

Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno

Competences for an inclusive pedagogy in the Chilean teacher education

CONSTANZA HERRERA-SEDA^A, PABLO CASTILLO ARMIJO^B, LORNA FIGUEROA MORALES^C,
CAMILA GALLEGO CONCHA^D & ROBERTO LEIVA CONTARDO^E

^a Universidad de Santiago, Santiago, Chile. ✉ constanza.herrera.s@usach.cl
[orcid.org/0000-0001-5778-6495]

^b Universidad de Santiago, Santiago, Chile. pablo.castillo.armijo@gmail.com
[orcid.org/0000-0002-5708-4618]

^c Universidad de Santiago, Santiago, Chile. lorna.figueroa@usach.cl
[orcid.org/0000-0002-0660-1232]

^d Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. camila.gallego@umce.cl
[orcid.org/0000-0002-8437-6579]

^e Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. roberto.leiva@umce.cl
[orcid.org/0000-0001-8126-5075]

RESUMEN

A nivel internacional, la formación del profesorado ha sido identificada como uno de los elementos clave para avanzar en inclusión educativa. En este trabajo, se describen competencias docentes para la inclusión consideradas en los perfiles de egreso de carreras de pedagogía chilenas. Con este objetivo, se desarrolló un estudio cualitativo, siguiendo un diseño de análisis textual, que exploró los perfiles de 19 programas de 6 universidades estatales. Los resultados evidenciaron que las competencias para la inclusión aparecen con mayor recurrencia de aquellas vinculadas al trabajo docente en el aula y menor de aquellas referidas al rol transformador de la escuela. Además, se observaron limitaciones en los modos de comprender y abordar la inclusión para desarrollar procesos formativos para todos. Finalmente, se concluye la incipiente consideración de las competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial docente, discutiendo la importancia de promover su fortalecimiento en las universidades.

Palabras clave: competencias docentes, formación inicial docente, perfiles de egreso, educación inclusiva.

ABSTRACT

At international level, teacher education has been identified as one of the key elements to move forward in inclusive education. In this work, teaching competences for inclusion considered in the graduation profiles of Chilean teacher education programs are described. With this aim, a qualitative study was developed, following a textual analysis design, which explored the profiles of 19 programs from 6 state universities. The results revealed that the competences for inclusion appeared with greater recurrence in those related with teachers' work in the classroom and less in those referring to the transforming role of schools. In addition, limitations in the ways of understanding and addressing inclusion to develop educational processes for all were observed. Finally, the incipient consideration of competences for an inclusive pedagogy in initial teacher education concluded, discussing the importance to promote its strengthening at universities.

Key words: teaching competences, initial teacher education, graduation profiles, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos de la educación en Chile han puesto de relieve la importancia de transformar las instituciones educativas desde una perspectiva inclusiva, que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todo el estudiantado. La inclusión se ha instalado como uno de los principales desafíos a nivel internacional y una guía fundamental para el fortalecimiento de los sistemas educativos (UNESCO, 2015). En este contexto, se reconoce al profesorado como un actor clave, instándolo a abordar un enfoque pedagógico inclusivo. El desarrollo de una pedagogía inclusiva implica que los profesores asuman su rol como agentes de cambio, evidenciando elevadas expectativas de todos sus estudiantes y diseñando entornos de aprendizaje que se enriquecen a partir de la diversidad de la comunidad educativa (Florian, 2015). Considerando estos antecedentes, se ha desarrollado un interés internacional por comprender cómo la Formación Inicial Docente (FID) puede contribuir en la preparación del profesorado. En el caso chileno, la elevada inequidad en los resultados de aprendizaje del estudiantado, así como la incipiente consideración de la inclusión en la formación docente, han transformado éste en un tema de interés relevante para las instituciones universitarias. El presente trabajo responde a la necesidad de describir las competencias para una pedagogía inclusiva que son abordadas en las carreras de pedagogía a nivel nacional. En este contexto, el trabajo responde a la pregunta: ¿Qué competencias para una pedagogía inclusiva se abordan en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía en universidades estatales chilenas?

DESARROLLO

Antecedentes teóricos y empíricos

Inclusión educativa y desafíos para el profesorado

La definición del concepto de inclusión educativa se ha ido transformando a lo largo del tiempo. Desde la década de los '70 y hasta inicios del siglo XXI, lo habitual era entender la inclusión exclusivamente como la atención de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el marco de procesos de integración escolar en manos de profesionales especialistas (Caiceo, 2010).

En las últimas décadas, a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se ha producido un tránsito desde un foco centrado en la provisión de apoyos especializados para abordar los déficits del estudiantado, a otro que rescata la diversidad como condición común a las personas y su valor para el enriquecimiento educativo (Ainscow, 2019). En la actualidad, la inclusión en educación puede ser comprendida como:

Un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación (UNESCO, 2019, p. 1).

En atención a esta definición, la inclusión es considerada hoy en día una cualidad constitutiva de la educación (UNESCO, 2015). En el caso chileno, la Ley General de Educación (2009) establece como responsabilidad del Estado el propender a asegurar la calidad de la educación, velando por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa en todos los niveles de formación, con la finalidad de reducir las desigualdades existentes.

Sin embargo, en Chile existe un solapamiento de políticas educativas de carácter universal que promueven la educación inclusiva, como es el caso de la Ley de Inclusión Escolar (2015), con otras que se focalizan en grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, por ejemplo, el Decreto 170 (2009) orientado a estudiantes categorizados con necesidades educativas especiales, lo que ha perpetuado la coexistencia de las perspectivas de integración escolar y de inclusión educativa (Cisternas & Lobos, 2019; Duk *et al.* 2019; Muñoz *et al.* 2015).

En el marco de este traslape de perspectivas, las escuelas se han visto en la necesidad de incorporar prácticas inclusivas en las comunidades educativas, las que deben ser asumidas por todos sus actores (González-Gil *et al.* 2016). Lo anterior resulta especialmente crítico para el caso de los profesores, quienes son identificados como actores clave para la eliminación de las condiciones de exclusión presentes en la sociedad (Pantić & Carr, 2017).

No obstante, la investigación a nivel internacional y nacional ha dejado en evidencia importantes retos en relación con el rol docente en la inclusión. En los profesores en ejercicio, la investigación en diversos países ha evidenciado que sus actitudes hacia la inclusión suelen ser positivas y evidencian altas expectativas de todos los alumnos. Sin embargo, los docentes consideran no ser capaces o muestran resistencia de modificar sus prácticas educativas en favor de la inclusión (González-Gil *et al.* 2016; Kundu & Rice, 2019; Yadav *et al.* 2015; Young *et al.* 2017).

Conclusiones similares se han obtenido con profesores chilenos, quienes tienden a dar cuenta de una disposición positiva a la diversidad y un interés genuino por desarrollar un enfoque inclusivo, aunque suelen emplear estrategias de enseñanza estandarizadas y escasamente ajustadas a la heterogeneidad del estudiantado, evidenciando dificultades para diseñar e implementar estrategias flexibles y diversificadas (Araya *et al.* 2020; Cerón *et al.* 2017; Gelber *et al.* 2019; Jiménez & Montecinos, 2018).

En los profesores en formación inicial se ha arribado a resultados semejantes. Un análisis de las percepciones de futuros profesores en una facultad de educación chilena (Castillo & Miranda, 2018) concluyó que los estudiantes poseen una muy alta valoración sobre formar en diversidad, pero declaran no estar suficientemente preparados para implementar prácticas inclusivas en contextos educativos reales. Coincidentemente, en la investigación de Tenorio (2011) se observó una falta de preparación en temas relacionados con la diversidad en el aula, la integración escolar y las estrategias pedagógicas para estudiantes con NEE.

Formación inicial del profesorado para la inclusión

Los resultados antes descritos han dejado entrever la importancia que posee la formación del profesorado para la inclusión a nivel internacional (Darling-Hammond, 2017). En la última década, las universidades la han integrado como un eje transversal de la formación (Florian *et al.* 2010), como una dimensión de la formación práctica (Waitoller & Kozleski, 2010) o como un foco en cursos o unidades específicas (Forlin & Chambers, 2011).

Más allá de estas distintas modalidades, se ha visto que para lograr que el profesorado se sienta capaz y asuma una práctica docente inclusiva, se requiere de una formación que supere los conocimientos técnicos y contribuya a construir saberes pertinentes a la complejidad del espacio escolar, desde una perspectiva que valora el aporte de distintos campos de estudio y los considera críticamente desde las dimensiones ética y política que permiten cuestionar las concepciones tradicionales de la educación especial (Casal & Néspolo, 2019; Ocampo, 2017; Prado *et al.* 2018; Symeonidou, 2017; Torres-Santomé, 2019).

En este sentido, las carreras de pedagogía requieren emprender procesos de rediseño curricular suficientemente profundos para el logro de trayectorias de aprendizajes, capaces de formar a los profesores como sujetos críticos, quienes se apropian de conocimientos teóricos y prácticos y toman parte de procesos transformadores en los centros educativos (Castillo, 2021; Prado *et al.* 2018).

En el caso chileno, desde hace más de una década que la investigación ha venido señalando la relevancia de considerar la educación inclusiva en la formación de profesores (Infante, 2010). Recientemente, la Mesa Técnica de Formación Inicial e Inclusión Educativa enfatizó la urgencia de contar con una política pública que contribuya en esta dirección (CPEIP, 2019).

Competencias del profesorado para la inclusión educativa

Desde hace algunas décadas, el estudio detallado acerca del concepto de competencias ha puesto en evidencia su interés por captar un constructo que es intangible y que requiere ser valorado a partir de evidencia indirecta, dando cuenta de aquello que subyace a un desempeño profesional competente (Heywood et al. 1993).

Considerando que el concepto de competencias es abordado de formas diversas, en este trabajo se ha optado por una definición amplia, que entiende las competencias como todos aquellos recursos que emanan de la integración de variados conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores y que permiten un desempeño profesional adecuado en situaciones auténticas y contextos diversos (Villa et al. 2013). Se ha dado preferencia a este constructo ya que en los últimos años la educación superior ha transitado hacia un modelo de competencias (Obedkova et al. 2020) y que, tal como se verá a continuación, los estudios internacionales relacionados con la formación para una pedagogía inclusiva han utilizado principalmente este modelo.

Al respecto, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), destaca cuatro ámbitos de competencias: i) valorar positivamente la diversidad del alumnado, ii) apoyar a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, iii) trabajar en equipo con otros miembros de la comunidad educativa, y iv) asumir la responsabilidad por el desarrollo profesional y personal. Adicionalmente, Pantić y Carr (2017) consideran fundamental la capacidad del profesorado para ejercer un rol de agente transformador movilizándolo en el espacio educativo tendientes a promover la justicia social.

Por su parte, Kuyini y colaboradores (2016) identifican desde el reporte de los profesores otras competencias como identificar necesidades especiales de aprendizaje, adaptar contenidos, objetivos curriculares y materiales de aprendizaje, y gestionar la conducta del estudiantado.

En esta misma línea, Fernández Batanero (2013) identifica siete tipos de competencias básicas para la inclusión educativa: i) pedagógico-didácticas que favorecen el aprendizaje de todo el estudiantado, ii) de liderazgo que permiten un clima donde todos se sienten acogidos, iii) de gestión grupal y aprendizaje cooperativo, iv) de investigación que permiten innovar sobre la práctica docente, v) interactivas que favorecen unas relaciones empáticas, vi) éticas que movilizan el quehacer docente a partir de valores y actitudes inclusivas, y vii) sociales que propician las redes de colaboración con la comunidad.

En el contexto chileno, la Mesa Técnica de Formación Inicial e Inclusión Educativa (CPEIP, 2019) plantea el desarrollo de una práctica profesional capaz de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas, que promuevan el aprendizaje colaborativo y la diversificación, la atención a las necesidades de cada estudiante y el desarrollo de un clima democrático, de respeto y buen trato. Asimismo, destacan el trabajo colaborativo para el desarrollo de propuestas de aprendizaje inclusivas, la competencia política que permite comprender los fundamentos de la exclusión, y la responsabilidad profesional que permite reflexionar acerca de las barreras instaladas en la propia práctica (CPEIP, 2019).

MÉTODO

Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló con base en un enfoque cualitativo, para comprender en profundidad y de manera integral el tema de interés, recogiendo la riqueza del contexto en que tiene lugar (Howitt & Cramer, 2011), específicamente el modo en que los diversos programas han abordado la formación en inclusión. Particularmente, se utilizó un diseño de análisis textual que, como indica Vieytes (2004), permite acercarse a los sistemas de significación de las diversas dimensiones de la vida social, a partir del análisis detallado de textos; en este caso, las competencias para la inclusión que están comprometidas en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía.

Participantes

En la investigación participaron 6 universidades estatales de Chile, de un total de 16 instituciones existentes en el territorio nacional. Las universidades consideradas pertenecen a diferentes zonas del país (norte, centro y sur) y fueron seleccionadas por su disponibilidad para participar en el estudio. En particular, se analizaron los perfiles de egreso de 19 carreras, las que fueron escogidas al interior de las universidades siguiendo un criterio de máxima variabilidad (Vieytes, 2004), para representar a las distintas áreas del conocimiento, niveles de formación y modalidades que poseen las carreras pedagógicas en el país. En la Tabla 1 se consigna la distribución de las universidades y carreras participantes.

Procedimiento

En cada caso, se tomó contacto con las autoridades de las carreras de las universidades participantes, se presentó el proyecto de investigación e invitó a ser parte del estudio, lo que quedó expresado por escrito. Cada una de las carreras facilitó el perfil de egreso que en el año 2019 tenía estudiantes en las cohortes superiores (cuarto y/o quinto año) y que daba

Tabla 1. Caracterización de universidades y carreras en el estudio.

Universidad	Zona geográfica	Carrera	Área de conocimiento
A	Norte	1	Educación Básica
		2	Matemática
		3	Lenguaje
		4	Filosofía
B	Centro	5	Física
		6	Matemática
		7	Historia
C	Centro	8	Educación Física
		9	Matemática
		10	Educación Diferencial
D	Centro	11	General Básica
		12	Matemática
		13	Biología y Química
		14	Inglés
E	Sur	15	Matemática
		16	Educación Parvularia
		17	Matemática
F	Sur	18	Música
		19	Historia

cuenta de las competencias con que actualmente los profesores egresados están iniciando su labor. Cabe indicar que algunas de las carreras estudiadas poseían un perfil de egreso actualizado, que integraba otros elementos vinculados a inclusión. Sin embargo, se optó por analizar aquel documento que da cuenta, en mayor medida, de los conocimientos y habilidades con que el profesorado en formación está concluyendo su proceso en la universidad.

Análisis de datos

Los perfiles de egreso fueron organizados en una base de datos para su posterior análisis. En concreto, se desarrolló un análisis de contenido cualitativo con apoyo del software Microsoft Excel. Este tipo de análisis fue seleccionado por su capacidad para describir e interpretar los componentes semánticos y formales que se encuentran presentes en distintos tipos de comunicaciones, a partir de las cuales es posible extraer inferencias válidas en determinado contexto (Krippendorff, 1990).

El análisis de los datos se inició con una primera lectura crítica de los perfiles de egreso y la definición de códigos con base en la literatura revisada. En concreto, se definieron 6 competencias promotoras de una pedagogía inclusiva y que resultaban relevantes a la

luz de los perfiles analizados. De éstas, cuatro emanan de la propuesta de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), a saber, valorar en positivo la diversidad del estudiantado; apoyar a todo el estudiantado; trabajar en equipo; y desarrollo profesional y personal. Mientras que otras dos competencias se rescataron de otros trabajos en el área considerando su relevancia en los lineamientos para la labor docente en el contexto nacional (CPEIP, 2019): gestionar un clima de aula para todos y agencia profesional. Cabe señalar que estas 6 competencias en ningún caso corresponden a todas las que podrían requerir los docentes, ya que promover la inclusión requiere de un conjunto de competencias, cuya particularidad estará condicionada por las características de cada contexto.

Posteriormente, se elaboró un diccionario de códigos para el análisis, en el que cada competencia representa un código y que contiene la definición de cada una de ellas, así como ejemplos orientadores. Adicionalmente, se extrajeron de los perfiles de egreso, las unidades de registro que contenían un segmento de contenido posible de analizar. En total se extrajeron 172 unidades de registro para ser analizadas, las cuales fueron asociadas a uno o varios códigos. Una vez realizada la codificación, se procedió a la elaboración de dimensiones de análisis en cada competencia y a la extracción de inferencias en torno a su contenido. Además, se efectuó un análisis de frecuencia, para evidenciar la regularidad con que determinadas competencias y sus dimensiones se presentaban en los perfiles. Cabe indicar que este análisis fue realizado para cada una de las unidades de registro, a fin de contar con un panorama general, y a nivel de carreras, con el objetivo de relevar los aspectos más cercanos a la inclusión que eran considerados en cada uno de los perfiles, independiente de la recurrencia con que aparecían determinados contenidos.

RESULTADOS

A continuación, se describe la presencia de cada una de las competencias definidas en este trabajo, en las unidades de registro y los perfiles de egreso analizados. La Fig. 1 presenta la frecuencia de aparición de cada competencia y, en los apartados venideros, se detallan los modos en que éstas son abordadas.

Valorar en positivo la diversidad del estudiantado

Esta competencia implica el reconocimiento de las diferencias que existen entre los estudiantes como un recurso para el aprendizaje y un valor para la comunidad educativa (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012). Esta competencia se encuentra en 56 unidades de registro (de 172) y en la mayoría de los perfiles analizados (15 de 19). En cuanto al modo en que se considera, se identifican dos subdimensiones (Fig. 2): el grado de amplitud de la comprensión de diversidad y el modo en que ésta se aborda.



Fig. 1. Frecuencia de aparición de competencias a nivel de perfiles de egreso y unidades de registro.

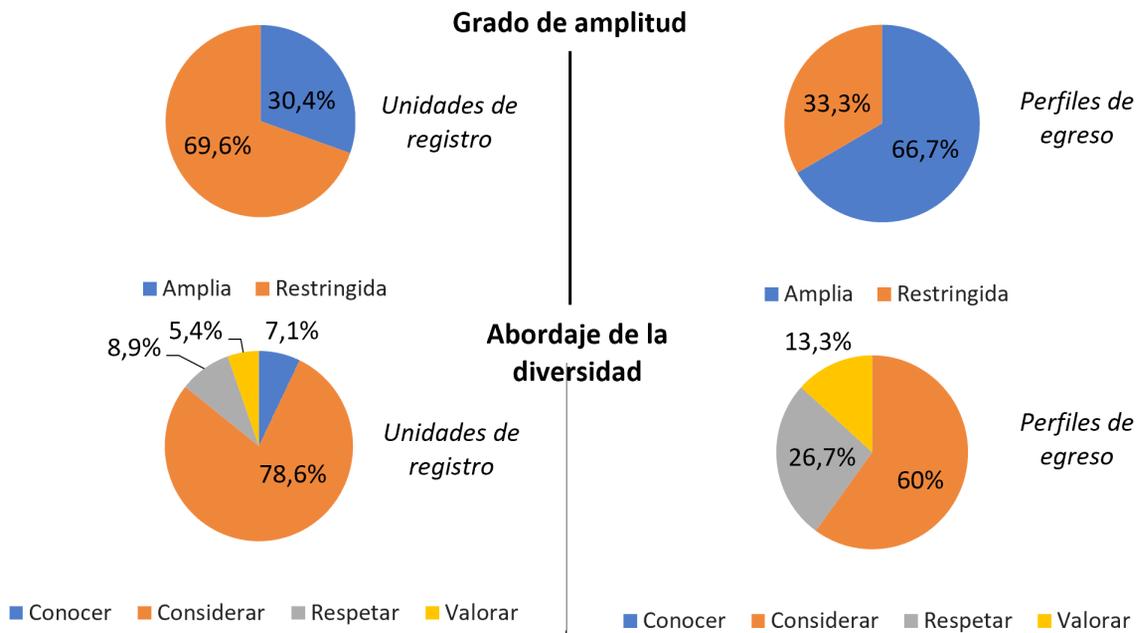


Fig. 2. Porcentaje de aparición de subdimensiones en la competencia valorar en positivo la diversidad del estudiantado.

En cuanto al grado de amplitud que posee la comprensión de diversidad, se observa que en el 30,4% -17 unidades- existe una concepción amplia, que considera al mismo tiempo distintos aspectos que hacen al estudiantado un grupo heterogéneo (personales, sociales, culturales, etc.), mientras que el 69,6% -39 unidades- posee una visión restringida, ya sea sólo a aspectos socio-culturales o personales.

A nivel de carreras, de los 15 perfiles que incluyen esta competencia, 10 muestran algún elemento que corresponde a una comprensión amplia de diversidad, mientras que 5 evidencian una visión restringida. A continuación, es ejemplificada la visión amplia de diversidad en el Perfil 5, que reconoce aspectos culturales: “Respetar la diversidad y la multiculturalidad”, sociales: “Capacidad para organizar, planificar y ejecutar las tareas propias de la profesión docente, considerando las características particulares del grupo curso a quien van dirigidas” y personales: “Capacidad de adaptar los contenidos y estrategias de enseñanza al nivel de conocimientos, capacidades e intereses de sus futuros/as estudiantes, considerando las experiencias previas de los/as mismos/as”.

En lo referente a cómo los perfiles abordan la diversidad del estudiantado, se identifica que 7,1% -4 unidades- entiende la diversidad como una característica que debe ser conocida por el profesorado, 78,6% -44 unidades- como un aspecto que debe ser considerado a la hora de planificar o adaptar la enseñanza, 8,9% -5 unidades- como una condición que debe ser respetada y 5,4% -3 unidades- como una cualidad que debe ser valorada al otorgar riqueza al proceso de aprendizaje.

En lo referente a las carreras, no se encontraron perfiles donde la diversidad se comprenda como un elemento que debe ser exclusivamente conocido. De los 15 perfiles que abordaban esta competencia, 9 presentan la diversidad como una dimensión a considerar, 4 avanzan a reconocer la diversidad como una cualidad que requiere ser respetada y 2 van más allá para integrar la valoración de la diversidad del estudiantado. En el siguiente ejemplo, damos cuenta de esto: “Valoran una permanente actitud de tolerancia y respeto a la diversidad lingüística, cultural, de pensamiento y al libre intercambio de ideas” (Perfil 1).

Apoyar a todo el estudiantado

Esta competencia refiere al desarrollo por parte de los docentes de expectativas positivas sobre los alumnos, de un enfoque de aprendizaje integral (a nivel académico, práctico, social y emocional) y de estrategias de enseñanza efectivas, considerando la heterogeneidad del estudiantado (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012).

En concreto, está presente en 79 unidades y en 17 perfiles. En cuanto al modo en que se considera, se identifican tres subdimensiones (Fig. 3): el foco del apoyo que se provee, los aspectos del currículum en los que se enfoca y los actores a quienes se dirige.

Respecto al *foco del apoyo* que se provee al estudiantado, éste varía según la visión de inclusión que se tenga. El 15,2% -12 unidades- alude a un apoyo más bien restringido, que

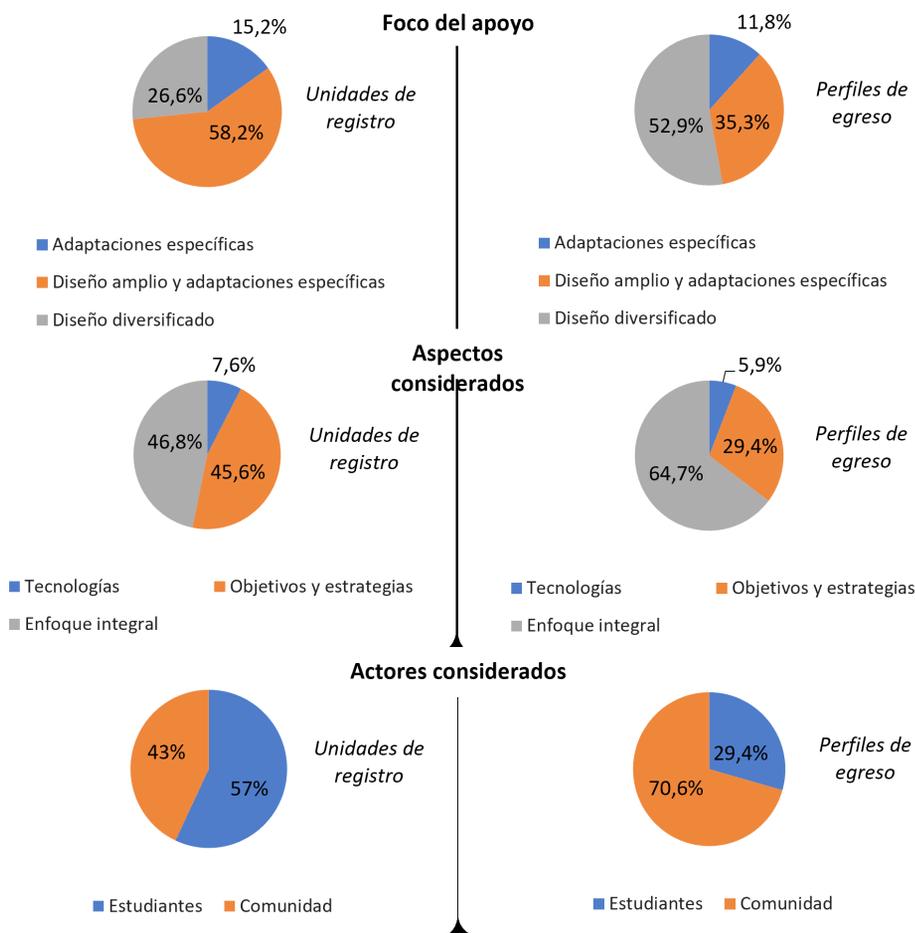


Fig. 3. Porcentaje de aparición de subdimensiones en la competencia apoyar a todo el estudiantado.

tiene como foco la adaptación de la enseñanza a las necesidades del estudiantado. Por su parte, el 58,2% -46 unidades- posee como foco el desarrollo de una planificación de clase para la diversidad en complemento con la realización de adaptaciones. Finalmente, en 26,6% -21 unidades- el apoyo se intenciona de forma amplia, buscando la diversificación de los diseños de aprendizaje para un currículum integral.

En el análisis por carreras, se encontró que 2 perfiles tienen como foco el apoyo en la adaptación de la enseñanza, 6 en la planificación y 9 una consideración amplia de diversificación de la enseñanza. Como ejemplo de esto último, se puede citar el Perfil 16 cuando señala: “Contribuir al logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes en contextos socioculturales y ambientes formativos diversos”.

En cuanto a los aspectos del currículum en los que se provee apoyo, en 7,6% -6 unidades- es posible identificar apoyos focalizados en el uso de tecnologías para el aprendizaje, en 45,6% -36 unidades- se orienta a la modificación de los objetivos y estrategias de enseñanza, mientras que 46,8 -37 unidades- posee un enfoque integral que ubica al estudiante en el

centro del proceso, intentando fortalecer diversos elementos del currículum.

En el análisis por carreras, se evidencia 1 perfil relacionado a la incorporación de la tecnología y 5 orientados a los aspectos de objetivos y estrategias. Destacan en 11 de ellos elementos de un foco integral/comprehensivo, por ejemplo, cuando se señala: “Desarrollar acciones que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes, para su mejor desarrollo como personas, ciudadanos e integrantes de la comunidad” (Perfil 13).

En lo referente a los actores a quienes se dirige el apoyo, en 57% -45 unidades- está acotado a grupos de estudiantes que poseen determinadas características o dificultades de aprendizaje y 43% -34 unidades- tiene una perspectiva amplia, que integra a la comunidad educativa y social.

A nivel de carreras, 5 perfiles focalizan el apoyo a grupos restringidos de estudiantes y 12 consideran a distintos actores de la comunidad lo que se ve reflejado en el Perfil 18, en que se manifiesta que el egresado: “Propone oportunidades de aprendizaje en su práctica docente, que integran saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en diferentes contextos educativos, atendiendo a la diversidad social, cultural y étnica”.

Trabajar en equipo

Esta competencia refiere a la capacidad de los docentes para colaborar y realizar actividades que promuevan la inclusión de manera mancomunada con otros profesionales y con madres, padres o familias que conforman la comunidad (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012) y se encuentra en 37 unidades de registro (de un total de 172) y en la mayoría de los perfiles analizados (17 de 19). En cuanto al modo en que se considera, identificamos dos subdimensiones (Fig. 4): la visión de colaboración y los actores que son considerados dentro de los equipos.

En cuanto a la *visión de colaboración*, se pueden observar variadas comprensiones, en 62,2% -23 unidades- existe una concepción participativa, en la que se describe a los profesionales realizando actividades propias de su quehacer de manera colectiva. En cambio, en 37,8% -14 unidades- la colaboración busca la transformación del espacio educativo, a través de redes de trabajo interdisciplinario, orientadas a ampliar las capacidades para favorecer el aprendizaje de todo el estudiantado.

A nivel de carreras, 9 perfiles muestran en algún elemento una visión de colaboración participativa, mientras que 8 evidencian una visión de transformación del quehacer. En la siguiente cita se ejemplifica esto último: “Comprender la cultura escolar en contextos específicos y su diversidad, promoviendo la ciudadanía. Los procesos inclusivos en el aula y en la comunidad educativa para favorecer el desarrollo integral” (Perfil 16).

En relación con *los actores que conforman los equipos* de trabajo, 21,6% -8 unidades- considera sólo a profesionales de la educación, 51,4% -19 unidades- a variados actores de la comunidad escolar y 27% -10 unidades- tiene una mirada amplia que integra también a actores sociales del territorio.

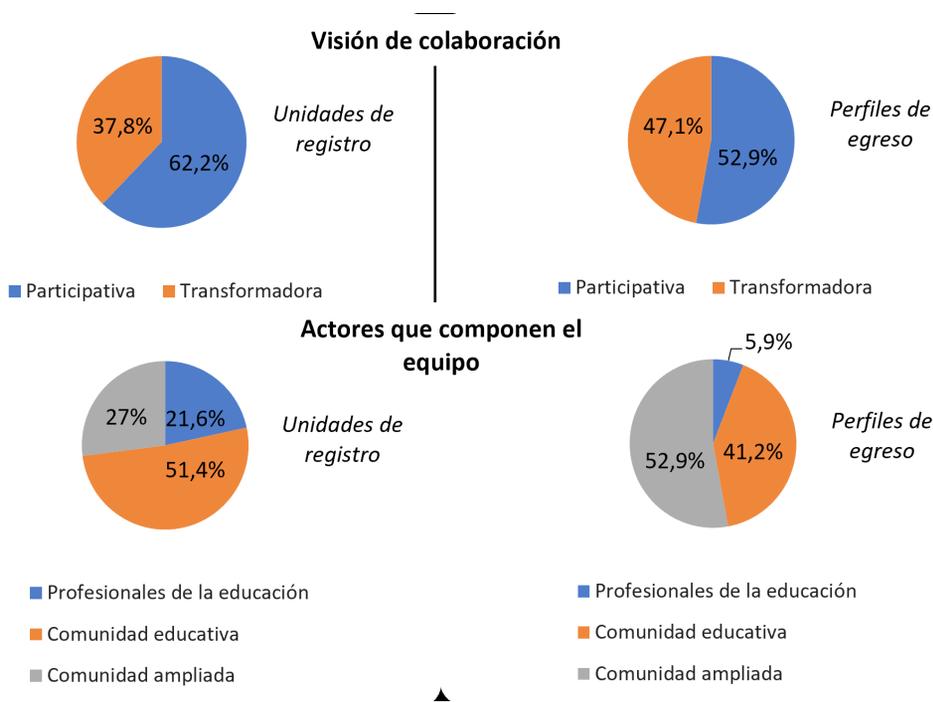


Fig. 4. Porcentaje de aparición de subdimensiones en la competencia trabajar en equipo.

En el análisis por carreras, 1 perfil considera como equipo de trabajo sólo a los profesionales, 7 a la comunidad escolar y 9 incluye a diversos actores sociales. El siguiente ejemplo evidencia esta perspectiva socioeducativa del trabajo: “Vincular su práctica docente con la comunidad y el entorno escolar, participando en acciones conjuntas del establecimiento que contribuyen a la cultura escolar y la ciudadanía para fortalecer la formación integral de los educandos” (Perfil 15).

Gestionar un clima de aula para todos

Esta competencia refiere a la capacidad docente para gestionar un aula donde profesores y estudiantes trabajan colaborativamente construyendo un ambiente de aprendizaje en que todos se sienten seguros, apoyados y motivados a expresarse, independientemente de sus características (por ejemplo, capacidades, género, etnia o identidad sexual) (Saunders & Kardia, 2000). En 16 unidades de registro y en cerca de la mitad de los perfiles analizados (9 de 19) se observa esta competencia. En cuanto a la forma en que se aborda, logramos dilucidar dos subdimensiones de análisis (Fig. 5): la comprensión de la gestión del clima y el foco que se otorga a dicha gestión.

En cuanto a la *comprensión de la gestión del clima*, en 12,4% -2 unidades- se entiende la gestión exclusivamente como la resolución de conflictos relacionales, en 18,8% -3 unidades- como el análisis de las interacciones de aula para su consideración en el diseño del proceso de enseñan-

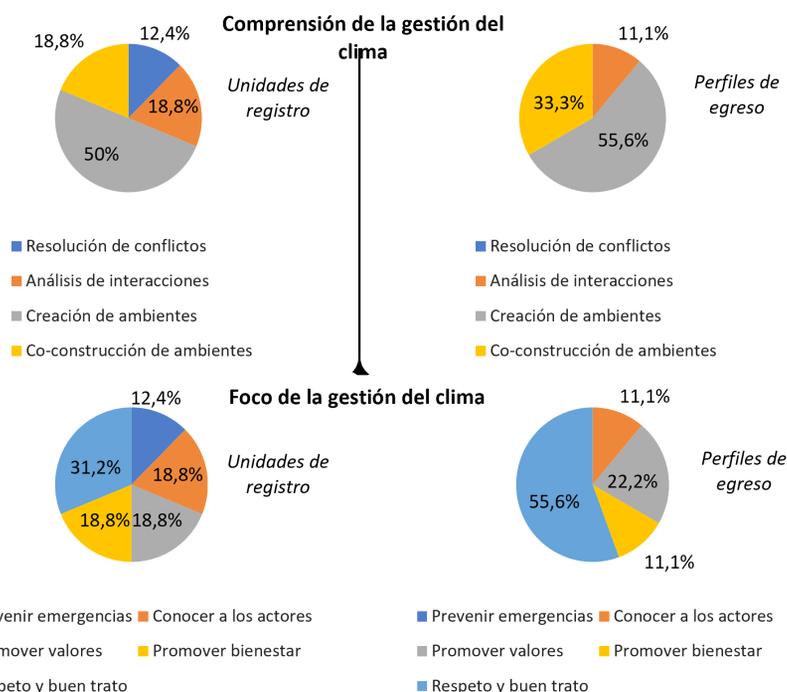


Fig. 5. Porcentaje de aparición de subdimensiones en la competencia gestionar un clima de aula para todos.

za. Asimismo, se observa en 50% -8 unidades- una noción de gestión centrada en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y en 18,8 -3 unidades- se avanza para comprender que dicha creación es un proceso de co-construcción con otros actores de la comunidad.

A nivel de carreras, 1 perfil comprende la gestión del clima restringido al análisis de las interacciones, 5 como un proceso de creación liderado por el profesor y 3 como una construcción colectiva de diversos actores. En el Perfil 15, se ejemplifica esta comprensión colaborativa: “Vincular su práctica docente con la comunidad y el entorno escolar, participando en acciones conjuntas del establecimiento que contribuyen a la cultura escolar y la ciudadanía para fortalecer la formación integral de los educandos”.

En relación con el *foco de la gestión del clima*, de las unidades de registro, 12,4% -2 unidades- orienta la gestión a prevenir la emergencia de situaciones de conflicto, 18,8% -3 unidades- a conocer las características de los actores para otorgar una respuesta educativa más pertinente y otro 18,8 -3 unidades- busca promover en el estudiantado el desarrollo de valores para una convivencia positiva. De la misma forma, se observa un foco de la gestión del clima situado en promover el bienestar y desarrollo personal del estudiantado en un 18,8 -3 unidades- y el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto y el buen trato en un 31,2% -5 unidades-.

A nivel de carreras, no se encuentran perfiles que se orienten a la resolución de problemas. En 1 el foco de la gestión del clima se orienta sólo al conocimiento del contexto de aula y en 2 busca promover el desarrollo de valores. Además, 1 perfil sitúa el foco en

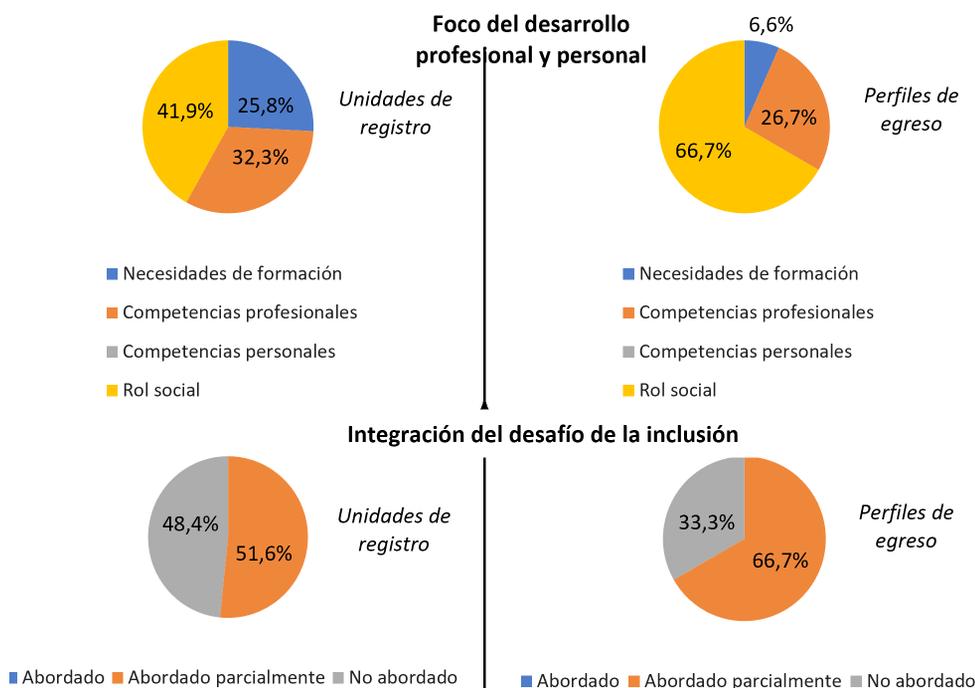


Fig. 6. Porcentaje de aparición de subdimensiones en la competencia desarrollo profesional y personal.

favorecer el bienestar y desarrollo de los estudiantes y en 5 se busca generar ambientes que permitan relaciones interpersonales respetuosas y acogedoras. A modo de ilustración, este último foco se observa en el Perfil 4: “Generar ambientes de aprendizaje de respeto y confianza, permitiendo una comunicación efectiva con sus educandos”.

Desarrollo profesional y personal

Esta competencia surge del reconocimiento de la docencia como una actividad de aprendizaje, que lleva al profesorado a asumir la responsabilidad de aprender a través de su trayectoria. La formación permanente está relacionada con la reflexión del docente respecto de su práctica, la necesidad de abordar cambios en el proceso de aprendizaje, la calidad de su trabajo pedagógico y el desarrollo de su labor con un enfoque creativo (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012). La competencia en cuestión se presenta en 31 unidades de registro (de un total de 172) y en gran parte de los perfiles analizados (15 de 19). En relación con el modo como aparece se identifican dos subdimensiones (Fig. 6): la orientación que posee el desarrollo profesional y personal, así como el modo en que se integra el desafío de la inclusión en dicho desarrollo.

Respecto a la *orientación del desarrollo profesional y personal*, 25,8% -8 unidades- posee como objetivo tomar conciencia de las necesidades de formación o las debilidades de

la práctica, 32,3% -10 unidades- actualizar sus competencias profesionales y 41,9% -13 unidades- dar respuesta al compromiso social que implica la carrera docente. Cabe indicar que no se considera el desarrollo de competencias de índole personal.

A nivel de carreras, en 1 perfil el desarrollo profesional y personal se restringe a tomar conciencia respecto de las necesidades de formación, en 4 se avanza asumiendo el desafío de actualizar las habilidades profesionales y en 10 se considera en algún elemento el desarrollo para dar cumplimiento al rol social del profesorado. Cabe señalar, que en ningún perfil se alude a saberes vinculados a una perspectiva inclusiva como foco de dicho desarrollo. A modo de ilustración, en el Perfil 10 se observa el desarrollo orientado al cumplimiento de la responsabilidad social: “Integrar equipos de investigación y generar conocimientos asociados al mejoramiento de su propio desempeño, de la unidad educativa a la que pertenece y de los contextos próximos” y “posee identidad ligada al servicio público, sustentado en un compromiso ético y profesional que le permita contribuir en los contextos educativos en los cuales participa”.

En relación con la *integración del desafío de la inclusión* en el desarrollo profesional y personal, ninguna de las unidades estudiadas vincula explícitamente dicho desarrollo con la necesidad de fortalecer la práctica pedagógica inclusiva. En 51,6% -16 unidades- se aborda parcialmente la inclusión en algunos elementos pedagógicos o didácticos y en 48,4% -15 unidades- no es abordada.

El análisis por carreras muestra que en un tercio de los perfiles (5 de 15) no existe vinculación alguna entre desarrollo profesional e inclusión y que en los otros dos tercios (10 de 15) existe una relación parcial entre dichos elementos. Un ejemplo de esta vinculación parcial se visualiza en el Perfil 14: “Maneja eficazmente tecnologías de información y comunicación, tanto para su desarrollo profesional como para diseñar, implementar y evaluar situaciones de enseñanza aprendizaje con los niños y niñas”.

Agencia profesional

Esta competencia alude a la capacidad del docente para movilizar, de manera intencionada y comprometida, el cambio al interior de los establecimientos educativos, a partir de relaciones de aprendizaje y apoyo mutuo con otros miembros de la comunidad contribuyendo a la justicia social (Priestley *et al.* 2015). En 37 unidades de registro y en 13 de los perfiles de egreso se encuentra esta competencia y se aborda con base en dos subdimensiones (Fig. 7): el rol que asume el profesor como agente y el alcance de los aspectos a transformar.

En relación con el *rol del docente* como *agente* de transformación, se observa en 56,8% -21 unidades- un predominio de un rol de facilitador, en el cual las acciones se orientan a la mediación del espacio educativo para promover un cambio. Por otro lado, en 43,2% -16 unidades- existe un rol de liderazgo social, en el que destacan acciones relacionadas con proponer o dirigir transformaciones desde una perspectiva crítica, dentro y fuera de la comunidad educativa.

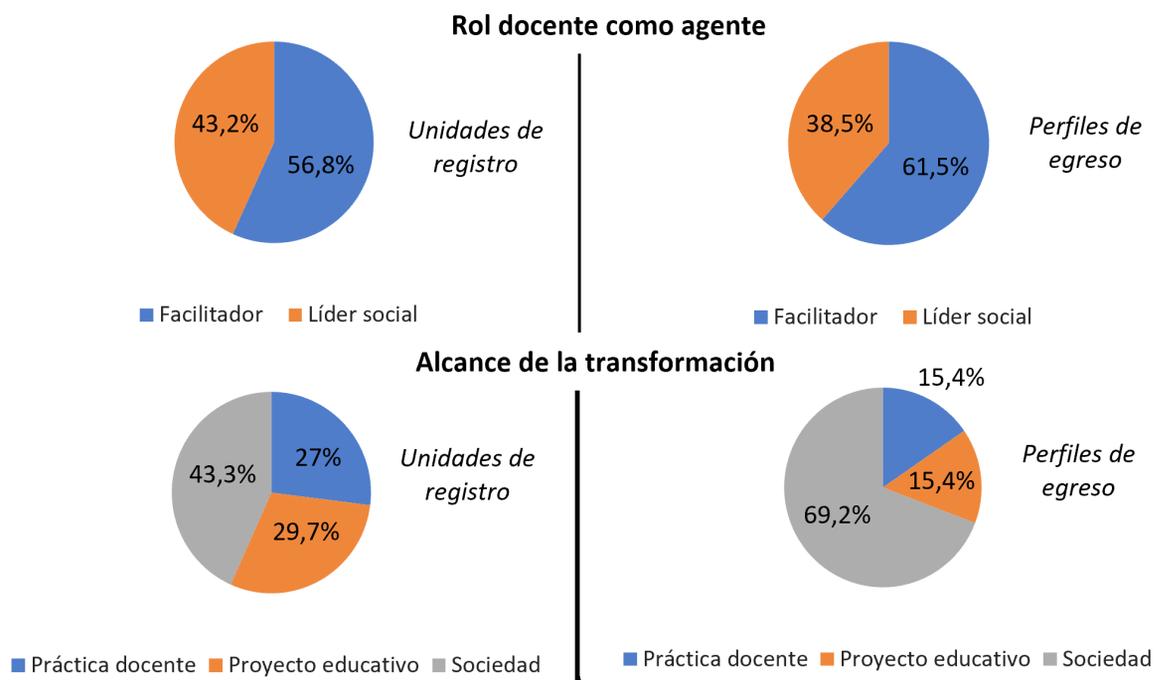


Fig. 7. Porcentaje de aparición de subdimensiones en la competencia agencia profesional.

A nivel de carreras, encontramos que 8 perfiles muestran en algún elemento un docente con rol de facilitador y 5 evidencian una visión de líder social. Este último rol se encuentra en el Perfil 8: “Lideran y gestionan procesos formativos, en función del desarrollo de los agentes educativos, desde una perspectiva crítica-reflexiva e investigativa, fundamentada en una mirada interdisciplinaria, con énfasis en el aspecto socio-antropológico y cultural de la educación”.

En cuanto al *alcance de la transformación* que promueve la actuación docente, 27% -10 unidades- tiene una orientación centrada en la propia práctica, 29,7% -11 unidades- se enfoca en el fortalecimiento de los proyectos educativos y 43,3% -16 unidades- aborda las interacciones y desafíos de la sociedad actual.

En lo referente a las carreras, 2 perfiles están centrados en la propia práctica, 2 en el proyecto educativo de la comunidad y 9 presentan elementos movilizadores a nivel social. Esta mirada social se puede reconocer en el Perfil 15: “Vincular su práctica docente con la comunidad y el entorno escolar, participando en acciones conjuntas del establecimiento que contribuyen a la cultura escolar y la ciudadanía para fortalecer la formación integral de los educandos”.

DISCUSIÓN

En Chile, existe un cierto consenso acerca de la existencia de una formación inicial del profesorado débil en lo referente a la inclusión del estudiantado (Castillo, 2021; Infante, 2010; Prado *et al.* 2018). Sin embargo, la escasa investigación existente en el país sobre este

tema no permite tener claridad de los componentes curriculares en que se expresa dicha debilidad y en qué consiste. La presente investigación constituye un aporte en este sentido, al profundizar en el estudio de los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía, aun cuando su contribución sea pequeña en términos de comprender detalladamente este complejo fenómeno.

El estudio se ha focalizado en un grupo de universidades del Estado, no obstante, se requeriría complementarlo con el análisis de universidades privadas, teniendo en cuenta que éstas constituyen el 60% de las instituciones que componen el Sistema de Acceso a la Admisión Universitaria (DEMRE, 2021). Avanzar en esta dirección permitiría a su vez explorar si en las universidades del Estado, en tanto instituciones públicas, existe un sello diferenciador en términos de formar profesores en quienes se exprese el compromiso social y territorial que éstas esperan desarrollar en sus profesionales (Consortio de Universidades del Estado de Chile, 2018).

En el presente trabajo hemos priorizado el estudio de aquellas competencias que han sido identificadas en la literatura internacional como facilitadoras del desarrollo de una pedagogía inclusiva (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012; Fernández Batanero, 2013; Pantić & Carr, 2017). Si bien esto constituye un aporte como una primera aproximación al estudio de los planes de formación, se debe evitar la tentación de establecer competencias estandarizadas para todas las carreras, considerando que éstas han de ser coherentes con la complejidad y el dinamismo de las condiciones de exclusión que se intersectan en distintos contextos sociales.

En relación con lo anterior, se necesita atender al hecho que las competencias que requiere el profesorado en los países del norte podrían no ser o resultar insuficientes para una educación inclusiva en el sur. Tal como indica Walton (2018), quienes investigan y forman profesores en los países tradicionalmente colonizados requieren asumir una perspectiva crítica, que pone en cuestionamiento los conocimientos hegemónicos que se han producido en torno a la educación inclusiva.

Más allá de las condicionantes de este trabajo resulta claro que la consideración limitada y la comprensión restringida de la inclusión en los perfiles de egreso contribuyen a entender la investigación que ha mostrado que el profesorado -en formación y ejercicio- no se siente capaz de concretar prácticas de enseñanza congruentes con un enfoque inclusivo (Araya *et al.* 2020; Castillo & Miranda, 2018; Gelber *et al.* 2019). Sin embargo, tal como veremos a continuación, los hallazgos del estudio son variados y abren espacios a diversos cuestionamientos.

En primer lugar, los resultados de este trabajo ponen de relieve que, si consideramos lo declarado en los perfiles de egreso, la tendencia es que los profesores están siendo formados para diseñar procesos de aprendizaje que a lo menos consideran la diversidad del estudiantado, aun cuando en la mayoría de los casos no se refiera a una plena inclusión

que surge de la valoración de la diversidad y el diseño de propuestas didácticas flexibles y diversificadas (Florian, 2015).

En cualquier caso, si la formación de los profesores les orienta a considerar la diversidad del estudiantado, llama la atención los resultados de investigación que muestran que aquéllos emplean estrategias de enseñanza estandarizadas y escasamente situadas (Cisternas & Lobos, 2019). En torno a este hallazgo se podría hipotetizar que la brecha entre la formación y la práctica se relacione con aquellos nudos críticos en la estructura y políticas del sistema educativo que empujan la labor docente hacia la homogeneización (López *et al.* 2018).

Por otra parte, la literatura en relación con la pedagogía inclusiva ha destacado la importancia de desarrollar una perspectiva crítica y de agencia transformadora del espacio educativo, a partir de la cual los profesores se posicionan como actores políticos en las escuelas, comprometidos en la lucha contra las condiciones tradicionales de exclusión (Pantić & Carr, 2017; Torres-Santomé, 2019).

Ahora bien, al contrastar este ideario con aquello que describen los perfiles profesionales analizados, vemos que si bien en términos generales se promueve la formación de profesores comprometidos con el cambio social, cuando se puntualiza el rol del profesorado, tiende a formarse a los docentes como facilitadores y participantes de los procesos de inclusión, en lugar de considerar su quehacer desde un liderazgo transformador.

Es interesante notar que este resultado es coherente con las investigaciones que se han desarrollado en profesores en ejercicio chilenos, que muestran que el modelo neoliberal instalado en la educación ha llevado a que los profesores asuman el trabajo docente desde un rol implementador (Fernández *et al.* 2016). En consecuencia, es necesario interrogarse cómo es posible materializar en los perfiles de egreso una sólida definición de la práctica docente como acción colectiva y transformadora, que integre los enfoques pedagógicos críticos y emancipadores que declaran las universidades.

Finalmente, se ha señalado la importancia de que las carreras de pedagogía permitan a los profesores en formación comprender la profesión docente como un proceso de desarrollo continuo que se orienta desde un enfoque inclusivo (Duk *et al.* 2019). Sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que en ningún caso el desarrollo profesional docente se plantea en los perfiles de egreso en relación con el desafío de hacer frente a las condiciones de exclusión en la educación.

Lo anterior nos devuelve a la trascendencia de tender puentes entre la formación inicial y permanente del profesorado (Jiménez & Montecinos, 2018). La comprensión de la formación del profesorado como una trayectoria integrada podría constituirse en una estrategia que asegure continuidad en el desarrollo de los conocimientos y habilidades que son necesarios para que los profesores puedan innovar y liderar procesos de transformación para una nueva educación pública equitativa, de calidad y con real sentido de justicia social.

CONCLUSIONES

La investigación que se recoge en este trabajo tuvo como objetivo describir las competencias para una pedagogía inclusiva presentes en los perfiles de egreso de carreras de pedagogías de universidades estatales chilenas. Luego de analizar estos documentos concluimos que en dichos perfiles si bien se consideran las seis competencias estudiadas, existe un abordaje incipiente de las mismas, teniendo en cuenta la comprensión actual que existe de la inclusión en educación.

El análisis general llevó a reconocer que estas competencias varían en cuanto al número de perfiles de egreso en las que son consideradas. Al respecto, se concluyó que a nivel de carreras la competencia más recurrente es la capacidad docente de *apoyar a todo el estudiantado y trabajar en equipo*. En cambio, la que posee menor presencia en los perfiles es la de *gestionar un clima de aula para todos*.

El análisis detallado del modo en que se abordan dichas competencias muestra que existe una consideración limitada de desempeños profesionales directamente vinculados a la inclusión y en ninguna de las dimensiones analizadas existe un abordaje decidido de una pedagogía inclusiva.

A partir del análisis de las competencias *valorar en positivo la diversidad, apoyar a todo el estudiantado y gestionar un clima de aula para todos*, se concluye que en la mayoría de los casos existe una perspectiva restringida de la inclusión y la diversidad, que se traduce en su consideración parcial en la planificación (que no llega a ser valoración), en un apoyo orientado a un grupo restringido de estudiantes (que no alcanza a todos) y en una gestión del clima para el aprendizaje a cargo del docente (que no llega a ser co-construido).

En lo referente a las competencias de *trabajo en equipo y de agencia profesional*, se encontró que la acción colectiva entre profesores está más bien orientada a facilitar o mejorar el desarrollo de su quehacer en el aula, mediante la participación en grupos de trabajo acotados. En cambio, sólo en algunos perfiles se busca lograr que los docentes tengan un liderazgo social capaz de agenciar transformaciones en las escuelas y otros espacios comunitarios.

En cuanto a la competencia de *desarrollo profesional y personal*, se encontró que, si bien se presenta en un número importante de perfiles, el modo en que se considera no permite garantizar que una vez egresados los profesores se comprometan con una formación continua que entregue nuevos recursos para enfrentar la creciente diversidad y los procesos de inclusión en sus distintos niveles y esferas.

En términos prácticos, las conclusiones recién descritas hacen perentorio que las instituciones universitarias avancen decididamente en integrar la inclusión en los programas de formación inicial y continua de los docentes. Lo anterior, mediante procesos de actualización curricular en que la perspectiva de inclusión para la justicia social sea transversal a la formación. Adicionalmente, se requiere promover la construcción de una cultura inclusiva en dichos programas, que efectivamente favorezca el desarrollo de competencias del profesorado en formación a partir de su propia experiencia en la universidad.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto interuniversitario “Formación de profesores en educación inclusiva: Análisis de planes y estrategias de universidades públicas chilenas”, financiado por el Programa de Incentivo a la Investigación en Educación 2019, perteneciente al Convenio Marco 1758 de Formación Inicial Docente de la Universidad de Los Lagos.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Ainscow, M. (2019). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. Documento de discusión*. UNESCO.
- Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N., y Véliz, B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU. Investigación Sociedad y Educación*, 2(3), 61-81. <http://doi.org/10.32735/S2735-65232020369>
- Caiceo, J. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Educación y Pedagogía*, 22(57), 31-49.
- Casal, V., y Néspolo, M.J. (2019). Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. En V. Casal y M. J. Néspolo (Comps.), *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias* (pp. 55-62). Lugar.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE*, 20(43), 359-375. <http://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castillo, P., y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Cisternas, T., y Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>

- Consortio de Universidades del Estado de Chile (2018). *Informe ejecutivo. Red de Universidades del Estado de Chile. Universidades de todos*. Disponible en: <https://www.uestatales.cl/cue/sites/default/files/documentacion/Informe%20Ejecutivo%20Red%20de%20Universidades%20del%20Estado%20de%20Chile.%20Marzo%202018.pdf>
- CPEIP (2019). *Resultados de Mesas Técnicas de Educación Inclusiva*. Documento sin publicar.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <http://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Decreto N°170. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile.
- DEMRE (2021). *Universidades del Sistema de Acceso a la Admisión Universitaria*. Disponible en: <https://demre.cl/proceso-admision/universidades-participantes/universidades-sistema-acceso>
- 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. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R., y Etcheberriagaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 283-302.
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14. <http://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Florian, L., Young, K., y Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 709-722. <http://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Forlin, C., y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <http://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101.
- González-Gil, F., Martín Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Heywood, L., Gonczi, A., y Hager, P. (1993). *Guide to development of competence-based standards*

for professions. Australian Government Publishing Service.

- Howitt, D., y Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in Psychology* (Third ed.). Pearson Education.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jiménez, F., y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21. <http://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.
- Kundu, A., y Rice, M. (2019). Indian educators' perceptions of their inclusion implementation practices in secondary schools. *British Journal of Special Education*, 46(4), 398-422. <http://doi.org/10.1111/1467-8578.12282>
- Kuyini, A., Yeboah, K., Das, A., Alhassan, A., y Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009-1023. <http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>
- Ley 20.370. (2009). *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile.
- Ley 20.845. (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*. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., y Oyanedel, J.C. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. <http://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Obedkova, L., Efremov, A., Sekerin, V., Gorokhova, A., y Slepov, V. (2020). Formation of competencies in higher education by bachelors and masters. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 5, 215-220. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3984239>
- Ocampo, A. (2017). Educación inclusiva crítica y exploración del espacio de la exclusión: relevando el potencial crítico de la descolonización epistémica y los estudios de performance como ejes analíticos. En A. Pérez (Ed.), *Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la filosofía y de las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Avellaneda.
- Pantić, N., y Carr, D. (2017). Educating Teachers as Agents of Social Justice: A Virtue Ethical Perspective. In L. Florian & N. Pantić (Eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling. Issues for Research and Practice* (pp. 55-66). Springer.
- Prado, D., Díaz, N., y Vásquez, C. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 2(2), 141-174. <http://doi.org/10.17227/01224328.1382>

- Priestley, M., Biesta, G., y Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Saunders, S., y Kardia, D. (2000). Inclusive classrooms: Part one of a two-part series. *The Hispanic Outlook in Higher Education*, 10(15), 21-24.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Torres-Santomé, J. (2019). Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-27. <http://doi.org/10.1590/2175-623684911>
- UNESCO (1994). *Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. Cali: UNESCO.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. De las Ciencias.
- Villa, A., Poblete, M., y García, A. (2013). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero.
- Waitoller, F., y Kozleski, E. (2010). Inclusive Professional Learning Schools. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion* (pp. 65-73). Routledge.
- Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, 7(SPE), 31-45. doi: 10.15700/saje.v38n4a1701
- Yadav, M., Das, A., Sharma, S., y Tiwari, A. (2015). Understanding teachers' concerns about inclusive education. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 653-662. <http://doi.org/10.1007/s12564-015-9405-6>
- Young, K., McNamara, P. M., y Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2017.07.017.