

# Una mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión Política del Índice de Inclusión<sup>1</sup>

A look at inclusive management in early childhood: Political Dimension of the Inclusion Index

Gina, Morales-Acosta<sup>2</sup>; Sandra, Gámez-Hoyos<sup>3</sup>; Xumara, Galleguillos-Velaverde<sup>4</sup>;

## RESUMEN

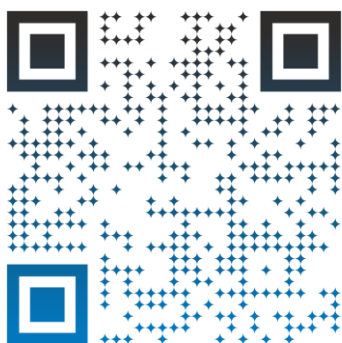
El estudio tuvo como objetivo describir la dimensión política del Índice de inclusión que refieren las educadoras de párvulos sobre Necesidades Educativas Especiales de un jardín particular de Iquique, Chile. Se considera el índice una guía para docentes y equipos educativos ante dos tareas interdependientes: primero repensar cuáles son los valores que mueven su acción y los responsables de su puesta en práctica; segundo, iniciar y sostener procesos de mejora e innovación educativa. Investigación de corte cualitativo etnográfico de un caso escolar con alcance exploratorio-descriptivo. Muestra intencionada de tres docentes de educación parvularia a quienes se aplicó cuestionario de la *Dimensión B Elaborar políticas inclusivas* de traducción y adaptación del índice para España de Booth y Ainscow (2002b). Los resultados del proceso revelan elementos de la gestión inclusiva del jardín que aportan a disminuir barreras de exclusión en la primera infancia y proyecta acciones concretas que se podrían implementar de forma escalonada como parte de un programa global de atención integral. Además, de elementos facilitadores de currículo y didáctica inclusivos.

**Palabras claves:** Índice de inclusión, necesidades educativas especiales, primera infancia

## ABSTRACT

The study aimed to describe the political dimension of the Inclusion Index referred to by preschool educators on Special Educational Needs of a particular garden in Iquique, Chile. The index is considered a guide for teachers and educational teams in face of two independent tasks: first to rethink the value that drive their action and those responsible for its implementation; second, to initiate and sustain processes of educational improvement and innovation. Qualitative ethnographic research of a school case with exploratory -descriptive scope. Intentional sample of three pre-school teachers to who Dimension B questionnaire was applied Elaborate inclusive policies of translation and adaptation of the index for Spain of Booth and Ainscow (2002b). The results of the process reveal elements of inclusive management of the garden that contribute to reduce barriers of exclusion in early childhood and projects concrete actions that could be implemented in a phased manner as part of a comprehensive care program. In addition, inclusive curriculum and learning enablers.

**Keywords:** Early childhood, educational management, index [for inclusion].



Fecha de recibido: 28/06/2022

Fecha de revisado: 18/07/2022

Fecha de aceptado: 15/11/2022



Esta obra está bajo una licencia de  
Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial-SinObraDerivada 4.0  
Internacional

Cómo referenciar este artículo:

Morales-Acosta, G., Gámez-Hoyos, S. & Galleguillos-Velaverde, X. (2023). Una mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión Política del Índice de Inclusión. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 9(17), 157-177. <https://doi.org/10.29105/pgc9.17-07>

<sup>1</sup> Este artículo de revisión hizo parte de los requisitos de tesis de Sandra Gámez Hoyos y Xumara Galleguillos, para optar al título de Magíster en Educación con mención en Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás, Chile. Se presenta para publicación por gestión de la docente Gina Morales-Acosta con apoyo del Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje.

<sup>2</sup> Doctora en Educación Intercultural, Universidad Santiago de Chile, Docente **Universidad Sek, Chile**, correo electrónico [agafano@yahoo.com](mailto:agafano@yahoo.com) y Código ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-2573-1235>

<sup>3</sup> Magíster de Educación Mención en Gestión Inclusiva, **Universidad Santo Tomás, Chile**, correo electrónico [sandra.gamezhoyos@gmail.com](mailto:sandra.gamezhoyos@gmail.com) y Código ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-9793-2589>

<sup>4</sup> Magíster de Educación Mención en Gestión Inclusiva, **Universidad Santo Tomás, Chile**, correo electrónico [xumarag@gmail.com](mailto:xumarag@gmail.com) y Código ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-7869-4132>

## 1. - INTRODUCCIÓN

La educación se caracteriza por el desarrollo de hábitos y la adquisición de actitudes para la vida adulta, una gran parte de las habilidades sociales se adquieren en la escuela (Redondo, 2019). Este enfoque ha sido socializado a nivel mundial por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2004), considerando que durante el desarrollo infantil: [“los niños y las niñas experimentan rápidos y profundos cambios, pues se pasa de estar dotado de las capacidades elementales para la sobrevivencia y de una amplia gama de potencialidades a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales”] (p.1). El seguimiento y buen desarrollo de estos cambios han sido de especial interés de organismos internacionales que propenden por el aseguramiento de la calidad de vida, el desarrollo social y la educación inclusiva.

Otro organismo es la Unesco que con la *“Declaración Mundial sobre Educación para Todos”* marcó un hito al enfocar la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para todos los niños y las niñas sin discriminaciones de pertenencia étnica, de género o discapacidad, entre otras, de modo que pudieran ser parte activa de la sociedad y desarrollar un sentido de pertenencia y estar mejor preparados para la vida en la comunidad como futuros ciudadanos (Unesco, 1992). En este marco dar cuenta de los valores que mueven la gestión educativa inclusiva y los responsables en la primera infancia, así como de iniciar y sostener procesos de mejora e innovación educativa son tareas que contribuyen a asegurar una educación de calidad.

El ingreso de la diversidad a la escuela requiere claridad entre los profesores y asistentes educativos sobre sus respectivos roles y responsabilidades contenidas en la Ley N°.19.464 bajo la modalidad de paradocencia (Está en relación con el adjetivo paradocente de origen chileno que se incluyó en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su 23a edición de 2014, bajo la definición de “que trabaja como auxiliar de los docentes”), definida como “aquella de nivel técnico, complementaria a la labor educativa, dirigida a desarrollar, apoyar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mineduc, 2008). Es decir, asumir cómo educar y garantizar la participación en el contexto escolar a estudiantes con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales.

Los docentes regulares se enfrentan a la falta de experticia o escasos conocimientos en inclusión y se cuestionan la formación recibida y orientación de las instituciones para la práctica profesional (Chiqui y Ureta, 2019). De hecho, la demanda de inclusión presenta desafíos para los docentes de primera

infancia que no cuentan con tiempos específicos asignados dentro de la carga horaria. Por tanto, la gestión inclusiva requiere apoyos educativos multilaterales para su incorporación en la agenda curricular. No obstante, aunque se dispone de recursos de aprendizaje para el área escolar en el país, es insuficiente, especialmente porque las instituciones entran en una lista de espera para la adjudicación de nuevo personal que – eventualmente – pueda entrar en jornada.

La disponibilidad de apoyos adecuados básicos para estudiantes con NEE no se encuentra asegurada en las instituciones, cada año se requiere hacer solicitud dentro de los presupuestos de asignación en cada escuela (Rapanta, *et.al.*, 2021). Lo anterior muestra un panorama para cada organización educativa que representa desafíos, además de los propios del sistema educativo, y que cada escolar también tiene. La capacidad de resolución de cada institución se relaciona con la gestión educativa orientada en políticas y los beneficios que representa organizar recursos en pos de una enseñanza y aprendizaje inclusivos en la primera infancia,

La gestión educativa de las instituciones orienta sobre decidir qué se quiere fortalecer para iniciar o seguir incluyendo y cómo se hará. La primera parte del proceso no solo implica exponer el problema a resolver sobre facilitadores y barreras de aprendizaje en la institución, sino realizar el seguimiento para asegurar que se esté instaurando adecuadamente (Asterhan, *et.al.*, 2020). Al respecto el Índice de inclusión se presenta como una herramienta complementaria para la formación integral, entendida como [“un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas”] (Matusov, *et.al.*, 2018). De este modo, se interrelaciona la formación inicial con las categorías de cultura, políticas y prácticas escolares para su valoración y gestión a partir de las posibilidades y recursos propios.

En Chile, para el índice no se identifican adaptaciones como en otros países de América Latina, el Ministerio de Educación ha orientado el uso de la versión en español (Escobar, 2022), (Según presenta en la página web <https://especial.mineduc.cl/documentacion/documento-escuela-mundo-diversidad/>).

Se reconoce la iniciativa de SENADIS con el Índice de Inclusión Municipal en Discapacidad (IMDIS) en el marco de la Estrategia de Desarrollo Local Inclusivo (EDLI) y que cuenta con ocho dimensiones, cinco factores y 203 indicadores). Con el índice las escuelas pueden responder a cuestionamientos como ¿con qué recursos de cultura, políticas y prácticas escolares cuenta la institución para la inclusión educativa?, ¿qué se podría mejorar para aumentar el aprendizaje y la participación de estudiantes con NEE? y ¿cómo se podría mejorar? Así, el primer interrogante busca una autoevaluación,

el segundo priorizar y el tercero llevar a la práctica acciones de mejora en el marco de la gestión educativa (Murillo, *et.al.*, 2020).

Gestión que genera capacidades institucionales que se alinean con postulados de Educación para Todos[as]. A la vez que con políticas públicas de educación en primera infancia para asegurar a niños y niñas con o sin NEE el acceso, permanencia y logro escolar dentro de establecimientos educativos (Coto, 2013; Elías, 2015). Entonces, considerar las problemáticas de inclusión y la pertinencia de soluciones situadas según las características de cada institución responde a criterios de aprendizaje y participación interdisciplinarios y transversales encaminados al marco referencial del Índice de inclusión. Así como en los propósitos de la educación inclusiva de construir una plataforma de acceso equitativo que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el liderazgo, propendan el desarrollo de las fortalezas y habilidades para la vida (Duran y Climent, 2017).

En cuanto a la estructura del índice, en las dimensiones cultura, políticas y prácticas, este trabajo profundiza en las condiciones de la escuela para el desarrollo de políticas inclusivas, al considerar que la manera en que la escuela toma decisiones de organizar procesos educativos y de responder a las demandas políticas de orden nacional es la puerta de entrada para la inclusión. En tanto que considerar las dimensiones de cultura y prácticas inclusivas, en conjunto con las políticas, es viable cuando la institución se reconoce como inclusiva o en proceso de serlo. En este sentido profundizar en la dimensión política describe condiciones iniciales de la escuela para acoger estudiantes con NEE.

El visibilizar la problemática de exclusión y la apuesta por la inclusión con la comunidad educativa desde el primer ciclo escolar, permite ampliar el panorama de intervención y acción institucional conduce a fortalecer las políticas inclusivas para trascender las barreras de aprendizaje, acceso y participación (Sanchez, 2019). Es decir, que la escuela tiene recursos para dar respuesta a la inclusión en la medida que transversalice la diversidad a todas sus políticas – decisiones – y sobre todo en la formación inicial donde tienen lugar bases importantes para el desarrollo infantil.

En Chile niñas y niños pueden asistir al preescolar de forma gratuita e ingresan de 4 a 5 años al primer y segundo nivel de transición de la educación parvularia, según lo reglamentado en el Decreto N°1126 (Mineduc, 2017). La cobertura de educación parvularia, que va del nacimiento a los seis años, cobija casi 13.000 establecimientos (incluye sala cunas y jardines infantiles) de los cuales el 11% son privados sin financiamiento estatal (Mineduc, 2020). La educación parvularia es opcional, sin embargo,

todos los niños deben ingresar a la escuela en el grado equivalente a sus competencias y rango de edad. La educación primaria contempla un periodo de ocho años y la secundaria o estudio medio son cuatro años, para un total de doce años escolares. A partir del año 1965 la educación obligatoria se consideraba entre los 6 y los 13 años. En el año 2003 se aprobó una nueva ley que extendió la edad hasta los 18 años.

La tasa de alfabetización de Chile era del 96,4% en el 2017, siendo una de las más altas en América Latina, aunque con una disminución con relación al 2015 de 0,5% (INE, 2019). De discapacidad (Senadis, 2016) Para agosto de 2019 se tuvo matrícula en transición de primero y segundo de 473,761 niños y niñas. Sin embargo, la cobertura en general sólo alcanzó el 56%, es decir que de toda la población infantil en edad de asistir a educación parvularia solo un poco más de la mitad lo hace concentrándose la mayor parte en los grados de transición, con un porcentaje por encima del 93%. (Mineduc, 2019).

Se estima que un total de 148.029 escolares con NEE asisten a educación parvularia en Chile. De los cuales 141.281 tienen registro por Trastorno Específico del Lenguaje, 4.891 por discapacidad intelectual y el resto se distribuye entre discapacidad visual (95), auditiva (57), múltiple (125), autismo (808), trastornos motores (107) y Programa de Integración Escolar (49). Se calcula que del total de la matrícula por NEE 6.157 tienen 6 años o más. Con relación al número de establecimientos que ofrecen atención a NEE se reconocen 1.269 Escuelas de Lenguaje con 119.465 niños y niñas; 315 Escuelas Especiales con 10.705 y; escuelas con párvulo con 17.862 (Mineduc, 2019).

De acuerdo con lo descrito la presente investigación busca dar cuenta de ¿cuáles son los elementos de la dimensión política del Índice de inclusión que refieren educadoras de párvulos para la primera infancia con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de un Jardín Particular de Iquique en Chile? De modo que pueda orientar sobre recursos de los que disponen y una posible proyección para la inclusión educativa en la primera infancia.

## **2.-FUNDAMENTO TEÓRICO**

### ***Primera infancia con Necesidades Educativas Especiales y Educación Inicial.***

La primera infancia se acota a los primeros ocho años de vida de todo ser humano. Se considera que al tercer año la población infantil muestra en 2.5 veces más, un cerebro activo que los adultos. La experiencia de aprendizaje de diversas áreas en la primera infancia hace que el número de conexiones cerebrales de los niños se fortalezca y que la conexión de las neuronas sea mayor con la estimulación

continua del entorno (Benavidez y Flores, 2019). En este sentido, el entorno de aprendizaje que desafía y motiva a los niños es la primera preparación y se da con la educación inicial.

La experiencia social de la vida escolar a temprana edad, ayuda al desarrollo mental, emocional y cognitivo (Crespo, et.al., 2017)). Entre las actividades que ofrece el entorno se destaca el juego del que aprenden habilidades sociales, junto con la forma de tratar con los demás y desarrollar sus propios valores (Piaget, 1981; Salamanca, 2012). La adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas también se ve favorecida ante una educación inicial en la primera infancia que brinda vocabulario de aprendizaje, que es la base de la alfabetización (Bouchard et. al. 2011; Guarneros y Vega, 2013).

Entonces, la educación inicial inclusiva ofrece un entorno de experiencias beneficiosas para el crecimiento y desarrollo integral que ha comenzado desde casa, en transición a la escuela (Gallego, 2019).

Aspectos como clasificar una clase, comprender comportamientos y potenciales de cada estudiante son constitutivos de los procesos de organización del sistema escolar inclusivo. En esto se busca realzar la importancia del monitoreo y la evaluación sistemáticos para conocer el progreso de todos los estudiantes, además de conocer cómo hacen para tomar medidas prácticas activas, en el aula y más allá, para satisfacer las necesidades educativas de manera efectiva, propiciar la empatía y la comprensión en una sociedad diversa que se recrea en la escuela , el hogar y los estudiantes siguen siendo un tejido social estratégico para el desarrollo de una vida escolar satisfactoria.

Se estima que la inclusión debe estar basada en la igualdad de oportunidades como indicador de desarrollo independiente de las variables demográficas, sexo, edad, origen étnico, condición física, sensorial o cognitiva, para aprender y adquirir experiencias en todas las dimensiones de la vida. Por ende, los docentes están llamados a instar los procesos de inclusión, sensibilizar a la comunidad académica y desarrollar un interés perfectible en acciones de planeación, clasificación y medición (Gallego, 2019).

La inclusión se puede lograr cambiando estrategias en la escuela que reconozcan a toda la comunidad escolar en la diversidad existente del ser humano. Considerando lo anterior, las comunidades se vuelven inclusivas al educar colectivamente, derecho humano básico y vehículo para la inclusión social y el cambio a otras escalas (Rodrigo, et. al., 2022). Así, la escuela es el lugar que proporciona un entorno comunitario para niñas, niños y jóvenes de modo que desarrollen no sólo su conocimiento, sino

que construyan relaciones sociales en diversidad. Lo que implica un sistema educativo que trabaje continuamente en aumentar la participación y eliminar la exclusión de todos los aspectos de la educación de una manera que haga que el estudiante no se sienta diferente de cualquier otro estudiante y que garantice el rendimiento académico (Rodrigo, et. al., 2022).

La educación como un derecho humano, es resultado de una historicidad que dio paso a la inclusión de forma paralela a la evolución de los sistemas sociales y psicológicos, transición evolutiva que recoge tres etapas: segregación, integración e inclusión (Sanchez, 2019). Etapas que coexisten en el sistema educativo chileno, considerando ésta como una conceptualización y que a la vez debe ser una práctica constante y perfectible. Por tanto, se busca enfatizar en los derechos de los estudiantes, como sus necesidades para una educación libre de discriminación y segregación. La educación inclusiva es una sucesión de pasos que lleva consigo la premisa de participación, rechazando cualquier tipo de exclusión educativa y reclama el aprendizaje en igualdad de oportunidades (Hernández, 2004).

La inclusión ha resultado tener efectos positivos para escolares con discapacidad,

[en áreas tales como alcanzar la meta del programa de educación individualizada (Hunt, Goetz y Anderson, 1986), mejorar la comunicación y las habilidades sociales (Jenkins, Odom y Speltz, 1989), aumentar las interacciones positivas con los compañeros (Lord y Hopkins, 1986), mayores resultados educativos (Slavin, 1990) y el ajuste postescolar (Piuma, 1989). Los efectos positivos en los niños sin discapacidades incluyen el desarrollo de actitudes y percepciones positivas de las personas con discapacidades (Voeltz, 1982) y la mejora del estatus social con compañeros sin discapacidades (Sasso y Rude, 1988)]. (Bennett *et. al.* 1997:116. Traducción de autoras).

La tercera ventaja, es que los costos de inclusión son menores con el tiempo, en comparación con la enseñanza segregada de estudiantes con discapacidad en la educación especial con compañeros de características similares (Gómez, 2019).

Los nuevos procesos de enseñanza - aprendizaje que demanda la sociedad contemporánea genera un reto para las instituciones educativas, porque involucra aspectos externos abiertos que necesitan filtros y vigilancia, tal como, ocurre con el uso no planeado de la tecnología desde temprana edad; aspecto que se contrapone a la dimensión política del Índice de Inclusión. Los riesgos de los dispositivos tecnológicos influyen en las barreras de aprendizaje y participación que se generan en el sistema educativo como tal. Asimismo, se presentan barreras en los procesos sustanciales de las instituciones educativas. Es decir, en las políticas educativas externas a las instituciones y que rigen la manera de interpretar la inclusión y hacer los lineamientos internos (Manso, et.al., 2019).

En ese sentido, los lineamientos de la gestión inclusiva en la primera infancia se presentan como facilitadores el proceso de admisión a las escuelas de lenguaje con el Decreto N°1300 (Mineduc, 2002) que definió el ingreso, planes y programas para niñas y niños con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL). Además, la Ley de Inclusión Escolar N°20.845 (Mineduc, 2015) supuso un fin al financiamiento compartido, garantiza procesos de admisión no discriminatorios en los establecimientos, impulsó programas de promoción de la convivencia y buen trato. Estos avances encuentran respaldo en cuerpos legales que sancionan la discriminación y la violencia, y promueven la gestión de la convivencia y la formación ciudadana en el sistema escolar.

Por su parte, el Decreto N°83 (Mineduc, 2015) aprobó criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica. Con este último decreto se promueve a partir de la primera infancia la diversificación de la enseñanza favoreciendo con ello el aprendizaje y participación, permitiendo a aquellos con discapacidad acceder y progresar en los aprendizajes del currículo nacional en igualdad de oportunidades. Con en mención, también se derogan los decretos que aprobaban planes de estudio por déficit (Decretos exentos N° 89, de 1990; N° 637, de 1994; N°86, de 1990; N°87, de 1990; N°1.398, de 2006). Ante lo cual se propuso un cambio gradual de planes y programas para ofrecer una educación escolar pertinente y relevante, considerando la diversidad de las necesidades educativas (incluyendo aquellas que implican apoyos más específicos), en un constante trabajo colaborativo entre los docentes y distintos profesionales, con las familias y la comunidad.

### ***Índice de inclusión***

El *Índice de inclusión* (Soto, 2018) como herramienta de apoyo en la educación inicial tiene el objeto de ayudar a mejorar el aprendizaje y la participación, para servir de guía a través de preguntas orientadoras que permiten caracterizar los siguientes procesos cognitivos. En primer lugar, para repensar cuáles son los valores que mueven su acción y sobre aquellos que la ejecutan. En segundo término, para iniciar y sostener procesos de mejora e innovación. El índice puede ser utilizado de muchas maneras distintas y en ello reside, precisamente, su enorme riqueza y funcionalidad. Por un lado, es exhaustivo en su escrutinio de los múltiples aspectos que configuran las culturas, las políticas y las prácticas escolares con valores inclusivos de las dimensiones del *Índice de inclusión*.



La dimensión de políticas del Índice de inclusión aborda la participación y aprendizaje en cuanto a: desarrollar una escuela para todos y organizar apoyos para atender la diversidad. Esto tiene que ver en que la inclusión atraviese todos los procesos de desarrollo y ocupe un lugar central en la escuela de manera que mejore el aprendizaje y participación de todos y no con foco en la infancia con NEE, Booth y Ainscow (2002) indican que apoyo se refiere a:

[“todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas”] (p.62).

Esto implica que la capacidad de aprender se encuentra orientada a la atención y la manera de apropiar contenidos escolares con o sin discapacidad, o NEE. Por ende, la adaptación en el cuestionario se debió al escaso tiempo administrativo que disponen los docentes de 193 a 124 preguntas en la categoría del índice de educación infantil.

### **3.-MÉTODO**

Investigación cualitativa etnográfica de un estudio de caso escolar (Sampieri,2018). Se tuvo en cuenta el enfoque interpretativo que se da a través de las construcciones de conocimiento, tales como el análisis, los procesos, los significados compartidos, las herramientas y documentos, entre otros, dirigidos a la producción de una comprensión del contexto y el proceso por el que se influye y se ve influido a fin de buscar mejoras concretas de manera directa en lo educativo (Clavijo, 2020). En consonancia la etnografía educativa tiene por objeto la descripción de contextos educativos, la interpretación de estos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa (Ochoa, 2019). Es decir, que se precisa delimitar la escuela como contexto educativo y caracterizarlo, particularizar, como objetivo principal.

Por ende, la selección de un estudio de caso escolar como escenario de investigación permite visibilizar, entre muchos procesos, la gestión inclusiva. El caso es especialmente útil en situaciones donde se busca mejoras que están siendo estudiadas y son críticas a fin de lograr una solución concreta y eficaz o simplemente un aporte investigativo para el análisis (Soto, 2018). Es decir, comprender problemas prácticos a partir de la experiencia de los actores y el contexto de la acción es crítica. Entonces, los

“estudios de caso proporcionan el vehículo principal de la investigación en la tradición interpretativa” (Ochoa, 2019).

El estudio de caso es un jardín infantil particular subvencionado del sector sur, Iquique, Chile. El jardín es reconocido por el Ministerio de Educación y cuenta con todos los niveles de educación parvularia.

La fuente de datos fue primaria, incluyó informantes clave con muestra intencionada de tres docentes mujeres, entre 28 y 45 años, auxiliares de educación parvularia y formación técnica. Al momento de la encuesta se desempeñaban en los niveles de sala cuna menor, sala cuna mayor y transición uno (prekínder). La técnica de recogida de datos fue la encuesta descriptiva y se tuvo como instrumento el cuestionario de la Dimensión B Elaborar políticas inclusivas de la adaptación a educación infantil del índice (Booth y Kingston, 2007). Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Traducción y adaptación a España de González-Gil, Gómez-Vela, y Jenaro.

El cuestionario consta de dos secciones de seis y nueve indicadores respectivamente, con un total de 193 preguntas. En este trabajo no se retomó el primer indicador de la sección uno y el indicador nueve de la sección dos, además se excluyeron preguntas de otros indicadores. El cuestionario fue autoadministrado con diligenciamiento escrito individual, las docentes respondieron un total de 124 preguntas en tres secciones de trabajo de una hora cada una aproximadamente. En la siguiente Tabla 1 se muestran las preguntas excluidas por indicador y sección.

Fue necesario gestionar la participación en el estudio para el uso de tiempo asignado por el jardín infantil a lo administrativo en la jornada laboral. Las educadoras expresaron necesitar un horario protegido o disponible para realizar actividades extracurriculares, lo que reiteraron a lo largo de su participación en el estudio.

El análisis para la presentación de resultados consistió en transcribir las respuestas de los tres cuestionarios en una matriz con las preguntas y hacer una correlación de respuestas y la posterior descripción de cada indicador a partir de las percepciones docentes. Posteriormente se hizo la identificación de barreras y facilitadores por indicador.

Se identificó que de las 124 preguntas sólo hubo respuesta descriptiva, entre las respuestas consideradas no descriptivas estuvo el uso de: si, no, siempre, existe, no del todo, suficientes, podría mejorar, por lo general, puede ser; combinaciones de estas o frases que retomaron o reelaborar la pregunta a la que se respondía sin agregar información nueva que diera cuenta del proceso en el jardín. (Tabla 1 y 2).

***Distribución para el análisis de contenido***

Tabla 1.

***Desarrollar una escuela para todos***

| Código | Descripción   |
|--------|---|
| B.1.2  | Se ayuda a todo miembro nuevo del profesorado a adaptarse al centro.                            |
| B.1.3  | La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.                                  |
| B.1.4  | La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.                   |
| B.1.5  | Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.                 |
| B.1.6  | La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado. |

*Fuente:* Booth y Kingston ( 2007). *Nota:* Elaboración propia a partir de reporte de la categoría de la Dimensión B Elaborar políticas inclusivas

Tabla 2.

***Organizar el apoyo para atender a la diversidad***

| Código | Descripción  |
|--------|--|
| B.2.1  | Se coordinan todas las formas de apoyo.  |
| B.2.2  | Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.                                    |
| B.2.3  | Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.  |
| B.2.4  | La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado. |
| B.2.5  | El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.  |
| B.2.6  | Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico.   |
| B.2.7  | Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.  |
| B.2.8  | Se ha reducido el ausentismo escolar.  |
| B.2.9  | Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.  |

*Fuente:* Booth y Kingston (2007). *Nota:* Elaboración propia a partir de reporte de la categoría de la Dimensión B Elaborar políticas inclusivas

De acuerdo con lo anterior el análisis se concentró en los indicadores y las respectivas preguntas que tuvieron respuestas descriptivas, las cuales se concentraron en las docentes uno y dos, la docente tres

se tuvo en cuenta para ver si estaba en acuerdo o no con lo descrito al haber expresado la existencia o no del proceso en el jardín.

#### **4.-RESULTADOS**

Los resultados muestran las condiciones políticas del jardín infantil a partir de la percepción de tres docentes de párvulos, así como las barreras y facilitadores de políticas inclusivas identificadas. Los resultados se presentan según la estructura de la Dimensión B Elaborar políticas inclusivas siguiendo las secciones e indicadores.

##### ***Desarrollo de una escuela para todos***

La primera y segunda categoría se organizan en la estructura del texto así: pregunta y transcripción de la encuesta en el corpus para el análisis de contenido.

*¿Se pregunta a los profesionales nuevos, si necesitan información adicional y si se les proporciona?*

“Si, el profesional nuevo requiere información adicional o algún aspecto sobre su trabajo que no le quede claro, se le proporciona la información” (P16 - Encuesta - D01)

“Siempre han estado disponibles para aclarar dudas y brindar ayuda cuando así se le requiera” (P16 - Encuesta - D02)

Las educadoras de párvulos refieren que cuentan con el apoyo de los colegas, los cuales comparten conocimientos o experiencias. Esta actitud se considera un elemento facilitador, en cuanto al manejo de la primera infancia.

*¿Se ponen más obstáculos de acceso al centro a determinados niños, por ejemplo, los que tienen discapacidad?*

“No se pone obstáculos para el ingreso de párvulos con discapacidad, pero se debe consultar minuciosamente su discapacidad, que limitaciones tiene en donde se pueda ver comprometida su salud en su estadía en el jardín. Ejemplo síndrome de Down con problemas de cardiopatías” (P22 Encuesta - D01). “El jardín tiene una sola rampla [rampa], por lo tanto, podría mejorar en eso” (P22 Encuesta - D03)

La barrera de aprendizaje para párvulos con NEE se identifica en la encuesta las creencias sobre la discapacidad, prima una situación clínica, para un proceso escolar con relación al aprendizaje. Se devela la falta de accesibilidad en la estructura de la planta física.

*¿Existe un proyecto para aumentar la accesibilidad física del centro?*

“No, en el momento no se cuenta con ningún proyecto para hacerle modificaciones físicas al centro” (P26 Encuesta - D01).

“Hasta el momento no se cuenta con ningún proyecto para eso” (P26 Encuesta - D01)

Se requiere la gestión para la inclusión en la educación ante la barrera para la participación, en una posible demanda orientada a la accesibilidad en la organización, que permita el ingreso, permanencia y egreso de la primera infancia, según la Ley de inclusión vigente en el país, la cual permitiría a los padres y/o apoderados escoger el plan educativo para el hijo/a.

*¿Se preocupan los profesionales por la accesibilidad de todos los elementos del centro: pasillos, aseos, jardines, áreas de juego, comedores y otras zonas comunes?*

“Sí, el centro esta adaptados para que los niños puedan trasladarse con facilidad” (P 29 Encuesta - D01)

La docente refiere sobre los niños con patrones y engramas del desarrollo motor, como elementos facilitadores para la primera infancia en la movilidad dentro de la institución, es decir, en el momento se encuentra adecuada para niños y niñas sin Necesidades Educativas Especiales.

*¿Se consulta a las personas con discapacidad sobre la accesibilidad del centro?*

“En el momento no hay ninguna persona trabajando con discapacidad” (P30 Encuesta - D01)

“No del todo” (P30 Encuesta - D02)

La docente refiere que no se encuentra inclusión laboral en su institución (comunidad educativa) que se refiere a los asistentes de la educación, padres, docentes y directivos.

*¿Se es consciente de que los edificios inaccesibles son una barrera para muchas personas mayores?*

“Sí, se es consciente que son inaccesibles” (P32 Encuesta - D01)

“[...] de todas maneras, es una barrera” (P32 Encuesta - D02)

En este ítem se aborda en el factor actitudinal en parte a la familia, en que los adultos mayores pueden acompañar en diferentes actividades a los estudiantes dentro del establecimiento.

*¿El espacio físico permite a los padres maniobrar con sillas y cochecitos de niños?*

“Si, solo por algunos lugares, aunque no hay ramplas [rampas]” (P34 Encuesta - D01)

“Algunos sectores sí y en otros falta acceso ya que es una casa pequeña, y los espacios son reducidos” (P34 Encuesta - D02)

Se encuentra como una barrera en el proceso de inclusión, dado que el centro no está adecuado arquitectónicamente para recibir a la comunidad educativa de forma plena, en la accesibilidad que se encuentra restringida a la entrada.

*¿La política de apoyos para la inclusión es evidente para quienes visitan el centro desde servicios externos?*

“No, en realidad la escuela no cuenta con redes de apoyo para esos aspectos” (P66 Encuesta - D01)

“Los profesionales trabajan con las herramientas entregadas para la mejora en la atención de los niños” (P66 Encuesta - D02)

El centro no cuenta con redes de apoyo externas en la comunidad, en cuanto a la inclusión que propendan hacia aprendizajes y participación. En los apoyos de la gestión educativa que se requiere para la diversidad.

### ***Organización del apoyo para atender a la diversidad***

En la segunda categoría organizar apoyos para la diversidad, las educadoras de párvulos indican la necesidad de una formación continua para organizar los apoyos con respecto a la inclusión, que permitan la formación y participación de niños con Necesidades Educativas Especiales a través de diversas metodologías como las TICS, recopiladas en las siguientes formas.

*¿Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de niños?*

“En estos momentos no contamos con las herramientas necesarias” (P 76 Encuesta - D01).

Se precisan en los recursos institucionales, la gestión en la inclusión para la educación, para apoyos y desarrollo de las herramientas pedagógicas y didácticas. Lo anterior puede ser una barrera en el aprendizaje porque no se extrapola en la planificación.

*¿Los profesionales utilizan TICS de apoyo al aprendizaje, como cámaras de vídeo, grabadoras y ordenadores?*

“Si para poder lograr mayores beneficios en los párvulos” (P 84 Encuesta - D01).

“Siempre se está apoyando el aprendizaje con estas TICS” (P84 Encuesta - D02).

Las educadoras de párvulos refieren como elementos facilitadores de aprendizaje en las adecuaciones curriculares, a través del apoyo de la tecnología como un factor importante para la primera infancia con Necesidades Educativas Especiales.

*¿Se considera que el etiquetaje de los niños como “Necesidades Educativas Especiales” puede llevar a su devaluación y segregación?*

“No al contrario se tratan de integrar a todos los niños por igual” (P90 Encuesta - D01)

“Se trabaja de igual manera que todos, pero nos enfocamos detalladamente en la manera de desenvolverse durante la experiencia” (P90 Encuesta - D02)

Las educadoras de párvulos refieren que tener el niño en etiqueta le beneficia como un elemento facilitador en el área del conocimiento. Para la gestión en procesos de inclusión según leyes del país el

etiquetado de estudiantes con requerimientos especiales de educación, sirven para poder acceder a los recursos y beneficios en la educación.

*¿Se considera a los niños con NEE con intereses, conocimientos y habilidades diferentes más que como un grupo homogéneo?*

“No todos los niños son iguales solo sus ritmos de aprendizaje son diferentes” (P90 Encuesta - D01).

“Nos enfocamos cuidadosamente en su desarrollo, pero de igual manera se considera dentro del grupo curso” (P90 Encuesta - D02).

Refieren como un elemento facilitador, desde el elemento actitudinal, el reconocer las diferencias en la primera infancia en el aula para la realización de las actividades que se generan a nivel grupal.

*¿Es posible proporcionar apoyos sin acudir al etiquetado?*

“Si, no solo porque algunos niños y niñas necesiten trabajar con profesionales de apoyo la sociedad debería de etiquetarlos” (P98 Encuesta - D01)

Según la declaración universal de los niños y niñas en el tercer principio indica “el derecho a un nombre y una nacionalidad desde su nacimiento”. Por lo anterior en contextos escolares se deberían hacer referencia por el nombre [propio] y al asignarle una etiqueta en el diagnóstico (autista, Sordo, entre otros); como una construcción social lingüística que le otorga a la niña o niño un identificador, es decir, no se prioriza el nombre del estudiante sino el diagnóstico como un diferenciador personal.

Lo anterior podría ser considerado como una barrera con estudiantes con NEE en las creencias, actitudes y planificación del docente para el proceso de enseñanza aprendizaje.

*¿Los servicios externos de apoyo contribuyen a la planificación de actividades para reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?*

“No, se realiza en el establecimiento” (P105 Encuesta - D2)



Es importante el juego para disminuir las barreras en el aprendizaje y participación en la primera infancia con NEE, se requerirán el considerar adecuaciones propias de la región en construcción de una ciudad accesible mediante el apoyo de ayudas técnicas.

*¿Los profesionales entienden que a veces la timidez se debe a un bajo dominio del idioma mayoritario?*

“Si y eso puede jugar en contra de los niños y niñas si no se refuerza” (P115 Encuesta - D01)

En el jardín infantil hay una gran variedad de etnias y consigo una gran variedad de idiomas es por eso por lo que las educadoras de párvulos refuerzan el castellano como puente comunicativo y las familias con la lengua de origen en bilingüismo construido.

*¿Hay intérpretes de lengua de señas o de cualquier otro idioma para apoyar a aquellos que lo necesitan?*

“No, ya que hasta el momento no existe ningún niño que lo necesito y/o requiera” (P120 Encuesta - D02)

La inclusión debe de considerar que el docente maneje antes del ingreso de estudiantes con NEE, herramientas comunicativas básicas como son: la lengua de señas chilena, el braille e instrucciones en lengua de pueblos originarios y lenguas extranjeras.

Se precisa la consideración de elementos culturales en la inmersión lingüística, que se origina por el manejo de una lengua (monolingüe) en transición a una segunda lengua (bilingüismo) que permita considerar en el jardín infantil en el currículo el manejo de material didáctico de textos bilingües y accesibles para la enseñanza aprendizaje, es decir, el aprendizaje está ligado con el lenguaje.

*¿Los profesionales continúan intentando aumentar la participación en el juego, el aprendizaje y las relaciones de un niño, aunque su conducta sea problemática?*

“Se trata de buscar diferentes estrategias para poder ayudar a corregir la conducta del niños o niña” (P127 Encuesta - D01)

“Siempre se prioriza el juego” (P127 Encuesta - D02)

Las profesoras indican la importancia del juego, como elementos facilitadores a través del juego que permitan a los estudiantes mejorar su participación y el aprendizaje para minimizar las barreras.

*¿El apoyo que se ofrece a un niño para resolver conflictos implica la reflexión sobre la manera de mejorar el juego, el aprendizaje y la participación de todos?*

“Si la idea es que los párvulos se puedan adaptar a todo tipo de diversidad” (P 133 Encuesta - D01)

“Si, se trata siempre de hacer maneras menos agresivas para solucionar sus conflictos” (P 133 Encuesta - D02)

Las educadoras de párvulos del jardín infantil presentan estrategias mediadas con el lenguaje para la resolución de conflictos con los pares, en modelamiento de conductas sociales para una convivencia pacífica.

Las anteriores categorías de mejorar el centro para todos y organizar apoyos para la diversidad, el *Índice de inclusión* develó en esta investigación, que algunas estrategias sobre la gestión inclusiva en pos de disminuir las barreras y facilitar el aprendizaje, no están ampliamente implementadas para fortalecer el ingreso, permanencia y egreso de la primera infancia con NEE.

## **5.-CONCLUSIONES**

La diversidad, en su abordaje pleno depende de la visión del sujeto [docente] en su propio marco de referencia y vivencias. En perspectiva de una educación inclusiva no solo es contar con la infraestructura que demanda el Ministerio de Educación para la atención de la primera infancia para estructurar el aprendizaje y conocimiento, si se segregan y limitan el ingreso infantes de párvulos con limitaciones en su lenguaje, secundarios en orientaciones que definen la ley.

El Índice de inclusión alienta a la comunidad educativa a reflexionar sobre las relaciones de la primera infancia y la NEE. Atendiendo cuidadosamente las repercusiones de los valores inclusivos para mejorar el centro para todos [todas], como un lugar de acogida de diferentes etnias, lenguas y culturas de las cuales docentes y párvulos pueden conocer y aprender de manera recíproca. En pos de disminuir barreras y fomentar elementos facilitadores dentro del aula. La diversidad en las adecuaciones inclusivas en el área curricular y didáctica a través de la gestión inclusiva, para bajar las directrices a la comunidad educativa, se deben considerar el formar equipo de trabajo para la variedad de actividades implementadas de manera consensuada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se cuenta de forma positiva desde el quehacer docente con la iniciativa y disposición para trabajar con todos los niños y niñas para su aprendizaje. Esto significa completar proyectos y/o ejecutar tareas cotidianas.

Contar con la organización de apoyos para la diversidad, la participación y el aprendizaje, en los jardines infantiles se vivencian en las aulas la diversidad, las mismas que existen dentro de la sociedad, deriva esto a la consideración de adecuaciones curriculares de las necesidades y capacidades de cada infante, como una respuesta a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El reconocimiento de la diferencia precisa contar con profesionales de apoyo cualificados para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes e incluir dentro de los presupuestos institucionales una estrategia a ser implementada en el jardín infantil, como un apoyo de las herramientas pedagógicas y didácticas. Es relevante consensuar acciones a seguir [capacitaciones, talleres, profesionalizaciones] para ser perfectible sobre el manejo de la información orientada por el índice y capacitaciones entre pares de novato/ experto que permitan transferencia de conocimiento y retroalimentación con a los actores de la colectividad escolar.

Estas transferencias indican la necesidad de una gestión inclusiva con la comunidad escolar de forma previa al ingreso de los estudiantes, su permanencia y posterior egreso, reconociendo el trabajo de las educadoras de párvulos en la parte actitudinal al asignarles la labor de entregar a los niños las herramientas pedagógicas para desenvolverse en contextos sociales diversos.

Se debe formar al equipo docente involucrado con la primera infancia con NEE, para alcanzar los objetivos propuestos de la inclusión según las orientaciones del index en la institución, basados en el diálogo actividades de forma equitativa y prioritaria, forma paralela considerar espacios para la reflexión docente sobre la inclusión que abarcan soluciones que pueden ser en la adecuación de la infraestructura o recursos digitales.

Finalmente, en la dimensión de política del Índice de inclusión, que permita en la práctica la continuidad de los procesos en la institución con mejoras, reflejadas en acciones concretas de capacitaciones para llevar el currículum a una didáctica inclusiva para la enseñanza – aprendizaje y la posterior instalación en la innovación las prácticas educativas de forma escalonada en el jardín infantil. Ese es el desafío, considerar toda la diversidad de las NEE en la primera infancia.

## REFERENCIAS

- Asterhan, C., Howe, C., Lefstein, A., Matusov, E. y Reznitskaya, A. (2020). Controversies and consensus in research on dialogic teaching and learning. *Dialogic Pedagogy*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.312>
- Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neuro didáctica. *Revista de estudios de psicología Wimblu*, 14(1), 25-53.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Traducción de OREALC/UNESCO Santiago). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Index-Spanish-South-America-.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. (Traducción y adaptación de González-Gil, F, Gómez-Vela, M, y Jenaro, C).
- Chiqui, M. y Ureta, S. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2).
- Clavijo, R., Cabrera, F. y Japón, A. (2020). Evaluación de la aplicación del Índice de Inclusión en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *MASKANA* 11(1), 15-25. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/3148>.
- Coto, G. (2013). Gestión del proceso de inclusión de la población infantil con necesidades educativas especiales, en cuatro jardines de niños independientes. *Gestión de la educación*, 1-41.
- Crespo, V., Martínez, V. y Campos, F. (2017). Neuroscience for content innovation on European public service broadcasters. [La neurociencia para la innovación de contenidos en la televisión pública europea]. *Comunicar*, 52, 09-18. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-01>
- Durán, D. y Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas Con Discapacidad.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Gallego, M. (2019). La importancia de la estimulación adecuada durante el neurodesarrollo en la primera infancia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 10(10), 103–120. <https://doi.org/10.53995/sp.v10i10.947>
- Gómez, L. (2019). *Costos y beneficios de la inclusión educativa en el aula regular, desde la perspectiva de los docentes, de la Escuela Diego Portales D-538 de la comuna de Concepción* (Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo, Chile).
- Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la Educación Inclusiva. *Revista complutense de educación*, 15(2), 597-620.
- Instituto Nacional de Estadísticas - INE Chile. (2019). *Condiciones de Vida y Cultura*. <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/condiciones-de-vida-y-cultura>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. doi: 10.30827/profesorado.v23i3.9697
- Ministerio de Educación, Chile. (2015). Decreto N°. 83. Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con *Necesidades Educativas Especiales* de educación parvularia y educación básica. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Ministerio de Educación, Chile. (2015). *Ley de Inclusión escolar Ley No 20.845. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <http://www.rmm.cl/biblioteca-digital/ley-ndeg-20845-inclusion-escolar>
- Ministerio de Educación, Chile. (2015). Ley N.º. 21.845, Inclusión Escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro\\_Inclusio%CC%81n\\_final.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf)
- Ministerio de Educación, Chile. (2017). Decreto Ley N.º.21.845, Reglamento de ingreso de primer y segundo nivel de transición de la Educación Parvularia a la Educación Básica en Chile. [https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/decreto\\_exento\\_no\\_1126.pdf](https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/decreto_exento_no_1126.pdf)
- Ministerio de Educación, Chile. (2019). Subsecretaría de Educación Parvularia. Informe de Caracterización de la educación parvularia descripción estadística del sistema educativo, asociado al nivel de educación parvularia en Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/estudio-editado.pdf>
- Ministerio de Educación, Chile. (2020). Subsecretaría de Educación Parvularia. Informe de Caracterización de la educación parvularia descripción estadística del sistema educativo, asociado al nivel de educación parvularia en Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/estudio-editado.pdf>
- Muñoz, G., Rodríguez, P. y Luque, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. doi: 10.5944/educxx1.20007
- Murillo, F. & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011> [ Links ]
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Rapanta, C., García-Mila, M., Remesal, A. y Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. [El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria]. *Comunicar*, 66, 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Redondo, L. (2019). Repensando un modelo inclusivo de educación desde el pensamiento complejo para la enseñanza de los derechos humanos. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 4(8), 20. <https://doi.org/10.29105/pgc4.8-2>
- Roa, R., Quiroga, N. y Araya, A. (2022). Educación Inclusiva de la Primera Infancia en Tiempos de Pandemia Covid-19: Percepciones de las Familias. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000100075>
- Rodrigo, M., Vasco, M., Gil, D. y Pericacho, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644> [ Links ]
- SENADIS. (2016). II Estudio Nacional de la Discapacidad 2015. In I. Medel (Ed.), Servicio Nacional de la Discapacidad SENADIS. Departamento de Estudios. <http://endisc.senadis.cl/resultados.html>
- Sisto, M., Pérez, M., Gázquez, J., & Molero, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Soto, J. (2018). ICE de inclusión en una Institución Educativa de la ciudad de Cúcuta. *Revista Unipamplona*, 4(1), 10-24. <https://doi.org/10.24054/01204211.v1.n1.2018.3945>