

# Hacia la inclusión escolar: actitudes de docentes en ejercicio y en formación de educación primaria

## Towards School Inclusion: Attitudes of Active Teachers and Teachers in Training for Primary Education

Michelle Mendoza Lira  
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO, CHILE  
michelle.mendoza@unab.cl  
<https://orcid.org/0000-0003-4275-1841>

Javiera Andrades Cerpa  
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO, CHILE  
j.andradescerpa@uandresbello.edu  
<https://orcid.org/0009-0008-6829-1082>

Karen Valenzuela Palma  
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO, CHILE  
k.valenzuelapalma@uandresbello.edu  
<https://orcid.org/0009-0008-7146-5688>

### RESUMEN

La inclusión escolar busca la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado, independientemente de su etnia, orientación sexual y capacidades cognitivas, entre otros. En este escenario, el rol del profesorado es trascendental. Por tal motivo, el objetivo de la presente investigación fue analizar las actitudes hacia la inclusión escolar de docentes en ejercicio y en formación de Educación General Básica. Para ello, a partir de un enfoque cualitativo, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron examinadas mediante el análisis de contenido cualitativo. Los resultados revelan actitudes favorables hacia la inclusión educativa, especialmente cuando ésta se encuentra apoyada por un trabajo colaborativo entre todos los agentes pedagógicos. Se concluye la importancia de que tanto docentes activos como en formación se capaciten para adquirir los conocimientos teóricos y prácticos que mejoren no sólo sus prácticas pedagógicas, sino también sus actitudes hacia la educación inclusiva.

Palabras clave: actitud del profesor, profesor, estudiante para profesor, enseñanza primaria, inclusión

### ABSTRACT

School inclusion seeks the presence, participation, and learning of all students, regardless of their ethnicity, sexual orientation, and cognitive abilities, among others. In this scenario, the role of teachers is transcendental. For this reason, the objective of this research was to analyze the attitudes toward school inclusion of practicing teachers and those in training for Basic General Education. To this end, from a qualitative approach, eight semi-structured interviews were conducted, which were examined through qualitative content analysis. The results reveal favorable attitudes toward educational inclusion, especially when it is supported by collaborative work among all pedagogical agents. The conclusion highlights the importance of both active and in-training teachers being trained to acquire theoretical and practical knowledge that improves not only their pedagogical practices but also their attitudes toward inclusive education.

Keywords: teacher attitude, teacher, student teacher, primary education, inclusion



## INTRODUCCIÓN

A pesar de que la educación es un derecho que tiene como fin estimular las aptitudes de cada persona y generar oportunidades equitativas (UNICEF, 2015), actualmente muestra importantes falencias y desafíos. En América Latina, por ejemplo, si bien existen tasas de matrículas superiores a 90%, 4% de jóvenes continúa excluido de las escuelas. Junto con ello, la evidencia otorgada por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura señala, entre otros aspectos, que “de cada 100 niños en el mundo, diez pueden tener discapacidades; mientras que nueve pueden presentar necesidades educativas especiales y nueve pueden ser de la comunidad LGBTI” (UNESCO, 2020a, p. 18).

Dar respuesta a estas demandas implica no sólo que los Estados acojan precauciones a nivel legislativo, organizacional y escolar para resguardar a niños, niñas y adolescentes de toda suspicacia, violencia física o psicológica, negligencia o abandono (UNICEF, 2015), sino también que en el ámbito de escuela se propicien ambientes colaborativos, así como organizacionales, con el objetivo de potenciar, aumentar y asumir el progreso académico, emocional y social de los estudiantes (Instituto Alana, 2016).

Desde esta perspectiva, la inclusión escolar debe ser entendida como un espacio formal que se adapta a la diversidad de los estudiantes, otorga oportunidades de participación en una sociedad equitativa y garantiza aprendizajes, pese a las limitaciones de cada contexto educacional (Corso, 2017; Fernandes, 2024). En consecuencia, el desafío es hacer de la inclusión un acto presente que incentive la autonomía, yendo más allá de las estructuras legales hacia estrategias que empoderen la labor pedagógica en una comprensión de inclusión escolar que evite la categorización o idealización de la aplicación del concepto (Hodkinson, 2020).

Para que lo anterior se cumpla, la docencia en formación y en ejercicio debe reconocer las experiencias y habilidades de cada estudiante, lo cual les exige capacitarse en metodologías de enseñanza inclusivas (Lindner *et al.*, 2023; Savolainen *et al.*, 2022), rechazando prejuicios y estereotipos socioculturales para atender las diversidades de los alumnos, en lugar de estandarizarlos (UNESCO, 2020b).

En este reto, los centros universitarios de formación inicial docente tienen el deber esencial de entregar conocimientos y herramientas que permitan trabajar los procesos de enseñanza-aprendizaje en aulas diversas (Granada *et al.*, 2013), mientras que el profesorado en ejercicio necesita sumarse a estas transformaciones, de manera tal que modifiquen la forma actual en la que entienden la inclusión, y simultáneamente sus prácticas pedagógicas para trabajar el currículum (Castillo, 2020).

En el caso de Chile, a raíz de la Ley de Inclusión Escolar N° 20845 (2015), los establecimientos educativos han tenido que generar cambios y adecuaciones que, si bien revelan un significativo intento gubernamental por avanzar en esta materia, aún se encuentran “en un tránsito entre procesos de integración, hacia un lento proceso de inclusión” (Castillo, 2020, p. 371). Ante este escenario, se evidencia la necesidad de contar con mentores que posean herramientas actitudinales que les permitan afrontar situaciones inclusivas dentro del contexto escolar.

En este sentido, el Ministerio de Educación de Chile ha señalado, dentro de sus documentos ministeriales, las competencias profesionales docentes más adecuadas para este propósito. Uno de ellos, el “Marco para la Buena Enseñanza” plantea, entre otros aspectos, que la docencia debe desarrollarse mediante la reflexión e innovación pedagógica, con las cuales se transformará la práctica y se facilitará el despliegue de mejoras dentro de las aulas (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] y Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2021).

Por otra parte, el “Marco General de Educación Inclusiva” establece la necesidad de transformar las escuelas en espacios de acogida que eliminen barreras de acceso, permanencia y aprendizaje para todo el alumnado (Mineduc, 2023a). Este documento enfatiza que la inclusión va más allá de la integración, puesto que implica adaptar el sistema educativo a la diversidad de los estudiantes, en lugar de esperar que ellos se adecuen a un modelo preestablecido. En este sentido, la educación inclusiva se concibe como un proceso continuo que demanda la eliminación de exclusiones y discriminaciones dentro del entorno escolar, a la vez que promueve una formación docente que garantice prácticas pedagógicas contextualizadas y el

fortalecimiento del trabajo colaborativo entre todos los miembros de las comunidades educativas.

En tanto, la “Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030” se articula con estos principios al situar –como aspecto clave para la inclusión– la convivencia escolar (Mineduc, 2024). Desde tal perspectiva, esta política plantea que la convivencia debe transformarse en un proceso de aprendizaje que abarque todos los espacios educativos, posicionándose como eje central de una cultura que fomente la diversidad y la participación de estudiantes, docentes, equipo directivo y familias. Conviene destacar que el proceso participativo realizado para la actualización de esta política dejó en evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias docentes en la gestión de la convivencia, el trabajo en red y la atención a las diferencias individuales (Mineduc, 2023b). Por este motivo, la formación inicial y permanente del profesorado se posiciona como un elemento significativo para consolidar prácticas inclusivas eficaces, alineadas con los principios de equidad y justicia social.

Se puede advertir, entonces, que el rol docente es fundamental para crear un aula inclusiva, pues son los maestros quienes inician el proceso de aprendizaje mediante sus valores y actitudes (González, 2018; Fernandes, 2024), que actúan como facilitadores para la inclusión escolar. Sin embargo, Granada *et al.* (2013) expresan que las situaciones de inclusión escolar pueden generar, tanto en el profesorado en ejercicio como en formación, posiciones de alivio o de sobrecarga, por lo que resulta necesario indagar cuáles son sus actitudes pedagógicas ante ellas.

En efecto, las actitudes inclusivas de docentes no sólo son esenciales para responder a la heterogeneidad del alumnado (Alsolami y Vaughan, 2023; Garzón *et al.*, 2016), sino que facilitan la movilización de entornos que favorecen el aprendizaje (Gómez *et al.*, 2017). De esta manera, las actitudes inclusivas constituyen el primer paso para promover espacios donde la participación y la inclusión de la totalidad de estudiantes orienten el proceso educativo (Bohndick *et al.*, 2022; González y Triana, 2018). Por tanto, el objetivo de esta investigación es indagar acerca de las actitudes de docentes en ejercicio y en formación de educación primaria hacia la inclusión escolar.

## DESDE LA INTEGRACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Tal como se mencionó en el apartado anterior, muchos sistemas educativos aún se encuentran en un proceso transitorio entre la integración y la inclusión escolar, siendo la falta de información acerca de estos términos una de las principales causales (Castillo, 2020). De acuerdo con Alemañy (2009), es complejo comprender tales conceptos, ya que ambos pueden contener semejanzas terminológicas, sin embargo, señala que no deben ser confundidos, puesto que representan distintas formas de inserción escolar.

Cuando se habla de integración, Leiva (2013) señala que las escuelas pretenden que el estudiantado se integre a la comunidad, aunque esto no busca generar cambios metodológicos en la planta docente o en la misma institución, puesto que se trabaja a partir de las necesidades y dificultades de discentes, específicamente con quienes presentan alguna necesidad especial. Esto se refiere a los que sufren segregación y se les entrega una oportunidad de insertarse en una institución, siempre que se adapten a las imposiciones regidas por el currículum (Valenzuela y Cortese, 2017).

Por el contrario, la inclusión se define como el acto y el resultado de incluir a la totalidad dentro de una comunidad escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Acosta y Arráez, 2014), trabajando con las capacidades de cada estudiante (Leiva, 2013). En este caso, son las instituciones educativas quienes deben adaptarse a las diferencias sociales, culturales y físicas del alumnado, “abordando responsablemente la diversidad desde un currículum y proyecto educativo que considere las diferencias de cada estudiante y miembro de la comunidad” (Valenzuela y Cortese, 2017, p. 3). En síntesis, cuando el estudiantado debe adaptarse a una institución se hace referencia a la integración, mientras que, si las instituciones son las que se adaptan a sus necesidades, se habla de inclusión (Pérez, 2017).

Pese a que al hablar de integración e inclusión suelen generarse ciertas confusiones conceptuales, las políticas educativas chilenas en general son claras al momento de establecer las respectivas distinciones (Mineduc, 2017). Sin embargo, tal como señalan Véliz *et al.*

(2020), los actuales programas orientados en esta materia describen estrategias propias de la integración, por lo que la inclusión queda sólo como un simple intento de cambio, enfocado en realizar diagnósticos y procedimientos pedagógicos individuales de los que se encargan los educadores diferenciales (Gelber *et al.*, 2019).

Es por ello que los procesos de integración e inclusión han de trabajarse basándose en tres aspectos: a) lo cultural, vinculado con aquellos valores, actitudes y convicciones para la atención de diversos estudiantes; b) lo político, en cuanto a las formas en que el alumnado puede tener presencia, participación y aprendizaje, y c) de práctica docente, orientada a la participación colaborativa de toda la comunidad escolar para generar ambientes propicios al aprendizaje (Gelber *et al.*, 2019). Todo esto compromete al profesorado a tener procesos de constante cambio en relación con sus prácticas metodológicas y, muy especialmente, con sus actitudes inclusivas dentro del aula, reconociendo la diversidad del estudiantado como un factor que potencia a las instituciones educativas (Valenzuela y Cortese, 2017).

## METODOLOGÍA

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por la idea de construcción social, donde el foco de estudio se vincula tanto al punto de vista de los participantes como a sus experiencias personales (Flick, 2018). En cuanto al diseño investigativo, se optó por una perspectiva fenomenológica, pues favorece el vínculo entre quienes participan y las experiencias que éstos tienen con el objeto de estudio. Por lo demás, este tipo de diseño permite analizar la proclamación de significados que se otorgan a temáticas específicas (Salgado, 2007).

Para la selección de la muestra, se realizó un muestreo intencional homogéneo de carácter no probabilístico, en el cual se escogen casos que logren entregar una cantidad importante de información (Alaminos y Castejón, 2006), “mediante la inclusión de grupos aparentemente típicos” (Hernández y Carpio, 2019, p. 78). La muestra quedó constituida por ocho participantes, de los cuales cuatro eran docentes en formación de una universidad privada de la región de

Valparaíso (Chile) y cuatro estaban en ejercicio en establecimientos públicos y privados de la misma ciudad. El criterio de inclusión, en el caso de aquéllos en formación, fue que estuvieran cursando tercer o cuarto año de la carrera de Educación General Básica en universidades públicas o privadas de Chile. En tanto, para quienes se encontraban en ejercicio, debían ser docentes de Educación General Básica, con un mínimo de tres años de experiencia docente en recintos escolares chilenos.

De acuerdo con el enfoque y diseño seleccionado, la técnica de producción de datos más adecuada fue la entrevista individual semiestructurada, en la cual entrevistador e informante dialogan con preguntas relativamente abiertas (Flick, 2018). Conviene señalar que se diseñó una pauta de entrevista compuesta por 12 preguntas y cada una de ellas tributaba a dos dimensiones, a saber: a) conceptualizaciones en torno al concepto de inclusión e integración escolar (p. ej. “¿Cuál es la diferencia entre inclusión e integración escolar?”); b) descripción de las actitudes pedagógicas de docentes en formación y en ejercicio de Educación General Básica para la inclusión de escolar (p. ej. “¿Cuáles son las barreras o facilitadores para trabajar la inclusión escolar en el aula?”).

Para realizar la recolección de los datos, se contactó a través de teléfono, *WhatsApp*, correo electrónico y de forma personal a cada participante, con el propósito de invitarlos a colaborar en el estudio e informarles acerca de los objetivos de éste. Con quienes decidieron tomar parte, se coordinaron fechas y horas de las entrevistas, las cuales fueron realizadas entre mayo y junio de 2023. Éstas fueron grabadas en formato audio y tuvieron una duración aproximada de 30 a 45 minutos cada una. Resulta importante mencionar que todos firmaron un consentimiento informado que aseguraba el anonimato y la confidencialidad, por lo tanto, sus intervenciones fueron codificadas de la siguiente manera: Para el informante: Entrev. 1. Prof. en formación; Entrev. 1. Prof. en ejercicio, etcétera.

Una vez transcritas las entrevistas, se llevó a cabo un análisis de contenido temático, el cual corresponde a “una técnica de investigación que nos permite sistematizar información” (Vázquez, 1996, p. 48). Concretamente, se siguieron las etapas de: a) preanálisis, enfocada en la organización y definición de los conceptos que ayudan

a responder los objetivos del estudio; b) codificación, centrada en la elaboración de códigos que orientan y enmarcan los relatos de los participantes y c) categorización: orientada a clasificar los códigos con base en categorías que agrupan discursos similares o discrepantes, etcétera. En la tabla 1 se presentan las categorías y códigos emergentes del estudio.

■ Tabla 1. Categorías y códigos emergentes

Categorías	Códigos	Descripción de la categoría
Posicionamiento ante la inclusión <sup>a</sup> y la integración <sup>b</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversificación de la enseñanza <sup>a</sup></li> <li>Segregación y discriminación de los(as) estudiantes dentro del aula<sup>b</sup></li> </ul>	Significación de los términos inclusión e integración
Rol institucional y pedagógico ante la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instituciones con documentos y herramientas para trabajar la inclusión</li> <li>Docentes capacitados(as) para trabajar la inclusión</li> <li>Infraestructura y dispositivos inclusivos</li> </ul>	Significación y características de una comunidad educativa que promueve la inclusión
Prácticas docentes como reflejo de una actitud inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Codocencia dentro del aula.</li> <li>Estrategias de aprendizaje y participación dentro del aula</li> <li>Adecuaciones curriculares</li> </ul>	Prácticas, métodos y estrategias para llevar a cabo la inclusión escolar

Fuente: elaboración propia.

## RESULTADOS

### Posicionamiento ante la inclusión y la integración

Una de las principales características del quehacer docente es atender a la variedad de estudiantes que se encuentran en el aula. De los relatos obtenidos surgen las principales diferencias que los participantes establecen entre la integración e inclusión escolar, lo cual permite conocer, en profundidad, no sólo las formas en las que abordan estos conceptos en su quehacer docente, sino también sus actitudes ante lo que es (y no es) una educación inclusiva. A partir de lo anterior, docentes en ejercicio y en formación identifican, en primera instancia, el término inclusión, asociado con la diversificación de la enseñanza.

A partir de la inclusión, o como las aristas que trae este concepto, yo lo enfoco más a la diversificación, me refiero a que esta diversificación o inclusión se ve a través de herramientas o materiales que puedan responder a una necesidad (Entrev. 1. Prof. en formación).

Yo genero mi ambiente educativo, que es el aula, a todos los chicos, indiferente de sus condiciones, capacidades diferentes. Incluirlos todos dentro del aula, que todos estén dentro del mismo ambiente, que se genere para todos de la misma manera, entregándoles estos apoyos diferenciados dentro del aula (Entrev. 2. Prof. en ejercicio).

Desde esta perspectiva, la inclusión –entendida como un proceso de diversificación– implica que el profesorado disponga de múltiples herramientas y metodologías que apoyen la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades. La diversificación en la enseñanza no se trata sólo de adaptar materiales o diseñar estrategias específicas para estudiantes determinados, sino de transformar la cultura educativa en su conjunto.

Por el contrario, la integración supone para nuestros informantes la cara opuesta de la inclusión, ya que tiene que ver, por un lado, con la segregación, es decir, aquella que genera desigualdades dentro del aula al momento de separar al estudiantado y, por otro, con la discriminación, que diferencia a los alumnos a partir de sus características particulares.

A los términos de integración es como una limitación de acceso, por así decirlo, a la educación... siento que la integración no ofrece mucha educación (Entrev. 1. Prof. en formación).

Integración considero que es claramente distinto a la inclusión. La integración puede segregar un poquito, el tema de que reconoce las diferencias, se reconocen las discapacidades (Entrev. 2. Prof. en formación).

Quienes se encuentran en formación distinguen la inclusión de la integración al considerar que la primera propone una visión más amplia e igualitaria del aula, mientras que la segunda sigue operando

en lógicas de separación. A menudo los enfoques integradores han sido criticados por su carácter remedial, es decir, porque parten de la premisa de que algunos necesitan “adaptarse” a un sistema que, en su diseño original, no los consideraba. En cambio, la inclusión exige un cambio estructural en la organización escolar, en las prácticas docentes y en la forma en que se concibe el aprendizaje.

Desde la caracterización otorgada por el conjunto de informantes, el concepto de inclusión se entiende como aquella disposición del profesorado para explorar, reaprender y capacitarse. La diversificación de la enseñanza, entonces, implica la aplicación de ambientes colaborativos, con el fin de que todo el alumnado logre potenciar sus propias habilidades en los procesos de aprendizaje.

Este análisis sugiere que la inclusión no puede reducirse a la aplicación de ajustes individuales, sino que debe abordar los factores institucionales y psicosociales que determinan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, la formación docente adquiere un rol clave: si quienes están estudiando internalizan la inclusión como un principio de enseñanza desde su etapa formativa, será más factible que desarrollen prácticas educativas más equitativas en su ejercicio profesional.

A pesar del reconocimiento de la importancia de la inclusión, algunos participantes mencionan dificultades para implementarla de manera efectiva. Estas dificultades pueden estar relacionadas con la falta de capacitación en estrategias inclusivas, la sobrecarga laboral, el escaso apoyo institucional y la carencia de recursos adecuados.

Uno de los principales retos es la necesidad de transformar la cultura escolar para que la inclusión se traduzca en prácticas sistemáticas y no en actividades aisladas. Para lograr este propósito, resulta indispensable revisar las políticas educativas, adaptar los currículos y ofrecer formación permanente a cada docente y a equipos directivos en metodologías y estrategias inclusivas. Asimismo, es crucial fomentar –especialmente en el profesorado– una visión de la educación que valore la diversidad como una oportunidad de crecimiento educativo, en lugar de considerarla un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, el análisis de las actitudes de docentes en formación y en ejercicio permite comprender cómo se conceptualizan la

inclusión y la integración en la práctica educativa. Mientras que la integración es vista a modo de un modelo que segrega y perpetúa desigualdades, la inclusión se presenta como un ideal educativo que favorece la equidad y la participación de todo el estudiantado.

Para ello, no obstante, es necesario que las instituciones educativas generen condiciones propicias para su implementación y promuevan espacios de formación y reflexión para toda la comunidad educativa. Sólo de esta manera se podrá garantizar que la inclusión sea una práctica sostenida, colaborativa y efectiva, capaz de transformar el aula y toda la escuela en un espacio de aprendizaje equitativo para cada integrante.

## ROL INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICO ANTE LA INCLUSIÓN

Una comunidad educativa se desarrolla en contextos de inclusión escolar, siempre y cuando la institución cuente con documentos y herramientas para quienes se encuentran en ejercicio y en formación puedan desempeñarse. En este sentido, el conjunto de informantes reconoce que la actitud docente hacia la inclusión se encuentra mediada por aquellos recursos (humanos y físicos) que la institución educativa proporciona para apoyar el proceso educativo desde una perspectiva inclusiva.

Una característica que tenga el enfoque de inclusión, pero para que se lleve a cabo esta inclusión tiene que plasmarlo tanto la infraestructura, en lo material, como en el perfil de los docentes que quieren generar este equipo docente, para poder implementar también este concepto (Entrev. 1. Prof. en formación).

Que el proyecto educativo institucional sea el orientador en ese sentido, en cuanto al sistema educativo, y que éste se vaya formando con la cultura del colegio (Entrev. 4. Prof. en formación).

Los relatos anteriores muestran la panorámica del deber del establecimiento educacional, en cuanto a ser coherente con los recursos pedagógicos que entregue, generando planes de acción que

se vean reflejados en diversos ámbitos. De igual forma, nuestros interlocutores concuerdan en la necesidad de contar con documentos, tal como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que orienten el camino hacia un contexto educativo inclusivo.

Por otro lado, consideran relevante el sentido de responsabilidad de formarse y aprender constantemente de los procesos de aprendizaje que se vinculen con la inclusión escolar, sobre todo en el escenario actual de un sistema educativo caracterizado por el incesante cambio. Esto no sólo favorece la implementación de diversas estrategias inclusivas en el aula, sino que, de manera simultánea, desarrolla los intereses y necesidades de cada estudiante.

Así pues, el aprendizaje continuo y la reflexión sobre la práctica pedagógica constituyen pilares fundamentales para garantizar un enfoque inclusivo en la educación. Para ello, resulta imprescindible que la docencia acceda a espacios de formación profesional donde puedan compartir experiencias y conocer nuevas estrategias que les permitan abordar la diversidad del aula de manera efectiva. Al respecto, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar instancias de capacitación que consideren el diseño de metodologías inclusivas, así como la creación de climas escolares favorables para el aprendizaje.

Uno aprende constantemente de todos tus estudiantes, porque tus estudiantes van cambiando, porque la tecnología cambia, la manera del pensamiento de la sociedad va cambiando, uno debe ir adaptándose y aprender con ellos juntos a la par (Entrev. 4. Prof. en ejercicio).

Es muy importante estar en constante aprendizaje, en constante nutrición, aprendizaje y capacitación para implementar en otras estrategias, pensando en los alumnos y en sus intereses (Entrev. 2. Prof. en formación).

Este proceso de aprendizaje continuo pone en relieve la importancia del compromiso institucional para respaldar a la planta docente en su desarrollo profesional, asegurando que disponga de las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos propios de una

comunidad educativa inclusiva. En este sentido, el PEI no sólo debe ser un documento de referencia, sino incluso una guía práctica que facilite la colaboración y el entendimiento entre cada agente del sistema educativo. La inclusión requiere, por tanto, además de voluntad, un conjunto de políticas y prácticas coherentes que promuevan un cambio cultural dentro de las instituciones. En este contexto, se hace necesaria una revisión periódica de las estrategias institucionales y pedagógicas para asegurar que éstas sigan alineadas con las necesidades cambiantes de la comunidad educativa.

Por otro lado, nuestros informantes también destacan la importancia de la colaboración entre toda la comunidad educativa. La inclusión no puede ser una responsabilidad únicamente del profesorado frente a grupo, sino que debe abordarse desde una perspectiva institucional integral. En este sentido, el liderazgo de los equipos directivos es clave para consolidar una cultura inclusiva. La dirección escolar debe fomentar una visión compartida, articulando esfuerzos entre los distintos estamentos y promoviendo espacios de diálogo y reflexión sobre prácticas inclusivas. Este liderazgo debe ser visible e inspirador, motivando al profesorado a asumir el desafío de la inclusión como una meta colectiva, en lugar de una responsabilidad individual.

Desde otra perspectiva, es importante destacar que la infraestructura también cumple un rol fundamental en la inclusión. Las instituciones deben garantizar que sus espacios sean accesibles para todo el alumnado, especialmente para quienes poseen discapacidades físicas. Esto incluye la existencia de rampas y ascensores, junto con la disposición de recursos como tecnología adaptativa que les facilite la participación en todas las actividades escolares.

A veces faltan recursos básicos en las escuelas para atender y llegar a la inclusión. No basta con decir que son inclusivos si no tienen servicios básicos para que todos los estudiantes se sientan incluidos (Entrev. 3. Prof. en formación).

Sin embargo, la infraestructura inclusiva no se limita únicamente a las adaptaciones físicas; también debe integrar recursos tecnológicos que permitan a cada estudiante participar en igualdad de

condiciones. Por ejemplo, la implementación de plataformas digitales accesibles puede contribuir a una mayor equidad en el acceso a la información y a las actividades pedagógicas. Esta visión integral refuerza la idea de que una institución educativa inclusiva debe ser flexible y estar preparada para atender las necesidades cambiantes de su comunidad.

Una escuela que se autodenomine inclusiva abarca y responde a todas las necesidades, incluso es capaz de tener los recursos para que todos puedan acceder a la tecnología, a los recursos digitales, independiente de su condición física o cognitiva (Entrev. 3. Prof. en ejercicio 1).

En síntesis, tanto quienes se encuentran en formación como aquéllos en ejercicio conciben que una comunidad educativa inclusiva cuenta con herramientas y documentos para facilitar y guiar un quehacer pedagógico inclusivo. Estos dispositivos deben ser coherentes con la misión y la visión de los establecimientos educativos, de manera tal que permitan una labor mancomunada que no solamente genere una sana convivencia, sino que garantice el acceso y participación de todo el alumnado. Es evidente que una institución comprometida con la inclusión debe operar desde una perspectiva de mejora continua, involucrando a toda la comunidad educativa en este proceso. En este propósito, se requiere voluntad política, formación continua y un liderazgo institucional comprometido con la equidad y la justicia educativa.

## PRÁCTICAS DOCENTES COMO REFLEJO DE UNA ACTITUD INCLUSIVA

Las respuestas de nuestros informantes dejan en evidencia de que, dentro del aula de clase, se trabaja de diversas maneras, con el objetivo de ejercer prácticas de inclusión escolar. Una de esas formas es mediante el trabajo en codocencia, el cual posibilita prácticas pedagógicas entre diferentes profesionales, generando aprendizajes para todos.

La realidad de acá que nos facilita o que nos ayuda a mejorar el proceso es que tenemos a nuestras Educadoras Diferenciales, que hay siete u ocho. Estamos hablando de un colegio que tiene en un curso por nivel: un primero, un segundo, un tercero, y hay una educadora diferencial para dos cursos. Coordinamos permanentemente, trabajamos muy en grupo (Entrev. 3. Prof. en ejercicio).

Lo mismo quienes están en ejercicio que quienes se encuentran en formación reflejan la importancia del trabajo colaborativo dentro y fuera del aula, puesto que éste provoca mejoras en los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. De esta manera, los aprendizajes efectivos se describen como aquellas instancias en que la responsabilidad de la educación en el aula se comparte, siempre que se puedan asegurar aquellos estándares educativos que cada persona requiera. La colaboración también permite que el profesorado comparta experiencias, estrategias y aprendizajes mutuos, generando una red de apoyo que fortalece la práctica inclusiva.

Por otro lado, nuestros informantes concuerdan en que es esencial proporcionar múltiples estrategias, tales como herramientas audiovisuales, material concreto, trabajos grupales, actividades con movimiento, entre otros, para trabajar la inclusión escolar frente a la existencia de diversidad de estudiantes en el aula. Dichas estrategias, de acuerdo con quienes participan en esta investigación, promueven el sentido de pertenencia y un ambiente propicio para el aprendizaje.

Llevamos a cabo distintas estrategias. Primero que todas, las pausas activas, material concreto. Trabajamos también estrategias disciplinares, que había veces nos faltaba un poco, así como, de autoridad, y logramos concretarlo bien (Entrev. 1. Prof. en formación).

Busco usar actividades multimodales para que ellos puedan, de alguna otra forma, aprender el contenido de diferente forma, así como en el DUA, múltiples formas y esto para que los chicos puedan aprender, como el visual, el auditivo, kinestésico (Entrev. 2. Prof. en ejercicio).

A partir de los fragmentos anteriores, se puede advertir que quienes participan coinciden en que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben incluir diversas estrategias que proporcionen múltiples caminos para dar sentido a los aprendizajes adquiridos. Entre éstas, destacan aquellas que se fusionan en momentos de comprensión del contenido (aprendizajes) y las que consideran la implementación de métodos visuales, auditivos o kinestésicos. Asimismo, rescatan la socialización entre el alumnado, a través de estrategias tales como las pausas activas o la formación del carácter, considerado elemento esencial para alcanzar la inclusión escolar.

Para la implementación de estas estrategias, la docencia en ejercicio y en formación señala que es necesario planificar de manera multimodal, con el propósito de proporcionar puntos de vista holísticos en los aprendizajes, lo cual facilita la disposición del profesorado para efectuar un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que modela la motivación, la presentación, la acción y la expresión del estudiantado.

De esta forma, los participantes revelan una actitud orientada hacia prácticas que considera el trabajo con adecuaciones o materiales personalizados, los cuales permiten responder a los requerimientos particulares del estudiantado.

Una experiencia que recuerdo en este momento sería, por ejemplo, que he llevado guías impresas de lenguaje y matemáticas para la alumna DIL, en donde ha trazado diferentes números, ha escrito vocales y he trabajado, particularmente, con ella en esa clase (Entrev. 3. Prof. en formación).

Si tienen alguna dificultad, se trabaja de manera parcelada, uno vuelve al contenido anterior. Estamos trabajando, de cierta forma, con trabajos grupales. Uno trata de modificar en la misma sala, lo que ellos van necesitando, nunca el curso completo va en un mismo nivel y ahí se trabaja adecuando esas actividades (Entrev. 3. Prof. en ejercicio).

Los párrafos precedentes dejan de manifiesto que las modificaciones curriculares ocurren de dos maneras: primero, en una nivelación

individual, donde cada estudiante trabaja con guías personalizadas que ejercitan las habilidades de lectoescritura, operatoria y del pensamiento lógico con sus docentes y, segundo, con una nivelación grupal en que el alumnado trabaja de manera colaborativa por pares en la sala de clases, lo cual deja al profesorado en un papel de orientación de los aprendizajes. Esta dualidad de enfoques permite atender las necesidades específicas del alumnado, y fomenta la autonomía y la responsabilidad compartida en el aprendizaje.

Sin embargo, para nuestros informantes, la primera nivelación da mayor carga a la labor docente, puesto que estas adecuaciones suelen tener como objetivo responder a las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por el contrario, la segunda nivelación utiliza una estrategia de delegación de tareas, para asegurar el aprendizaje progresivo del estudiante a la par de sus colegas. Este enfoque colaborativo contribuye también a fortalecer las competencias sociales y comunicativas del alumnado, integrándolos de manera activa en su proceso de aprendizaje.

Además, las estrategias multimodales resaltan la importancia de considerar las diferencias culturales y contextuales del estudiantado, especialmente en aulas heterogéneas donde conviven distintas nacionalidades y experiencias de vida. Adaptar las estrategias a estos contextos fomenta un aprendizaje más significativo, en el que cada quien siente que su identidad y su bagaje cultural son valorados.

En la implementación de estas prácticas, la formación juega un papel crucial. El profesorado debe estar capacitado para identificar las necesidades específicas de sus estudiantes y, a partir de ellas, adaptar las estrategias pedagógicas. Esto requiere un enfoque proactivo en la formación inicial docente, con énfasis tanto en la adquisición y desarrollo de habilidades inclusivas como en la creación de espacios de análisis y reflexión crítica sobre la práctica educativa.

En resumen, las respuestas obtenidas en cuanto a las prácticas inclusivas de docentes en ejercicio y en formación demuestran ciertas actitudes frente a la efectividad del quehacer pedagógico inclusivo, el cual depende, por un lado, de la calidad de las estrategias utilizadas y, por otro, de las expectativas hacia el logro de aprendizajes significativos de sus estudiantes, pese a las dificultades personales, familiares o contextuales que puedan presentar. Esta reflexión final

subraya la necesidad de seguir promoviendo un diálogo constante entre distintos agentes educativos para garantizar que las prácticas inclusivas sean efectivas, pero también sostenibles en el tiempo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar las actitudes de docentes en ejercicio y en formación de Educación General Básica hacia la inclusión escolar. Dentro de los hallazgos más relevantes se puede mencionar que nuestros informantes logran establecer conceptualizaciones sobre la inclusión y la integración escolar alineadas con la literatura, toda vez que las asocian con la diversificación y la segregación/discriminación educativa, respectivamente (Rappoport y Echeita, 2018; Gelber *et al.*, 2019; Lindner *et al.*, 2023). Al respecto, Alemañy (2009) recalca la importancia de reconocer que ambos conceptos poseen objetivos distintos, pues la integración busca nivelar de manera particular los aprendizajes, mientras que la inclusión, de forma colectiva, estimular la autonomía de cada estudiante.

Pese a lo anterior, resulta interesante que docentes y futuros(as) maestros(as) vinculen las prácticas inclusivas, principalmente, con el trabajo que se debe desplegar con su alumnado con NEE, lo que deja en evidencia lo ya señalado por Castillo (2020), en el sentido de que aún existe un proceso transitorio entre la inclusión y la integración, pues perviven prácticas que ponen mayor énfasis en los requerimientos de cada estudiante de manera específica. En efecto, el profesorado menciona como estrategia inclusiva el uso de adecuaciones curriculares, no obstante, según el Decreto N° 83 de la Ley de Inclusión Escolar (Mineduc, 2015), éstas corresponden a un método destinado a alumnos con NEE, por lo tanto, esta actitud frente al quehacer docente demuestra, más bien, concepciones y prácticas en sintonía con la integración. Las estrategias pedagógicas inclusivas, por el contrario, esperan el logro de los aprendizajes de cada discente, evitando la discriminación, potenciando las capacidades individuales (Rodríguez *et al.*, 2021), sin generar la segregación en los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Por otro lado, nuestros informantes señalan que aquellas instituciones educacionales que se consideran inclusivas deben favorecer

tanto la organización como la predisposición para fomentar trabajos colaborativos, proyectando cambios significativos que incorporen escenarios de aprendizaje que impulsen las aulas diversificadas (Rapoport y Echeita, 2018; Tinajero y Solís, 2019). Desde esta perspectiva, las prácticas inclusivas de los(as) profesores(as) de educación primaria son señaladas como aquellas que se organizan de manera conjunta con otros y otras profesionales (Lindner *et al.*, 2023), lo cual es reafirmado por González *et al.* (2018), quienes plantean que, para alcanzar la inclusión escolar en el aula, es necesario promover espacios donde la labor pedagógica sea compartida desde las instancias de organización y gestión educativa hasta la implementación misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, advierten la necesidad de que toda la comunidad escolar esté al tanto de las políticas educativas inclusivas, lo mismo que de las estrategias y documentos institucionales, como el PEI, que orienten el quehacer pedagógico, con el fin de instaurar prácticas inclusivas que generen aprendizajes significativos para todo el estudiantado. Lo mencionado conduce a repensar la importancia de las actitudes docentes frente a los fenómenos educativos, ya que no sólo revelan lo que piensan sobre éstos, sino cómo los enfrentan, considerando el contexto, además de sus ideales personales (Estrada, 2012). Desde ahí, resulta innegable considerar que la actitud docente juega un papel fundamental dentro de la inclusión escolar, puesto que da cuenta de la comprensión pedagógica del entorno educativo y cómo se evita la categorización o la idealización de la inclusión (Hodkinson, 2020). Sin embargo, se requiere de una formación adecuada, lo cual coincide con las apreciaciones de los participantes de este estudio, quienes plantean la necesidad y la disposición de estar preparados y capacitados pedagógicamente para estos desafiantes procesos educativos (Alsolami y Vaughan, 2023; CPEIP y Mineduc, 2021, Mineduc, 2023b; Gibon y Chen, 2023), los que incluyen, entre otros aspectos, diversificación de la enseñanza e implementación de recursos tecnológicos en las aulas de clases (García *et al.*, 2018).

Pese a los importantes beneficios que estas prácticas formativas pueden otorgar a las actitudes del profesorado (Desombre *et al.*, 2018; Perrin *et al.*, 2021), los relatos de la docencia en activo y

en formación exponen la presencia de desafíos aún más relevantes para la configuración de una actitud educativa inclusiva. Entre otros aspectos, la gran carga horaria, la cantidad de estudiantes por sala de clases, la escasez de trabajos colaborativos entre la comunidad educativa y la falta de apoyo de las familias debilitan los espacios para pensar y abordar críticamente la educación desde una perspectiva inclusiva, lo cual coincide por lo ya revelado por la literatura (Castillo, 2020; Rappoport y Echeita, 2018; Tinajero y Solís, 2019).

Más aún, la teoría advierte que, dentro de las actitudes del ejercicio pedagógico inclusivo, la flexibilización de los aprendizajes fuerza o sobrecarga la labor docente (Varcoe y Boyle, 2014), por lo que queda demostrada la trascendencia de la preparación cognitiva, afectiva, conductual y ética (Estrada, 2012) para llevar a cabo planificaciones que consideren diversas maneras de enseñar, pero que también promuevan conductas tolerantes, optimistas y éticas ante el estudiantado (Avramidis y Norwich, 2002).

A partir de lo mencionado, se puede señalar que el profesorado en formación y en ejercicio manifiesta actitudes favorables hacia la inclusión, ya que, por ejemplo, valoran el trabajo colaborativo, las capacitaciones y los espacios reflexivos, todo lo cual facilita la innovación y la labor educativa (CPEIP y Mineduc, 2021; González, 2018; Uka, 2024). A su vez, consideran que cuando el profesorado cuenta con las herramientas pedagógicas, los recursos audiovisuales, tecnológicos y otros materiales que atiendan los intereses, gustos y necesidades de sus estudiantes, se movilizan espacios educativos inclusivos (Alsolami y Vaughan, 2023; Rodríguez *et al.*, 2021). De todas maneras, conviene señalar que, a pesar de que nuestros interlocutores no demuestran actitudes desfavorables hacia la inclusión escolar, las prácticas docentes declaradas revelan estrategias que se ven trastocadas por actitudes contradictorias, puesto que éstas pretenden generar inclusión a través de un enfoque hacia las NEE, las cuales generan segregación y discriminación con el resto del estudiantado (Acosta y Arráez, 2014; Pérez, 2017).

Por tal motivo, estos hallazgos proyectan la necesidad de que próximas investigaciones analicen las prácticas educativas de docentes en formación y en ejercicio, con el propósito de conocer si éstas son coherentes con las actitudes favorables que declaran ante la in-

clusión. En efecto, tal como señalan Sharma y Jacobs (2016), una actitud inclusiva no necesariamente implica una práctica inclusiva, pese a que las primeras explican un porcentaje importante de variación de la conducta del docente.

Tal como se puede advertir, las actitudes hacia la inclusión escolar del profesorado de educación primaria se encuentran enmarcadas por importantes desafíos, dentro de los que destaca conocer y comprender, desde un punto de vista teórico y práctico, las distinciones y aproximaciones entre la inclusión y la integración (Lindner *et al.*, 2023). No cabe duda de que las actitudes docentes positivas se ven favorecidas, entre otros aspectos, por experiencias pedagógicas que permitan un conocimiento íntegro acerca de cómo crear comunidades educativas inclusivas (Savolainen *et al.*, 2022; Uka, 2024) y, para ello, tanto maestros en formación como en ejercicio requieren que las actuales culturas institucionales de las universidades encargadas de su formación, así como de las escuelas donde realizan sus prácticas profesionales y, posteriormente, en aquéllas donde se desempeñan como profesores(as), movilicen un enfoque crítico y comprensivo sobre esta materia.

Concretamente, en el caso de la formación inicial del profesorado de educación primaria, se presenta la necesidad de incorporar en las mallas curriculares estrategias y prácticas vinculadas con la diversificación de la enseñanza, tales como planificaciones DUA y herramientas para el aprendizaje de todo el alumnado (Bohndick *et al.*, 2022). En el caso de aquéllos en ejercicio, es necesario que los establecimientos educativos no sólo les faciliten espacios formativos para adquirir competencias personales y profesionales en beneficio de la inclusión (Lindner *et al.*, 2023), sino que, además, instauren prácticas donde se promueva, por ejemplo, el uso de lenguaje inclusivo, la vinculación con minorías étnicas y sexuales, entre otras instancias que favorezcan, de manera sistemática, actitudes docentes positivas hacia la inclusión en el contexto de escuela y de aula.

## REFERENCIAS

Acosta, A., y Arráz, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad

- motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154. <https://ve.scielo.org/pdf/ri/v38n83/art08.pdf>
- Alaminos, A., y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil.
- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2), 1-7. <https://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Alsolami, A., y Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PLoS ONE*, 18(1), e0279068. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279068>
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bohndick, C., Ehrhardt-Madapathi, N., Weis, S., Lischtzke, L., y Schmitt, M. (2022). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion and their relationships to personality traits and learning opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1857929>
- Castillo, P. (2020). 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://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Corso, S. [TED-Ed en español]. (2017). Para que las escuelas inclusivas dejen de ser necesarias. <https://youtu.be/H9U6J0C8z88>
- CPEIP y Mineduc (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Mineduc. <https://goo.su/TYGAcM>
- Desombre, C., Lamotte, M., y Jury, M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Estrada, A. (2012). La actitud del individuo y su interacción con la sociedad entrevista con la Dra. María Teresa Esquivias Serrano. *Revista Digital Universitaria*, 13(7), 3-12. <https://goo.su/iUhHi>
- Fernandes, L. (2024). Preparing student teachers for the inclusion of autistic learners in the further education sector. *Research in Post-Compulsory Education*, 29(2), 241-261. <https://doi.org/10.1080/13596748.2024.2330780>

- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, C., Herrera, C., y 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://goo.su/nofWn>
- Garzón, P., Calvo, M., y Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gelber, D., González, A., Escribano, R., y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://goo.su/0b2WIt2>
- Gibon, T., y Chen, X. (2023). Conceptualizing inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 27(9), 1042-1055. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958>
- Gómez, L., Castillo, L., Camacho, A., Sánchez, Y., y De la Peña, C. (2017). Análisis de las Actitudes y Prácticas Inclusivas en República Dominicana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 181-198. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/275/281>
- González, K. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción*. (Tesis de maestría). Universidad de Concepción, Chile. <https://goo.su/cFc7C>
- González, Y., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con NEE. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Granada, M., Pomes, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (25), 51-59. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Hernández, C., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista ALERTA*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>

- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education*, 47(3), 308-328. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- Instituto Alana (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Instituto Alana. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>.
- Ley N° 20845 (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Gobierno de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Lindner, K., Schwab, S., Emara, M., y Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Mineduc (2015). *Diversificación de la Enseñanza*. Mineduc. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Mineduc (2017). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. División de Educación General. <https://goo.su/cFc7C>
- Mineduc (2023a). *Marco General de Educación Inclusiva. Unidad de Inclusión y Participación*. Mineduc. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/EDUCACION-INCLUSIVA.pdf>
- Mineduc (2023b). *Resumen ejecutivo. Sistematización de información cualitativa del proceso participativo de consulta para actualización de la Política Nacional de Convivencia Educativa*. División de Educación General. <https://convenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Resumen-Proceso-participativo-para-actualizacion-PNCE.pdf>
- Mineduc (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030. Subsecretaría de Educación*. Mineduc. <https://convenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>

- Pérez, E. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la universidad de Holguín, Cuba. *Revisita Educação & Sociedade*, 38(138), 81-98. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017151507>
- Perrin, A.L., Jury, M., y Desombre, C. (2021). Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? *Social Psychology of Education*, 24(5), 1085-1104. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7>
- Rappoport, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A., y Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 20(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(3), 71-78. <https://goo.su/kNoKW>
- Savolainen, H., Malinen, O., y Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sharma, U., y Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Tinajero, M., y Solís, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 147-168. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>
- Uka, E. (2024). Exploring differences in Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Kosovo. *European Journal of Special Needs Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2334537>
- UNESCO (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/1/pf0000374615>

- UNESCO (2020b). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Documento de Política 43*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa)
- UNICEF (2015). *Convención de los derechos del niño*. UNICEF. [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino\\_0.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf)
- Valenzuela, C., y Cortese, I. (2017). *Transitando hacia una educación inclusiva. Breve revisión a los paradigmas y leyes*. Valoras UC. <https://goo.su/cFc7C>
- Varcoe, L., y Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
- Vázquez, F. (1996). *El Análisis de Contenido Temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Véliz, P., Martínez, M., Parra, H., y Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-30. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>