

## **Competencias docentes para una práctica inclusiva: desafíos éticos y pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje**

## **Teaching competencies for inclusive practice: ethical and pedagogical challenges in teaching and learning**

Carmen C. ESPINOZA MELO <sup>1</sup>

Claudine G. BENOIT RÍOS <sup>2</sup>

Cecilia X. RIVERO CRISÓSTOMO <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Email: cespinozame@ucsc.cl

<sup>2</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Email: cbenoit@ucsc.cl

<sup>3</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Email: crivero@ucsc.cl

### **RESUMEN**

Este artículo analiza cómo se concibe y promueve la inclusión en la formación inicial del profesorado de matemática en cuatro universidades chilenas. A partir de un enfoque cualitativo interpretativo, se examinan planes formativos y perfiles de egreso, evidenciando una ampliación del rol docente hacia una práctica ética y comprometida con la diversidad. Los hallazgos destacan tres dimensiones formativas claves: promoción del desarrollo estudiantil, responsabilidad profesional y ética docente orientada a una enseñanza inclusiva y de calidad.

**Palabras clave:** competencias pedagógicas, diversidad, enfoque inclusivo, formación inicial docente

### **ABSTRACT**

This article analyzes how inclusion is conceived and promoted in the initial training of mathematics teachers at four Chilean universities. Using an interpretative qualitative approach, the study examines curricular plans and graduate profiles, revealing an expanded understanding of the teaching role toward an ethical practice committed to diversity. The findings highlight three key formative dimensions: promotion of student development, professional responsibility, and a teaching-oriented professional ethics aimed at fostering inclusive and high-quality education.

**Key words:** pedagogical competencies, diversity, inclusive approach, initial teacher education

## 1. INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación de Chile refiere que el profesorado debe promover la formación integral de sus estudiantes, abarcando la comprensión del desarrollo humano en todas sus dimensiones (social, cultural y del aula). Del mismo modo, releva el valor de la interacción y participación del estudiantado en diversos contextos (Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza, 2021). En estas dinámicas, se vuelve un desafío el logro de interacciones comunicativas y sociales que den cuenta de un adecuado desempeño académico y de aprendizaje con otros, basado en el respeto y las necesidades particulares de cada estudiante. La inclusión educativa, desde esta perspectiva, se instala como un proceso dinámico que permite el abordaje de los procesos formativos pedagógicos y disciplinares, ofreciendo al estudiantado oportunidades enriquecedoras de aprendizaje (Ramberg & Watjins, 2020; Stentiford & Koutsouris, 2021).

En este escenario, surge la premisa de la valoración de la diversidad como un importante recurso pedagógico, que posibilita ambientes de aprendizaje orientados al desarrollo de competencias y habilidades imprescindibles para el desempeño en sociedad. Así, la movilización de competencias docentes para una práctica inclusiva entraña abordar, de manera integrada, los desafíos éticos y pedagógicos que emergen en la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo en contextos marcados por la diversidad y la necesidad de compromiso profesional. Una dimensión esencial en la formación para la inclusión corresponde al conocimiento de los procesos de desarrollo humano, puesto que posibilita a futuros docentes a adaptar sus estrategias a las particularidades de cada estudiante. Según Lisena y Corona (2020), se espera que la formación del profesorado propicie una comprensión crítica de la diversidad y una mirada inclusiva que considere el carácter plural de la sociedad. Esta comprensión demanda, por tanto, la integración de aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales.

Para las universidades, un reto prioritario se centra en el requerimiento del medio de brindar al profesorado herramientas teóricas y prácticas que les permitan analizar e interpretar las trayectorias educativas, entendidas como los recorridos esperados y reales de los estudiantes en sus procesos de escolarización (Scasso, 2024). Estas habilidades interpretativas exigen una comprensión holística del entorno en que el estudiantado construye sus saberes y asienta sus aprendizajes; del mismo modo, precisan el reconocimiento de las condicionantes sociales, culturales y personales que intervienen en el proceso formativo. Para Maldonado (2018), la atención a la diversidad supone una transformación en la identidad docente, ligada al despliegue de competencias reflexivas, éticas y colaborativas. En la misma línea, Narváez-Olmedo et al., (2024) sugieren que el profesorado debe asumir un rol activo en la generación de experiencias educativas inclusivas, que reconozcan el potencial de cada estudiante y promuevan su involucramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la enseñanza de las matemáticas, el compromiso ético y profesional del profesorado se manifiesta en el diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas, contextualizadas e integrales. Ello implica una articulación coherente entre la teoría y la práctica, donde las decisiones pedagógicas adoptadas se sustenten en una reflexión crítica y situada. De acuerdo con esta forma de enseñanza, la evaluación inclusiva del aprendizaje se consolida como una herramienta medular para resguardar y garantizar la equidad, pues considera las variadas formas en que el estudiantado aprende y participa en las comunidades (Hernández et al., 2020; Domingo y Gómez, 2014). En este sentido, la evaluación debe ser flexible, diferenciada y con ajuste a los puntos de partida, ritmos y condiciones individuales, en lugar de responder a criterios de estandarización (Anijovich y Cappelletti, 2017; Calatayud, 2019).

Finalmente, una reflexión sobre las competencias docentes para la inclusión lleva a repensar la forma de incorporación de esta perspectiva en los planes formativos. En esta línea, no basta con la consideración de contenidos específicos sobre diversidad, sino que es imperativo actuar críticamente y transformar las concepciones que subyacen a las prácticas pedagógicas, tanto durante la formación docente como en el ejercicio profesional. En otras palabras, no habría una interrelación únicamente desde el saber, sino desde el ser y el hacer, en una integración efectiva que requiere una sensibilidad ética ante la inclusión y diversidad, una disposición al cambio y una apertura a acciones de aprendizaje en contextos de colaboración. Bajo este prisma, la formación del profesorado se debe alinear con la construcción de trayectorias educativas significativas para todo el

estudiantado, donde cada agente se responsabilice de la revisión de los contextos escolares y de las condiciones que potencian o constriñen el aprendizaje.

## 2. METODOLOGÍA

Con el objetivo de comprender cómo se concibe y promueve la inclusión en la formación del profesorado de matemática, se llevó a cabo una investigación cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo en cuatro universidades chilenas. Tal decisión se sustenta en el hecho de que la investigación cualitativa brinda la oportunidad de indagar e interpretar la realidad a través de diversos enfoques metodológicos permitiendo al investigador centrar en la comprensión e interpretación de fenómenos en su contexto natural (Stake, 1995; Merriam, 2009; Flick, 2015) y construir una imagen compleja y holística de un problema humano o social en una situación natural (Vasilachis de Gialdino et al., 2007).

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, siguiendo los lineamientos propuestos por Sáez (2017). Específicamente, se llevó a cabo un análisis documental de los planes de estudio y los programas de las actividades curriculares pertenecientes al itinerario formativo de las carreras de Pedagogía en Matemática, en cuatro universidades del sur de Chile. El proceso contempló las siguientes fases: recopilación, clasificación, selección, validación y análisis crítico. En particular, se utilizó un diseño de análisis documental que, según Sáez (2017), permite explorar los sistemas de significación presentes en las distintas dimensiones del objeto de estudio. En este caso, se abordaron los elementos inclusivos declarados por las instituciones universitarias. El *corpus* se conformó por los perfiles de egreso, los programas de asignaturas del área pedagógica y didáctica, y los proyectos educativos de las casas de estudio, con un foco en la misión y visión institucional.

La selección de las instituciones participantes del estudio se realizó a partir de un criterio intencionado y cuidadosamente definido. En concreto, se eligieron aquellas universidades que no solo imparten programas de formación docente en el área de matemática, sino que también evidencian y declaran un compromiso explícito y formal con los principios fundamentales de inclusión y equidad dentro de la estructura de su documentación curricular. Esta selección estratégica facilitó enfocar el análisis en instituciones educativas que, desde su discurso formal, otorgan gran relevancia a los pilares esenciales de la educación actual. Por su parte, la elección de carreras de Pedagogía en Matemática responde a dos razones principales. En primer lugar, porque esta disciplina ha sido históricamente considerada como una de las más sensibles a las brechas de acceso y logro, lo que plantea desafíos particulares en términos de equidad (García-González et al., 2018). En segundo lugar, porque las autoras se desempeñan en programas de formación en matemática, lo cual permite una mejor comprensión contextual y acceso a las fuentes documentales pertinentes.

La recopilación de información se ejecutó mediante un análisis documental (Martínez Corona et al., 2023), una estrategia que posibilitó una revisión sistemática de los distintos elementos que componen los programas de estudio de la carrera de interés. El análisis documental se centró de manera específica en la identificación meticolosa de las competencias que se buscan desarrollar en futuros docentes (Aranda et al., 2024). Esta técnica resultó especialmente adecuada para reconocer, clasificar e interpretar los aspectos relevantes contenidos en los documentos curriculares, que fueron seleccionados y examinados en profundidad. A este respecto, se prestó particular atención a la misión y visión institucional, a las descripciones de las actividades formativas, a las competencias establecidas, a los resultados de aprendizaje esperados y a las metodologías de enseñanza propuestas.

Con base en las decisiones metodológicas, se revisaron conceptos claves, tales como las unidades de análisis, que corresponden a aquello sobre lo cual se estudiará, pudiendo ser personas individuales o grupos de personas, documentos, escritos o programas (Mendizábal, 2006). Para los fines de esta investigación, la unidad de análisis comprendió los programas de asignaturas de formación pedagógica y disciplinar, junto con los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Matemática de las cuatro universidades.

Desde una perspectiva metodológica, el análisis documental fue efectuado con responsabilidad ética, partiendo de la base de que los documentos institucionales son representaciones legítimas de

los marcos orientadores y valores formativos que sustentan la acciones realizadas en materia educacional dentro de la universidad. En este ámbito, se resguardó la integridad de las fuentes, se evitaron interpretaciones descontextualizadas y se mantuvo el anonimato institucional mediante el uso de abreviaturas (U\_A, U\_B, U\_C y U\_D, donde *U* corresponde a Universidad y las letras distinguen cada institución). Estas decisiones permitieron preservar la confidencialidad requerida, sin afectar las posibilidades de análisis.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La articulación entre el marco contextual, la metodología cualitativa y los resultados que emergen del análisis documental permite la identificación de patrones comunes en las concepciones formativas de las cuatro universidades participantes. En términos generales, se evidencia un posicionamiento de la inclusión como un principio que estructura los discursos formativos, lo que conlleva a su reconocimiento como eje transversal en la formación inicial del profesorado de matemática. Específicamente, las universidades plasman este principio en los programas de estudio que dan cuenta de la necesidad de que futuros profesores desarrollen competencias esenciales para el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos. Del mismo modo, se espera que el profesorado en formación demuestre saberes pedagógicos, didácticos y éticos que aseguren oportunidades equitativas y de calidad para todo el estudiantado, como parte del ejercicio del derecho a la educación (Echeita Sarrionandia y Homad, 2016; García-González et al., 2018).

El examen realizado a los perfiles de egreso y los contenidos programáticos de las asignaturas revela los propósitos de las instituciones y su preocupación por formar docentes capaces de responder con pertinencia a la diversidad en el aula. Se promueve, desde esta mirada, el desarrollo de habilidades y competencias para la ejecución de procesos de enseñanza dotados de significatividad, compromiso ético y atención situada a las particularidades socioculturales y personales del estudiantado. Esta perspectiva formativa es coherente con los enfoques inclusivos que conciben la diversidad como un componente inherente a las diversas comunidades educativas. Se constata, así, una preocupación explícita por parte de las universidades hacia procesos de formación docente con énfasis en la comprensión de la diversidad (Lisena y Corona, 2020; Narváez-Olmedo et al., 2024).

Respondiendo a la pregunta sobre cómo la inclusión está presente en los perfiles de egreso y los programas de asignaturas, es posible señalar que los documentos analizados muestran un compromiso general con la calidad de la enseñanza, aunque solo dos (Universidad C y Universidad D) evidencian una atención clara a la diversidad y la inclusión educativa. La Universidad C, en particular, destaca por una visión integral que vincula lo pedagógico, lo ético y lo relacional, constituyéndose en un referente en cuanto a la formación del profesorado con enfoque inclusivo.

De acuerdo con el contexto presentado, la sistematización de la información recopilada permitió identificar tres dimensiones claves que dan cuenta del compromiso institucional con la inclusión educativa. Estos hallazgos se resumen en la tabla 1.

**Tabla 1** Dimensiones claves vinculadas con la inclusión educativa

Nº	Dimensión	Alcance
1	La promoción del desarrollo del estudiantado	Se expresa en propuestas formativas que reconocen el potencial diverso del estudiantado y fomentan su participación integral en los procesos de aprendizaje.
2	La responsabilidad docente	Como eje articulador de la práctica pedagógica, se refleja en los perfiles de egreso y en las competencias esperadas. Enfatiza el rol docente como mediador ético comprometido con la transformación de las realidades educativas.
3	La ética profesional orientada al ejercicio docente	En tanto principio transversal, orienta la toma de decisiones pedagógicas y favorece prácticas educativas inclusivas, sensibles a las trayectorias, contextos y necesidades particulares de cada estudiante.

Además del compromiso institucional con la inclusión (Ramberg & Watjins, 2020), las dimensiones interrelacionadas configuran la visión del profesorado en formación como un profesional capaz de diseñar experiencias de aprendizaje éticas y significativas, con una mirada crítica, contextualizada y sensible a la diversidad. En los siguientes apartados, se presenta el análisis de cada una de las tres dimensiones identificadas.

### 3.1. Promoción del desarrollo del estudiantado

Un elemento inclusivo encontrado en el análisis es que en las cuatro instituciones los programas de las asignaturas contemplan de forma explícita distintas competencias relacionadas con el conocimiento que debe poseer el docente en formación sobre los procesos de desarrollo humano en sus diversas dimensiones. Este conocimiento es esencial para generar propuestas pedagógicas significativas e inclusivas, promoviendo aprendizajes pertinentes en todo el estudiantado. En esta línea, una institución señala la importancia de alinear las propuestas y prácticas pedagógicas “con un conocimiento profundo de los procesos de desarrollo y aprendizaje humano desde antes del nacimiento hasta la juventud, desde una perspectiva multidimensional y situada” (U\_A). Asimismo, el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje debe considerar las etapas del desarrollo humano, entendiendo la educación como un proceso continuo que se adapta a las necesidades de cada estudiante (U\_D).

Un aspecto clave en esta formación es la mirada del docente en relación con las trayectorias educativas, a esa temporalidad en la que acontece el recorrido de los jóvenes en la educación (UNESCO, 2024) y cómo estas se vinculan con los niveles de desarrollo, ya que requieren ser comprendidas en sus interrupciones, contextos y traslapos. En muchos casos, estas trayectorias difieren entre estudiantes, por lo que el conocimiento del profesorado sobre los hitos del desarrollo le permite situarse en la realidad concreta curricular e individual y, en consecuencia, ofrecer oportunidades de aprendizaje que promuevan un recorrido educativo significativo. Desde esta perspectiva, el rol docente conecta con la capacidad de interpretar las trayectorias de aprendizaje como procesos individuales y colectivos que exigen un acompañamiento diferenciado. Los documentos analizados reconocen esta complejidad, declarando que los futuros docentes precisan formarse para interpretar la trayectoria educativa no solo como un conjunto de resultados académicos, sino como una construcción que se entrelaza con las condiciones sociales, culturales, familiares y emocionales del alumnado.

Con miras al fortalecimiento de las competencias, se enfatiza en la necesidad de que los docentes promuevan “el desarrollo personal y social de sus estudiantes, a partir del conocimiento de sus necesidades y contextos específicos” (U\_B). Esto se vincula con la capacidad de “analizar teorías del ámbito curricular, evaluativo, social y del aprendizaje y desarrollo humano para el diseño e implementación de procesos pedagógicos inclusivos y pertinentes al contexto escolar” (U\_C). Sin embargo, como plantea Terigi (2017), el sistema educativo ha sido organizado bajo la idea de que “lo que había que hacer es desarrollar una serie de prácticas, las mismas con todos al mismo tiempo, porque estaba apoyado en saberes que esperaban lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos los alumnos y alumnas” (p. 91). Esta visión homogénea del aprendizaje contrasta con la necesidad de un enfoque flexible y situado, en el que se propenda a que el profesorado pueda responder a la diversidad y a las particularidades de cada estudiante, en un clima de respeto e inclusión.

### 3.2. Responsabilidad docente

La responsabilidad docente se entiende como el compromiso ético y profesional de los educadores para garantizar una enseñanza de calidad, potenciando el aprendizaje significativo de todo el estudiantado. Este compromiso implica no solo la actualización continua del docente, sino también su capacidad para contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes y de la comunidad educativa en general (Narváez-Olmedo et al., 2024). En este sentido, la evaluación del aprendizaje desempeña un rol clave, puesto que permite monitorear los avances del proceso formativo y detectar sus áreas de mejora (Calatayud, 2019). Así lo señala una de las instituciones analizadas al destacar la importancia de evaluar “aprendizajes de distinta naturaleza para asegurar la efectividad de la enseñanza, velando por la calidad de la educación” (U\_A), lo que conlleva la necesidad de un enfoque diferenciado de acuerdo con la realidad, el contexto y los procesos del estudiantado (Calatayud, 2019). Estos planteamientos refuerzan la idea de que la labor docente va más allá de la transmisión de conocimientos, pues requiere una reflexión sistemática sobre las estrategias empleadas en aula y su impacto en los aprendizajes (Hernández et al., 2020). En consistencia con la perspectiva de diversidad en el aula, tales elementos son considerados aspectos claves en los planes formativos del futuro profesorado de matemática.

Desde una perspectiva inclusiva, es vital que el profesorado en formación asuma, tempranamente, la responsabilidad de facilitar los aprendizajes, asegurando que todos sus estudiantes tengan acceso a experiencias significativas. En el caso específico de la enseñanza de la matemática, se espera que los docentes dispongan de conocimientos matemáticos sólidos y sean capaces de relacionarlos entre sí para abordar su enseñanza de manera efectiva (U\_D). De este modo, la responsabilidad del profesorado se manifiesta tanto en el dominio disciplinar como en la capacidad de seleccionar y emplear estrategias pedagógicas que contribuyan al logro de los objetivos de aprendizaje. Los hallazgos reparan precisamente en la prosecución, por parte del profesorado, de un compromiso real con la equidad, bajo la mirada de que todos los estudiantes, independientemente de las diferencias existentes, tengan oportunidades de acceder al conocimiento.

Esta concepción de la docencia como ejercicio responsable orientado a la equidad está recogida en los perfiles institucionales de las universidades analizadas. En el caso de la Universidad C, por ejemplo, se declara: "El futuro docente será capaz de diseñar e implementar estrategias didácticas inclusivas, atendiendo a la diversidad de contextos y necesidades del estudiantado, con responsabilidad ética y compromiso con la equidad" (U\_C). Esta formulación posibilita observar cómo se asocia el diseño pedagógico con una dimensión responsable de la enseñanza, en coherencia con las expectativas formativas de una educación inclusiva.

### **3.3. Ética profesional orientada al ejercicio docente**

La ética profesional se erige como un componente central en la reflexión sobre la práctica docente, puesto que orienta la toma de decisiones y las acciones concretas que permiten resguardar el respeto por los derechos humanos, la valoración de la diversidad y la responsabilidad social en el futuro ejercicio profesional del profesorado de matemática. Una reflexión de esta naturaleza involucra examinar de qué manera los valores éticos influyen en las interacciones significativas entre estudiantes, docentes, familias y el medio educacional, en general, vislumbrando, al mismo tiempo, cómo tales interacciones favorecen el desarrollo de un ambiente educativo inclusivo y respetuoso por la diversidad. Según se detalla en el perfil de egreso de una de las universidades participantes en el estudio, el compromiso ético se manifiesta en el "comportamiento ético y responsable frente a las personas, los contextos socioculturales y el medio ambiente" (U\_B). De esta forma, se evidencia la importancia atribuida por las universidades al actuar con responsabilidad social en el ejercicio de todas las tareas profesionales. Por ello, está dentro de los propósitos el fortalecimiento de las competencias docentes para modelar en el alumnado valores trascendentes como la justicia, la equidad y el respeto dentro y fuera del aula.

La ética se encuentra unida indisolublemente al valor del respeto en todas sus manifestaciones. El respeto, en primera instancia, se encuentra en la misma persona y, segundo lugar, se da en la relación con otros y manifestado en el ejercicio ético. Del mismo modo, el ejercicio ético abarca la responsabilidad de garantizar que todo el estudiantado posea un acceso equitativo al aprendizaje y a una educación de calidad, lo que presupone la toma de decisiones conscientes por parte de las instituciones para evitar cualquier forma de discriminación o exclusión que pueda afectar el desarrollo integral de las personas. En este escenario, se destaca el "compromiso con la libertad y el respeto por la diversidad" (U\_B) como un eje de la formación del profesorado, donde los valores y actitudes deben ser el reflejo de su formación, sobre todo en la práctica profesional cotidiana. En este punto, se remite nuevamente a la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas eficaces que fomenten un espacio de confianza inclusivo, sensible y empático ante la diversidad. Este tipo de reflexión constituye un avance en materia educativa, pues se constata una preocupación por la prevención de posibles sesgos o prejuicios en la práctica educativa; asimismo, y en el caso de corroborarlos, es posible tomar medidas asertivas para corregirlos, lo que constituye otra acción directa orientada al compromiso con la inclusión y la justicia social.

La reflexión sobre la propia práctica y su conexión con la ética profesional incluye la importancia del autocuidado y el desarrollo personal para mantener una práctica sostenible. Esto conlleva calibrar el trabajo autónomo junto con el trabajo en equipo. Los docentes deben reconocer la relevancia de cuidar su bienestar físico y emocional, ya que su capacidad para enseñar de manera efectiva depende de su salud integral. En este sentido, la universidad enfatiza el desarrollo de competencias como "trabajar en equipo integrando y colaborando en el logro de metas" (U\_B), lo cual no solo

fortalece las habilidades profesionales, sino que también crea un soporte colectivo para abordar los desafíos de la profesión. Esta perspectiva ética refuerza la idea de que el desarrollo personal y profesional del docente es fundamental para garantizar una enseñanza responsable, inclusiva y transformadora.

Los hallazgos vinculados a las tres categorías de análisis se alinean con la creciente necesidad de replantear los dispositivos formativos desde un enfoque interseccional que contemple no solo la diversidad, sino también las tensiones estructurales que atraviesan los procesos educativos. Con el propósito de fortalecer la validez del análisis y brindar mayor transparencia metodológica, se presenta a continuación la tabla 2, que corresponde a un cuadro resumen con fragmentos representativos extraídos de los documentos institucionales revisados. En la tabla, se recoge evidencia textual concreta proveniente de perfiles de egreso y programas de asignaturas de las cuatro universidades participantes. Tales fragmentos se conectan con las dimensiones centrales identificadas en el estudio: (1) promoción del desarrollo estudiantil, (2) responsabilidad docente y (3) ética profesional orientada al ejercicio docente.

**Tabla 2** Cuadro comparativo de las dimensiones formativas

Universidad	Dimensión formativa	Extracto de perfil de egreso o programa	Tipo de documento
U_A	Desarrollo del estudiantado	“...Conocimiento profundo de los procesos de desarrollo y aprendizaje humano desde antes del nacimiento...	Perfil de egreso
U_B	Ética profesional	“...Compromiso con la libertad y el respeto por la diversidad...	Programa asignatura Didáctica
U_C	Responsabilidad docente	“...Diseña prácticas pedagógicas orientadas a la equidad y la participación activa del estudiantado...	Programa de formación general
U_D	Todas	“...Integra criterios inclusivos en sus decisiones pedagógicas...	Perfil de egreso

En consistencia con lo recogido en la tabla 2, los documentos curriculares analizados evidencian distintos énfasis en la incorporación del principio de inclusión. La Universidad A, en su perfil de egreso, alude al “conocimiento profundo de los procesos de desarrollo y aprendizaje humano desde antes del nacimiento...”, destacando una mirada integral del estudiantado. La Universidad B, desde un enfoque ético, resalta en la asignatura Didáctica el “compromiso con la libertad y el respeto por la diversidad”. En tanto, la Universidad C promueve la responsabilidad pedagógica mediante prácticas orientadas “a la equidad y la participación activa del estudiantado”. Finalmente, la Universidad D declara que el futuro docente “integra criterios inclusivos en sus decisiones pedagógicas”, mostrando una comprensión transversal del enfoque inclusivo. Estas representaciones permiten apreciar la diversidad conceptual y el grado de desarrollo del compromiso institucional con la inclusión.

A partir de esta sistematización, es posible vislumbrar cómo la inclusión se manifiesta formalmente en el discurso curricular de las instituciones, a través de formulaciones que orientan la formación del profesorado desde una perspectiva ética, pedagógica y contextualizada. A pesar de mantener el anonimato institucional, se observa que todas las universidades expresan, con distinto énfasis, un compromiso con la equidad y la diversidad, ya sea desde una mirada del desarrollo humano, desde el enfoque de la práctica reflexiva o desde la ética profesional. La incorporación de estos extractos contribuye a consolidar la solidez argumentativa del estudio, al evidenciar que los hallazgos emergen directamente de fuentes documentales oficiales.

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis documental realizado a programas de asignaturas y perfiles de egreso de carreras de Pedagogía en Matemática releva el valor de la inclusión como un principio formativo esencial, especialmente para el conocimiento de los procesos de desarrollo humano. La adopción de un enfoque de esta naturaleza contribuye a la formación de docentes capaces de interpretar las trayectorias educativas desde una mirada situada y contextualizada, promoviendo aprendizajes pertinentes para todo el estudiantado. Bajo esta lógica, se manifiesta un férreo compromiso

institucional por el despliegue de profesionales que comprendan el desarrollo como un proceso continuo y diverso, que garantiza el acceso a todo el estudiantado a una educación integral. Un énfasis en los planes formativos está en la promoción de competencias que posibiliten el diseño de propuestas pedagógicas orientadas a responder a las necesidades particulares de cada estudiante, lo que, sin duda, constituye un avance importante hacia una enseñanza más inclusiva.

Otro de los hallazgos se condice con la identificación de la responsabilidad docente como una práctica ético-profesional que trasciende la mera transmisión de contenidos. En las universidades analizadas, esta responsabilidad se manifiesta en la exigencia de una reflexión pedagógica sistemática que permita garantizar experiencias de aprendizaje equitativas, contextualizadas y significativas. Asimismo, para las instituciones universitarias adquiere especial relevancia el rol de la evaluación como herramienta para orientar y mejorar la enseñanza, así como la necesidad de que el futuro profesorado disponga de conocimientos sólidos en el área disciplinar matemática y en el área didáctica. Este compromiso se asocia con la toma de decisiones pedagógicas informadas que irán en directo beneficio de todo el estudiantado, independiente de sus condiciones de origen o los niveles de logro.

Asimismo, se constata que la ética profesional constituye un eje transversal en la formación docente, orientando tanto las decisiones pedagógicas como las interacciones dentro de la comunidad educativa. Esta ética se basa en el respeto a la diversidad, el compromiso con la justicia social y la responsabilidad de generar entornos seguros y acogedores para el aprendizaje. A su vez, se valora el desarrollo personal del profesorado, incluyendo el autocuidado y el trabajo colaborativo, como elementos clave para una práctica profesional sostenible. En este marco, se fortalece la idea de que el ejercicio docente debe estar sustentado en una ética transformadora, capaz de incidir de manera positiva en la formación integral del estudiantado y en la construcción de una escuela más equitativa e inclusiva.

Finalmente, es importante reconocer que el presente estudio se limita al análisis de documentos curriculares oficiales, sin abordar la implementación efectiva de las competencias inclusivas en las prácticas pedagógicas reales. En este sentido, sería interesante explorar cómo las competencias inclusivas se traducen en la práctica pedagógica cotidiana. Esta elección metodológica, centrada en el plano declarativo, abre la posibilidad de avanzar hacia nuevas indagaciones que examinen la coherencia entre el discurso institucional y su implementación. En este marco, futuras investigaciones podrían considerar estudios de caso, análisis de impacto formativo o aproximaciones cualitativas que integren la perspectiva del profesorado en formación y del estudiantado, con el fin de enriquecer la comprensión del lugar que ocupa la inclusión en la formación inicial docente.

## Agradecimientos

Las autoras agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) por el financiamiento proporcionado a través del Proyecto Fondecyt de Iniciación Nº 11240378 "Evaluación de una propuesta formativa para promover la Educación Matemática Inclusiva basado en los Enfoques de Itinerario de la Enseñanza de la matemática en la formación del profesorado de matemática".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Aranda, M., Martínez, M., Cuevas, M. y Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Calatayud, A. (2019). Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea, S. A. de Ediciones.

Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, C. (2016). Inclusión educativa. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>

García-González, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>

Hernández, J., Dueñas, A., Báez, A., Moreno, N. (2020). La formación reflexiva del profesorado como marco de referencia en la matemática educativa. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa*, 5(2), 1-21.

Lisena, Y. y Corona, Z. (2020). La atención a la diversidad . Una mirada desde la superación profesional del educador de la Primera Infancia. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 5(10), 331-347.

Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200115>

Martínez Corona, J., Palacios Almón, G. y Oliva Garza, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>

Mendizábal, N. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Narváez-Olmedo, G., Pabón-Ponce, K., León-Ron, V., Guzmán, C. y Haro-Chávez, Y. (2024). Construcción de la identidad de profesionales vinculados con la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 195-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100195>

Ramberg, J., & Watjins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>

Sáez, J. (2017). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista Investigación en la Escuela*, (91), 31-44.

Scasso, M. (2024). Radiografía de las trayectorias escolares. La educación secundaria en América Latina. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390698>

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>

Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Saberes.

Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chrnobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. (2007). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Recibido: 09/06/2025; Aprobado: 30/07/2025; Publicado: 30/09/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional