



AUTOGESTIÓN DE SABERES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: CREENCIAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN CHILE

SELF-MANAGEMENT OF KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL PRACTICES:
BELIEFS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATORS
IN CHILE

Eduardo Guzmán-Utreras (*)

*Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones,
Universidad Santo Tomás, Chile.*

María Teresa Bizama-Tejeda

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Constanza Herrera-Yáñez

Universidad de las Américas, Santiago, Chile.

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo fue conocer las creencias de educadoras de párvulos acerca de las prácticas pedagógicas que deben implementarse para garantizar una educación inclusiva. Participaron catorce profesoras afines de una comuna de Santiago de Chile, con quienes se efectuaron entrevistas en profundidad con el fin de producir información basada en su experiencia respecto a la educación inclusiva y su desarrollo en el aula de educación inicial. Los resultados apuntan hacia el despliegue de prácticas basadas principalmente en sus creencias acerca de lo que implica la inclusión, las que son autogestionadas por ellas debido a la percepción de un bajo nivel de capacitación y formación inicial docente en sus instituciones universitarias de origen. Estas creencias consolidan prácticas que circundan en lo descrito en la literatura respecto a la ambigüedad del concepto "inclusión" y su puesta en práctica en el aula de clases regular.

Palabras clave: Integración escolar; creencia; educación de la primera infancia; práctica pedagógica; docente de preescolar.

Abstract

Since the 19th century, Chile has declared the need and obligation to provide full school coverage to all people. A century later, the integration model emerged publicly starting a slow and bumpy road from Disability to Special Educational Needs (SEN) and therefore to the long-awaited Inclusion.

Although several normative educational policies have been installed -as is the case of Decree 83/2015-, and the mandatory use and implementation of the methodology called Universal Design for Learning -DUA- for all national schools, the process of transformation of the educational system has presented important limitations due to the prevalence of beliefs and pedagogical practices within the institutions.

To overcome these limitations, it has been highlighted the urgent need to deploy new strategies that require Early Childhood Education (EP) and Basic Education (EGB) teachers to implement practices consistent with what is expected by these regulatory requirements. These practices must be multifaceted and based on the diversity present in their courses and subjects, designing curricular adjustments based on the DUA methodology linked to Law and School Inclusion by decree.

Based on the above, and in view of the scarce existing evidence, it was established as a starting point to know the beliefs of early childhood educators about the pedagogical practices that should be implemented to ensure

(*) Autor para correspondencia:

Universidad Santo Tomás, Santiago, Chile.
Avenida Ejército Libertador 146, 8370003,
Región Metropolitana.

Correo de contacto:

eduardoguzmanut@santotomas.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 19.11.2021

ACEPTADO: 17.01.2023

DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1308

AUTOGESTIÓN DE SABERES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:
CREENCIAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN CHILE

inclusive education. Beliefs were chosen because of their initial condition of knowledge for the construction of solutions based on uncertainty, a matter that is proposed as a research assumption, in the understanding that initial teacher training in PE is neither adequate nor sufficient to provide pedagogical coverage to this problem, which is why -and in conjunction with the problem described here-, suggests the use of this psychological process as a way to solve problems.

The results of a qualitative research whose objective was to know the beliefs of early childhood educators about the pedagogical practices that should be implemented to guarantee an inclusive education are presented. Fourteen nursery schoolteachers from a commune of Santiago de Chile participated in the study, with whom in-depth interviews were carried out to produce information based on their experience regarding inclusive education and its development in the early education classroom. The analysis of the information was carried out by means of Content Analysis.

The main findings point to the deployment of practices based mainly on their beliefs about what inclusion implies, which are self-managed by themselves due to the perception of a low level of initial teacher training and education in their university institutions of origin. These beliefs consolidate practices that surround what is described in the literature regarding the ambiguity of the concept of inclusion and its curricular descent in the regular classroom.

Keywords: School Integration; Belief; Early Childhood Education; Teaching Practice; Preschool Teachers.

1. Introducción

Desde el siglo XIX Chile ha declarado la necesidad y obligación de dar cobertura total escolar a todas las personas. Un siglo después, el modelo de integración emergió públicamente a través del Decreto 490 del Ministerio de Educación (Mineduc, 1990), iniciándose un lento y accidentado camino desde la discapacidad hacia la tan ansiada inclusión. Sin embargo, no fue hasta el siglo XXI que, de la mano con las crecientes demandas sociales referidas al bienestar social, la política pública nacional abordó en forma explícita la necesidad del abandono de la segregación como práctica del sistema educativo tradicional, dando paso a una cultura de reconocimiento a la diversidad (Valenzuela & Cortese, 2017).

Si bien se han instalado diversas políticas educativas de carácter normativo, como es el caso del Decreto 83/2015, y la obligatoriedad en el uso e implementación de la metodología denominada Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para todas las escuelas nacionales, el proceso de transformación del sistema educativo ha presentado limitaciones importantes debido a la prevalencia de creencias y prácticas pedagógicas dentro de las instituciones (Núñez, 2019). Si bien ambas normativas promueven un cambio formal en el sistema educativo, aún no son capaces de garantizar que los procesos internos desarrollados en las aulas favorezcan sus fines inclusivos (Manghi et al., 2018).

A nivel conceptual, Norwich (2014) señala que la ambigüedad ante determinados conceptos clave vinculados a la educación inclusiva como la equidad, la calidad, la participación e inclusive la diversidad, resulta ser paradójicamente una barrera para la implementación de prácticas pedagógicas afines. Echeita (2006), por su parte, afirma que el concepto inclusión es impreciso y resbaladizo, puesto que existen una serie de creencias provenientes de los agentes educativos, cada uno con distintos énfasis según los propios intereses específicos de cada contexto. En este sentido, las dificultades provendrían precisamente de definiciones imprecisas que actúan contradictoriamente como barreras a la inclusión (Rojas et al., 2019).

Con todo, la tasa de matrícula de estudiantes con diversas características y necesidades educativas (NE) de múltiple condición y origen ha aumentado en Chile, pese a que ni la normativa ni la reglamentación han obligado a las instituciones a preparar el escenario de acogida a la diversidad, sino tan solo les obliga a recibirlos dentro del aula de clase (Iturra, 2019). Esta situación deja a voluntad de las escuelas la responsabilidad de la formación docente y co-docente, la creación y diseño de metodologías según sus necesidades y la concreción curricular de la forma más heterogénea posible, quedando en las manos docentes la responsabilidad de sobrellevar estas

deficiencias ante un sinnúmero de normativas asociadas a la inclusión y la calidad de la enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2010).

Lo anterior obliga el despliegue de nuevas estrategias que requieren del profesorado de educación inicial/parvularia (EP) y educación general básica (EGB) la ejecución de prácticas consistentes a lo esperado por estos requerimientos normativos (Bryant et al., 2019), es decir, prácticas multifacéticas a partir de la diversidad presente en sus cursos y asignaturas, diseñando para esto ajustes curriculares basados en la metodología DUA vinculada a la Ley 20845 de inclusión escolar y al Decreto 83/2015 (Espinoza et al., 2020).

Si bien estas directrices públicas del Mineduc entregan una serie de lineamientos generales que orientan la práctica pedagógica en ambos niveles educativos convocados por esta regulación (Mineduc, 2018), y pese a que es en estos donde se comienza a implementar oficialmente esta normativa, aún no existe suficiente claridad sobre cuáles son las prácticas educativas realmente ejecutadas por profesoras/es para dar respuesta a la diversidad declarada en este escenario. Particularmente en el contexto de la educación inicial o parvularia, esto cobra especial relevancia por tres motivos fundamentales: 1) La evidencia que da cuenta de la importancia acerca de la educación temprana como base fundamental del desarrollo (Esteves et al., 2018), 2) La oportunidad que se le presenta como espacio educativo para superar desigualdades e inequidades, y 3) El consenso cada vez más transversal respecto a la influencia cognitiva y socioemocional que esta tiene en los sectores principalmente vulnerados (Alarcón et al., 2015).

A nivel internacional, se destacan estudios que relevan la necesidad de construir una educación inicial que favorezca el acceso, participación y soporte a sus beneficiarios/as, garantizando y asegurando el desarrollo personal de niños/niñas más que solo por la medición de evidencias y medidas de logro curriculares estandarizadas (Lagos, 2017). Díaz et al. (2010) y Desimone (2016) destacan lo estrictamente urgente que resulta indagar y profundizar en lo que ocurre dentro del aula de educación inicial a partir de creencias e inclusive representaciones acerca de la educación inclusiva, permitiendo una aproximación desde lo que saben, valoran y desean enseñar, advirtiéndose inclusive prácticas de improvisación que priman hoy en día como fundamento de los quehaceres pedagógicos (Jiménez et al., 2017).

Partiendo de lo anterior, la escasa evidencia existente sugiere la necesidad de profundizar en el ámbito de la EP y sus prácticas docentes/pedagógicas. Se establece entonces como punto de partida conocer las creencias de educadoras de párvulos acerca de las prácticas pedagógicas que deben implementarse para garantizar una educación inclusiva. Se opta por la creencia debido a su condición inicial de conocimiento para la construcción de soluciones a partir de la

incertidumbre. Sobre esta última se sitúa el supuesto de investigación, en el entendido de que la formación inicial docente en EP no es adecuada ni suficiente para dar cobertura pedagógica a este problema, razón por la cual –y en conjunto con el problema acá descrito–, sugiere la utilización de este proceso psicológico como forma de resolver los problemas relacionados a esta educación inclusiva.

2. Creencias, prácticas pedagógicas y educación inclusiva

El interés por las creencias y las prácticas docentes y/o pedagógicas no es reciente. Ya en la década de 1970 se consideró que las primeras permitían el acceso al mundo del profesorado, en tanto constituyen un factor primordial –junto al conocimiento y las habilidades– para la significación del currículo, la acción didáctica, la relación profesor-estudiante y la actitud frente a la innovación y la creatividad (Cuadra & Catalán, 2016).

Las creencias son definidas como un conocimiento subjetivo básico y de precaria elaboración, basado en sentimientos y experiencias más que en la razón (Rodríguez-Sosa & Solís-Manrique, 2017). Son difíciles de conceptualizar debido a la estrecha relación en origen con el conocimiento –inclusive argumentándose un mismo significado–, diluyendo sus propios límites como constructo teórico (Pajares, 1992; Xenofontos, 2018). Se considera que en la mayoría de los casos no son conscientes y por tanto se presentan en la práctica pedagógica más allá de cuál sea el área de conocimiento, profundización y/o experiencia docente. Como resultado, ocurren prácticas tradicionales profundamente arraigadas difíciles de transformar debido a su configuración como “verdad personal” junto a un fuerte componente afectivo y evaluativo, condicionando inclusive los procesos de toma de decisiones pedagógicas (Rodríguez Amador & López Yáñez, 2020; Solís, 2015).

En acuerdo con Rodríguez-Sosa y Solís-Manrique (2017), las creencias tendrían al menos dos características principales: 1) Son muy extendidas en un mismo grupo social producto de la constante interacción social y cultural entre sus miembros, 2) No necesitan ser consensuadas ni consistentes a situaciones reales (Carr & Kemmis, 1988). Otros autores dan cuenta de cómo las creencias tienen estrecha asociación con las prácticas docentes en la cultura escolar, como dificultades cognitivas, su impacto conductual y la relación que tienen con los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos, a su vez de cómo estos son entendidos por el profesorado (Ravanel et al., 2018).

En síntesis, las investigaciones acerca de las creencias docentes sugieren su consideración como parte del análisis de las prácticas y su mutua consistencia. El profesorado, a partir de esta asociación, interpreta, planifica, ejecuta y evalúa los procesos de aprendizaje y desarrollo,

interviniendo en la forma en que comprende y define la conducción de la práctica docente y/o pedagógica. Esta práctica involucra factores como el compromiso, el clima de aula, la organización y la atención a la diversidad (Murillo et al., 2016). No obstante, y al igual que en el caso de las creencias, las definiciones de práctica docente y pedagógica requieren de atención puesto que existe una diferencia terminológica entre ambas, dependiendo del nivel de involucramiento de quien la desarrolla.

Para Tamayo (2017), una práctica docente abarca no tan solo la interacción estudiante-maestro, sino también todas las actividades que el profesorado realiza dentro de su tiempo y espacio escolar, poniendo la acción pedagógica en lo individual del sujeto. En cambio, la práctica pedagógica es una práctica social que requiere adicionalmente de un análisis de las estructuras en las que los sujetos interactúan, de forma multidimensional y ecológica, centrada en las reglas y las condiciones donde se producen y reproducen en el conocimiento que intentan desarrollar (Bernstein, 1990). Por este motivo, para referirse a práctica pedagógica, se debe necesariamente entender una práctica situada socialmente, cuyos significados y praxis se vinculen no tan solo con la cotidianidad de la función docente, sino también con la comprensión, toma de conciencia y reflexión constante en el espacio cultural donde se despliegan, asumiéndose una posición ética que movilice e intencione acciones para la obtención de resultados de aprendizaje y desarrollo en quienes son parte del proceso educativo.

En este sentido, una práctica docente, y una práctica pedagógica inclusiva comparten elementos en común, aunque también se distancian en aspectos clave cuando de comprensión del espacio cultural y sus variaciones se trata. En este sentido, no es igual hablar de prácticas docentes vinculadas al cumplimiento de indicadores y reglas macro educativas, que hablar de formas y posicionamientos pedagógicos micro educativos cuyo fin es lograr una praxis inclusiva y situada culturalmente.

La inclusión como concepto es un objeto de reciente abordaje para las comunidades educativas, puesto que ha debido sortear diversas barreras propias de los distintos momentos culturales en que se ha visto entendida la educación. Para Iturra (2019), la inclusión y la educación en conjunto han atravesado cuatro etapas a lo largo de la historia: exclusión, segregación, integración y reestructuración. La primera, caracterizada por un principio homogeneizador, donde solo algunas personas tenían derecho a ser educadas; la segunda, como una etapa donde se reconoce el derecho a la educación de todas/todos, aunque en espacios separados y diferentes según la clasificación médica realizada en relación con sus dificultades; la tercera, como emergencia e inicio de la integración, y la cuarta, donde la escuela está preparada para la atención a la diversidad en toda su extensión. Esta integración difiere de la inclusión en tanto la primera consta

de una adaptación de la institución escuela para la atención de un grupo de estudiantes diferentes, a diferencia de la segunda, donde la escuela está preparada para la atención a la diversidad en toda su extensión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008).

La etapa de la educación inclusiva supone un estricto acompañamiento de la diversidad como concepto y praxis, incluyendo las diferencias visibles y no visibles entre las personas que componen una comunidad, haciendo una costumbre que todas/todos tenemos legítimamente diferencias pese a las convergencias sociales y culturales que promulgamos. Desde este punto de vista, diversidad e inclusión hacen referencia directa al reconocimiento de la otredad como parte de la realidad de las/los sujetos, otorgándole un valor humano que aporta a la construcción de nuevos recursos para la vida (Booth & Ainscow, 2015). En esta línea, la inclusión es un proceso donde se identifican las barreras a los procesos educativos, permitiendo así su disminución/eliminación, dando paso a una maximización de recursos para el aprendizaje y la participación (López et al., 2013).

Por tanto, la educación inclusiva se comprende como un proceso donde se transforman los principios educativos actuales basados en la integración y atención de la diferencia, así como en significados y normas culturales educacionales que se adscriban a la diversidad como paradigma y praxis (Iturra, 2019). El propósito de este paradigma educacional es transformar los procesos educacionales hacia el estudiantado, abandonando su foco centrado en la institución y el déficit. La meta prioritaria es que todas/todos logren desarrollarse y aprender, puesto que, con cada uno de los recursos personales, es posible sostener dichas metas y fines (Ballesteros-Velázquez et al., 2014)

3. Metodología

Se realizó una investigación de corte cualitativo con diseño situado de una fase, ajustándose al estudio de las creencias desde su constitución como decisiones subjetivas y experiencias provenientes de sus directos interlocutores (Pajares, 1992).

Se contó con la participación intencionada de catorce educadoras de párvulos (EP) pertenecientes a escuelas públicas vinculadas únicamente a la atención de la primera infancia en una comuna de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Todas contaron con un mínimo de 2 años de experiencia y permanencia en este contexto, tiempo coincidente con la obligatoria puesta en marcha del Decreto 83/2015 en aulas de educación inicial. Este contexto fue seleccionado debido al reconocimiento transversal en materia de calidad educativa de la

comuna, contando con índices de desarrollo comunal (IDC) y de educación en rango alto –0,8756 y 0,8780, respectivamente– (Hernández Bonivento et al., 2020).

La producción de información se desarrolló mediante entrevistas en profundidad, las que tuvieron una duración aproximada de 45-50 minutos, siendo conducidas por una misma persona con perfil docente. Se optó por esta técnica debido al interés de contar con información producida individualmente a partir de la propia experiencia docente. El guion contó con 16 preguntas situadas sobre 2 ejes principales: a) aproximación al concepto de inclusión (8 preguntas), y b) prácticas pedagógicas reconocidas como inclusivas (8 preguntas). Su validación por 3 expertos contó con 2 etapas: 1) Análisis individual respecto a la pertinencia de cada pregunta, 2) Análisis en conjunto y discusión sobre su pertinencia en relación con el problema y objetivo de la investigación. En todas las entrevistas se contó con Consentimiento Informado.

4. Análisis de la información

La información fue analizada mediante Análisis de Contenido, considerándose unidades de registro preferentemente emergentes por sobre definiciones previamente acordadas. El procedimiento de construcción y análisis categorial siguió los siguientes pasos: 1) Transcripción de entrevistas basada en la convención de criterios de Jefferson (1985), 2) Codificación y construcción de categorías en forma progresiva y secuencial, y 3) Delimitación, acuerdos y consensos inter-investigadores del equipo, verificando la pertinencia y veracidad del sistema de categorías (Pérez-Serrano, 1994). Estos acuerdos dan cuenta de criterios de rigor metodológico basados en la credibilidad y fiabilidad cualitativa. El sistema de categorías se resume de la siguiente forma (Tabla 1):

Tabla 1

Categorías y subcategorías emergentes y construidas a partir del análisis

Categoría principal	Subcategorías	Descripción
Conceptualización de la inclusión en educación	Diversidad	Diferencias entre las personas. Aceptación de la subjetividad personal genérica –sin el contexto escolar–.
	Inclusión escolar	Igualdad de condiciones y acciones escolares para estudiantes, sin exclusión. Tensiones con respecto a la igualdad de propuestas para la acción pedagógica. Prevalencia de un enfoque médico-normativo de la diversidad.

	Ventajas de la educación inicial	Condiciones del ciclo vital de estudiantes, facilitando el despliegue de prácticas que promuevan la diversidad.
Prácticas como respuesta a la necesidad de inclusión escolar	Necesidades y requerimientos	Necesidad de profundización y capacitación inclusiva. Autogestión de conocimiento para el quehacer pedagógico inclusivo.
	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Metodologías basadas en el desarrollo de todos/todas a partir de su desarrollo. Fortalecimiento de la expresión diversa por medio de ideas y resolución de problemas autónomos.
	Ajustes curriculares	Necesidad de ajustar prácticas para alcanzar los niveles curriculares exigidos por la normativa oficial. Adaptación de actividades, sin pérdida del objetivo curricular mayor.

5. Resultados

5.1. Conceptualización de la inclusión en educación

5.1.1. Diversidad

Los relatos de las participantes apelan a una definición situada en la diferenciación entre personas que poseen características personales distintas a otras. Esta se ajusta a las definiciones actuales de la diversidad e inclusión, coincidiendo con el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) descrito en el Informe Warnock el año 1987 (Iturra, 2019; Lagos, 2017).

La diversidad es la diferencia que existe entre todas las personas como únicas, y que ninguna se repite no más. (EP1)

Es como una apertura, digamos en el fondo mental, porque no estábamos acostumbrados. Siempre uno trata, o sea, siempre tiene tendencia a discriminar por uno u otro motivo, y la diversidad en sí es aceptarlos a todos. (EP7)

Por otra parte, la diversidad es abordada por algunas educadoras a partir de la “aceptación”. Del léxico “aceptar”, implica aprobar, recibir y/o asumir algo voluntariamente o sin oposición (Real Academia Española [RAE], s. f.) y que, en este caso, prácticamente proviene desde un hecho u ocurrencia exterior. En este sentido, la diversidad se interpreta en este contexto como algo que se acepta, pero no que se vive por medio de una experiencia, provocando preguntas acerca de si efectivamente se valora como tal o tan solo se asume como un algo que ocurre.

Aceptar la variedad de cultura, religión y todo ese tipo de cosas que hay en las personas, no solo en los niños, en todo tipo de orden de cosas yo creo. (EP9)

Yo creo que es como respetar, respetar a los que son diferentes, a los que no son igual a mí. (EP11)

5.1.2. Inclusión escolar

Al referirse a la inclusión escolar, la permanencia del significado de una NEE como una condición desfavorable para algunas/os y no para otras/os continúa evidenciándose, impresionando más bien como vinculada a la integración de personas diferentes en un “contexto de normalidad”. No obstante, en el último fragmento que se presenta a continuación, se aprecia una especie de progresión histórica que pone en tensión a dicha integración con una aproximación más cercana al concepto de inclusión y necesidad educativa tal como se le comprende en la actualidad, debido a la consideración externa al sujeto como una debilidad que debe ser abordada. Con todo, un aspecto que se anula en los relatos es la exclusión de niñas/os del aula y de la escuela debido a alguna condición limitante atribuida a su propia individualidad.

La inclusión es hacer partícipe a todos los niños, y que nosotros tengamos la sala con [niños con] necesidades educativas transitorias o permanentes, o niños que aprenden de otra forma, o de otra manera. (EP3)

Yo el concepto de inclusión lo entiendo con que en el aula común se integran niños con algunas capacidades diferentes (...) Digamos ahora en la enseñanza, que antes estos niños iban a escuelas especiales, y en cambio ahora se les trata de integrar dentro del aula común y hacer actividades con relación a sus capacidades y también favoreciendo la interacción con otros niños que no tienen alguna dificultad. (EP7)

Esta tensión respecto a integración/inclusión continúa siendo un punto clave en la consideración de determinadas características relativas a la inclusión, emergiendo al filo de esta dualidad en tanto los relatos apuntan hacia la consideración de todas/todos en un mismo espacio educativo diverso, aunque acentuando algunas creencias difíciles de abandonar en el ámbito de las necesidades y no de las posibilidades propias de la diversidad.

Al verlo como inclusión, se trabaja de manera igual con todos, y al verlo como integración se trabaja de manera distinta con él [refiriéndose a las/los niñas/os]. (EP4)

Inclusión es aceptar incluir a todos los niños que tengan algún tipo algún tipo de... (1.6), algún tipo de grado de dificultad... (2.2) no sé, ¡puede ser física o mental! (EP12)

Esta dificultad es posible atribuirla, por una parte, a la formación docente recibida en educación especial como un ámbito profesional más bien ajeno a la EP, y por otra, a la prevalencia de prácticas pedagógicas vinculadas a un modelo médico de intervención de las NEE presente no tan solo en el ámbito eminentemente pedagógico, sino también en la normativa vigente a través del Decreto 170/2010, evidentemente modelado por una perspectiva asistencialista y de caracterización conductual (Peña, 2013; Véliz et al., 2020).

Yo creo que especialmente los niños que tienen trastorno específico del lenguaje, niños que tienen ciertas discapacidades, niño que... (0.6) no sé, con alguna dificultad motora, también puede ser (1.2). Ceguera y niños [con síndrome de] *Down*. (EP2)

Una educación inclusiva, ¡pero no en todos los establecimientos tienes PIE [Proyecto de integración escolar]¹, no en todos los establecimientos tienes un equipo multidisciplinario que apoya la labor de la Educadora de Párvulos, entonces empezamos por ahí. (EP3)

5.1.3. Ventajas de la educación inicial

La educación inicial es considerada como un espacio educativo con ventajas importantes. En primer lugar, es descrita como una educación inclusiva producto de su posición en el itinerario curricular, otorgándole una posición privilegiada respecto a otros ciclos educacionales posteriores. En segundo lugar, esta valoración de la EP se vincula a la posibilidad de desarrollar procesos de socialización inicial como punto de partida de un itinerario que requiere consolidar valores como la solidaridad y la convivencia diversa, como manera de evitar la emergencia y reproducción de prejuicios provenientes de otros agentes externos como la familia.

Yo creo que justamente en la educación inicial es en la que más se puede dar, porque hay menos prejuicios, los niños son más abiertos, no existe esa diferencia niño-niña, y están recién aprendiendo digamos a sociabilizarse y todo, entonces pueden aceptar de

¹ El acrónimo PIE hace referencia a los Programas de Integración Escolar, cuya regulación depende del Decreto 170/2010 del Mineduc.

mejor manera si no tienen prejuicios creados a lo mejor por las mismas familias, entonces como lo ideal es iniciarlo ahí. (EP7)

Yo creo que la educación inicial integra e incluye, pero no así la educación básica o la educación media... (0.3) por el mismo medio, o sea el tema del juego, las actividades son mucho más inclusivas que a lo mejor en la educación básica o media. (EP11)

En síntesis, la EP constituye un escenario privilegiado para desarrollar una educación inclusiva, en tanto niños/niñas inician un proceso formativo que requiere ser orientado desde su inicio y hacia la internalización de la diversidad como algo propio y natural del espacio donde viven. Sin embargo, las principales preguntas apuntan hacia si esta debe ser orientada desde la “aceptación” o “como parte de la experiencia misma”, y en qué medida aún se piensa dicha inclusión como parte del dilema de las diferencias (Norwich, 2014), puesto que al mismo tiempo que estas deben ser reconocidas desde la diferencia, también requieren ser incluidas. En este sentido, el límite entre diferencia y normalización cobra un sentido profundo para estas participantes, en tanto en sus relatos no se aprecia ni identificado ni superado.

5.2. Prácticas como respuesta a la necesidad de inclusión escolar

5.2.1. Necesidades y requerimientos

En primer lugar, el afrontamiento pedagógico de la educación inclusiva va dando cuenta del problema dual no resuelto “integración/inclusión” y su constante asociación al modelo médico de intervención en NEE, abandonando principalmente el concepto de inclusión en amplia magnitud.

Yo creo que está la voluntad, pero se necesitan herramientas para que sea de calidad, que no solo sean buenas intenciones, porque uno puede tener buenas intenciones, pero puede estar equivocado en la manera en que lo está haciendo. (EP1)

Yo creo que primero debería partir por tener experiencia, y que a una la capaciten para poder trabajar con ese niño que tenga algún tipo de discapacidad, puede ser física o cognitiva. (EP12)

Tenemos que conocer más de esto, y tenemos también que conocer más de la inclusión, ¡porque siento que nosotras no hemos sido consideradas! Yo siento que falta, que la inclusión vino de repente, nos llegaron niños y les llegaron niños a mis colegas, ¡y nosotros solo estábamos con la idea del PIE! (EP13).

A partir de lo anterior, la focalización del concepto inclusión propiamente tal es difuso y ambiguo, suponiendo una dificultad en el despliegue de las prácticas pedagógicas, argumentándose principalmente que estas deben ajustarse a la normativa –por una parte–, pero a tales diferencias

provenientes de esta –por otra–, alejándose de la complejidad propiamente tal del foco primordial que nos plantea la inclusión.

La implementación de las prácticas pedagógicas tiene su origen en diversos conocimientos principalmente autogestionados, y que en parte dependen de la creencia, la experiencia y la improvisación. En este sentido, la inclusión es un problema que tiene un déficit de desarrollo de competencias y capacitación adecuada (Castillo, 2021; García et al., 2018). Entonces, la autogestión marca un punto de inflexión respecto a las futuras prácticas pedagógicas como tales puesto que, al no contar con directrices normativas explícitas, se gestionan a sí mismas a partir del conocimiento autoconvocado.

Falta capacitarnos a nosotras las educadoras o las personas que recibimos niños con necesidades educativas especiales, no todas estamos capacitadas ni hemos tenido esa capacitación, entonces no conocemos bien de qué se trata, y hemos aprendido con la práctica, hemos ido aprendiendo con la práctica solamente. (EP6)

Tener la disposición y las ganas, lo demás siento que se aprende... (1.2), ¡bueno y estudiar!, buscar apoyo de diferentes personas. Si no lo tienes, si el apoyo no llega con ese niño o esa niña, ¡búscalo tú en forma personal!, idear qué se va a hacer y tener las ganas de estudiar y de querer trabajar (...) yo creo que lo demás se supera en el camino. (EP14)

5.2.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

En definitiva, las EP refieren implementar estrategias pedagógicas que dan cuenta de las anteriores tensiones y ambigüedades. Si bien en los relatos parecen provenir más bien desde un sentido general de la práctica a desarrollar, estas no discriminan por normativa ni por diferencias estructurales previamente determinadas, sino más bien cumplen con una idea autogestionada de orientación en equidad y diversidad basada principalmente en el desarrollo de niñas/niños en igualdad de condiciones.

Planificamos una actividad y se trabaja de diferentes modos, una misma actividad del mismo aprendizaje que yo quiero lograr, lo trabajo con diferentes metodologías. (EP3)

Con vocación de que ellos aprendan, de que al incluirlos en nuestras aulas pasen a ser uno más y no se vean como un niño de inclusión, ¡o sea de integración!, si no que de inclusión dentro del aula. (EP4)

Generalmente uno se fija en el desempeño que tuvo el niño y en las habilidades que va adquiriendo, porque hay niños que se desarrollan más en un ámbito que en otro, jentonces es ahí donde uno tiene que hacer la diferencia!, y si ya lo tiene adquirido, darle importancia a las habilidades que todavía no tiene adquiridas para que se vayan fortaleciendo. (EP7)

El resultado de dicha autogestión de la formación y profundización en el conocimiento ha llevado a las EP a implementar algunas prácticas claramente distinguibles en su acervo profesional por el énfasis otorgado a la posibilidad de elección de niñas/niños, así como al reconocimiento de sus intereses y la solución de problemas que se les presentan.

Actividades en grupo, actividades al aire libre (0.6), ponte tú de salir e ir a la biblioteca con cuentos, con material, dándole la oportunidad de que ellos también propongan formas de trabajo, o sea, planteamos la actividad, pero la forma de trabajo la propone [la/el niña/o], la vamos tratando, vamos poniendo todas las opiniones que ellos tienen. (E13)

Buscando una motivación que sea atractiva, que sea entretenida, actividades en la que puedan participar, explorar, jugar, y que aprendan a hacer preguntas, que aprendan a solucionar el problema en la actividad, que sean resolutivos es una de las cosas más importantes, ¡que ellos solucionen los problemas que van teniendo en la actividad! (EP14)

5.2.3. Ajustes curriculares

Una adecuación o ajuste curricular es una herramienta pedagógica que permite dar una respuesta necesaria de pertinencia y relevancia a toda/todo estudiante (Mineduc, 2015). Constituye una manera de generar espacios educativos que atiendan equitativamente al resguardo de las posibilidades para la permanencia en igualdad de oportunidades, evitando el fracaso o abandono escolar.

En el relato de las EP participantes, estos ajustes curriculares constituyen una posibilidad y un problema proveniente al mismo tiempo de sus conceptualizaciones acerca de la inclusión, como de las dificultades producto de la aparente poca certeza respecto a cómo aportan al proceso de educación inclusiva. Se aprecia una constante discrepancia entre la influencia del modelo médico en NEE y sus propias creencias acerca de la inclusión al momento de describirlas.

Se puede llegar a todos los niños para que puedan aprender, uno tiene que adecuarse, no ellos tienen que adecuarse a la tía [EP] con la actividad cuadrada que tiene, porque hay muchas estrategias para que ellos logren los aprendizajes, ¡y eso es tarea de nosotras! El desafío es adecuar curricularmente la actividad, la temática, la unidad pedagógica para que todos puedan lograr los aprendizajes. (EP3)

No se sabe cuánto puede o debe exigirse a cada niño, entonces yo creo que por eso nos cuesta hacer una adecuación curricular, es como: ya le voy a exigir, tal vez voy a acortar la prueba, pero ¿es eso lo que realmente el niño necesita? (EP6)

Tengo que considerar de nuevo las diferencias individuales, eso para mí es lo más importante, aquellos niños que les cuesta más, aquellos que pueden ser incluso un aporte para ellos, y así realizar las actividades. (EP13)

La tensión entre la definición de inclusión actual, las NEE y el modelo médico se aprecia en frase como “les cuesta más”, o “no se sabe cuánto debe exigirse a cada niño”, contrastando con aquellas que refieren directamente a que “es la profesora quien debe pensar y (re)plantear las acciones en virtud de la diversidad que se le presenta”. Es probable que estas diferencias aparentemente estén modeladas por formas distintas de autogestión basadas en la creencia respecto a la educación inclusiva. Esta creencia puede provenir de los modelos que la sitúan en el ámbito de las dificultades de aprendizaje y la integración –por una parte– o como interpretación de diversos modelos críticos que la sitúan como un valor humano al cual aspirar y, por tanto, educar (Booth & Ainscow, 2015).

Estos ajustes curriculares requieren de una planificación exigida tanto por la normativa como por la definición inclusiva. El Decreto 83/2015 señala explícitamente la necesidad de abordar el tema en conjunto con equipos multidisciplinarios, con los que se discutirán aquellos elementos prioritarios a desarrollar en relación con la diversidad de sus estudiantes. No obstante, este enfoque y planificación aún sostiene dificultades en su implementación, puesto que se aprecian nuevamente las ambigüedades en torno a la definición de educación inclusiva, y cómo estas operan directa o indirectamente en el despliegue de las prácticas tendientes a su desarrollo.

Trabajando en equipo yo no veo dificultades, porque se hacen las adecuaciones en cuanto a los aprendizajes. Se analiza bien el programa, entonces no veo la dificultad, ¡todo lo contrario!, digamos que favorece el trabajo de la educadora, teniendo tiempo y haciéndolo con anticipación. (EP7)

Nosotras, dependiendo de la cantidad de niños que tengamos, estamos enfocadas en eso, y en la edad cronológica vamos viendo la adecuación curricular. Por ejemplo, si se diera con un niño que tenga necesidad educativa especial, se adecua a él. Una igual calcula a veces (.), por algún tema cognitivo, por ejemplo, si tiene algún tipo de retraso o están más atrasados que el resto, uno va viendo ahí cómo tiene que adecuar la planificación y la evaluación (1.2), ¡tiene que ser distinta! (EP12)

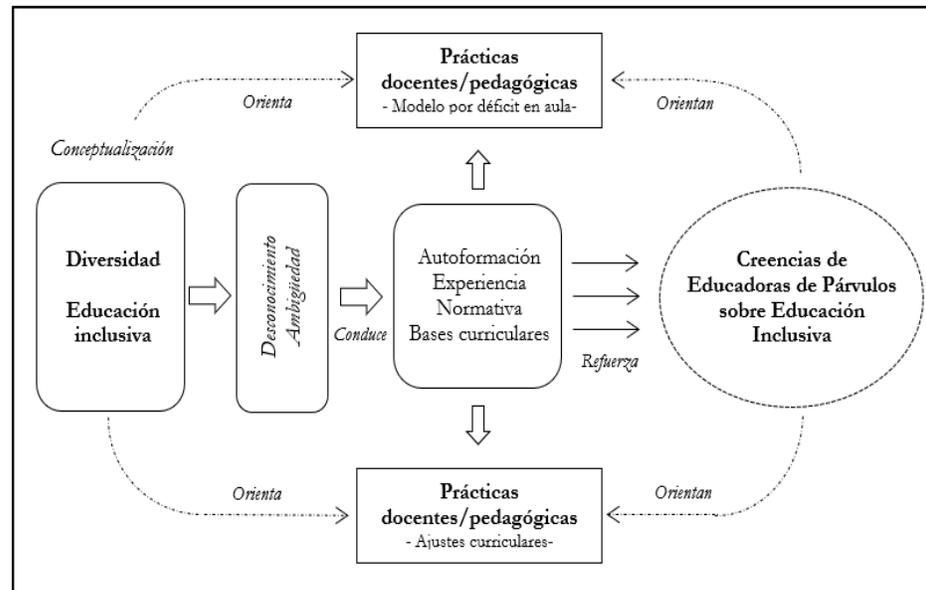
Se aprecia una valoración dual respecto a las adecuaciones curriculares. Por una parte, se asumen como una labor aparente de amplia magnitud, para lo cual no se cuenta con conocimientos suficientes ni tampoco con tiempo. Por otro lado, estas constituyen un espacio de posibilidades para simplificar aquellas dificultades propias que supone el tratamiento de la diversidad en el aula. Es posible apreciar transversalmente una perspectiva de déficit, asistencia y atención al estudiante, pese a que también se advierte el uso de técnicas que proveen de espacios colaborativos, donde la diversidad puede ser intencionada a propósito de la creencia de que la educación inicial es un lugar donde debe y es promovida la diversidad, la inclusión y la educación afín.

En el fondo nosotras hacemos adaptaciones de acuerdo al nivel de niños ¡y que no corresponden!, vamos adaptando los objetivos, eso es lo que nosotras hemos trabajado en el aula, ¡esa adaptación!, porque hay niños que tienen alguna diferencia y hemos trabajado en forma aparte con ellos haciendo cosas especiales para ellos, trabajando en grupo, separando e integrando a los que tenían más dificultades. Los sentaba, por ejemplo, con los que tenían menos [dificultades], de manera que también en el curso se produjo un apoyo. (EP13)

Las prácticas docentes y/o pedagógicas tienden a fundirse en dos elementos aparentemente centrales: 1) La autogestión de su propio conocimiento sobre la educación inclusiva, resultando en la conceptualización de una inclusión ambigua y compleja de internalizar de forma autónoma, 2) La implementación de prácticas en el límite de la inclusión, basadas en un sistema de creencias acerca de las NEE como una respuesta inspirada en un modelo médico y asistencialista que aún no desarrolla una identidad inclusiva como tal, puesto que aún sigue considerando esta diversidad de aula en términos de carencias, necesidades y no de potenciales o sobre la diversidad de niñas/niños en sí mismas/os (Figura 1).

Figura 1

Representación de categorías y su interacción



Aparentemente estas prácticas aún mantienen la recursividad de la educación diferencial de antaño, asunto que se hace urgente abordar, dilucidar y transformar. Este será el núcleo transversal de la discusión que a posterior se presenta.

6. Discusión

Los resultados de la investigación apuntan en la dirección esperada con relación a lo señalado en la literatura. Por una parte, se cumplen aquellos supuestos señalados por Ainscow et al. (2006) y Norwich y Koutsouris (2017) respecto a la situación dilemática de la inclusión como condición que se implica específicamente en el aprendizaje o que prioriza la participación de todas/todos en la escuela regular. Por otra parte, se aprecia la influencia de lo que Peña (2013) denominó la Tecnologización de los Diagnósticos basada en la normativa vigente, constituyendo un escenario ideal para la reproducción y consolidación de prácticas basadas en un modelo biomédico. A partir de esta influencia, una tercera parte dice relación con la persistencia acerca de que las prácticas docentes deben centrarse en la atención de capacidades y no de potenciales, resultando evidentemente menos inclusivo, lo que coincide con otras investigaciones similares (Norwich, 2013; Paz-Delgado & Barahona, 2020).

Un problema fundamental surge cuando la diversidad –entendida como aceptación y respeto, y no como parte de la experiencia misma (Norwich, 2014) – se expresa en el aula, puesto que su manejo principalmente se desarrolla a partir de lo que las EP señalan como “contexto ideal” debido a la etapa del ciclo vital de niñas y niños. Al posicionarse al inicio del itinerario curricular, las participantes afirman que sus estudiantes están despojados de gran parte de los prejuicios

propios de la experiencia y de la influencia familiar, llamando profundamente la atención esta última afirmación a partir de la internalización autogestionada de la inclusión y sus características. ¿Es la formación profesional actual, la autogestión del conocimiento, o inclusive la normativa vigente, una fuente que garantice imparcialidad en la práctica pedagógica de profesoras/es frente a la ambigüedad de la cual hemos sido testigos en su problematización inicial?

A propósito de esta parcialidad, al referirse a las prácticas pedagógicas se aprecian aún paradojas internas referentes al abordaje del tema en cuestión, puesto que, si bien se reconoce la diversidad, estas prácticas principalmente tienden a focalizarse en creencias vinculadas a dificultades o características ambiguas asociadas a las/los estudiantes y su aprendizaje, lo que resulta consistente con las evidencias descritas por Norwich y Koutsouris (2017). Sin embargo, no es ni parece posible atribuirle responsabilidades directas a las EP, sino más bien a un entramado de incertezas que involucran la Formación Inicial Docente (FID) y la exigencia intempestiva de las normativas legales en un contexto no preparado suficientemente para la educación inclusiva (Núñez, 2019). Las evidencias muestran que existen dificultades, en tanto la FID no desarrolla una cobertura suficiente por medio de prácticas transversales efectivas que refuercen su importancia, situándose principalmente en discursos y no en prácticas concretas que den cabida a la experiencia pedagógica como tal (San Martín et al., 2017). Nos posicionamos nuevamente en una dirección donde conocimiento, autoformación y práctica resultan paradójicos, en tanto creencias docentes y prácticas docentes actúan “como pueden” para solventar la necesidad de la inclusión en el aula de clases.

7. Conclusiones

Inclusivamente hablando, se requiere de prácticas efectivamente pedagógicas –y no tan solo docentes– que se sitúen en la naturaleza social y educativa de los procesos inclusivos por medio de la reflexión e investigación sistemática (Baquero, 2006 Tamayo, 2017). Empero, migrar en este rumbo supone retos en relación con ciertos aspectos descritos por las EP en esta investigación: 1) La urgente necesidad de una formación pública, transversal y situada respecto al significado y la conceptualización de la educación inclusiva, abarcando su complejidad y no tan solo la reducción a las NEE vigentes en la normativa nacional actual; 2) La excesiva “influencia” de dicha normativa vigente y sus reglamentaciones, asumiendo una necesaria transformación hacia una práctica efectivamente pedagógica que involucre lecturas culturales, éticas y un análisis interdisciplinario constante (Tamayo, 2017), y 3) Discutir y reflexionar acerca de los fines de la educación inclusiva, como un hecho constructivista que va más allá de meras diferencias limitadas por modelos biomédicos que asumen la diversidad como un problema.

Otro aspecto de interés lo constituye la conformación de equipos pedagógicos colaborativos como asunto altamente recomendable, porque: 1) Permite coordinar esfuerzos respecto al convencimiento de que el estudiantado es capaz de aprender y desarrollarse incluso más allá de su propio rendimiento, atendiendo a la creencia de que cada persona aprovecha las posibilidades en la medida en que recibe un justo acompañamiento pedagógico de su comunidad de aprendizaje. En este caso, el desarrollo de la autonomía del niño/a debe ser similar a la autonomía y reflexión de cada docente acerca de su práctica pedagógica; 2) En la medida de lo posible, que los equipos de aula estén conformados por diversos e interculturales profesionales que no representen una necesidad educativa específica, sino más bien que sean fiel reflejo de la experiencia inclusiva como modelaje de actitudes y conductas en el aula de clase (Solla, 2013), y 3) La necesidad de problematizar y resolver conflictos simulados y emergentes en el entramado social diverso de la escuela. En este caso, las EP despliegan procesos de simulación donde se exponen o actúan casos vinculados a la realidad educativa de la cultura escolar –detectados a través de la reflexión constante de la práctica pedagógica y de su entorno–, para luego ser analizados y así formular una respuesta colaborativa de todas y todos, estableciéndose normas mínimas comunes de convivencia para ese contexto en particular.

La presente investigación buscó generar un aporte al conocimiento y la profundización en un ámbito docente usualmente poco trabajado desde la perspectiva de la inclusión, así como formular una propuesta conducente al involucramiento diverso de sus participantes y de la comunidad educativa en su conjunto a partir de su moderación pedagógica. Si bien desde el supuesto inicial los resultados son relativamente esperables, la visibilización de estos hallazgos aporta al debate actualizado como parte de un problema que aún requiere soluciones concretas e inmediatas a propósito de la contingencia actual desde una perspectiva cultural y social en el país. Las limitaciones de esta investigación radican en: 1) la cantidad de participantes reducida a un tipo de profesional en particular, lo que no considera la diversidad inmediata de aula en educación de párvulos –asistentes, familias–, por lo que se hace necesario complementar esta investigación con una diversificación del perfil desde la mirada de distintos territorios a nivel nacional. Bajo este criterio, la generalización debe hacerse con absoluta cautela dadas las características situadas de esta investigación, y 2) Al mismo tiempo, se hace imprescindible considerar otros actores educativos involucrados en las nuevas políticas públicas respecto de la diversidad, la inclusión y su implementación, como es el caso de Profesoras/es de Educación Especial y las/los mismas/os estudiantes.

8. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 287-303. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T., & Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades pedagógicas*, 1(49), 9-22. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss49/1/>
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. El Griot.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva – Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM–OEI. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Bryant, D., Bryant, B., & Smith, D. (2019). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. Sage Publishing.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Editorial Martínez de Roca.

- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Cuadra, D., & Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista brasileira de educação*, 21(65), 299-324. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Desimone, P. (2016). Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos en el 2º nivel de transición de la educación parvularia. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5), 37-47. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.5.005>
- Díaz, L., Martínez, I., Roa, G., & Sanhueza, J. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista Polis*, 9(25). 421-436. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Morata.
- Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos* 46(1), 183-201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Esteves, Z., Avilés, M., & Matamoras, Á. (2018). La estimulación temprana como factor fundamental en el desarrollo infantil. *Espirales, revista multidisciplinaria de investigación*, 2(14), 25-36. <https://doi.org/10.31876/re.v2i14.229>
- García, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas, 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/S071873782018000200149>

- Hernández Bonivento, J., Ramírez Figueroa, H., Parrao Cartagena, A., Salazar Gómez, L., González Castro, J., & Godoy Berthet, C. (2020). *Índice de desarrollo comunal, Chile 2020*. Línea editorial: Aplica. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454944962020-ED1>
- Iturra, 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>
- Jefferson, G. (1985). On The Organization of Laughter in Talk About Troubles. En J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action - Studies in Conversation Analysis* (pp. 346-369). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.021>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Lagos, D. (2017). *Inclusión de niños y niñas con discapacidad en aulas preescolares chilenas: Análisis de prácticas y creencias de educadoras de párvulos* [Tesis de maestría no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- López, M., Martín, E., Montero, N., & y Echeita, G. (2013). Psychoeducational conceptions on educational inclusion processes: Variables that modulate and profiles that group them. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 455-472. <https://doi.org/10.1174/021037013808200285>
- Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñán, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200003>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Documento orientador para el desarrollo de prácticas inclusivas en educación parvularia*. Mineduc.

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Desarrollo-Pr%C3%A1cticas-Inclusivas.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2015). *Decreto 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. División de Educación General. Unidad de Currículum.

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2010). *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Ministerio de Educación Pública de Chile (1990). *Decreto 490. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://bcn.cl/38zb1>

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Hernández-Castilla, R. (2016). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 6-27. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.001>

Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203118436>

- Norwich, B. (2014). Recognising Value Tensions That Underlie Problems in Inclusive Education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495-510.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Norwich, B., & Koutsouris, G. (2017). *Addressing Dilemmas and Tensions in Inclusive Education*. Routledge, Taylor, and Francis Group.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.154>
- Núñez, E. (2019). Implementación de diseño universal de aprendizaje en escuela particular-subsuencionada sin programa de integración escolar: un estudio de caso. *Contextos: estudios de humanidades y ciencias sociales*, (44), 1-19. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1515>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *International Conference on Education 48th session: 'Inclusive Education: The Way of the Future'*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa.locale=es
- Pajares, F. (1992). Teachers Beliefs an Educational Reseach: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paz-Delgado, C., & Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista caribeña de investigación educativa*, 4(2), 112-126.
<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp112-126>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como

- herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 9-103.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-252>
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Editorial La Muralla.
- Ravanal, M., López-Cortés, F., & Rodríguez, M. (2018). Creencias de profesores chilenos de biología sobre la preparación de la enseñanza. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 15(3), 3601-3616.
https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3601
- Real Academia Española (s. f.). Aceptación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de julio de 2021, de <https://dle.rae.es/aceptación>
- Rodríguez Amador, R., & López Yáñez, J. (2020). Creencias y prácticas curriculares de docentes chilenos de física en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 38(2), 121-139. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias>
- Rodríguez-Sosa, J., & Solís-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 7-20. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Rojas, C., López, M., & Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva educacional*, 58(2), 23-46. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.912>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la

- educación inclusiva. *Calidad en la educación* (46), 20-52.
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260.
<https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Save the Children.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf
- Tamayo, J. (2017, 20 al 24 de noviembre). *La práctica pedagógica como categoría de análisis: acercamientos desde su construcción como objeto de investigación* [Conferencia]. Congreso nacional de investigación educativa (COMIE), México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Valenzuela, C., & Cortese, I. (2017). *Transitando hacia una educación inclusiva: breve revisión a los paradigmas y leyes*. Fichas Valores UC.
http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/FormacionDeComunidad/Fichas/Ficha_educaci%C3%B3n_inclusiva_breve_revisi%C3%B3n_a_los_paradigmas_y_leyescompressed.pdf
- Véliz, P., Martínez, M. J., Parra, H., & Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 20(2), 1-29.
<https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>

Xenofontos, C. (2018). Greek-Cypriot elementary teachers' epistemological beliefs about mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 70, 47-57.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.007>