.3390/SOC13020031>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe
- Arnaiz, P., de Haro, R., & Maldonado, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of new approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. <https://doi.org/10.7821/NAER.2019.1.321>

Arnaiz, P., Farías, B., & Alcaraz, S. (2023). Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: un estudio de caso. *International Journal of New Education*, 11, 137–157.

<https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.17081>

Arriagada-Hernández, C., Jara L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>

Arteaga, B., & García, M., (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 253-274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579810&info=resumen&idioma=ENG>

Artiles, A., & Kozleski, E. (2007). Focus on policy: Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language arts*, 84(4), 357-364. <https://doi.org/10.58680/la20075646>

Arvelo-Rosales, C., Alegre, O., & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: Development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413. <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (Resolución 217 [III] A). <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti (versión 24)* [Software]. <https://atlasti.com>

Attwood, S., MacArthur, J., & Kearney, A. (2019). Beginner secondary teacher preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1032- 1048. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625455>

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Aveleyra, R. (2023). *Informe regional: educación superior en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Ayala, S. & O'Higgins, T. (2019). Perfil docente de la educación superior inclusiva en Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales UP*, 1(1):75-84.
<https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601101>
- Aylwin, P. (1993, 21 de mayo). *Mensaje presidencial ante el Congreso Pleno: Cuenta pública* [Discurso]. Fundación Aylwin. <https://fundacionaylwin.cl/mensajes-al-congreso-pleno>
- Bachelet, M. (2009, 21 de mayo). *Mensaje presidencial ante el Congreso Nacional: Cuenta pública* [Discurso]. Congreso Nacional de Chile, Archivo Histórico de la Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/historiadelaley>
- Bachelet, M. (2017, 1 de junio). *Mensaje presidencial ante el Congreso Nacional: Cuenta pública* [Discurso]. Congreso Nacional de Chile, Archivo Histórico de la Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/historiadelaley>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bastías-Bastías, L., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educar e*, 26(1), 229-250. <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2024). El derecho a la educación en Chile: Concepto, evidencia y desafíos. *Anales de la Universidad de Chile*, 7ª serie, 22, 125–157.
<https://doi.org/10.5354/0717-8883.2024.76986>

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final. Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. <https://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Berbel, G. (2020). *Paola aprende estadística: Desde un entorno personal de aprendizaje*. (3.^a ed.). Aptabel.
- Berríos, X., & Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la práctica de docentes de educación diferencial en formación. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 97–114. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212044armijo5>
- Bertram, D. (2008). Likert scales are the meaning of life. https://www.academia.edu/8160815/Likert_Scales_are_the_meaning_of_life
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y en los centros escolares*. FUEM/OIE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Boric, G. (2025, 1 de junio). *Mensaje presidencial ante el Congreso Nacional: Cuenta pública* [Discurso]. Congreso Nacional de Chile, Archivo Histórico de la Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/historiadelaley>

- Brennan, J., Florian, L., & Spratt, J. (2021). Technological Innovations in Inclusive Education: Possibilities and Challenges. *Educational Technology Research and Development*, 69(3), 445-460. <https://doi.org/10.22028/D291-43789>
- Brennan, A., King, F., & Travers, J. (2021). Apoyo a la implementación de la pedagogía inclusiva en una escuela primaria. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1540–1557. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage
- Buchanan, D., & Song, H. (2022). A Pedagogy of Inclusion for All Students: Three Small Steps Forward to Achieve Socially Just Education for All. *International Journal of Multicultural Education*, 24(1), 113–128. <https://doi.org/10.18251/ijme.v24i1.2997>
- Burke, J. (2021). Aprendizaje, enseñanza y formación docente en una pandemia. *Revista de la Federación Mundial de Asociaciones para la formación del profesorado*, 4(1), 11-18. https://www.worldfate.org/docpdf/jorunal_04-01.pdf
- Cabero, J., & Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 48, a272. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabrera-Cuadros, V., Soto-García, C., & López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 125-144. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.8>
- Calderón-Almendros, I., & Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Inclusive education as a human right. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>

- Calderon, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76.
<https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Canva. (2026). *Canva* (versión actual)[Software]. <https://www.canva.com>
- Cañadas, I. & Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Cárdenas, C., Herrera-Seda, C., Fuentes, J., & Torres-Contreras, H. (2023). El contexto te lo requiere: Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2887>
- CAST. (2024). *Directrices de diseño universal para el aprendizaje*, versión 3.0 [organizador gráfico]. <https://udlguidelines.cast.org>.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/REXE.20212043CASTILLO19>
- Castro-Cáceres, R. & Sagredo, E. (2024). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 81-98.
<https://doi.org/10.17227/rce.num93-17518>
- Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En L. J. Blanco, G. Fernández, M. Marín y M. M. Palarea (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99-116). SEIEM.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3731076.pdf>

- Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Chávez, M., Valdés, J., Coronado, P., Urrea, L., & Améstica, R. (2025). Liderar la implementación de la Ley TEA en escuelas inclusivas en Chile. *Revista de Estudios de Políticas Públicas*, 11(1), 83-106. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-62962025000100083&script=sci_arttext
- Climént, J. (2010). Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000200004&lng=es&tlng=es.
- Colmenero, J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- Colmenero, M., Pantoja, A., & Pegalajar, M. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101–120.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2023). Universidades del CRUCH. <https://www.consejoderectores.cl>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5th ed.). Sage
- Cuéllar, C., Godoy, C., Horn, A., Queupil, J., & Nogués, M. (2025). Inclusión educativa en Chile: las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6117>

- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132. <https://www.jstor.org/stable/42926597>
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darretxe, L., Beloki, N & Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, (4)1,71-81. <https://doi.org/10.22206/cyed.v4i1.pp71-8>
- Day, J., & Bobeva, M. (2005). A generic toolkit for the successful management of Delphi studies. *Electronic Journal of Bussiness Research Methods*, 3(2), 103-116.
- del Rincón, D., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación social: manual para la realización de investigaciones sociales*. Ediciones Paraninfo.
- Delgado, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 14-25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Deniz, S., & İlik S. (2021). The Professional Competence of Teachers in Inclusive Practice and their Advice for Prospective Teachers. *Asian Journal of Contemporary Education*, 5(2), 57–74. <https://doi.org/10.18488/journal.137.2021.52.57.74>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds) (2015). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed). SAGE Publications.
- Díaz, J., Gusto, C., Narine, L. K., Jayaratne, K. S. U., & Silvert, C. (2023). Toward diversity, equity, and inclusion outreach and engagement in Extension education: Expert consensus on barriers and strategies. *The Journal of Extension*, 61(1), 21. <https://doi.org/10.34068/joe.61.01.21>

- Díez-Gutiérrez, E. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 9-25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>
- Donoso-Díaz, S. (2024). La política educacional chilena en el presupuesto 2024: Tendencias, lógicas y desafíos. *Educação & Sociedade*, 45(111). <https://doi.org/10.1590/es.286423>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Duk, C., & Murillo, F., (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Duncan, J., Punch, R., & Croce, N. (2021). Supporting Primary and Secondary Teachers to Deliver Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 92-107. <https://doi.org/10.1017/JSI.2021.2>
- Durán, D. & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
<http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18037>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 7-24. <https://doi.org/10.15366/TP>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva o el sueño de una noche de verano*. Octaedro.

- Ediyanto, E., Kawai, N., Hayashida, M., Matsumiya, N., Bakor, M., & Talea, A. (2021). Indonesia Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(2), 31-44. <https://doi.org/10.2478/dcse-2021-0014>
- Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Núñez, G., Hincapié, D., Gómez, C., Sánchez, M. J., Escalona, G., & Walker, J. (2022). *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes*. UNESCO.
- Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación: Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *Journal of Neuroeducation*, 3(1). <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>
- Espinoza, C., & Tapia, C. (2023). Planificación de la co-enseñanza: agenda co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial. *Praxis & Saber*, 14(39), e14796. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.14796>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25(1), 31-61.
- Figuerola -Céspedes, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1> [scielo.cl](https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1)
- Fiuza, M., Sierra, S., Castro, M., & Parrill, Á. (2024). What priorities for change are we missing in inclusion? Symphony of voices with participatory interviews. *British Journal of Special Education*, 51(2), 221-232. <https://doi.org/full/10.1111/1467-8578.12515>

- Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39-56.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Florian, L. (2014). What count as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
https://www.academia.edu/24489315/What_counts_as_evidence_of_inclusive_education
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.930519>
- Frei, E. (1999, 21 de mayo). *Mensaje presidencial ante el Congreso Nacional: Cuenta pública* [Discurso]. Congreso Nacional de Chile, Archivo Histórico de la Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/historiadelaley>
- Frías-Navarro, D., y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (afe) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 45-58.
- Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Enseñanza colaborativa: una visión general del pasado, una mirada al presente y consideraciones para el futuro. *Prevención del fracaso escolar: educación alternativa para niños y jóvenes*, 37(4), 6-10.

- Gadelha, A., Chaves, G., y Kohls, P. (2020). Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil, *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(1), 43-53. <https://doi.org/10.2916/inter.7.1.5>
- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P., & Morales, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12-31, <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- García-González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva, consideraciones a partir de la experiencia con formadores chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- García, F., & Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049230>
- García, T., Vázquez, R., & Calvo, G. (2022). Las políticas educativas para la equidad en la formación del profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(119). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6883>
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2021). Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958>

Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.

Gobierno de Chile. (1990). *Ley N° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*. Diario Oficial de la República de Chile, 10 de marzo de 1990.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>

Gobierno de Chile. (1995). *Ley N° 19.410. Establece normas sobre mejoramiento de remuneraciones del personal docente de los establecimientos educacionales del sector municipal y particular subvencionado, y otorga otros beneficios*. Diario Oficial de la República de Chile, 31 de agosto de 1995.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30664>

Gobierno de Chile. (1997). *Ley N° 19.532. Establece la Jornada Escolar Completa*. Diario Oficial de la República de Chile, 13 de noviembre de 1997.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=121400>

Gobierno de Chile. (2001). *Ley N° 19.715. Establece la Subvención por Mejoramiento de la Educación*. Diario Oficial de la República de Chile, 31 de enero de 2001.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=176703>

Gobierno de Chile. (2003). *Ley N° 19.876. Establece la obligatoriedad de la educación media*. Diario Oficial de la República de Chile, 22 de mayo de 2003.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=213354>

Gobierno de Chile. (2006). *Ley N° 20.129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Diario Oficial de la República de Chile, 17 de noviembre de 2006. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253493>

Gobierno de Chile. (2007a). *Ley N° 20.158. Otorga beneficios a los profesionales de la educación y establece un sistema de evaluación docente*. Diario Oficial de la República

de Chile, 29 de diciembre de 2006.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=265416>

Gobierno de Chile. (2007b). *Ley N° 20.162. Modifica normas de la Jornada Escolar Completa.*

Diario Oficial de la República de Chile, 16 de febrero de 2007.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>

Gobierno de Chile. (2008). *Ley N° 20.248. Establece la Subvención Escolar Preferencial (SEP).*

Diario Oficial de la República de Chile, 01 de febrero de 2008.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

Gobierno de Chile. (2009). *Ley N° 20.370. Establece la Ley General de educación.* Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Gobierno de Chile. (2010). *Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.* Diario Oficial de la República de Chile, 10 de febrero de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>

Gobierno de Chile. (2013). *Ley N° 20.710. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor.* Diario Oficial de la República de Chile, 25 de noviembre de 2013. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1057032>

Gobierno de Chile. (2015). *Ley N° 20.845. Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.* Diario Oficial de la República de Chile, 08 de junio de 2015.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Gobierno de Chile. (2016). *Ley N.º 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.*

Diario Oficial de la República de Chile, 01 de abril de 2016.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Gobierno de Chile. (2016). *Ley N.º 20.882. Presupuestos del Sector Público para el año 2016*.

Diario Oficial de la República de Chile, 05 de diciembre de 2015.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088172>

Gobierno de Chile. (2017). *Ley N.º 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública*. Diario Oficial de la República de Chile, 24 de noviembre de 2019.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

Gobierno de Chile. (2018). *Decreto Exento N.º 67. Regula la evaluación, calificación y promoción escolar en los niveles de educación básica y media*. Diario Oficial de la República de Chile, 31 de diciembre de 2018.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1122767>

Gobierno de Chile. (2018). *Ley N.º 21.091. Sobre Educación Superior*. Diario Oficial de la República de Chile, 17 de noviembre de 2018.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

Gobierno de Chile. (2023). *Ley TEA 21.545. Trastorno del espectro autista*. Diario Oficial de la República de Chile, 02 de marzo 2023.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

Gobierno de Chile. (2025). *Subsecretaría de Educación Superior. Ayuda Mineduc*.

<https://educacionsuperior.mineduc.cl/donde-estudiar/>

González-del-Yerro, A. & Red de Pilotaje del Currículo Multinivel. (2024). Formación en red para aplicar el currículo multinivel en tiempos de Covid. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(1), 1-14.

<https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art28>

González-Ramírez, T., Alba-Pastor, C., Galindo-Domínguez, H., & García-Hernández, A. (2025). Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA)

- sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva. *Educación*, 61(1), 35-51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2121>
- González, A. O. (2021). Comprendiendo la educación inclusiva: imaginaciones epistemológicas, tensiones onto-políticas. *Thelos. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(13), 90-114. <https://doi.org/10.5902/1984686X64627>
- González, B., Cortés, P., & Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica: Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19- 36. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1937>
- Grande, P. & González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, (26), 145-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176&info=resumen&idioma=ENG>
- Gutiérrez, M., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325>
- Hart, S., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2014). Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2.^a ed., Vol. 2, pp. 439–458). SAGE Publications.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C., (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V.
- Hernández, M., Carrasco, A., & Gutiérrez, G. (2024). *El complejo desafío de fortalecer la educación pública en un contexto de mercado: Insumos para la agenda de política y de*

- investigación actual. Debates de Justicia Educacional*, (19). Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional (UC).
- Herrera-Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
- Herrera-Seda, C., Vanegas-Ortega, C., Vicencio-Callejas, E., y Maldonado, K. (2021). La Reflexión Colectiva entre Profesoras en Formación Inicial y Continua como Espacio de Construcción de una Pedagogía Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 111-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>
- Herrera, C., Aguirre, P., Honores, F. & Riveros, N. (2023). ¿Cómo se articula la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción escolar? El Decreto 67/2018 en unidades educativas en Chile. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(2), 1-26. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71690>
- Hurtado, Y., Mendoza, R., & Viejó, (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98–110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, (1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718.0705201000010016>
- Inostroza, F., & Pávez, P. (2024). Directores de escuela como traductores de las políticas de inclusión: Compromiso condicionado, premiar la inclusión y privatizar la traducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.7971>
- Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista de Estudios y Análisis (REA)*, 1(1), 1-18. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/7/182>

Jiménez Porras, K., & Jiménez Porras, V. (2016). Gestión de la diversidad: Aportes para un liderazgo inclusivo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 57–72.

<https://doi.org/10.15359/rep.11-1.3>

Jiménez, F., & Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>

Johnson, R., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

Jorrín, I., Fontana, M., y Rubia, B. (2021). *Investigar en Educación: Manual y guía práctica*. Editorial Síntesis.

Jünger, S., Payne, A., Brine, J., Radbruch, L., y Brearley, G. (2017). Guidance on Conducting and Reporting Delphi Studies (CREDES) in palliative care: Recommendations based on a methodological systematic review. *Palliative Medicine* 31(8), 684-706.

<https://doi.org/10.1177/0269216317690685>

Kuyini, A., Yeboah, K., Das, A., Alhassan, A., y Mangope, B. (2016). Ghanaian teacher: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009-1023.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>

Labraña, J. & Brunner, J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles educativos*, 44(176), 138-151.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539>

- Lagos, R. (2005, 21 de mayo). *Mensaje presidencial ante el Congreso Nacional: Cuenta pública* [Discurso]. Congreso Nacional de Chile, Archivo Histórico de la Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/historiadelaley>
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: Una técnica de previsión del futuro* (2.^a ed.). Editorial Ariel.
- Latorre, A., Delio, D., & Justo, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Hurtado.
- LeCompte, M., & Schensul, J. (2013). *Analysis and interpretation of ethnographic. Data: A Mixed Methods Approach* (2nd ed.). AltaMira Press.
- Leiva-Guerrero, V. (2024). Servicios Locales de Educación Pública: Principales tensiones y desafíos para los directores escolares. *Calidad en la Educación*, (60), 222-248. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1437>
- León, J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (70), 145-163.
- Li, L., y Ruppar, A. (2021). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Liasidou, A., Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership form social justice and inclusion. *School leardership & management*, 35(4), 347-364. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499>
- Mabanag, R., Delicana, A., Igot, P. E., Sitoy, R., Tandag, J., & Mangubat, R. (2024). Preparación docente y desafíos en aulas inclusivas. *World Journal of Educational and Humanities Research*, 4(4), 180–192. <https://wjehr.com/wjherarticleviewmabanagetal36-42/>

- Madler, A. M., Anderson, S. K., Lemire, S. D., & Smith, K. (2022). Perceptions of Teacher Preparation for Classroom Diversity. *Mid-Western Educational Researcher*, 34(1), 4. <https://scholarworks.bgsu.edu/mwer/vol34/iss1/4/>
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special need, *Education Teacher. SAGE*, 1-14. <http://doi.org/10.11177/2158244018823455>
- Manghi, D., Solar, M., Ibarra, A., Godoy, I., Córdova, V., & Soto, K. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Marchesi, A., & Pérez, E. (2018). *Modelo de evaluación y desarrollo profesional docente*. Fundación SM.
- Márquez, N. G., & Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1), 109-109. <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Meirieu, P. (1992). *Aprender sí...pero cómo*. Barcelona. Octaedo
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Millán, C., Bustos, C., Acevedo, V., González-García, G., & Sepúlveda, S. (2023). Formación inicial y diversidad en una universidad chilena: Conceptualizaciones, respuestas emocionales y desafíos. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32, 833-840.

<https://doi.org/10.1007/s40299-022-00699-6>

Ministerio de Educación. (20 de abril de 2010). *Decreto Supremo N.º 170, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Diario Oficial de la República de Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

Ministerio de Educación. (2016a). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. División de Educación General. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/Orientaciones-12-04-17.pdf>

Ministerio de Educación. (2016b). *Profesionales asistentes de la educación: Orientaciones acerca de su rol y funciones en Programas de Integración Escolar (PIE)*. División de Educación General. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-Asistentes-de-la-Educacion-PIE.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). *Informe Resultados Nacionales. Evaluación nacional Diagnóstica de la formación Inicial docente 2019*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019_rect.pdf

Ministerio de Educación. (2020). *Educación de personas jóvenes y adultas: Orientaciones curriculares*. División de Educación General. https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2022/04/Orientaciones_Curriculares_EPJA_2022.pdf

Ministerio de Educación. (2020). *Herramientas para una educación más inclusiva*. División de Educación General. Unidad Educación Para Todos. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201407101115160.Herramientas_Educacion_Inclusiva.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*

(CPEIP). <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Ministerio de Educación. (2023). *Sistema de Información de la Educación Superior*.(SIES) <https://www.mifuturo.cl>

Ministerio de Educación. (2024). *Servicios Locales de Educación Pública: SLEP en funcionamiento y en proceso de implementación*. Dirección de Educación Pública. <https://educacionpublica.gob.cl/slep/ver-todos-los-sleps/>

Ministerio de Educación. (30 de enero de 2015). *Decreto Exento N.º 83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1075188>

Miquel, E., Sabaté, B., & Morón, M. (2014). *La docencia compartida, un re-curso para favorecer buenas prácticas inclusivas* [Comunicación en congreso]. Barcelona Inclusiva 2014 International Congress (pp. 1-15). Barcelona, España.

Moliner-García, O., & Ramel, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores/formadores que asesoran los procesos de mejora escolar?. *Estudios sobre educación*, 38, 169-189. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/38673>

Moosa, M., & Bekker, T. (2021). Initial Teacher Education students' conceptualisation of inclusive education. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (85), 55-74. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i85a03>

Moreno, K. C., Soto, R. I., & Oyarzún, C. J. (2021). Procesos argumentativos que conforman las reflexiones del profesorado chileno sobre sus experiencias de colaboración en el marco

- del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Educación*, 45(2), 1-19.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i2.43549>
- Moreño-Díaz, A. & Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esas cosas llamadas educación”. *Educar en revista*, 51(51-66).
<https://www.scielo.br/j/er/a/tkNsSz9CktwxfmnjShbnkzH/?lang=es>
- Moriña, A. (2020). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literature review. *Pedagogika*, 140(4), 134–154. <https://doi.org/10.15823/P.2020.140.8>
- Moriña, A., Cortés, D., y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamérica de educación inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Moriña, A., y Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>
- Morse, J. M. (2015). Analytical strategies and theoretical saturation in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 25(5), 587-588.
- Muntaner, J., Roselló, M., y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*. 34(1), 31-49. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Napkin AI. (2025). Napkin AI [Software de inteligencia artificial]. <https://www.napkin.ai>
- Navarrete Ávila, M. A. (2019). Inclusión del siglo XXI: Reflexiones sobre la educación inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 200–218.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7532228>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

- NotebookLM. (2026). Herramienta de análisis y generación de contenido basada en IA. [Software]. <https://notebooklm.google.com>
- Nworie, J. (2011). Using the Delphi technique in educational technology research. *Tech Trends*, 55(5), 24-30.
- Ocampo, A. (2017). Epistemología de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 145–160. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>
- Ocampo, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@cción*, 12(2), 131-141. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- OCDE. (2015). *Students, schools and social inclusion*. OCDE Publishing.
- OCDE. (2019). *Resultados de PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. OCDE Publishing. <https://on.unesco.org/3L5LVf9>
- ONU. (1948). *Organización de las Naciones Unidas. Declaración de los derechos humanos*. (Resolución 217 A [III]). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, [edición electrónica](Resolución A(RES/70/1). <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.48.3.2019.331-338>
- Orozco, I., y Moriña, A. (2022). How to be an inclusive teacher? Advice from Spanish educators in early childhood, primary, secondary and higher education, *European Journal of Special Education*, 38(5), 629-644. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>

- Ortega L., Manaut, C., Palacios, D. y Martínez M. V. (2023). Patrones y predictores de colaboración docente: Un estudio mixto en escuelas chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 65-85.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>
- Otondo, M., Espinoza, C., Oyarzo, X. y Castro, A. (2022). Initial training of math teachers on educational inclusion: analysis of training profiles in Chilean universities. *Formación Universitaria*, 15(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133>
- Otzen, T, y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico*. Síntesis.
- Oyarzo, X. L., & Otondo, M. (2025). La formación inicial docente en el espejo de la inclusión: construyendo el marco de competencias en educación inclusiva. *Información tecnológica*, 36(6), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642025000600031>
- Oyarzo, X. L., & Sanahuja Gavalda, J. M. (2025). Diseño y validación de un cuestionario de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 18(3), 109–120.
<https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000300109>
- Pajú, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Palys, T. (2008). *Purposive sampling*. In L. M. Given (Ed.) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (Vol.2). Sage: (pp. 697-8).
- Pantić, N., & Florian, L. (2015) Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/EDUI.V6.27311>

- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Knutes, H., & Kyritsi, K. (2022). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of educational change*, 23(2), 145-177.
<https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Penaglia, F. (2019). El conflicto estudiantil chileno y sus efectos en la política educativa. *Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad*, (2), 117-138.
<https://doi.org/10.xxxx/rledsoc.2019.00007>
- Pentapati, K., Chenna, D., Kumar, V., & Kumar, N. (2025). Reliability generalization meta-analysis of Cronbach's alpha of the oral impacts on daily performance (OIDP) questionnaire. *BMC Oral Health*. <https://doi.org/10.1186/s12903-025-05496-3>
- Pereira, A. (2025). Repensar la formación cívica y democrática en el sistema escolar chileno: una necesidad urgente para el fortalecimiento de la democracia. *Aula Virtual*, 6(13), e574.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18413569>
- Pérez, D., & Hernández, B. (2023). La Pareja Pedagógica como experiencia práctica para el desarrollo de desempeños colaborativos desde la interdisciplina en el ejercicio de la profesión docente. *Sophia Austral*, 29. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232905>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Editorial Graó.
- Picazo-Valencia, C., & García-Campos, M. (2025). Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(1), 91–109. <https://doi.org/10.14201/teri.31930>

- Piñera, S. (2013, 21 de mayo). *Mensaje presidencial ante el Congreso Nacional: Cuenta pública* [Discurso]. Congreso Nacional de Chile, Archivo Histórico de la Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/historiadelaley>
- Porter, G. & Stone, J. (2000). *Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe*. [Comunicación en congreso]. 5es, Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona:APPS. <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/download/102032/141963>
- Poveda, J., Tigrero, J. & Sornoza, G. (2022). Incidencia de la formación profesional de docentes hacia la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 69-78.
Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2171>
- Priestley, A., Mouroutsou, S., & Uthmani, N. (2025). Becoming inclusive: Developing pre-service teachers' orientations towards their practice in Scotland. *The Curriculum Journal, Early View*. <https://doi.org/10.1002/curj.339>
- Puga, I. (2011). ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en Chile?. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 13-30.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Ragin, C. C. (2013). New directions in the logic of social inquiry. En B. Rihoux y H. Grimm (Eds.), *Innovative comparative methods for policy analysis* (pp. 19–32). Palgrave Macmillan.
- Real Academia Española. (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*.
https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Redón-Pantoja, S., Belaustegui-Urribarra, C., & Angulo, J. (2024). La nueva educación pública en Chile y su implementación institucional: tensiones, logros y vacíos. *Discusiones Filosóficas*, 25(44), 157-182, <https://doi.org/10.17151/difil.2024.25.44.9>

- Roa-Tampe, K. & Zenteno-Silva, C. J. (2024). ¿Por qué no pueden colaborar? Obstáculos para la colaboración docente. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.pcco>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18059>
- Rodríguez, H. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60996>
- Rojas, R. (2023). La educación superior para el 2050. Desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 152–178. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.751>
- Rojas, S., Haya, I., & Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-RE-2012-359-197>
- Román, C., & Uribe, N. (2022). Representaciones sociales docentes sobre la evaluación educativa en Chile: ¿aporte o barrera para el proceso de inclusión escolar?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 113-130. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100113>
- Rubilar, F., & Guzmán, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1–28. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- Sáez, J., (2017). *Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED. <https://www.mdconsult.internacional.edu.ec>

- Sales, A., Moliner, O., & Sanchis, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Salleh, R., & Woollard, J. (2019). Inclusive education: Equality and equity (Teachers' views about inclusive education in Malaysia's primary schools). *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 12, 72–83. <https://doi.org/10.37134/bitara.vol12.sp.8.2019>
- Saloviita, T. (2022). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841–1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- San Martín-Ulloa, C. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191–214. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Sánchez-Tarazaga, L., & Ferrández-Berrueco, R. (2022). Percepción de las competencias docentes en Educación Secundaria: Un análisis comparado desde la visión de los agentes implicados. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 75–96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400075>
- Sánchez, G., Jara, X., & Verdugo, F. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información tecnológica*, 31(4), 189-198.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

SAS Institute Inc. (2013). *SAS (versión 9.4)* [Software]. SAS Institute Inc.

Schifano, J., & Niederberger, M. (2025). How Delphi studies in the health sciences find consensus: A scoping review. *Systematic Reviews*, 14(1), 14.

<https://doi.org/10.1186/s13643-024-02738-3>

Sebastián-Heredero, H., & de Mattos, M.(2020). Educación inclusiva: Lo que piensan los profesores sobre la inclusión. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 417-432. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/123>

Sebastián-Heredero, E. (2017). Competencias personales docentes para la educación inclusiva: Una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 59–73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>

Sepúlveda, F., & Castillo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 183-197. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.V20.N43.2021.011>

Sharma, U. (2025). Are we preparing teachers to include or exclude? En J. Banks (Ed.), *Conversations and key debates on inclusive and special education: Global insights from “The Inclusion Dialogue”* (pp. 109–118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032705484-10>

Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., Smyth King, B., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments: Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 57- 67. <https://doi.org/10.1177/0264619609347409>

- Singh, S., Kumar, S. & Singh, R. (2020). Un estudio de la actitud de los docentes hacia la Educación Inclusiva. *Revista Internacional de Educación*, 9(1),189-197.
<https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3511>
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”:
La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. En A. Rosato & P. Vain (Coords.), *La construcción social de la anormalidad. Alteridades, diferencias y diversidad* (pp. 151–172). Noveduc.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y Sociedad*, 8, 1–17.
- Slee, R. (2001). “Inclusion in Practice”: does practice make perfect?. *Educational review*, 53(2), 113-123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Slee, R. (2012). *La educación extraordinaria: Exclusión escolarización y educación inclusiva*. Morata. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667-679.
- Susino, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-RE-2012-359-194>

- Sze, S. (2009). Una revisión de la literatura: Actitudes de los profesores en formación hacia los estudiantes con discapacidades. *Educación* , 130(1), 53-57.
- Szilagyi, J., y Szecsi, T. (2011). Transforming teacher education in Hungary: Competencies for elementary teachers. *Childhood Education*, 87(5), 327-331. <https://doi.org/10.1080/00094056.2011.10523207>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe.
- Torrego, J. C., & Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Alianza Editorial.
- Trevelyan, EG, & Robinson, N. (2015). Metodología Delphi en investigación en salud: ¿cómo hacerlo?. *Revista Europea de Medicina Integrativa* , 7(4), 423-428.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernández, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Adsuar, J., Acevedo-Duque, Á., & Rojo-Ramos, J. (2022). Differences among male and female spanish teachers on their self-perceived preparation for inclusive education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3647. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063647>
- UNESCO. (1994). *Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2000). *Foro Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

- UNESCO. (2015). *Educación 2030 declaración de Incheon y Marco de Acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2019). *Acuerdo de Cali sobre la equidad y la inclusión en la educación*. Foro Mundial sobre la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>
- UNESCO. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>
- UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: The Unesco Salamanca Statement 25 years on*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- UNESCO. (2023). *Reimaginando la educación inclusiva: Tecnologías para la equidad. Informe Global de Educación*. <https://doi.org/10.54676/IDQE8212>
- UNESCO. (1999). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Informe final*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- UNESCO. (1968). *Conferencia Internacional sobre planteamiento de la Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000133484_spa
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191931_spa?posInSet=1&queryId=15bb1c13-7a81-4631-9179-4aab7f1fae6b
- UNESCO. (2020). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4–Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

Universitat Autònoma de Barcelona. (2019). *Código de buenas prácticas en la investigación*.

<https://www.uab.cat/>

Uribe, Y., Caballero, L., Núñez, L., Luy-Montejo, C., Laric, C., Acevedo, J., & Vértiz, J. (2023).

Influence of SAS Software on the Learning of Statistics at the University Level.

<https://doi.org/10.58346/JISIS.2023.I3.011>

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades*

Educativas, 22(234), 1-17. <https://www.ub.edu/obipd/la-identidad-docente-la->

[importancia-del-profesorado/](https://www.ub.edu/obipd/la-identidad-docente-la-importancia-del-profesorado/)

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América

Latina- dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de currículum y formación del*

profesorado, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves

para el Cambio. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.4.003>

Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I., & Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusivas del

profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*,

16(1),117-129. <https://doi.org/10.17163/ALT.V16N1.2021.09>

Valdés, R. (2023). *La escuela inclusiva en la sociedad del rendimiento*. RIL Editores.

Valdés, R., & Oyarzún, J.(2023). Liderar una escuela inclusiva en contextos educativos

estandarizados. *Pensamiento educativo*, 60(3), 1-14.

<https://doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.5>

Valdés, R., Améstica, J., Coronado, C., Urrea, S. & Chávez, C. (2025). A 30 años de la Declaración

de Salamanca: notas sobre la educación inclusiva en Chile. *Revista de Inclusión*

Educativa y Diversidad (RIED), 3(1), 1-13.

<https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art32>

- Van Laarhoven, T, Munk, D., Lynch K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440-455. <https://doi.org/10.1177/0022487107306803>
- Van Teijlingen, E., y Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing Standard*, 16(40), 33–36. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12216297/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa* (2.ª ed.). Gedisa.
- Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/254>
- Vezub, L., & Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 259–290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Viancos-González, P., Ganga-Contreras, F., & Valdés-Montecinos, M. (2023). Servicios locales de educación en Chile: Análisis a partir de la teoría de agencia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(104), 1603-1626. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.14>
- Vidal, V., Mendive, S., Gómez, F., Pozo-Tapia, F., Narea, M., Wachholtz, D., & Melo, C. (2024) Enriching cross-sectoral collaboration to foster inclusive cultures in schools: a Model to address the needs of diverse Chilean Students. *Frontiers in Psychology*, 15, 356642. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356642>
- Vielma-Hurtado, C., Bellei, C., & Ponce-Mancilla, T. (2024). Oportunidades de aprendizaje y bienestar socioemocional en pandemia: Nuevas y viejas desigualdades educativas en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(3), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.3.2024.3>

- Villarroel, L. (2021). Impacto sobre el tamaño de las muestras en estudios nacionales si cambiara el nivel de significación estadística de $\alpha = 0,05$ a $\alpha = 0,005$. *Revista Médica de Chile*, 149(1), 45–51.
<https://doi.org/10.4067/S0034-98872021000100045>
- Villegas, A. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. SUNY Press.
- Waitoller, F. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva: el caso de Estados Unidos. *Aulas abiertas a la inclusión*, 19-34. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4866648>
- Walker, N., & Laing, S. (2019). Development and initial validation of a questionnaire to improve preparation of pre-service teachers for contemporary inclusive teaching. *e-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 13(2), 16–34.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ej1250414.pdf>
- Warnock, M. (1978). *Necesidades educativas especiales. Informe de la Comisión de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Discapacitados*. Her Majesty's Stationery Office.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, Artículo 103802.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838.
- Zañartu, C., & Chávez, M. (2025). Análisis documental de la Ley TEA chilena: tensiones entre el enfoque biomédico y la neurodiversidad. *Revista Inclusiva*, 19(1), 1-18.
https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/article/view/19_1_7

Zegeye, T. G. (2022). Perception of Readiness for Implementing Inclusive Education among Primary School Subject Teachers: Implications for Teacher Education in Ethiopia. *International Journal of Special Education*, 37(2), 82-91.
<https://doi.org/10.52291/ijse.2022.37.42>

20.ANEXOS.

20.1 Cartas de solicitud de colaboración para realizar trabajo de campo (Decanos).



Barcelona, septiembre 2023

Carta de solicitud de colaboración para realizar trabajo de campo. *Tesis Doctoral.*

Señora

Junto con saludar y esperando que se encuentre muy bien, ante todo le saluda *Ximena Oyarzo Velásquez*, Académica del Instituto de Especialidades Pedagógicas de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, actualmente estoy desarrollando un **Programa de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona-España (UAB)**.

La finalidad de esta carta es solicitar autorización para desarrollar el trabajo de campo como parte del proceso del Doctorado, la tesis doctoral lleva por título: ***“Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente en las Universidades Chilenas”***, dirigida por el *Dr. Josep Maria Sanahuja*, del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB-España.

La presente investigación tiene como objetivo general: ***“Elaborar una guía para la valoración de la implementación de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente”***. Para llevar a cabo este objetivo, se derivan 4 objetivos específicos, los cuales son:

(a) Determinar el perfil competencial de educación inclusiva en la formación inicial docente de las carreras de Pedagogía en Educación Básica (PEB), Pedagogía en Educación Parvularia (PEP) y Pedagogía en Educación Especial/diferencial (PED) del CRUCH, seleccionadas, (b) Identificar las percepciones de profesores universitarios sobre la educación inclusiva en la formación inicial docente, (c) Identificar las percepciones de los profesores en formación sobre la educación inclusiva en su trayectoria competencial universitaria y (d) Analizar la formación inicial docente sobre las competencias de educación inclusiva desde la perspectiva de la comunidad educativa universitaria.

Para alcanzar estos objetivos me gustaría recoger datos de distintos agentes de la universidad que usted dirige. Dicho trabajo se concreta en:

- Aplicar un cuestionario a los estudiantes de pedagogía que cursan los doce meses previos al año de egreso, cohorte 2020, de las carreras de **PEB, PEP y PED**. En los meses de **octubre y noviembre del 2023**.
- Realizar un **grupo focal** con quienes imparten la formación inicial docente en las diferentes carreras de PEB, PEP y PED. Esto se realizaría en el mes de **enero del 2024**, a través de una reunión por una plataforma online.



Los datos serán confidenciales y sólo se utilizarán con propósitos del estudio. La participación de los distintos agentes es voluntaria. Toda la información recogida será tratada de forma confidencial y anónima.

La colaboración de vuestra casa de estudios es fundamental para poder avanzar con la investigación doctoral. Me comprometo a reconocer su aporte en la investigación y hacerles llegar un manual que será diseñado con los resultados de la investigación, *para valorar la implementación de las competencias en educación inclusivas en la FID.*

Su aprobación para realizar este estudio será muy
ximena.oyarzo@uach.cl - ximena.oyarzo@autonoma.cat

apreciada. Mi contacto es

xoyarzo

Ximena Oyarzo Velásquez
Doctoranda en Educación- UAB

JOSE MARIA
SANAHUJA
GALVADA -
DNI
18962610F

Firmado digitalmente
por JOSE MARIA
SANAHUJA GALVADA -
DNI 18962610F
Fecha: 2023.09.11
10:20:49 +02'00'

20.2 Cartas de solicitud de colaboración para realizar trabajo de campo (Directores de carreras de pedagogía).



Barcelona, septiembre 2023

Carta de solicitud de colaboración para realizar trabajo de campo. *Tesis Doctoral.*

Junto con saludar y esperando que se encuentren muy bien, ante todo le saluda Ximena Oyarzo, Académica del Instituto de Especialidades Pedagógicas de la Universidad Austral de la Sede Puerto Montt y actualmente estoy desarrollando un **Programa de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona-España (UAB).**

La finalidad de esta carta es solicitar autorización para desarrollar el trabajo de campo como parte del proceso del Doctorado, la tesis doctoral lleva por título: ***“Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente en las Universidades Chilenas”***, dirigida por el Dr. Josep María Sanahuja, del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB-España.

La presente investigación tiene como objetivo general: ***“Elaborar una guía para la valoración de la implementación de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente”***. Para llevar a cabo este objetivo, se derivan 4 objetivos específicos, los cuales son:

(a) *Determinar el perfil competencial de educación inclusiva en la formación inicial docente de las carreras de Pedagogía en Educación Básica (PEB), Pedagogía en Educación Parvularia (PEP) y Pedagogía en Educación Especial/diferencial (PED) del CRUCH, seleccionadas, (b) Identificar las percepciones de profesores universitarios sobre la educación inclusiva en la formación inicial docente, (c) Identificar las percepciones de los profesores en formación sobre la educación inclusiva en su trayectoria competencial universitaria y (d) Analizar la formación inicial docente sobre las competencias de educación inclusiva desde la perspectiva de la comunidad educativa universitaria.*

Para alcanzar estos objetivos me gustaría recoger datos de distintos agentes de la universidad que usted dirige. Dicho trabajo se concreta en:

- Aplicar un **cuestionario a los estudiantes de pedagogía** que cursan los doce meses previos al año de egreso, cohorte 2020, de las carreras de **PEB, PEP y PED**. En los meses de **octubre y noviembre del 2023**.
- Realizar un **grupo focal** con quienes imparten **3 docentes** de educación en las diferentes carreras de PEB, PEP y PED. Esto se realizaría en el mes de **enero del 2024**, a través de una reunión por una plataforma online.



Los datos serán confidenciales y sólo se utilizarán con propósitos del estudio. La participación de los distintos agentes es voluntaria. Toda la información recogida será tratada de forma confidencial y anónima.

La colaboración de vuestra casa de estudios es fundamental para poder avanzar con la investigación doctoral. Me comprometo a reconocer su aporte en la investigación y hacerles llegar un manual que será diseñado con los resultados de la investigación, **para valorar la implementación de las competencias en educación inclusiva en la FID.**

Su aprobación para realizar este estudio será muy
ximena.oyarzo@uach.cl - ximena.oyarzo@autonoma.cat

apreciada. Mi contacto es

Xoyarzo
Ximena Oyarzo Velásquez
Doctoranda en Educación- UAB

JOSE MARIA
SANAHUJA
GALVADA - DNI
18962610F

Firmado digitalmente
por JOSE MARIA
SANAHUJA GALVADA
-DNI 18962610F
Fecha: 2023.09.11
10:28:53 +02'00'

20.3 Carta de solicitud de colaboración expertos técnicas Delphi.



Barcelona, España, abril 2023

Carta juicio de experto en técnica Delphi.

Señor/a
Presente

*Valoración de matriz de **competencias en educación inclusiva** para la formación inicial docente en las universidades chilenas.*

Junto con saludar y por medio de la presente carta quisiera comentarle que como parte del proceso del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona-España, estoy desarrollando el avance de mi tesis doctoral denominada: “**Educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas**”, dirigida por el Dr. Josep Maria Sanahuja, del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB.

La presente investigación tiene como objetivo general: “*Elaborar una guía para la reflexión de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente*”. Para llevar a cabo este objetivo, en la primera parte de la investigación, utilizaré una **matriz de competencia en educación inclusiva para la formación inicial docente**, en la cual el experto deberá valorar a través de la metodología Delphi, que tiene como objetivo “destilar y correlacionar las opiniones de un grupo de expertos”.

Se adjunta:

- Instrucciones de la valoración: Anexo 1
- Matriz de valoración: **anexo 2**
- Consentimiento informado: **anexo 3**

Devolver en PDF

Agradezco su colaboración como experto.

Ximena Oyarzo Velásquez

20.4 Consentimiento informado: expertos técnica Delphi.



Consentimiento informado "Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente en las Universidades Chilenas".

Por favor, lee cuidadosamente este documento de consentimiento antes de decidirte a participar en este estudio.

Objetivo de la investigación

El propósito de esta investigación es "Elaborar una guía para la reflexión de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente";

Implicaciones de la participación

En primer lugar, pediremos datos socio-demográficos (título profesional, años de experiencia, centro educativo/institución, cargo, experiencia en formación inicial docente y/o educación inclusiva). También te pediremos que valores una matriz de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente en las universidades chilenas. Esta matriz se hará llegar a través de un correo electrónico, la cual deberás completar. El plazo de respuesta es de 3 semanas en cada ronda. Se realizarán 3 rondas de consulta, durante 4 meses.

Duración

El instrumento por valorar tiene una duración de 30 minutos aproximadamente.

Riesgo y beneficios

No hay riesgo de ningún tipo en tu participación.

Compensación

En este caso no está prevista ninguna compensación por participar.

Confidencialidad

Si decides participar, tu identidad se mantendrá confidencial y solo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. Si se tuvieran que presentar casos de estudio, se usarían siempre pseudónimos. Los investigadores principales mantendrán en un lugar seguro este consentimiento informado, y lo destruirán al cabo de 5 años una vez finalizada la investigación. Cuando el estudio se haya completado y se hayan analizado los datos, toda la base de datos será anonimizada y puesta a disposición del resto de los investigadores interesados.

Voluntariedad de la participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ninguna penalización por no participar.

Derecho a retirarte del estudio

Tienes el derecho a retirarte del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; solo nos lo tienes que comunicar por cualquier medio. Además, si así lo deseas, puedes ejercer tus derechos reconocidos por el Reglamento Europeo de Protección de Datos Personales dirigiéndote a Ximena Oyarzo Velásquez, ximena.oyarzo@uach.cl, con la solicitud y una fotocopia del DNI-pasaporte. Las solicitudes para ejercer tus derechos están disponibles en la web de la Oficina de Protección de Datos de la UAB (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>).

También tienes derecho a presentar reclamaciones ante la Autoridad Catalana de Protección de Datos (<https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte>), y siempre que lo consideres necesario puedes contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat).



Universitat Autònoma de Barcelona

En cualquier caso, recibirás una respuesta por escrito de la acción realizada en el plazo establecido legalmente.

Eventual publicación/reutilización/otros procesamientos de los datos básicos y periodo de retención

Los datos serán conservados mientras se necesitan para los fines del tratamiento de la información y para hacer frente a las eventuales responsabilidades que puedan derivarse, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que RGPD reconoce a las personas titulares de los datos.

Además, estos datos serán puestos a disposición de otros investigadores de forma anonimizada una vez transcurridos 5 años a partir de la finalización de la investigación.

El tratamiento de sus datos no comporta decisiones automatizadas, ni la elaboración de perfiles con fines predictivos de preferencias personales, comportamientos o actitudes.

Persona de contacto

En caso de duda o consulta, puede contactar a: Ximena Oyarzo Velásquez, ximena.oyarzo@uach.cl - ximena.oyarzo@autonoma.cat . Responsable de la investigación

Consentimiento

- He leído la información sobre la investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas, las cuales se han respondido satisfactoriamente.
- Entiendo que la información anonimizada (sin identificadores personales) de este proyecto será puesta a disposición de otros investigadores un tiempo después de la finalización del proyecto.
- Estoy de acuerdo en participar y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos del participante _____

Firma _____ Fecha: _____

Investigador/a:

Firma _____ Fecha: _____

20.5 Consentimiento informado: cuestionario para profesores en formación.



Consentimiento informado

"Educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas".

Por favor, lee cuidadosamente este documento de consentimiento antes de decidirte a participar en este estudio.

Objetivo de la investigación: El propósito de esta investigación es "elaborar una guía para la valoración de la implementación de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente".

Implicaciones de la participación: En primer lugar, pediremos datos socio-demográficos (universidad a la que perteneces, carrera que cursas, sexo, edad, año de ingreso). También te pediremos que valores un cuestionario sobre la evaluación de la formación inicial docente para la educación inclusiva. Esta matriz se hará llegar a través de un correo electrónico, la cual deberás completar.

Duración: El instrumento a valorar tiene una duración de 30 minutos aproximadamente.

Riesgo y beneficios: No hay riesgo de ningún tipo en tu participación.

Compensación: En este caso no está prevista ninguna compensación por participar.

Confidencialidad: Si decides participar, tu identidad se mantendrá confidencial y solo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. Si se tuvieran que presentar casos de estudio, se usarían siempre pseudónimos. Los investigadores principales mantendrán en un lugar seguro este consentimiento informado, y lo destruirán al cabo de 5 años una vez finalizada la investigación. Cuando el estudio se haya completado y se hayan analizado los datos, toda la base de datos será anonimizada y puesta a disposición del resto de los investigadores interesados.

Voluntariedad de la participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ninguna penalización por no participar.

Derecho a retirarte del estudio: Tienes el derecho a retirarte del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; solo nos lo tienes que comunicar por cualquier medio. Además, si así lo deseas, puedes ejercer tus derechos reconocidos por el Reglamento Europeo de Protección de Datos Personales dirigiéndote a Ximena Oyarzo Velásquez, ximena.oyarzo@uach.cl, con la solicitud y una fotocopia de la cédula de identidad. Las solicitudes para ejercer tus derechos están disponibles en la web de la Oficina de Protección de Datos de la UAB (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>).

También tienes derecho a presentar reclamaciones ante la Autoridad Catalana de Protección de Datos (<https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte>), y siempre que lo consideres necesario puedes contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat).

En cualquier caso recibirás una respuesta por escrito de la acción realizada en el plazo establecido legalmente.

Eventual publicación/reutilización/otros procesamientos de los datos básicos y periodo de retención:

Los datos serán conservados mientras se necesitan para los fines del tratamiento de la información y para hacer frente a las eventuales responsabilidades que puedan derivarse, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que RGPD reconoce a las personas titulares de los datos.

Además, estos datos serán puestos a disposición de otros investigadores de forma anonimizada una vez transcurridos 5 años a partir de la finalización de la investigación.

El tratamiento de sus datos no comporta decisiones automatizadas, ni la elaboración de perfiles con fines predictivos de preferencias personales, comportamientos o actitudes.

Persona de contacto: En caso de duda o consulta, puede contactar a: Ximena Oyarzo Velásquez, ximena.oyarzo@uach.cl - ximena.oyarzo@autonoma.cat. Responsable de la investigación

Consentimiento

- He leído la información sobre la investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas, las cuales se han respondido satisfactoriamente.
- Entiendo que la información anonimizada (sin identificadores personales) de este proyecto será puesta a disposición de otros investigadores un tiempo después de la finalización del proyecto.
- Estoy de acuerdo en participar y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos del participante _____

Firma _____ Fecha: _____

Investigador/a: Ximena Oyarzo Velásquez

 Firma _____ Fecha: 2023

20.6 Consentimiento informado entrevista para profesores universitarios.



Consentimiento informado

"Educación inclusiva en la formación inicial docente en las universidades chilenas".

Por favor, lee cuidadosamente este documento de consentimiento antes de decidirte a participar en este estudio.

Objetivo de la investigación

El propósito de esta investigación es "Elaborar una guía para la valoración de la implementación de las competencias en educación inclusiva en la formación inicial docente".

Implicaciones de la participación

Te pediremos que respondas unas preguntas en una entrevista.

Duración

La rueda de preguntas tiene una duración de 45 minutos aproximadamente.

Riesgo y beneficios

No hay riesgo de ningún tipo en tu participación.

Compensación

En este caso no está prevista ninguna compensación por participar.

Confidencialidad

Si decides participar, tu identidad se mantendrá confidencial y solo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. Si se tuvieran que presentar casos de estudio, se usarían siempre pseudónimos. Los investigadores principales mantendrán en un lugar seguro este consentimiento informado, y lo destruirán al cabo de 5 años una vez finalizada la investigación. Cuando el estudio se haya completado y se hayan analizado los datos, toda la base de datos será anonimizada y puesta a disposición del resto de los investigadores interesados.

Voluntariedad de la participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ninguna penalización por no participar.

Derecho a retirarte del estudio

Tienes el derecho a retirarte del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; solo nos lo tienes que comunicar por cualquier medio. Además, si así lo deseas, puedes ejercer tus derechos reconocidos por el Reglamento Europeo de Protección de Datos Personales dirigiéndote a Ximena Oyarzo Velásquez, ximena.oyarzo@uach.cl, con la solicitud y una fotocopia de la cédula de identidad. Las solicitudes para ejercer tus derechos están disponibles en la web de la Oficina de Protección de Datos de la UAB (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itinerari/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>).

También tienes derecho a presentar reclamaciones ante la Autoridad Catalana de Protección de Datos (<https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte>), y siempre que lo consideres necesario puedes contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat).

En cualquier caso recibirás una respuesta por escrito de la acción realizada en el plazo establecido legalmente.

Eventual publicación/reutilización/otros procesamientos de los datos básicos y periodo de retención

Los datos serán conservados mientras se necesitan para los fines del tratamiento de la información y para hacer frente a las eventuales responsabilidades que puedan derivarse, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que RGPD reconoce a las personas titulares de los datos.

Además, estos datos serán puestos a disposición de otros investigadores de forma anonimizada una vez transcurridos 5 años a partir de la finalización de la investigación.

El tratamiento de sus datos no comporta decisiones automatizadas, ni la elaboración de perfiles con fines predictivos de preferencias personales, comportamientos o actitudes.

Persona de contacto

En caso de duda o consulta, puede contactar a: Ximena Oyarzo Velásquez, ximena.oyarzo@uach.cl, ximena.oyarzo@autonoma.cat. Responsable de la investigación

Consentimiento

- He leído la información sobre la investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas, las cuales se han respondido satisfactoriamente.
- Entiendo que la información anonimizada (sin identificadores personales) de este proyecto será puesta a disposición de otros investigadores un tiempo después de la finalización del proyecto.
- Estoy de acuerdo en participar y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos del participante _____

Firma _____

Investigadora: Ximena Oyarzo Velásquez

Xoyarzo

Doctoranda en Educación- UAB

Fecha: 2024

20.7 Aprobación comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona (CERec).

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Vicerectorat de Recerca

Plaça Acadèmica
Edifici A – Campus de la UAB
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
Barcelona – Spain
Tel. +34 93 581 18 32
ceeah@uab.cat
<http://www.uab.cat/etica-recerca/>

COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (CERec)

El Comité de Ética en la Investigación de la *Universitat Autònoma de Barcelona* (CERec), informa que el proyecto titulado **“Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente en las Universidades Chilenas”**, presentado por la Sra. **Ximena Oyarzo Velásquez** ha sido presentado a este comité para su evaluación en la próxima reunión. Este procedimiento tiene por referencia UAB el código **CEAAH6596**”.

El comité evaluará el proyecto, conforme a los derechos humanos y dignidad del ser humano respecto a la aplicación de Biología i Medicina, según la Convención en Derechos Humanos y Biomedicina aprobada por el Consejo Europeo (Oviedo, 19 de noviembre de 1997) y ratificado por el Parlamento Español el 5 de octubre de 1999. En este sentido, la *Universitat Autònoma de Barcelona* informa de la conciencia de nuestros investigadores y colaboradores sobre la necesidad absoluta de conservar los derechos individuales, intimidad y dignidad de los voluntarios que participen en el proyecto.

El derecho a la protección de datos personales de los participantes, será garantizada por la confidencialidad según la ley que se aplica en España y las directivas de la UE, **Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE(Reglamento general de protección de datos)**. Por esto, toda la información será tratada con total anonimato. Se informará adecuadamente al personal participante y obtendrá por escrito el consentimiento informado del participante, para asegurar que ha entendido claramente la información que se le ha comunicado referente al proyecto en que participa.

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès),

Signat digitalment per:
UAB
Universitat
Autònoma
de Barcelona

Núria Pérez Pastor
Secretaria del Comitè d'Ètica d'Investigació i Recerca

2023.09.1
8 15:00:59
+02'00'

Núria Pérez Pastor
Secretaria del CERec

20.8 Instrucciones de la técnica Delphi.

Anexo 1

Instrucciones de la valoración.

Valoración de matriz de competencias **en educación inclusiva para la formación inicial docente en las universidades chilenas.**

Presentación de la matriz

Con la utilización de esta matriz se pretende responder al objetivo definido en la primera parte de la investigación, el cual es: *"Describir el perfil competencial de la educación inclusiva en la formación inicial docente"*. Luego de una revisión bibliográfica, se elabora la presente matriz que está organizada a partir de 6 dimensiones. Cada dimensión *recoge las competencias que deberían tenerse en cuenta en la Formación Inicial Docente, en relación con la Educación Inclusiva.*

Las dimensiones son:

- (1) **Concepciones de la educación inclusiva:** tiene relación con la reflexión de los fundamentos de la educación inclusiva, la detección oportuna de las barreras y la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- (2) **Valores inclusivos y ética profesional:** tiene relación con la valoración de los derechos humanos, la justicia social, la democracia y el compromiso profesional.
- (3) **Planificación de la atención educativa inclusiva:** tiene relación con la práctica pedagógica inclusiva, los métodos de enseñanza inclusivos, los recursos pedagógicos y la evaluación.
- (4) **Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas:** tiene relación con el trabajo en equipo, la ~~co-enseñanza~~, el aporte de los modelos de transdisciplinariedad e interdisciplinariedad en el proceso educativo de todos los estudiantes y las redes de comunidades efectivas para el aprendizaje.
- (5) **Gestión pedagógica y liderazgo educativo inclusivo:** tiene relación con la cultura escolar inclusiva, el desarrollo profesional, el liderazgo del equipo directivo y el valor de las normativas educativas y.
- (6) **Desarrollo personal y social:** esta dimensión tiene relación con las actitudes y habilidades propias del profesorado en su formación profesional.

Metodología Delphi.

La técnica Delphi es, en esencia, una serie de cuestionarios secuenciales o "rondas", intercaladas con retroalimentación controlada, que busca obtener el consenso de opinión más confiable de expertos".

En este caso, se utilizarán **3 rondas** de recogida de información del instrumento. A modo de previsión de las rondas, se presentan las siguientes propuestas de fechas durante el año 2023.

Ronda 1		Ronda 2		Ronda 3	
Envío 1	Devolución	Envío 2	Devolución	Envío 3	Devolución
17 abril	5 mayo	22 mayo	9 junio	19 junio	7 julio

Instrucciones de valoración.

A continuación, se presentan las instrucciones para la valoración de la matriz de competencias en educación inclusiva en la Formación Inicial docente, durante la primera ronda.

Parte 1.

1. **Identificación del experto:** en este apartado se le pedirá que complete los siguientes datos socio-demográficos: Título profesional, años de experiencia, centro educativo/institución, cargo, experiencia en formación inicial docente o educación inclusiva.

Parte 2.

Le vamos a pedir que realice 4 acciones relacionadas con las siguientes preguntas:

- A. **Valoración de las competencias:** ¿En qué grado esta competencia es necesaria para un perfil competencial en la formación inicial docente en relación con la educación inclusiva? Marcar con una X (aspa) del 0 al 10, donde 0 es nada y 10 es mucho.
- B. **Modificación de la competencia:** Si crees que hay que modificar la competencia. ¿Cómo la modificarías? Puedes reescribir la competencia.
- C. **Añadir una competencia:** ¿Crees que es preciso agregar alguna competencia? ¿Cuál? Puedes incorporar tu sugerencia.
- D. **Observaciones:** ¿Cuál es tu opinión de la dimensión y las competencias presentadas? Si lo deseas, puedes añadir algún comentario.

Muchas gracias.

Ximena Oyarzo Velázquez

20.9 Ejemplo de rondas 1 , 2 y 3.

Anexo 2

Valoración de matriz de competencias **en educación inclusiva** para la formación inicial docente en las universidades chilenas.

Técnica Delphi.

Parte 1: Datos socio-demográficos

Título profesional	Años de experiencia en el ámbito educativo	Centro educativo/institución actual	Cargo actual	¿Tienes experiencia en educación inclusiva? SI-NO, ¿y en formación inicial docente? SI-NO y ¿en ambas? SI-NO

Parte 2: Valoración matriz de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente

Dimensión 1. CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	A. Valoración de competencia											B. Modificación competencia
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.1 Comprender el significado de la educación inclusiva desde un enfoque de derechos humanos.												
1.2 Demostrar un enfoque pedagógico inclusivo en el desarrollo de prácticas docentes.												
1.3 Desarrollar la reflexión crítica sobre la teoría y la práctica en educación inclusiva.												
1.4 Detectar las situaciones de exclusión y discriminación en la comunidad educativa.												
1.5 Construir prácticas pedagógicas colaborativas inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.												
1.6 Examinar las oportunidades y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes.												
C. Añadir competencia:												
D. Observaciones:												

20.10 Cuestionario (Cei-FiD, 2023).

Cuestionario sobre las Competencias en Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente. (Cei-FiD)

Ximena Oyarzo Velásquez (2023)

Este cuestionario pretende valorar la formación en educación inclusiva del profesorado en su proceso formativo. Agradecería respuesta con sinceridad el siguiente cuestionario. Recuerda que la información será tratada de forma confidencial y anónima.

El presente cuestionario contiene 3 partes.

Parte 1: Datos sociodemográficos y académicos.

Parte 2: Escala de Likert, deberás indicar el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones del 1 a los 4 puntos.

- (4) bastante de acuerdo,
- (3) de acuerdo,
- (2) en desacuerdo,
- (1) bastante en desacuerdo
- (0) no sé
-

Parte 3: Preguntas abiertas.

Parte 1: Información socio demográfica y antecedentes académicos			X
1	Mi universidad es:	Universidad de la Serena (ULS)	
		Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (UCPV)	
		Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación (UMCE)	
		Universidad de O'Higgins (UHO)	
		Universidad Católica del Maule (UCM)	
		Universidad Diego Portales (UDP)	
		Universidad Alberto Hurtado (UAH)	
		Universidad de Playa Ancha (UPLA)	
		Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)	
		Universidad Católica de Temuco (UCT)	
		Universidad de Concepción (UDECE)	
		Universidad de Magallanes (UMAG)	
		Universidad Austral de Chile (UACH)	
2	Soy estudiante de:	Pedagogía en Educación Básica	
		Pedagogía en Educación Parvularia	
		Pedagogía en Educación Diferencial	
3	Género	Femenino	

		Masculino	
		Otro	
4	¿Cuál es mi edad?		

Parte 2: Escala de Likert, deberás marcar con una x el grado de acuerdo a los siguientes indicadores.

- (4) bastante de acuerdo,
- (3) de acuerdo,
- (2) en desacuerdo,
- (1) bastante en desacuerdo
- (0) no sé

Parte 2: Escala de Likert.						
Considero que la Universidad me ha preparado para:		0	1	2	3	4
1	Interpretar la educación inclusiva como una práctica pedagógica situada					
2	Aplicar un enfoque ecológico inclusivo					
3	Desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación.					
4	Desarrollar prácticas pedagógicas colaborativas					
5	Distinguir facilitadores y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado.					
6	Reflexionar respecto a los saberes pedagógicos desarrollados en las prácticas inclusivas					
7	Reflexionar sobre mi propia práctica profesional de forma sistemática en relación con la mejora sobre educación inclusiva.					
8	Reflexionar sobre la justicia social, los derechos humanos y la equidad					
9	Actuar de manera respetuosa y empática en las distintas situaciones de aprendizaje de todos los estudiantes					
10	Desarrollar acciones pedagógicas desde la convivencia escolar y la no violencia					
11	Desarrollar una comunidad educativa democrática					
12	Manifestar altas expectativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes					
13	Fomentar una conciencia sociocultural, respetuosa con la diversidad					
14	Expresar responsabilidad social con principios éticos.					
15	Diseñar diversas situaciones de aprendizaje.					
16	Combinar recursos pedagógicos y materiales educativos más adecuados, para la consecución de las metas de aprendizaje de todos los estudiantes.					
17	Aplicar métodos de enseñanza inclusivos.					
18	Elaborar procedimientos de evaluación desde un enfoque interdisciplinario y ecológico teniendo en cuenta la diversidad					
19	Emplear retroalimentación de la evaluación para monitorizar la trayectoria educativa de todos los estudiantes.					

20	Seleccionar tecnologías de información y comunicación (TIC) en la planificación docente, para potenciar la participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje					
21	Implementar los principios del diseño universal de aprendizaje en la planificación docente					
22	Indagar las oportunidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes					
23	Aplicar estrategias de aprendizaje que permitan la adaptación curricular y la diferenciación de la instrucción					
24	Preparar estudiantes decididos y motivados en su aprendizaje.					
25	Participar en la toma de decisiones pedagógicas en equipos docentes y profesionales de la educación					
26	Incluir a los padres, familias y/o adultos cuidadores en las decisiones pedagógicas					
27	Organizar acciones de apoyo de recursos internos y externos para la familia, con el equipo pedagógico y los profesionales de la educación, a través de redes locales y nacionales.					
28	Favorecer el trabajo colaborativo con las familia ³					
29	Fortalecer los equipos docentes a través de la co-enseñanza.					
30	Aplicar el modelo transdisciplinar e interdisciplinar en las prácticas pedagógicas inclusivas.					
31	Favorecer la resolución de conflictos					
32	Fomentar el sentido de alteridad con las personas que trabajan en su práctica pedagógica.					
33	Generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos.					
34	Liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva					
35	Gestionar espacios de reflexión profesional					
36	Diseñar procesos de participación del proyecto educativo institucional					
37	Desarrollar valores inclusivos con las familias					
38	Ejercer comunicación efectiva, asertiva y respetuosa					
39	Promover procesos de motivación y actitud positiva en el aprendizaje en todos los estudiantes					
40	Tener una actitud abierta y receptiva ante el diálogo					
41	Desarrollar procesos investigativos propios de la práctica pedagógica inclusiva.					
42	Expresar resiliencia ante los desafíos y/o barreras del contexto educativo.					
43	Desarrollar habilidades para el bienestar emocional					
44	Innovar en el contexto educativo dando respuesta a la diversidad en el aula.					
45	Actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa.					

Parte 3: preguntas abiertas

Escribe 3 palabras que te sugieran el término: “educación inclusiva”.

Señala 3 **elementos positivos** de tu Formación en la Universidad sobre Educación Inclusiva

Señala 3 aspectos para mejorar tu Formación en la Universidad sobre Educación Inclusiva

20.11 Guion de entrevista a profesores universitarios.

Datos personales

- Nombre
- Profesión
- Universidad en qué trabaja
- Años realizando docencia universitaria
- ¿A cuáles carreras de pedagogía imparte docencia?

Preguntas

1	Me puede explicar ¿qué significa la “educación inclusiva”?
2	¿Por qué es importante formar a los estudiantes de la FID en competencias en educación inclusiva?
3	¿Qué experiencia ha tenido de forma profesional, en el ámbito de la educación inclusiva? Quiero comentarles que para la construcción del instrumento de recogida de información realicé una validación de una matriz de competencias en educación inclusiva para la FID a través de una técnica Delphi, que es una técnica de facilitación grupal que busca un consenso sobre opiniones de “expertos” de una serie de rondas estructuradas. Se realizaron 3 rondas y participaron 13 expertos (investigadores, profesores de aula, profesionales de la educación). En este sentido se contemplan 6 dimensiones con sus respectivas competencias. ♣ Concepción de la educación inclusiva (6) ♣ Valores inclusivos y ética profesional (8) ♣ Planificación de la atención educativa inclusiva (11) ♣ Trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas (7) ♣ Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo (5) ♣ Desarrollo personal y social (8) ¿Cuál consideraría que es la más importante y la menos importante? ¿Por qué?
5	Ahora, intentemos situar estas dimensiones dentro DE FID. ¿Cómo cree usted que se reflejan en...? → En los perfiles de la FID → Malla curricular → Programas de asignatura → En el proceso de práctica → En la evaluación de las competencias
6	¿Cuáles serían las oportunidades y barreras para la implementación de las competencias en educación inclusiva en la FID?

20.12 Ejemplo de respuesta, de las rondas 1, 2 y 3 de la técnica Delphi.

Dimensión 4. TRABAJO COLABORATIVO INCLUSIVO DESDE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS	A. Valoración de competencia											B. Modificación competencia
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
4.1 Integrar a los padres y familias en las decisiones pedagógicas del estudiante.						x						
4.2 Organizar con el equipo pedagógico apoyos de recursos internos y externos para la familia.								x				
4.3 Organizar el trabajo colaborativo con las familias para la consolidación de ambientes inclusivos.								x				
4.5 Desarrollar espacios docentes para beneficiar la práctica inclusiva a través de la <u>co-enseñanza</u> .										x		
4.6 Utilizar el modelo transdisciplinar e interdisciplinar con los profesionales de apoyo a la inclusión para mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas.										x		
4.7 Desarrollar comunidades de aprendizaje de redes y profesionales para fomentar una comunidad educativa integral e inclusiva.										x		
4.8 Expresar a las familias el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante.										x		
4.9 Proponer la resolución de conflictos entre los profesionales y la comunidad										x		
C. Añadir competencia: Informar a padres y apoderados sobre diagnóstico y metodología de trabajo a utilizar con el estudiante. Otorgar herramientas a padres y apoderados para apoyar los aprendizajes de los estudiantes. Involucrar a padres y apoderados en el desarrollo y avances pedagógicos de sus hijos.												
D. Observaciones: Las competencias agregadas son en base al contexto en el cual desarrollo mi trabajo. Mi establecimiento posee un alto índice de vulnerabilidad, lo que involucra un bajo nivel educacional de nuestras familias, además de complejos problemas sociales. <u>E s por eso, que</u> las competencias mencionadas apuntan más bien a guiar e informar en el proceso.												

20.13 Ejemplo de análisis técnica Delphi: ejemplo de rondas 1, 2 y 3.

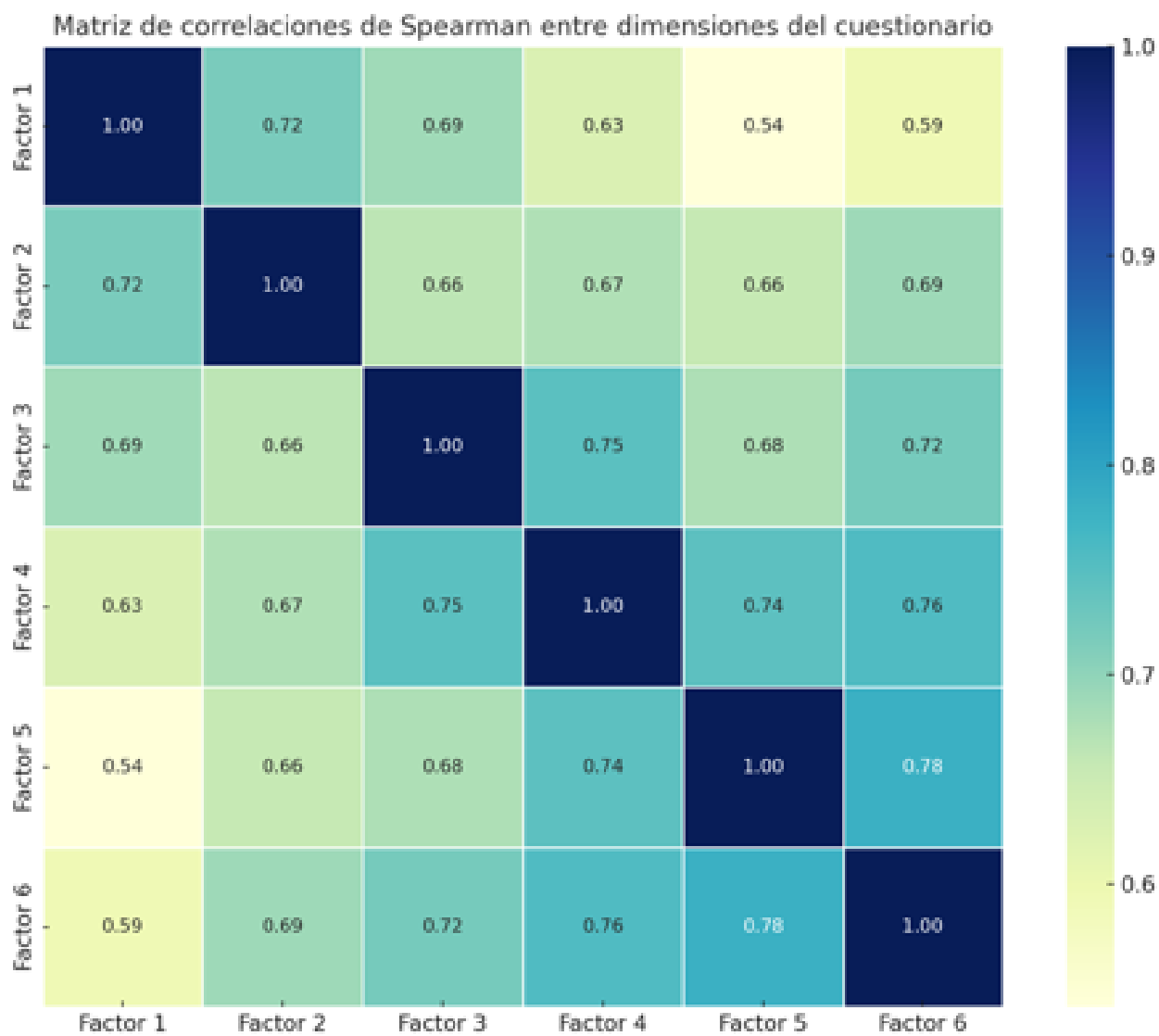
matriz de competencia Versión antes primera ronda															
Dimensión 1. CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA															
1.1 Comprender el significado de la educación inclusiva desde un enfoque de derechos humanos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.2 Demostrar un enfoque pedagógico inclusivo en el desarrollo de prácticas docentes	10	10	10	10	10	10	10	*	10	1	10	10	10	10	8
1.3 Desarrollar la reflexión crítica sobre la teoría y la práctica en educación inclusiva	*	10	10	8	9	10	10	*	10	9	10	8	10	10	7
1.4 Detectar las situaciones de exclusión y discriminación en la comunidad educativa	10	10	10	9	9	10	9	*	10	1	10	10	10	9	7
1.5 Construir prácticas pedagógicas colaborativas inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje	10	10	10	10	10	10	10	*	10	7	10	10	10	10	8
1.6 Examinar las oportunidades y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes	*	10	10	10	9	9	10	*	10	1	10	9	10	9	6
Dimensión 2. VALORES INCLUSIVOS Y ÉTICA PROFESIONAL															
2.1 Analizar su propia práctica profesional de forma sistemática, con el fin de introducir mejoras en relación con educación inclusiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2.2 Desarrollar la justicia social para contribuir a la calidad de vida de todos los estudiantes	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	7
2.3 Valorar una actitud positiva y de aceptación a la diversidad para una transformación social	*	10	10	6	9	9	9	10	8	10	10	10	9	10	8
2.4 Valorar los derechos humanos y la igualdad para todos los estudiantes en la comunidad educativa	10	10	10	10	10	10	10	10	10	7	10	10	10	10	9
2.5 Actuar con empatía en las distintas situaciones de aprendizaje de los estudiantes	10	10	10	10	10	8	10	10	10	2	10	10	10	10	9
2.6 Desarrollar comunidades democráticas para transformar los centros escolares en cultura inclusiva	*	10	10	9	10	9	10	10	10	10	10	10	10	9	8
2.7 Demostrar altas expectativas para todos los estudiantes	10	10	10	10	10	9	7	10	10	7	10	10	9	10	9
2.8 Aplicar la educación para la paz y la no violencia para la resolución pacífica de los conflictos	10	10	10	10	10	9	*	10	10	10	10	10	10	10	9
2.9 Demostrar conciencia sociocultural	10	*	10	10	10	9	8	10	10	*	10	10	10	10	9
Dimensión 3. PLANIFICACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA															
3.1 Diseñar diversas situaciones de aprendizaje, enriqueciendo las actividades pedagógicas para responder a la diversidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
3.2 Combinar los recursos pedagógicos y materiales educativos más adecuados para la consecución de las metas de aprendizaje de todos los estudiantes	10	10	10	10	10	9	10	10	10	8	10	10	10	10	8
3.3 Aplicar métodos de enseñanza inclusivos para dar respuesta a la diversidad en el aula	10	10	10	10	10	10	10	10	10	1	10	10	10	10	9
3.4 Investigar oportunamente las oportunidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes	10	*	10	9	10	9	10	10	10	1	10	10	10	10	8
3.5 Elaborar procedimientos de evaluación desde un enfoque ecológico e interdisciplinario	10	5	10	9	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	8
3.6 Emplear retroalimentación de la evaluación para monitorizar la trayectoria educativa de todos los estudiantes	10	10	10	10	10	9	10	10	10	9	10	10	10	10	8
3.7 Orientar la toma de decisiones pedagógicas en equipos docentes y profesionales de la educación, sobre el progreso de todos los estudiantes	10	5	10	10	10	9	10	10	10	8	10	10	10	10	9
3.8 Usar tecnologías de información y comunicación (TIC) para potenciar la participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje	10	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	9	8
3.9 Implementar los principios del diseño universal de aprendizaje en el desarrollo de planificaciones pedagógicas inclusivas	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	9
3.10 Seleccionar estrategias de aprendizaje que permitan la adaptación curricular y la diferenciación de la instrucción, en un contexto de aula inclusivo	10	10	10	10	10	10	10	10	10	3	10	10	10	10	8
3.11 Desarrollar la participación de todos los estudiantes en la toma de decisiones de su aprendizaje	10	10	10	9	10	7	9	10	10	9	10	10	10	9	8
3.12 Promover el desarrollo de estudiantes autónomos en su aprendizaje	10	10	10	10	10	9	10	10	10	9	10	10	10	10	8

1	2	3	4	5	6
Siento que queda inconcluso sólo al poner "situada". Quizás es necesario modificar el término o finalizar la idea.	*			*	
*	*			*	
*	*			*	
*	*			*	
*	*			*	Diseñar y gestionar instancias de participación para desarrollar el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.
Sólo pondría a los facilitadores primero y después las barreras, más que nada para tener una mirada más positiva.	*	Cambiaría el verbo por uno de acción, tales como eliminar		*	
*	*			*	
1	2	3	4	5	6
*	*	También le agrego el componente de acción, tal como: Reflexionar para la transformación		*	
*	*			*	
*	*	También le agrego el componente de acción, tal como: Reflexionar para la transformación		*	a través de los equipos de convivencia escolar.
*	*			*	
*	*	También le agrego el componente de acción, tal como: Reflexionar para la transformación	Promover el desarrollo de una comunidad democrática para la transformación de los centros escolares en culturas inclusivas.	*	a través de la formación de líderes estudiantiles
*	*			*	
*	*	También le agrego el componente de acción, tal como: Reflexionar para la transformación		*	a través de objetivos claros de aprendizaje y el planteamiento de metas de cada grupo
*	*			*	
*	*			*	
1	2	3	4	5	6
*	*			*	*
*	*			*	*
*	*			*	*
*	*			*	*

20.14 Ejemplo de análisis de documentos institucionales de los perfiles oficiales: Atlas. Ti

Núme	Re	Contenido de texto	Documento	Códigos	Núm
1:7	¶ 9	diseñar, planificar, implementar y evaluar experiencias educativas situadas que propician la construcción del pensamiento de los y las alumnas de educación básica	PerF-BaSic.docx	CONCEP_PRACT_SIT, PLAN_EDUC_SIT_APREN	2
1:9	¶ 9	un agente de transformación de su profesión	PerF-BaSic.docx	CONCEP_SABER_PED, VAL_ETICA_TRANS_PRACT	2
1:16	¶ 21	Integra diferentes competencias curriculares a través de experiencias situadas adecuadas al desarrollo de las personas que educa considerando el contexto y las problemáticas sociocientíficas	PerF-BaSic.docx	CONCEP_PRACT_SIT, PLAN_EDUC_SIT_APREN	2
1:37	¶ 48	Dominar los saberes pedagógicos,	PerF-BaSic.docx	CONCEP_SABER_PED	1
1:39	¶ 51	Aplicar estrategias de carácter comprensivo-reflexivo en el quehacer pedagógico que impacten positivamente los procesos educativos	PerF-BaSic.docx	CONCEP_SABER_PED	1
1:48	¶ 72	Indaga sobre el saber pedagógico, en diálogo con las teorías educacionales y desde la realidad educativa contextualizada	PerF-BaSic.docx	CONCEP_SABER_PED	1
1:64	¶ 128	Problematisa reflexivamente su quehacer profesional favoreciendo la construcción del saber docente como un proceso continuo y permanente.	PerF-BaSic.docx	CONCEP_SABER_PED, DES_PERS_SOC_ASER	2
1:69	¶ 143	desarrollo integral de los y las estudiantes en diversos contextos educativos.	PerF-BaSic.docx	CONCEP_PRACT_SIT, PLAN_EDUC_OPORT_NEC	2
1:75	¶ 149	aplicación situada del conocimiento y mediante el uso del discernimiento ético frente a las diferentes situaciones que se le presentan.	PerF-BaSic.docx	CONCEP_PRACT_SIT, VAL_ETICA_RESP_SOC	2
1:79	¶ 168	Aplicar procedimientos de trabajo pedagógico con una sólida base científica, orientando la reflexión sobre sus prácticas hacia la consideración y profundización del conocimiento y saber pedagógico.	PerF-BaSic.docx	CONCEP_SABER_PED, VAL_ETICA_TRANS_PRACT	2
1:80	¶ 169	Interactuar en diferentes realidades educativas aplicando conocimientos teóricos con una mirada crítica e investigativa.	PerF-BaSic.docx	CONCEP_FACILT_BARRE, CONCEP_REFLEX_CRIT,	5
1:81	¶ 170	Diseñar intervenciones pedagógicas a partir de un conocimiento del fenómeno del aprendizaje utilizando diversas vertientes teóricas biológicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas u ontológicas, siendo capaz de comprender la cultura escolar propiciando espacios de significancia ciudadana.	PerF-BaSic.docx	CONCEP_PRACT_SIT, GEST_LIDERZ_CUL_ESC	2
1:85	¶ 180	Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, repletando progresivamente su desempeño profesional	PerF-BaSic.docx	CONCEP_FACILT_BARRE, GEST_LIDERZ_REFLEX,	4
1:87	¶ 186	Diseñar propuestas metodológicas y estrategias de enseñanza para el aprendizaje y desarrollo ontgenal de los estudiantes en función de sus necesidades, variables psicosociales y contextos educativos.	PerF-BaSic.docx	CONCEP_FACILT_BARRE, PLAN_EDUC_ENSEÑ, PL	3
1:97	¶ 202	desarrollando diversas estrategias para trabajar colaborativamente	PerF-BaSic.docx	CONCEP_PRACT_COLAB, TRAB_COLB_CO_ENSEÑ	2
1:98	¶ 205	diseñando y ejecutando actividades de aprendizaje contextualizadas v asertivas	PerF-BaSic.docx	CONCEP_PRACT_SIT, GEST_LIDERZ_REFLEX_PROF	3

20.15 Análisis de correlaciones.



20.16 Análisis factorial exploratorio (AFE).

Preliminary Eigenvalues: Total = 45 Average = 1				
	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
1	19.7674674	17.4708273	0.4393	0.4393
2	2.2966402	0.4220732	0.0510	0.4903
3	1.8745670	0.3806030	0.0417	0.5320
4	1.4939640	0.0643738	0.0332	0.5652
5	1.4295902	0.3182535	0.0318	0.5969
6	1.1113367	0.1131702	0.0247	0.6216
7	0.9981665	0.1668517	0.0222	0.6438
8	0.8313148	0.0206484	0.0185	0.6623
9	0.8106664	0.0086894	0.0180	0.6803
10	0.8019770	0.0337374	0.0178	0.6981
11	0.7682396	0.0691607	0.0171	0.7152
12	0.6990789	0.0240498	0.0155	0.7307
13	0.6750291	0.0609986	0.0150	0.7457
14	0.6140305	0.0722890	0.0136	0.7594
15	0.5417415	0.0116318	0.0120	0.7714
16	0.5301097	0.0190548	0.0118	0.7832
17	0.5110549	0.0085651	0.0114	0.7946
18	0.5024898	0.0024771	0.0112	0.8057
19	0.5000127	0.0182148	0.0111	0.8168
20	0.4817979	0.0229841	0.0107	0.8275

20.17 Correlaciones entre las competencias de educación inclusiva y las dimensiones.

Distribución de cargas factoriales rotadas						
	Concep_Educ_ Inclus	Val_Inclus_ Étic	Plan_Educ_ Inclus	Trab_Colab	Gest_Lide_ Inclus	Des_Pers_ Soc
CONCEP_PRAC_SIT	0,585					
CONCEP_ENFO_ECOL	0,678					
CONCEP_REFLEX_CRIT	0,559					
CONCEP_PRAC_COLAB	0,421					
CONCEP_FACILIT_BARRE	0,553					
CONCEP_SABER_PED	0,646					
VAL_ETICA_TRANSF_PRAC	0,602	0,263				
VAL_ETICA_JUST_SOC		0,524				
VAL_ETICA_RES_EMPA		0,512				
VAL_ETICA_CONV_ESCOL		0,548				
VAL_ETICA_DEMOC		0,623				
VAL_ETICA_ALTAS_EXPEC		0,525				
VAL_ETICA_CONC_SOC_CUL		0,610				
VAL_ETICA_RESP_SOC		0,587				
PLAN_EDUC_SIT_APREN			0,469			
PLAN_EDUC_REC_PED			0,555			
PLAN_EDUC_ENSEÑ			0,524			
PLAN_EDUC_EVAL_INTER			0,513			
PLAN_EDUC_RETR_EVAL			0,480			
PLAN_EDUC_TIC			0,537			
PLAN_EDUC_DUA			0,571			
PLAN_EDUC_OPORT_NEC			0,612			
PLAN_EDUC_ESTRA			0,639			
PLAN_EDUC_MOTIV		0,428	0,353			
PLAN_EDUC_PART_DEC			0,331	0,513		
TRAB_COLB_FAM_DEC				0,718		
TRAB_COLB_APOY_INT_EXT				0,628		
TRAB_COLB_FAM				0,746		
TRAB_COLB_CO_ENSEÑ				0,499		
TRAB_COLB_TRANS_INTER				0,411		
TRAB_COLB_RES_CONFL				0,235	0,578	
TRAB_COLB_ALT				0,187	0,527	
GEST_LIDERZ_AUL_RESP					0,574	
GEST_LIDERZ_CUL_ESC					0,520	

GEST_LIDERZ_REFLEX_PROF					0,541	
GEST_LIDERZ_PART_PEI					0,478	
GEST_LIDERZ_VAL_FAM					0,413	
DES_PERS_SOC_ASER					0,659	-0,027
DES_PERS_SOC_ACT_POS					0,669	-0,124
DES_PERS_SOC_RECP					0,678	-0,103
DES_PERS_SOC_INV					0,510	0,204
DES_PERS_SOC_RES					0,639	0,012
DES_PERS_SOC_BIEN_EMOC					0,587	0,160
DES_PERS_SOC_INNO					0,472	0,293
DES_PERS_SOC_HON					0,559	-0,026

20.18 Ejemplo de análisis entrevista. Atlas. Ti .

A	B	C	D	E
Número	Referencia	Contenido de texto	Documento	Códigos
4:19	¶ 35	hay el optativo, O electivos,	S-Ges-U6.docx	PR_CEI_FID
5:3	¶ 19	fue incorporar una actividad curricular transversal que esta presente en todas las pedagogías	R-Ges-U4.docx	PR_CEI_FID
5:4	¶ 19	todas las carreras de pedagogía tienen una actividad curricular que se llama "inclusión en contexto educativo"	R-Ges-U4.docx	PR_CEI_FID
7:24	¶ 110	Toman un caso de la práctica y dan un plan de acompañamiento para el caso, pero ese ese plan de acompañamiento, además, debe dar respuesta a todos los estudiantes de la clase ya y cada 1 toma un caso distinto.	A-Ges-U3.docx	PR_CEI_FID
12:7	¶ 19	en esta asignatura que te comento es muy reveladora,	M-PU-U1.docx	PR_CEI_FID
12:13	¶ 28	Es muy importante porque les les en la asignatura en sí, buscamos que ellos comprendan la diversidad, que comprendan la necesidad de transformación del sistema educativo tradicional, pero también terminamos con cosas muy concretas como diseño universal de aprendizaje, atención a la diversidad del aula, respuestas educativas pertinentes, respetuosa entonces bien interesante y orientador y temprano digamos la la mitad a que sea de la educación a la diversidad.	M-PU-U1.docx	PR_CEI_FID
12:15	¶ 32	Tenemos un área que atiende la inclusión	M-PU-U1.docx	PR_CEI_FID
12:16	¶ 32	desde el proyecto institucional y también para los profesores en específico hay tantas capacitaciones,	M-PU-U1.docx	PR_CEI_FID
12:17	¶ 32	el perfeccionamiento, la capacitación en cuanto a la educación inclusiva,	M-PU-U1.docx	PR_CEI_FID
14:13	¶ 38 – 39	¿Incorporado una asignatura o asignaturas específicamente de atención a la diversidad en las que se puede hacer como Eh o dar herramientas a los estudiantes para que a los estudiantes de todas las pedagogías para que puedan como resolver así cierto? Tiempo, desafíos que se presentan dentro del aula	R-P.U-U5.docx	PR_CEI_FID
14:14	¶ 43	Punto de incorporar en los planes de estudio asignaturas obligatoria que se relacionen con la atención a la diversidad y la educación inclusiva.	R-P.U-U5.docx	PR_CEI_FID
14:15	¶ 44 – 45	Ha habido iniciativas en como diplomas. Iniciativas de lectivos complementarios en este.	R-P.U-U5.docx	PR_CEI_FID
14:21	¶ 119	Tenemos una unidad de inclusión importante, pero que no va como impactando en la formación inicial, sino que es para los estudiantes de la de la Universidad hartos programas de capacitación, muchos programas de capacitación para nosotros como docentes en educación tenemos diplomado de educación inclusiva ahí instancia, pero necesitamos que esto se plasmé en los en los planes, en los planes.	R-P.U-U5.docx	PR_CEI_FID
14:34	¶ 141	a través de un de un diploma, de un lectivo, de un complementario a utilizándolo, la oportunidad institucionales que tenemos de ir, de ir resolviendo, dando respuesta de alguna manera, no estructural.	R-P.U-U5.docx	PR_CEI_FID
18:7	¶ 40	Vamos haciendo algunos talleres.	MJ-P.U-U7.docx	PR_CEI_FID
18:8	¶ 42	generar una serie de talleres que acompañen y que fortalezcan, está estas competencias?	MJ-P.U-U7.docx	PR_CEI_FID
22:30	p 1	talleres o charlas sobre educacion inclusiva	P2-Elem-Pos-Un.pdf	PR_CEI_FID
22:44	p 2	Prácticas - talleres	P2-Elem-Pos-Un.pdf	PR_CEI_FID
22:50	p 2	Prácticas desde 3er año, varias charlas y seminarios y profesionales o docentes pertinentes a la carrera	P2-Elem-Pos-Un.pdf	PR_CEI_FID
22:71	p 3	participar de seminarios con la temática,	P2-Elem-Pos-Un.pdf	PR_CEI_FID
22:90	p 3	Tenemos ramos específicamente para la diversidad e inclusión, tenemos prácticas inclusivas y charlas	P2-Elem-Pos-Un.pdf	PR_CEI_FID
22:98	p 3	-Asignaturas respecto a la educación inclusiva.	P2-Elem-Pos-Un.pdf	PR_CEI_FID

20.19 Libro de códigos.

LIBROS DE CÓDIGOS - SOFTWARE ATLAS.TI			
Concepto global	Nº	Código	definición conceptual
Concepciones de la educación inclusiva	1	CONCEP PRAC SIT	Interpretar la educación inclusiva como una práctica pedagógica situada.
	2	CONCEP ENFO ECOL	Aplicar un enfoque ecológico inclusivo
	3	CONCEP REFLEX CRIT	Desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación.
	4	CONCEP PRAC COLAB	Desarrollar prácticas pedagógicas colaborativas
	5	CONCEP FACILIT BARRE	Distinguir facilitadores y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado.
	6	CONCEP SABER PED	Reflexionar respecto a los saberes pedagógicos desarrollados en las prácticas inclusivas.
Valores inclusivos y ética profesional	7	VAL ETICA TRANSF PRAC	Reflexionar sobre mi propia práctica profesional de forma sistemática en relación con la mejora sobre educación inclusiva.
	8	VAL ETICA JUST SOC	Reflexionar sobre la justicia social, los derechos humanos y la equidad.
	9	VAL ETICA RES EMPA	Actuar de manera respetuosa y empática en las distintas situaciones de aprendizaje de todos los estudiantes.
	10	VAL ETICA CONV ESCOL	Desarrollar acciones pedagógicas desde la convivencia escolar y la no violencia
	11	VAL ETICA DEMOC	Desarrollar una comunidad educativa democrática
	12	VAL ETICA ALTAS EXPEC	Manifestar altas expectativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes.
	13	VAL ETICA CONC SOC CUL	Fomentar una conciencia sociocultural, respetuosa con la diversidad.
	14	VAL ETICA RESP SOC	Expresar responsabilidad social con principios éticos.
Planificación de la atención educativa inclusiva	15	PLAN EDUC SIT APREN	Diseñar diversas situaciones de aprendizaje.
	16	PLAN EDUC REC PED	Combinar recursos pedagógicos y, para la consecución de las metas de aprendizaje de todos los estudiantes.
	17	PLAN EDUC ENSEÑ	Aplicar métodos de enseñanza inclusivos.
	18	PLAN EDUC EVAL INTER	Elaborar procedimientos de evaluación desde un enfoque interdisciplinario y ecológico, teniendo en cuenta la diversidad.
	19	PLAN EDUC RETR EVAL	Emplear retroalimentación de la evaluación para monitorizar la trayectoria educativa de todos los estudiantes.
	20	PLAN EDUC TIC	Seleccionar tecnologías de información y comunicación (TIC) en la planificación docente, para potenciar la participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	21	PLAN EDUC DUA	Implementar los principios del diseño universal de aprendizaje en la planificación docente.
	22	PLAN EDUC OPORT NEC	Indagar las oportunidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes.
	23	PLAN EDUC ESTRA	Aplicar estrategias de aprendizaje que permitan la adaptación curricular y la diferenciación de la instrucción.
	24	PLAN EDUC MOTIV	Preparar estudiantes decididos y motivados en su aprendizaje.
	25	PLAN EDUC PART DEC	Participar en la toma de decisiones pedagógicas en equipos docentes y profesionales de la educación.

Gestión pedagógica y liderazgo inclusivo	33	GEST_LIDERZ_AUL_RESP	Generar ambientes de aula respetuosos, flexibles e inclusivos.
	34	GEST_LIDERZ_CUL_ESC	Liderar procesos de gestión de la cultura escolar inclusiva.
	35	GEST_LIDERZ_REFLEX_PROF	Gestionar espacios de reflexión profesional
	36	GEST_LIDERZ_PART_PEI	Diseñar procesos de participación del proyecto educativo institucional
	37	GEST_LIDERZ_VAL_FAM	Desarrollar valores inclusivos con las familias
Desarrollo personal y social	38	DES_PERS_SOC_ASER	Ejercer comunicación efectiva, asertiva y respetuosa.
	39	DES_PERS_SOC_ACT_POS	Promover procesos de motivación y actitud positiva en el aprendizaje en todos los estudiantes.
	40	DES_PERS_SOC_RECP	Tener una actitud abierta y receptiva ante el diálogo.
	41	DES_PERS_SOC_INV	Desarrollar procesos investigativos propios de la práctica pedagógica inclusiva.
	42	DES_PERS_SOC_RES	Expresar resiliencia ante los desafíos y/o barreras del contexto educativo.
	43	DES_PERS_SOC_BIEN_EMOC	Desarrollar habilidades para el bienestar emocional
	44	DES_PERS_SOC_INNO	Innovar en el contexto educativo dando respuesta a la diversidad en el aula.
Educación inclusiva	45	DES_PERS_SOC_HON	Actuar con honestidad y ética para valorar la diversidad de la comunidad educativa.
	46	CE_AUL	centrado en el aula
	47	CE_SI	centrada en el sistem
	48	TRANV	transversal
	49	DIS_COG	disonancia cognitiva
Formación inicial docente	50	RED_INC	reduccionismo inclusivo
	51	CR_PR_INC	crítica al proceso de inclusión
	52	DES_FID	desafíos de la FID
Competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente	53	CRI_FID	crítica a la FID
	54	PRO_MEJ_FID	propuestas de mejora
	55	PR_CEI_FID	Prácticas para desarrollar la CEI en la FID
	56	REF_CEI_FID	REFLEXIÓN DE LA CEI EN LA FID
	57	REF_CEI_PER	perfiles
	58	REF_CEI_MA	mall
	59	REF_CEI_PRO	PROGRAMAS
	60	REF_CEI_EST	ESTRATEGIAS
	61	REF_CEI_PRA	PRÁCTICA
	62	REF_CEI_EV_COM	EVALUACIÓN COMPETENCIAS
Propuesta de mejoramiento de la formación inicial docente	63	CEI_MAS_IMP	competencia más importante
	64	CEI_MEN_IMP	competencia menos importante
	65	CEI_OPO	OPORTUNIDADES
	66	CEI_BARR	BARRERAS
	67	ASIG_PF	asignaturas
	68	FAM_PF	familias
	69	INV_PF	investigación
	70	TEM_PF	temas variados
	71	PRAC_PF	práctica colaborativa

