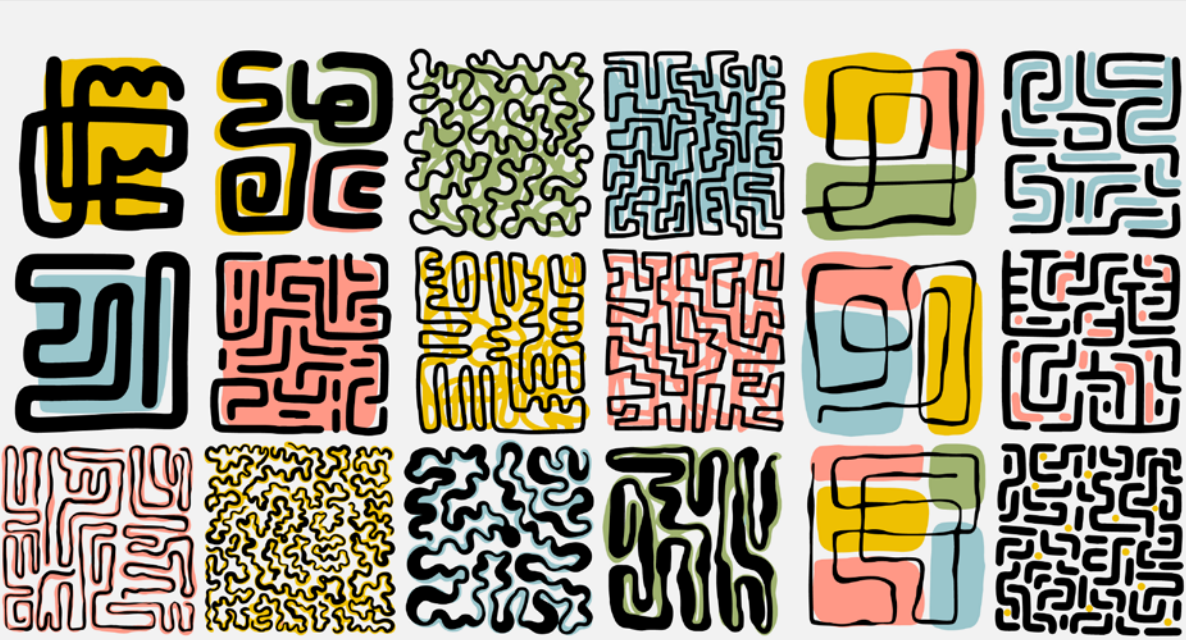
CLAUDIA SAAVEDRA-ROBLES
MAITE OTONDO-BRICEÑO

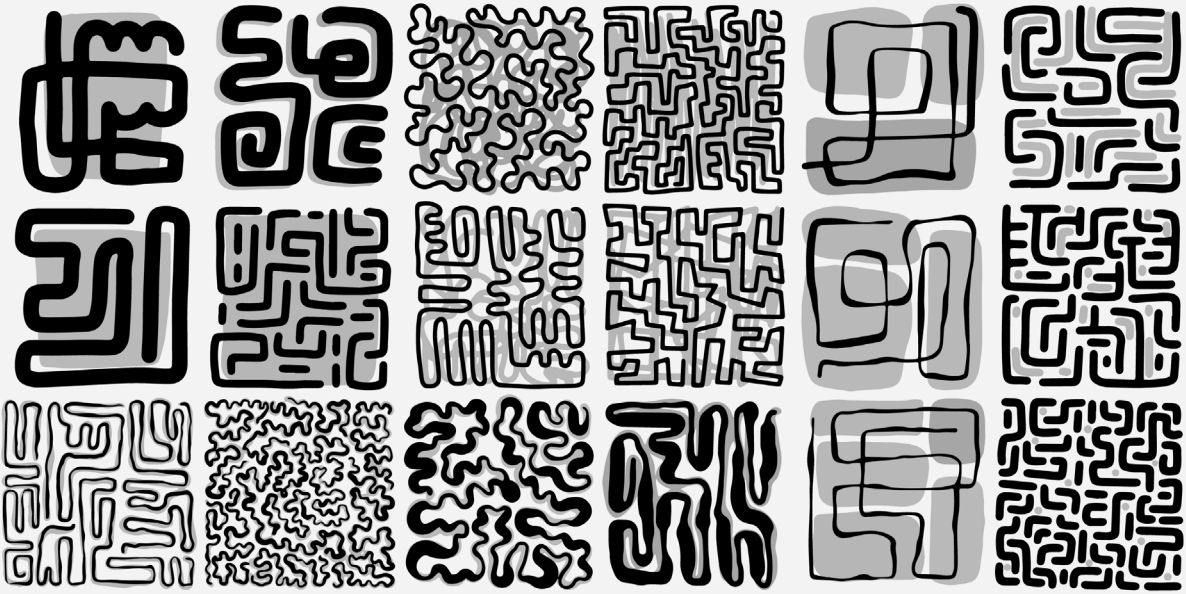


INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA

EDITORA ARTEMIS
2026

CLAUDIA SAAVEDRA-ROBLES
MAITE OTONDO-BRICEÑO



INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA

EDITORA ARTEMIS
2026

2026 *by Editora Artemis*
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis

O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M.ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Autoras	Claudia Saavedra-Robles, Magíster en Ciencias de la Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
	Dra. Maite Otondo-Briceño, Académica Asociada Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
Imagem da Capa	oleola/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.ª Dr.ª Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.ª Dr.ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.ª Dr.ª Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.ª Dr.ª Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuat*o, México
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos

EDITORA ARTEMIS 2026

Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona,* Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis,* Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires,* Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnido da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires,* Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,* México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University,* Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S112i Saavedra-Robles, Claudia.
Inclusión en la Educación Superior [livro eletrônico] : Entre el Discurso y la Práctica / Claudia Saavedra-Robles, Maite Otondo-Briceño. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.
il. color.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-82858-20-8
DOI 10.37572/EdArt_270826208

1. Educação superior. 2. Inclusão educacional. I. Otondo-Briceño, Maite. II. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

La inclusión se ha consolidado como uno de los compromisos fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos. Sin embargo, su presencia en normativas, políticas y declaraciones institucionales no garantiza por sí misma una transformación de las culturas y prácticas universitarias. En la educación superior, esta distancia resulta especialmente relevante: ampliar el acceso constituye solo una parte del desafío, pues también se requieren condiciones que favorezcan la participación, el aprendizaje y la permanencia de una población estudiantil diversa.

Este libro se sitúa en esa tensión. La expresión entre el discurso y la práctica alude a la coexistencia de una valoración favorable de la inclusión con dificultades para sostenerla mediante recursos, apoyos, tiempos, formación y decisiones institucionales coherentes. El propósito no es contraponer de manera simplificada las declaraciones y las acciones, sino examinar las condiciones que permiten, o dificultan, que los principios inclusivos se traduzcan en experiencias educativas concretas.

La obra analiza las opiniones de estudiantes de pedagogía y docentes formadores de una universidad chilena. Este espacio es estratégico porque en la formación inicial docente se construyen conocimientos, disposiciones y compromisos profesionales relacionados con la diversidad. Las opiniones de quienes se preparan para enseñar y de quienes participan en su formación permiten reconocer acuerdos, preocupaciones y demandas vinculadas con los principios inclusivos, sus condicionantes y las medidas institucionales y docentes necesarias para promoverlos.

Los capítulos recorren los fundamentos conceptuales y los antecedentes del problema, el diseño metodológico, los resultados y su discusión. El capítulo final amplía la lectura del estudio mediante desafíos, orientaciones y proyecciones para las instituciones de educación superior. Estas propuestas deben entenderse como implicancias razonadas a partir de la evidencia obtenida, no como generalizaciones sobre la totalidad del sistema chileno. Con ello, se busca contribuir al diálogo académico y a la construcción de entornos universitarios más equitativos, participativos y sensibles a la diversidad.

Claudia Saavedra-Robles
Maite Otondo-Briceño

SUMÁRIO

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA

Claudia Saavedra-Robles, Magíster en Ciencias de la Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
Dra. Maite Otondo-Briceño, Académica asociada
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

https://doi.org/10.37572/EdArt_270826208

CAPÍTULO 1 1

DEL COMPROMISO INCLUSIVO A SU CONCRECIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRINCIPIOS TRANSFORMADORES 3

1.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 6

1.3. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ESPACIO ESTRATÉGICO PARA LA INCLUSIÓN 7

1.4. OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 9

1.5. ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y VACÍO INVESTIGATIVO 10

1.6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 12

1.7. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN 13

1.7.1. Objetivo General: 13

1.7.2. Objetivos Específicos: 13

1.8. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN 13

CAPÍTULO 2 14

DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 14

2.2. PARTICIPANTES **15**

2.3. DEFINICIÓN DE LA VARIABLE EN ESTUDIO: OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA **16**

2.3.1. Definición conceptual de la variable 16

2.3.2. Definición operacional de la variable 17

2.4. INSTRUMENTOS **17**

2.5. PROCEDIMIENTO **18**

2.6. ANÁLISIS DE DATOS **19**

2.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS **20**

CAPÍTULO 3 ..... **21**

OPINIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS SEGÚN ÍTEM DE LA ESCALA **23**

3.1.1. Dimensión principios de la educación inclusiva 23

3.1.2. Dimensión de condicionantes de la educación inclusiva 25

3.1.3. Dimensión medidas institucionales para potenciar la inclusión 27

3.1.4. Dimensión medidas docentes para potenciar la inclusión 28

3.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS SEGÚN DIMENSIONES **30**

3.3 RESULTADOS DIFERENCIALES ENTRE LAS VARIABLES EXAMINADAS Y DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS (U DE MANN-WHITNEY) **31**

3.3.1. Diferencias entre las opiniones sobre educación inclusiva y sexo de los participantes 31

3.3.2. Diferencias entre las opiniones sobre educación inclusiva y nivel de formación para enseñar a estudiantes con discapacidad percibido por los participantes 33

CAPÍTULO 4 ..... **35**

ENTRE LOS PRINCIPIOS INCLUSIVOS Y LAS CONDICIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN

CAPÍTULO 5 ..... **40**

DESAFÍOS Y PROYECCIONES PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

5.1. UNA TENSIÓN QUE ORIENTA LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL **40**

5.2. DESAFÍO 1. CONVERTIR EL COMPROMISO INSTITUCIONAL EN CAPACIDADES EFECTIVAS **40**

5.3. DESAFÍO 2. FORTALECER LA FORMACIÓN PARA UNA DOCENCIA INCLUSIVA **41**

5.4. DESAFÍO 3. CONSOLIDAR EL TRABAJO COLABORATIVO **41**

5.5. DESAFÍO 4. EVALUAR LA IMPLEMENTACIÓN Y SUS EFECTOS **42**

5.6. DESAFÍO 5. INCORPORAR LA EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTADO EN LAS DECISIONES INSTITUCIONALES **42**

5.7. ARTICULACIÓN DE LOS DESAFÍOS Y ORIENTACIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL **43**

CAPÍTULO 6 ..... **45**

PROYECCIONES Y REFLEXIONES FINALES

FINANCIAMIENTO **49**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **50**

SOBRE LAS AUTORAS **54**

CAPÍTULO 1

DEL COMPROMISO INCLUSIVO A SU CONCRECIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los principales desafíos que enfrentan actualmente los sistemas educativos es la promoción y concreción de la educación inclusiva (Rosas et al., 2021; Subiría Rodríguez et al., 2020), cuya definición es compleja y polisémica, ya que ha evolucionado desde un enfoque centrado en las dificultades y en la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), a enfocarse en la diversidad de estudiantes y las barreras del sistema educativo (Pastore, 2021).

En el marco internacional, este compromiso se refleja en el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todos los niveles, incluida la educación superior (UNESCO, 2015). De hecho, siete de cada diez países que integran el Observatorio de Políticas de Educación Superior adoptaron la inclusión como eje prioritario en sus planes nacionales (UNESCO, 2024).

En América Latina, la Declaración de Buenos Aires (UNESCO, 2017, 2022) también destaca la necesidad de asegurar el acceso, la pertinencia y la equidad en la enseñanza universitaria. Mientras que, en el contexto chileno, se han asumido estos lineamientos a través de normativas como la Ley 20.422 (2010), que exige a las instituciones de educación superior implementar mecanismos que garanticen el acceso y participación efectiva de las personas con discapacidad.

Sin embargo, pese a los avances normativos, persiste una brecha importante entre el discurso institucional sobre inclusión y su

implementación en el ámbito universitario (Figueiredo et al., 2024; Mejía & Ullauri, 2024; Pastore, 2021; Romero & López, 2023). En particular, investigaciones internacionales evidencian múltiples barreras en la implementación de una educación inclusiva en educación superior, entre ellas destacan la falta de formación específica, la escasez de recursos y una comprensión limitada de la diversidad estudiantil (Atanasova & Papen, 2023; Korthals Altes et al., 2024).

En el contexto chileno, la investigación sobre inclusión en educación superior sigue siendo incipiente. Si bien se han desarrollado estudios cualitativos que revelan percepciones positivas hacia la inclusión en docentes universitarios (Soto-Fuentes et al., 2025) y se han explorado las barreras que enfrentan estudiantes con discapacidad en la universidad (Beltrán & Erices, 2023), persiste una insuficiencia empírica respecto a las opiniones de estudiantes de pedagogía y docentes formadores en universidades chilenas, especialmente desde enfoques cuantitativos que permitan analizar tendencia y comparaciones sistemáticas.

Frente a esto, el propósito de este estudio es analizar cuantitativamente las opiniones de estudiantes de pedagogía y docentes formadores sobre la educación inclusiva en el ámbito universitario, considerando cuatro dimensiones que abarcan sus fundamentos, los factores que la condicionan, y las acciones institucionales y docentes orientadas a su promoción. La investigación busca identificar fortalezas, tensiones y áreas de mejora en la implementación de la educación inclusiva en la formación inicial docente, reconociendo posibles diferencias asociadas al sexo y al nivel de formación percibido en ambos grupos de participantes.

La pertinencia de este estudio se justifica en tres dimensiones. En el plano contextual, responde al llamado nacional e internacional por garantizar una educación superior accesible y equitativa (UNESCO, 2015, 2017; Ley 20.422, 2010). En el ámbito teórico, se sustenta en la importancia de la educación superior como etapa clave en la promoción de la equidad y la inclusión social (Camacho et al., 2024; Periche-Castro et al., 2022; Siri

et al., 2022; Valle-Flórez et al., 2021), así como el papel fundamental del contexto de formación inicial docente en la construcción de significados sobre inclusión educativa (Otondo et al., 2022).

Y, desde una perspectiva empírica, la importancia de este estudio se refuerza al considerar la evidencia empírica internacional que subraya el carácter incipiente de la investigación sobre educación inclusiva en el nivel superior, en comparación con las múltiples investigaciones en los niveles de educación obligatoria (Beaton et al., 2021; Korthals Altes et al., 2024). Esta tendencia también se replica en el contexto chileno, donde los estudios sobre inclusión en la educación universitaria son escasos y predominantemente de naturaleza cualitativa (Beltrán & Erices, 2023; Pedraja et al., 2023; Soto-Fuentes et al., 2025).

1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRINCIPIOS TRANSFORMADORES

La comprensión contemporánea de la educación inclusiva es resultado de un desplazamiento conceptual que ha modificado la forma de interpretar la diversidad y las dificultades educativas. Desde enfoques inicialmente centrados en la incorporación de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales a estructuras regulares, se ha avanzado hacia una perspectiva que examina las barreras producidas por las culturas, las políticas y las prácticas de los propios sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2002; Pastore, 2021).

Este cambio cuestiona las explicaciones que sitúan las dificultades educativas exclusivamente en déficits, diagnósticos o limitaciones personales. El análisis se desplaza hacia la interacción entre las características del estudiantado y las condiciones del entorno. La pregunta deja de ser cómo incorporar a determinadas personas a un sistema previamente establecido y pasa a considerar de qué manera deben transformarse las instituciones para garantizar su participación, aprendizaje y progreso en condiciones de equidad.

La inclusión puede comprenderse como un proceso orientado a ampliar la participación del estudiantado y reducir su exclusión de las culturas, los currículos y las comunidades educativas (Booth y Ainscow, 2002). Esta definición permite situar las dificultades más allá de las características personales y examinar las condiciones en las que se desarrolla la experiencia educativa. Las barreras pueden encontrarse en las creencias y expectativas de la comunidad, la organización de los apoyos, las normas, el diseño curricular, los mecanismos de evaluación y las prácticas pedagógicas. La presencia física en una institución no constituye, por sí misma, evidencia de inclusión si no se acompaña de oportunidades efectivas de aprendizaje, reconocimiento y pertenencia.

El carácter procesual de la inclusión obliga a entenderla como una tarea sujeta a revisión permanente. No constituye un estado definitivo ni una meta que pueda darse por alcanzada, sino una búsqueda continua de mejores maneras de responder a la diversidad (Ainscow, 2020). Desde esta perspectiva, las diferencias dejan de concebirse como obstáculos y pasan a reconocerse como recursos capaces de ampliar las oportunidades de aprendizaje.

Comprender la diversidad de esta manera implica superar la idea de que existe un estudiante promedio para quien deben diseñarse inicialmente los procesos educativos y que quienes se alejan de ese patrón requieren adaptaciones posteriores. El enfoque inclusivo demanda considerar la heterogeneidad desde la planificación y diseñar respuestas flexibles desde el comienzo. Esta perspectiva no elimina la necesidad de apoyos específicos, pero evita que se conviertan en mecanismos de separación o etiquetamiento.

Una concepción amplia de la inclusión debe abarcar la diversidad cultural, social, cognitiva y funcional del estudiantado y, al mismo tiempo, prestar especial atención a quienes se encuentran en mayor riesgo de exclusión (Echeita y Ainscow, 2011). Esta doble exigencia evita dos reducciones: diluir las desigualdades específicas bajo una noción excesivamente general de diversidad o restringir la inclusión únicamente a la discapacidad, dejando fuera otras formas de exclusión.

Entre las barreras identificadas se encuentran las actitudes negativas, las bajas expectativas, las estructuras rígidas, la insuficiencia de recursos, la ausencia de apoyos y la falta de preparación para responder pedagógicamente a la diversidad. Estas barreras no operan de manera aislada. Las prácticas docentes, las políticas institucionales y las concepciones sobre la diversidad se influyen mutuamente y configuran entornos más o menos favorables para la inclusión.

El análisis institucional de la inclusión requiere observar la relación entre culturas, políticas y prácticas. Estas tres dimensiones, articuladas en el Índice de Inclusión, permiten examinar cómo los valores y las relaciones de una comunidad se traducen en normas, responsabilidades, recursos y actuaciones pedagógicas (Booth y Ainscow, 2002). Las culturas inclusivas favorecen el respeto, la colaboración y el sentido de pertenencia; las políticas organizan las condiciones para sostener esos valores; y las prácticas los concretan en la planificación, la enseñanza, la evaluación y la participación.

La articulación entre estas dimensiones resulta fundamental. Una institución puede declarar su adhesión a la inclusión y conservar procedimientos o prácticas que producen exclusión. También pueden existir docentes comprometidos cuyas posibilidades de actuación estén limitadas por la falta de tiempo, recursos, formación o apoyo. La inclusión no depende solamente de la disposición individual ni exclusivamente de las declaraciones institucionales; requiere coherencia entre valores, políticas y prácticas (Fernández-Blázquez et al., 2022).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva implica un compromiso ético, político y pedagógico con el derecho a la educación y la justicia social. Su propósito no consiste únicamente en incorporar a quienes han sido excluidos, sino en revisar las condiciones que producen esa exclusión. Esto exige reconocer la diversidad como una característica constitutiva de toda comunidad educativa y no como una excepción que deba atenderse de manera periférica.

1.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La extensión de estos principios a la educación superior exige considerar las características organizacionales, curriculares y pedagógicas propias de este nivel. Si bien el enfoque inclusivo adquirió inicialmente mayor desarrollo en la educación escolar, el reconocimiento del derecho a la educación a lo largo de la vida ha situado a las universidades ante la necesidad de revisar sus condiciones de acceso, participación, aprendizaje, permanencia y progreso.

Los compromisos internacionales y nacionales expuestos al inicio del capítulo proporcionan un marco normativo indispensable para este proceso. Su relevancia no se limita al reconocimiento formal del derecho de acceso, sino que obliga a examinar las condiciones que permiten ejercerlo durante toda la trayectoria universitaria. En consecuencia, el análisis de la inclusión debe considerar tanto el contenido de las normas como la capacidad de las instituciones para convertirlas en políticas y prácticas efectivas.

El reconocimiento normativo no asegura por sí solo la transformación institucional. La inclusión universitaria exige superar una comprensión centrada exclusivamente en el ingreso y atender las condiciones en que el estudiantado accede al currículo, demuestra sus aprendizajes, participa en la comunidad y sostiene su trayectoria formativa.

Es necesario diferenciar, aunque se encuentren estrechamente relacionados, el acceso, la participación, el aprendizaje, la permanencia y el progreso. El acceso se refiere a la posibilidad de ingresar a la institución; la participación implica ser reconocido como integrante pleno de la comunidad; el aprendizaje supone contar con oportunidades y apoyos adecuados; la permanencia exige condiciones para sostener la trayectoria; y el progreso comprende la posibilidad de avanzar y concluir el proceso formativo. Una institución puede mostrar avances en el acceso y continuar presentando barreras importantes en las demás dimensiones.

Las universidades poseen características que plantean desafíos particulares para la inclusión: una mayor autonomía docente, currículos

especializados, sistemas de evaluación disciplinarios, estructuras organizacionales fragmentadas y una tradición que con frecuencia presupone que el estudiantado debe adaptarse a las exigencias institucionales. A ello se agrega que muchos docentes universitarios cuentan con una sólida formación disciplinar, pero no necesariamente con preparación pedagógica para responder a la diversidad.

Las posibilidades de diversificar la enseñanza, colaborar con otros profesionales y realizar ajustes oportunos dependen de condiciones institucionales concretas. Cuando los apoyos recaen exclusivamente en unidades especializadas o en iniciativas individuales, la inclusión se transforma en una respuesta periférica y contingente. Una política consistente requiere procedimientos accesibles, responsabilidades claramente distribuidas, tiempos de coordinación, recursos y mecanismos que permitan identificar barreras, planificar apoyos y evaluar las medidas adoptadas.

1.3. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ESPACIO ESTRATÉGICO PARA LA INCLUSIÓN

La formación inicial docente adquiere especial relevancia dentro de este escenario. Las facultades de educación no solo deben responder a la diversidad existente entre sus propios estudiantes, sino que también tienen la responsabilidad de formar profesionales capaces de desarrollar prácticas inclusivas en los distintos niveles del sistema educativo.

Durante este proceso se construyen identidades profesionales, creencias sobre el aprendizaje, expectativas respecto del estudiantado y criterios acerca de lo que se considera una enseñanza adecuada. Estas concepciones influyen posteriormente en las decisiones pedagógicas y en la manera en que los futuros docentes interpretan las diferencias presentes en el aula.

La formación inicial no es neutral frente a las concepciones sobre diversidad que desarrollan los futuros profesores. Puede reproducir creencias excluyentes cuando presenta las diferencias como problemas individuales que deben resolverse mediante técnicas especiales, o contribuir

a transformarlas cuando ofrece herramientas para analizar las barreras del entorno, colaborar y diversificar las decisiones pedagógicas. De esta relación entre experiencia formativa e identidad profesional se desprende su potencial para favorecer prácticas inclusivas (Moosa y Bekker, 2021).

En Chile, uno de los hitos recientes de la formación del profesorado corresponde a la promulgación de la Ley N.º 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta normativa establece estándares pedagógicos y disciplinares orientados a fortalecer la formación inicial y responder a los desafíos del sistema educativo, incluida la atención a la diversidad (Bastías e Iturra, 2022).

Sin embargo, la existencia de normativas y estándares no garantiza automáticamente una formación inclusiva. Mundaca y Carro (2021) advierten que la inclusión puede estar incorporada en los currículos y continuar siendo abordada mediante contenidos insuficientes, fragmentados o excesivamente teóricos. Cuando no existe una conexión clara entre los fundamentos conceptuales y las experiencias prácticas, los futuros profesores pueden valorar la inclusión sin sentirse preparados para implementarla.

Entre las principales debilidades de la formación docente se encuentran la insuficiencia de conocimientos y el escaso desarrollo de habilidades prácticas para responder a la diversidad. Estas carencias muestran la necesidad de incorporar contenidos y experiencias relacionados con inclusión, codocencia y trabajo colaborativo (Becerra et al., 2023). Su desarrollo no debería circunscribirse a una asignatura, sino integrarse transversalmente mediante el análisis de situaciones auténticas, la identificación de barreras, la planificación de apoyos y la reflexión sistemática sobre las decisiones pedagógicas.

Los docentes formadores desempeñan un papel central, pues sus concepciones, expectativas y prácticas constituyen referentes profesionales para los estudiantes de pedagogía. No sería coherente enseñar principios inclusivos mediante metodologías rígidas, evaluaciones inaccesibles o relaciones que no reconozcan la diversidad. La inclusión

debe expresarse tanto en los contenidos del currículo como en la forma en que se desarrolla la enseñanza universitaria.

1.4. OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La implementación de la inclusión no depende solamente de normativas, estructuras o recursos. También se encuentra influida por las creencias, interpretaciones y valoraciones de quienes integran la comunidad educativa. Estas dimensiones subjetivas orientan la manera en que se comprende la diversidad, se atribuyen responsabilidades y se evalúa la viabilidad de las medidas inclusivas.

En el presente estudio, la opinión se entiende como un juicio expresado conscientemente acerca de una temática y construido a partir de conocimientos, experiencias y marcos interpretativos (Vélez, 2005). Aunque se relaciona con las percepciones y las actitudes, no debe confundirse con ellas. Las percepciones remiten a la interpretación de una situación, mientras que las actitudes corresponden a disposiciones relativamente estables que integran componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Esta delimitación permite precisar que la variable examinada corresponde a las opiniones sobre la educación inclusiva.

Aplicadas al campo de la inclusión, estas opiniones reúnen representaciones acerca de la diversidad, las condiciones educativas y las actuaciones consideradas necesarias para responder a ella. La complejidad del constructo exige distinguir entre los fundamentos que orientan la inclusión, las circunstancias que condicionan su desarrollo y las medidas que facilitan su implementación. Esta organización en fundamentos, condiciones y medidas proporciona la base conceptual de la escala utilizada (Bravo y Cardona, 2010).

La distinción propuesta por Bravo resulta analíticamente relevante porque permite separar la adhesión a los fundamentos inclusivos de la valoración de las condiciones y actuaciones requeridas para aplicarlos. De esta forma, una opinión favorable hacia los principios puede coexistir con una apreciación crítica de las posibilidades institucionales para concretarlos.

Siguiendo la adaptación y validación para el contexto chileno realizada por Otondo y Núñez (2023), la variable se organiza en cuatro dimensiones. La categoría general de medidas se diferencia en medidas institucionales y medidas docentes, lo que permite distinguir las responsabilidades organizacionales de las actuaciones pedagógicas.

La primera dimensión corresponde a los principios de la educación inclusiva e incluye las valoraciones acerca del respeto a las diferencias, la equidad, la participación y los beneficios atribuidos a la inclusión. Se relaciona principalmente con las culturas inclusivas descritas por Booth y Ainscow (2002), pues expresa los valores y creencias que orientan la comprensión de la diversidad.

La segunda comprende los condicionantes de la educación inclusiva, entre ellos los recursos, los apoyos, el tiempo, los conocimientos, las habilidades y la preparación. Una valoración crítica de los condicionantes no implica necesariamente rechazo de la inclusión; puede expresar el reconocimiento de barreras estructurales que limitan su implementación.

La tercera dimensión reúne las medidas institucionales destinadas a potenciar la inclusión, como la capacitación, la colaboración profesional, la generación de apoyos y la incorporación transversal de una identidad profesional inclusiva. La cuarta corresponde a las medidas docentes e incluye actuaciones relacionadas con la adaptación metodológica, la evaluación considerando las diferencias del estudiantado y la formación continua. En conjunto, las cuatro dimensiones conectan los valores inclusivos con las condiciones del contexto, la organización institucional y la respuesta pedagógica.

1.5. ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y VACÍO INVESTIGATIVO

Las investigaciones realizadas en la formación inicial docente muestran valoraciones mayoritariamente favorables hacia los principios de la inclusión, acompañadas de inseguridad respecto de su aplicación. Abellán y Sáez (2020) observaron que los futuros docentes no siempre se consideran preparados para implementar prácticas inclusivas y que sus opiniones se

relacionan con la experiencia previa con personas con discapacidad, el nivel formativo y el sexo. Estos resultados sitúan las opiniones en el marco de las trayectorias y oportunidades de aprendizaje profesional, y no únicamente en la adhesión abstracta a determinados valores.

Los estudios sobre profesorado universitario muestran una disposición generalmente favorable hacia la inclusión, aunque esa valoración no siempre se traduce en transformaciones curriculares profundas. Se han documentado acciones inclusivas y predisposición a participar en políticas, culturas y prácticas de atención a la diversidad, junto con una menor apertura a modificar contenidos y estructuras de enseñanza. Estos resultados sitúan la sistematización de las políticas institucionales como una condición para superar respuestas dependientes de iniciativas individuales (González et al., 2021; Mora et al., 2021).

La evidencia también registra posiciones más críticas, caracterizadas por resistencia frente a las adaptaciones curriculares, baja motivación y preparación insuficiente. A estas dificultades se agregan una comprensión limitada de la inclusión, la sobrecarga laboral, la falta de formación específica y la escasez de apoyo institucional. En conjunto, estos hallazgos muestran que las opiniones del profesorado se encuentran estrechamente relacionadas con las condiciones en las que desarrolla su trabajo (Paz-Maldonado y Flores-Girón, 2021; Atanasova y Papen, 2023; Korthals Altes et al., 2024).

En conjunto, los estudios internacionales muestran que la aceptación general de la inclusión no se distribuye de manera uniforme entre sus distintas formas de implementación. Las mayores diferencias aparecen al examinar la modificación curricular, la disponibilidad de apoyos y la preparación para responder a situaciones concretas. Esta heterogeneidad justifica analizar separadamente los principios, los condicionantes y las medidas institucionales y docentes.

En Chile, la evidencia sobre inclusión en la educación superior sigue siendo limitada y se concentra en grupos o experiencias específicas (Pedraja et al., 2023). Los estudios disponibles muestran, por una

parte, que docentes responsables de la formación inicial se perciben insuficientemente preparados y, por otra, que pueden coexistir actitudes favorables hacia la discapacidad con barreras académicas y sociales experimentadas por el estudiantado. Esta diferencia entre las valoraciones profesionales y las experiencias concretas refuerza la necesidad de considerar múltiples perspectivas al analizar la inclusión universitaria (Cornejo, 2019, 2022; Beltrán y Erices, 2023; Soto-Fuentes et al., 2025).

La evidencia disponible muestra que las experiencias y opiniones varían según el grupo estudiado, el contexto institucional y las condiciones formativas. También advierte que las valoraciones expresadas por docentes o instituciones no sustituyen la experiencia de quienes enfrentan barreras. En Chile continúa siendo escasa la investigación cuantitativa que examine conjuntamente a estudiantes de pedagogía y docentes formadores y permita comparar sus opiniones según variables personales y formativas. Este vacío fundamenta el presente estudio y orienta su análisis de los principios, los condicionantes y las medidas institucionales y docentes.

1.6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son las opiniones de los estudiantes de pedagogía de distintas especialidades sobre la educación inclusiva en el contexto universitario, considerando los principios, condicionantes y medidas para fortalecer la inclusión?
2. ¿Cuáles son las opiniones de los docentes formadores sobre la educación inclusiva en el contexto universitario, considerando los principios, condicionantes y medidas para fortalecer la inclusión?
3. ¿Existen diferencias significativas entre las opiniones sobre la educación inclusiva en el contexto universitario según el sexo de los participantes y su nivel de formación percibido para enseñar a estudiantes con discapacidad?

1.7. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.7.1. OBJETIVO GENERAL:

Analizar cuantitativamente las opiniones sobre la educación inclusiva en el contexto universitario de estudiantes de pedagogía de distintas especialidades y docentes formadores en una universidad de la provincia de Concepción.

1.7.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Describir las opiniones de estudiantes de pedagogía de distintas especialidades sobre la educación inclusiva en el contexto universitario, considerando las dimensiones de principios de la educación inclusiva, condicionantes para una educación inclusiva y medidas para fortalecer la inclusión.
2. Caracterizar las opiniones de docentes formadores sobre la educación inclusiva en el contexto universitario, considerando las dimensiones de principios de la educación inclusiva, condicionantes para una educación inclusiva y medidas para fortalecer la inclusión.
3. Comparar las opiniones sobre la educación inclusiva en el contexto universitario según el sexo de los participantes y su nivel de formación percibido para enseñar a estudiantes con discapacidad.

1.8. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Hipótesis del objetivo específico 3: Existen diferencias significativas en las percepciones sobre los principios, condicionantes y prácticas institucionales y docentes de la educación inclusiva en el contexto universitario, en función del sexo y del nivel de formación percibido para enseñar a estudiantes con discapacidad.

CAPÍTULO 2

DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos planteados, este estudio se enmarca en un paradigma positivista y un enfoque cuantitativo. Este paradigma se caracteriza por su orientación a la medición objetiva de la realidad, con el propósito de identificar regularidades y generalizar los hallazgos (Sandín, 2003). Por su parte, el enfoque cuantitativo, según Hernández y Mendoza (2018), se distingue por ser sistemático y estructurado, centrado en la recolección y análisis de datos medibles, minimizando la influencia del investigador. Este enfoque resultó pertinente para los fines del estudio, ya que permitió describir y comparar las opiniones de docentes formadores y estudiantes de pedagogía sobre educación inclusiva.

La investigación adoptó un diseño de tipo descriptivo comparativo no experimental y de corte transversal. Según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), el diseño descriptivo tiene como finalidad especificar las características o propiedades de personas, grupos o fenómenos, a partir de la recolección sistemática de información de variables previamente definidas. Este tipo de diseño permite identificar cómo se presenta un fenómeno en un contexto determinado (Hurtado, 1998) y entrega la posibilidad de realizar predicciones preliminares, centrándose en la medición precisa de variables sin establecer relaciones causales entre ellas (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Asimismo, Müggenburg y Pérez (2007), mencionan que en el campo de los estudios descriptivos se encuentran los estudios de tipo descriptivo

comparativo, los que describen las diferencias de variables en dos o más grupos. Lo que permitió describir la variable "opiniones sobre educación inclusiva" y establecer comparaciones entre grupos determinados.

Finalmente, el carácter no experimental supone la limitación a la observación del fenómeno en el contexto natural sin manipulación de variables, mientras que el diseño transversal se refiere a la recolección de datos en un solo momento (Hernández y Mendoza, 2018).

2.2. PARTICIPANTES

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, mediante el cual se reunió una muestra de 195 estudiantes de pedagogía y 33 docentes formadores de la Facultad de Educación de una universidad ubicada en la provincia de Concepción, región del Biobío.

En el grupo de estudiantes, la muestra estuvo compuesta por 133 mujeres (68,2%) y 62 hombres (31,8%). Según la carrera cursada, participaron 59 estudiantes (30,3%) de Pedagogía en Educación Diferencial, 9 (4,6%) de Pedagogía en Educación Parvularia, 18 (9,2%) de Pedagogía en Educación Básica, 31 (15,9%) de Pedagogía en Educación Física, 44 (22,6%) de Pedagogía en Educación Media en Inglés, 15 (7,7%) de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, 10 (5,1%) de Pedagogía en Educación Media en Matemática y 9 (4,6%) de Pedagogía en Educación Media en Ciencias Naturales y Biología.

La muestra de docentes formadores estuvo compuesta por profesores que impartían clases en las carreras de pedagogía consideradas en el estudio. De ellos, 24 eran mujeres (72,7%) y 9 eran hombres (27,3%).

Respecto de la percepción de formación para enseñar a estudiantes con discapacidad, 93 estudiantes (47,7%) fueron clasificados en el nivel alto y 102 (52,3%) en el nivel bajo. Entre los docentes formadores, 16 (48,5%) fueron clasificados en el nivel alto y 17 (51,5%) en el nivel bajo.

Los criterios de inclusión contemplaron a estudiantes que se encontraban cursando una carrera de pedagogía en la universidad y

a docentes que impartían clases en dichas carreras. Se excluyeron estudiantes y docentes pertenecientes a otros programas formativos.

2.3. DEFINICIÓN DE LA VARIABLE EN ESTUDIO: OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

2.3.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE

Para los fines de este estudio, las opiniones sobre la educación inclusiva se definen como el posicionamiento valorativo que estudiantes de pedagogía y docentes formadores expresan ante enunciados referidos a la inclusión en la educación superior. La variable recoge grados de adhesión, reserva o desacuerdo frente a principios, condiciones y actuaciones vinculadas con este enfoque; por consiguiente, informa sobre la manera en que los participantes valoran la inclusión, pero no constituye una medición directa de sus prácticas ni del grado de cumplimiento institucional.

Su carácter multidimensional exige distinguir entre la aceptación de los fundamentos inclusivos y la valoración de las condiciones necesarias para llevarlos a la práctica. Esta delimitación evita interpretar una respuesta favorable a los principios como evidencia suficiente de implementación, pues también considera los obstáculos del contexto y las responsabilidades institucionales y pedagógicas que hacen posible una educación inclusiva (Bravo, 2013; Otondo y Núñez, 2023).

En términos analíticos, la variable comprende cuatro dimensiones: principios de la educación inclusiva; condicionantes de la educación inclusiva; medidas institucionales para favorecer la inclusión; y medidas docentes para favorecer la educación inclusiva. Esta organización permite examinar por separado las valoraciones relativas al fundamento normativo de la inclusión, las barreras que afectan su desarrollo y las respuestas que competen tanto a la institución como a la docencia.

2.3.2. DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE

La variable se operacionalizó a partir de las respuestas a 25 ítems, organizados en las cuatro dimensiones previamente definidas. Cada ítem fue valorado mediante una escala Likert de siete categorías de respuesta: “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “parcialmente en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “parcialmente de acuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Para el análisis individual de los ítems, se calcularon las frecuencias y los porcentajes correspondientes a cada categoría. En este estudio, el porcentaje de “acuerdo” se obtuvo exclusivamente mediante la suma de las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. La categoría “parcialmente de acuerdo” se analizó de manera independiente y solo se incluyó cuando se hizo referencia explícita al conjunto de respuestas favorables.

Por su parte, el análisis por dimensiones se realizó mediante puntuaciones compuestas, calculadas a partir de la suma y el promedio de los ítems que integran cada dimensión. De acuerdo con el sentido de la codificación utilizada, las puntuaciones más elevadas representan una valoración más favorable de la educación inclusiva, mientras que las puntuaciones inferiores reflejan un menor grado de adhesión o una valoración más crítica.

2.4. INSTRUMENTOS

Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva de Bravo y Cardona (2010), previamente adaptada y validada al contexto chileno por Otondo y Núñez (2023). Esta escala contempla 28 ítems en formato Likert de siete puntos y evalúa las percepciones relativas a principios, condicionantes, medidas institucionales y medidas docentes vinculadas a la educación inclusiva.

Cabe precisar que la validación realizada por Otondo y Núñez (2023) incluyó la participación de un comité de expertos y aplicación de escala a grupo piloto, confirmando la adecuación y claridad de los ítems. Para evaluar

su confiabilidad, se emplearon el coeficiente Alfa de Cronbach (α=.857) y el método de mitades, obteniendo valores de .802 y .763 en las dos mitades respectivamente, lo que refleja una alta fiabilidad. En cuanto a la validez de constructo, el análisis factorial exploratorio fue viable, con resultados satisfactorios en la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2=1241.071; p<.001) y un índice KMO de .599, que indican una correlación adecuada entre las variables y una muestra aceptable para el análisis.

Para el presente estudio, la escala fue únicamente adaptada al contexto universitario, lo que implicó la eliminación de tres ítems que no resultaban pertinentes para la muestra y la realización de ajustes menores de algunos ítems, con el fin de adecuarlos al contexto específico de la formación docente, sin alterar los aspectos esenciales ni el contenido conceptual de cada ítem. Las adaptaciones realizadas para su uso en este estudio no alteraron la estructura teórica del instrumento ni sus dominios conceptuales.

Junto con la escala, se aplicaron dos cuestionarios demográficos: uno dirigido a los estudiantes de pedagogía y otro a los docentes formadores. Ambos cuestionarios recopilaron información sobre la edad, sexo, carrera que cursan o en la que imparten clases y nivel de formación percibida para enseñar a estudiantes con discapacidad.

2.5. PROCEDIMIENTO

Para la aplicación del instrumento, tanto la escala de opinión sobre educación inclusiva como el cuestionario demográfico fueron adaptados a un formato digital utilizando la plataforma Google Forms, con el propósito de facilitar su distribución, acceso y respuesta por parte de los participantes.

Previo a su aplicación, se gestionó y obtuvo la autorización formal del decano de la Facultad de Educación, así como de los jefes de carrera de cada uno de los programas formativos incluidos en el estudio.

Posteriormente, el enlace al formulario fue enviado por correo electrónico institucional a todos los estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión y a los docentes formadores pertenecientes a las

distintas carreras de la facultad. Además, con el objetivo de fomentar la participación y garantizar la comprensión del propósito e importancia del estudio, se realizaron visitas presenciales a algunas clases de los estudiantes, donde se explicó el objetivo de la investigación, se resolvieron dudas y se reforzó la invitación a responder el cuestionario de manera voluntaria y confidencial.

Este procedimiento buscó asegurar una adecuada tasa de respuesta, así como promover el compromiso de los participantes con la investigación.

2.6. ANÁLISIS DE DATOS

Con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos del estudio, se implementaron distintos procedimientos de análisis estadístico. Para analizar las opiniones de los docentes y estudiantes respecto a la educación inclusiva universitaria (objetivo 1 y 2), se realizaron análisis descriptivos que permitieron presentar las principales características de las respuestas considerando las dimensiones analizadas.

Posteriormente, con el fin de comparar las opiniones de los participantes en las dimensiones evaluadas según datos sociodemográficos como el sexo y el nivel de formación percibida para enseñar a estudiantes con discapacidad (objetivo 3), se calcularon las medianas y se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para grupos independientes, herramienta idónea para determinar la significación estadística de las diferencias entre dos grupos.

La utilización de una prueba no paramétrica en el presente estudio se justifica en la verificación previa de los supuestos de normalidad de la distribución de las variables a través de la prueba de Shapiro-Wilk y homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene, cuyos resultados evidenciaron la necesidad de utilizar pruebas no paramétricas. Todos los análisis se llevaron a cabo mediante el software JASP (Jeffrey's Amazing Statistics Program), en su versión 0.19.0.

2.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este estudio forma parte de un proyecto colaborativo entre la Universidad Católica de la Santísima Concepción y la Universidad Católica de Colombia. Por ello, antes de responder la encuesta, los participantes debieron firmar un consentimiento informado diseñado específicamente para este proyecto. Este documento detalla los objetivos de la investigación, la información de contacto de los investigadores, una breve descripción del proyecto, el compromiso de confidencialidad y los beneficios, además de asegurar que la participación no implica costos ni riesgos para los participantes. El consentimiento informado fue aprobado y certificado por el Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, el que se encuentra certificado a nivel nacional. Se incluyó en el formulario digital en plataforma Google Forms, donde los participantes pudieron declarar que fueron informados de sus derechos y aspectos éticos del estudio, y decidir voluntariamente si deseaban participar o no.

CAPÍTULO 3

OPINIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El análisis que se presentará a continuación es de carácter descriptivo y se organizó en dos niveles complementarios. En primer lugar, se presentan los análisis por ítem individual como variables de nivel ordinal, de acuerdo con la naturaleza de la escala Likert utilizada. En este caso, los resultados se expresan mediante distribuciones de frecuencias y porcentajes.

En segundo lugar, se reportan los análisis por dimensión, las cuales se abordan como escalas compuestas construidas a partir de la sumatoria y promedio de los ítems que corresponden a cada dimensión del instrumento.

Con el fin de facilitar la organización y presentación de los resultados, se optó por codificar los enunciados de la escala. En la tabla 1 se presenta la correspondencia entre los códigos asignados y los enunciados de la escala.

Tabla 1. Codificación de los ítems de la Escala de Opinión sobre Educación Inclusiva.

Código	Enunciado	Dimensión
E1	Pienso que la educación inclusiva universitaria favorece el desarrollo de actitudes respetuosas con las diferencias del estudiantado.	Principios de la educación inclusiva
E2	Creo que la educación inclusiva contribuye a una convivencia más respetuosa y equitativa entre las y los estudiantes.	
E3	Creo que la educación inclusiva universitaria tiene más ventajas que inconvenientes.	
E4	Creo que la educación inclusiva es posible en todas las etapas de formación universitaria.	
E5	Considero que todo el estudiantado, independiente de sus diferencias, debería estar en las aulas de clase.	

Código	Enunciado	Dimensión
E6	Considero que todo el estudiantado, independiente de sus diferencias, se beneficia académicamente de estar en las aulas de clase.	Principios de la educación inclusiva
E7	Considero que todo el estudiantado con NEE se beneficia académicamente de la atención individual.	
E8	Considero que todo el estudiantado se beneficia socialmente, independiente de sus diferencias, de estar en las aulas de clase.	
E9	Valoro la educación inclusiva universitaria.	
E10	Pienso que en la institución hay suficiente apoyo para atender las NEE.	Condicionantes de la educación inclusiva
E11	Creo que hay suficiente apoyo de la Unidad de Inclusión (o afín) para la atención del estudiantado con NEE.	
E12	La institución cuenta con suficiente ayuda de otros/as profesionales para la atención del estudiantado con NEE.	
E13	La institución cuenta con redes de apoyo para atender al estudiantado con NEE en el aula de clases.	
E14	Los académicos cuentan con suficiente tiempo para enseñar a todo el estudiantado.	
E15	Los académicos cuentan con los materiales y recursos necesarios para atender al estudiantado con NEE.	
E16	Los académicos cuentan con los conocimientos necesarios para atender adecuadamente al estudiantado con NEE.	
E17	Los académicos tienen las habilidades necesarias para atender adecuadamente al estudiantado con NEE.	
E18	Los académicos tienen la capacitación suficiente para atender adecuadamente al estudiantado con NEE.	
E19	Creo que para una educación inclusiva no es necesario contar con recursos excepcionales, sino con una identidad profesional distinta.	
E20	Valoro que las universidades integren en la formación una identidad profesional con enfoque inclusivo.	Medidas institucionales para potenciar la inclusión
E21	Pienso que las instituciones educativas tienen que capacitar a los profesionales que ya trabajan con estudiantado con NEE.	
E22	Valoro la práctica del trabajo colaborativo entre profesionales para la atención de estudiantes con NEE.	

Código	Enunciado	Dimensión
E23	Considero que el profesorado debe adaptar su metodología a las necesidades de todo el estudiantado.	Medidas docentes para potenciar la inclusión
E24	Pienso que el profesorado debe evaluar considerando las diferencias del estudiantado.	
E25	Creo que el profesorado debe recibir formación continua en educación inclusiva.	

Nota: Elaboración propia basada en la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva de Bravo y Cardona (2010), previamente adaptada y validada al contexto chileno por Otondo y Núñez (2023).

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS SEGÚN ÍTEM DE LA ESCALA

3.1.1. DIMENSIÓN PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La tabla 2 recoge los resultados de la distribución porcentual de las respuestas en escala Likert para los enunciados relativos a la dimensión principios de la educación inclusiva en estudiantes de pedagogía y docentes formadores. Esta dimensión comprende aspectos como la convivencia, viabilidad de la educación inclusiva universitaria y beneficios formativos.

Tabla 2: Distribución porcentual de respuestas sobre principios de la educación inclusiva.

Ítem	Grupo	TD	D	PD	N	PA	A	TA
E1	Estudiantes	0.0	0.0	1.0	5.6	9.2	17.9	66.2
	Formadores	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	9.1	87.9
E2	Estudiantes	0.0	0.0	0.0	2.1	8.2	19.5	70.3
	Formadores	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	3.0	93.9
E3	Estudiantes	0.5	1.0	1.5	8.7	11.3	22.1	54.9
	Formadores	0.0	0.0	0.0	3.0	6.1	24.2	66.7
E4.	Estudiantes	0.5	2.1	1.5	4.1	6.7	15.9	69.2
	Formadores	3.0	0.0	0.0	3.0	15.2	15.2	63.6
E5	Estudiantes	1.5	2.6	1.5	7.7	14.4	15.9	56.4
	Formadores	3.0	0.0	0.0	6.1	15.2	18.2	57.6
E6	Estudiantes	2.1	1.5	2.6	7.7	11.8	21.5	52.8
	Formadores	3.0	0.0	3.0	3.0	15.2	24.2	51.5
E7	Estudiantes	0.5	0.5	3.6	9.2	12.3	18.5	55.4
	Formadores	0.0	0.0	0.0	12.1	12.1	24.2	51.5

Ítem	Grupo	TD	D	PD	N	PA	A	TA
E8	Estudiantes	0.5	1.5	2.6	7.7	11.3	19.5	56.9
	Formadores	3.0	0.0	0.0	0.0	9.1	30.3	57.6
E9	Estudiantes	0.5	1.0	1.5	11.8	11.3	17.4	56.4
	Formadores	3.0	0.0	0.0	6.1	9.1	18.2	63.6

Nota. TD = Totalmente en desacuerdo; D = En desacuerdo; PD = Parcialmente en desacuerdo; N = Ni en desacuerdo ni de acuerdo; PA = Parcialmente de acuerdo; A = De acuerdo; TA = Totalmente de acuerdo. Elaboración propia a partir de 33 casos válidos de docentes y 195 casos válidos de estudiantes.

A partir de los datos presentados en la tabla 2 se observa una concentración de respuestas en los tramos superiores de la escala tanto en el caso de estudiantes como formadores, lo que deja evidencia una alta adhesión a los principios de la educación inclusiva. Sin embargo, se aprecian algunos matices respecto a su implementación en el aula y los beneficios académicos asociados.

El mayor nivel de adhesión se alcanzó en E2 *"Creo que la educación inclusiva contribuye a una convivencia más respetuosa y equitativa entre las y los estudiantes"*, donde el porcentaje de acuerdo acumulado (A y TA) llegó al 96,9% en los docentes formadores y al 89,9% en estudiantes, con una mayor concentración en la categoría de TA. Resultados similares se aprecian en E1 "Pienso que la educación inclusiva universitaria favorece el desarrollo de actitudes respetuosas con las diferencias del estudiantado", con un 97% de acuerdo en formadores y un 84,1% en estudiantes, también con mayor concentración en TA.

En contraste, los ítems con menos acuerdo corresponden a E5 "*Considero que todo el estudiantado, independiente de sus diferencias, debería estar en las aulas de clase"*, donde los niveles de acuerdo si bien se mantienen en rangos altos descienden a un 75,8% en formadores y un 72,3% en estudiantes, mostrando mayor dispersión en las respuestas. De la misma manera, E7 *"considero que todo el estudiantado con NEE se beneficia académicamente de la atención individual"* alcanzó un 75,7% en formadores y 73,9% en estudiantes, con una proporción más alta de respuestas neutrales, lo que indica un acuerdo menos categórico respecto a la presencia en el aula y atención individual.

Finalmente, llama la atención que en E8 *"Considero que todo el estudiantado se beneficia socialmente, independiente de sus diferencias, de estar en las aulas de clase"*, los formadores manifestaron un acuerdo mayor (87,9%) en comparación con los estudiantes (76,4%), evidenciando una mayor apreciación de los beneficios sociales de la educación inclusiva por parte del profesorado.

3.1.2. DIMENSIÓN DE CONDICIONANTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A continuación, se presenta la distribución porcentual de respuestas en escala Likert para los ítems que indagan las opiniones de estudiantes de pedagogía sobre apoyos institucionales, recursos y capacidades docentes percibidas como importantes para implementar la educación inclusiva en el contexto universitario.

Tabla 3. Distribución porcentual de respuestas sobre condicionantes de la educación inclusiva.

Ítem	Grupo	TD	D	PD	N	PA	A	TA
E10	Estudiantes	7.7	11.3	10.8	24.6	19.5	9.7	16.4
	Formadores	6.1	3.0	9.1	18.2	30.3	24.2	9.1
E11	Estudiantes	4.1	9.2	7.7	27.7	19.0	12.8	19.5
	Formadores	6.1	6.1	6.1	27.3	27.3	18.2	9.1
E12.	Estudiantes	7.2	10.3	5.6	26.2	20.0	14.4	16.4
	Formadores	6.1	12.1	12.1	24.2	18.2	21.2	6.1
E13	Estudiantes	7.2	10.3	8.7	25.6	17.4	13.8	16.9
	Formadores	9.1	9.1	15.2	36.4	9.1	12.1	9.1
E14	Estudiantes	8.7	8.7	16.9	17.4	20.0	14.4	13.8
	Formadores	6.1	21.2	21.2	21.2	6.1	12.1	12.1
E15	Estudiantes	10.8	11.8	15.4	20.0	19.0	10.8	12.3
	Formadores	6.1	24.2	21.2	15.2	9.1	18.2	6.1
E16	Estudiantes	8.2	13.8	14.4	18.5	18.5	13.8	12.8
	Formadores	3.0	12.1	15.2	6.1	42.4	6.1	15.2
E17	Estudiantes	7.2	10.3	14.9	22,1	17.9	13.8	13.8
	Formadores	3.0	9.1	18.2	12.1	33.3	12.1	12.1

Ítem	Grupo	TD	D	PD	N	PA	A	TA
E18	Estudiantes	8.7	13.8	18.5	16.4	15.9	14.4	12.3
	Formadores	6.1	12.1	21.2	15.2	24.2	6.1	15.2
E19.	Estudiantes	5.6	7.2	10.3	21.0	17.9	15.4	22.6
	Formadores	9.1	6.1	15.2	18.2	21.2	12.1	18.2

Nota. TD = Totalmente en desacuerdo; D = En desacuerdo; PD = Parcialmente en desacuerdo; N = Ni en desacuerdo ni de acuerdo; PA = Parcialmente de acuerdo; A = De acuerdo; TA = Totalmente de acuerdo. Elaboración propia a partir de 33 casos válidos de docentes y 195 casos válidos de estudiantes.

Los resultados presentados en la tabla 3 muestran opiniones con una mayor diversificación y menos categóricas que en la dimensión anterior, lo que indica un menor grado de acuerdo acerca de los apoyos institucionales y profesionales hacia la educación inclusiva.

Los mayores porcentajes de acuerdo se concentran en E18 *"Los académicos tienen la capacitación suficiente para atender adecuadamente al estudiantado con NEE"* y E19 *"Creo que para una educación inclusiva no es necesario contar con recursos excepcionales, sino con una identidad profesional distinta",* con un porcentaje de acuerdo acumulado entre A y TA de 36,4% en formadores y de 29,7 en estudiantes en el caso de E18, y 30,3% y 38% en E19 respectivamente. Específicamente, es en E19 donde se encuentra el mayor consenso de la dimensión, lo que sugiere que las percepciones más positivas ponen énfasis en el rol identitario del profesorado como un aspecto clave en la educación inclusiva.

Por otro lado, las percepciones más críticas se encuentran en E14 "Los académicos cuentan con suficiente tiempo para enseñar a todo el estudiantado" y E15 "Los académicos cuentan con los materiales y recursos necesarios para atender al estudiantado con NEE". En el caso de E14 solo el 19,6% de estudiantes y el 21,2% de los formadores manifestaron acuerdo, predominando las respuestas de desacuerdo (27,8% en estudiantes y 33,3% en formadores). Asimismo, en E15 los acuerdos fueron bajos (19,5% en estudiantes y 24,3% en formadores) respecto a los desacuerdos (30,8% y 36,4% respectivamente).

En los ítems referidos a los apoyos institucionales y redes de colaboración profesional (E10-E13) predominan las opiniones neutrales,

evidenciando percepciones críticas respecto a la suficiencia de las instancias de apoyo. De manera similar, los ítems vinculados a los conocimientos y habilidades (E16-17), los acuerdos se situaron en proporciones intermedias, sin alcanzar una mayoría clara.

Ante estos resultados se observa que los niveles de acuerdo más altos de la dimensión se asocian a la capacitación docente y el rol de la identidad profesional para atender a la inclusión. Sin embargo, existe una percepción crítica sobre la disponibilidad de tiempo, recursos y apoyo institucional, lo que condiciona la implementación efectiva de la educación inclusiva.

3.1.3. DIMENSIÓN MEDIDAS INSTITUCIONALES PARA POTENCIAR LA INCLUSIÓN

En la tabla 4 se sintetiza la distribución porcentual de respuestas en los ítems que indagan sobre las opiniones de los estudiantes ante la importancia de las acciones institucionales. Estas acciones se relacionan con la formación docente, colaboración interprofesional e integración de una identidad profesional con enfoque inclusivo en la formación universitaria.

Tabla 4. Distribución porcentual de respuestas sobre medidas institucionales para potenciar la inclusión.

Ítem	Grupo	TD	D	PD	N	PA	A	TA
E20	Estudiantes	0	0,5	1.5	6,2	9,3	25.6	56.9
	Formadores	0.0	0.0	0.0	0.0	9.1	18.2	72.7
E21	Estudiantes	0.5	1.0	1.5	4.1	8.2	14.9	69.7
	Formadores	3.0	0.0	0.0	3.0	0.0	6.1	87.9
E22	Estudiantes	0.5	0.5	0.5	5.1	11.8	14.9	66.7
	Formadores	0.0	0.0	0.0	0.0	9.1	6.1	84.8

Nota. TD = Totalmente en desacuerdo; D = En desacuerdo; PD = Parcialmente en desacuerdo; N = Ni en desacuerdo ni de acuerdo; PA = Parcialmente de acuerdo; A = De acuerdo; TA = Totalmente de acuerdo. Elaboración propia a partir de 33 casos válidos de docentes y 195 casos válidos de estudiantes.

Los resultados presentados en la tabla 4 muestran un alto consenso positivo respecto a la importancia de las medidas institucionales para atender a la diversidad tanto en estudiantes como en formadores.

El mayor acuerdo se observa en E21, 'Pienso que las instituciones educativas tienen que capacitar a los profesionales que ya trabajan con el estudiantado con NEE'. Este alcanza un 84,6% en estudiantes y un 94,0% en docentes formadores. En E20, 'Valoro que las universidades integren en la formación una identidad profesional con enfoque inclusivo', el acuerdo alcanza un 82,5% entre los estudiantes y un 90,9% entre los formadores. Por su parte, E22, 'Valoro la práctica del trabajo colaborativo entre profesionales para la atención de estudiantes con NEE', registra un 81,6% de acuerdo en estudiantes y un 90,9% en docentes formadores. Los resultados muestran una valoración favorable de la capacitación, la identidad profesional inclusiva y la colaboración interprofesional.

En conjunto, las distribuciones reflejan que los estudiantes y formadores valoran fuertemente la relevancia de las acciones institucionales para favorecer la educación inclusiva, con un porcentaje de acuerdo sobre el 80% en todos los ítems. Estos datos evidencian que la capacitación continua, la colaboración interprofesional y la integración de una identidad inclusiva son percibidos como pilares fundamentales para la educación inclusiva.

3.1.4. DIMENSIÓN MEDIDAS DOCENTES PARA POTENCIAR LA INCLUSIÓN

En esta dimensión se abordan las opiniones sobre la pertinencia y alcance de las acciones institucionales orientadas al fortalecimiento de la educación inclusiva, incorporando consideraciones de carácter metodológico, evaluativo y vinculadas a la formación continua del personal docente.

Tabla 5. Distribución porcentual de respuestas sobre medidas docentes para potenciar la inclusión.

Ítem	Grupo	TD	D	PD	N	PA	A	TA
E23	Estudiantes	0.5	0	0	5.1	7.2	15.9	71.3
	Formadores	3.0	0.0	0.0	0.0	12.1	6.1	78.8
E24	Estudiantes	8.2	5.6	5.6	15.9	19.5	17.9	27.2
	Formadores	3.0	0.0	15.2	30.3	15.2	15.2	21.2
E25	Estudiantes	4.6	5.1	8.2	14.9	17.9	21.0	28.2
	Formadores	3.0	0.0	9.1	27.3	15.2	24.2	21.2

Nota. TD = Totalmente en desacuerdo; D = En desacuerdo; PD = Parcialmente en desacuerdo; N = Ni en desacuerdo ni de acuerdo; PA = Parcialmente de acuerdo; A = De acuerdo; TA = Totalmente de acuerdo. Elaboración propia a partir de 33 casos válidos de docentes y 195 casos válidos de estudiantes.

Los resultados muestran diferencias relevantes en el grado de adhesión suscitado por las tres medidas docentes evaluadas. El mayor nivel de acuerdo se registra en el ítem E23, "Considero que el profesorado debe adaptar su metodología a las necesidades de todo el estudiantado", con un 87,2% entre los estudiantes y un 84,8% entre los docentes formadores. En ambos grupos predomina la categoría "totalmente de acuerdo", seleccionada por el 71,3% y el 78,8%, respectivamente. Esta concentración de respuestas revela un reconocimiento ampliamente compartido de la adaptación metodológica como una responsabilidad inherente al ejercicio docente en contextos educativos diversos.

En el ítem E24, "Pienso que el profesorado debe evaluar considerando las diferencias del estudiantado", el porcentaje de acuerdo disminuye al 45,1% entre los estudiantes y al 36,4% entre los docentes formadores. Asimismo, el 19,5% de los estudiantes y el 15,2% de los formadores se sitúan en la categoría "parcialmente de acuerdo". Entre estos últimos destaca, además, el 30,3% de respuestas neutrales, frente al 15,9% registrado entre los estudiantes. La mayor dispersión observada sugiere que la consideración de las diferencias en los procesos evaluativos suscita posiciones menos definidas que la adaptación de la metodología de enseñanza.

Una tendencia semejante se aprecia en el ítem E25, "Creo que el profesorado debe recibir formación continua en educación inclusiva". El acuerdo alcanza un 49,2% entre los estudiantes y un 45,5% entre los docentes formadores. A ello se suma un 17,9% y un 15,2%, respectivamente, que manifiesta un acuerdo parcial. No obstante, las respuestas neutrales adquieren una presencia considerable entre los formadores, con un 27,3%, en comparación con el 14,9% de los estudiantes. Este patrón evidencia una valoración moderadamente favorable de la formación continua, aunque acompañada de una menor definición entre quienes ejercen labores formativas.

En conjunto, los resultados muestran que la adaptación metodológica cuenta con un respaldo ampliamente consolidado, mientras

que la evaluación sensible a las diferencias y la formación continua reciben valoraciones más heterogéneas. Esta distancia permite advertir que el reconocimiento general de la diversidad no se traduce con igual claridad en la adhesión a mecanismos específicos para atenderla. El hallazgo plantea la necesidad de fortalecer institucionalmente los criterios, apoyos y oportunidades de desarrollo profesional que permitan incorporar la inclusión de manera sistemática en la evaluación y en la formación permanente del profesorado.

3.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS SEGÚN DIMENSIONES

Tabla 6. Estadísticos descriptivos según dimensiones de la escala.

Dimensión	N° de ítems	Grupo	Media	Promedio de dimensiones según c/ ítems	DE	Asimetría		Curtosis	
						Asimetría	Error típico de la asimetría	Curtosis	Error típico de la curtosis
Principios de la educación inclusiva	9	Formadores	41.91	4.65	26.88	0.922	0.409	1.118	0.798
		Estudiantes	38.58	4.28	27.02	0.661	0.174	1.444	0.346
Condicionantes de la educación inclusiva	10	Formadores	30.36	3.03	22.26	0.168	0.409	1.111	0.798
		Estudiantes	30.89	3.08	24.52	0.046	0.174	1.365	0.346
Medidas institucionales para potenciar la inclusión	3	Formadores	14.82	4.94	9.37	0.985	0.409	1.039	0.798
		Estudiantes	13.21	4.4	9.24	0.664	0.174	1.448	0.346
Medidas docentes para potenciar la inclusión	3	Formadores	12.03	4.01	8.13	0.690	0.409	1.269	0.798
		Estudiantes	11.29	3.76	8.31	0.414	0.174	1.503	0.346

Nota: Elaboración propia.

Los datos presentados en la tabla 5 permiten identificar las tendencias generales de valoración en cada una de las dimensiones de la

escala. En la dimensión Principios de la Educación Inclusiva, se observan las medias más altas tanto en docentes (M=41,91; DE=26,88) como en estudiantes (M=38,58; DE=22,26) lo que equivale a una media por ítem de 4,65 y 4,28 respectivamente.

En contraste, la dimensión con opiniones menos favorables fue la de condicionantes de la educación inclusiva, con medias de 30,36 en formadores (DE=22,26) y 30,89 (DE=24,52), correspondientes a promedios por ítem de 3,03 y 3,08 respectivamente. Lo que refleja percepciones críticas generalizadas sobre la disponibilidad de recursos, apoyos institucionales y condiciones materiales para la implementación de la educación inclusiva.

La dimensión medidas para potenciar la inclusión, compuesta por 3 ítems, registró una media de 14,82 (DE=9,37) en el caso de los formadores y de 13,21 (DE=9,24) en estudiantes, correspondiente a un promedio por ítem de 4,94 y 4,4 respectivamente.

Finalmente, al analizar la dimensión de medidas docentes para potenciar la inclusión, compuesta por 3 ítems, se obtuvo una media total de 12,03 (DE=8,13) en formadores y de 11,29 (DE=8,31) en estudiantes, lo que equivale a un promedio por ítem de 4,01 y 3,76 respectivamente. Estos resultados reflejan un nivel de acuerdo moderado ante los enunciados propuestos sobre las acciones docentes en favor de la inclusión.

3.3 RESULTADOS DIFERENCIALES ENTRE LAS VARIABLES EXAMINADAS Y DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS (U DE MANN-WHITNEY)

3.3.1. DIFERENCIAS ENTRE LAS OPINIONES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SEXO DE LOS PARTICIPANTES

Con el propósito de analizar posibles diferencias en las opiniones sobre la educación inclusiva según el sexo de los participantes, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney en las cuatro dimensiones de la escala. En la tabla 7 se presentan las medianas, rangos y resultados de contrastes para su posterior análisis.

Tabla 7. Medianas (rango) y comparaciones de participantes según el sexo respecto a las dimensiones examinadas (prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto).

Dimensiones	Mujeres (N=157)		Hombres (N=71)		U	P	Correlación de rango biserial (rb)	SE Correlación de rango biserial
	Mediana	Rango	Mediana	Rango				
Dimensión 1 Principios de la Educación Inclusiva	59.00	38.00	56.00	28.00	4,704	.058	0.156	0.083
Dimensión 2 Condicionantes de la educación Inclusiva	44.00	58.00	39.00	46.00	4,731	.068	0.151	0.083
Dimensión 3 Medidas institucionales para potenciar la inclusión	21.00	10.00	20.00	10.00	4,633	.027	0.169	0.083
Dimensión 4 Medidas docentes para potenciar la inclusión.	17.00	18.00	17.00	12.00	5,536	.935	0.007	0.083

Nota: Elaboración propia.

En términos generales, los resultados muestran que las mujeres alcanzaron medianas superiores en todas las dimensiones, lo que evidencia una tendencia sistemática hacia las opiniones favorables sobre educación inclusiva. Sin embargo, estas diferencias solo alcanzan una significación estadísticamente significativa en la dimensión de medidas institucionales para potenciar la inclusión (U = 4,633; p = .027), siendo las mujeres quienes presentan puntajes superiores en esta área.

En las demás dimensiones las diferencias no resultaron ser significativas. Lo que sugiere una cierta homogeneidad entre ambos grupos, especialmente en la dimensión de medidas docentes para potenciar la inclusión, donde las medianas fueron idénticas y el tamaño del efecto fue casi nulo (r=0,007).

3.3.2. DIFERENCIAS ENTRE LAS OPINIONES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y NIVEL DE FORMACIÓN PARA ENSEÑAR A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD PERCIBIDO POR LOS PARTICIPANTES

A continuación, se presentan los resultados de las comparaciones de opiniones sobre educación inclusiva según nivel de formación percibido para enseñar a estudiantes con discapacidad. Al igual que el análisis anterior, la tabla 8 recoge los valores de la prueba U de Mann Whitney para las cuatro dimensiones.

Tabla 8. Medianas (rango) y comparaciones de participantes según el nivel de formación para enseñar a estudiantes con discapacidad respecto a las dimensiones examinadas (prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto).

Dimensión	**Alto nivel de formación (N=109)**		**Bajo nivel de formación (N=119)**		**U**	**p**	**Correlación de rango biserial (rb)**	**SE correlación de rango biserial**
	Mediana	Rango	Mediana	Rango				
Dimensión 1 Principios de la Educación Inclusiva	58.00	28.00	58.00	38.00	6,028	0.354	0.071	0.077
Dimensión 2 Condicionantes de la educación Inclusiva	46.00	58.00	39.00	58.00	4,936	0.002	0.239	0.077
Dimensión 3 Medidas institucionales para potenciar la inclusión	20.00	9.00	21.00	10.00	7,233	0.105	-0,115	0.077
Dimensión 4 Medidas docentes para potenciar la inclusión.	17.000	15.00	17.000	18.00	7,085	0.226	-0.092	0.077

Nota: Elaboración propia.

Los resultados indican que las medianas de las dimensiones vinculadas con los principios de la educación inclusiva, las acciones institucionales para su promoción y las prácticas docentes que las favorecen son muy similares entre ambos grupos. En consecuencia, no

se identifican diferencias estadísticamente significativas (p>.05). Tal como ocurrió en el análisis según sexo, se evidencia una cierta homogeneidad en las opiniones independientemente del grado de preparación que los participantes declaran tener.

En contraste, la dimensión de condicionantes de la educación inclusiva presentó diferencias estadísticamente significativas a favor de los participantes con un mayor grado de preparación percibida (U = 4,936; p = .002). Si bien el tamaño del efecto indica una magnitud moderada (r=0,239), este hallazgo sugiere que una mayor preparación se puede vincular con un mejor reconocimiento de los factores contextuales e institucionales que son necesarios para la implementación de la educación inclusiva en contextos universitarios.

CAPÍTULO 4

ENTRE LOS PRINCIPIOS INCLUSIVOS Y LAS CONDICIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN

A partir de los resultados de esta investigación es posible afirmar que tanto los estudiantes de pedagogía como los docentes formadores muestran opiniones predominantemente favorables hacia la educación inclusiva universitaria. Este hallazgo refleja una sólida adhesión conceptual y valorativa a los fundamentos éticos, políticos y pedagógicos que sustentan la inclusión, los cuales se articulan con principios de equidad, justicia social y respeto por la diversidad. Sin embargo, estas percepciones positivas coexisten con valoraciones críticas respecto a los recursos, apoyos y condiciones institucionales que posibilitan su implementación efectiva. Esta tensión entre la aceptación teórica y las limitaciones prácticas confirma la existencia de una brecha estructural que sigue condicionando la consolidación de una cultura universitaria inclusiva en Chile.

En relación con el primer objetivo de investigación, describir las opiniones de estudiantes de pedagogía sobre la educación inclusiva universitaria, los resultados mostraron una disposición actitudinal positiva de los estudiantes hacia los principios inclusivos, junto con un alto nivel de acuerdo respecto al valor formativo y social de la inclusión. Este hallazgo sugiere una creciente internalización de valores inclusivos durante la formación inicial docente. No obstante, se constata que dichas opiniones se tornan más críticas cuando se abordan aspectos de implementación real en la institución, lo que sugiere que el reconocimiento de la inclusión como principio clave no garantiza su concreción eficaz en la práctica.

Esta ambivalencia dialoga con la literatura, que señala cómo la adhesión al discurso inclusivo suele coexistir con barreras en su

implementación. Estudios destacan que, aunque la inclusión es valorada y promovida en el plano declarativo, su materialización se ve limitada por condiciones institucionales y prácticas arraigadas (Figueiredo et al., 2024; Mejía & Ullauri, 2024; Pastore, 2021; Romero & López, 2023). En Chile, la formación inicial docente tiende a abordar la inclusión desde un enfoque teórico, dificultando su traducción en prácticas concretas dentro del aula.

No obstante, el presente estudio se diferencia al evidenciar una mayor conciencia crítica en el estudiantado, que reconoce la importancia del enfoque inclusivo, pero demanda condiciones institucionales para materializarlo. Esto, sugiere un avance fundamental en la comprensión de la inclusión como un proceso transformador, más allá de una obligación normativa.

Respecto al segundo objetivo, caracterizar las opiniones de docentes formadores sobre la educación inclusiva en el contexto universitario, los resultados reflejan un consenso positivo respecto a los principios de la inclusión y a la necesidad de fortalecer la capacitación continua, la colaboración profesional y la adaptación metodológica. Sin embargo, también se manifiestan percepciones críticas hacia las limitaciones estructurales, particularmente la falta de recursos, tiempo y formación especializada, lo que condiciona la implementación de prácticas inclusivas sostenibles.

Estos resultados concuerdan parcialmente con los hallazgos de González et al. (2021), Mora et al. (2021), Soto-Fuentes et al. (2025), quienes destacan actitudes favorables del profesorado universitario, aunque acompañadas de carencias formativas. Asimismo, convergen con los hallazgos de estudios internacionales como los de Atasanova & Papen (2025) y Korthals-Altes et al. (2024), que subrayan carencias formativas y de apoyo institucional. En contraste, difieren de lo expuesto por Paz-Maldonado & Flores-Girón (2021), quienes documentan una alta resistencia generalizada en docentes latinoamericanos. Esta divergencia podría explicarse por los avances normativos en Chile, que han contribuido a consolidar un marco institucional favorable al enfoque inclusivo.

El tercer objetivo, orientado a comparar las opiniones sobre la educación inclusiva según el sexo y nivel de formación percibido para enseñar a estudiantes con discapacidad, permitió identificar diferencias estadísticamente significativas. Las mujeres mostraron una mayor valoración de las estrategias institucionales para promover la inclusión como la capacitación continua y el trabajo colaborativo, mientras que los y las participantes con mayor formación percibida presentaron valoraciones más altas en la dimensión de condicionantes institucionales.

Estas tendencias se alinean con lo reportado por Abellán & Sáez (2020), quienes sostienen que las actitudes hacia la inclusión suelen ser más favorables en mujeres, posiblemente debido a una orientación prosocial y empática más desarrollada. De igual modo, dialogan con los hallazgos de Atasanova & Papen (2023) y Korthals-Altes et al. (2024), que identifican la formación docente específica como un factor determinante para superar barreras institucionales. En este sentido, el presente estudio aporta una lectura más amplia al considerar que las diferencias observadas no dependen únicamente de variables sociodemográficas, sino también de procesos formativos y culturales propios del contexto chileno.

Así, tanto las mujeres como los participantes con mayor formación percibida no solo valoran más la inclusión, sino que reconocen con mayor claridad la interdependencia entre la cultura organizacional, la formación profesional y la práctica pedagógica. Esta interpretación ofrece una comprensión más compleja del fenómeno, al mostrar que las disposiciones inclusivas están moduladas por factores personales y estructurales. De esta manera, la investigación avanza más allá de estudios previos al proponer una visión sistémica de la inclusión, donde las diferencias de sexo y formación se interpretan como expresiones entre el sujeto y su contexto institucional.

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos reafirman la inclusión como un proceso dinámico y en permanente construcción (Ainscow, 2020) y resultan coherentes con el modelo de Booth y Ainscow (2002), que enfatiza la articulación entre culturas, políticas y prácticas inclusivas.

En el contexto institucional estudiado, los resultados sugieren que la sensibilización y la adhesión a los principios inclusivos han avanzado, aunque su traducción en prácticas sostenidas continúa dependiendo de condiciones organizacionales, formativas y materiales. Debido al alcance de la muestra, esta interpretación no puede extenderse sin cautela al conjunto de la educación superior chilena.

En el ámbito práctico, se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente inicial y continua mediante estrategias que integren teoría y práctica, así como alinear los valores inclusivos con políticas institucionales efectivas que garanticen recursos, apoyos y mecanismos de evaluación orientados al impacto real. La originalidad de este estudio radica en su enfoque comparativo y cuantitativo, en la incorporación de variables personales e institucionales poco exploradas y en la integración, dentro de un mismo análisis, de las opiniones de estudiantes de pedagogía y docentes formadores. Esta perspectiva conjunta permite una comprensión más amplia y contextualizada del estado de la educación inclusiva universitaria, aportando evidencia empírica que contribuye a reducir el vacío investigativo existente en Chile y en América Latina.

Si bien los resultados aportan información valiosa, el estudio presenta ciertas limitaciones. La muestra, procedente de una sola institución y seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a todo el sistema universitario chileno. Asimismo, el enfoque cuantitativo permitió identificar tendencias, pero no explorar en profundidad los significados que los participantes atribuyen a la inclusión.

La ausencia de variables adicionales, edad, experiencia docente o trayectoria académica limita la identificación de factores que podrían incidir en las actitudes inclusivas. Así, futuras investigaciones deberían ampliar la cobertura a diversas universidades, programas formativos y participantes, además de incorporar metodologías mixtas que consideren las voces de estudiantes con NEE para profundizar la comprensión del fenómeno desde una perspectiva experiencial.

A pesar de estas limitaciones, los resultados ofrecen una contribución empírica pertinente al caracterizar las opiniones de dos grupos directamente vinculados con la formación inicial docente. Su valor reside en identificar, dentro de una institución universitaria chilena, una tensión consistente entre la valoración de la inclusión y las condiciones percibidas para implementarla. Esta evidencia permite formular orientaciones para la gestión institucional, la docencia y la formación del profesorado, que deberán ser examinadas y ajustadas en otros contextos antes de asumir una aplicación general.

CAPÍTULO 5

DESAFÍOS Y PROYECCIONES PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

5.1. UNA TENSIÓN QUE ORIENTA LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL

El principal aporte del estudio reside en evidenciar que la adhesión a los principios inclusivos no equivale, por sí misma, a disponer de las condiciones necesarias para concretarlos. En los grupos participantes, las valoraciones favorables hacia la inclusión coexisten con apreciaciones críticas sobre los recursos, los apoyos, el tiempo y la preparación disponibles. Esta tensión obliga a desplazar el análisis desde la disposición individual del profesorado hacia las estructuras institucionales que delimitan sus posibilidades de actuación.

Los desafíos que se presentan a continuación no constituyen problemas aislados. Se encuentran articulados y expresan distintas dimensiones de una misma responsabilidad institucional: convertir el reconocimiento de la inclusión en condiciones sostenibles de participación, aprendizaje y permanencia. Su formulación se circunscribe al contexto estudiado y debe interpretarse considerando el carácter no probabilístico de la muestra y el uso de respuestas autorreportadas.

5.2. DESAFÍO 1. CONVERTIR EL COMPROMISO INSTITUCIONAL EN CAPACIDADES EFECTIVAS

Las declaraciones y políticas inclusivas requieren estructuras capaces de sostenerlas. Esto supone definir responsabilidades, asignar

recursos, articular unidades, disponer de apoyos especializados y establecer procedimientos accesibles para solicitar, implementar y revisar las medidas de apoyo. Cuando estas condiciones no están institucionalizadas, la respuesta educativa depende de iniciativas personales y puede variar entre carreras, asignaturas o situaciones particulares.

El desafío no consiste únicamente en aumentar la oferta de servicios, sino en examinar su accesibilidad, oportunidad, continuidad y vinculación con las trayectorias académicas. Esta revisión debe incluir los tiempos destinados a la planificación, la coordinación y el acompañamiento, pues la disponibilidad formal de un apoyo no garantiza que pueda utilizarse de manera pertinente.

5.3. DESAFÍO 2. FORTALECER LA FORMACIÓN PARA UNA DOCENCIA INCLUSIVA

La formación inicial y continua necesita superar los enfoques centrados exclusivamente en la sensibilización. Se requieren oportunidades formativas vinculadas con decisiones concretas de planificación, enseñanza, evaluación, accesibilidad y trabajo colaborativo. La preparación debe permitir reconocer barreras, diversificar las respuestas pedagógicas y analizar críticamente las condiciones institucionales en las que se desarrolla la docencia.

En la formación inicial docente, esta orientación exige que la inclusión atraviese el currículo, las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos, en lugar de quedar restringida a asignaturas o contenidos específicos. La coherencia formativa depende de que los futuros profesores no solo estudien los principios inclusivos, sino que también los experimenten en la organización cotidiana de su trayectoria universitaria.

5.4. DESAFÍO 3. CONSOLIDAR EL TRABAJO COLABORATIVO

La colaboración entre docentes, carreras, unidades institucionales y profesionales de apoyo requiere tiempos reconocidos, canales de

comunicación, responsabilidades definidas y mecanismos de seguimiento. No se trata de transferir la responsabilidad pedagógica a los equipos especializados, sino de construir respuestas coordinadas que eviten la fragmentación de los apoyos y reduzcan la dependencia de gestiones informales. El trabajo colaborativo adquiere sentido cuando mejora la oportunidad y la pertinencia de las decisiones que afectan al estudiantado.

5.5. DESAFÍO 4. EVALUAR LA IMPLEMENTACIÓN Y SUS EFECTOS

Una política inclusiva necesita mecanismos de evaluación que permitan determinar si las acciones adoptadas reducen barreras y favorecen la participación, el aprendizaje y la permanencia. El seguimiento no puede limitarse al número de capacitaciones, atenciones o actividades realizadas; debe considerar la accesibilidad de los apoyos, su oportunidad, los cambios producidos en las prácticas y la experiencia de quienes participan en ellas. Esta información resulta indispensable para orientar procesos de mejora continua y asignar responsabilidades institucionales.

5.6. DESAFÍO 5. INCORPORAR LA EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTADO EN LAS DECISIONES INSTITUCIONALES

La inclusión pierde legitimidad cuando las políticas se diseñan sin la participación de las personas cuyas trayectorias buscan transformar. Incorporar las experiencias del estudiantado, especialmente de quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, permite reconocer dificultades que no siempre son visibles en los registros administrativos. Su participación debe contemplarse en el diagnóstico, el diseño de las medidas, la evaluación de los apoyos y la revisión de las políticas, resguardando la confidencialidad, la accesibilidad y el carácter no meramente consultivo de estos procesos.

5.7. ARTICULACIÓN DE LOS DESAFÍOS Y ORIENTACIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Los cinco desafíos conforman una estructura común para interpretar los hallazgos y orientar la mejora institucional. La siguiente matriz no introduce una clasificación diferente, sino que traduce cada desafío en tensiones específicas, acciones prioritarias e indicadores de seguimiento. Su propósito es facilitar el paso desde el análisis hacia decisiones institucionales contextualizadas, sin convertir las orientaciones en una pauta rígida o de aplicación uniforme.

Los indicadores propuestos deben seleccionarse de acuerdo con los objetivos, las capacidades y la información disponible en cada institución. Para que resulten útiles, requieren una línea de base y una revisión periódica que permita examinar cambios a lo largo del tiempo. Asimismo, es necesario distinguir entre la ejecución de una actividad y sus efectos: registrar que una acción se realizó no demuestra, por sí solo, que haya reducido barreras o mejorado la experiencia educativa.

El seguimiento debe combinar antecedentes institucionales con las experiencias de estudiantes, docentes y profesionales de apoyo. Los indicadores no buscan fiscalizar el desempeño individual ni trasladar al profesorado la responsabilidad por dificultades de carácter sistémico. Su función es examinar en qué medida la organización universitaria genera condiciones suficientes, accesibles y sostenibles para garantizar el derecho a una educación inclusiva.

Tabla 9. Correspondencia entre los desafíos institucionales, las acciones prioritarias y los indicadores de seguimiento.

Desafío y tensiones asociadas	**Acciones institucionales prioritarias**	**Indicadores de seguimiento**
Desafío 1. Convertir el compromiso institucional en capacidades efectivas. Distancia entre las políticas declaradas y los recursos, procedimientos, tiempos y apoyos disponibles.	Incorporar objetivos, responsables, plazos y recursos en la planificación institucional; articular carreras y unidades de apoyo; revisar la accesibilidad, oportunidad y continuidad de los procedimientos.	Recursos asignados; responsabilidades formalizadas; tiempos de respuesta; cobertura y continuidad de los apoyos; conocimiento y valoración de los servicios.

Desafío y tensiones asociadas	Acciones institucionales prioritarias	Indicadores de seguimiento
Desafío 2. Fortalecer la formación para una docencia inclusiva. Preparación desigual y tratamiento fragmentado o predominantemente teórico de la inclusión.	Integrar la inclusión transversalmente en perfiles de egreso, asignaturas y prácticas; desarrollar formación continua vinculada con planificación, accesibilidad, diversificación metodológica y evaluación.	Competencias inclusivas incorporadas en los planes de estudio; participación y valoración de la formación; cambios en la preparación percibida; incorporación de aprendizajes en la práctica.
Desafío 3. Consolidar el trabajo colaborativo. Coordinación insuficiente y dependencia de iniciativas informales o individuales.	Reconocer tiempos de coordinación; definir canales, responsabilidades y protocolos de actuación; fortalecer la colaboración entre docentes, carreras, servicios estudiantiles y unidades especializadas.	Horas destinadas; reuniones y acciones coordinadas; cumplimiento de protocolos; percepción sobre la oportunidad y utilidad del trabajo colaborativo.
Desafío 4. Evaluar la implementación y sus efectos. Predominio de registros de actividades que no permiten determinar si las medidas reducen barreras.	Establecer una línea de base y un sistema periódico de seguimiento que combine datos de ejecución, resultados educativos y experiencias de la comunidad; utilizar la información para revisar políticas y reasignar recursos.	Acciones ejecutadas; barreras identificadas y abordadas; accesibilidad y oportunidad de los apoyos; participación, permanencia y progresión; ajustes derivados de la evaluación.
Desafío 5. Incorporar la experiencia del estudiantado en las decisiones institucionales. Participación limitada de quienes enfrentan barreras en el diagnóstico, el diseño y la evaluación de las políticas.	Crear mecanismos accesibles y vinculantes de consulta y participación; incorporar al estudiantado en la evaluación de apoyos y políticas; establecer procedimientos de retroalimentación y respuesta institucional.	Diversidad y frecuencia de las instancias de participación; propuestas estudiantiles incorporadas; respuestas institucionales emitidas; percepción de incidencia, accesibilidad y confianza.

Nota. Las acciones y los indicadores propuestos constituyen orientaciones que deben ajustarse a las características, prioridades y capacidades de cada institución.

CAPÍTULO 6

PROYECCIONES Y REFLEXIONES FINALES

La educación inclusiva no constituye únicamente una orientación pedagógica ni un conjunto de respuestas destinadas a determinados grupos. Se fundamenta en el derecho de todas las personas a participar en condiciones de equidad en los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la inclusión forma parte de un proyecto de justicia social que exige revisar cómo se distribuyen las oportunidades, los recursos, los apoyos y las posibilidades de participación en las instituciones de educación superior.

Comprender la inclusión desde la justicia social permite superar los enfoques centrados exclusivamente en el acceso o en la incorporación física de estudiantes tradicionalmente excluidos. El ingreso representa una condición indispensable, pero no garantiza la participación, el aprendizaje, la permanencia ni el reconocimiento dentro de la comunidad universitaria. La equidad exige examinar las condiciones en las que se desarrollan las trayectorias y determinar si las estructuras institucionales permiten que la diversidad participe en igualdad de dignidad y derechos.

Este enfoque comprende dimensiones relacionadas con la distribución de recursos y oportunidades, el reconocimiento de la diversidad y la participación en las decisiones que afectan la experiencia educativa. Una institución no avanza hacia la inclusión solamente porque amplía su matrícula o dispone de una unidad especializada; también debe revisar quiénes participan en la definición de sus políticas, qué experiencias son consideradas legítimas y cómo responde a las barreras identificadas por la comunidad.

Los resultados muestran una valoración favorable de los principios inclusivos entre estudiantes de pedagogía y docentes formadores. Al

mismo tiempo, evidencian apreciaciones críticas sobre los recursos, los apoyos, el tiempo y la preparación disponibles. Esta coexistencia indica que el reconocimiento de la inclusión como principio no asegura las condiciones necesarias para implementarla. La distancia observada no puede interpretarse únicamente como una insuficiencia individual del profesorado, pues remite a decisiones institucionales y marcos regulatorios que organizan las posibilidades concretas de actuación.

Con frecuencia, las dificultades relacionadas con la inclusión se formulan como problemas de disposición, capacitación o competencia docente. Aunque la preparación profesional es relevante, esta interpretación resulta limitada cuando desconoce las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza. La posibilidad de diversificar una metodología, revisar una evaluación, coordinar apoyos o acompañar trayectorias depende también de la carga académica, el tiempo disponible, el acceso a recursos, las orientaciones institucionales y la existencia de equipos con responsabilidades definidas.

Trasladar el análisis hacia el sistema institucional y legal no supone eximir al profesorado de su responsabilidad pedagógica. Implica situarla dentro de una estructura más amplia y reconocer que las prácticas se encuentran condicionadas por decisiones curriculares, administrativas y presupuestarias. Las respuestas inclusivas no pueden quedar sujetas a la voluntad, la experiencia o la iniciativa particular de cada docente. Cuando esto ocurre, el ejercicio de un derecho depende de circunstancias contingentes y puede variar entre carreras, asignaturas o personas.

La responsabilidad institucional se expresa en la capacidad de convertir los compromisos declarados en políticas operativas. Esto exige asignar recursos, establecer procedimientos accesibles, reconocer tiempos de planificación y coordinación, fortalecer los sistemas de apoyo y definir mecanismos de seguimiento. También requiere que la inclusión forme parte de la gestión académica, la evaluación de la docencia, el aseguramiento de la calidad y la planificación de las carreras, en lugar de quedar circunscrita a unidades especializadas.

Las unidades de inclusión desempeñan una función necesaria, pero no deberían concentrar por sí solas la responsabilidad institucional. Su trabajo necesita articularse con las autoridades, las facultades, las carreras, los equipos curriculares y los servicios estudiantiles. La fragmentación puede producir respuestas tardías o parciales y reforzar la idea de que la inclusión constituye una tarea adicional, separada del funcionamiento ordinario de la universidad.

El marco legal cumple asimismo una función decisiva. Las normas que reconocen la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación proporcionan una base indispensable, pero su eficacia depende de los mecanismos establecidos para su implementación, supervisión y exigibilidad. La existencia de una obligación normativa no garantiza que las instituciones dispongan de criterios comunes, recursos suficientes o procedimientos efectivos.

En este ámbito, el Estado mantiene una responsabilidad que no puede transferirse íntegramente a las instituciones ni al profesorado. Le corresponde establecer orientaciones claras, asegurar condiciones de financiamiento, generar mecanismos de acompañamiento y supervisar el cumplimiento de los derechos reconocidos. Sin estas condiciones, la aplicación de las políticas puede depender de las capacidades desiguales de cada institución y reproducir diferencias en las oportunidades ofrecidas al estudiantado.

Esta cuestión adquiere especial relevancia en la formación inicial docente. Las universidades forman profesionales que posteriormente deberán responder a la diversidad en otros niveles del sistema educativo. Esa formación pierde coherencia cuando se solicita a los futuros profesores desarrollar prácticas inclusivas mientras experimentan currículos, evaluaciones o estructuras universitarias que no responden a los mismos principios. La inclusión se aprende mediante contenidos y experiencias, pero también a través de la forma en que una institución distribuye los apoyos, reconoce las diferencias y permite la participación.

La interpretación de los hallazgos debe considerar que la investigación se desarrolló en una sola institución, mediante un muestreo no probabilístico

y a partir de respuestas autorreportadas. Sus resultados no representan al conjunto de la educación superior chilena ni permiten establecer relaciones causales. No obstante, hacen visible una tensión que merece examinarse en otros contextos: la adhesión amplia a los principios inclusivos junto con una valoración crítica de las condiciones que permiten concretarlos.

Futuras investigaciones deberían incorporar distintas instituciones y considerar las experiencias de estudiantes con discapacidad y de otras personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. También sería pertinente analizar cómo las estructuras de financiamiento, los sistemas de aseguramiento de la calidad y las regulaciones nacionales influyen en el desarrollo de las políticas inclusivas. Esta ampliación permitiría comprender con mayor precisión cómo se distribuyen las responsabilidades entre el Estado, las instituciones y los actores educativos.

En definitiva, avanzar hacia una educación superior inclusiva exige dejar de interpretar la exclusión como consecuencia exclusiva de las características del estudiantado o de las limitaciones individuales del profesorado. Las barreras se producen y mantienen en sistemas que distribuyen de manera desigual los recursos, el reconocimiento y las oportunidades de participación. Su transformación requiere respuestas institucionales y legales capaces de garantizar que la inclusión no dependa de iniciativas aisladas ni de decisiones discrecionales.

La justicia social ofrece un criterio para evaluar ese proceso. No basta con preguntar cuántos estudiantes con necesidades de apoyo educativo ingresan a la universidad o cuántas acciones inclusivas se realizan. Es necesario examinar quiénes participan plenamente, qué barreras continúan operando, cómo se distribuyen los apoyos y qué capacidad tienen las personas para incidir en las decisiones que afectan sus trayectorias. La inclusión adquiere contenido cuando el derecho reconocido formalmente se convierte en una experiencia educativa efectiva. Alcanzar esa correspondencia constituye una responsabilidad compartida, aunque diferenciada, del Estado, las instituciones de educación superior y quienes participan en ellas.

FINANCIAMIENTO

Este trabajo recibió financiamiento de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, mediante el proyecto INGE 220011, y de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Programa Beca de Magíster Nacional 2024, folio 22240356.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, J., & Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación, 31*(2), 219–229. https://doi.org/10.5209/rced.62090

Ainscow, M. (2020). Inclusión y equidad en la educación: Dar sentido a los desafíos globales. *Prospects, 49*, 123–134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Atanasova, D., & Papen, U. (2025). UK university teachers on inclusive education: Conceptualizations, practices, opportunities and challenges. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431

Bastías, L., & Iturra, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare, 26*(1), 229–250. https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13

Beaton, M. C., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q., & Huber, S. (2021). Conceptualising teacher education for inclusion: Lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives. *Sustainability, 13*(4), Article 2167. https://doi.org/10.3390/su13042167

Becerra, C., Ibáñez, R., & Valenzuela, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: La academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111–138. https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011

Beltrán, D. C., & Erices, V. M. (2023). *Experiencia y percepción de personas del espectro autista como estudiantes en instituciones de educación superior de Santiago de Chile* [Tesis, Universidad Tecnológica Metropolitana]. https://repositorio.utem.cl/handle/30081993/1521

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Bravo, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf

Bravo, L. C., & Cardona, M. C. (2010). *Escala de opinión acerca de la educación inclusiva: Versión para el profesorado* [Instrumento de evaluación no publicado].

Camacho, R., Chamorro, G., Mejía, C., Tuqueres, J. A. T., Pazmiño, J. A. P., & Delgado, H. (2024). Perspectivas y desafíos de la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior: Avances y oportunidades. *Revista InveCom, 4*(1). https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3019

Cornejo, J. (2019). Inclusión educativa desde la óptica de los académicos responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica del Maule, Chile. *Educación, 28*(55). https://doi.org/10.18800/educacion.201902.002

Cornejo, J. (2022). Inclusión educativa en el contexto de la formación de profesores en Chile. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 16*(2). https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1582

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). Inclusive education as a right: Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12*, 26–46. http://hdl.handle.net/10486/661330

Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G., Simón, C., & Martos, F. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas: Termómetro para la inclusión*. Plena Inclusión España. http://hdl.handle.net/11181/6597

Figueiredo, M. C. de, Coelho, O., & Veiga, A. (2024). Inclusive education in Portuguese higher education: A study on the conceptual (in)definition of students in institutional documents. *Education Sciences, 14*(6), Article 572. https://doi.org/10.3390/educsci14060572

González, N., Colmenero, M. J., & Cordón, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: Perceptions of university professors. *Heliyon, 7*(4), Article e06853. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Hurtado de Barrera, J. (1998). *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sypal.

Korthals Altes, T., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review, 43*, Article 100605. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605

Ley 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://bcn.cl/2f7s1

Mejía, P., & Ullauri, J. I. (2024). Percepciones de estudiantes con discapacidad sobre los desafíos en el aula universitaria. *Pedagogia i Treball Social, 13*(1), 45–58. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v13i1.22995

Moosa, M., & Bekker, T. (2021). Initial teacher education students' conceptualisation of inclusive education. *Journal of Education, 85*, 55–74. https://doi.org/10.17159/2520-9868/i85a03

Mora, A., Chiva, I., & Lloret-Catalá, C. (2021). Faculty perception of inclusion in the university: Concept, policies and educational practices. *Social Inclusion, 9*(3), 106–116. https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4114

Müggenburg Rodríguez Vigil, M. C., & Pérez Cabrera, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria, 4*(1), 35–38. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741821004

Mundaca Gómez, R. A., & Carro Sancristóbal, L. (2021). Formación inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 96*(35.3), 265–284. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162

Otondo, M., Espinoza, C. C., Oyarzo, X. L., & Castro, Á. N. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: Análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación Universitaria, 15*(3), 133–142. https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133

Otondo Briceño, M., & Núñez Madrid, M. F. (2023). Adaptación y validación de un instrumento para conocer la identidad profesional docente con foco en educación inclusiva. *Revista Conhecimento Online, 1*, 33–61. https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565

Pastore, P. (2021). La inclusión educativa como problema de política pública en América Latina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (14).

Paz-Maldonado, E., & Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, Article e0008. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008

Pedraja-Rejas, L., Bernasconi, A., Rodríguez-Ponce, E., & Muñoz-Fritis, C. (2023). Inclusión en educación superior: Un análisis de tendencias desde la perspectiva bibliométrica. *Estudios Pedagógicos, 49*(2), 109–132. https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200109

Periche-Castro, E. J., Esteves-Fajardo, Z. I., Melgar-Ojeda, K. A., & Quito-Esteves, A. C. (2022). Estrategias para la inclusión social en la educación universitaria. *Cienciamatria, 8*(3). https://doi.org/10.35381/cm.v8i3.923

Romero, H. M. G., & López, W. O. F. (2023). Desafíos de una educación inclusiva en los procesos de formación de estudiantes universitarios de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, recinto Bluefields. *Revista Científica Estelí*, (48). https://doi.org/10.5377/farem.v12i48.17527

Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E., & Infante, S. (2021). Is educational inclusion always successful? Comparative results of the regular and special school systems in Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(1), 55–73. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Siri, A., Leone, C., & Bencivenga, R. (2022). Equality, diversity, and inclusion strategies adopted in a European university alliance to facilitate the higher education-to-work transition. *Societies, 12*(5), Article 140. https://doi.org/10.3390/soc12050140

Soto-Fuentes, A. A., Sagredo-Ortiz, S. M., & Espinoza-Barriga, C. A. (2025). Percepciones y actitudes de docentes universitarios hacia la discapacidad: Un estudio de caso en Chile. *Páginas de Educación, 18*(1). https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4250

Subiría Rodríguez, M. E., Ricaldi Ricaldi, M. G., & Sánchez Díaz, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva, 4*(2), 118–139.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://hdl.handle.net/20.500.12365/18066

UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires: Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286

UNESCO. (2022). *Declaración de Buenos Aires 2022*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381755

UNESCO. (2024). *¿Tienen los países como objetivo fomentar la inclusión en la educación superior?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391693_spa

Valle-Flórez, R.-E., de Caso Fuertes, A. M., Baelo, R., & García-Martín, S. (2021). Faculty of education professors' perception about the inclusion of university students with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(21), Article 11667. https://doi.org/10.3390/ijerph182111667

Vélez, B. E. (2005). Actitudes y opiniones de los docentes en relación con la educación en ambientes virtuales: Casos Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad de Antioquia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 10*(16), 171–193. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020409007

SOBRE LAS AUTORAS

Claudia Saavedra Robles es fonoaudióloga, profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje y Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Se desempeña como profesora en el ámbito escolar y como docente universitaria en la formación inicial de profesionales de la educación. Cuenta con experiencia en distintos niveles de enseñanza y en el trabajo con equipos multidisciplinarios, participando en el diseño e implementación de estrategias de apoyo pedagógico orientadas a la inclusión y la atención a la diversidad. Asimismo, ha colaborado en proyectos de investigación educativa vinculados con la educación inclusiva y la diversidad.

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7932-9903

Maite Otondo Briceño es profesora de Educación Especial, con menciones en Trastornos Específicos del Aprendizaje y Deficiencia Mental, doctora en Ciencias de la Educación y cuenta con estudios posdoctorales en Inclusión Educativa. Se desempeña como académica e investigadora en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, la identidad docente y la educación inclusiva, orientando su trabajo al fortalecimiento de prácticas pedagógicas equitativas e inclusivas.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9513-3794

EDITORA ARTEMIS
2026