

Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria *

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>

*Inclusive Culture and Policies in Chilean Primary
and Secondary Education Teachers*

Laura Espinoza**

Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile)
Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa IESED (Chile)

Nelly Lagos***

Universidad del Bío-Bío (Chillán, Chile)

Karen Hernández****

Universidad Santo Tomás, sede La Serena (La Serena, Chile)

Diana Ledezma*****

Universidad Santo Tomás, sede La Serena (La Serena, Chile)

.....

* Este estudio es un extracto en el marco de la tesis de posgrado “Relación entre las actitudes docentes hacia la multiculturalidad y las prácticas pedagógicas inclusivas en establecimientos educacionales de la ciudad de La Serena y Coquimbo”. Tesis finalizada para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Gestión Inclusiva, llevada a cabo durante el periodo 2018-2019 en la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Investigación financiada con recursos propios. Artículo de investigación recibido el 05.08.2020 y aprobado el 09.02.2021.

** Doctora en Neurociencia Cognitiva y Educación, egresada de la Universitat de València (España). Máster en Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas Específicas, egresada de la Universitat de València (España). Licenciada en Educación y Profesora de Estado en Educación Diferencial, egresada de la Universidad de La Serena (Chile). Actualmente es académica e investigadora del Departamento de Educación, carrera de Educación Diferencial, de la Universidad de Los Lagos (Chile). Asimismo, colaboradora del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa IESED (Chile). Correo electrónico: laura.espinoza@ulagos.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0947-0039>

*** Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante (España). Magíster en Educación, Mención Orientación Educativa de la Universidad de Bío-Bío (Chile). Profesora de Educación Básica con Mención en Trastornos del Aprendizaje y Licenciada en Educación de la misma universidad. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Bío-Bío (Chile). Correo electrónico: nlagos@ubiobio.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>

**** Magíster en Educación mención Gestión Inclusiva, egresada de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial egresada de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Actualmente se desempeña como profesora de Educación Diferencial o Especial en el Programa de Integración Escolar del Colegio Saint John's School, La Serena (Chile). Correo electrónico: karenhernandez.diferencial16@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0853-371X>

***** Magíster en Educación mención Gestión Inclusiva, egresada de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial egresada de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Actualmente se desempeña como profesora de Educación Diferencial o Especial en la Escuela Cordillera, Coquimbo (Chile). Correo electrónico: dianaledezmav@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1854-9539>

Cómo citar/How to cite

Espinoza, Laura; Lagos, Nelly; Hernández, Karen; Ledezma, Diana (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. *Revista CS*, 34, 17-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>

Resumen

Abstract

La investigación descrita en este artículo pretende determinar las acciones que el profesorado declara efectuar, en coherencia con la cultura y políticas educativas inclusivas, considerando que estos dos aspectos deberían permear el quehacer pedagógico en los centros escolares con el fin de garantizar una educación en equidad para el estudiantado. La metodología es cuantitativa y consideró profesorado chileno desde educación infantil a educación secundaria. Para la recogida de datos se utilizó la *Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula*. Se encontraron diferencias significativas en algunas dimensiones de la guía mencionada, según el centro educativo en que se desempeñaban los docentes y el ciclo educativo en el que impartían clases. A partir de los hallazgos es posible profundizar la comprensión sobre el modo en que los profesores efectúan acciones pedagógicas congruentes con la cultura y políticas inclusivas vigentes, y cómo esto permite futuras mejoras educativas respecto de la inclusión.

PALABRAS CLAVE:

cultura inclusiva, educación inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, profesorado

.....

The purpose of this research discussed in this paper is to determine the actions that the professors declare to carry out, in coherence with the culture and inclusive educational policies, and considering that these two aspects mentioned should permeate towards the pedagogical work in schools for guaranteeing an education in equity for the students. The methodology is quantitative and considered Chilean teachers from early childhood education to secondary education. For collecting data, the *Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula* was used. Regarding the results, significant differences were found in some dimensions, considering the educational center in which the teachers worked and the educational cycle in which they taught. Based on the findings, it is possible to deepen the understanding of how teachers carry out pedagogical actions consistent with current inclusive culture and policies, and how this allows for future educational improvements regarding inclusion.

KEYWORDS:

Inclusive Culture, Inclusive Policies, Inclusive Practices, Inclusive Education, Teachers

Introducción

La cultura y las políticas en la praxis para instaurar una escuela inclusiva

En el actual contexto de la educación y a nivel mundial, se ha conseguido regular que la educación sea posible y accesible para todos mediante diversos acuerdos, consensos y normativas. La presencia del sello de la equidad educativa en la escuela y en su cultura es lo que permite que se le defina como una escuela inclusiva: esto es, aquel lugar en que se brinda educación formal y de manera integral para todos y en todos los aspectos (Booth; Ainscow, 2011). Por ello, quien lo desee puede acceder a ella, aprender, permanecer y avanzar en el proceso de escolarización, y sobre todo, participar activamente en todas las instancias desarrolladas en este contexto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco, 2017).

La escuela considerada inclusiva se caracteriza por tener una cultura donde se convive como una comunidad. Según Booth y Ainscow (2015), desde esta perspectiva la comunidad escolar interactúa según ciertos valores y principios de carácter inclusivo, que modulan las relaciones. Estos valores, que se explicitan por medio de acciones, permiten que el estudiantado se sienta apreciado, protegido y acogido, desenvolviéndose en un contexto con otros a través de la colaboración dinámica y desafiante. Asimismo, la escuela inclusiva se caracteriza por llevar a cabo dinámicas e interacciones dirigidas hacia la equidad de forma natural y constante (Booth; Ainscow, 2015). Sin embargo, estas directrices de interacción y regulación interna ya instaladas en la escuela inclusiva no se deben a una razón aleatoria, sino que emanaron en su momento de políticas nacionales e internacionales, las cuales surgieron como una necesidad de visibilizar y regular el cambio en la escuela para favorecer la atención de la diversidad, aunque puedan poseer elementos no inclusivos y, más bien, centrados en el déficit (Blanco; Duk, 2019; Espinoza, 2019). Dichas políticas inclusivas son opuestas al resto de políticas existentes, que suelen centrarse en una perspectiva de exclusión y, por tanto, de discriminación (Barton, 2003).

La instauración de una cultura inclusiva es un proceso que toma tiempo, pues implica cambios en los agentes educativos: sus perspectivas, interacciones, funcionamiento y organización (Ahmmed; Sharma; Deppeler, 2014). Es decir, existe un proceso de transformación permanente desde la escuela tradicional hacia la escuela *que incluye* (Booth; Ainscow, 2015). Para que la escuela sea efectivamente inclusiva, sus acciones no deben ser esporádicas ni limitadas a ciertos espacios escolares. Es decir, esta perspectiva inclusiva debe permear de forma intencionada el constante quehacer educativo en los diferentes espacios físicos y sociales-pedagógicos (Me-

llado; Chaucono, 2016). Asimismo, la escuela debe ser consciente y autorregulada respecto de cómo generar cambios concretos desde este enfoque de inclusión (Figueroa; Muñoz, 2014). Estos aspectos determinarán que la escuela incluya o no con éxito (Rodríguez; Ossa, 2014), y garantizará que este espacio sea democrático, permitiendo la participación de todos los agentes educativos que conviven en este contexto escolar (Mellado; Chaucono; Hueche; Aravena, 2017; Moliner; Sales; Escobedo, 2017).

A partir de lo antes descrito es posible determinar que cada escuela se encuentra en su propia transformación, transitando progresivamente de regular a inclusiva. En este proceso, y en cada realidad educativa, la escuela se encuentra con una variedad de ventajas y dificultades que son parte de esta transición o cambio de la propia cultura interna (Valdés-Morales, 2018). La literatura señala que uno de los factores que permiten vencer las dificultades y alcanzar exitosamente una cultura inclusiva son el liderazgo y la gestión interna de los agentes educativos (Castro; Alarcón, 2018; Donnelly; Watkins, 2011). Es decir, para que una escuela sea inclusiva, los diferentes actores del proceso educativo deben interactuar de forma jerárquica y democrática, planificada, organizada e intencionada, tanto entre ellos mismos como con el estudiantado y otros agentes que se vinculan con la escuela (Booth; Ainscow, 2011). De esta afirmación se deriva la importancia de indagar sobre cómo los agentes educativos, y sobre todo el profesorado, evidencian a través de sus prácticas el nivel de cultura inclusiva que permea la escuela y que, finalmente, garantiza la atención equitativa a la diversidad.

Algunos estudios sobre cultura y políticas inclusivas en diversos contextos educativos

La literatura plantea que la transformación de la escuela regular hacia la inclusiva supone dilemas, complicaciones y posibilidades que afectan de algún modo el quehacer pedagógico, determinado en parte por la inequidad entre centros educacionales (Engelbrecht; Nel; Smith; Van Deventer, 2016). Esto causa tensiones entre lo que norman las políticas y la realidad de los establecimientos educacionales, en diversos aspectos. Engelbrecht *et al.* (2016) señalan que en contextos como Sudáfrica, las acciones sugeridas desde la política inclusiva, tales como atender a estudiantes con necesidades educativas en aulas aparte de las regulares, implementar apoyos individuales a los estudiantes y no de forma dinámica con la diversidad del aula, y responsabilizar a ciertos profesionales del área especialista en la atención del estudiantado con necesidades educativas y no primordialmente al profesorado de educación regular, no son totalmente coherentes con el enfoque de atención a la diversidad, y en cierto modo favorecen algún nivel de exclusión. Es decir, se observa

una evidente brecha entre las políticas y la cultura inclusiva en las escuelas, lo cual tiene efectos en sus prácticas (Yada; Savolainen, 2017).

A nivel de aula, otro estudio de los autores Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela y Okkolin (2017) plantea que la praxis en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ve afectada de forma importante por factores asociados a la cultura escolar, así como por la forma en que los agentes educativos generan sus propias perspectivas sobre educación inclusiva. Estos autores señalan que, al margen de la diversidad de culturas extra e intraescuela, la praxis pedagógica se ve afectada en este tránsito hacia la educación inclusiva. Dicha situación se observó en países como Finlandia y Sudáfrica, los cuales presentan un contraste de orden sociopolítico, cultural e histórico. Sin embargo, y a pesar de esta importante diferencia, se hallaron dificultades similares en ambos tipos de contextos educativos, donde el quehacer pedagógico suele efectuarse desde un enfoque tradicional más que inclusivo. Esta misma situación se observa en contextos como el de Canadá, donde se realizó un estudio que consideró profesorado en formación (Specht *et al.*, 2015).

Vista la situación descrita en los párrafos anteriores, es importante analizar la postura del profesorado ante los cambios políticos y culturales en la escuela determinando de qué modo afectarían su praxis pedagógica. Algunos estudios han detectado que el profesorado es capaz de percibir la falta de cultura inclusiva y eso afectaría sus prácticas, creando necesidades en estos agentes educativos. Al respecto, Valdés-Morales, López y Jiménez-Vargas (2019) llevaron a cabo un estudio con 129 centros educativos de tres regiones de Chile en relación a la cultura escolar inclusiva y la convivencia escolar inclusiva; sus hallazgos indicaron que aquellos establecimientos educacionales que manifestaron una baja cultura inclusiva se caracterizaban por la desorganización respecto de las funciones y responsabilidades de los agentes educativos. Además, las relaciones de tipo interpersonal eran más bien aisladas y con escasa cohesión. De igual forma, se centraban en aspectos como mejorar directamente la convivencia escolar, sin abordarla desde una perspectiva más amplia. En una línea similar, y con anterioridad a Valdés-Morales *et al.* (2019), González, Martín, Poy y Jenaro efectuaron en el año 2016 una investigación con profesorado de Castilla y León (España), a través de la cual indagaron de forma específica las necesidades de agentes educativos respecto de cultura inclusiva, políticas y prácticas. Hallaron que el profesorado de género masculino manifestó mayor valoración de las políticas inclusivas que el femenino. Los autores atribuyeron este hallazgo a la distribución por género de la muestra participante en función de su trayectoria docente: los varones tenían más antigüedad en la labor pedagógica. En relación con la formación de base, los investigadores hallaron un mayor nivel en cultura inclusiva en el profesorado de educación especial que en el resto de los

profesores. A raíz de este resultado, los autores plantearon que el profesorado de educación especial suele sentirse más preparado y competente; no así el resto de los profesores de educación regular, quienes atribuirían esta tarea a los profesores de educación especial.

Por otra parte, otros estudios han hallado que los profesores suelen declarar que poseen un alto nivel de cultura inclusiva. García, Romero, Rubio, Flores y Martínez (2015) indagaron al respecto con profesorado de México perteneciente a centros educativos regulares y escuelas especiales que educan a estudiantado en situación de discapacidad. Los autores hallaron que, en términos generales, los docentes suelen calificar de forma muy positiva sus prácticas asociadas a cultura y políticas inclusivas. Sin embargo, señalan que existen diferencias entre lo que declara el profesorado de ambos tipos de centro, específicamente en aspectos asociados a las prácticas del personal de apoyo y a las prácticas del personal de apoyo y maestro del grupo, es decir, trabajo colaborativo y el impacto de las acciones de los profesionales especialistas en el aprendizaje del estudiantado. En ambos aspectos, el profesorado de los centros educativos regulares manifestó una mejor valoración de estos aspectos, en contraste con el perteneciente a las escuelas especiales. Por otro lado, estas últimas presentaron una mayor valoración en dimensiones como la relación entre el cuerpo docente para la atención equitativa, la reflexión y sensibilización sobre la planificación y práctica pedagógica para la diversidad, y la práctica de los profesionales especialistas con las familias. Según los investigadores, estas diferencias en la valoración dependerían del tipo de estudiantado con el que tratan los profesionales (estudiantes con o sin discapacidad). Asimismo, plantean que la valoración de los profesionales de educación especial es más neutra que las del profesorado de educación regular, al contrastar las declaraciones y las acciones pedagógicas de los profesionales. A su turno, el estudio de Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017) sobre cultura y políticas inclusivas y cómo se implementan en un centro educativo de Colombia por medio de la práctica, también detectó la alta valoración de cultura inclusiva que declaraba el profesorado. Para recoger información, emplearon el instrumento *Index for Inclusion* (Booth; Ainscow, 2000) y una entrevista. A nivel cualitativo, las investigadoras hallaron que los participantes declararon comprender la cultura inclusiva y conocer algunos valores y principios. Sin embargo, estos participantes señalaron que el obstáculo aparece al implementar esta cultura inclusiva por medio de las acciones pedagógicas, sobre todo en el estudiantado con discapacidad. Como se puede observar, a pesar de que el profesorado suele declarar una cultura favorable para la inclusión, existen algunas dicotomías al plasmarla en las acciones pedagógicas.

Sumado a lo anterior, es importante destacar que, aun cuando una escuela en transición hacia la cultura inclusiva presente dificultades para llevar a cabo prácticas coherentes con este enfoque, la literatura propone que esto puede mejorarse a través la aplicación de programas de acompañamiento o de intervención en el establecimiento educacional. Serrato y García (2014) efectuaron su investigación con profesores de primaria de un centro educativo mexicano, en quienes aplicaron un programa de intervención para ampliar su conocimiento sobre inclusión educativa y así mejorar sus prácticas en aula desde esta perspectiva. Para ello, recogieron información sobre cultura, políticas y prácticas asociadas a la inclusión antes y después de la intervención. Respecto de los resultados de este estudio, antes de iniciar el programa se valoraron de forma muy positiva aspectos tales como el apoyo del equipo de especialistas para favorecer el aprendizaje del estudiantado, las prácticas colaborativas entre profesorado de educación regular y especialistas, la reflexión y sensibilización en el centro educativo para favorecer la inclusión educativa, y las relaciones entre miembros del profesorado, y entre ellos y el estudiantado. Al finalizar la intervención, los aspectos que se detectaron en principio como descendidos mostraron una mejora; fue el caso de las prácticas del profesorado con las familias y la formación docente permanente sobre inclusión educativa.

Visto lo anterior, es posible determinar que la real acción inclusiva requiere que los docentes lleven a cabo la diversificación de la enseñanza, una evaluación formativa que permita optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje y, sobre todo, permitir el aprendizaje activo del estudiante y el desarrollo de su autonomía y autorregulación (Hawkins; Crim; Ganz; Kennedy, 2019). Aunque estas acciones para atender la diversidad se pueden ejecutar en algunos centros educativos de forma aislada, con escasa frecuencia o solo por algunos agentes educativos, es importante considerar que un acompañamiento o intervención puede aumentar este accionar pedagógico inclusivo, siempre y cuando se aborde de igual manera el cambio cultural que implica (Serrato; García, 2014).

A partir de la literatura revisada se detecta la existencia de estudios diversos que consideran la cultura y las políticas inclusivas, y cómo en los centros educativos se materializan o no de manera efectiva por medio de las prácticas docentes. Sin embargo, se observa dicotomía entre unos estudios y otros, lo cual evidencia matices entre las realidades educativas y la diversidad de tránsitos hacia la cultura inclusiva. A partir de este hecho, el presente estudio se plantea como objetivo identificar las prácticas que los docentes declaran efectuar, asociadas a la cultura y políticas inclusivas en los centros educativos chilenos participantes, mediante la comparación de profesores agrupados según género, centro educativo al cual pertenecen y ciclo educativo o área en la que efectúan labores pedagógicas.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cuantitativo. Además, el diseño es correlacional transeccional, por comparación de grupos. En este diseño de investigación es posible hallar relaciones entre dos o más variables a partir del análisis de información recogida en un momento único en el tiempo (Hernández; Fernández; Baptista, 2014).

Participantes

Participaron 88 profesores –67 mujeres y 21 hombres– que trabajaban en dos centros educativos de la Región de Coquimbo, en Chile. Dichos centros atienden a estudiantes desde educación infantil hasta secundaria. Es importante señalar que en ambos centros educativos se atiende a diversidad de estudiantes, entre ellos algunos con necesidades educativas especiales de tipo transitorio (NEET), derivadas de trastornos específicos y diversidad cultural; y a estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP), derivadas de algún tipo de discapacidad. Para atenderles, los centros educativos cuentan con un equipo interdisciplinario de profesionales que considera a educadores diferenciales o especiales, psicopedagogos, psicólogos, profesional en trabajo social y orientador, a la vez que otros profesionales de apoyo externo como neurólogos, psiquiatras y kinesiólogos, entre otros.

Para que los profesores participaran del estudio, se verificó que se encontraran efectuando labores de docencia en aula. No participaron quienes se dedicaban de

CUADRO 1 | Distribución del profesorado según formación de base

Formación	n*	%
Pedagogía en educación especial	23	26,1
Pedagogía en educación infantil o preescolar	7	8
Pedagogía en educación primaria o básica	19	21,6
Pedagogía en educación secundaria o media	36	40,9
Docentes sin formación pedagógica de base**	3	3,4
Total profesorado	88	100

*Cantidad de profesores participantes. ** Profesionales de las áreas de la salud, hotelería u otras que dictaban clases en su área en los últimos niveles de formación técnica profesional.

forma exclusiva a actividades directivas, administrativas o de gestión. El profesorado participante tenía entre 20 y 50 o más años de edad (20 - 30 años = 19 %; 31 - 40 = 52 %; 41 - 50 años = 20 %, 50 años o más = 9 %). Asimismo, contaban desde 0 a 40 años de experiencia laboral. En el Cuadro 1 se describe el profesorado participante en este estudio, considerando la formación de base.

Instrumentos

Para recoger la información sobre culturas y políticas inclusivas declarada por el profesorado se escogió la escala de autorreporte Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula - Gepia (García; Romero; Escalante, 2011), la cual considera la dimensión de cultura y políticas de inclusivas del índice de inclusión (Booth; Ainscow, 2011). Esta dimensión consta de 33 reactivos, en formato de escala tipo Likert de frecuencia con cuatro posibles respuestas: nunca (0), algunas veces (1), casi siempre (2) y siempre (3).

Los componentes o dimensiones que considera el instrumento respecto de cultura y políticas inclusivas son los siguientes:

1. *Relación entre personal docente y alumnado, y del alumnado entre sí.* Se refiere a si el profesor o la profesora favorecen en aula y con sus pares relaciones sanas y recíprocas basadas en el respeto, de tal manera que se minimicen los malos tratos, se propicien ambientes positivos y se favorezca la atención equitativa a la diversidad.
2. *Práctica del personal de educación especial.* Considera la percepción del profesorado sobre la docencia de apoyo; es decir, si el profesorado de educación especial es eficiente respecto del trabajo con el estudiantado para favorecer su aprendizaje, así como el trabajo colaborativo con profesores y familia de estudiantes.
3. *Reflexión y sensibilización.* Considera si el profesorado revisa su planificación y metodologías para la atención efectiva de la diversidad, socializa experiencias exitosas de inclusión en aula y atiende a todo el estudiantado para el aprendizaje, sin distinciones.
4. *Formación docente.* Considera si el profesorado tiene capacitación o lee investigación para atender de forma efectiva la diversidad en equidad; si aplica estos conocimientos en su quehacer pedagógico; y si se preocupa de solicitar formación permanente según sus necesidades.
5. *Práctica personal de educación especial y educación regular.* Si el profesorado conoce al personal de apoyo con que se cuenta; si existen horarios definidos de trabajo colaborativo; si el profesorado recibe apoyo desde el equipo de apoyo; y si este se sustenta en la experiencia exitosa previa de atención a la diversidad.

6. *Práctica del personal de educación especial y familias*. Considera si el profesorado conoce el contexto familiar del estudiantado; si mantiene una comunicación fluida con ellos; y si las actividades escolares enviadas al hogar promueven una participación activa de la familia.

El instrumento aplicado, considerada la variable *cultura y políticas inclusivas* y sus componentes, presentó una fiabilidad adecuada, la cual se especifica en el Cuadro 2.

CUADRO 2 | Fiabilidad de la variable *cultura y políticas inclusivas* del instrumento Gepia (García; Romero; Escalante, 2011)

Componentes	Alfa de Cronbach
1. Relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí	.838
2. Práctica del personal de educación especial	.799
3. Reflexión y sensibilización	.720
4. Formación docente	.625
5. Práctica personal de educación especial y educación regular	.758
6. Práctica del personal de educación especial y familias	.679
Confiabilidad de la variable <i>cultura y políticas inclusivas</i>	.907

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la aplicación del instrumento, primero se solicitó la firma de consentimiento informado al profesorado participante y luego se recogieron datos de carácter sociodemográfico. La aplicación del instrumento estuvo a cargo de dos profesionales instruidas y tuvo una duración aproximada de media hora en ambos centros educativos.

Análisis de la información

Los datos recogidos para esta investigación se analizaron mediante el *software* SPSS, versión 24.0. A partir del puntaje bruto obtenido por cada participante en cada uno de los reactivos del instrumento se generaron puntajes promedio para cada uno de los seis componentes de la variable en estudio –*cultura y políticas inclusivas*–.

Todos los análisis estadísticos consideraron un error alfa de .05. Por una parte, se realizó la Prueba de U de Mann-Whitney para las comparaciones por género y centro

educativo; y por otra, se efectuó la Prueba de Kruskal-Wallis para las comparaciones según el ciclo educativo o área en que el profesorado efectuaba sus labores pedagógicas. Ambas pruebas son de distribución libre y se emplean cuando las variables no son continuas, es decir, son ordinales o categóricas (Berlanga; Rubio, 2012), como sucede en este estudio.

Resultados

Los resultados del estudio descrito fueron obtenidos para la variable *culturas y políticas inclusivas*, cuyos componentes o dimensiones en el instrumento aplicado son los siguientes, mencionados previamente: *relación entre personal docente y alumnado, y del alumnado entre sí; práctica del personal de educación especial; reflexión y sensibilización; formación docente; práctica personal de educación especial y educación regular, y práctica del personal de educación especial y familias*. Los análisis efectuados para cada componente consideraron comparación entre grupos, según el centro educativo o colegio al que pertenecía el profesorado; género del profesorado, y ciclo educativo o área en que los docentes ejercían las labores pedagógicas.

Cultura y políticas sobre inclusión, según el centro educativo en el que se desempeña el profesorado

El Cuadro 3 presenta los resultados respecto de las diferencias entre grupos, según el lugar de trabajo del profesorado (centro educativo 1 o 2). A pesar de que en todos los componentes los profesores del establecimiento educativo 2 declararon efectuar con más frecuencia acciones relacionadas con culturas y políticas de carácter inclusivo, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en *relación entre personal docente y alumnado, y del alumnado entre sí* ($p \leq .001$) y en *reflexión y sensibilización* ($p \leq .05$). También se encontraron diferencias significativas en la totalidad de la variable *culturas y políticas inclusivas* según centro educativo al cual pertenecía el profesorado ($p \leq .01$).

Cultura y políticas sobre inclusión educativa en función del género del profesorado

Los resultados de los análisis de datos, considerada la comparación por género del profesorado en los seis componentes de la variable *cultura y políticas inclusivas*, se presentan en el cuadro 4.

CUADRO 3 | Diferencias respecto de la variable *cultura y políticas en inclusión educativa*, según centro educativo donde se desempeña el profesorado

	Centro educativo 1 (n=54)		Centro educativo 2 (n=34)		U	p
	Rango \bar{X}	Rango Σ	Rango \bar{X}	Rango Σ		
Componente 1 RPDA	37,48	2024	55,65	1892	539	.001***
Componente 2 PPEE	41,94	2264,5	48,57	1651,5	779,5	.201
Componente 3 RyS	40,15	2168	51,41	1748	683	.037*
Componente 4 FD	43,82	2366,5	45,57	1549,5	881,5	.748
Componente 5 PPEEyER	42,32	2285,5	47,96	1630,5	800,5	.289
Componente 6 PPEEyF	41,29	2229,5	49,60	1686,5	744,5	.130
Total CyPI	38,71	2090,5	53,69	1825,5	605,5	.007**

Nota: \bar{X} = Promedio, Σ = Sumatoria, U= U de Mann-Whitney, p = Significación. RPDA: relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí; PPEE: práctica del personal de educación especial; RyS: reflexión y sensibilización; FD: formación docente; PPEEyER: práctica personal de educación especial y educación regular; PPEEyF: práctica del personal de educación especial y familias; CyPI: cultura y políticas inclusivas. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Fuente: elaboración propia.

CUADRO 4 | Diferencias respecto de cultura y políticas en inclusión educativa según género del profesorado

	Hombres (n=21)		Mujeres (n=67)		U	p
	Rango \bar{X}	Rango Σ	Rango \bar{X}	Rango Σ		
Componente 1 RPDA	38,90	817	46,25	3099	586	.248

Componente 2 PPEE	40,38	848	45,79	3068	617	.362
Componente 3 RyS	43,14	906	44,93	3010	675	.772
Componente 4 FD	40,62	853	45,72	3063	622	.413
Componente 5 PPEEyER	39,93	838,5	45,93	3077,5	607,5	.323
Componente 6 PPEEyF	36,05	757	47,15	3159	526	.077
Total CyPI	37,31	783,5	46,75	3132,5	552,5	.139

Nota: X= Promedio, Σ = Sumatoria, U = U de Mann-Whitney, p = Significación. RPDA: relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí; PPEE: práctica del personal de educación especial; RyS: reflexión y sensibilización; FD: formación docente; PPEEyER: práctica personal de educación especial y educación regular; PPEEyF: práctica del personal de educación especial y familias; CyPI: cultura y políticas inclusivas. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que en todos los componentes y en el total de la variable *cultura y políticas inclusivas* las profesoras mujeres suelen declarar que con mayor frecuencia ejecutan acciones relacionadas con esta variable, las diferencias entre profesoras y profesores no son estadísticamente significativas ($p \geq .05$).

Cultura y políticas sobre inclusión educativa según el ciclo educativo o área donde el profesorado ejerce las labores pedagógicas

El Cuadro 5 muestra los resultados respecto de las diferencias entre grupos según el ciclo educativo o área donde el profesorado se desempeñaba cuando participó en el estudio. En relación con la información obtenida, se observa una diferencia estadísticamente significativa entre grupos en cuatro componentes: *relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí* ($p \leq .01$); *práctica del personal de educación especial* ($p \leq .05$); *práctica personal de educación especial y educación regular* ($p \leq .05$); y *práctica del personal de educación especial y familias* ($p \leq .01$), además del total de la variable *cultura y políticas inclusivas* ($p \leq .05$). Los componentes de *reflexión y sensibilización*, así como los de *formación docente*, no mostraron diferencias significativas entre grupos ($p \geq .05$).

CUADRO 5 | Diferencias respecto de cultura y políticas en inclusión educativa según ciclo educativo o área en que el profesorado ejerce su práctica pedagógica

RANGO DE MEDIA DE MUESTRAS							
Componentes	Ed. especial (n=18)	Educación pre-escolar (n=8)	Primer ciclo básico (n=14)	Segundo ciclo básico (n=17)	Educación media (n=31)	X ²	p
Componente 1 RPDA	33,83	54,94	44,46	61,15	38,89	13,276	.010*
Componente 2 PPEE	42,53	53,69	38,93	59,21	37,73	11,160	.025*
Componente 5 PPEEyER	49,61	43,31	32,71	58,97	39,23	11,623	.020*
Componente 6 PPEEyF	52,17	51,62	39,00	58,50	33,02	14,793	.005**
Total CyPI	41,94	52,06	37,14	62,09	37,71	12,316	.015*

Nota: X²= Chi cuadrado (estadístico de contraste de la prueba); p = significación. Grados de libertad (gl) = 4. *p ≤ .05; **p ≤ .01; ***p ≤ .001. RPDA: relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí; PPEE: práctica del personal de educación especial; PPEEyER: práctica personal de educación especial y educación regular; PPEEyF: práctica del personal de educación especial y familias; CyPI: cultura y políticas inclusivas.

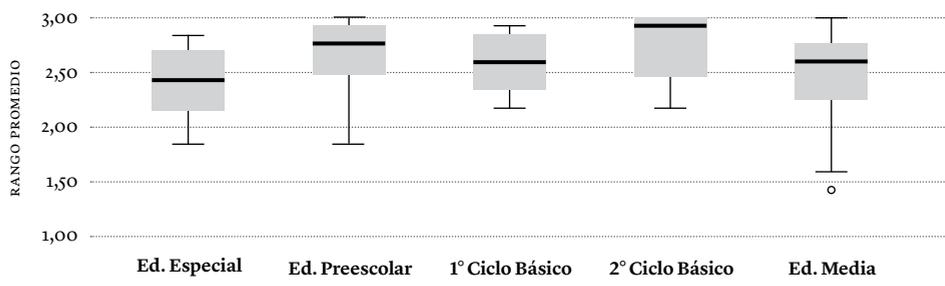
Fuente: elaboración propia.

En el componente *Relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí* (figura 1), los grupos que presentan diferencias significativas corresponden a los profesores que se desempeñan en segundo ciclo de educación primaria (5.º a 8.º básico) y aquellos que laboran en el área de educación especial dentro del colegio ($p = .003$). Asimismo, se observan diferencias significativas entre profesores que se desempeñan en segundo ciclo de educación primaria y profesores de educación secundaria o media ($p = .004$).

Respecto del componente *práctica del personal de educación especial* (figura 2), las diferencias estadísticamente significativas se presentan entre los profesores que se desempeñan en segundo ciclo de educación primaria y quienes laboran en educación secundaria o media ($p = .003$).

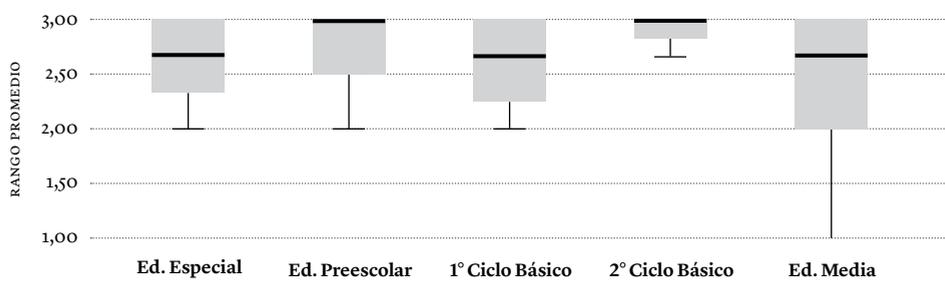
Respecto del componente *práctica personal de educación especial y educación regular* (figura 3), los grupos que presentan diferencias estadísticamente significativas entre sí

FIGURA 1 | Gráfico de cajas y bigotes para el componente *relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2 | Gráfico de cajas y bigotes para el componente *práctica del personal de educación especial*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia

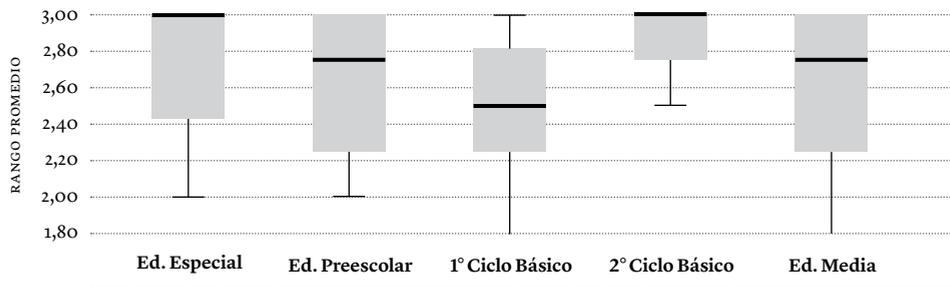


Fuente: elaboración propia.

son el profesorado que se desempeña en primer ciclo de educación primaria (1.º a 4.º básico) y los profesores que laboran en segundo ciclo de educación primaria ($p = .003$).

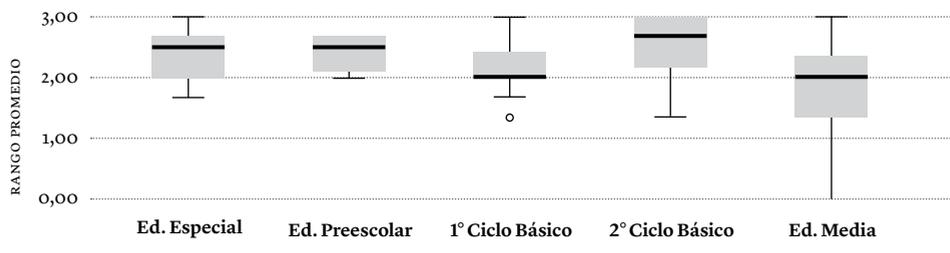
En lo que atañe al componente de *práctica del personal de educación especial y familias* (figura 4), las diferencias significativas se observan entre el profesorado que labora en segundo ciclo de educación primaria y aquel que labora en educación secundaria o media ($p = .001$).

FIGURA 3 | Gráfico de cajas y bigotes para el componente *práctica personal de educación especial y educación regular*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia



Fuente: elaboración propia.

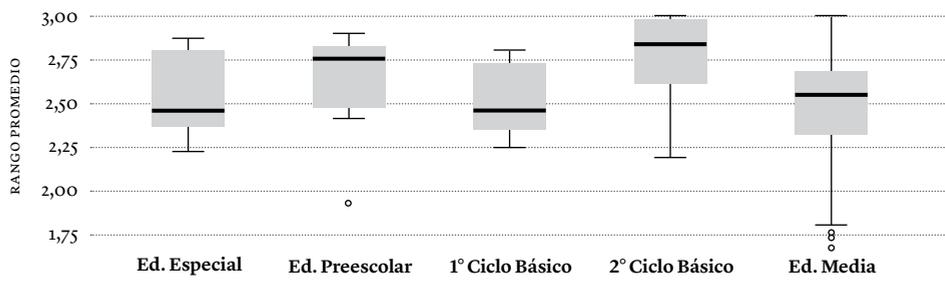
FIGURA 4 | Gráfico de cajas y bigotes para el componente *práctica del personal de educación especial y familias*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia



Fuente: elaboración propia.

Por último, en la totalidad de la variable *culturas y políticas inclusivas* (figura 5) se evidencia la dinámica más frecuente: las diferencias significativas entre grupos se dieron entre profesores que trabajan en segundo ciclo de educación primaria y quienes ejercen su labor en educación secundaria o media ($p = .002$).

FIGURA 5 | Gráfico de cajas y bigotes para la variable *culturas y políticas inclusivas*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Vistos los resultados obtenidos en este estudio y tras efectuar un contraste con los estudios previos realizados respecto de esta temática, se revelan algunas diferencias importantes entre algunos grupos comparados en lo que atañe a los componentes o dimensiones de cultura y políticas inclusivas.

En relación con los hallazgos según el centro educativo en que trabajaba el profesorado, se detectó una diferencia importante en la variable *cultura y políticas inclusivas*. Esta diferencia se atribuye a dos de los seis componentes –*relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí, y Reflexión y sensibilización*–, pues los demás no presentan diferencias relevantes entre sí, y el centro educativo 2 declaró un mayor nivel de acuerdo. Ambos establecimientos poseían características muy similares en cuanto a localización, contexto sociocultural en que se encontraban inmersos, tipo de estudiantado y agentes educativos implicados, entre otros aspectos. No obstante, se observan diferencias respecto de las interacciones entre profesores y estudiantes para generar un clima positivo de aula, al igual que en la manera como se preparan para atender a la diversidad. Las disimilitudes de este tipo entre centros educativos también se han hallado en otros estudios, aunque asociadas a aspectos de prácticas del personal de apoyo y de estos respecto al profesor del curso (García *et al.*, 2015). En el presente estudio, el matiz entre centros educativos podría deberse al proceso único de tránsito que lleva cada establecimiento educacional para convertirse en una escuela inclusiva, específicamente originado por su cultura interna

(Valdés-Morales, 2018). Cada centro educativo posee cierto nivel de cultura inclusiva, debido a la atención de estudiantado diverso y, sobre todo originario, de contextos vulnerables, lo cual naturaliza esta perspectiva. No obstante, esta cultura varía en aspectos específicos, en función del modo en que los agentes son activos y gestionan estos aspectos desde la cultura a la praxis pedagógica (Donnelly; Warkins, 2011). Por tanto, las diferencias y similitudes detectadas evidencian la individualidad de cada centro educativo en su proceso hacia el alcance de la cultura inclusiva.

Respecto de las dicotomías halladas sobre cultura y políticas inclusivas según el género del profesorado, aunque las mujeres declararon en mayor medida efectuar acciones en coherencia con cultura y políticas de carácter inclusivo, cabe destacar que estas diferencias no son significativas. Estudios como el de González *et al.* (2016) hallaron que los hombres manifestaron un mayor grado de acuerdo respecto de esta variable, situación que difiere respecto de lo hallado en el presente estudio. En esta investigación y considerando los resultados, las diferencias de género no se evidenciarían a nivel cultural en la escuela, sino más bien en la ejecución de la praxis pedagógica que se empapa del enfoque inclusivo. Algunos autores plantean que el género femenino suele manifestar mayor praxis pedagógica inclusiva (Specht *et al.*, 2015), lo cual se debería a que, según algunos investigadores, presenta mejores actitudes hacia la educación en equidad (Garzón; Calvo; Orgaz, 2016).

Sobre la agrupación del profesorado en relación con el ciclo educativo/área en que desempeña su labor docente, se hallaron diferencias relevantes en la totalidad de la variable *cultura y políticas inclusivas*, así como en cada uno de sus componentes de manera aislada. Cabe destacar que, en cuatro de los seis componentes, los profesores de segundo ciclo básico declararon un mayor nivel de cultura y políticas inclusivas en coherencia con sus prácticas, en contraste con el profesorado de educación especial, de primer ciclo básico y de educación media. Las diferencias no consideraron al profesorado de educación infantil o preescolar.

Respecto del componente *relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí*, los profesores de segundo ciclo de primaria manifestaron diferencias importantes en contraste con los de educación especial. Es decir, los profesores de educación regular pertenecientes a este ciclo o nivel educativo señalan generar en mayor medida ambientes positivos para el aprendizaje, con lo que evitan la discriminación o exclusión e incentivan la participación del estudiantado, aspectos fundamentales para los procesos inclusivos (Mellado *et al.*, 2017; Moliner *et al.*, 2017). Esto puede deberse a que, por la naturaleza de sus funciones, el profesor de aula regular suele pasar más tiempo con los estudiantes del aula común, situación en desmedro del profesor de educación especial para generar ambientes positivos e inclusivos que favorezcan el aprendizaje. Además, suele manifestarse un mayor nivel

de cultura inclusiva en profesores de educación diferencial, siempre y cuando se desempeñen en establecimientos de educación especial, no así en establecimientos de educación regular (González *et al.*, 2016). Por otra parte, García *et al.* (2015) plantean que los profesores de educación especial suelen ser más neutrales al manifestar su nivel de acuerdo sobre cultura inclusiva y cómo permea sus acciones pedagógicas, lo cual podría explicar una menor valoración en este componente.

Asociado al componente *práctica del personal de educación especial*, los profesores de segundo ciclo básico declararon mayor grado de acciones vinculadas a este aspecto de la cultura inclusiva, en contraste con los profesores de educación secundaria o media. Es decir, los profesores de estudiantes más jóvenes plantean que el apoyo del educador diferencial es más eficiente, constante y colaborativo en comparación con estudiantes mayores. Esto cobra sentido si consideramos que, en la realidad chilena, los estudiantes menores suelen presentar necesidades educativas que afectan mayormente el aprendizaje, junto con un menor grado de madurez y autorregulación. Ello demandaría mayores apoyos del profesor especialista y justifica mayor presencia y trabajo colaborativo con los profesores de educación regular en niveles educativos inferiores. Por tanto, esta diferencia entre apoyo debido al ciclo educativo puede estar vinculada a las propias ventajas y dificultades que muestran variabilidad, incluso dentro del mismo establecimiento educacional (Valdés-Morales, 2018).

En relación con el componente *práctica personal de educación especial y educación regular*, el profesorado del segundo ciclo básico declaró mayor acuerdo en contraste con el del primer ciclo básico. En otras palabras, los profesores del segundo ciclo de primaria señalan tener con el profesorado de educación especial un mayor trabajo colaborativo fluido, con tiempos destinados e intencionados, además de estar basado en la experiencia exitosa. La diferencia mencionada puede explicarse si se toma en cuenta que con niños pequeños de primer ciclo, el trabajo del educador diferencial se centra más en el estudiante dentro y fuera del aula; es decir, en atender sus necesidades. Inclusive, en los niveles inferiores suele encontrarse una mayor cantidad de profesorado de educación especial (Vega, 2008). Con estudiantes jóvenes o preadolescentes/adolescentes, el rol del profesor de educación regular y del profesor de educación especial puede ser más flexible, condición que se refleja en el trabajo colaborativo e incluso en la *codocencia* o docencia compartida, pues los estudiantes ya tienen un mayor nivel de autonomía en contraste con niños menores. De forma recursiva, el trabajo fluido entre ambos profesores desde el enfoque inclusivo, tanto dentro como fuera del aula, nutriría la participación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Hawkins *et al.*, 2019).

Respecto del componente *práctica del personal de educación especial y familias*, las diferencias se detectaron entre profesorado de segundo ciclo básico y profes-

res de educación secundaria o media. Es decir, el profesorado de ciclos educativos menores manifiesta que los profesores de apoyo o educación especial logran un mayor conocimiento y comunicación con las familias de los estudiantes del centro educativo, implicándolas en los procesos educativos de sus hijos. Esta dinámica de trabajo con la familia puede deberse a que los estudiantes más jóvenes requieren más apoyo. Sin embargo, y en contraste con estudiantes más pequeños, los discentes de segundo ciclo enfrentan cambios propios de la preadolescencia y adolescencia, factor que afecta el proceso de aprendizaje de manera adicional. Esta nueva situación en el estudiantado causa modificaciones en la trayectoria de aprendizaje, que no se ve afectada solo por la autonomía del estudiante o sus necesidades educativas. Es decir, en este ciclo educativo la demanda de colaboración familia-escuela aumenta, puesto que se visibiliza la necesidad del apoyo para el estudiante que aprende, pero que a su vez se transforma en adulto (Fuentes; López; Fuentes, 2020).

En síntesis, en este estudio se evidenciaron diferencias entre grupos respecto de los diferentes aspectos que consideran la cultura y políticas inclusivas, que se permean en las praxis pedagógicas de las dos escuelas chilenas estudiadas. En los diferentes contrastes efectuados se visibilizan aquellos matices que evidencian un tránsito diversificado de la escuela y de sus agentes, desde la escuela tradicional a la escuela que incluye. Las mayores diferencias se hallaron en el componente que se relaciona con la creación de ambientes participativos y no excluyentes, considerándose sobre todo el contraste según centro educativo y nivel educativo/área en que se desempeña el profesorado.

Es importante señalar que la cultura inclusiva, dentro y fuera de un mismo establecimiento educacional, es más bien heterogénea y dinámica. Esto refuerza lo planteado por autores como Booth y Ainscow (2015), Valdés-Morales (2018) y Engelbrecht *et al.* (2016). El presente estudio aporta en este sentido con una mirada interna y entre centros educativos, en tanto considera diferentes factores que pudiesen generar matices en cómo la cultura inclusiva se impregna en la praxis pedagógica. No obstante, es importante señalar que los resultados obtenidos devienen de las verbalizaciones del profesorado; ello suele ser positivo al contrastarse con la observación de la praxis (Figueroa; Muñoz, 2012). Por tanto, el estudio podría ampliarse al considerar la perspectiva desde el quehacer para complementar las declaraciones.

Sumado a lo dicho, el presente trabajo puede dar luces para futuros programas de apoyo, al colaborar en la visibilización y comprensión de las dinámicas del profesorado respecto de la cultura y políticas inclusivas, y cómo esto afecta las prácticas pedagógicas que son determinantes para brindar la anhelada educación en equidad. Es importante destacar que los cambios de praxis surgen del cambio cultural, lo cual debe ser el eje principal de los programas de apoyo para la escuela que transita hacia

la educación inclusiva. Por tanto, y como implicación práctica, es importante considerar, sobre todo, la perspectiva inclusiva en la formación inicial docente, así como en la formación continua durante la práctica pedagógica. Es importante destacar que el paso hacia la inclusión efectiva requiere de fondo un cambio de paradigma o cambio cultural. Esto no se logra con acciones aisladas ni desencajadas, sino sostenidas a lo largo del tiempo y articuladas entre sí e involucrando a los diferentes actores del contexto educativo.

Referencias

- Ahmed, Masud; Sharma, Umesh; Deppeler, Joanne (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Barton, Len (2003). *Inclusive Education and Teacher Education*. London: Institute of Education. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.7626&rep=rep1&type=pdf>
- Berlanga, Vanesa; Rubio, María José (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas: Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació y Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2012.5.2528>
- Blanco, Rosa; Duk, Cynthia (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2000). Índice de inclusión. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación). Madrid: OEI. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Castro Fancy; Alarcón, Verónica (2018). El liderazgo escolar hacia el modelamiento de una cultura inclusiva y de altas expectativas. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(6), 62-70. Recuperado de <https://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/460/337>

- Donnelly, Verity; Watkins, Amanda (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9199-1>
- Engelbrecht, Petra; Nel, Mirna; Smit, Suegnet; Van Deventer, Marichelle (2016). The Idealism of Education Policies and the Realities in Schools: The Implementation of Inclusive Education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education* 20(5), 520-535. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095250>
- Engelbrecht, Petra; Savolainen, Hannu; Nel, Mirna; Koskela, Teija; Okkolin, Mari-Anne (2017). Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684-702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>
- Espinoza, Laura (2019). Detección y respuesta a las necesidades educativas desde el enfoque inclusivo: Avenencias y disonancias en la normativa chilena. En *Políticas Públicas para la Equidad Social*, Vol. 2 (pp. 123-132), editado por Pablo Rivera-Vargas; Judith Muñoz-Saavedra; Rommy Morales-Olivares; Stefanie Butendieck. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/136061>
- Figuroa, Ignacio; Muñoz, Yolanda (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994305.pdf>
- Fuentes, Iselys; López, María Magdalena; Fuentes, Lisbeth (2020). Aprendizaje social y adolescencia: una reflexión desde la responsabilidad educativa de padres y docentes. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(2), 104-110. Recuperado de <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/246>
- García, Ismael; Romero, Silvia; Escalante, Liliana (noviembre, 2011). *Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en aula (GEPIA)*. Trabajo presentado en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf
- García, Ismael; Romero, Silvia; Rubio, Silviana; Flores, Vasthi; Martínez, Araceli (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicio de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- Garzón, Paula; Calvo, María Isabel; Orgaz, María Begoña (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. Recuperado de <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/198>

- González, Francisca; Martín, Elena; Poy, Raquel; Jenaro, Cristina (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Hawkins, Jacqueline; Crim, Courtney; Ganz, Jennifer; Kennedy, Kimberley (2019). *The power of peers: Setting a course for 21st century skills in inclusive classrooms*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista-Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Mateus, Luz; Vallejo, Diana; Obando, Diana; Fonseca, Laura (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mellado, María Elena; Chaucono, Juan Carlos (2016). Liderazgo pedagógico para estructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n1/1409-4258-ree-20-01-00371.pdf>
- Mellado, María Elena; Chaucono, Juan Carlos; Hueche, Marianela; Aravena, Omar (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista de Educación*, 41(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Moliner, Odet; Sales, Auxiliadora; Escobedo, Paula (2017). Possibilities and limits to build an institutional culture from the classroom practices shared: The case of inclusive intercultural education. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <http://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación. Agenda Mundial de Educación 2030*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Rodríguez, Felipe; Ossa, Carlos (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 285-301. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Serrato, Lilia; García, Ismael (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a15v14n3.pdf>
- Specht, Jacqueline; McGhie-Richmond, Donna; Loreman, Tim; Mirenda, Pat; Bennett, Sheila; Gallagher, Tiffany...; Cloutier, Sarah (2016). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15. <http://www.doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>

Valdés-Morales, René (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73

Valdés-Morales, René; López, Verónica; Jiménez-Vargas, Felipe (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Vega, Amando (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 119-139. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/9.pdf>

Yada, Akkie; Savolainen, Hannu (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>