
CAPITAL INTELECTUAL, FORMACIÓN
Y COMPETENCIAS

Necesidades formativas respecto al ámbito de la educación inclusiva: conocimientos y representaciones de docentes universitarios en Chile

Training needs in the field of inclusive education: knowledge and representations of university faculty in Chile

RODOLFO SOTO GONZÁLEZ,* NATACHA SAGREDO CARRERA,**
NATALIA SÁNCHEZ LEÓN,** CATALINA VILLAGRA SANCHEZ**

*Universidad de Las Américas

**Universidad Bernardo O'Higgins

Correo electrónico: rodolfo.soto@usach.cl

Recibido el 21 de junio de 2025; aprobado el 3 de julio de 2026

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar necesidades formativas del profesorado universitario chileno respecto a procesos de educación inclusiva a partir de sus grados de conocimiento y representaciones. Se siguió un diseño de caso único y un enfoque mixto de diseño convergente. Se aplicó un cuestionario a 142 docentes, además de entrevistas y grupos focales. Los resultados muestran un dominio medio de las bases conceptuales de la educación inclusiva y estrategias específicas asociadas, siendo la principal necesidad formativa

el manejo de metodologías educativas inclusivas. En la discusión, se destaca la importancia de conducir acciones formativas acordes a las necesidades identificadas.

PALABRAS CLAVE: Necesidades formativas; Educación inclusiva; Formación docente; Educación superior; Metodologías de enseñanza

ABSTRACT This study aimed to identify the training needs of Chilean university faculty regarding inclusive education processes, based on their levels of knowledge and representations. A single-case design and a mixed-methods convergent approach were employed. Data collection included a questionnaire administered to 142 faculty members, as well as interviews and focus groups. The findings indicate an intermediate level of proficiency in the conceptual foundations of inclusive education and related specific strategies, with the primary training need being the effective use of inclusive educational methodologies. The discussion highlights the importance of implementing training initiatives aligned with the identified needs.

KEYWORDS: Training needs; Inclusive education; Teacher training; Higher education; Teaching methods

INTRODUCCIÓN

Distintos organismos e iniciativas supranacionales se han pronunciado acerca del imperativo de desarrollar transformaciones en el sistema de educación superior en una dirección inclusiva. En esta línea, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha establecido como su cuarto Objetivo el aseguramiento de una educación inclusiva para todos (ONU, 2015), al igual que la III Conferencia Regional de Educación Superior (IESALC, 2018). En el contexto nacional chileno, el marco normativo actual insta a las instituciones de educación superior a resguardar la eliminación de las barreras a la participación de cada estudiante, facilitando su acceso, permanencia y finalización de estudios. Algunas leyes que se integran a este cuerpo regulador son la Ley 21.369/2022 sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior, la Ley de educación superior 21.091/2018, la Ley sobre Oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad

20.422, la Ley de Antidiscriminación 20.609, la Ley TEA 21.545 y la Ley de Inclusión laboral 21.015, Ley Karin 21.643, entre otras.

Uno de los principales obstáculos para responder al imperativo de crear entornos inclusivos en educación superior se trata de la escasa formación de los docentes universitarios (Paz-Maldonado et al., 2024). En efecto, aquellos docentes que buscan transformarse en agentes educativos inclusivos deben enfrentar numerosos retos (Paz-Maldonado et al., 2023), ya que perciben que no es fácil el trabajo en aulas cada vez más diversas, especialmente sin contar con preparación previa (Moriña et al., 2020). En contrapartida, los docentes que han participado en procesos formativos de orientación inclusiva desarrollan actitudes más favorables ante la diversidad (Llorent et al., 2020), sintiéndose con mayor seguridad y conocimientos para desarrollar prácticas más inclusivas en el aula (Moriña y Carballo, 2018). De hecho, quienes recibieron formación también presentan un mayor acuerdo con que deben llevar a cabo modificaciones en sus actividades educativas (González-Castellano et al., 2021).

Aunque el cuerpo de académicos tenga cierta apertura a discursos inclusivos y ya realicen conductas específicas de apoyo, vivencian la complejidad inherente a la instalación de procesos inclusivos al momento de reestructurar sus prácticas pedagógicas (Pieczkowski, 2019). Dado que la inclusión educativa implica inexorablemente este tipo de reestructuración (Valle-Flórez et al., 2021) y que se presentan déficits formativos del profesorado universitario (Paz-Maldonado & Flores-Girón, 2021), se hace necesario la existencia de asesores y formadores que acompañen el desarrollo de prácticas docentes con un carácter inclusivo (Ocampo, 2012).

Otro desafío que se identifica en la transformación hacia prácticas cada vez más inclusivas al interior de las universidades es la necesidad de una formación desde una perspectiva más amplia, debiéndose profundizar en el dominio de metodologías de enseñanza pertinentes para tales propósitos (Paz-Maldonado et al., 2022). Esto contrasta, por ejemplo, con la investigación conducida por Melero et al. (2019) en España, quienes identificaron que los docentes realizan variados ajustes puntuales en sus prácticas, pero no llevan a cabo una planificación educativa desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje [DUA]. En la misma línea, Luque (2016) ha puesto de manifiesto la necesidad de que los docentes universitarios tengan un dominio efectivo de metodologías activas. Valle-Flórez et al. (2021) afirman que el manejo competente de las metodologías adecuadas es una de las mejores garantías de que el proceso inclusivo permee efectivamente las prácticas educativas.

En Chile, la evidencia científica en torno a las prácticas educativas y las necesidades formativas de los académicos respecto al ámbito de la educación inclusiva sigue siendo un campo que demanda mayor consideración. Se han estudiado cuerpos normativos en torno a la materia, como políticas y normas educativas (e.g., Errandonea, 2016; Flores-Bernal,

2019; Valenzuela-Zambrano et al., 2017) y programas específicos (e.g., Tenorio & Ramírez-Burgos, 2021; Torres, 2019). Desde la óptica de los estudiantes universitarios, se ha producido investigación en torno a dos cuestiones: su perspectiva de las barreras y apoyos al proceso de inclusión (e.g., Isaacs & Mansilla, 2014; Mella et al., 2014; Victoriano, 2017) y, también, sus experiencias en el contexto de educación superior (e.g., Palma et al., 2016; Tenorio & Ramírez-Burgos, 2016). De forma más focalizada en la mirada de los académicos, se han estudiado tópicos como la preparación percibida (García-González et al., 2018), la responsabilidad social (Rubio, 2017), las barreras a la inclusión (Ocampo, 2012) y los estereotipos de género (Espinoza & Albornoz, 2023). Eso sí, este estado actual de evidencia no permite aún contar con antecedentes sobre el nivel de conocimientos que los docentes tienen sobre los procesos de educación inclusiva. En esta línea, se identifica también un vacío en la literatura en relación con la detección de necesidades formativas a partir de la integración y comparación entre un análisis cuantitativo de los grados de conocimiento de los docentes y un análisis cualitativo de sus representaciones en lo que respecta a educación educativa aplicada en el aula.

En términos más generales, se identifica a nivel internacional un estado de la literatura concentrado en las percepciones de diferentes participantes del medio universitario, pero atendiendo de forma muy limitada los niveles de conocimiento de los docentes sobre cuestiones fundamentales de una práctica pedagógica efectivamente inclusiva. En esta materia, desarrollar investigaciones que incorporen, como focos de análisis, tanto los grados de dominio de los docentes como sus reflexiones en torno a herramientas consideradas clave en la educación inclusiva universitaria parece de primera relevancia para identificar las necesidades formativas de este grupo, el que se posiciona como el eje básico para un contexto de enseñanza superior más inclusivo. Al considerar en conjunto los antecedentes expuestos, este estudio ha definido los siguientes objetivos de investigación:

1. Identificar los grados de conocimiento en torno a procesos de educación inclusiva que presenta el profesorado universitario chileno.
2. Caracterizar las representaciones en torno a procesos de educación inclusiva que presenta el profesorado universitario chileno.
3. Identificar necesidades formativas en torno a procesos de educación inclusiva del profesorado universitario chileno a partir de sus grados de conocimiento y representaciones.

Abordar estos objetivos a nivel investigativo tiene el potencial de aportar una base de conocimientos sobre los focos de trabajo formativo con los docentes universitarios sobre el ámbito de la educación inclusiva.

MÉTODO

Diseño

El diseño metodológico global ejecutado fue el estudio de caso único. Este diseño investigativo permitió realizar una indagación sistemática de los fenómenos de interés en su contexto particular con profundidad y detalle (Tight, 2022), junto con ofrecer la posibilidad de combinar distintas técnicas de recogida y análisis (Schwandt & Gates, 2018). Asimismo, el estudio de caso único conducido permitió, siguiendo a Yin (2018), captar perspectivas y experiencias en un contexto determinado para arrojar luz empírica al objeto de interés teórico, el cual refiere a las necesidades formativas docentes. El caso corresponde a una universidad chilena de administración privada.

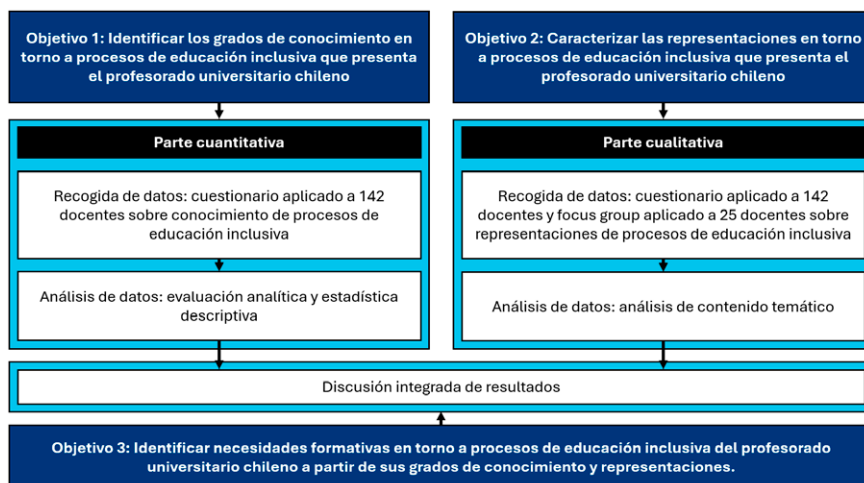
El enfoque aplicado fue mixto, ya que supuso integrar tipos de datos cualitativos y cuantitativos, facilitando un acercamiento más completo al objeto de análisis (Creswell, 2015; Fischler, 2019; Dawadi et al., 2021). Considerando los objetivos propuestos en el contexto de este levantamiento de necesidades, se optó por el diseño convergente (Creswell & Plano, 2018), puesto que, al permitir combinar los resultados cuantitativos y cualitativos, favoreció la identificación de elementos convergentes. De este modo, se recogieron y analizaron datos cualitativos y cuantitativos de manera paralela, dotando de mayor riqueza el posterior análisis.

La parte cuantitativa siguió un diseño no experimental transversal de enfoque de encuesta, puesto que se buscó tanto indagar en propiedades en su contexto natural (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018) como explorar la incidencia y distribución de variables (Edmonds & Kennedy, 2017). Esta parte fue implementada para responder al primer objetivo formulado, el cual comprende la identificación de los grados de conocimiento en torno a procesos de educación inclusiva que presenta el profesorado universitario chileno.

Por su parte, la fase cualitativa se adhirió a un diseño de investigación fenomenológico interpretativo. Tal diseño facilitó la interpretación respecto a cómo los participantes dan sentido a sus experiencias alrededor del tema de estudio (Alase, 2017; Tombolato & Dos Santos, 2020). La parte cualitativa fue útil para abordar el segundo objetivo planteado, el que implicó caracterizar las representaciones en torno a procesos de educación inclusiva que presenta el profesorado universitario chileno.

El punto de integración de los resultados derivados del análisis cualitativo y cuantitativo, exigencia del enfoque mixto de investigación (Creswell & Plano, 2018), se realiza en una discusión integrada posterior, donde los resultados cuantitativos y cualitativos se abordan articuladamente en el último objetivo del artículo. Este objetivo apuntó a identificar necesidades formativas en torno a procesos de educación inclusiva del profesorado universitario chileno a partir de sus grados de conocimiento y representaciones. El procedimiento general realizado en el levantamiento de necesidades formativas docentes se muestra gráficamente en la Figura 1.

Figura 1. Procedimiento general del diseño mixto aplicado



Elaboración propia

Proceso de recogida de información

Como se adelantó, el proceso de recogida de datos siguió una estructura de dos partes: una cuantitativa y otra cualitativa. En los siguientes subapartados se explican los procedimientos desarrollados en cada etapa:

Parte cuantitativa: elaboración y aplicación de cuestionario

Los procedimientos adoptados en esta parte buscaron indagar en los grados de conocimiento en torno a procesos de educación inclusiva de los y las docentes y, con esto, identificar sus necesidades formativas. Por ello, y en una primera etapa, se seleccionaron algunos referentes teóricos clave para determinar los conocimientos considerados indispensables para sostener prácticas pedagógicas inclusivas en las aulas universitarias desde el rol docente. Tales referentes fueron: a) Booth y Ainscow (2015), b) Meyer et al. (2014) y c) Echeita y Sandoval (2002).

A partir de discusiones organizadas por el equipo del proyecto, se confeccionó una primera versión del cuestionario. Este cuestionario fue sometido a un proceso de revisión y validación por dos personas expertas en el ámbito de la inclusión. La primera de ellas es Docente de la carrera de Educación Diferencial y Coordinadora de un Magíster en Educación Diferencial; y la segunda Encargada de Apoyo a Estudiantes de la Dirección de Acompañamiento a los aprendizajes y Formación General.

Luego de estas validaciones, se construyó el cuestionario, cuya versión final quedó con una estructura de 14 reactivos. Los reactivos funcionaron como indicadores de conocimientos clave sobre la educación inclusiva y los procesos de enseñanza diversificada.

Se abarcaron los siguientes conceptos: a) Igualdad y equidad, b) Integración e inclusión, c) Estrategias de enseñanza y evaluación diferenciada, d) Diseño universal para el aprendizaje, e) Medios de representación del aprendizaje, f) Accesibilidad universal arquitectónica, sensorial y cognitiva y g) Alcance de la educación inclusiva. Esta cobertura de conceptos permitió tener un panorama general del conocimiento y las representaciones en el ámbito de la educación inclusiva integral.

El cuestionario fue compartido a través de un correo electrónico dirigido a toda la comunidad docente de la Universidad. Dicha invitación, fue enviada masivamente en más de 6 ocasiones, para lograr una mayor representatividad del universo. Esta aplicación comenzó el 8 de abril de 2024 y se extendió al 1 de junio de 2024.

Posteriormente, el cuestionario fue respondido por 142 docentes, los cuales representan un 25.7% del total de la dotación docente de 2024 (552 académicos y académicas) de la universidad estudiada. En el proceso de aplicación del instrumento se consideró un muestreo por cuotas (Lohr, 2010), donde los sub-grupos corresponden a las cuatro facultades de la casa de estudios, y el equipo ampliado de la Vicerrectoría Académica, a saber: a) Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología, b) Facultad de Ciencias Humanas, c) Facultad de Ciencias de la Salud y d) Facultad de Ciencias Médicas y e) Vicerrectoría Académica [VRA]. Se buscó que al menos cada sub-grupo contuviera a 15 participantes. Esta decisión metodológica permitió hacer comparaciones entre facultades con la finalidad de determinar similitudes y diferencias. El cuestionario se distribuyó a partir de múltiples formas, siendo la principal el envío reiterado por e-mail. Aun así, se emplearon también otras vías, como el uso de QR en afiches posicionados estratégicamente y la entrega del cuestionario de manera personalizada. La distribución de las personas que respondieron el instrumento se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Participantes del cuestionario del componente cuantitativo del levantamiento de necesidades formativas docentes total y por facultad

Facultad	N participantes
Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología	17
Facultad de Ciencias Humanas	47
Facultad de Ciencias de la Salud	27
Facultad de Ciencias Médicas	35
VRA	16
Total	142

Elaboración propia

Parte cualitativa: elaboración y aplicación de cuestionario, y realización de focus group y entrevistas

Esta parte del proceso de identificación de necesidades formativas tuvo la finalidad de generar datos en relación con las representaciones y perspectivas de los y las docentes sobre los

procesos de educación inclusiva. Para ello, se emplearon diferentes instrumentos de recogida de datos. En específico, se aplicaron cuestionarios, focus group y entrevistas. El cuestionario incluyó seis preguntas abiertas en torno a aspectos como la importancia de la capacitación en educación inclusiva y los desafíos que experimentaban los y las docentes en su contexto laboral. Este cuestionario se administró junto con el cuestionario de la parte cuantitativa y, por tanto, abarcó a los mismos participantes señalados en el subapartado anterior. Cabe indicar que este cuestionario también estuvo sujeto a la validación de las dos expertas mencionadas.

Paralelamente, se sostuvieron entrevistas y grupos focales con agentes clave de la institución, utilizando sus variantes semiestructuradas con objeto de explorar las áreas de estudio, profundizar en las experiencias de quienes participaron e indagar en otros aspectos de interés (Flick, 2012). El guion de estas técnicas de recogida de información incluyó temáticas como experiencias previas, recursos, apoyos y necesidades de formación docente. Además, los y las participantes de estas instancias de recolección de datos completaron el documento de consentimiento informado. El detalle de quienes formaron parte de estas instancias se expone en la Tabla 2.

Tabla 2. Participantes de los Focus Group y entrevistas realizadas

Tipo de procedimiento	Participantes
Entrevista grupal	Director carrera de Fonoaudiología y Académico. Académico y Coordinador de la Escuela de Tecnología Médica. Académica Obstetricia y Puericultura y Coordinadora del Magister en Género e Intervención Social.
Focus group	Directora de Terapia Ocupacional y Académica. Académico Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología. Académico Escuela de Enfermería. Jefe Oficina de Educación Médica (OFEM) y Académico Escuela de Nutrición y Dietética. Académico Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología. Directora Tecnología Médica.
Focus group	Director de Escuela de Historia y Geografía y Académico. Académica Escuela de Educación Diferencial. Académico Escuela de Obstetricia y Puericultura. Director General de Investigación, Innovación, Transferencia y Emprendimiento y Académico. Académico Escuela de Computación e Informática.
Focus group	Subdirectora de Desarrollo Curricular y Académica Escuela de Kinesiología. Coordinador Curricular Facultad de Ciencias de la Salud y Ciencias Médicas y Académico. Coordinadora Curricular Facultad de Ciencias Humanas y Académica. Coordinador Curricular y Encargado de Evaluación de Ciclo. Coordinador Curricular Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología y Académico.
Focus group	Jefa Departamento de Lenguas Extranjeras y Académica. Coordinadora Académica Departamento de Lenguas Extranjeras y Académica. Académico Departamento de Lenguas Extranjeras. Académico Departamento de Lenguas Extranjeras. Académica Departamento de Lenguas Extranjeras. Académica Departamento de Lenguas Extranjeras.

Elaboración propia

Procedimiento de análisis de datos

Se siguieron cursos de análisis en función del tipo de dato, ya sea cuantitativo o cualitativo, los cuales se explican a continuación:

Parte cuantitativa: evaluación analítica y estadística descriptiva

En primer lugar, se elaboró una base de datos con las respuestas de los ítems de evaluación de grados de conocimiento del cuestionario. Paralelamente, se confeccionó una rúbrica de corte analítico para evaluar tales respuestas. La rúbrica analítica constó de siete dimensiones y tres niveles de evaluación (alto, medio y bajo), siendo los últimos considerados “grados de conocimiento” en torno a procesos de educación inclusiva en el aula. Se optó por una rúbrica de tipo analítico a fin de evaluar partes o dimensiones del conocimiento de interés, al tiempo que fue posible obtener una calificación total por participante (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013). Los resultados alcanzados con la aplicación de este instrumento a las respuestas se procesaron a través de un análisis basado en estadística descriptiva.

Parte cualitativa: análisis de contenido temático

El análisis del material resultante de la aplicación de los focus group y las entrevistas consistió en el análisis de contenido temático (Braun & Clarke, 2006, 2022). Este análisis involucró un proceso polietápico que incluyó operaciones tales como: familiarización con los datos, procedimientos de codificación, desarrollo de unidades de mayor alcance o temas y un trabajo de redacción. Estos procedimientos analíticos se realizaron con la asistencia del programa ATLAS.ti 24 (ATLAS.ti GmbH, 2024). Tanto para refinar el análisis cualitativo como para mejorar el proceso de redacción se llevaron a cabo sesiones de “debriefing”, permitiendo así demarcar la estructura y redacción del informe.

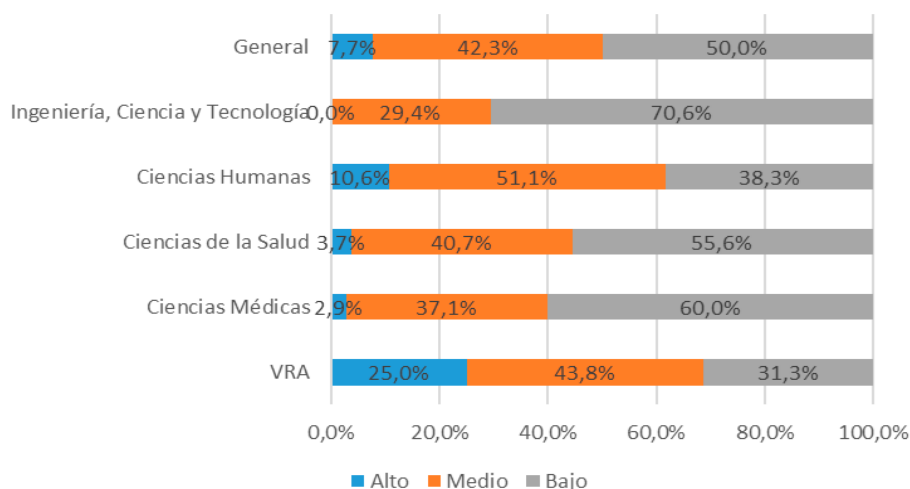
RESULTADOS

Esta sección se encuentra organizada en tres apartados. En el primero se presentan los resultados del análisis cuantitativo, en el segundo se muestran aquellos hallazgos desprendidos del análisis cualitativo y, por último, en el tercer apartado se desarrolla una discusión integral de los resultados.

Resultados del análisis cuantitativo

Dos gráficos sintetizan el análisis realizado en torno a los grados de conocimientos de las y los docentes participantes. La Figura 2 muestra el primer gráfico, el cual se exhibe a continuación:

Figura 2. Porcentaje de participantes calificados según grados de conocimiento en torno a procesos de inclusión educativa a nivel general y por facultad



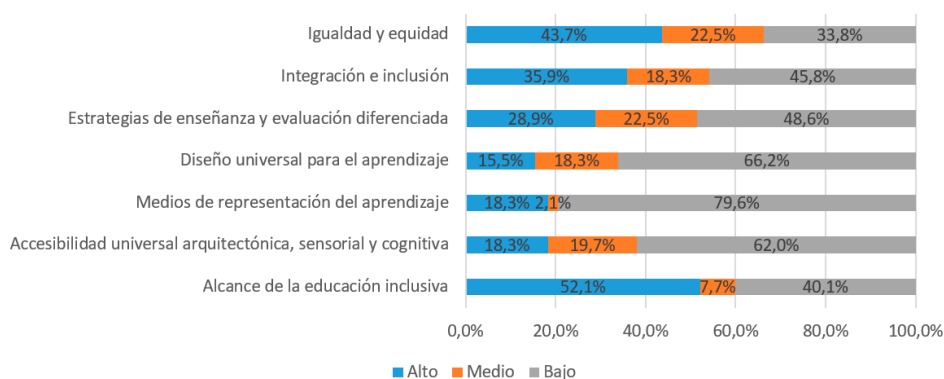
Elaboración propia

En esta figura se observa, en la primera barra, los resultados generales en términos porcentuales de la evaluación de los participantes. Es posible constatar que la mitad de ellos (50.0%) tuvo, según la evaluación aplicada, un grado de conocimiento categorizado como bajo en las materias revisadas. La otra mitad contiene participantes que obtuvieron un grado de conocimiento medio y alto, pero la gran mayoría (42.3%) de esta mitad alcanzó un grado medio de conocimiento. En otras palabras, la mayor parte de las y los participantes obtuvo un grado bajo y medio de conocimiento, siendo escasos (7.7%) aquellos que consiguieron un grado alto.

La Figura 2 ofrece también información de los grados de conocimiento organizados por Facultad. Se identifica que la Facultad que abarca un conjunto mayor de participantes con grados de conocimientos bajo y medio corresponde a la Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología (100.0%). Las Facultades de Ciencias de la Salud y Ciencias Médicas presentan una distribución similar, teniendo más de la mitad de sus participantes situados en la categoría de bajo grado de conocimiento con un 55.6% y 60.0%, respectivamente. Por su parte, las y los participantes de la Facultad de Ciencias Humanas y la VRA se concentran en la categoría de grado de conocimiento medio.

La Figura 3 especifica la distribución de las respuestas, esta vez, sobre la base de las dimensiones de los conocimientos evaluados respecto a los procesos de educación inclusiva.

Figura 3. Porcentaje de respuestas calificadas según grado de conocimiento en torno a conceptos y estrategias de educación inclusiva por dimensión evaluada



Elaboración propia

En general, se observa en la Figura 3 que existe un grado bajo y medio de conocimiento considerable en todas las dimensiones evaluadas, aunque en algunas esta situación es más apreciable que en otras. Específicamente, las dimensiones de Igualdad y equidad, Integración e inclusión, Alcance de la educación inclusiva y Estrategias de enseñanza y evaluación diferenciada presentan un grado de desconocimiento menos marcado, ya que conjuntamente las respuestas con grados de conocimiento alto y medio alcanzan más del 50,0%. Son las dimensiones de Diseño universal para el aprendizaje, Medios de representación del aprendizaje y Accesibilidad universal arquitectónica, sensorial y cognitiva las que el nivel de desconocimiento es mayor, puesto que aquellas respuestas ubicadas en la categoría grado de conocimiento bajo superan el 50,0%.

Resultados del análisis cualitativo

El análisis de contenido temático permitió la construcción de seis temas. Los primeros dos temas elaborados se relacionan con los motivos por los cuales los docentes atribuyen importancia a participar en espacios formativos enfocados en la educación inclusiva. Los otros cuatro temas se refieren a los contenidos o temáticas en que el profesorado busca ser preparado. Estos temas analíticos se desarrollan en los siguientes párrafos:

Tema 1. Motivos para la formación: Mejora de la práctica educativa en una dirección inclusiva

Los y las docentes reconocen que tomar parte en instancias formativas es relevante principalmente para mejorar sus propias prácticas pedagógicas en el marco de la educación

inclusiva. En esta línea, la atribución de sentido a su formación se hace al percibir que enfrentan una creciente diversidad en sus aulas y que deben tener las herramientas para crear entornos que aseguren el aprendizaje de todos. En esta línea, la participante 6 sostiene lo siguiente: “la formación en inclusión educativa proporciona habilidades, conocimientos y herramientas necesarias para crear entornos de aprendizaje equitativo para todos los alumnos”.

Tema 2. Motivos para la formación: Complejidad del abordaje pedagógico de estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales

Otro motivo por el que los y las docentes conciben su participación como importante en actividades formativas corresponde a percibir como difícil o complejo la intervención educativa con estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad. Al respecto, el participante 8 indica: “porque ya tuve una estudiante no vidente y fue complejo crear una forma de poder entregarle los conocimientos y que los aplicara”.

Tema 3. Contenido de formación: Dominio de metodologías de enseñanza y evaluación de orientación inclusiva

El principal contenido que los académicos buscan ser formados alude a las estrategias, metodologías y modelos de enseñanza de corte inclusivo. Más específicamente, los y las docentes aspiran aprender acerca de estrategias de diversificación de la enseñanza y la evaluación, adecuaciones curriculares, diseño universal de aprendizaje, tecnologías inclusivas, recursos educativos, aprendizaje cooperativo, etc. La participante 61 refiere, como principal necesidad formativa, la “enseñanza diversificada y evaluación diversificada”.

Tema 4. Contenido de formación: Abordaje pedagógico de grupos específicos y de fuentes de diversidad en el aula

Un segundo contenido significativo en las respuestas de los y las participantes trata de las formas de intervención pedagógica dirigida a grupos específicos de estudiantes. Tales grupos incluyen estudiantes con necesidades educativas especiales (como el estudiante neurodivergente), con discapacidad (física, visual, auditiva, intelectual), personas LGBTQ+, trastornos de ánimo, migrantes, minorías étnicas, lingüísticas, etc. A modo de ejemplo, es posible considerar las palabras de la participante 122: “principalmente en relación con los alumnos con TEA que se han incorporado”.

Tema 5. Contenido de formación: Marco conceptual, valórico y normativo del enfoque de la educación inclusiva

Otro tópico que las y los docentes establecen como necesario de tratar al participar en actividades formativas remite al propio enfoque de educación inclusiva. En esta área, el

cuerpo docente muestra interés en profundizar en el marco teórico, valórico y normativo de la aproximación inclusiva a la educación. Adicionalmente, se identifica la necesidad de aprender sobre temas asociados con la educación inclusiva como la sexualidad y el género en el contexto educativo, junto con temáticas de migración, derechos humanos y pobreza, entre otros aspectos. Por ejemplo, la participante 40 menciona, como contenido de formación, la “eliminación de barreras y paradigmas en educación inclusiva”.

Tema 6. Contenido de formación: Manejo de situaciones específicas y emergentes en el aula

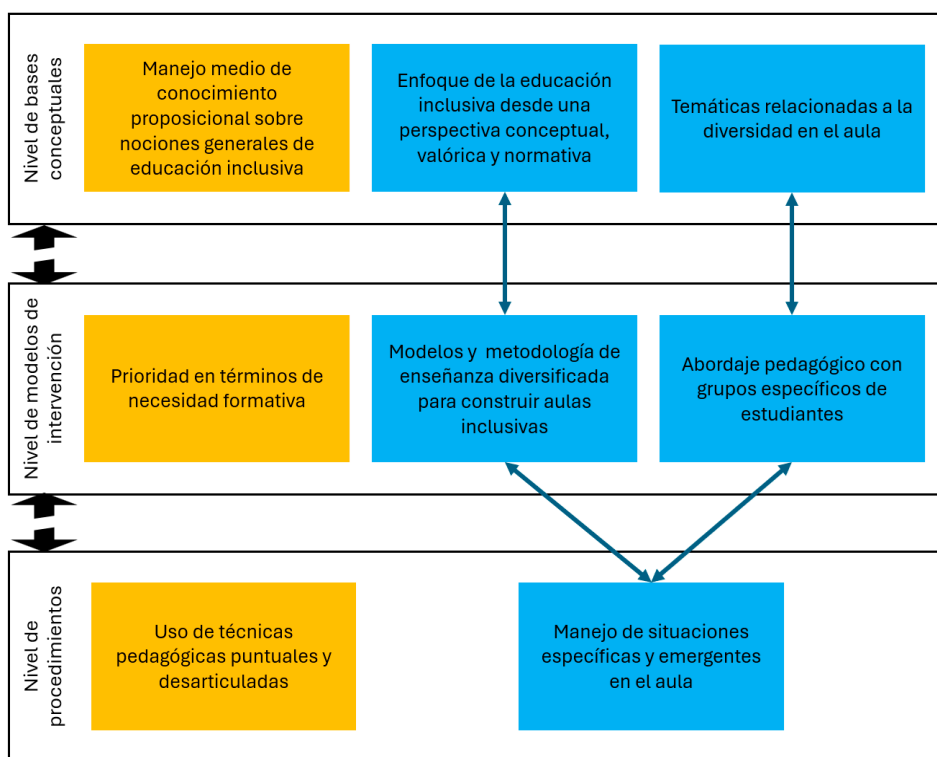
Por último, un contenido de formación declarado por las y los docentes se relaciona con el manejo de situaciones o problemáticas más específicas y que emergen en la práctica pedagógica. La naturaleza emergente de estas situaciones implica que no necesariamente se pueden prever con plenitud en la planificación de clases. En este ámbito se incluyen necesidades concretas del estudiantado, crisis o desregulaciones, conflictos, ansiedad del docente, necesidad de apoyo emocional al estudiante, accidentes, entre otros. Así, la participante 36 alude que los “primeros auxilios emocionales” corresponde a un contenido de formación de primera importancia.

Discusión integrada de los resultados

En esta sección se expone la discusión articulada de los hallazgos provistos por los análisis cuantitativo y cualitativo. Se desprendió de esta discusión un esquema que integra estos resultados dando cuenta de las necesidades formativas de los y las docentes. La Figura 4 contiene este esquema.

Se puede constatar, al visualizar la Figura 4, que el esquema interpretativo está compuesto por tres niveles: a) nivel de bases conceptuales, b) nivel de modelo de intervención y c) nivel de procedimientos. Tal como lo indican las flechas entrecortadas, estos niveles están desarticulados. Son precisamente los resultados cuantitativos ya examinados los que permiten sostener esta desarticulación. En específico, y a nivel de bases conceptuales, se identifica en los hallazgos cuantitativos que el profesorado tiene un grado medio de conocimientos proposicionales o declarativos asociados a la educación inclusiva. Al mismo tiempo, se halla a nivel de procedimientos que una proporción significativa del profesorado hace uso de técnicas pedagógicas puntuales que van más allá de la enseñanza tradicional y de talla única, pero lo hace, en general, de forma desarticulada. Por tanto, se vuelve prioridad formar a los docentes particularmente a nivel de modelos de intervención, lo que permitiría asociar los niveles de bases conceptuales y de procedimientos. Es así como desde los resultados de índole cuantitativa se identifica un desconocimiento notorio en lo que respecta a modelos de enseñanza diversificada, como el diseño universal para el aprendizaje.

Figura 4. Esquema integrador relativo a las necesidades formativas del profesorado universitario participante



Elaboración propia

Los resultados cualitativos complementan las interpretaciones anteriores brindando contenidos en cada nivel antes puntualizado. En el nivel de modelos de intervención, que se establece como prioridad en materia de necesidades formativas, se reconoce en la Figura 4 que se requiere un trabajo formativo extenso en la formación en modelos y metodologías de enseñanza diversificada para construir aulas inclusivas. Esta prioridad debe considerar la profundización, a nivel de bases conceptuales, del enfoque de la educación inclusiva desde una perspectiva conceptual, valórica y normativa y, a nivel de procedimientos, de la reflexión en torno a situaciones puntuales y emergentes. Igualmente, y a nivel de modelos de intervención, se vuelve necesario formar a las y los docentes en el abordaje pedagógico con grupos específicos de estudiantes. Esta área de intervención formativa debería considerar, a nivel de bases conceptuales, temáticas relacionadas a la diversidad en el aula y, una vez más, a nivel de procedimientos, de la reflexión en torno a situaciones puntuales y emergentes.

DISCUSIÓN

A través de esa investigación se buscó identificar necesidades formativas en torno a procesos de educación inclusiva del profesorado universitario chileno a partir de sus grados de conocimiento y representaciones siguiendo un enfoque mixto. La discusión integrada de los hallazgos de naturaleza cuantitativa y cualitativa permitió reconocer una falta de articulación entre los niveles de conocimiento del profesorado ligados a las bases conceptuales de educación inclusiva, sus modelos de intervención y sus técnicas procedimentales. El grado de conocimiento respecto a modelos de intervención inclusiva, como punto de articulación entre lo conceptual y lo procedimental, fue el área significativamente más débil. Este hallazgo describe un muy escaso manejo por parte de las y los docentes respecto a metodologías de enseñanza diversificada y de abordaje pedagógico para construir aulas inclusivas. Por su parte, se identificó que el área de nivel de bases conceptuales presentó un manejo medio, requiriéndose igualmente mayor formación en el enfoque de la educación inclusiva desde una mirada conceptual, valórica y normativa y de aquellos temas alusivos a la diversidad en el aula. Finalmente, esta investigación dio cuenta de un dominio parcial por parte del profesorado de técnicas y procedimientos muy puntuales vinculados a la educación inclusiva, pero que se aplicaban de forma directa, no fundamentada en criterios de algún modelo y no de forma contextualizada a la naturaleza emergente y cambiante de la práctica educativa en el aula.

En lo que respecta al nivel de conocimiento de los y las docentes más general que alude a las bases conceptuales de la educación inclusiva, esta investigación reveló un grado de dominio intermedio, lo que podría sugerir un impacto, aunque moderado, de las políticas nacionales y/o institucionales a favor de la educación inclusiva. Este estado de conocimientos se encuentra en línea con estudios previos en Chile, como aquellos desarrollados por Ocampo (2012), Otondo (2018) y Tenorio y Ramírez-Burgos (2016), quienes constataron una apertura general del cuerpo académicos en el acceso de estudiantes con discapacidad y otros grupos en riesgo de exclusión en las aulas universitarias. En otras palabras, esta comprensión básica de la educación inclusiva podría estar apoyando la aceptación respecto a la entrada y permanencia de estudiantes en riesgo de exclusión en espacios regulares del contexto universitario.

Este estudio también identificó una apremiante falta de conocimientos en metodologías educativas de intervención basadas en una lógica inclusiva y relacionadas tanto a la enseñanza diversificada como al abordaje con grupos específicos de estudiantes. Son varios los autores que dan importancia a este tipo de metodologías (e.g., Paz-Maldonado et al., 2022; Valle-Flórez et al., 2021), que han revelado una carencia en esta área (e.g., Luque, 2016; Melero et al., 2019; Mella et al., 2014; Ocampo, 2012) y que han constatado prácticas educativas segregadoras con grupos en riesgo de exclusión (e.g., Brito, 2020; Espinoza & Albornoz, 2023). Si esta investigación (y otras de nivel nacional e

internacional) ha puesto como uno de los principales focos formativos el dominio de metodologías inclusivas en enseñanza, se podría estar evidenciando que las actuales acciones formativas, útiles para manejar conceptos generales y/o procedimientos específicos, requieren encontrar significativas innovaciones estructurales para responder a la complejidad que envuelve el manejo efectivo de determinadas metodologías en el aula, especialmente si tienen un carácter inclusivo.

La complejidad en la formación en metodologías educativas inclusivas mayormente estriba en la exigencia de modificar las prácticas de enseñanza con base al razonamiento y estrategias que define cada metodología. Este tipo de reestructuración es parte esencial de las aspiraciones del enfoque de la educación inclusiva (Valle-Flórez et al., 2021). Procesos de acompañamiento y asesoramiento a los docentes universitarios se configuran como mecanismos de enorme utilidad en esta compleja formación, ya que permiten comenzar desde los retos que experimentan las y los docentes en su quehacer educativo (Onrubia, Lago & Parrilla, 2022), co-construir los contenidos asociados a la mejora a partir de las contribuciones de cada implicado (Autor, 2023), propiciar procesos interaccionales complejos entre el asesor y los docentes asesorados (Onrubia, Roca & Minguela, 2022), guiar una serie de etapas sucesivas de trabajo conjunto (Lago & Onrubia, 2022), entre otras operaciones de relevancia. De este modo, los resultados de esta investigación avalan la necesidad de conducir procesos formativos de asesoramiento colaborativo para la mejora de la práctica educativa del cuerpo académico en modelos inclusivos de enseñanza.

Por otro lado, y respecto al nivel intermedio de conocimiento por parte de los docentes de técnicas específicas puntuales que se ha identificado en este estudio, otras investigaciones han realizado aportaciones semejantes. Por ejemplo, Melero et al. (2019), en línea con los hallazgos de este trabajo, evidenció que las y los docentes realizan ajustes puntuales en sus prácticas, pero no desde modelos educativos inclusivos. Rubio (2017) sostiene que esta reducción del quehacer docente a acciones específicas responde a una adscripción por parte del profesorado a un discurso de integración educativa, en desmedro de un discurso inclusivo. El presente estudio, por su parte, destaca más el rol del desconocimiento del profesorado de metodologías educativas de orientación inclusiva para guiar innovaciones más profundas en las prácticas pedagógicas. Nuestros resultados revelaron, por ejemplo, que no cuenta con competencias para manejar situaciones emergentes en el aula que dependen más de una reflexión profesional que se apoye de criterios provistos de modelos pedagógicos, que del conocimiento de estrategias específicas de aplicación directa. De cualquier modo, la investigación sobre la relación entre el rol de las concepciones de los docentes y la influencia de los niveles de conocimiento sobre herramientas inclusivas demanda una exploración más detallada.

Si bien esta investigación ofrece contribuciones al estado del conocimiento actual sobre las necesidades formativas docentes respecto al ámbito de la educación inclusiva, es necesario reconocer algunas limitaciones. En primer lugar, se trata de un trabajo basado

en un diseño de caso único que, aunque permitió mayor profundidad, limitó la detección de matices y diferencias entre diferentes contextos institucionales. En segundo lugar, este estudio no dispuso de observaciones en el aula de las prácticas educativas realizadas por las y los académicos y la mirada de otros actores de relevancia acerca de las competencias del profesorado. Abordar estos aspectos en investigaciones posteriores se perfila como una prioridad relevante. Por su parte, otra línea de investigación futura que se desprende de este trabajo consiste en la necesidad de explorar la relación entre, por un lado, las concepciones o teorías implícitas del personal docente respecto a la inclusión educativa y, por otro, sus niveles de conocimiento o dominio de modelos de enseñanza de carácter inclusiva.

Con todo, este trabajo ha permitido revelar focos formativos en el profesorado universitario chileno en el terreno de la educación inclusiva que, por su naturaleza e intensidad, requieren de un trabajo de formación continuo, articulado y profundo toda vez que se busque crear entornos cada vez más inclusivos que respondan efectivamente a la creciente diversidad de las aulas en los contextos de educación superior.

REFERENCIAS

- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9–19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- ATLAS.ti GmbH (2024). Atlas.ti (Version 24) [Computer software]. <https://atlasti.com>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- Brito, S., Basualto, L., & Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6(473). <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.473>
- Creswell, J. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In S. Hesse-Biber & R. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 57–71). Oxford Press.
- Creswell, J., & Plano, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Dawadi, S., Shrestha, S. y Giri, R. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticism. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25–36. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva y educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31–48. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327/re327-03.html>

- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. (2017). *An Applied Guide to Research Designs Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. SAGE Publications.
- Errandonea, M. (2016). *Participación de personas en situación de Discapacidad en el sistema de educación superior chileno* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144317>
- Espinoza, A. M., & Albornoz, N. (2023). Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se Reproduce la Inequidad de Género en el contexto Universitario? *Psykhé*, 32(1), 1–37. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>
- Fischler, A. (2019). *Mixed methods*. Nova Sotheastern University.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores-Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores*, 22(3), 343–358. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1>
- García-González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61–65. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)
- González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M., & Cordon-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
- Hernández- Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- IESALC (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>
- Isaacs, M., & Mansilla, L. (2014). Representaciones Sociales Sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en Educación Superior. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117–130. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/37>
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Llorent, V., Zych, I., & Varo-Millán, J. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147–181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.17055>
- Lohr, A. (2010). *Sampling design and analysis*. Cengage Learning.
- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 21–34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719914>
- Melero, N., Moriña, A., & Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016>
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 63–80. <https://www.cea.med.uchile.cl/images/recursos-dis/biblio/Percepcion-facilitadores-barreras.pdf>
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.

- Moriña, A., & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educacional*, 22, 87–95. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>
- Moriña, A., Perera, V., & Carballo, R. (2020). Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability. *Sage Open*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020962758>
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227–239. https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/article/view/6_2_012
- Onrubia, J., Lago, J. R., & Parrilla, Á. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. In J. Collet, M. Naranjo & J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global inclusive education. Lessons from Spain* (pp. 83–95). Springer.
- Onrubia, J., Roca, B., & Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development: An analysis of a facilitator's discourse strategies. *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Otondo, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior. *Revista Espacios*, 39(49). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html>
- Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., & Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131–158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>
- Paz-Maldonado, E. P., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246–255. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3372>
- Paz-Maldonado, E., & Flores-Girón, H. (2021). Actitud del Profesorado Universitario Hacia la Inclusión Educativa: una Revisión Sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 1037–1052. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., & Schilling, C. (2023). Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 29. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>
- Paz-Maldonado, E., Trejos, Z., Carvajal, V., & Gasparico, L. (2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe. Perspectiva de diversos profesionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(123), 1–23. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291>
- Pieczkowski, T. (2019). Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. *Educação UFSM*, 44. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>
- Rubio, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199–216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Schwandt, T., & Gates, E. (2018). Case study methodology. En N. Denzin & Y Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 600–630). SAGE Publications.

- Tenorio, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9–28. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1>
- Tenorio, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 43, 172, 144–159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>
- Tight, M. (2022). Designing Case Studies. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design* (pp. 399–429). Sage.
- Tombolato, M., & Dos Santos, M. (2020). Análise fenomenológica interpretativa (AFI): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 26(3), 293–304. <https://doi.org/10.18065/2020v26n3.5>
- Torres, D. (2019). Procesos de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad: estrategia de vinculación con Unidades Académicas y docentes en la Universidad de Santiago de Chile. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, 3, 52–62. <https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/discapacidad.pdf>
- Valenzuela-Zambrano, B., Pañao, A., Chacón-López, H., & López-Justicia, M. D. (2017). Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades*, 11, 47–60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5906267.pdf>
- Valle-Flórez, R., de Caso, 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). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos*, 43, 349–369. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications*. SAGE Publications.