

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE.

Cristóbal Villalobos
Constanza San Martín
Ignacio Wyman

Universidad Diego Portales

Resumen

La creciente diversidad de los estudiantes que ingresan al sistema educativo impone a los profesores un enorme reto: generar procesos educativos de calidad para todos sus estudiantes. En este desafío, la formación inicial docente juega un rol central, pues se entiende como un espacio seminal de desarrollo de múltiples competencias, habilidades y actitudes. Considerando esto, el presente artículo analiza los resultados de un estudio nacional que examinó las características de los programas de formación inicial de profesores de Educación Básica para la educación inclusiva en Chile. Para ello, se realizó un análisis de contenido de los perfiles de egreso y descripciones de todos los programas vigentes al año 2014, los que fueron analizados en tres dimensiones centrales relacionadas con la educación inclusiva: i) los valores y principios declarados por la institución; ii) los componentes de la diversidad incorporados y; iii) la gestión curricular para la educación inclusiva. Los resultados indican la existencia de una amplia heterogeneidad entre los programas del país, en términos de la intensidad y características con las cuales se forma para la inclusión, aunque el patrón explicativo de estas diferencias no es evidente.

Palabras clave: Formación inicial docente, Educación Inclusiva, Profesores de Educación Básica.

I. Introducción

La masificación de la enseñanza, el aumento de la complejidad de las instituciones escolares, los cambios en las competencias y habilidades a desarrollar en el espacio educativo y el desarrollo de nuevas tecnologías de la información son elementos centrales en la configuración de la escuela del siglo XXI. Estos rasgos impactan en el sentido, misión y características de la profesión docente, entendida como un entramado de conocimientos, capacidades y habilidades, pero también de necesidades, culturas, ideas y valores respecto de la sociedad y de la educación que poseerían los docentes. Dos aspectos parecen especialmente relevantes en este proceso de transformación de las escuelas. Por una parte, estudios contemporáneos han destacado la centralidad de los profesores en el desarrollo de los sistemas escolares, siendo considerados como los actores más importantes para entender y modificar los aprendizajes de los estudiantes y para mejorar la calidad de los sistemas escolares. Complementariamente, distintos investigadores han mostrado como la profesión docente se ha visto tensionada por la necesidad de enseñar en un contexto de diversidad (académica, social, cultural y étnica) rompiendo de esta forma con las lógicas estandarizadas y monolíticas utilizadas por los profesores durante décadas.

Ambos elementos han profundizado la discusión respecto del rol de los profesores en los procesos de inclusión educativa. De esta manera, se ha indicado que los profesores serían los principales agentes de cambio -o como diría, los intelectuales transformativos- del sistema escolar moderno, siendo por lo mismo los actores llamados a producir los cambios pedagógicos, políticos e institucionales que permitirían diseñar y desarrollar escuelas inclusivas, democráticas y justas. La posibilidad de llevar adelante este ideal ético-normativo ha sido cuestionado por diversos investigadores, que han mostrado las múltiples limitaciones que tendrían los docentes para sobrepasar las estructuras jerárquicas del sistema, romper las reglas implícitas y explícitas de la escuela y generar quiebres en las lógicas impuestas en el conjunto del sistema, generando así la imagen de una profesión bastante limitada y estructurada en su accionar.

En esta discusión, el movimiento mundial de *Educación para Todos* (UNESCO, 2000) ha promovido la educación inclusiva como un medio para asegurar la calidad educativa para todos los estudiantes. Sin embargo, trasladar estos planteamientos a la práctica ha sido un proceso complejo y no exento de obstáculos asociados a las políticas, culturas y prácticas

educativas de cada país. Una de las barreras identificadas en este proceso pone el foco en las prácticas y en la formación de los profesores , donde se ha establecido que, en general, los profesores carecen del conocimiento, de las actitudes y de las habilidades necesarias para implementar las políticas que buscan fomentar la inclusión educativa. Adicionalmente, se ha indicado que los profesores tenderían a sentirse poco preparados para enfrentar los desafíos que supone la educación inclusiva

En Chile, la discusión sobre el rol, función y características del profesorado ha sido intensa y variada. Por un lado, se ha discutido respecto del estatus de la profesión docente, ya que la disciplina en el país ha estado siempre en el borde entre una carrera profesional y una carrera técnica , lo que a su vez repercute en una discusión respecto del rol de la función docente , la que se mueve constantemente entre discursos prescriptivos que le señalan al docente qué y cómo debe enseñar versus una profesión que se define especialmente a partir de la autonomía y la creatividad de sus actores .

Estas discusiones se han desarrollado en un contexto de una formación inicial docente caracterizada por tres elementos. En primer lugar, el sistema de formación de profesores ha tendido a concentrarse durante las últimas décadas en los espacios universitarios, en carreras que, en promedio, tienden a durar 4 o 5 años . Complementariamente, el sistema de formación inicial chileno se ha caracterizado por poseer altos niveles de desregulación y diversificación. Así, distintos investigadores nacionales han concordado en que el crecimiento explosivo de programas de pedagogía en los últimos 20 años ha contribuido a precarizar el sistema, generando procesos de diversificación y estratificación de la calidad de la formación en distintas instituciones . Ambos elementos han motivado una potente agenda pública de intervención, que, a través de distintos programas, incentivos y acciones, han buscado modificar y potenciar la calidad de la formación inicial docente, especialmente a través de los Planes de Mejora Institucional [PMI] . Paralelamente, se ha estimulado una activa agenda de investigación, que se ha focalizado en estudiar el nivel de efectividad de la formación educativa , la calidad de los aprendizajes disciplinares y pedagógicos que reciben los profesores en las universidades o la percepción que estos tienen respecto de su proceso formativo .

A pesar de estos avances, a nivel nacional no se ha estudiado de manera sistemática la oferta de formación inicial desde la perspectiva de la educación inclusiva, tal como pretende realizar

este artículo, existiendo hasta la fecha sólo intentos particulares –desde perspectivas etnográficas- que analizan programas específicos de estudio . De este modo, el objetivo que orienta la investigación es analizar las características de los programas de formación inicial de profesores de Educación Básica del país, y la forma en cómo estos incorporan (o no) elementos de la educación inclusiva. Para ello, el artículo se estructura en cuatro apartados, adicionales a esta introducción. La segunda sección se focaliza en entregar algunos antecedentes conceptuales para el entendimiento del problema de investigación, detallando la discusión sobre lo que es la educación inclusiva y el rol de los profesores en esta educación. A continuación, el tercer apartado entrega los principales elementos metodológicos del estudio, dando cuenta del universo de análisis, las fuentes de información utilizadas, la estrategia de codificación realizada y las técnicas de análisis seleccionadas. El cuarto apartado se concentra en detallar los principales resultados de investigación, mostrando las tendencias generales y diferencias entre programas de formación inicial que existirían respecto de la educación inclusiva en el país. Finalmente, en el quinto apartado se desarrolla una discusión a partir de los resultados y se detallan algunas conclusiones a la luz de los resultados obtenidos.

II. Marco teórico

I. La respuesta a la diversidad en los sistemas educativos. De la exclusión a la inclusión.

Desde mediados del siglo XIX, los sistemas educativos occidentales han enfrentado la diversidad del alumnado con distintas estrategias, las que han variado de acuerdo a sus propósitos, estructuras, objetivos y nivel de desarrollo de los países. De manera esquemática, es posible reconocer cuatro tipos de respuesta -desarrollada de un modo más o menos similar en distintas regiones y países del mundo- que se han desarrollado para incluir a las personas catalogadas como “diferentes” o “miembros de algunas minorías” .

Una primera forma de respuesta fue la exclusión del sistema escolar. De esta manera, prevaleció la exclusión (a veces explícita, a veces implícita) a la totalidad o partes del sistema educativo de todas las personas perteneciente a grupos que no respondían a las élites económicas, militares o eclesiásticas de las sociedades , a los cuales se les negaba el derecho a educarse por ser considerados “improductivos” o “anormales” . Una segunda respuesta, especialmente desarrollada y potenciada durante el siglo XX, reconoció y concedió el

derecho a la educación a quienes estaban excluidos (pueblos originarios, mujeres, personas con discapacidad, personas en situación de pobreza, etc.), pero entregó una respuesta educativa segregada a los sujetos, aislándolos en centros de educación o programas diferenciados . Una tercera forma, que en gran parte surge como respuesta de la anterior, centró la respuesta educativa en la integración escolar. De esta manera, se promovió la incorporación de todos los estudiantes dentro de los centros escolares ordinarios, sin mayor distinción de raza, etnia o condición social. En Europa y Estados Unidos, el desarrollo de procesos de integración se desarrolló con fuerza desde los años sesenta y ochenta, mediante procesos continuos de integración de minorías raciales , de personas con discapacidad de minorías religiosas y de estudiantes de diverso nivel socioeconómico (Orfield, 2013). Finalmente, y en constante discusión con la perspectiva de la integración, emergió la perspectiva de la inclusión educativa, que surge fuertemente ligada al desarrollo de distintas conferencias y convenciones internacionales durante las últimas décadas del siglo anterior .

A diferencia de la perspectiva de la integración, la inclusión busca eliminar las distintas barreras que limitan no solo la presencia, sino también el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el sistema escolar buscando que todos los estudiantes puedan acceder a aprendizajes de calidad. Esto implica un entendimiento no dicotómico del binomio homogeneidad/heterogeneidad, pues se considera que todos los estudiantes son sujetos del derecho a la educación, pero, a la vez, se reconoce la necesidad de incorporar las diferencias (especialmente aquellas consideradas injustas socialmente) como un elemento relevante del proceso formativo. De esta manera, equidad y calidad se entienden como conceptos complementarios más que contradictorios, lo que lleva a la redefinición del rol de los profesores y de sus necesidad de formación .

II. Educación inclusiva y Formación Inicial de Profesores. Estado del arte de la temática.

Durante las últimas décadas, la literatura internacional ha acumulado importante evidencia científica para afirmar que la formación inicial docente tiene un rol importante en el desarrollo y transformación de las prácticas, saberes, actitudes, capacidades y habilidades de los docentes . Adicionalmente, resultados de distintas investigaciones han relevado la importancia de este proceso para el desarrollo de concepciones y prácticas que favorezcan la inclusión educativa en los futuros docentes .

En términos generales, es posible reconocer tres principales ámbitos donde la formación inicial docente podría estar influyendo en el desarrollo de concepciones y prácticas inclusivas en los futuros profesores. Por una parte, diversas investigaciones han demostrado el impacto de la incorporación que programas inclusivos podrían tener en las actitudes, valores y sentimientos de los futuros profesores. Así, muestran el efecto de los programas en las actitudes, sentimientos y preocupaciones sobre inclusión de los profesores en formación, mientras que el Informe Mundial sobre Discapacidad ha enfatizado la necesidad de fortalecer las capacidades del profesorado para potenciar actitudes y valores orientados a la inclusión educativa.

Complementariamente, estudios de la última década han indicado la centralidad de la formación inicial docente como un agente promotor y catalizador de determinadas habilidades pedagógicas y sociales, como el respeto hacia el otro, la orientación hacia el logro diferenciado o la capacidad de visualizar problemas complejos, que se configuran como aspectos centrales para el desarrollo de la educación inclusiva . De esta forma, los programas de formación inicial de profesores cobrarían una especial relevancia en el desarrollo de habilidades necesarias para responder educativamente a la diversidad presente en las aulas , aspecto central para el desarrollo de una pedagogía inclusiva .

Finalmente, distintas investigaciones han mostrado la necesidad de que los profesores desarrollen altas competencias curriculares y pedagógicas, que permitan el potenciamiento de procesos de eficacia docente y disposición hacia la innovación pedagógica . En este sentido, se ha mostrado la importancia de que la formación inicial docente entregue profundos conocimientos de las áreas curriculares, para permitir a los futuros docentes desarrollar competencias y habilidades colaborativas que les permitan aplicar los principios de la inclusión en su quehacer diario . De esta forma, se requiere que los programas formen a los profesores en los conocimientos disciplinares, pero sobre todo que les permita desarrollar habilidades para diferenciar, flexibilizar y adaptar el currículum y la instrucción a las características individuales de los estudiantes .

III. Dimensiones centrales de la formación de profesores para la educación inclusiva.

Aun cuando no hay consenso a nivel internacional respecto a los contenidos centrales que deben incorporarse en la formación inicial de profesores inclusivos , es posible identificar tres

grandes áreas necesarias para desarrollar prácticas educativas inclusivas: i) los valores y principios de la inclusión educativa; ii) los componentes o dimensiones de la diversidad y; iii) la gestión curricular para la educación inclusiva. Respecto de los valores y principios de la inclusión, la perspectiva de la educación inclusiva se fundamenta en el respeto por los derechos humanos, y, especialmente, por el derecho a la educación como un eje central del quehacer pedagógico . Desde esta mirada, la inclusión se relaciona estrechamente con los valores y principios de la democracia y la participación significativa de todas las personas en los procesos y prácticas sociales . Asimismo, y relacionado con la noción de derechos humanos, la inclusión ha sido entendida como un medio para la justicia social , por lo que abordar estos aspectos en los programas de formación inicial se convierte en un ámbito de creciente interés educativo e investigativo . Finalmente, principios y valores como la equidad, la solidaridad, el respeto y valoración de la diversidad constituyen aspectos centrales de los planteamientos inclusivos que los programas de formación de profesores requieren abordar para que orienten el sentido y alcance de las prácticas pedagógicas.

En segundo término, es relevante reconocer que el paradigma de la inclusión educativa se fundamenta en la valoración de distintos componentes o dimensiones de la diversidad, asumiendo que cada ser humano difiere de otro en cuanto a raza, identidad étnica, género, sexualidad, religión, idioma, capacidades, clase social, entre otras. De esta forma, se reconoce el valor de la diversidad en el proceso educativo, que radica fundamentalmente en la posibilidad de aprendizaje, cambio y mejora que brindan los centros escolares al exigir ajustar y flexibilizar los procesos de enseñanza a las características de cada estudiante . Evidentemente, esto implica abandonar una concepción unidimensional de la diversidad , adoptando un enfoque que remarque la naturaleza relacional de las desigualdades y características de los estudiantes, el contexto en el que estas se desarrollan y las formas de respuesta de los sistemas educativos . Por lo mismo, abordar la formación inicial docente desde una perspectiva que privilegie la comprensión de las distintas dimensiones de la diversidad se constituye como un aspecto fundamental, puesto que hay evidencia que señala que las prácticas educativas inclusivas y la efectividad de la enseñanza depende de las creencias de los profesores sobre la naturaleza de las diferencias y sobre su rol y responsabilidad en el trabajo con todos los estudiantes .

Finalmente, es posible reconocer un tercer elemento central para la educación inclusiva: la gestión curricular. Desde el paradigma inclusivo, diferentes autores señalan que la creación

de contextos y procesos de aprendizaje debe ser guiado por un currículo común comprensivo para todos los alumnos mediante una flexibilización curricular . Esto implica necesariamente una *enseñanza adaptativa*, entendida como “la diversificación de los procesos de enseñanza que permite que todos los alumnos alcancen los objetivos que el curriculum establece” :14). Así, la adaptación de los métodos de enseñanza se plantea como principio orientador de la respuesta educativa a la diversidad . De esta forma, los profesores requieren desarrollar habilidades y contar con estrategias pedagógicas para trabajar en aulas diversas por medio del uso efectivo de apoyos y recursos materiales que contribuyan a la plena participación de todos los estudiantes . Asimismo, diversos estudios han indicado la necesidad de que los futuros docentes aprendan y desarrollen estrategias para comunicarse y trabajar colaborativamente con otros profesores . En este sentido, la colaboración se convierte en un requisito para el logro de una educación inclusiva . Finalmente, es importante indicar que, para satisfacer las necesidades educativas de todos sus alumnos los profesores requieren trabajar colaborativamente con las familias de los estudiantes . Debido a esto, es fundamental que los programas de formación de profesores permitan y promuevan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan la co-enseñanza y la colaboración con el propósito de diversificar y flexibilizar los procesos de enseñanza .

III. Método.

Para estudiar las características y concepciones sobre educación inclusiva que subyacen en el currículo de Formación Inicial Docente del sistema de Educación Superior chileno, se utilizó una metodología mixta , complementado el uso y análisis de datos cuantitativos con el análisis y codificación de las descripciones de los programas de Pedagogía en Educación Básica. De esta forma, se estudiaron todas las universidades que, a Marzo de 2015 impartieran a lo menos un programa de Pedagogía en Educación Básica, que se encontraran vigentes al año 2014 y que contaran con estudiantes nuevos para el periodo 2015, según datos del Consejo Nacional de Educación (CNED) y del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación, incluyendo 45 programas para el análisis del sistema¹.

1

En cuatro casos, se decidió estudiar diferenciadamente los programas impartidos por la misma universidad, considerando las diferencias en el sentido, enfoque y misión de los programas.

Para estudiar las características e intensidad de uso de elementos relacionados con la educación inclusiva en cada uno de los programas seleccionados, se realizó un análisis de contenido de los perfiles y descripciones, bajo la lógica de la codificación abierta y luego axial que buscara identificar binariamente la presencia o ausencia de elementos de inclusión educativa en los programas. La codificación fue desarrollada por dos investigadores, mediante sesiones independientes ($\alpha = .82$). Posteriormente, y mediante tres sesiones de trabajo se discutieron y recodificaron las diferencias logrando mutuo acuerdo respecto del proceso de codificación. Finalmente, se identificaron 22 conceptos, los que fueron agrupados en tres dimensiones: i) valores y principios; ii) dimensiones o componentes de la diversidad; iii) gestión curricular para la educación inclusiva.

Para analizar la distribución de las menciones y la intensidad de la educación inclusiva en los distintos programas, se realizó un análisis descriptivo univariado y bivariado. De esta manera, se buscó reconocer la concepción de educación inclusiva que está presente en los programas de Educación Básica del sistema en su conjunto². Finalmente, se realizó un Análisis de Correspondencia para identificar la asociación entre características de los programas y los conceptos alusivos a la educación inclusiva. El Análisis de Correspondencia es una manera de disponer gráficamente, en un espacio con el menor número de dimensiones posible, la información de una tabla de contingencias. Esto permitió identificar gráficamente qué características de las universidades o programas están más asociadas a qué elementos de la educación inclusiva de acuerdo a la cercanía de estas categorías en el plano cartesiano. La ventaja de este método es resumir información de mayor complejidad y facilitar la interpretación y entendimiento de la asociación entre los datos, especialmente tratándose de estudios exploratorios donde no existen hipótesis previas sobre el comportamiento de las variables.

IV. Resultados

En total, se codificaron 268 menciones relacionadas con la inclusión en los perfiles de egreso y descripciones de programas de Educación General Básica, lo que implica un promedio de

2

Se analizó la relación entre distintas características institucionales y la intensidad de elementos relacionados con la inclusión, mediante la utilización de análisis de test de medias y análisis de correlaciones. Adicionalmente, se realizaron análisis de regresiones lineales (OLS) pero estos no fueron incluidos, debido a la baja consistencia de los modelos e inestabilidad de los datos (considerando el bajo número de casos de estudio).

5,8 menciones por programa. Del total de las menciones, el 44,6% (N=118) corresponden a los principios y valores declarados, el 35,6% (N=94) fueron codificados en el área de dimensiones o componentes de la diversidad, y el 21,2 (N=56) fueron codificados en gestión curricular para la educación inclusiva. En la Tabla 1 es posible observar las tres dimensiones con las categorías que las componen, así como el número y porcentaje de menciones de cada una de ellas.

Tabla 1: Número y porcentaje de menciones por dimensiones y categorías

Dimensión	Categorías	Menciones	%
I Principios y valores declarados	Diversidad	35	13,06
	Formación integral	24	8,96
	Tolerancia	15	5,60
	Inclusión	8	2,99
	Responsabilidad Social	7	2,61
	Derechos humanos	5	1,87
	Democracia	5	1,87
	Participación	5	1,87
	Equidad	4	1,49
	Pluralismo	4	1,49
	Justicia social	3	1,12
	Solidaridad	1	0,37
	Libertad	1	0,37
	Generosidad	1	0,37
II Componentes de la diversidad	Consideración del contexto	28	10,45
	Consideración de necesidades educativas	19	7,09
	Consideración de género	16	5,97
	Consideración étnica	16	5,97
	Consideración de todos los estudiantes	15	5,60
III Gestión curricular para la inclusión	Colaboración profesional	27	10,07
	Enseñanza adaptativa	20	7,46
	Colaboración familia y comunidad	9	3,36
Total		268	100

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 1, en la dimensión principios y valores las descripciones de los programas y perfiles de egreso declaran con mayor frecuencia que se busca promover la formación de profesores con competencias para atender, responder o reconocer la diversidad en el aula, así como formar profesores que promuevan el desarrollo integral de sus estudiantes abordando aspectos del desarrollo cognitivo, afectivo, social, físico y moral. Además, llama la atención la alta frecuencia de menciones de la intención de formar profesores “tolerantes” hacia las diferencias individuales y contextuales de sus estudiantes (aspecto que se acerca más al paradigma de la integración) y la menor frecuencia de principios y valores sustentados en el enfoque de derecho a la educación y la justicia social, que reciben solo tres menciones. Respecto de la dimensión componentes de la diversidad, destaca la alta frecuencia de menciones relativas a la formación de profesores que consideren variables contextuales de sus futuros estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como de sus necesidades educativas. Por otra parte, los elementos de diversidad asociados a

origen cultural o étnico tienen una cierta frecuencia, pero son mencionados en programas de las zonas norte y sur del país, donde la presencia de inmigrantes y con origen étnico diverso es mayor, lo que podría estar mostrando que multiculturalidad y etnicidad aún no se incorporan con fuerza en los programas de formación inicial de profesores. Finalmente, y en relación a la gestión curricular, destaca con fuerza la intención de formar profesores con competencias que les permitan trabajar colaborativamente con otros profesionales y con menor énfasis en la colaboración con las familias y redes de la comunidad, aspectos centrales para el desarrollo de la inclusión.

Ahora bien, la distribución del número de menciones entre los distintos programas es bastante heterogénea, existiendo programas con 30 menciones (Universidad Central) hasta programas sin ninguna mención en la temática (Universidad de Magallanes y Universidad Arturo Prat con su programa regular)³, tal como se muestra en la Tabla 2. En este aspecto, llama la atención que dos programas no tengan ninguna mención en sus descripciones a la diversidad, y que otras 11 lo hagan sólo en una o dos ocasiones. Esto podría estar indicando que parte importante de la oferta educativa disponible (cerca del 40% de los programas) entrega una formación que no pone acento particular en la educación inclusiva, lo que evidentemente tiene efectos en el desarrollo y ejercicio profesional docente.

Tabla 2: Frecuencia de menciones referidas a educación inclusiva por Universidades

Programas	N	Programas	N
Universidad Central	30	Universidad Los Leones	4
Universidad Arturo Prat (Interculturalidad)	18	Universidad de las Américas	3
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	17	Universidad de Concepción	3
Universidad Diego Portales	14	Universidad Finis Terrae	3
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	12	Universidad Bolivariana	3
Universidad de Atacama	11	Universidad Chileno-Británica de Cultura	3
Universidad Andrés Bello	10	Universidad Arcis	3
Universidad del Desarrollo	10	Universidad Adventista de Chile	3
Universidad Ciencias de la Informática	9	Universidad de Los Andes	3
Pontificia Universidad Católica de Chile (Regular)	8	Universidad Alberto Hurtado	3
Universidad de Tarapacá	8	Universidad Gabriela Mistral	2
Universidad Bernardo O'Higgins	8	Universidad Católica del Norte	2
Universidad de La República	7	Universidad de Antofagasta	2
Universidad SEK	7	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	2

3

A pesar de constituir constructos analíticos diferenciados, la correlación empírica entre las tres dimensiones resultó alta en todos los casos (sobre 0,5), lo que podría estar indicando la existencia de factores generales relacionados con la incorporación de la inclusión en las distintas dimensiones de los programas.

Universidad del Bío-Bío	6	Universidad de Playa Ancha	2
Universidad Autónoma	6	Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	2
Pontificia Universidad Católica de Chile (Villarrica)	5	Universidad Santo Tomás	2
Universidad San Sebastián	5	Universidad Católica de Temuco (Interculturalidad)	2
Universidad de Viña Del Mar:	5	Universidad de Santiago de Chile	1
Universidad Pedro de Valdivia (Regular)	5	Universidad Austral	1
Universidad Católica de Temuco	5	Universidad Católica de la Santísima Concepción	1
Universidad de La Serena	4	Universidad de Magallanes	0
Universidad Pedro de Valdivia (Mención TDA)	4	Universidad Arturo Prat (Regular)	0
Universidad Católica del Maule	4		

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, la heterogeneidad existente permite preguntarnos ¿Qué factores podrían estar relacionados con estas distintas “intensidades” de incorporación de la educación inclusiva en los programas de Educación Básica? En términos generales, podemos reconocer dos tipos de factores: i) factores relacionados con las características, trayectoria y capacidad de la universidad; ii) factores relacionados con las características, trayectoria y capacidad del programa de estudios.

Respecto del primer grupo de factores, se estudiaron variables relacionadas con el tipo de universidad, estado de acreditación y el porcentaje de académicos con postgrados que componen las universidades (comparando las universidades con mayores y menores porcentajes de académicos con postgrado). En cuanto a características relacionadas a los Programas de Educación Básica, se estudió las características de los programas impartidos, según estos fueran diurnos y vespertinos, la presencia de los programas en el territorio nacional, los semestres de duración de los programas diurnos y el puntaje de ingreso promedio de sus estudiantes (comparando los programas con mayores y menores puntajes). En la Tabla 3 se presentan estas características y el promedio de menciones según cada uno de los atributos presentes.

Tabla 3: Promedio de menciones referidas a inclusión educativa según características de las Universidades y programas

	Menciones
Tipo de Universidad	
U. Estatales pertenecientes al Cruch	4,9
U. Privadas pertenecientes al Cruch	4,3
U. Privadas no pertenecientes al Cruch	6,7
Acreditación Institucional	
Institución acreditada	6,1
Institución no acreditada	4,6
Académicos con postgrado	

Universidades con menor % de académicos con postgrado	5.2
Universidades con mayor % de académicos con postgrado	4.4
Tipo de programa que imparte	
Sólo diurno	4.8*
Diurno y vespertino	7.6*
Localización	
Región Metropolitana	7,9
Otras regiones	4,8
Santiago y otras regiones	4,4
Semestres de duración	
8 semestres	5,7
9 semestres	7,4
10 semestres	4,8
Puntaje PSU ingreso 2014	
Universidades con promedio más bajo	9.8
Universidades con promedio más alto	5.4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SIES y CNED. Nota: * $p \leq 0.1$

Como se puede observar, en general no existen diferencias estadísticamente significativas en la mayoría las variables estudiadas, tanto a nivel de universidades como de programas, lo que estaría indicando que la heterogeneidad existente está siendo explicada por otro tipo de factores. La única excepción son las diferencias presentes entre universidades que imparten sólo programas diurnos y las que imparten además programas vespertinos, aunque no existe evidencia que permita profundizar en una hipótesis respecto a estos temas.

Finalmente, y para entender la manera en que se relacionan entre sí cada una de las concepciones de educación inclusiva, se realizó un Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM) con el conjunto de conceptos de la Tabla 1⁴ y la clasificación institucional (tipo de universidad) de las universidades que forman parte del análisis. Este análisis permite facilitar la interpretación de la asociación de las universidades y los conceptos alusivos a la educación inclusiva que forma parte de sus programas en dos sentidos: i) relación entre conceptos y ii) la relación entre el tipo de universidad y los conceptos alusivos a la inclusión más asociados a cada una de ellas.

Para la construcción del gráfico, se consideraron categorías dicotómicas para cada concepto, las cuales indican la ausencia o presencia de la característica en cada uno de los programas⁵.

4

Del total de conceptos de la tabla 1, se decidió dejar fuera los conceptos de Justicia Social, Solidaridad, Libertad y Generosidad, pues su poca variabilidad impedía la realización correcta del análisis.

5

Dado los propósitos de este análisis, en el Gráfico 1 sólo se muestran las categorías de presencia de la característica en los programas. Así, para cada concepto se presenta punto en el plano individualizado por un símbolo y tonalidad distinta.

Los resultados, expuestos en la Figura 1, muestran que existen diferencias en la cercanía de cada uno de los conceptos con el punto de origen. La distancia de cada uno de ellos respecto del origen nos indica cuánta variabilidad hay en cada uno de los conceptos. De esta manera, cuanto mayor sea la distancia respecto al origen, mayor será la tendencia del concepto en cuestión a concentrar su frecuencia en una determinada categoría, y por lo tanto, menor frecuencia en la otra categoría. En este caso, la distancia nos indica que la categoría de interés (la presencia del concepto en los programas) concentra menor frecuencia que la categoría de referencia no mostrada en el gráfico (la ausencia).

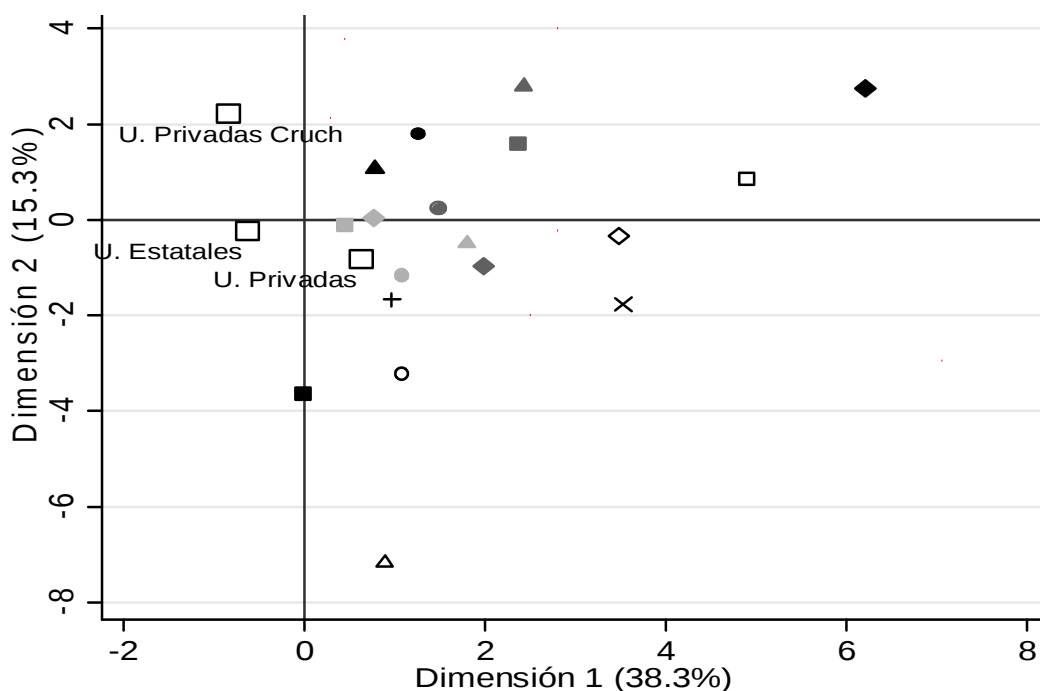
Así, podemos ver que conceptos alejados del origen, como la participación, el pluralismo y la equidad son categorías con un bajo número de menciones (5, 4 y 4 respectivamente). En contraste, conceptos más cercanos al origen indican una mayor variabilidad entre la presencia y ausencia de los conceptos en los distintos programas. Para efectos de nuestro análisis, estos conceptos cercanos al punto de origen son los conceptos que concentran mayor frecuencia de apariciones en diferentes programas. Sin embargo, cabe destacar que aunque en términos relativos se trata de conceptos más frecuentes, en términos absolutos la intensidad de aparición de cada concepto en la totalidad de programas nunca es superior a un 53%, lo que implica que, a pesar de sus diferencias, la recurrencia de los conceptos es baja en los distintos programas. Esto implica que, aún aquellos conceptos más mencionados, no son transversales al conjunto de programas existentes, lo que confirma la heterogeneidad y diversidad de perspectivas anteriormente destacada.

La distancia de los tipos de universidades con el punto de origen y su ubicación en diferentes cuadrantes da cuenta de una baja relación entre ellas según los tipos de conceptos que se incluye en sus programas. Por otro lado, considerando sólo la relación entre los distintos conceptos, se puede observar que la nube de puntos tiende a permanecer concentrada en los cuadrantes superiores e inferiores derechos. Esto indica que, en general, las variables representadas tienden a ser independientes entre sí. Esto es corroborado por el porcentaje de inercia total, calculado a partir de la suma del porcentaje de inercia explicada por cada dimensión (38.3% y 15.3%), que también muestra cierta independencia entre la presencia de distintos conceptos en los programas⁶.

6

En general, un porcentaje de inercia total inferior al 60% se considera un modelo poco explicativo de la asociación de variables incluidas en el mapa.

Figura 1: Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM) de conceptos alusivos a la educación inclusiva en los Programas de Educación Básica



- | | |
|--|--|
| ● Formación integral | ▲ Sensibilidad y responsabilidad social |
| + Diversidad | ■ Equidad |
| × Derechos humanos | ○ Tolerancia |
| ◻ Democracia | △ Pluralismo |
| ◆ Participación | ◇ Inclusión |
| ● Consideración étnica e identidad | ■ Consideración NEE |
| ▲ Consideración de género | ◆ Consideración pertinencia del contexto |
| ■ Consideración de todos los estudiantes | ● Colaboración profesional |
| ▲ Colaboración familia y comunidad | ◆ Enseñanza adaptativa |
| ◻ Clasificación Institucional | |

Fuente: Elaboración propia

Aun así, es posible identificar tres grandes clusters o grupos de conceptos: Uno, ubicado en el cuadrante superior derecho, está compuesto por cuatro conceptos, todos agrupados en la dimensión principios y valores: participación, democracia, derechos humanos e inclusión. De manera menos nítida, un segundo cluster, ubicado en el eje superior pero cercano al punto de corte horizontal, agrupa a cinco conceptos: formación integral, sensibilidad social, colaboración profesional, consideración de las necesidades educativas especiales y consideración del contexto. Estos últimos tres conceptos también están presentes en el último cluster identificable, que agrupa a conceptos del cuadrante inferior derecho, como

consideración étnica, consideración de género, enseñanza adaptativa y diversidad. En estos últimos dos casos, los clusters incluyen conceptos de las dimensiones de componentes de la diversidad y de gestión curricular de la inclusión, pero no de la dimensión de principios y valores.

Finalmente, y en lo referente a la relación entre universidades y conceptos, se considera que existe asociación entre un tipo de universidades y los conceptos que componen sus programas cuando los primeros están ubicados cerca de la recta entre los segundos y el punto de origen. En este sentido, sólo podemos visualizar cierta asociación dentro de las universidades privadas con los conceptos de diversidad de la dimensión principios y valores; la consideración étnica e identidad dentro de la dimensión de componentes de la diversidad; y en menor medida con la enseñanza adaptativa, de la dimensión de gestión curricular.

V. Discusión y conclusiones

La investigación realizada buscó caracterizar la oferta de Formación Inicial Docente en Chile desde la perspectiva de la educación inclusiva. Los resultados de este ejercicio han develado dos grandes conclusiones. Por una parte, es claro que el sistema chileno de formación inicial posee una alta heterogeneidad en torno al sentido e intensidad que le entregan a la educación inclusiva en los distintos programas, no existiendo un marco común o compartido a este respecto. Al igual que en otros aspectos de la Formación Inicial Docente, este elevado nivel de heterogeneidad podría ser una consecuencia del alto nivel de desregulación del sistema universitario y del sistema de formación docente chileno, así como de la diferenciada incorporación de las directrices curriculares respecto de la educación inclusiva desarrolladas en los distintos programas, que han llevado a que cada institución incorpore (o no) elementos de la educación inclusiva en el proceso de formación de futuros profesores.

Complementario a esto, es posible visualizar que la mayoría de los programas de formación inicial de profesores de Educación Básica no están ofreciendo -al menos de modo explícito- una formación con foco intensivo en la educación inclusiva, existiendo una pequeña cantidad de instituciones que incorporan en sus descripciones un set relevante de elementos sobre esta temática. Esta podría ser una de las causas de que los profesores chilenos en servicio continuamente reporten no sentirse preparados para dar respuestas educativas de calidad a todos sus estudiantes (Jordan et al, 2009; Damm, 2009) y que la educación de algunos grupos

de estudiantes con características particulares sea concebido como un terreno de profesores especialistas (Florian, 2012a; Infante, 2010) más que como un desafío de todos los profesores. Esto es central, ya que podría estar reflejando una desconexión entre los procesos formativos y los desafíos cotidianos de los profesores, tal como han diagnosticado investigaciones anteriores (Montecinos, Walker y Maldonado, 2015); así como una brecha entre los programas pedagógicos existentes y los Estándares Pedagógicos Nacionales⁷, que establecen explícitamente que un profesor de educación básica debe estar preparado “para atender a la diversidad y promover la integración en el aula” (MINEDUC, 2011: 37).

Este conjunto de resultados entrega desafíos tanto para las políticas educativas como para la investigación educativa del país. Respecto de las primeras, los resultados de la investigación invitan a la construcción de una Formación Inicial Docente que contribuya a la educación inclusiva, incorporando explícita y sistemáticamente en el desarrollo profesional elementos que permitan a los profesores desarrollar competencias para generar o proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2011). De esta manera, los procesos de formación deben proporcionar oportunidades para que los futuros profesores desarrollen disposiciones, principios y valores en que se sustenta la educación inclusiva. Generar directrices, programas y políticas que fomenten estos procesos es el principal desafío, en el corto y mediano plazo, de las políticas nacionales de formación inicial.

Por otra parte, el análisis realizado entrega una serie de desafíos para la investigación educativa. Por una parte, es necesario comprender de manera más clara las posibles causas de que algunos programas enfatizan o no elementos referidos a educación inclusiva, estudiando no solo factores estructurales, sino también posibles factores culturales u organizacionales que promueven (o dificultan) la incorporación de la educación inclusiva en la Formación Inicial Docente. En según término, se requieren futuros estudios que profundicen en los programas de pedagogía (sus mallas curriculares, sus asignaturas), para conocer de manera más profunda la forma en cómo la educación inclusiva se enseña, especialmente en aquellos programas con altos niveles de aplicación de la educación inclusiva. Finalmente, es necesario conocer como los distintos elementos declarados por los programas de estudio se traducen en

7

Los Estándares Pedagógicos corresponden a aquellas áreas de competencias necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe (MINEDUC, 2011, p. 12).

aprendizajes y acciones de los docentes en su ejercicio profesional. Estudios preliminares a este respecto (Jimenez y Montecinos, 2015) han mostrado la existencia de importantes brechas entre los aprendizajes entregados y la práctica profesional ejercida en torno a la educación inclusiva, lo que podría indicar la existencia de otros factores relevantes (como la institucionalidad escolar o las experiencias previas a la formación) que inciden en el quehacer mismo del docente.

VI. Referencias

- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84): Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2001b). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado* (Vol. 67). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Allan, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(4), 298-311.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. *Málaga: Aljibe*, 77.
- Arnesen, A., & Allan, J. (2009). *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity: Concepts, Principles and Challenges in Teacher Education*. Strasborug: Council of Europe Publishing.
- Ávalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Revista Pensamiento Educativo*, 14(1), 13-50.
- Ávalos, B. (2010). Formación Inicial Docente en Chile: Calidad y Políticas. In C. Bellei, D. Contreras & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 258-284). Santiago: UNICEF, Universidad de Chile.
- Ball, S. (2010). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bateman, D., & Bateman, C. F. (2002). *What Does a Principal Need To Know about Inclusion?* . ERIC Digest.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? . In S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la*

- Gobernanza del Sistema Educativo*. (pp. 257-283). Santiago: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Beneke, M. R., & Cheatham, G. A. (2015). Inclusive, Democratic Family-Professional Partnerships (Re) Conceptualizing Culture and Language in Teacher Preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Blanton, L., Pugach, M., & Florian, L. (2011). *Preparing General Educators to Improve Outcomes for Students with Disabilities*. Washington, DC:: American Association of Colleges of Teachers Education and Council for Learning Disabilities.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1984). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1968). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. . New York: Basic Books.
- Boylan, M. (2009). Engaging with issues of emotionality in mathematics teacher education for social justice. . *Journal of Mathematics Teacher Education*,, 12, 427-443.
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*,, 46, 62-71.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation a comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252.
- Casanova, M. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. In M. Casanova & H. Rodríguez (Eds.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp. 11-46). Madrid: La Muralla.
- Cochrane-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice. . In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *pringer international handbooks of education: Second international handbook of educational change* (pp. 445-467): Springer.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad de mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46-47, 205-245.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 25-35
- Dart, G. (2006). My eye went wide open-an evaluation of special needs education awareness course at Molepolole College of Education, Bostwana. *British Journal of Special Education*, 33(3), 130-138.

- Duru-Bellat, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España Paradoxes and dilemmas in the inclusive education process in Spain. *Revista de educación*, 349, 153-178.
- Fernández Enguita, M. (2001). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Florian, L. (2012a). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.
- Florian, L. (2012b). Teacher education for inclusion: A research agenda for the future. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An international Perspective* (pp. 212-220).
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C. (2010). Re-framing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-10). Abingdon: Routledge.
- Forlin, C. (2012). Diversity and its challenges for teachers. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An international perspective* (pp. 83-93): Routledge.
- Friend, M. P., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Gatrell, A. C., Popay, J., & Thomas, C. (2004). Mapping the determinants of health inequalities in social space: can Bourdieu help us? *Health & place*, 10(3), 245-257.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Greenacre, M. (2007). *Correspondence analysis in practice*: CRC press.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Hardman, M. L. (2009). Redesigning the preparation of all teachers within the framework of an integrated program model. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 583-587.
- Hardman, M. L. (2009). Redesigning the preparation of all teachers within the framework of an integrated program model. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 583-587.

- Hargreaves, A. (2010). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Harvey, M., Yssel, N., Bauserman, A., & Merbler, J. (2010). Preservice teachers 'preparation for inclusion,. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(1), 287-297.
- Jimenez, F., & Montecinos, C. (2015). *Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de la justicia social* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Juliá, T. (2000). Adaptación de materiales curriculares para alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Innovación educativa*, 9(90), 18-21.
- Kim, G., & Lindeberg, J. (2012). nclusion for innovation. The potencial for diversity in teacher education. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An international perspective* (pp. 93-101): Routledge.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of pre-service teacher education students. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 54(2), 245-256.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(1).
- Manzi, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I., García, M. J., Pavéz, P., . . . San Martín, E. (2011). ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? . Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martín, E., & Mauri, T. (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria. . In E. Martin & T. Mauri (Eds.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria* (pp. 13-36). Barcelona: ICE/Horsori.
- Martínez, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Veritas*, 14, 121-139.
- McTighe, J., & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is déttente possible? . *Theory Into Practice*, 44(3), 234-244.
- MINEDUC (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios. Santiago: LOM Ediciones.

- Mills, C. (2012). When 'picking the right people' is not enough: a Bourdieuan analysis of social justice and dispositional change in pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 53, 269-277.
- Montecinos, C., Walker, H., & Maldonado, F. (2015). School administrators and university practicum supervisors as boundary brokers for initial teacher education in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 49, 1-10.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better?* : McKensey & Company.
- OCDE. (2009). Los Docentes son importantes: Atraer, Formar y Conservar a los docentes eficientes: OECD Publishing.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre Discapacidad de la OMS*. Retrieved from http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-27.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graú.
- Pijl, S. J., & Meijer, C. J. (1991). Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs Education*, 6(2), 100-111.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.
- Pool, H., & Page, J. (1995). *Beyond tracking. Finding success in Inclusive Schools*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Rawls, J. (2003). Justicia como equidad. *Revista Española de Control Externo*, 5(13), 129-158.
- Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. In M. Casanova & H. Rodríguez (Eds.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp. 99-128). Madrid: La Muralla.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rosenberg, M. S., Westling, D. L., & McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers: An introduction*: Pearson/Merill/Prentice Hall.
- Rufinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad de la Educación*(39), 117-154. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>

- Sapon-Shevin, M. (2014). How we respond to differences-and the difference it makes. . In D. Lawrence-Brown & M. Sapon-Shevin (Eds.), *InCondition Critical. Key Principles for Equitable and Inclusive Education* (pp. 17-32)). New York: Teachers College Press.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773-785.
- Sikes, P. (2001). Teachers' lives and teaching performance. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The Performing School: managing teaching and learning in a performance culture* (pp. 86-100). London: Routledge.
- Slee, R. (1995). *Changing theories and practices of discipline*. London: The Falmer Press.
- Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*(2), 94-106.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46): Sage.
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Reckase, M. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos, 37*(2), 249-265.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educacao & Sociologia, 28*(99), 335-353.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258.
- Treviño, E., Romo, F., & Godoy, F. (2013). Construcción de Capacidades Profesionales en Educación Parvularia: Evidencia de Un Buen Comienzo. *Clave de Políticas Públicas, Serie Desafíos en la Educación de Primera Infancia*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., Soodak, L., & Shogren, K. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Upper Saddle River, NJ:: Pearson.
- UNESCO. (1998). *Inclusive Education on the Agenda*. París: UNESCO.
- Venegas, C. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 12*(23), 47-59.
- Zapata, R. (2011). Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: Estudio de un caso en el contexto universitario chileno. *Revista Digital Akadèmia, 2*(2).

