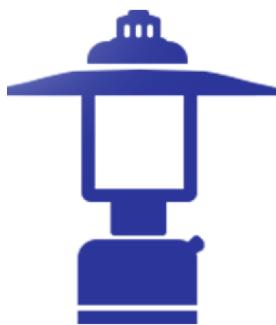


EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y PARA LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR



INCLUSIVE, EQUITABLE AND DIVERSE IN HIGHER EDUCATION

Verónica Villarroel Henríquez^{1*}

E-mail: veronica.villarroel@uss.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3000-2248>

Isidora Castillo Rabanal²

E-mail: isidora.rabanal.21@ucl.ac.uk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9941-1437>

Kiyomi Barrera Soto³

E-mail: kbarreras@udd.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0032-9928>

¹Universidad San Sebastián. Chile.

²University College London. Reino Unido.

³Universidad del Desarrollo. Chile.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Villarroel Henríquez, V., Castillo Rabanal, I., y Barrera Soto K. (2025). Educación Inclusiva, Equitativa y para la Diversidad en Educación Superior. *Revista Conrado*, 21(S1), e4531.

RESUMEN

La educación inclusiva y la atención a la diversidad se han vuelto relevantes en las instituciones de educación superior en los últimos años. No obstante, este concepto es amplio y su implementación en la práctica tiene matizadas y oportunidades de mejora. La presente investigación buscó describir la percepción de docentes y directivos pertenecientes a unidades estratégicas de instituciones de educación superior respecto a la educación equitativa e inclusiva para la diversidad, así como los lineamientos que les entregan las universidades en las que estos trabajan. Para esto se utilizó un diseño cualitativo descriptivo, en el que se realizaron entrevistas semiestructuradas a 16 profesionales como también una revisión documental de páginas web de las 12 universidades a las que pertenecían los entrevistados. La información obtenida se analizó mediante análisis temático para la identificación de patrones, temas recurrentes y conexiones significativas. Los resultados muestran que existe bastante acuerdo en la comprensión de la inclusión a nivel de derecho, acceso, participación y reconocimiento de las diversidades a nivel de necesidades educativas especiales, migración, diversidad sexual, nivel socioeconómico, pueblos originarios, estudiantes/padres con hijos pequeños, y en menor medida, con el edadismo. Sin embargo, no se observa una definición explícita y operacional, a nivel institucional, que oriente y regule prácticas concretas hacia la equidad y justicia en el acceso y participación en la universidad ni

en un abordaje efectivo hacia la diversidad de aprendizajes y tipos aprendizajes al interior del aula.

Palabras clave:

Análisis Cualitativo, Educación Inclusiva, Educación Superior.

ABSTRACT

Inclusive education and attention to diversity have become relevant in higher education institutions in the last few years. However, this concept is broad, and its implementation in practice has nuances and opportunities for improvement. The present research sought to describe the perception of teachers and administrators belonging to strategic units of higher education institutions regarding equitable and inclusive education for diversity, as well as the guidelines provided by the universities where they work. For this purpose, a descriptive qualitative design was used, in which semi-structured interviews were conducted with 16 professionals, and a documentary review of the websites of the 12 universities to which the interviewees belonged was carried out. The information obtained was analysed through thematic analysis to identify patterns, recurring themes, and significant connections. The results show that there is considerable agreement in the understanding of inclusion at the level of rights, access, participation, and recognition of diversities in terms of special educational needs, migration, sexual diversity, socio-economic level, indigenous peoples, students/parents with



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Vol 21 | S1 | Diciembre | 2025
Publicación continua
e4351



young children, and to a lesser extent, ageism. However, an explicit and operational definition is not observed at the institutional level that guides and regulates concrete practices towards equity and justice in access and participation in the university, nor in an effective approach to the diversity of learners and types of learning within the classroom.

Keywords:

Inclusive Education, Higher Education, Qualitative Analysis.

INTRODUCCIÓN

En la historia de la humanidad han existido exclusiones naturalizadas, y la Educación Superior no es la excepción. Por razones de raza, sexo, nacionalidad, origen social, discapacidad, religión e ideas políticas se ha segregado a personas y grupos sociales. Por estos motivos, reconocer los sesgos personales, sociales y culturales que favorecen la discriminación, permitirá avanzar hacia comunidades más inclusivas. La inclusión busca la manera más adecuada de responder a la diversidad, como una forma de justicia social que legitima los aportes de todos quienes forman parte de una comunidad (Ruiz-Chaves et. al., 2021).

La preocupación por la educación inclusiva está presente en la Agenda de Educación 2030, impulsada por la ONU (Organización de las Naciones Unidas, 2015), orientada al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N° 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Esta visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.

Al hablar de inclusión, normalmente se hace hincapié en eliminar barreras de acceso o promover un ingreso equitativo a la educación. La investigación ha avanzado en la identificación de barreras de ingreso, como también de obstáculos para la permanencia en la universidad en diversos grupos. Sin embargo, las barreras de entrada es solo parte de la preocupación. También se hace necesario desarrollar un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, que busque su participación y bienestar, el avance y culminación de la trayectoria académica, estimulando la movilidad y empleabilidad, así como el éxito pleno en su desarrollo personal (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], Grupo Operativo de Universidades Chilenas, 2019). Por lo tanto, la inclusión va más allá de

una integración de las poblaciones discriminadas, sino que requiere de un sistema educativo que satisfaga las necesidades de la totalidad de las y los estudiantes. La inclusión se construye bajo la convicción del reconocimiento y valoración a la diversidad. La diversidad consiste en las diferencias individuales y grupales que se pueden encontrar en una comunidad. Puede ser relacionada con características de un individuo, o características derivadas del contexto en el que se encuentran las personas (Bravo y Santos, 2019).

De esta forma, la inclusión busca la participación de todos y todas en los procesos de aprendizaje. Es decir, dar oportunidades efectivas para aprender y avanzar en la trayectoria educativa. Consiste en eliminar barreras, algunas "intangibles", basadas en prejuicios y estigmas que no solo afectan a quienes son desacreditados, sino a la identidad de todos los integrantes de la comunidad. Como también, a nivel institucional, desarrollar unidades legitimadas que impulsen el desarrollo de iniciativas y proyectos que avancen hacia la eliminación de estas barreras (División de Educación Superior Ministerio de Educación, 2017).

Enfoques para el abordaje de la inclusión educativa y la diversidad

Han existido distintos abordajes a la inclusión educativa. Al principio las iniciativas se focalizaban en entregar apoyo individualizado a los estudiantes que lo necesitaban (Morris et al., 2019). Hoy en día, los modelos van más allá de ayudar a estudiantes puntuales, sino de transformar prácticas educativas para todos. En esta línea, el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) es un marco teórico y de trabajo que busca generar más oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, recogiendo los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, tecnologías y medios digitales (CAST, 2011).

Sus principios básicos consisten en entregar múltiples medios de representación, de acción y expresión de los y las estudiantes (Hollingshead et al., 2022). De esta forma, apoyándose en las evidencias neurocientíficas que explican cómo funciona el cerebro al aprender y en la oportunidad que ofrecen las tecnologías de la información, el DUA propone un marco práctico de aplicación en el aula que se organiza en tres principios: 1) proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué se aprende), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información, 2) proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo se demuestra el aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades

estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe, y 3) proporcionar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje. En torno a ellos se configuran diferentes pautas de aplicación que los docentes pueden usar en el aula y a la hora de diseñar sus clases (CAST, 2011).

Otro modelo para abordar la inclusión es el de la Justicia Social en Educación, que busca la participación equitativa de personas de todos los ámbitos sociales. Lograr la justicia social es un proceso y una meta, en la que se busca desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes sobre las injusticias e inequidades que distintos grupos han debido sufrir, analizando su desventaja frente a grupos más dominantes. Asimismo, busca eliminar barreras y prejuicios que limitan la educación de ellos (Mustafaa y Martinez, 2022). Una educación para la Justicia Social exige que ésta logre un desarrollo integral de los y las estudiantes a través de una educación con igualdad de oportunidades en el derecho, acceso, participación y reconocimiento (Murillo, 2016), transformando tanto el currículo y el aula en lugares de crecimiento y libertad (Fernandes-Osterhold, 2022).

Desde la justicia social, la experiencia de aprendizaje debe estar implementada a través de metodologías cooperativas y participativas. El docente no es una figura autoritaria, sino un facilitador del aprendizaje (Sanahuja et al., 2020). Por otro lado, la evaluación debe desarrollarse a través de un procedimiento justo que no ponga en ventaja a algunos/as alumnos frente a otros/as, abandonando el foco de la medición de los resultados para centrarse más en los procesos, donde prime la confianza, honestidad, responsabilidad, aceptación del error como un aprendizaje más y la participación de todos las y los agentes educativos (McArthur, 2019).

Formación docente para la inclusión, equidad y diversidad

La literatura enfatiza la relevancia de la formación docente en estos procesos de educación inclusiva (Bravo y Santos, 2019). Tan importante como reflexionar sobre los conceptos de justicia, equidad, diversidad e inclusión (Roy et al., 2022), también lo es concientizar a las y los profesores respecto a las barreras que deben enfrentar las y los estudiantes de grupos minoritarios, desarrollando concientización de las identidades sociales y reflexionando sobre sesgos propios (O' Leary et al., 2020). Esto también debe hacerse con los docentes que enseñan y realizan investigación científica, reflexionando cómo reproduce inequidad y segregación también en estos ámbitos (Ahmad et al., 2019).

Los autores Fuentes et al. (2021) entregan una serie de recomendaciones a docentes para incluir principios de la Diversidad, Equidad e Inclusión (DEI) en syllabus de asignaturas universitarias. La DEI considera las diferencias tanto individuales como grupales, y busca oportunidades equitativas para grupos históricamente infrarrepresentados (Mustafaa y Martinez, 2022). Algunas sugerencias son: (1) ser reflexivos y considerar cómo sus antecedentes socioculturales y posturas pueden impactar la forma en que fomentan principios DEI; (2) adoptar un enfoque centrado en la diversidad, incluyendo lecturas de diferentes orígenes, disminuyendo la falta de representatividad de algunos sectores y las consecuencias de esto; (3) destacar la temática de la diversidad en la descripción del curso, reconociendo la influencia de la intersectorialidad; (4) construir objetivos de aprendizaje centrados en la diversidad; (5) incluir una declaración de diversidad, explicitando una descripción de lo que se entiende como diversidad, valores y expectativas de buena conducta en clases; (6) decolonizar el syllabus, visibilizando estructuras de poder, recurriendo a autores de grupos excluidos, re-pensando políticas de calificación, participación en clases, asistencia y evaluaciones; (7) elaborar un syllabus tomando en consideración los distintos tipos de familia a la que los estudiantes pueden pertenecer; y (8) establecer reglas básicas de convivencia.

Para Nieminen (2022a), la reformulación de evaluación debe estar al centro de las políticas de cambio para la inclusión. Para hacer la evaluación más inclusiva, Nieminen (2022b) enfatiza que las evaluaciones deben re-pensarse, reconociendo formas de conocimiento infrarrepresentadas en las evaluaciones, y actuar de manera comunitaria, enfatizando la interdependencia de los miembros de la comunidad educativa. Además, siguiendo los principios DUA, adoptar estrategias flexibles y dar la oportunidad a los estudiantes para que puedan elegir la forma en que son evaluados, como también, que puedan colaborar entre estudiantes al rendir una evaluación (Jorgensen y Brogaard, 2021). La evaluación auténtica, evaluación programática (que analiza cuando debiesen ser evaluadas ciertas capacidades, cómo se puede presentar más variedad de evaluaciones y cómo acreditar conocimientos a través de las evaluaciones) y evaluación para la distinción (que ayuda a identificar las distintas fortalezas y habilidades de los estudiantes, analizando cómo diseñar y delimitar distintas tareas para la evaluación) pueden ser útiles para reflexionar sobre las prácticas evaluativas (Tai et al., 2022).

Los autores Jorgensen y Brogaard (2021) sostienen que es posible abordar la diversidad del estudiantado por medio de la enseñanza centrada en el estudiante, tomando

en cuenta qué tan preparados están los estudiantes para enfrentar los desafíos de la educación superior, evaluando sus competencias de entrada y experiencias previas. Incorporando estas posturas, la presente investigación se posiciona tanto desde la perspectiva de la justicia social que se refiere a la creación de condiciones equitativas y justas para que todas las personas, independientemente de sus características individuales o circunstancias socioeconómicas, tengan derecho, acceso, participación y reconocimiento en una educación de calidad, abordando las disparidades y desigualdades que pueden existir en el sistema educativo, con el objetivo de garantizar que cada individuo tenga la posibilidad de desarrollar su máximo potencial. Como también desde el enfoque de la educación inclusiva, al interior del aula, que se hace cargo de las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes para interpretar y expresar el conocimiento.

Considerando estos antecedentes, este estudio buscó describir la percepción de docentes de instituciones de educación superior respecto a la educación equitativa e inclusiva para la diversidad, así como los lineamientos institucionales de las universidades en las que estos trabajan, comparando ambas miradas.

Específicamente, los objetivos de la presente investigación fueron:

- Construir una definición de educación inclusiva, equitativa y para la diversidad en educación superior a partir de la revisión de literatura y recolección de datos.
- Describir la percepción de docentes que ocupan roles directivos en Centros de Desarrollo Docente y del Aprendizaje de instituciones de educación superior respecto a la educación equitativa e inclusiva para la diversidad en Chile.
- Sintetizar los lineamientos de instituciones de educación superior respecto a educación equitativa e inclusiva para la diversidad en Chile.
- Comparar las miradas docentes con los lineamientos institucionales de las instituciones de educación superior en Chile.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación presenta un diseño de investigación cualitativo de tipo descriptivo. Este enfoque es apropiado porque se explora y comprende un fenómeno complejo (Maxwell, 2019), como es la educación inclusiva. Se busca capturar la riqueza y la diversidad de las perspectivas de los participantes en sus respectivas instituciones, llegando a una definición común de educación inclusiva, equitativa y para la diversidad, y comparando estas miradas con los lineamientos de las instituciones a las que pertenecen.

Participantes

En este estudio participaron un grupo de personas con experiencias relevantes para el tema de estudio. De esta forma, se entrevistó a 16 profesionales que trabajan en universidades, específicamente en áreas o unidades que tienen relación con la educación inclusiva, como son Centros de Desarrollo Docente, Vicerrectoría Académica y Centros de Apoyo Estudiantil.

Respecto a las características de los participantes, 6 de ellos eran hombres y 10 mujeres. La edad promedio de los entrevistados fue de 45,23 años (mínimo: 27 años; máximo: 58 años); todos ellos de nacionalidad chilena. Todos los participantes entrevistados llevaban, al menos, 5 años trabajando en las mismas unidades.

Finalmente, se revisaron páginas web de 12 universidades chilenas acreditadas en su excelencia académica por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Instrumentos

La entrevista semiestructurada y revisión documental son las principales técnicas de recolección de datos en este estudio. A través de entrevistas en profundidad, se buscó obtener información detallada y contextualizada sobre sus perspectivas, creencias y vivencias. Durante las entrevistas, se utilizó un enfoque semi-estructurado que permite a los participantes expresar sus ideas de manera libre (Ibarra-Sáiz et al, 2023). Las sesiones son registradas por videogramación, para luego ser transcritas.

La revisión documental se refiere al análisis de registros escritos relevantes para el tema de estudio que puedan ofrecer información contextual y perspectivas pertinentes al fenómeno investigado (Tejedor, 2010). Este método complementa las entrevistas, enriqueciendo la comprensión global del fenómeno bajo estudio. En este caso, la revisión de páginas web de universidades buscaba información sobre lineamientos institucionales sobre la inclusión educativa.

Procedimiento

Se contactó a directivos y docentes de áreas o unidades que tienen relación con la educación inclusiva en universidades chilenas acreditadas en su excelencia académica. El contacto se hizo vía mail explicando los objetivos del estudio y solicitando una entrevista en 12 instituciones de educación superior.

Cada entrevista se realizó a través de la plataforma Zoom y tuvo una duración promedio de 45 minutos. La entrevista se centró en indagar sobre la comprensión de los entrevistados respecto a la educación inclusiva, como también sobre los lineamientos institucionales en educación

inclusiva en su universidad, preguntando sobre su impacto en la enseñanza y aprendizaje en su institución y al interior del aula.

En paralelo, se revisaron las páginas web de las universidades contactadas.

Plan de Análisis de Datos

El análisis posterior se realizó siguiendo los lineamientos del análisis temático (Clarke Braun, 2017). Este análisis implica la identificación de patrones, temas recurrentes y conexiones significativas. Este proceso contribuye a la comprensión profunda de los significados subyacentes y la complejidad del fenómeno estudiado, proporcionando una perspectiva rica y contextualizada que enriquece la interpretación de los resultados de la investigación.

Aspectos Éticos

Los participantes firmaron un consentimiento informado para la participación anonimizada, voluntaria y confidencial de los aspectos tratados y la información recolectada. Las entrevistas fueron devueltas transcritas a los participantes para su revisión y visto bueno. Ellos podían corregir y arreglar lo que consideraran pertinente.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

Entrevistas: Sobre la definición de Educación Inclusiva, Equitativa y para la Diversidad

El primer objetivo consistió en construir una definición de educación inclusiva, equitativa y para la diversidad en educación superior a partir de la revisión de literatura y recolección de datos. Al respecto, todos los entrevistados plantean estar de acuerdo con la definición de Educación Inclusiva, derivada de la literatura y entregada por las investigadoras para su análisis, coincidiendo en varios aspectos de ella. Ellos destacan de manera principal: la atención a la diversidad y respeto de las diferencias ($n = 4$), la disminución y/o eliminación de las barreras que puedan existir en el proceso educativo ($n = 3$), la entrega de oportunidades de manera equitativa y justa para todos ($n = 2$), el respeto y la no discriminación ($n = 2$). Se señala la importancia de la inclusión no sólo en acceso, sino en participación, permanencia, y logro del proceso educativo en educaciones superiores.

...somos todos diferentes y no por esto deberíamos tener menos oportunidades. Las diferencias potencian nuestra sociedad. Pienso que educación inclusiva también implica no discriminación a nadie por la razón que sea (orientación sexual, color de piel, etc). Una educación inclusiva debería potenciar las diferencias entre los estudiantes. La discapacidad no está en el individuo, sino que en el

ambiente y las condiciones en las que se desenvuelve. (Entrevistado 1)

Respecto a los aportes a la definición, 5 entrevistados consideran que se debería agregar algo relacionado con el respeto a las diferencias socioeconómicas y eliminación del “clasicismo” como dentro del respeto a la diversidad. También 4 entrevistados agregan la inclusión y respeto a los pueblos originarios y etnias como eje dentro del respeto a la diversidad, ya que consideran que es relevante dar facilidades de acceso o cupos diferenciados, y hacer seguimiento y apoyo para la permanencia educativa de los estudiantes que pertenecen a estos grupos. Asimismo, 2 entrevistados consideran que el “edadismo” no es relevante dentro del contexto de educación superior. El mismo número de entrevistados considera que es necesario incorporar a los estudiantes con hijos. Finalmente, 1 entrevistado agregaría la equidad de género, más allá del respeto a las diversidades sexuales.

En términos generales me parece adecuada la definición. Como muchos no han tenido oportunidades para desarrollar sus talentos, se requieren mecanismos compensatorios. En la definición están las principales áreas que se nos vienen en lo referido a inclusión. Interculturalidad es importante, más de un tercio de nuestros estudiantes es mapuche. La madre de todas las batallas, y la que agregaría sería la inclusión en términos de diferencias de nivel socioeconómico. También agregaría estudiantes mamás o papás. (Entrevistado 13)

En general, se observa amplio acuerdo respecto a lo que significa e involucra la Educación Inclusiva y cómo se aborda el tema a nivel institucional. Es posible decir que los docentes entrevistados tienen una percepción de lo que significa inclusión que coincide con lo encontrado en la revisión de literatura, especialmente desde la perspectiva de Justicia Social en Educación (Mustafaa y Martínez, 2022). Esto, debido a que apuntaron a que el cuerpo estudiantil en sí es diverso desde distintos puntos de vista, y que es importante que la educación responda a estas diferencias para que todos puedan aprender. Ante la definición presentada en la entrevista, los docentes estuvieron de acuerdo con los ejes claves mencionados (necesidades educativas especiales, estrategias/metodologías diversas de enseñanza y aprendizaje, respecto a la migración, edadismo y diversidad sexual), sugiriendo la adición de nuevos ejes relevantes: nivel socioeconómico, pueblos originarios y estudiantes con hijos.

No obstante, dos entrevistados señalaron que el edadismo no era un eje relevante. Este es un aspecto interesante de profundizar en futuras investigaciones, aunque es posible hipotetizar que esto ocurre debido a que el

edadismo se encuentra invisibilizado en la educación superior chilena, que hay pocos estudiantes que pueden verse afectados por este fenómeno o porque las universidades ya responden a las necesidades de este grupo.

Ahora bien, los docentes dieron cuenta de ajustes razonables y adaptaciones de presentación de contenido y de currículum que son consistentes con la perspectiva del DUA (CAST, 2011), pero estas fueron narrativas relacionadas con las acciones institucionales que se realizan actualmente, más que con su propia definición de inclusión. Por lo tanto, otra línea de investigación interesante podría ser la documentación de prácticas docentes inclusivas mediante, por ejemplo, técnicas etnográficas o de observación estructurada, de modo de identificar prácticas concretas.

Entrevistas: Acciones a nivel institucional y a nivel de aula

El segundo objetivo de investigación fue describir la percepción de docentes que ocupan roles directivos en Centros de Desarrollo Docente y del Aprendizaje de instituciones de educación superior respecto a la educación equitativa e inclusiva para la diversidad. En este sentido, la mayor parte de las universidades tienen políticas de inclusión relativamente nuevas (de no más de 10 años), y en algunas universidades están en proceso de reformas (n = 11). En aquellas universidades que tienen Políticas de Inclusión, se observa que su trabajo en esta área tiene mayor alcance respecto a las acciones que realizan. Por ejemplo, hay más fiscalización sobre lo qué se hace, existen más unidades asociadas al trabajo de inclusión y más recursos de apoyo. También se señala que la inclusión se ve intencionada en perfiles de egreso de distintas carreras (n = 3) y competencias genéricas (n = 3).

En todas las universidades se cuenta con un equipo, ya sea formal o informal, que se encarga de generar acciones para la inclusión. Hay dos universidades con unidades especializadas y encargadas de la Inclusión, como también, hay una universidad que no cuenta con lineamientos institucionales ni equipos profesionales asociados a Inclusión. También existen Unidades de Equidad de Género (n = 3), y en otras, Unidades o equipos para el apoyo de estudiantes con alguna discapacidad en el área sensorio-motriz (visual o auditiva, entre otras) (n = 5). Es importante mencionar que, la mayoría de las universidades tienen protocolos emergentes para estudiantes con identidades de género diversas, incluso aquellas que no tienen una política asociada, tienen un protocolo de actuación para docentes y facultades.

Ahora tenemos lineamientos institucionales, pero también porque por ley se está exigiendo a las universidades y

entidades de educación superior que tengan unidades que se hagan cargo de esto. Por lo tanto, existe una unidad en la universidad que se hace cargo, hay protocolos y políticas. La unidad que se hace cargo de esto está encargada de atender a los alumnos, de hacerse cargo de los ajustes curriculares según sea su necesidad educativa especial. (Entrevistada 12)

En lo referido a las necesidades educativas especiales (NEE), las universidades se hacen cargo de este tema a través de equipos que gestionan adecuaciones curriculares y/o metodológicas (n = 3), como también realizar ajustes razonables desde el punto de vista pedagógico o de infraestructura (n = 8). En lo curricular, en todas las universidades se realizan talleres para abordar el respeto a la diversidad, la equidad y justicia, están dentro del currículum como parte de cursos optativos.

Muchos entrevistados señalan que la inclusión no sólo se aborda desde lo curricular o desde las unidades encargadas, sino que se vive en el aula, en los pasillos, en las redes sociales. En este ámbito, desde el currículum oculto de las instituciones, hay mucho camino por recorrer y es necesario generar los cambios culturales que son intencionados "en el papel". Por ejemplo, hay docentes que no están de acuerdo con nombrar a los estudiantes con su "nombre social" (no el que aparece en la lista de clases) y critican estos cambios de nombre y género aludiendo a una "ola de progresismo". También, aparece la crítica de parte de algunos docentes, en relación a que ellos no están preparados para trabajar con estudiantes del espectro autista (TEA), y de alguna forma cuestionan su ingreso a la educación superior.

Poco a poco se han implementado estos lineamientos. El 2018 se creó la dirección de Equidad de Género y diversidad. Pero aún hay sectores dentro de la universidad que creen que no debería existir. Hay muchas resistencias. (Entrevistada 6)

Respecto a las capacitaciones a docentes en temas de inclusión educativa, si bien se realizan, no son sistemáticas (n = 5). Los entrevistados señalan que son de carácter voluntario, por lo que no todos los docentes asisten. En general, las temáticas de las capacitaciones se refieren a necesidades educativas especiales y respeto a la diversidad.

Los entrevistados señalan como aspectos de mejora para la educación inclusiva, los siguientes:

- Se observa aún una resistencia, por parte de los docentes para implementar la inclusión educativa. Por un lado, hay discursos de los docentes referidos a que ellos no se pueden ajustar a toda la diversidad de estudiantes que existen, pidiendo que también que los

estudiantes se deban adaptar a las exigencias de la educación superior. Por lo que plantean que la adaptación debe ser bilateral.

- En este sentido, el 100% de los entrevistados señala que una barrera importante para la inclusión educativa son los profesores y la falta de formación que tienen en esta área. Los académicos no son docentes de profesión, por lo que no manejan en profundidad aspectos pedagógicos importantes en inclusión. El obstáculo es la falta de formación de docentes con una mirada inclusiva.
- Otra barrera se asocia al exceso de autonomía de las facultades para la implementación de las políticas y lineamientos de inclusión que se entregan. Muchas veces la institución se compromete con el discurso de la inclusión, sin embargo, las facultades funcionan como microsistemas, y muchas veces se mantienen al margen de la cultura inclusiva que la institución pretende desarrollar. Por ejemplo, hay facultades en que sus docentes se resisten a la inclusión porque la asocian a la diversidad sexual y de género.
- En algunas instituciones, se señala que requieren una política integradora, ya que las acciones que se realizan se hacen de manera aislada.
- Los entrevistados también comentan que se requieren protocolos más claros respecto de cómo actuar con distintos/as estudiantes y sus características (estudiantes neurodiversos, diversidad de identidad de género, entre otras).
- Se plantea que estos temas deberían tener cursos obligatorios dentro del currículum en todas las carreras. No solo asignaturas optativas, sino que haya cursos que conformen ejes transversales dentro de las carreras.
- Señalan que falta aún difusión respecto de los servicios asociados a la inclusión que se ofrecen en las distintas instituciones. También que hay falta de recursos para las unidades y equipos que trabajan estos temas.

En resumen, los docentes detallan la presencia más bien reciente de políticas y unidades institucionales de distintos tipos y destacan la necesidad de implementar de manera continua estas políticas para generar cambios culturales. En general, estas narrativas dieron cuenta de una percepción positiva respecto a los cambios que están ocurriendo, pero destacando la necesidad de que continúen en el tiempo y sean reforzados para lograr que se inserten de manera integral en la cultura institucional y que rompan con la resistencia al cambio de algunos docentes. En efecto, aunque ninguno de los entrevistados demostró una actitud negativa hacia las iniciativas de inclusión, señalaron que no todos los miembros de la comunidad académica están de acuerdo con éstas.

Síntesis de resultados de análisis de páginas web

El tercer objetivo fue sintetizar los lineamientos de instituciones de educación superior respecto a educación equitativa e inclusiva para la diversidad. Los principales hallazgos fueron los siguientes:

- Todas las universidades (n = 12) tienen material al respecto en sus páginas web, algunas con mayor protagonismo en la página central. Las temáticas que mayormente aparecen son equidad de género (n = 7) y la discapacidad auditiva, motora y visual (n = 4).
- Se muestran las unidades asociadas a esta dimensión (n = 8) y los servicios que ofrecen: por ejemplo, unidades de inclusión con nivelaciones, diagnósticos, adecuaciones o ajustes metodológicos, folletos informativos, entre otras.
- En 3 casos existen materiales educativos específicos para docentes respecto de la inclusión en términos generales.
- Existen 4 universidades que enfatizan la inclusión en sus sistemas de admisión especial, como eje central. En este ámbito destaca el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) como sistema de admisión especial para estudiantes que provienen de establecimientos educacionales públicos.
- La mayoría de las universidades (n = 10) plasma sus valores y orientaciones inclusivas en el modelo educativo que presentan en sus páginas web. Por ejemplo, se alude a respeto a la diversidad, compromiso social, colaboración, incluir a todos en el trabajo en equipo, no a la discriminación y desarrollar sentido de comunidad. Sin embargo, no se observa una definición institucional explícita de cómo se comprende la educación inclusiva ni cómo esto se operacionaliza en prácticas concretas a nivel institucional, en el acceso a la educación superior, la participación y reconocimiento de la diversidad al interior del aula.

Los lineamientos revisados, presentes en todas las páginas web analizadas, tuvieron como temáticas más frecuentes la equidad de género y discapacidad auditiva, motora y visual. Destaca el vínculo que las instituciones realizan entre sus valores y orientaciones inclusivas presentes en sus proyectos educativos y acciones concretas ejecutadas por las instituciones, así como las unidades específicas con las que cuentan las instituciones para abordar las necesidades de sus estudiantes, y en ocasiones, de sus docentes. Se presentó el programa PACE en cuatro páginas web como una alternativa de ingreso para estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos. Finalmente, sólo tres instituciones cuentan con material educativo para docentes. En este sentido, no se observa una definición explícita de cómo se comprende la

educación inclusiva ni cómo esto se operacionaliza en prácticas concretas a nivel institucional, en el acceso a la educación superior, la participación y reconocimiento y abordaje de la diversidad de aprendizajes al interior del aula. Este es un ámbito de desarrollo en que se debe avanzar.

Comparación del contenido de entrevistas y páginas web

El cuarto y último objetivo fue comparar las miradas docentes con los lineamientos institucionales de las instituciones de educación superior. Ante esto, es posible señalar que a pesar de que los relatos de los docentes en general coinciden con lo encontrado en las páginas web (presencia de unidades especializadas para abordar las necesidades de grupos específicos de estudiantes, acciones para mejorar la inclusión en los ámbitos de equidad de género y distintos tipos de discapacidad), sus descripciones dan cuenta de más acciones para promover la educación inclusiva de las que se encuentran en las páginas web. Por lo tanto, este es un área de mejora que las universidades en general pueden aprovechar y potenciar, especialmente porque una de las sugerencias más frecuentes que surgió en las entrevistas fue la de la mantención de las iniciativas en el tiempo, además de su mejora, para generar cambios en las respectivas culturas institucionales.

Las unidades con las que cuentan las instituciones para hacerse cargo de las necesidades de sus estudiantes fueron un tema frecuente tanto en entrevistas como en el análisis documental, por lo que es posible señalarlas como un punto fuerte dentro de las políticas inclusivas de las universidades. No obstante, el programa PACE no fue mencionado durante las entrevistas, posiblemente por desconocimiento docente o porque no lo consideran relevante para sus prácticas pedagógicas, aunque los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos sí fueron considerados como un grupo relevante. Al mismo tiempo, los docentes señalaron que es necesaria más formación docente respecto a inclusión, lo que se ve reflejado en la baja frecuencia de material educativo relacionado con la inclusión para docentes, presente en páginas web.

CONCLUSIONES

La inclusión involucra un cambio cultural, curricular y pedagógico que requiere de participación de todos los integrantes de las comunidades educativas. Los docentes tienen un rol fundamental a la hora de implementar los cambios pedagógicos y actitudinales que la inclusión educativa requiere, por lo tanto, sus opiniones son relevantes de conocer y analizar. Las universidades, junto con informar de las políticas y acciones orientadas a la

inclusión, requieren también sensibilizar, educar y generar consensos respecto a lo que significa la inclusión educativa. Asimismo, discutir cómo se harán cargo de cumplir con los desafíos, derechos y deberes que implica la inclusión en la educación superior. Se requiere desarrollar más investigaciones que profundicen en la perspectiva de los docentes y los estudiantes en este tema, como también en las condiciones y apoyos institucionales que facilitan y obstaculizan estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmad, A. S., Sabat, I., Trump-Steele, R., y King, E. (2019). Evidence-based strategies for improving diversity and inclusion in undergraduate research labs. *Frontiers in Psychology*, 10, 1305. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01305>

Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 327-352. <http://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>

Clarke, V. y Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>

CAST. (2011). *Universal Design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Centro Interamericano de Desarrollo, Grupo Operativo de Universidades Chilenas. (2019). *Educación superior inclusiva*. Centro Interamericano de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-inclusiva/>

División de Educación Superior Ministerio de Educación. (2017, diciembre). Políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales. *Ministerio de Educación*. <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/742/Documento%20sobre%20Politicas%20e%20Iniciativas%20dic2017.pdf?sequence=1>

Fernandes-Osterhold, G. (2022). Diversity and inclusion in integral education: A teaching perspective of integral psychology. *Journal of Transformative Education*, 20(1), 24–43. <https://doi.org/10.1177/15413446211006646>

Fuentes, M. A., Zelaya, D. G., y Madsen, J. W. (2021). Rethinking the course syllabus: Considerations for promoting equity, diversity, and inclusion. *Teaching of Psychology*, 48(1), 69–79. <https://doi.org/10.1177/0098628320959979>

Hollingshead, A., Lowrey, K. A., y Howery, K. (2022). Universal Design for Learning: When policy changes before evidence. *Educational Policy (Los Altos, Calif.)*, 36(5), 1135–1161. <https://doi.org/10.1177/0895904820951120>

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., y Gómez, G. R. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9065231>

Jorgensen, M. T., y Brogaard, L. (2021). Using differentiated teaching to address academic diversity in higher education: Empirical evidence from two cases. *Learning and Teaching*, 14(2), 87–110. <https://doi.org/10.3167/latiss.2021.140206>

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea Ediciones.

Morris, C., Milton, E., y Goldstone, R. (2019). Case study: Suggesting choice: Inclusive assessment processes. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 435-447. <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1669479>

Mustafaa, F. N. y Martinez, M. N. (2022). A visionary working model for pursuing social justice praxis through educational psychology courses. *Teaching of Psychology*, 9862832110657. <https://doi.org/10.1177/0098283211065732>

Murillo, F. J. y Hernandez-Castilla, R. (2016). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(4). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>

Nieminen, J. H. (2022a). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>

Nieminen, J. H. (2022b). Unveiling ableism and disability in assessment: A critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00857-1>

O'Leary, E. S., Shapiro, C., Toma, S., Sayson, H. W., Lewis-Fitzgerald, M., Johnson, T., y Sork, V. L. (2020). Creating inclusive classrooms by engaging STEM faculty in culturally responsive teaching workshops. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 32–32. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00230-7>

Organización de las Naciones Unidas. (2015, 21 de octubre). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Naciones Unidas. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>

Roy, K., Hunt, K., Sakai, K., y Fletcher, K. (2022). Social justice in nursing education: A way forward. *The Journal of Nursing Education*, 61(8), 447–454. <https://doi.org/10.3928/01484834-20220602-05>

Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E., y García-Martínez, J. (2021). La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23, 211-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8494809>

Sanahuja, A., Benet Gil A., y Nieto, R. (2020). Training on inclusion in higher education: Prepared to work within the inclusive model? *Culture and Education*, 32(1), 78-105. <http://doi.org/10.1080/11356405.2019.170595>

Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., y de St Jorre, T. J. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42(Issue 2). <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>

Tejedor, S. (2010). La web 2.0: Herramienta de marketing y posicionamiento de los cibermedios iberoamericanos. *Cuadernos Info*, (27), 15–24. <https://doi.org/10.7764/cdi.27.19>