

**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU PRAXIS EN LA
AUTOADSCRIPCIÓN EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS
URBANOS Y RURALES DE LA REGIÓN DE ÑUBLE, CHILE**
**TEACHER'S PERCEPTION OF THEIR PRAXIS IN SELF-IDENTIFICATION WITHIN
THE EDUCATIONAL INCLUSION PROCESS IN URBAN AND RURAL CONTEXTS OF
THE ÑUBLE REGION, CHILE**

Autores: ¹Rodrigo Sobarzo Ruiz, ²Cristopher Mella Caro, ³Sebastián Sanhueza Díaz, ⁴Alfonso Pimentel Ponce y ⁵Raul Sepulveda Contreras.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-9492-3125>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6311-1786>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-4511-7989>

⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9017-388X>

¹E-mail de contacto: rodrigosobarzo@unach.cl

²E-mail de contacto: cristophermella@alu.unach.cl

³E-mail de contacto: sebastiansanhueza@alu.unach.cl

⁴E-mail de contacto: alfonsopimentel@alu.unach.cl

⁵E-mail de contacto: raulsepulveda@alu.unach.cl

Afiliación: ¹*²*³*⁴*⁵Universidad Adventista de Chile, (Chile).

Artículo recibido: 27 de Diciembre del 2025

Artículo revisado: 29 de Diciembre del 2025

Artículo aprobado: 8 de Enero del 2026

¹Profesor de Educación Física con mención en Educación Física Especial y Licenciado en Educación por la Universidad Adventista de Chile, (Chile). Magíster en Educación Física con mención en Actividad Física y Salud por la Universidad de Concepción, (Chile). Doctorado en Ciencias de la Educación y Estadística en la Universidad Santander de México, (México). Laboralmente se desempeña como docente investigador, Director del Núcleo de Investigación en Educación en la Universidad Adventista. Gerente fundador del Centro de Investigación Multidisciplinario y Estudios en Ciencias ubicado en la ciudad de Chillán, así también es editor de la Revista Boletín Internacional de Reflexiones Educativas CIMEC, Revista Caledoscopio.

²Profesor de Educación General Básica con mención en Matemática y Licenciado en Educación. Universidad Adventista de Chile, (Chile).

³Profesor de Educación General Básica con mención en Matemática y Licenciado en Educación. Universidad Adventista de Chile, (Chile).

⁴Profesor de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Licenciado en Educación. Universidad Adventista de Chile, (Chile).

⁵Profesor de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Licenciado en Educación. Universidad Adventista de Chile, (Chile).

Resumen

Los procesos educativos están determinados por una variedad de factores que influyen directamente en los contextos escolares, siendo la inclusión educativa uno de los más relevantes en la actualidad. Este enfoque no solo condiciona la praxis docente, sino que también se encuentra respaldado por el marco normativo vigente en Chile. El objetivo se centró en Analizar la autoadscripción del profesorado en su aceptación y disposición hacia el proceso de inclusión educativa en los niveles de enseñanza primaria en Chillán y Coihueco. Se utilizó un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, con un diseño descriptivo y de corte transversal. La recolección de datos se realizó mediante encuestas aplicadas a una muestra no

probabilística compuesta por 33 docentes de establecimientos educativos en ambas comunas. Posteriormente, las respuestas fueron analizadas utilizando estadística descriptiva. El profesorado manifiesta, en general, una percepción positiva respecto a su implicación en prácticas de educación inclusiva. No obstante, se identificaron desafíos significativos, en particular en lo relativo al desarrollo de una cultura inclusiva, que obtuvo las valoraciones más bajas. Uno de los hallazgos clave fue la necesidad de una formación continua y especializada que permita mejorar las prácticas inclusivas. Además, se observó una variabilidad importante en las percepciones del profesorado, influenciada por factores contextuales y por la propia autopercepción docente. Finalmente, se sugiere ampliar la

investigación a un mayor número de docentes y a otros contextos educativos, especialmente rurales, con el fin de fortalecer la implementación de la inclusión educativa y adaptar las políticas públicas a las realidades locales.

Palabras clave: Inclusión educativa, Autoadcripción docente, Práctica pedagógica, Contexto rural, Contexto urbano, Cultura inclusiva, Educación Básica.

Abstract

Educational processes are determined by a variety of factors that directly influence school contexts, with inclusive education being one of the most relevant today. This approach not only shapes teaching practices but is also supported by the current regulatory framework in Chile. The objective was to analyze teachers' self-identification regarding their acceptance of and willingness to participate in inclusive education at the primary school level in Chillán and Coihueco. A quantitative, non-experimental, descriptive, cross-sectional design was used. Data collection was carried out through surveys administered to a non-probability sample of 33 teachers from schools in both municipalities. Subsequently, the responses were analyzed using descriptive statistics. Teachers generally expressed a positive perception regarding their involvement in inclusive education practices. However, significant challenges were identified, particularly concerning the development of an inclusive culture, which received the lowest ratings. One of the key findings was the need for ongoing, specialized training to improve inclusive practices. Furthermore, significant variability was observed in teachers' perceptions, influenced by contextual factors and their own self-perception. Finally, it is suggested that the research be expanded to include a larger number of teachers and other educational contexts,

especially rural ones, in order to strengthen the implementation of inclusive education and adapt public policies to local realities.

Keywords: Educational inclusion, Teacher self-designation, Pedagogical practice, Rural context, Urban context, Inclusive culture, Basic education.

Sumário

Os processos educacionais são determinados por uma variedade de fatores que influenciam diretamente os contextos escolares, sendo a educação inclusiva um dos mais relevantes atualmente. Essa abordagem não só molda as práticas de ensino, como também é amparada pelo atual marco regulatório no Chile. O objetivo deste estudo foi analisar a autoidentificação de professores em relação à sua aceitação e disposição para participar da educação inclusiva no ensino fundamental em Chillán e Coihueco. Utilizou-se um delineamento quantitativo, não experimental, descritivo e transversal. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a uma amostra não probabilística de 33 professores de escolas de ambos os municípios. Posteriormente, as respostas foram analisadas utilizando estatística descritiva. Os professores, em geral, expressaram uma percepção positiva em relação ao seu envolvimento com as práticas de educação inclusiva. No entanto, foram identificados desafios significativos, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva, que recebeu as avaliações mais baixas. Uma das principais conclusões foi a necessidade de formação continuada e especializada para aprimorar as práticas inclusivas. Além disso, observou-se uma variabilidade significativa nas percepções dos professores, influenciada por fatores contextuais e pela sua própria autopercepção. Por fim, sugere-se que a pesquisa seja ampliada para incluir um número maior de professores e outros contextos educacionais, especialmente os rurais, a fim de fortalecer a implementação da educação inclusiva e adaptar as políticas públicas às realidades locais.

Palavras-chave: **Inclusão educacional, Ensino autodesignado, Prática pedagógica, Contexto rural, Contexto urbano, Cultura inclusiva, Educação básica.**

Introducción

La educación inclusiva se concibe como un proceso pedagógico orientado a garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad, integrando enfoques que respondan a la diversidad social y cultural (Valladares, 2017). En este marco, la autoadscripción docente definida como la identificación del profesorado como agentes de inclusión adquiere relevancia, ya que refleja sus actitudes, autoeficacia, resiliencia y empatía hacia la diversidad (Espinoza, 2020). Las prácticas educativas inclusivas buscan involucrar a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) o discapacidades, en las actividades escolares. Este enfoque se sustenta en valores como equidad, diversidad y desarrollo de habilidades sociales, fundamentales para la preparación integral del alumnado. A pesar de los avances, persisten interrogantes sobre el compromiso real de los docentes en su implementación. Benavides et al. (2021) sostienen que es posible desarrollar prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas. La adopción de una nueva perspectiva en las escuelas, que valore la diversidad y fomente la formación ciudadana, es crucial para erradicar la discriminación y promover la cohesión social (Hernández et al., 2019). La educación inclusiva trasciende la mera integración; es un paradigma que valora la diversidad como un valor enriquecedor para la comunidad educativa en su conjunto (Ortiz et al., 2023). Es por ello que la educación inclusiva valora la diversidad y se enfoca en ofrecer oportunidades, estrategias y recursos adaptados a las NEE de cada estudiante. El objetivo central es garantizar que todos los alumnos se sientan parte integral del sistema educativo, evitando la

segregación y asegurando una acogida incondicional, independientemente de sus circunstancias particulares.

Existe un consenso generalizado de reconocer la educación inclusiva como una herramienta fundamental para eliminar barreras de exclusión y mejorar la calidad educativa. No obstante, su consolidación enfrenta desafíos críticos, como la formación insuficiente del profesorado, la percepción errónea de que la inclusión es responsabilidad exclusiva de especialistas (Castillo, 2021), y la falta de articulación entre políticas públicas y contextos locales (López et al., 2018). Organismos internacionales como la UNESCO (2020) y la OCDE (Martínez, 2021) enfatizan que la inclusión educativa no solo es un derecho, sino un pilar para alcanzar sociedades justas e inclusivas, subrayando que la educación inclusiva no solo garantiza una educación de calidad para todos, sino que también promueve la equidad, la diversidad y la participación activa de todos los alumnos en el proceso educativo (Arroyo et al., 2017). Según la UNESCO (2020), la educación inclusiva integra la educación especial en las escuelas regulares, reconociendo la diversidad y promoviendo la igualdad, la participación y la no discriminación en una sociedad democrática. Este enfoque sistémico se basa en valores que buscan superar la exclusión y fomentar la participación activa y el aprendizaje de todos los estudiantes (San Martín et al., 2020). Para lograrlo, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) se ha posicionado como una metodología clave en Chile, al proporcionar un entorno de aprendizaje inclusivo y accesible que atienda las diversas necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes (Pastor et al., 2015).

En Chile, el Decreto 83/2015 establece el DUA como marco legal para la adecuación curricular

que conduzca a crear un entorno de aprendizaje inclusivo y accesible para todos los estudiantes con NEE (Mora y Leiva, 2019). Es por ello que el objetivo del DUA es eliminar las barreras del aprendizaje y se basa en la idea de proporcionar múltiples medios de representación, expresión y participación para atender las diversas necesidades, habilidades e intereses de los alumnos (Pastor et al., 2015).

Sin embargo, su implementación efectiva sigue siendo limitada debido a desigualdades estructurales (Iturra, 2019) y a la falta de habilidades docentes en gestión de la diversidad (Aponte, 2023). Según Castillo (2021), estas habilidades abarcan el trabajo en equipo, el análisis crítico de políticas educativas, y la creación de estrategias pedagógicas inclusivas para fomentar respeto y democracia en el aula. No obstante, persisten desafíos significativos para el avance de una educación verdaderamente inclusiva, tales como la falta de compromiso de líderes políticos y educativos, así como las tensiones entre la integración de todos los estudiantes y la preservación de la equidad en el entorno educativo (López et al., 2018). Además, la capacitación en enfoques pedagógicos inclusivos es esencial para mejorar la enseñanza y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Villora y Fuentes, 2015; Espada et al., 2019).

Por otro lado, como señala Alba (2019), el DUA se basa en redes neuronales afectivas, cognitivas y políticas, que se sustentan en principios como la diversidad de participación, la representación de información y la expresión de formas de acción y aprendizaje. El DUA considera la diversidad en todas las planificaciones curriculares, en las cuales se busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Este enfoque brinda a los educadores un marco para mejorar los

planes de estudio, reducir barreras y ofrecer aprendizaje inclusivo. Se reconoce su potencial para contribuir a los objetivos de desarrollo sostenible y promover una inclusión efectiva a largo plazo (Rieckmann, 2017). En suma, la educación inclusiva no solo es un imperativo educativo, sino también una obligación ética. Requiere un cambio de paradigma en el quehacer pedagógico que valore la diversidad, promueva el respeto y fomente un sentido de comunidad inclusiva. El rol del docente es crucial, no solo como facilitador del aprendizaje, sino también como agente de cambio y colaborador interdisciplinario en la promoción de la inclusión.

Según Mampaso y Carrascal (2020), ante los cambios recientes en los ámbitos social, cultural y tecnológico, la educación se encuentra ante el desafío de generar un efecto relevante en la enseñanza y el aprendizaje, adaptándose a un contexto globalizado. Esto requiere la formación de individuos diversos, cualificados, creativos e innovadores capaces de afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea. La pedagogía actual y su impacto en el aprendizaje se exploran a través de diversos aspectos, como: la implementación de metodologías activas, la relación entre los métodos de enseñanza y el entorno educativo, la promoción de la educación intercultural y el papel crucial de la tecnología; lo que exige una formación docente continua (Egas et al., 2024). Esto no solo mejora la calidad educativa en general, sino que también contribuye a una sociedad más equitativa e inclusiva. La transformación beneficiaría tanto a estudiantes con necesidades educativas especiales como a la comunidad educativa en su conjunto. Al cultivar un entorno donde esté presente el respeto y la valoración de las diferencias individuales, se fomenta un sentido de comunidad inclusiva. Los docentes desempeñan roles fundamentales como

facilitadores del aprendizaje, agentes de cambio y colaboradores interdisciplinarios en la promoción de la inclusión de estudiantes, adaptando prácticas pedagógicas y trabajando en equipo con otros profesionales (Pérez, 2021). La formación docente en educación inclusiva constituye un eje fundamental para la promoción efectiva de la inclusión educativa, dado el rol central del profesorado en este proceso. Una enseñanza adaptada a las necesidades individuales no solo garantiza equidad, sino que también responde a los principios de una educación de calidad. La formación continua, por su parte, permite la actualización de conocimientos y habilidades pedagógicas, facilitando la innovación en el aula y la adaptación a los cambios sociales y educativos. Además, evaluar el grado de aceptación y disposición hacia la inclusión en los contextos escolares resulta esencial, ya que esta medición no solo optimiza el desarrollo profesional docente, sino que también contribuye a la creación de entornos educativos más justos, accesibles y libres de discriminación. Para abordar desafíos como la formación docente insuficiente y la gestión inadecuada de la diversidad factores que inciden directamente en las prácticas educativas, es crucial construir culturas escolares basadas en el respeto a las diferencias (Del Olmo, y Olivencia, 2021). Esto demanda docentes capacitados para adaptar su enseñanza y trabajar en equipo, siendo la formación inclusiva un pilar para garantizar equidad educativa (Quintero et al., 2024).

Dentro de las diferencias, tenemos los métodos de recopilación de datos y enfoque metodológico, ya que Merino et al. (2024) utilizó encuestas para identificar y categorizar la autoadscripción del profesorado en seis dimensiones específicas, logrando un alto grado de consenso entre los docentes. Por otro lado,

Segura et al. (2024) empleó un cuestionario de percepciones (PSIASAAC) diseñado específicamente para conocer las percepciones docentes relativas a la inclusión del alumnado usuario de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC). También Cueva et al. (2021) combinó entrevistas con la directora del establecimiento y análisis de prácticas institucionales y finalmente, la presente investigación utilizó la escala de Likert para encuestar a los docentes en servicio. Estudios recientes evidencian divergencias metodológicas al analizar la autoadscripción docente: mientras Merino et al. (2024) emplearon encuestas para identificar y categorizar la autoadscripción del profesorado en seis dimensiones específicas, Segura et al. (2024) utilizaron un cuestionario (PSIASAAC) diseñado específicamente para conocer las percepciones docentes relativas a la inclusión del alumnado usuario de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), y Cueva et al. (2021) combinaron entrevistas con análisis institucionales. Esta investigación adopta un enfoque cuantitativo mediante una escala de Likert, aportando evidencia empírica sobre las percepciones del profesorado en Chillán y Coihueco.

Materiales y Métodos

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, no experimental. El diseño utilizado fue de tipo descriptivo con un nivel de profundidad acorde a este enfoque (Galarza, 2020), y se llevó a cabo en una temporalidad transversal. La investigación se realizó para comprender cuáles son las variables que influyen en la praxis del proceso de inclusión educativa en los establecimientos de las comunas involucradas. Esta información es relevante para la recolección de datos porque permitió a los investigadores identificar y analizar los factores que afectan la implementación de la educación

inclusiva por parte de los docentes. La población de estudio corresponde al cuerpo de docentes que se desempeñan en la educación básica de las comunas de Chillán y Coihueco, pertenecientes a la Región de Ñuble, Chile. Para la selección de la muestra de los profesores se establecieron unos criterios de inclusión, los cuales son: (a) ser profesor que trabaje con docencia directa en el aula de clase, (b) desempeñarse en niveles educativos de la enseñanza básica de primer y segundo ciclo, (c) trabajar de manera regular en un establecimiento educacional de administración municipal o particular subvencionado. Los criterios de exclusión fueron: (a) ejercer como docente de educación diferencial, (b) asistentes de la educación de tipo profesional. La muestra fue no probabilística y se utilizó la técnica de selección por conveniencia (Arias y Covino, 2021), siendo así la obtención de un n=33 entre ambas comunas repartidas en 8 establecimientos educativos.

Tabla 1. *Características sociodemográficas de los participantes: distribución por comuna, ciclo educativo y formación académica*

| Variable sociodemográfica | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Comuna de desempeño | | |
| Chillán | 20 | 61% |
| Coihueco | 13 | 39% |
| total | 33 | 100% |
| Etapas educativas que ejerce docencia | | |
| Primer ciclo | 15 | 45.5% |
| Segundo ciclo | 10 | 30.3% |
| Ambos ciclos | 8 | 24.2% |
| total | 33 | 100% |
| Nivel de formación académica | | |
| Profesional | 6 | 18.2% |
| Postítulo | 9 | 27.3% |
| Licenciado | 6 | 18.2% |
| Magister | 12 | 36.6% |
| total | 33 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Los establecimientos educativos seleccionados para la aplicación de encuestas fueron los siguientes: (a) Escuela Chillán 1 (n = 2); (b) Escuela Chillán 2 (n = 4); (c) Escuela Chillán 3 (n = 3); (d) Escuela Chillán 4 (n = 5); (e)

Escuela Chillán 5 (n = 5); (f) Escuela Coihueco 1 (n = 3); (g) Escuela Coihueco 2 (n = 2); y (h) Escuela Coihueco 3 (n = 9). La caracterización sociodemográfica de la muestra se muestra en la tabla 1. Se empleó la Escala de Autoadscripción Inclusiva en su versión adaptada para docentes de educación básica (Sobarzo et al., 2024), basada en las modificaciones previas de Contreras et al. (2021) y la validación original de Castro et al. (2017). El instrumento consta de 55 ítems con escala Likert de frecuencia (1: "Nunca" a 4: "Casi siempre"), diseñado para evaluar la autopercepción docente sobre su práctica inclusiva. Los 55 ítems abarcan las seis dimensiones del instrumento, las cuales son: (D1) el diseño curricular para la diversidad (preguntas 1 a 13), (D2) enseñanza para el aprendizaje de todos y todas (preguntas 14 a 27), (D3) construcción de la comunidad inclusiva (preguntas 28 a 34), (D4) desarrollo de una cultura inclusiva (preguntas 35 a 40), (D5) prácticas de inclusión en la escuela (preguntas 41 a 49) y (D6) políticas escolares para la diversidad (preguntas 50 a 55). Este enfoque multidimensional permite una evaluación integral de la inclusión en el ámbito educativo. Como complemento se hace la incorporación de variables sociodemográficas, entre las cuales se destacan, años de servicio, ciclo educativo, especialidad profesional, capacitación en el área, sexo (hombre, mujer, no especifica). El análisis incluyó estadística descriptiva en dos fases: (1) distribución de frecuencias porcentuales para variables ordinales, y (2) cálculo de medidas de tendencia central (media) y dispersión (Cobo et al., 2007; Macchi, 2013).

Resultados y Discusión

Se La tabla 2 presenta los resultados descriptivos (media, moda y desviación estándar) de la autoadscripción docente en las

seis dimensiones evaluadas del proceso de inclusión educativa. Los datos revelan que la autopercepción general del profesorado muestra una valoración positiva (Media = 3.5; Moda = 4), aunque con cierta dispersión en las respuestas (DE = 0.43). Este patrón se mantiene de manera consistente en las dimensiones D1 (Diseño Curricular para la Diversidad) y D2 (Enseñanza para el Aprendizaje de Todos), donde se observan medias idénticas (3.5) y una baja variabilidad (DE = 0.38 y 0.36, respectivamente). Por su parte, las dimensiones D3 (Construcción de la Comunidad Inclusiva) y D5 (Prácticas de Inclusión en la Escuela) presentan una ligera disminución en sus medias (3.4), aunque conservan una percepción favorable. Cabe destacar que la dimensión D3

exhibe la menor dispersión entre todas las dimensiones evaluadas (DE = 0.30), lo que sugiere un mayor consenso entre los participantes en este aspecto. En contraste, la dimensión D4 (Desarrollo de una Cultura Inclusiva) registra la media más baja (3.3) junto con una moderada variabilidad (DE = 0.37), lo que indica que los docentes perciben este ámbito como el más desafiante dentro de su práctica educativa. Finalmente, la dimensión D6 (Políticas Escolares para la Diversidad) sobresale al alcanzar la máxima valoración (Media = 3.6) y la menor dispersión (DE = 0.19), evidenciando un alto grado de acuerdo en la percepción positiva hacia las políticas institucionales de inclusión.

Tabla 2. Autoadscripción docente en inclusión educativa: media, moda y dispersión por dimensiones evaluadas en Chillán y Coihueco"

| La autoadscripción general | Media | Desviación Estándar | Moda |
|--|-------|---------------------|------|
| Respuestas en total (total de la muestra incorporar) | 3,5 | ±0,4269 | 4 |
| Nombre de dimensión o factor | | | |
| D1 (Diseño curricular para la diversidad) | 3,5 | ±0,3803 | 4 |
| D2 (Enseñanza para el aprendizaje de todos) | 3,5 | ±0,3601 | 4 |
| D3 (Construcción de la comunidad inclusiva) | 3,4 | ±0,2977 | 4 |
| D4 (Desarrollo de una cultura inclusiva) | 3,3 | ±0,3685 | 4 |
| D5 (Prácticas de inclusión en la escuela) | 3,4 | ±0,3814 | 4 |
| D6 (Políticas escolares para la diversidad) | 3,6 | ±0,1901 | 4 |

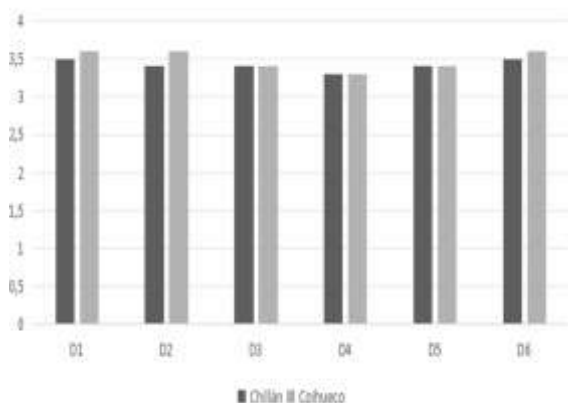
Fuente: elaboración propia

Seguidamente en la figura 1 presenta un análisis comparativo de las medias obtenidas en las seis dimensiones de inclusión educativa entre las comunas de Chillán y Coihueco. Los resultados revelan que Coihueco muestra ventajas significativas en tres dimensiones clave: D1 (Diseño curricular para la diversidad) con 3.6, D2 (Enseñanza para el aprendizaje de todos) con 3.6, y D6 (Políticas escolares para la diversidad) con 3.6. Por su parte, Chillán presenta resultados ligeramente inferiores en estas mismas dimensiones: en D1 y D6 obtiene 3.5 (diferencia de -0.1 respecto a Coihueco), mientras que en D2 alcanza 3.4 (diferencia de -0.2). En cuanto a las dimensiones intermedias,

ambas comunas comparten medias idénticas: 3.4 en D3 (Construcción de comunidad inclusiva) y 3.4 en D5 (Prácticas de inclusión en la escuela). Sin embargo, la D4 (Desarrollo de cultura inclusiva) registra el desempeño más bajo en ambas localidades con 3.3, identificándose claramente como el principal desafío compartido. De manera general, se observa que Coihueco lidera en adaptación curricular (D1) y políticas institucionales (D6), mientras que Chillán supera levemente a Coihueco en prácticas escolares inclusivas (D5), aunque cabe destacar que esta diferencia no resulta estadísticamente significativa. Es importante señalar que todas las comparaciones

se basan en diferencias ≤ 0.2 puntos, lo que sugiere más bien tendencias que brechas marcadas entre ambas comunas. El hallazgo más relevante apunta a que la cultura inclusiva (D4) emerge como el factor más débil en ambos contextos, lo que indica la necesidad de implementar intervenciones prioritarias en esta dimensión particular.

Figura 1. Comparación de las percepciones docentes de autoadscripción entre Chillán y Coihueco



Fuente En cuanto a la autopercepción docente sobre las prácticas inclusivas según su formación académica se evidencian variaciones (Tabla 3). Los educadores con postítulo presentan la valoración más favorable ($M = 3.5$) junto con la mayor consistencia en sus respuestas ($DE = 0.40$), sugiriendo que esta formación específica podría fortalecer su confianza en la implementación de estrategias inclusivas. Los licenciados muestran una percepción ligeramente menor ($M = 3.4$) pero igualmente consistente ($DE = 0.39$). En contraste, tanto los docentes con título de profesional ($M = 3.3$; $DE = 0.58$) como aquellos con magíster ($M = 3.3$; $DE = 0.43$) registran medias más bajas, siendo particularmente notable la mayor dispersión entre los profesionales, lo que indica percepciones más heterogéneas en este grupo. Cabe destacar que, pese a estas diferencias, todas las categorías se

ubican en el rango positivo de la escala (valores > 3.0), reflejando un consenso básico sobre la relevancia de la inclusión educativa, independientemente del nivel formativo alcanzado.

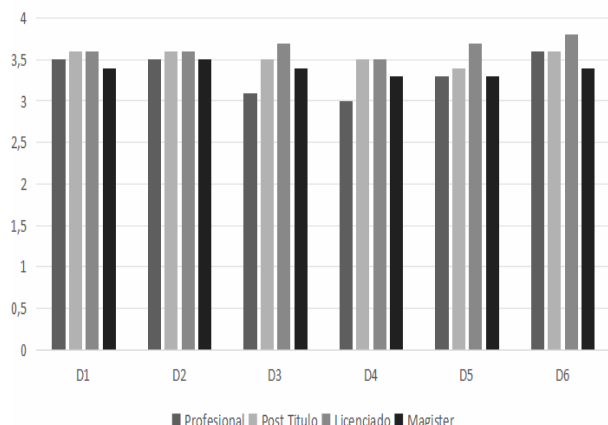
Tabla 3. Percepción sobre inclusión educativa según nivel de formación docente

| Formación académica | frecuencia | media | desviación estándar |
|---------------------|------------|-------|---------------------|
| Profesional | 6 | 3,3 | $\pm 0,5808$ |
| Postítulo | 9 | 3,5 | $\pm 0,3996$ |
| Licenciado | 6 | 3,4 | $\pm 0,3893$ |
| Magister | 12 | 3,3 | $\pm 0,4269$ |

Fuente: elaboración propia

La figura 2 muestra un análisis comparativo de las medias de autopercepción docente en las seis dimensiones de inclusión educativa, organizadas según el nivel de formación académica. Los resultados revelan que los docentes con postítulo y licenciatura presentan sistemáticamente las valoraciones más altas en las dimensiones clave. En el diseño curricular para la diversidad (D1) y la enseñanza para el aprendizaje de todos (D2), ambos grupos alcanzan medias de 3.6, superando ligeramente a profesionales (3.5) y magísteres (3.4). Este patrón se repite con mayor intensidad en políticas escolares para la diversidad (D6), donde los licenciados lideran con 3.8, seguidos por postítulo y profesionales (3.6), mientras los magísteres obtienen 3.4. Las dimensiones más críticas muestran diferencias notables. En construcción de comunidad inclusiva (D3), los profesionales experimentan una marcada disminución (3.1) frente a los otros grupos (3.5+). Similarmente, en desarrollo de cultura inclusiva (D4), mientras licenciatura y postítulo mantienen 3.5, los profesionales caen a 3.0 y los magísteres a 3.3. La dimensión de prácticas de inclusión (D5) presenta un escenario mixto: los licenciados destacan con 3.7, pero los postítulos muestran aquí mayor variabilidad y medias más bajas comparadas con su desempeño en otras dimensiones.

Figura 2. Autoadscripción de los participantes en función de su nivel académico



Los datos sugieren que los licenciados tienden a tener las percepciones más favorables en cinco de las seis dimensiones evaluadas, particularmente en políticas escolares. Los profesionales, aunque con buenos resultados en algunas áreas, revelan debilidades significativas en construcción comunitaria y cultura inclusiva. Los magísteres, por su parte, mantienen percepciones consistentes pero moderadas en todas las dimensiones. Cabe destacar que la mayoría de las diferencias se mantienen dentro de márgenes moderados (≤ 0.3 puntos), excepto en D6 donde la brecha entre licenciatura (3.8) y magíster (3.4) alcanza 0.4 puntos, lo que podría indicar una diferencia más sustantiva en esta dimensión particular. Se evidencian variaciones en la autopercepción docente sobre prácticas inclusivas según el ciclo educativo en que ejercen (Tabla 4). Los docentes del Segundo Ciclo presentan la valoración más favorable ($M = 3.6$, $DE = 0.45$), aunque con mayor dispersión en sus respuestas en comparación con otros grupos. Por su parte, los educadores del Primer Ciclo ($n = 15$, 45.5% de la muestra) y aquellos que enseñan en ambos ciclos comparten una media idéntica ($M = 3.4$), pero difieren en su consistencia: mientras el Primer Ciclo muestra mayor homogeneidad ($DE = 0.39$), el grupo de Ambos Ciclos registra la mayor variabilidad

($DE = 0.46$), sugiriendo percepciones más heterogéneas en este último grupo.

Tabla 4. Percepción sobre inclusión educativa según nivel de formación docente

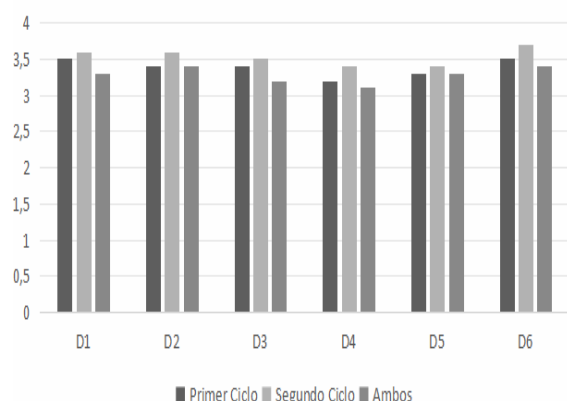
| Ciclo en el que ejerce | Frecuencia | Media | Desviación estándar |
|------------------------|------------|-------|---------------------|
| Primer Ciclo | 15 | 3,4 | $\pm 0,3903$ |
| Segundo Ciclo | 10 | 3,6 | $\pm 0,4540$ |
| Ambos Ciclos | 8 | 3,4 | $\pm 0,4618$ |

Fuente: elaboración propia

La Figura 3 evidencia diferencias significativas en la autopercepción de los docentes respecto a las prácticas inclusivas cuando se analizan según el ciclo educativo en que ejercen, considerando las seis dimensiones evaluadas. Los docentes que imparten clases exclusivamente en el Segundo Ciclo demuestran sistemáticamente las valoraciones más altas en todas las dimensiones, con resultados particularmente destacados en Políticas escolares para la diversidad (D6: 3.7), Diseño curricular (D1: 3.6) y Enseñanza para el aprendizaje de todos (D2: 3.6). Por otro lado, los educadores del Primer Ciclo presentan resultados intermedios, con medias que varían entre 3.2 en Cultura inclusiva (D4) y 3.5 en Políticas escolares (D6). Un hallazgo relevante muestra que los docentes que enseñan en Ambos Ciclos registran los promedios más bajos en cinco de las seis dimensiones evaluadas, encontrando especiales dificultades en Construcción de comunidad inclusiva (D3: 3.2) y Desarrollo de cultura inclusiva (D4: 3.1). Al examinar las dimensiones de manera transversal, se constata que las Políticas escolares (D6) reciben las valoraciones más positivas por parte de todos los grupos docentes, mientras que la Cultura inclusiva (D4) emerge consistentemente como el área con mayores desafíos, independientemente del ciclo educativo en que se desempeñen los docentes. Este patrón de resultados sugiere que la experiencia en múltiples ciclos educativos

podría estar asociada con una percepción más crítica de las prácticas inclusivas implementadas en los establecimientos.

Figura 3. Autoadscripción de los docentes sobre inclusión educativa: comparación de medias por dimensión y ciclo educativo



En la tabla 5 se presenta la autoadscripción de los docentes respecto a la inclusión educativa, diferenciada según los años de servicio. El grupo con menor antigüedad (1 a 10 años), con 10 participantes, muestra la media más alta (3,5) y una dispersión relativamente baja ($\pm 0,3620$). El segundo grupo (11 a 20 años), compuesto por 14 docentes, presenta una media levemente inferior (3,3), aunque con una variabilidad similar a la del primer grupo ($\pm 0,3522$). En el tercer grupo (21 a 30 años), con 6 observaciones, la media se incrementa ligeramente a 3,4; sin embargo, la desviación estándar más alta ($\pm 0,4211$) indica una mayor dispersión en las respuestas. Finalmente, el grupo con más de 30 años de servicio, aunque mantiene la misma media que el segundo grupo (3,3), exhibe la mayor dispersión ($\pm 0,4582$), lo que sugiere una mayor heterogeneidad en las percepciones de los docentes más veteranos. En términos generales, se observa una leve tendencia decreciente en la media de autoadscripción conforme aumentan los años de servicio, lo cual podría indicar una percepción menos favorable hacia la inclusión educativa

entre los docentes con mayor trayectoria laboral.

Tabla 5. Autoadscripción de los docentes sobre inclusión educativa: medias y dispersión según los años de servicio

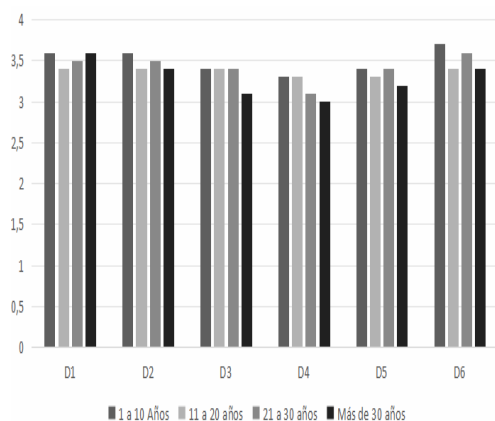
| Años de servicio | frecuencia | Media | Desviación estándar |
|------------------|------------|-------|---------------------|
| 1 a 10 años | 10 | 3,5 | $\pm 0,3620$ |
| 11 a 20 años | 14 | 3,3 | $\pm 0,3522$ |
| 21 a 30 años | 6 | 3,4 | $\pm 0,4211$ |
| Más de 30 años | 3 | 3,3 | $\pm 0,4582$ |

Fuente: elaboración propia

La Figura 4 muestra la autoadscripción del profesorado en relación con los años de servicio, desglosada por seis dimensiones clave (D1 a D6) vinculadas a la inclusión educativa. Las barras del gráfico están diferenciadas por tonalidades que representan cuatro rangos de antigüedad: 1 a 10 años, 11 a 20 años, 21 a 30 años y más de 30 años. En la dimensión D1 (Diseño curricular para la diversidad), se observa que los docentes con más de 30 años de servicio presentan un nivel de autoadscripción ligeramente superior al de los demás grupos. En la dimensión D2 (Enseñanza para el aprendizaje de todos), tanto los docentes con menor antigüedad (1 a 10 años) como aquellos con más de 30 años muestran niveles similares y relativamente altos. Las dimensiones D3 (Construcción de la comunidad inclusiva) y D4 (Desarrollo de una cultura inclusiva) presentan una autoadscripción más equilibrada entre los distintos grupos, aunque se aprecia una leve disminución en el grupo de mayor antigüedad. En la dimensión D5 (Prácticas de inclusión en la escuela), los docentes con 1 a 10 años de servicio destacan con la puntuación más alta, superando a los demás segmentos. Finalmente, en la dimensión D6 (Políticas escolares para la diversidad), se observa nuevamente una mayor autoadscripción tanto en los docentes más jóvenes como en los más experimentados.

En conjunto, los datos sugieren que los años de servicio influyen en la percepción de autoadscripción del profesorado respecto al proceso de inclusión educativa, con variaciones destacables según la dimensión evaluada. Esta tendencia pone de manifiesto la necesidad de considerar la experiencia docente como un factor relevante en el diseño de estrategias de formación continua y acompañamiento institucional en temas de inclusión. Los resultados de esta investigación evidencian una actitud generalmente favorable del profesorado hacia la inclusión educativa en los contextos de Chillán (urbano) y Coihueco (rural), con una media general de autoadscripción de 3,5 en la escala Likert, lo que se traduce en una selección frecuente de los valores "muchas veces" y "casi siempre". Estos hallazgos se encuentran en consonancia con lo reportado por Espinoza (2020), quien en su estudio identificó una mediana de 3,5 en docentes de segundo ciclo básico, categorizando su nivel de autoadscripción como "en proceso de consolidación". De manera similar, Contreras et al. (2021) reportaron una moda de 3,8, evidenciando una alta frecuencia en la selección de ítems que denotan prácticas inclusivas consolidadas.

Figura 4. Autoadscripción del profesorado según años de servicio y dimensiones de inclusión educativa



Un análisis más desagregado permite observar diferencias entre las comunas estudiadas. En Coihueco, se evidenciaron mejores puntuaciones en Dimensión 1 (Diseño Curricular para la Diversidad), Dimensión 2 (Enseñanza para el Aprendizaje de Todos) y Dimensión 6 (Políticas Escolares para la Diversidad), todas con una media de 3,6. En cambio, Chillán presentó una media levemente inferior en estas dimensiones (3,4 en D2; 3,5 en D1 y D6), pero mostró mejor desempeño en la Dimensión 5 (Prácticas de Inclusión en la Escuela), donde superó marginalmente a Coihueco. Estos resultados podrían estar relacionados con la estructura organizacional y el clima escolar predominante en cada tipo de contexto. En zonas rurales como Coihueco, el tamaño reducido de los establecimientos y la mayor cercanía entre docentes, directivos y estudiantes podrían favorecer una aplicación más directa y coordinada de las políticas inclusivas. Contreras et al. (2021) destacan que en estos contextos se observa un mayor reconocimiento de las normativas vigentes y una colaboración efectiva entre los equipos pedagógicos, lo cual puede traducirse en prácticas más cohesionadas.

Por el contrario, en entornos urbanos como Chillán, aunque existen mayores recursos materiales y oportunidades de formación, las estructuras organizacionales más complejas, la diversidad del alumnado y las exigencias administrativas podrían generar una menor percepción de control o pertenencia respecto a las prácticas inclusivas. Espinoza (2020) sugiere que la consolidación de una cultura inclusiva requiere, además de formación técnica, un liderazgo escolar comprometido y una visión compartida entre los actores educativos. En la Dimensión 4 (Desarrollo de una Cultura Inclusiva), ambos contextos obtuvieron la misma media (3,3), lo que

reafirma que esta dimensión representa un desafío transversal, independientemente del entorno geográfico. Este hallazgo coincide con los resultados de Espinoza (2020), quien observó que esta área presenta las puntuaciones más bajas debido a la falta de instancias sistemáticas para fortalecer el sentido de comunidad, el respeto por la diversidad y la participación activa de todos los miembros de la institución. También es relevante destacar la variabilidad en las respuestas. Coihueco mostró menor desviación estándar en Dimensión 6 (0,19), lo que indica una mayor homogeneidad en las percepciones docentes respecto a las políticas escolares inclusivas. En cambio, Chillán presentó una mayor dispersión en varias dimensiones, lo que podría interpretarse como evidencia de enfoques más diversos o fragmentados en la aplicación de estrategias inclusivas.

Los resultados también permiten inferir que los contextos rurales, como los de Coihueco, podrían estar generando condiciones favorables para una autopercepción positiva del rol docente en inclusión. Sobarzo et al. (2024) encontraron patrones similares en zonas rurales de Ñuble, destacando la importancia de los factores relacionales, la comunicación fluida entre equipos pedagógicos y el sentido de pertenencia institucional como elementos facilitadores de la práctica inclusiva. En síntesis, la comparación entre Chillán y Coihueco aporta evidencia empírica valiosa que reafirma la necesidad de considerar el contexto territorial y sociocultural en el diseño e implementación de estrategias de inclusión educativa. Si bien ambos entornos comparten una disposición positiva general hacia la inclusión, las diferencias en la aplicación y percepción de las prácticas sugieren que las políticas deben ser flexibles y contextualizadas

para responder efectivamente a las realidades locales.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio confirman la existencia de una autopercepción favorable del profesorado hacia el proceso de inclusión educativa, evidenciando un compromiso importante con los principios de equidad, diversidad y enseñanza adaptativa en los contextos escolares urbanos y rurales de la región de Ñuble. Este compromiso se manifiesta especialmente en la planificación curricular para la diversidad, en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y en el reconocimiento institucional de políticas escolares orientadas a la equidad, dimensiones que reflejaron las valoraciones más altas por parte de los docentes. La comparación entre Chillán y Coihueco revela que los contextos rurales podrían favorecer una mayor cohesión y claridad en la aplicación de estas políticas, posiblemente debido a una organización escolar menos jerarquizada, mayor cercanía entre los actores educativos y un liderazgo más horizontal. Por otro lado, los contextos urbanos, a pesar de contar con más recursos, enfrentan una mayor complejidad estructural y diversidad estudiantil que podría dificultar la percepción de una práctica inclusiva plenamente consolidada. Una debilidad persistente es el desarrollo de una cultura inclusiva, dimensión que obtuvo las valoraciones más bajas tanto en Chillán como en Coihueco. Esto sugiere que, aunque existen avances en el plano técnico y curricular, aún se requiere fortalecer las relaciones interpersonales, la participación activa de la comunidad educativa y el compromiso institucional para instaurar una visión compartida de la inclusión como eje transversal de la convivencia escolar.

Asimismo, el análisis de las características sociodemográficas del profesorado permitió identificar diferencias significativas en la autoadscripción según nivel de formación, ciclo educativo en que se desempeñan y años de experiencia. Los docentes con formación de postítulo y licenciatura, así como aquellos que ejercen en el segundo ciclo, presentan las percepciones más favorables, lo que podría estar vinculado a una mayor formación especializada y dominio de estrategias pedagógicas inclusivas. En contraste, se observa que la experiencia extensa no garantiza una mayor autoadscripción, lo que plantea interrogantes respecto a la formación continua y la actualización profesional de los docentes con trayectorias más largas. Estas evidencias dan cuenta de la necesidad de fortalecer los programas de desarrollo profesional docente, incorporando enfoques inclusivos desde una perspectiva teórica, práctica y valórica. También se hace necesario articular las políticas públicas con las condiciones reales de cada establecimiento, promoviendo el diseño de estrategias flexibles y pertinentes que se ajusten a la diversidad de realidades escolares. Finalmente, se recomienda que para futuras investigaciones se pueda ampliar la muestra un número mayor de docentes encuestados y a otros contextos educativos, incluyendo escuelas multigrado, zonas con alta diversidad cultural y establecimientos de administración particular. Esta ampliación permitiría comprender con mayor profundidad las barreras y facilitadores del proceso de inclusión, aportando al diseño de intervenciones pedagógicas y normativas que aseguren una educación de calidad para todos y todas.

Referencias Bibliográficas

- Alba, C. (2019). *Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. *Participación Educativa*, 6(9), 55–66. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>
- Aponte, L. (2023). *Proyectos integradores de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico en una institución educativa pública del distrito de Miches* [Tesis de grado].
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting EIRL. <https://www.researchgate.net/publication/352157132>
- Armijo, P. (2021). *Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio*. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43). <https://doi.org/10.21703/rexe.201202043castillo19>
- Arroyo, M. (2017). *La capacitación en educación inclusiva de los docentes y su incidencia en la inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales asociadas a una discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/72e8dc74-2bc2-4264-baae-2764a2de7d29>
- Benavides, N., Ortiz, G., & Reyes, D. (2021). *La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia*. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e06806. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Castro, F., Castañeda, M., Ossa, C., Blanco, E., & Castillo, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23(2), 105–113. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>
- Chavarría, R., Condoy, M., & Montesino, R. (2019). *Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica en Ecuador*. *Alteridad*, 14(2), 207–218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Cobo, E., González, J., Muñoz, P., Bigorra, J., Corchero, C., Miras, F., Selva, A., & Videla, S. (2007). *Bioestadística para no estadísticos: Bases para interpretar artículos científicos*. Elsevier.

- Contreras, F., Ibarra, F., Sánchez, M., Parra, J., Sobarzo, R., & Gutiérrez, M. (2021). *Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva*. *Revista Estudios en Educación*, 4(7), 78–96. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/232>
- Del, M., & Olivencia, J. (2021). Educación inclusiva y atención a la diversidad: Una mirada desde la intervención psicopedagógica. Ediciones Octaedro.
- Desbrow, J., & Domínguez, S. (2020). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad*. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 1–3. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.2092>
- Díez, E., & Sánchez, S. (2015). *Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad*. *Aula Abierta*, 43(2), 87–93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Egas, E., Ramos, Y., & Nieto, A. (2024). *Rol del docente en la Ley Orgánica de Educación Superior y su incidencia en la formación de futuros profesionales*. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1), 1033–1057. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/415>
- Espinoza, A. (2020). *La autoadscripción docente como dispositivo de inclusión* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1635>
- Galarza, C. (2020). *Los alcances de una investigación*. *CienciAmérica*, 9, 1–5.
- González, G. (2017). *La formación permanente de los docentes ante el desafío de atender a la diversidad educativa*. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).
- González, P. (2019). *Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual*. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80–92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Martínez, M. (2021). *Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social*. *Educación XXI*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Muñoz, W., García, G., Esteves, Z., & Peñalver, M. (2023). *El diseño universal de aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva*. *Episteme Koinonia*, 6(12). <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550>
- San, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). *Path to inclusive education: Barriers and facilitators from the teaching voice*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191–211. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todas y todos sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Rodrigo Sobarzo Ruiz, Cristopher Mella Caro, Sebastián Sanhueza Díaz, Alfonso Pimentel Ponce y Raul Sepulveda Contreras.

