


## **Diversidad e inclusión en formación inicial docente de la educación superior chilena.**


Diversity and inclusion in initial teacher training in Chilean higher education.


Pamela Alejandra Díaz Suazo<sup>1</sup>

 0000-0002-8900-9700


 padiaz@upla.cl


Victoria Verónica Garay Alemany<sup>2</sup>

 0000-0002-3532-2646


 victoria.garay@umce.cl


Nelly Gromiria Lagos San Martín<sup>3</sup>

 0000-0002-2029-5219

 nlagos@ubiobio.cl

Ivka Silvana Troncoso Popovic<sup>4</sup>

 0000-0001-6751-9710

 ivka.troncoso@umag.cl

<sup>1</sup> Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

<sup>2</sup> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

<sup>3</sup> Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

<sup>4</sup> Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile.

Autora para la correspondencia. victoria.garay@umce.cl

### **RESUMEN**

El propósito de la investigación fue comprender la motivación que atribuyen las jefaturas de pedagogía en educación parvularia y educación básica de universidades estatales de Chile, a la incorporación de la diversidad e inclusión en los planes de estudio. Los resultados mostraron compromiso ético por parte del cuerpo académico para incorporar la inclusión en la formación, señalando la necesidad de un lenguaje común, la reflexión docente permanente para superar la patologización del distinto, el trabajo colaborativo interdisciplinario y la transversalidad de estos saberes en asignaturas teóricas y prácticas. A partir de estos resultados se concluyó que una didáctica en y para la diversidad debe

considerar el bienestar del estudiantado, así como también la transición desde una conciencia personal hacia una compartida con otros para vivenciar el valor de la diversidad.

**Palabras clave:** Currículo, educación inclusiva, educación superior, pedagogía.

### **ABSTRACT**

*The purpose of the research was to understand the motivation attributed by the heads of kindergarten and elementary education pedagogies of state universities in Chile, to the incorporation of diversity and inclusion in the curricula. The results showed ethical commitment on the part of the academic body to incorporate inclusion in training, pointing out the need for a common language, permanent teaching reflection to overcome the pathologization of the different, interdisciplinary collaborative work and the transversality of this knowledge in theoretical and practical subjects. From these results it was concluded that a didactics in and for diversity must consider the well-being of the students, as well as the transition from a personal conscience to one shared with others to experience the value of diversity.*

**Key words:** Curriculum, inclusive education, higher education, pedagogy.

Recibido: 19/10/2021

Aceptado: / /2021

## **INTRODUCCIÓN**

Las políticas internacionales que abordan la diversidad e inclusión educativa tienen su antecedente en la década de los 90 con la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, las políticas públicas de América Latina implementadas restringieron la inclusión a las personas con discapacidades cognitivas o físicas, omitiendo las diferencias culturales, de género y otras. En muchos países de la región se hace referencia a la atención de individuos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no contemplando otros aspectos influyentes de exclusión e inequidad como son las características de un contexto diverso, la configuración de su

estructura social, la distribución de la riqueza, las costumbres culturales y los idiomas (Ruiz, 2014).

Desde lo normativo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015) establece como objetivo clave “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 7).

Un actor clave para avanzar en educación inclusiva es el docente. Es por ello que muchos Estados han definido acciones concretas para asegurar una formación docente en coherencia con estos principios. Un ejemplo de ello son los estándares orientadores para la Formación Inicial Docente (FID) establecidos por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012). En los estándares pedagógicos se reconoce la necesidad de preparar a los futuros docentes para responder a la diversidad en el aula, en la comprensión que educar es un derecho y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas. Un docente, de acuerdo con estos estándares, está preparado para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación.

Refrendando lo antes señalado, los Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza, (MINEDUC, 2021) presentan el compromiso por planificar, crear ambientes e implementar estrategias inclusivas para el aprendizaje de todo el estudiantado.

## **TENSIONES Y DIFICULTADES PARA LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Hurtado y otros (2019) en una revisión del avance de las políticas en América Latina describe la realidad de cinco países. En Ecuador se cuestiona la efectividad de la formación para que los futuros docentes aborden las demandas de la inclusión en la práctica, no solo para escolares con necesidades educativas especiales, sino también para “la diversidad de la población estudiantil en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones, condiciones socioeconómicas, origen cultural y étnico y género, entre otros” (Gallegos, 2015, p. 134).

Por su parte, en Colombia la FID presenta como debilidad la escasez de profesores a tiempo completo que puedan atender integralmente a los escolares y la incertidumbre acerca de la

vocación de los postulantes a las carreras de pedagogía, debido a que las condiciones de ingreso exigen bajos puntajes, lo que se traduce en deserciones (Jurado, 2016).

En Argentina, la formación práctica de los docentes no contempla el enfoque inclusivo (Guevara, 2016). Debido a esto, los docentes consideran que su formación no ha sido la adecuada para incluir a estudiantes con NEE y que además la falta de tiempo limita su capacitación para implementar propuestas educativas inclusivas (Gómez, 2016).

Los principales desafíos que presenta México, son que, para implementar la educación inclusiva, la FID debe considerar la situación de pobreza, población de origen indígena, ubicación rural y discapacidad. Es por ello que en los planes de estudio se han incorporado asignaturas para la atención a la diversidad. Pese a esta decisión y a partir de lo planteado por Flores, García y Romero (2017) la FID otorga mayor relevancia al aprendizaje de las disciplinas más que a lo pedagógico. Además, la formación práctica no se realiza en centros escolares con enfoque inclusivo.

San Martín et al. (2017) plantea que los programas formativos en Chile, si bien abordan la educación inclusiva en asignaturas específicas, omite las referidas a prácticas docentes. Se recomienda transversalizar la FID desplegando la educación inclusiva a lo largo de los años de estudio y de manera especial en las prácticas para asegurar su traspaso al mundo laboral.

## **COMPETENCIAS DOCENTES PARA EDUCAR EN DIVERSIDAD E INCLUSIÓN**

Distintos organismos internacionales e investigadores definen variadas competencias para la incorporación del enfoque inclusivo. De ellos destacan la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004); Ministerio de Educación y Ciencia (2007); Council of Europe project on Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity (Arnesen, Allen y Simonsen, 2009); Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012); Proyecto Tuning (2007); Martín, González y González (2002); Alegre (2010); Florian y Black-Hawkins (2011) Florian y Spratt (2013); Duk, Cisternas y Ramos, (2019); Garcia-Vallès (2020). El orden de mayor a menor recurrencia de competencias contempladas es:

- 1° Desarrollar actividades educativas de apoyo, en el marco de una educación inclusiva, que atiendan las necesidades de los estudiantes y eviten la exclusión y la discriminación.
- 2° Reconocer y responder educativamente a las diferencias culturales y personales.
- 3° Favorecer el trabajo colaborativo entre profesionales, estudiantes y sus familias.
- 4° Reflexionar sobre su propia identidad, compromiso y estrategias inclusivas.
- 5° Conocer y comprender marcos normativos y conceptuales, principios clave y dimensiones.

Tabla 1.

Descripción de los ámbitos competenciales del profesorado para una educación inclusiva.

<b>Ámbitos competenciales</b>	<b>Descripción</b>
Conocimiento	Incorpora aspectos del saber y saber hacer respecto a los tipos de diversidad, marco legal, conceptual, disciplinar, repertorios de estrategias de enseñanza y evaluación en entornos de diversidad, bajo un enfoque inclusivo.
Habilidades personales	Aspectos del saber hacer y saber ser, que le permitan asumir un rol reflexivo en torno al reconocimiento y valoración de la diversidad, para promover ambientes inclusivos. La reflexión de su propio desempeño, debe orientar su disposición al aprendizaje permanente para la mejora continua, ante lo cual es fundamental el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica respecto a su propia identidad como agente promotor de cambios sociales.
Habilidades sociales	Capacidades de creación de ambientes inclusivos, aplicando estrategias asociadas a la intervención sociocultural y trabajo colaborativo. Con alto desarrollo socioemocional que impacte en su actitud, disposición y comunicación con diversos agentes de la comunidad escolar.
Liderazgo	Habilidades y capacidades para gestionar, mediar e implementar acciones que promuevan el respeto entre las personas y el aprendizaje para todas y todos, bajo un enfoque de justicia social y la colaboración con la familia.
Mediación pedagógica	Comprende acciones que promuevan un trabajo a nivel de aula reconecedor de la diversidad y que permitan gestionar procesos centrados en el desarrollo integral de todos los estudiantes, bajo un enfoque de flexibilidad y promoción del trabajo autónomo y con redes de apoyo.

Fuente: elaboración propia.

## METODOLOGÍA

Diseño: Cualitativo con un carácter descriptivo, con revisión de documentos y entrevista.

Procedimiento: Revisión de las trayectorias curriculares del plan de estudio de las Pedagogías en Educación Parvularia y Educación Básica de universidades estatales chilenas. Esta primera revisión permitió la selección de planes de estudio que incorporan tres o más asignaturas relacionadas con diversidad e inclusión (Véase Tabla 2).

Tabla 2.

Planes de estudio de universidades con tres o más asignaturas de educación inclusiva.

NOMBRE DE UNIVERSIDAD	NOMBRE PLAN DE ESTUDIO	ASIGNATURAS	SEMESTRE
1.- Universidad de Tarapacá	Educación Parvularia	Desarrollo, Diagnóstico e Inclusión Educativa	III
		Inclusión en Educación Parvularia	V
		Estrategias para la Inclusión Educativa	VI
2.- Universidad Arturo Prat	Pedagogía en Educación Parvularia	Interculturalidad, Pueblos Originarios, Realidad Nacional y Transfronteriza	V
		Práctica no Convencional y Grupo Heterogéneo	VI
		Etnoeducación	VII
		Barreras Pedagógicas	VII
		Educación y Migraciones	VII
		Educación y Perspectiva de Género	VII
		Práctica Inclusiva	VIII
		Didáctica Inclusiva	VIII
		Didáctica Intercultural	VIII
		Trabajo en Contexto Vulnerable	VIII
	Pedagogía en Educación Básica	Interculturalidad, Pueblos Originarios, Realidad Nacional y Transfronteriza	III
		Práctica reflexiva II: Compromiso social	III

		Práctica reflexiva IV: Ruralidad	VII
		Necesidades Educativas especiales	VII
		Práctica reflexiva V: inclusión	VIII
3.- Universidad de La Serena	Pedagogía en Educación Parvularia	Pedagogía comunitaria, familia y comunidad	II
		Inclusión y contextos educativos en Educación Parvularia	IV
		Pedagogía de la identidad de género	IV
4.- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Parvularia	Práctica pedagógica de experiencias integradas I	VI
		Práctica pedagógica de experiencias integradas II	VII
		Educación Inclusiva	VI
		Proyecto de integración curricular	VII
5.- Universidad de Talca	Pedagogía en Educación Parvularia Mención Inglés	Comprensión de contextos culturales	VI
		Inclusión: Respuesta a necesidades especiales	VII
		Dificultades en el desarrollo del lenguaje en el nivel de educación parvularia VIII	VIII
	Pedagogía en Educación Parvularia Mención Alemán	Comprensión de contextos sociales	I
		Comprensión de contextos interculturales en Chile	II
		Comprensión de contextos interculturales, éticos, ambientales y sociales en un país de habla Alemana	V
		Inclusión y diversidad	VII
	Pedagogía en Educación Básica mención Alemán	Comprensión de contextos sociales	I
		Comprensión de contextos interculturales en Chile	II
		Comprensión de contextos interculturales, éticos,	V

		ambientales y sociales en un país de habla alemana	
		Estrategias de la atención a la diversidad e inclusión I	VI
		Estrategias de la atención a la diversidad e inclusión II	VII
	Pedagogía en Educación Básica mención Inglés	Comprensión de contextos sociales	V
		Comprensión de contextos culturales	VI
		Inclusión: respuesta a necesidades especiales	VII
		Retraso y trastornos de lenguaje en la niñez	VIII
	6.- Universidad de Los Lagos	Pedagogía en Educación Básica Chiloé	Práctica reflexiva III en diversos contextos I
Práctica reflexiva IV en diversos contextos II			IV
Ciudadanía, naturaleza, territorios y sus didácticas			VIII

Fuente: elaboración propia a partir de revisión de planes de estudio de universidades chilenas.

Informantes: Direcciones, Jefaturas o Coordinaciones de las carreras de Pedagogías en Educación Parvularia y Educación Básica de cinco universidades estatales chilenas.

Instrumento de recogida de información: Entrevista semi estructurada con cinco preguntas abiertas. Se validó por juicio de expertos en inclusión.

Análisis de la información: La información documental y la derivada de las entrevistas se trabajó con análisis del discurso a partir de categorías previas y emergentes. Ello permitió llegar a construcciones teóricas fundamentadas. Sus especificaciones fueron:

1. Codificación axial propuesta por Strauss y Corbin (1998) como un proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la codificación abierta y las opiniones de las y los participantes desde donde se levantan las categorías emergentes.
2. El análisis del discurso de las entrevistas se realizó sobre la base de textos íntegros y auténticos codificados. La categorización previa se asume desde una perspectiva de contrastación que permite levantar categorías emergentes. La información resultante es



nuevamente sometida a una teorización conducente al establecimiento de nuevas significaciones conceptuales (Santander, 2011).

## RESULTADOS

El análisis de las entrevistas a directivos de carreras de la FID se presenta organizado en cinco categorías preestablecidas y las dos categorías emergentes.

En la categoría motivación se contempla la incorporación de la diversidad e inclusión como un “acontecimiento ético” comprendido como un acto de responsabilidad social hacia el aprendizaje del estudiantado independiente de sus características, en concordancia con las políticas públicas y los cambios socioculturales (“migraciones”, “equidad de género”, revaloración de los “pueblos originarios”). Las instituciones establecen “modelos educativos y competencias sello, genéricas y perfiles de egreso”, “rediseño curricular” y “trayectorias formativas” que adscriben al enfoque inclusivo.

La función de la educación es “atender a particularidades de cada contexto”, aplicando “metodologías que van acorde a las necesidades”. La inclusión educativa aporta los fundamentos para el “trabajo colaborativo entre docentes de distintas especialidades”, ejemplo son las “prácticas de co docencia entre estudiantes de tres carreras”.

En los referentes teóricos destaca el trabajo realizado por sus “académicos de trayectoria y recientemente incorporados”, así mismo se mencionan el “modelo educativo”, “bases curriculares”, “focos misionales”. Destacan autores como Hannah Arendt, Emmanuel Lévinas, Edgar Ocampo, Lidia Rodríguez, que refieren a la otredad; Feuerstein con el modelo de enseñanza de aprendizaje mediado, los determinantes distales versus los determinantes proximales. Carlos Skliar con la ética de la diversidad que plantea una nueva sensibilidad con apertura al despliegue de las legítimas diferencias. Jorge Larrosa quien expresa el deseo de una escuela que eduque, un lugar más democrático e inclusivo. Otros son José Gimeno Sacristán, Paulo Freire y Walter Kohan, Lev Vygotsky que abordan aspectos curriculares, filosóficos y psicológicos respectivamente. Los enfoques teóricos y disciplinas mencionados fueron “Pedagogía Comunitaria” de Maritza Montero que considera a la comunidad como responsable de los aprendizajes; la “Pedagogía Reggio Emilia” de Loris Malaguzzi que concibe a los niños como sujetos de derecho que aprenden

y crecen en relación con otros y la “Neurociencia” del aprender y su relación con la diversidad humana.

Entre las condiciones se mencionó en segundo lugar el “reconocerse todos como distintos y respetarse, focalizando las fortalezas de las personas y en su contexto real”, para evitar la “impertinencia cultural”. Segunda, un “discurso común entre académicos” que favorece la adscripción del enfoque inclusivo en los estudiantes. A partir de esta “narrativa compartida” es posible visibilizar la presencia de “transversalidad” en el currículum. Por tanto una asignatura aislada, enclaustrada, en el plan de estudio no aporta al enfoque. La tercera condición es el trabajo colaborativo entre distintas especialidades y disciplinas, tal como lo realizado “entre estudiantes en práctica de educación diferencial, parvularia y básica promoviendo una mirada integradora”. Junto con ello se plantea el “interés del cuerpo académico por aprender temáticas sociales emergentes”. Finalmente se planteó como favorecedor la “experiencia docente en el sistema escolar” de algunos/as académicos/as, lo que ha permitido “comprender el tránsito desde la integración a la inclusión”.

La formación y capacitación del cuerpo docente ha sido abordada “institucionalmente a través de convenios interuniversidades y desde unidades funcionales”, que implementan “talleres y cursos formativos para todos los docentes”. Los temas abordados son “equidad de género, multi e interculturalidad, transversalidad, ciudadanía, enfoque de derecho,” entre otros. Esta formación ha generado gran “interés entre los/as académicos/as” quienes se inscriben con celeridad. Llama la atención que en una de las instituciones, la actualización docente es considerada una “responsabilidad individual”. Cada docente “informa a su unidad quien gestiona la transferencia” de este conocimiento a sus pares.

Con la categoría emergente, tensiones entre educación y enfoque inclusivo se señaló que “el proceso educativo, no puede sino ser inclusivo”, porque la inclusión no debe ser mirada sólo desde de la patologización o desde el rezago, sino que debe dar respuesta a todos los integrantes de la comunidad. La idea de inclusión aún imperante es planteada por un grupo hegemónico quien decide incluir o no. Se identifica al diferente como el caso raro, extraño, es el que se sale de la norma. Se señala que el “distinto” sigue siendo estigmatizado, porque existe un patrón definido que indica que este no lo alcanzó. Se reforzó el avance de espacios donde cada persona, a temprana edad, fluya desde sus talentos.

Entre las orientaciones para una didáctica en y para la diversidad se señaló la búsqueda del bienestar y del goce vivencial de quienes participan, además del rol mediador del docente. A la base del enfoque inclusivo se encuentra la mirada integradora, planteada por las formadoras de educación parvularia. Ellas relevan la necesidad de proponer experiencias de aprendizaje acorde a los estudiantes, permitiéndoles observar, escuchar, manipular, expresar, registrar, entre otras, visibilizando las distintas habilidades que van desarrollando. Otra orientación es la reflexión permanente sobre las propias creencias, representaciones mentales proyectadas en acciones y conductas, las que al ser revisadas pueden transformarse. Entre las estrategias que favorecen este ejercicio personal se encuentran las autobiografías, bitácoras, auto registros, narrativas docentes, entre otras.

## CONCLUSIONES

La incorporación de la diversidad e inclusión en los planes de estudio de las carreras de pedagogía en educación parvularia y educación básica de universidades estatales de Chile estudiadas, es una decisión libre de cada institución, ello se evidencia en el modelo educativo y en las competencias que desea desarrollar. Es por ello que algunas instituciones enfatizan la formación desde un enfoque inclusivo estableciendo una ruta formativa que les permite cumplir con este mandato ético. De 17 universidades estatales chilenas, solo seis tienen en su itinerario formativo tres o más asignaturas relativas a diversidad e inclusión.

Las instituciones de educación superior que adscriben al enfoque inclusivo lo hacen contando con el compromiso ético de los formadores de formadores y con una motivación que se encuentra en concordancia con las políticas públicas y los cambios socioculturales.

La función de la educación es dar respuestas a las particularidades del contexto social, cultural y económico. Esto se evidencia en el compromiso de los formadores de formadores para generar oportunidades, independiente de las características del estudiantado.

Los referentes teóricos provienen de distintas áreas disciplinarias y de las tres dimensiones de las competencias. Destacable, además es la nominación de autores que son académicos de las propias universidades, así como la referencia a documentación derivada de las políticas.

Las condiciones explicitadas para la inclusión contemplan un lenguaje común a todos los actores institucionales; respeto y valoración por el otro; la necesidad de transversalizar en asignaturas teóricas y prácticas e intencionar el trabajo colaborativo interdisciplinario.

En la formación y capacitación en diversidad destaca la alta motivación de los docentes por participar en las instancias generadas por las instituciones, en los ámbitos de equidad de género, multi e interculturalidad, transversalidad, ciudadanía, enfoque de derecho, entre otros. Este hecho evidencia la disposición del cuerpo académico para abordar los cambios culturales y desafíos de una sociedad compleja. Sin embargo, es de carácter voluntario.

La incorporación de la diversidad bajo el enfoque inclusivo debe articular el conocimiento teórico con el práctico, a partir de un aprendizaje situado. De igual forma se debe considerar la reflexión y el análisis crítico como ejercicios permanentes para la mejora.

En la actualidad el paradigma de inclusión aún se encuentra bajo la mirada de estigmatización. Por tanto, el desafío es aportar a la construcción de una sociedad en que la diferencia sea considerada normal, es decir una oportunidad para el crecimiento humano.

En este mismo sentido, se planteó que una didáctica en y para la diversidad debe considerar las características y el bienestar del estudiantado, así como la transición desde una conciencia personal hacia una compartida.

Los resultados del estudio aportan antecedentes importantes, sobre el compromiso y el trabajo que las instituciones estatales de educación superior en Chile han estado realizando para incorporar el enfoque inclusivo, lo que pudiera servir de incentivo a otras instituciones y a otros estudios para seguir avanzando hacia una educación en y para la diversidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Bruselas: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Sirius Comunicación Corporativa.

Alegre, O. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá: Eduforma.

- Arnesen, A., Allen, J. y Simonsen, E. (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasburg: Council of Europe.
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina -Informe Final-Proyecto Tunning* Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Clavijo, R. y Bautista, M.J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad Revista de educación*, 15(1), 113-124. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Espinoza, E.E. y Campuzano, J.A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000200250&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200250&lng=es&tlng=es)
- Flores, B., Vasthi, J., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 23(1), 39-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/686/68651823004/>
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
- Florian, L. y Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>.
- García, C., Herrera, C. y Venegas, 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) doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- García-Vallès, X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 51-64. doi: <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830>
- Hurtado Y., Mendoza R. y Viejo A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2). doi: <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2>
- Martin, E., González, M. y González-Maura, V. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la Educación Superior. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (30), 63-77. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7391>

- Ministerio de Educación de Chile-Gobierno de Chile. (2012). *Estándares Orientadores para los Egresados de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago: LOM Ediciones Ltda.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España. (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre de 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España. (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre de 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Ortiz-Jiménez L., Figueredo-Canosa V., López-Meneses E., Martín-Padilla A.H. (2018). *Diversidad e inclusión educativa: Respuestas innovadoras con apoyo en las TIC*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ricoy, A. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(2), 160-171. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4322/3547>
- Ruiz, G. (2014). América Latina ante la Educación. *Foro de Educación*. 12(16), 1525. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4475/447544538001.pdf>
- San Martín, C., Villalobos, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebius: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 41, 207-224. doi: 10.4067/S0717-554X2011000200006
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Torres, B. (2019). *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE) Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción. Recuperado de <https://editorial.udec.cl/sites/default/files/CONFAUCE-Digital.pdf>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO.

### Conflictos de intereses

Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses.

