

LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE Y CONDICIONANTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Data de aceite: 01/07/2024

Maite Otondo Briceño

Departamento Fundamentos de la
Pedagogía
Universidad Católica de la santísima
Concepción
<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

Carmen Cecilia Espinoza Melo

Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la santísima
Concepción

Montserrat Torres Lara

Universidad Católica de la santísima
Concepción
<https://orcid.org/0000-0003-1455-2132>

Asociado al proyecto FGII 02/2023

Fuente de financiamiento

Dirección de Investigación UCSC

aborda un tema escasamente investigado. Analiza la relación entre las temáticas antes mencionado. Es una investigación cuantitativa no experimental, transversal, de diseño descriptivo-correlacional. Los datos se recogieron por medio de la Escala de Opinión sobre Educación Inclusiva, validada en Chile. La muestra constó de 102 profesores de aula, titulados en una universidad chilena. Los datos se analizaron con el software Jasp. Los resultados evidencian una relación significativa entre variables: a mayores recursos, apoyos y formación, mayor es la identidad docente inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad; condicionantes de la educación inclusiva; desarrollo profesional docente; identidad profesional docente; profesorado

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY AND CONDITIONING FACTORS OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: Educational inclusion is a fundamental pillar in Education. Demanding that teachers provide support, resources and strategies to address diversity makes

them face personal and social experiences that could affect the possibilities of building an inclusive teaching identity. This study addresses a poorly researched topic. It analyzes the relationship between the themes mentioned above. It is a non-experimental, cross-sectional, quantitative research with a descriptive-correlational design. The data was collected through the Opinion Scale on Inclusive Education, validated in Chile. The sample consisted of 102 classroom teachers, graduated from a Chilean university. Data was analyzed with Jasp software. The results show a significant relationship between the variables: the greater the resources, support and training, the greater the inclusive teaching identity.

KEYWORDS: diversity assistance; conditioning factors of inclusive education; teacher professional development; Teacher Professional Identity; teachers.

INTRODUCCIÓN

Desde la década del noventa, la educación inclusiva ha sido un eje común en los sistemas educativos, a fin de dar respuesta a las necesidades de la diversidad en las aulas, esto es, considerar la pluralidad y heterogeneidad del estudiantado (Mellado et al., 2017).

Lo anteriormente mencionado plantea un desafío para el profesorado, debido a que, en las instituciones educativas se incorporan cada vez más estudiantes con diversas características y necesidades educativas especiales (Espinoza et al., 2020). Esto requiere que los docentes presenten una identidad profesional con enfoque inclusivo para entregar los apoyos, recursos y estrategias necesarias y pertinentes con la finalidad de atender a todo el estudiantado dentro del aula común.

La identidad profesional docente, tal como mencionan Madueño y Marquez (2020), es un proceso dinámico, es decir, está en constante cambio por las interacciones de los sujetos con su entorno personal y social (Cantón y Tardif, 2018; Otondo et al., 2021). Esto cobra mayor relevancia porque dentro del aula es, lugar en el cual debe estar implementada la inclusión, donde ocurren las mayores interacciones entre las personas. Pero, la escasa formación docente para atender a la diversidad ni los recursos adecuados para el desarrollo del enfoque inclusivo, dificulta que el profesorado pueda manifestar una identidad inclusiva y si la presentara estaría en constante tensión.

En consecuencia, es importante considerar en la formación inicial docente la atención a la diversidad, determinante para establecer una identidad con sello inclusivo, necesario para poder realizar acciones en favor a la educación para todos.

Bravo (2013) plantea que las condicionantes de la educación inclusiva son todos aquellos recursos, apoyos personales, la capacitación y formación que reciben los docentes para implementar la inclusión en el aula. A partir de esta definición, se considera relevante que el profesorado cuente con el apoyo de los establecimientos educacionales, especialmente de equipo de gestión escolar, en la implementación de los recursos materiales y humanos necesarios para promover la inclusión en las escuelas.

En la actualidad, existe contradicción entre el discurso y la práctica, porque diversas investigaciones concluyen que, en general, el profesorado presenta actitudes positivas

hacia los principios y prácticas inclusivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017), sin embargo, manifiestan que durante su proceso de formación hubo escasa o nula preparación en prácticas inclusivas y trabajo colaborativo, por lo tanto, no se sienten preparados para atender a la diversidad.

A nivel nacional, la investigación realizada por Castillo y Miranda (2018), evidencian percepciones positivas hacia la educación inclusiva, por parte de los profesores, pero bajo porcentaje de aceptación a las prácticas formativas hacia la inclusión, manifestando falta de preparación en la formación inicial docente.

También, por las imposiciones del oficio, ha ido deteriorando el placer por enseñar del profesorado, falta de motivación, relaciones laborales contradictorias, ambivalentes y problemáticas. Esto ha producido una crisis en la identidad docente, que es agudizada al imponerse la visión expiatoria de la docencia lo que afecta su actuar en el aula y en el contexto escolar general (Merino, 2016).

La revisión bibliográfica, entregó información sobre el vacío de conocimiento que existe entre las variables, es decir, existen escasos estudios que evidencien la relación entre las condicionantes de la educación inclusiva y la Identidad Profesional Docente. Por lo anteriormente mencionado, es relevante aportar desde el ámbito investigativo, para conocer las implicancias y relaciones entre ambas, con la finalidad de realizar aportes empíricos desde el paradigma cuantitativo que beneficie a toda la comunidad científica.

La importancia de esta investigación radica en que permitirá conocer la Identidad Profesional Docente y condicionantes de la Educación Inclusiva del profesorado de aula común titulado en una Universidad chilena y la relación que existe entre estas variables. Esto permitirá replantear los apoyos y recursos que recibe el profesorado para favorecer la inclusión y fortalecer su Identidad Profesional Docente, ya que los maestros son unos de los principales agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y juegan un papel fundamental en la inclusión educativa (Ferreira, 2016).

En atención a lo expuesto, esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la identidad profesional docente y las condicionantes de la Educación inclusiva del profesorado de aula común.

MARCO TEÓRICO

Educación Inclusiva

Desde la década del noventa, a nivel internacional, se producen los cambios más relevantes que han permitido avanzar hacia una educación inclusiva. El Informe de Warnock (1991) que tiene como finalidad eliminar las etiquetas y categorías al estudiantado, realiza propuestas para la integración social y escolar, así como la abolición de la clasificación de minusvalía y surge el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para referirse a estudiantado que presentan barreras en sus aprendizajes, ya sea, de forma permanente o transitoria. Luego con la Declaración de Salamanca (1994) se plantea la atención colectiva para el estudiantado que presenta NEE, reforma la escuela común y postula que la inclusión debe formar parte de una estrategia global de educación, nuevas políticas sociales y económicas para promoverla. Por último, con la aprobación de la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad (Parra-Dusan, 2011) se pretende asegurar el goce pleno e igualdad de oportunidades para personas en situación de discapacidad y un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, para promover el aprendizaje de habilidades para la vida y el desarrollo Social. Estas instancias han permitido el avance de la educación inclusiva a través de los años.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) definió el concepto como un proceso que busca asegurar y garantizar el derecho al acceso, permanencia, participación y éxito que todo estudiantado debe tener en la escuela.

La comunidad educativa debe participar y ser responsable de este proceso, mediante la identificación y eliminación de barreras que pueden surgir para lograr estos objetivos, con el propósito de proveer experiencias educativas adecuadas (UNESCO, 2018).

Por otra parte, se define como la respuesta a la diversidad, que se identifica con la participación, logros y disminución de barreras (Booth y Ainscow, 2011; Plancarte, 2017). En la misma línea, Vélez et al. (2016) plantea que es una transformación de los paradigmas de la educación, basado en el enfoque de la diversidad. Frente a esta transformación es vital considerar el contexto en el que se desenvuelve el estudiantado, tal como menciona Royo et al. (2019) el contexto es mediador del proceso, encargado de diseñar estrategias para manejar las dificultades educativas asociadas a la exclusión escolar.

A modo de esta investigación, educación inclusiva es considerada como el reconocimiento a la diversidad dada en contextos educativos y procesos de aprendizaje comunes, con un único curriculum común diversificado en su desarrollo práctico; proporcionar estrategias diversificadas y la eliminación de barreras que impidan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (MINEDUC, 2015). Considera un paradigma que no teme a la heterogeneidad por medio de la comprensión de que todos son diferentes, con características y necesidades únicas que deben ser atendidas y un modelo centrado en la diversificación de la enseñanza.

En la actualidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura plantea que, para desarrollar una educación inclusiva, todos los docentes deben estar preparados para enseñar a los educandos (UNESCO, 2020). Por consiguiente, se destaca la importancia de otorgar un especial valor a las competencias docentes en su desarrollo formativo inicial y profesional para favorecer la inclusión educativa (Marchesi y Hernández, 2019).

La conceptualización de barreras y facilitadores para la educación inclusiva considera la centralidad dada por el contexto, en comparación a periodos anteriores donde se consideraba que las barreras eran exclusivamente responsabilidad del individuo. Este contexto es entendido como aquellos factores externos al sujeto que mejoran o restringen su funcionamiento que pueden estar presentes o ausentes (Royo et al., 2019)

La UNESCO, en su informe de seguimiento de la educación en el mundo, titulado “Inclusión y Educación: Todas y todos sin Excepción”, menciona que, tanto Latinoamérica y el Caribe son las regiones con mayor desigualdad del mundo. Esta situación es mayormente preocupante por la pandemia que aqueja la mayoría de los países del mundo, porque podría existir un retroceso en los avances alcanzados el último tiempo en materia de inclusión (UNESCO, 2020).

Diversas investigaciones concluyen que, en general, el profesorado presenta actitudes positivas hacia los principios y prácticas inclusivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; González-Gil et al., 2016). Sin embargo, evidencian resistencia para modificar estas prácticas en favor de la inclusión y manifiestan que durante su proceso formativo hubo escasa o nula formación en prácticas inclusivas y trabajo colaborativo, por consiguiente, no se sienten preparados para atender a la diversidad (Castillo y Miranda, 2018). Por ende, surge la necesidad de materializar estas estrategias en favor a la inclusión y atención a la diversidad en la formación inicial docente.

En contraste, los resultados evidenciados por Sevilla et al. (2018) plantean que la actitud de los docentes es negativa hacia la educación inclusiva, pero se vuelve más positiva al referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se destaca que en los estudios donde las actitudes son mayormente positivas no se hace diferencia del estudiantado.

La educación en Chile, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes y fomentar el desarrollo integral del estudiantado en todos los niveles educativos, ha transitado por diversos cambios. La Ley General de Educación del Estado de Chile (MINEDUC, 2009), norma la educación como un derecho fundamental para todos, estableciendo los principios fundamentales para una educación inclusiva, tales como, universalidad y educación permanente, calidad, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, integración e interculturalidad, entre otros; se plantea el reconocimiento de la diversidad, aceptación de las diferencias y necesidades individuales como responsabilidad de toda la ciudadanía (Ley General de Educación, 2009, Artículo 3). En este sentido, se

destaca la labor del profesorado, porque son los encargados de realizar las acciones mencionadas en los documentos ministeriales, planteando un desafío para su práctica pedagógica.

Con la promulgación del Decreto 170 (MINEDUC, 2009), que fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiados de la subvención para la educación escolar, cuya finalidad es mejorar la calidad de la educación, aporta recursos materiales y humanos para el logro de ésta. A su vez, plantea el trabajo colaborativo entre profesionales de aula común que se encuentran en el contexto del Programa de Integración Escolar (PIE) y el profesorado de educación especial, estableciendo dentro de sus labores la planificación, elaboración de material y evaluación en conjunto (Decreto 170, 2009, Artículo 86).

Si bien, el discurso favorece la calidad de los aprendizajes, por medio de la subvención escolar y el trabajo colaborativo entre profesionales; en la realidad educativa se evidencia un proceso administrativo extenuante, falta de espacios y recursos para realizar el trabajo en equipo, el profesorado de aula común debe modificar su metodología en su quehacer docente, provocando estrés y desmotivación por la escasa valoración que se brinda a estas instancias necesarias para realizar la inclusión dentro del aula.

Actualmente, el enfoque inclusivo en educación se concreta en la Ley 20.845 (MINEDUC, 2015), esta se enmarca en el desarrollo de una educación de calidad en todos los niveles del sistema educativo, con visión hacia la gratuidad, inclusión y equidad. Esto se refleja en los lineamientos que establecen el fin de la selección escolar, la gratuidad de los establecimientos que reciben aporte fiscal y el incremento de recursos para los establecimientos sin fines de lucro. En la misma línea, se promulga el decreto 83 (MINEDUC, 2015), encargado de aprobar los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantado con NEE de educación parvularia y básica. En este documento se promueve la co-enseñanza en el aula, la aplicación de diversas estrategias para que el estudiantado pueda acceder en igualdad de oportunidades al curriculum escolar, las adecuaciones curriculares de acceso y significativas para el que lo requiera y la realización del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), considerando la amplia diversidad que existe, características de todo el estudiantado, necesidades educativas, culturas, intereses y capacidades.

La normativa nacional plantea un desafío para los establecimientos educacionales, de manera fundamental en el profesorado, ellos deben brindar educación y apoyos de calidad a todo el estudiantado que lo necesite, por lo cual los docentes de aula común deberán propender de herramientas y recursos que le permitan atender a la diversidad dentro del aula.

Con la finalidad de contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional docente, se promulga la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016), cuyo propósito es fortalecer el desarrollo profesional, por medio de la reflexión, evaluación integral, el reconocimiento de

la experiencia y consolidación de competencias, saberes pedagógicos y disciplinarios, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la educación inclusiva.

En conclusión, se manifiesta la preocupación por parte de los organismos educacionales nacionales por el reconocimiento y valoración de la inclusión en las instituciones educacionales, con énfasis en las prácticas docentes del profesorado, que son uno de los principales actores en el aula, de ellos es la responsabilidad de generar un ambiente en favor a la inclusión o las barreras para el desarrollo de ésta. Sin embargo, la realidad de las escuelas evidencia dificultades para implementar las medidas instauradas por el MINEDUC, ya sea, por la falta de preparación en su formación inicial, escasos espacios y tiempo para realizar trabajo colaborativo, entre otros.

Condicionantes de la educación inclusiva

A modo de esta investigación, se definen las condicionantes de la educación inclusiva adoptando los postulados de Bravo (2013), es decir, son todos los aspectos relacionados con los planteamientos de la educación inclusiva, en otras palabras, el conjunto de apoyos personales y por parte de otros especialistas que recibe el profesorado, los recursos que tiene por parte del establecimiento educativo en el cual imparte su enseñanza, la capacitación y formación docente con que cuenta para poder implementar la inclusión en el aula, por último, su valoración frente a sus capacidades y habilidades para atender a la diversidad.

En esta dimensión de la educación inclusiva se destaca a los establecimientos educacionales y los equipos de gestión, ya que, deben propiciar espacios adecuados para implementar el enfoque inclusivo y para esto deben aplicar los postulados de la inclusión. Sin embargo, Manghi et al. (2018) plantean que las escuelas y los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se contradicen; se enfrentan entre la respuesta educativa desde un enfoque clínico para atender a la diversidad y la teoría sustentada en la filosofía de la educación inclusiva.

Otro punto importante es la formación inicial docente. Las universidades deben propender el enfoque inclusivo, con la finalidad de que los futuros maestros realicen prácticas adecuadas a los nuevos contextos de aula, en el que deben atender a todos los estudiantes. Tal como menciona Herrera et al. (2018), las propuestas formativas deberían garantizar que los futuros docentes reciban diversas estrategias y competencias para el ejercicio de la profesión desde el enfoque inclusivo. Así como proveer espacios de aprendizaje de aula que puedan vivenciar el trabajo que se realiza para la atención a la diversidad, con la finalidad de que al convertirse en maestros desarrollen su práctica docente desde este enfoque.

A nivel nacional, Castillo y Miranda (2018) evidencian percepciones positivas hacia la educación inclusiva, sin embargo, se menciona bajo porcentaje de aceptación a las

prácticas docentes formativas hacia la inclusión, en el cual manifiestan falta de preparación en la formación inicial. Además, la investigación realizada por Escarbajal et al. (2018) evidencia que las mayores debilidades para realizar prácticas inclusivas son en el contexto de aula. Por esta razón, es relevante contribuir a la preparación de los docentes en su formación y desarrollo profesional en esta temática inclusiva, para facilitar su práctica en el aula.

Por último, en el estudio realizado por San Martín et al. (2020) se evidencian facilitadores y obstaculizadores para la realización de la educación inclusiva, donde se plantean en dos principales ejes, referidos al establecimiento escolar y a la comunidad escolar. En ella los participantes consideran que uno de los mayores facilitadores para estas prácticas son el trabajo colaborativo entre profesionales. Sin embargo, una de las barreras es la falta de tiempo para planificar en conjunto, al igual que las clases rígidas que continúan en las aulas, basadas principalmente en el paradigma conductista y tradicionalista; la escasa formación y capacitación docente para la educación inclusiva y atención a la diversidad; insuficiencia de espacios de reflexión del propio actuar docente y el tiempo destinado a realizar este proceso, porque los maestros deben requerir tiempo fuera del horario laboral para poder planificar las clases diversificadas.

Por lo anteriormente expuesto, se considera la relevancia de la formación inicial docente, tanto en el desarrollo de las competencias para el ejercicio de su profesional como en su identidad profesional con un sentido inclusivo, tal como menciona Herrera et al. (2018), esto debería permitir repensar los procesos de formación, las concepciones de aprendizaje, diversidad y el rol docente dentro y fuera del aula.

En conclusión, se destaca que para implementar una educación inclusiva es necesario contar con una formación docente con foco inclusivo, desde la dimensión profesional, ética y política, así como, contar con recursos y apoyos personales de profesionales especialistas en el área por parte de sus instituciones educativas, con el propósito de generar el aprendizaje para todos. García et al. (2018), mencionan que los profesores que han tenido en su formación la temática inclusiva, en su práctica contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos.

Identidad profesional docente

El profesorado, tal como se ha mencionado en los apartados anteriores, es uno de los actores principales de la educación inclusiva, ya sea, actuando como facilitador o como barreras de ésta. Por esta razón, es relevante considerar en esta investigación la identidad profesional docente y cómo esta se relaciona con las condicionantes de la educación inclusiva

La Identidad Profesional Docente (IPD) ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones, en su mayoría de tipo cualitativa. Para Merino (2016) comprende el qué

y quién es, es decir, los significados que lo vinculan a su trabajo docente, los significados que le atribuye a los demás, las relaciones sociales que genera con su contexto escolar y laboral, la relación de estos y su vida personal. Asimismo, Beijaard et al. (2014) plantean que es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de las experiencias vividas durante el desarrollo profesional.

Cantón y Tardif (2018), plantean que existen dos dimensiones que configuran la IDP, la identidad personal y la identidad colectiva. La Identidad personal, es aquella que considera al docente como sujeto, persona con una historia personal y un contexto, familiar, social, histórico y económico. Es cómo se ve a sí mismo, relacionada con la motivación, autoestima, autoconcepto, vocación, autoeficacia y perspectivas futuras (Miranda y Vargas, 2019). La identidad colectiva o social, se vincula al contexto donde ejerce su profesión; por medio de un proceso dinámico y sostenido en el tiempo (Merino, 2016; Miranda y Vargas, 2019). Por esto, la configuración de la identidad profesional es la sumatoria de estas dos dimensiones que son necesarias considerarlas para la comprensión de la configuración de la identidad profesional docente (Jara y Mayor, 2019; Miranda y Vargas, 2019).

En relación con los antecedentes planteados, se concluye que la identidad profesional docente es un proceso dinámico, donde se involucran diversas situaciones y experiencias de vida personal y laboral; que comienza en la formación inicial, a partir de la elección de una formación pedagógica, es decir, la vocación de profesor, que continua y se configura en su trayectoria profesional; contemplando sus motivaciones, intereses, autoconcepto, desarrollo y formación profesional, ambiente, relaciones y condiciones laborales.

Para esta investigación se define como un proceso de construcción dinámico que proviene de variables psicosociales y formativas que dependen de las concepciones del profesorado como de su disciplina.

Cabe destacar, que la identidad profesional docente sufre constantemente de crisis, debido a las presiones que se evidencian durante la trayectoria, ya sea, por las reformas políticas realizadas, la instrumentalización de la docencia, las presiones diarias del oficio, la devaluación de la profesión por parte del contexto en el que se desenvuelve el profesional, las dificultades laborales, el reconocimiento de falta de formación inicial en algunas áreas, condiciones laborales insuficiente, entre otros (Miranda y Vargas, 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019). Asimismo, la tensión que pueden sentir los docentes que han sido preparados con un enfoque inclusivo e ingresan al mundo profesional que aún está transitando desde la integración hacia la inclusión y, en la mayoría de los casos, la práctica es por medio del paradigma clínico, sitúa al docente en una constante complejidad identitaria (Otondo et al., 2021).

Por esta razón, es relevante conocer la identidad profesional docente que presenta el profesorado de aula común, debido a que ésta puede influir en su quehacer profesional, provocando barreras para lograr una educación inclusiva.

Diversas investigaciones concluyen que, a pesar de que el profesorado se identifica con la visión tradicional de ser profesor, está en constante tensión, por la influencia del contexto en que se desenvuelve, ya sea, las exigencias impuestas en su lugar de trabajo, las demandas y reformas políticas, los cambios educativos, el cansancio producido por las condiciones laborales que en diversas ocasiones son insuficientes y poco adecuadas para desarrollar su quehacer (Carrasco et al., 2019; Miranda y Vargas, 2019; Vanega y Fuentealba,2019)

Dado los antecedentes anteriormente mencionados, se puede identificar un vacío de conocimiento, se han encontrado escasas investigaciones que relacionen la educación inclusiva con la identidad profesional docente. Existen investigaciones, pero de las variables en forma aislada y, en su mayoría, de carácter cualitativo.

Por ello, es el interés de esta investigación, ya que entrega resultados cuantificables y pueden aportar al fortalecimiento de la identidad profesional docente desde un enfoque inclusivo, evidenciar la necesidad de contar con recursos y apoyos para potenciar e implementarla, como a futuras investigaciones referidas a este tema.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se propone a) describir la identidad profesional docente y las Condicionantes de la Educación inclusiva del profesorado de aula común y b) determinar la relación que existe entre la Identidad Profesional Docente y las Condicionantes de la Educación Inclusiva del profesorado de aula común

Enfoque y diseño del estudio

La investigación se adscribe al paradigma positivista, por ende, presenta un enfoque de investigación cuantitativo. El diseño de esta investigación es no experimental, ya que se realizará sin manipular las variables. Adicionalmente, esta investigación es de carácter transversal, debido a que los datos se recolectan en un momento de la investigación, para analizar su relación en un momento dado (Hernández, et al., 2014).

Como el objetivo del estudio es determinar la relación entre variables, en este caso, la Identidad Profesional Docente y las Condicionantes de la Educación Inclusiva del profesorado de aula común titulado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se considera un alcance descriptivo-correlacional, ya que, estos estudios pretenden conocer la relación entre variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Cauas, 2015; Hernández et al, 2014; Rodríguez, 2014).

Población y muestra

La población, contempla al profesorado de aula común. La muestra quedó conformada por 102 individuos, 38 hombres (37.6%) y 64 mujeres (62.3%) quienes desempeñan su labor profesional en establecimientos de educación básica y media en establecimientos de carácter municipal, particular subvencionado y particular. En la tabla 1 se detallan la cantidad de docentes según formación profesional

Tabla 1
Distribución de la muestra según formación profesional

Formación profesional	Cantidad profesionales	Porcentaje profesionales
Pedagogía en Educación Media en Lenguaje	33	32.3%
Pedagogía Media en Matemática	23	22.5%
Pedagogía en Educación Básica	20	19.6%
Pedagogía Media en inglés,	10	9.8%
Pedagogía en Educación Física y Salud	7	6.9%
Programa de Formación Pedagógica	6	5.9%
Pedagogía en Educación Media en Biología.	3	2.9%

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de datos es la Escala de Opinión sobre Educación Inclusiva, versión profesorado de Bravo y Cardona (2010), adaptada y validada por Otondo y Núñez (2021) para conocer la Identidad Profesional Docente con foco en educación inclusiva. La escala está compuesta de una escala likert con 28 ítems y siete opciones de respuesta, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

Para el diseño del instrumento, Otondo y Núñez (2021) realizaron la adaptación de dos variables de la escala original; estas son planteamientos de la educación inclusiva y medidas para la atención a la diversidad; para ello, redactaron nuevos reactivos que complementan los ya existentes. La distribución de las dimensiones e ítems del instrumento se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución Final de las Dimensiones de la Escala

Dimensión	Siglas por dimensión	Cantidad ítems	N° del ítem	Ejemplo ítems
Principios de la educación inclusiva	PEI	9	1 al 9	“Pienso que la educación inclusiva favorece el desarrollo de actitudes respetuosas con las diferencias en las y los estudiantes”
Condicionantes de la educación inclusiva	CEI	12	10 al 21	“Conozco estrategias pertinentes y adecuadas para la atención del alumnado con NEE”.
Medidas para potenciar la educación inclusiva	MPEI	4	22 al 25	“Pienso que los centros educativos tienen que capacitar al profesorado que ya trabaja en las escuelas con el alumnado con NEE”.
Medidas docentes para potenciar la educación inclusiva	MDPEI	3	26 al 28	“Tengo en cuenta las necesidades del curso y del alumnado con NEE a la hora de planificar las actividades de clase”.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Otondo y Núñez (2021)

Procedimiento

Para este estudio, fue necesario realizar la validez de contenido y constructo del instrumento para ser aplicado a todos los docentes de educación básica y media de los establecimientos educacionales.

La validez de contenido se realizó por medio del juicio de expertos en educación. Se les solicitó evaluar de 1 a 5 las categorías de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los 28 ítems del instrumento; en consecuencia, se obtuvo una validez de contenido de 0.959, es decir, el instrumento es adecuado para ser aplicado a la población chilena (Pedrosa et al., 2013).

Además, se realizó la validez de constructo de la escala por medio de evidencia recogida en una entrevista individual realizada a tres docentes por video llamada. Dos de ellos trabajan en establecimientos municipales y uno, en colegio particular subvencionado. Cada entrevistado leyó y contestó la escala, manifestando en voz alta sus comentarios y dudas al respecto. Posteriormente, se analizó y sintetizó la información recabada. No fue necesario realizar modificaciones al instrumento.

Finalmente, se midió la fiabilidad del instrumento. Se obtuvo un Coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha = 0.893$, el que, según la literatura, se considera muy adecuado (Hu y Bentler, 1999).

Para la recolección de los datos se contactó a los sujetos de interés a través de un correo electrónico, en el que se les envió un enlace a Google Forms. Allí se les proveyó del consentimiento informado; quienes aceptaron participar del estudio, entregaron antecedentes sociodemográficos y tuvieron acceso a la escala.

Posteriormente se procesaron los datos en un Excel y se preparó para el análisis estadístico descriptivo-correlacional de las variables a través del software Jasp.

Al analizar los resultados de las dimensiones de la escala, se pudo observar que no cumplían con los índices de normalidad, por esta razón, para realizar la correlación se realizó análisis no paramétrico, por medio de el coeficiente de relación de Spearman.

Para la etapa principal, se realizaron análisis descriptivos de media, mediana, moda, desviación estándar, Kurtosis, Shapiro-Wilk, valores mínimos y máximo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Identidad Profesional Docente

Respecto de la variable IDP ($M = 5.539$; $DE = 0.643$), los profesores adoptan una postura mayormente favorecedora a hacia la inclusión. Están parcialmente de acuerdo con la creencia que para ejecutar una educación inclusiva es necesario tener una identidad docente diferente a la que actualmente presentan.

En su mayoría están de acuerdo con los principios y postulados en los que se basa la filosofía de la inclusión, valoran el trabajo colaborativo con el equipo interdisciplinario y la necesidad de formación profesional desde el enfoque inclusivo. Sin embargo, evidencian la necesidad de obtener mayores recursos y apoyos para aplicar estrategias adecuadas.

En conclusión, el profesorado de aula común manifiesta una identidad profesional orientada hacia los principios de la inclusión, sin embargo, falta concretarla en acciones realizadas en sus prácticas educativas. Por esta razón, manifiestan la necesidad de una identidad diferente a la cual presenta hoy para identificarse realmente con la educación inclusiva.

En la tabla 3 se presenta la distribución de datos para la variable anteriormente mencionada.

Tabla 3. Distribución de datos para la variable Identidad Profesional Docente

	IPD
Media	5.534
Mediana	5.550
Moda	5.100
DE	0.641

Condicionantes de la Educación inclusiva del profesorado de aula común

En la tabla 4 se presenta la distribución de datos por cada ítem de la variable Condicionantes de la Educación Inclusiva. En esta se evidencia que el promedio más bajo obtenido fue en el ítem 15 ($M = 3.667$; $DE = 1.737$), esto quiere decir que los docentes consideran no contar con tiempo suficiente para atender a todo el estudiantado; Asimismo, el ítem CEI-20 obtuvo baja aceptación ($M= 3.961$; $DE= 1.604$), el profesorado consideran no tener la capacitación suficiente para atender adecuadamente al estudiantado con NEE en el aula común; del mismo modo, el ítem CEI-17 presentó bajo promedio ($M= 4. 078$; $DE= 1. 552$), es decir, el profesorado manifiesta tener escasos conocimientos para atender adecuadamente al estudiantado con diversidad.

En contraste, el promedio más alto se observa en el ítem CEI-11 ($M= 5.284$; $DE= 1.682$), seguido por el ítem CEI-13 ($M= 5.078$; $DE= 1. 698$), es decir, el profesorado está parcialmente de acuerdo con las afirmaciones que mencionan presentar apoyo de otros profesores y especialistas para atender a todo el estudiantado dentro del aula.

Tabla 4

Distribución de los datos obtenidos por cada ítem de Condicionantes de la Educación Inclusiva

	CIE-10	CIE-11	CIE-12	CIE-13	CIE-14	CIE-15	CIE-16	CIE-17	CIE-18	CIE-19	CIE-20	CIE-21
Media	4.627	5.284	5.039	5.078	4.647	3.667	4.020	4.078	4.225	4.608	3.961	4.402
Mediana	5.000	6.000	5.000	5.000	5.000	4.000	4.000	4.000	4.000	5.000	4.000	5.000
Moda	7.000	7.000	7.000	7.000	5.000	5.000	2.000	5.000	5.000	5.000	5.000	6.000
DE	1.834	1.661	1.682	1.698	1.608	1.737	1.746	1.552	1.469	1.536	1.604	1.776

Nota: N= 102; DE: Desviación estándar; CEI: Condicionantes Educación Inclusiva

En síntesis, el profesorado plantea que no cuenta totalmente con los aspectos relacionados a las circunstancias en las cuales se desarrollan y aplican los planteamientos de la educación inclusiva, ya sea, formación y capacitación docente, apoyos personales recibidos por el equipo multidisciplinario, recursos entregados por el establecimiento y la valoración que realiza sobre su propia práctica.

Relación entre Identidad profesional Docente y las Condicionantes de la educación inclusiva del profesorado de aula común

Respecto del objetivo de correlaciones entre variables, se observa en la Tabla 5 la existencia de una correlación significativa y positiva fuerte entre CEI y IPD ($r = 0.925$; $P < 0.001$). Esto quiere decir que, a mayores apoyos por parte de un equipo multidisciplinario, recursos entregados en los establecimientos educacionales y capacitaciones o formación en el área de educación inclusiva y/o atención a la diversidad, mayor es su Identidad Profesional Docente Inclusiva.

Tabla 5

Correlación de Spearman entre las variables Identidad Profesional Docente y Condicionantes de la Educación Inclusiva

Variable	CEI
IPD	0.925***

Nota. $P < 0.001^{***}$

Fuente: Elaboración Propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se considera que el profesorado de aula común coincide que son necesarios diversos apoyos para desarrollar la educación inclusiva y que aún no cuentan con la implementación para llevarla a cabo. Del mismo modo, se puede evidenciar que realizar una educación inclusiva, es necesario que los docentes presenten su identidad profesional orientada a la inclusión.

Según los resultados obtenidos en la investigación se puede concluir que el profesorado de aula común presenta una identidad profesional orientada hacia los postulados de la inclusión, esto es coincidente con estudios realizados que mencionan percepciones positivas de los maestros frente a la educación inclusiva (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Castillo y Miranda al.,2018; González-Gil et al.,2016), pero es discordante por la investigación de Tárraga-Mínguez et al. (2020), que evidencian actitudes ambiguas y poco decididas hacia la inclusión. Por ello, es necesario concretar acciones que favorezcan a una identidad profesional diferente a la que presentan para identificarse realmente con la educación inclusiva. Igualmente, Sevilla et al. (2018) plantean que la actitud de los docentes es negativa hacia la educación inclusiva, pero se vuelve más positiva al referirse al estudiantado con NEE.

En la misma línea, se evidencia por medio de esta investigación que el profesorado carece de herramientas, recursos, formación y capacitación profesional para llevar a cabo una educación inclusiva que impacte realmente en el desarrollo integral del estudiantado. Esto es coincidente con la investigación realizada por Castillo y Miranda. (2018) y los postulados de Ewing et al. (2018) donde se manifiesta que los docentes no se sienten preparados para atender a la diversidad por la escasa formación que recibieron en su proceso pedagógico, al igual que San Martín (2020) y Tárraga-Mínguez et al. (2020) mencionan la escasa formación docente que recibe el profesorado y el escaso espacio que entrega el establecimiento para realizar planificaciones y coordinar actividades que favorezcan a la inclusión.

Además, se plantea la valorización del trabajo en conjunto con el equipo de aula, dicho de otra forma, se considera relevante el trabajo colaborativo entre profesionales para desarrollar la educación inclusiva. Esto es relevante, ya que, a nivel nacional, por medio de

los decretos y leyes de educación y educación especial, se fomenta y destaca la importancia del trabajo colaborativo y la co-enseñanza entre profesionales (MINEDUC,2009; MINEDUC 2015), como factores de éxito para la educación inclusiva y de calidad.

También este estudio ha podido evidenciar que, a mayores recursos entregados por los establecimientos, capacitaciones y formación profesional, apoyo del equipo multidisciplinario y valoración de las propias capacidades y habilidades para atender a la diversidad, aumenta la identidad profesional docente inclusiva. Esto coincide con la investigación realizada por Gonzalez (2019) menciona que existe relación directa entre la identidad profesional docente y las prácticas pedagógicas. En consecuencia, es necesario entregar todos los recursos necesarios para que el profesorado pueda desarrollar la identidad profesional inclusiva

Por lo anteriormente mencionado, se destaca la importancia de brindar todos los apoyos físicos, psicológicos e intelectuales a los maestros de aula común en aspectos relacionados a la atención de la diversidad, trabajo colaborativo y estrategias diversificadas, es decir, todos aquellos aspectos relaciones con la educación inclusivo. Asimismo, es relevante que los establecimientos educacionales cuenten con un ambiente laboral adecuado, salarios justos para los trabajadores de la educación, así como entrega de ayuda a los docentes en temas de trabajo administrativo, para fortalecer su identidad docente, que se encuentra en constantes crisis por la diversidad de dificultades que deben enfrentar en su día a día, ya sea de tipo personales, administrativos y metodológicos. Estas acciones son con la finalidad de fomentar la identidad profesional docente inclusiva. Por la cual se benefician, tanto los profesores como estudiantes y permite a los países caminar hacia un progreso mayor frente a la inclusión.

En lo que respecta a los objetivos planteados, se plantea que la descripción de la identidad profesional docente y las Condicionantes de la Educación inclusiva del profesorado de aula común concuerda con la mayoría de las investigaciones previamente analizadas, es decir, el profesorado de aula común aprueba los principios y nociones orientadas hacia la educación inclusiva, sin embargo, carece de recursos, formación y capacitación docente para llevarla a cabo. Por esta razón, se postula que para presentar una identidad docente inclusiva es necesario mejorar los recursos y apoyos que se brindan por parte de las universidades formadoras de profesores y de los establecimientos educacionales, puesto que el desarrollo profesional es considerado como el éxito en la inclusión (Tárraga-Mínguez,2020).

El segundo objetivo de este estudio era determinar la relación que existe entre la Identidad profesional Docente y las Condicionantes de la educación inclusiva del profesorado de aula común. Frente a este objetivo se puede evidenciar que existe relación directa y significativa entre ambas variables, es decir, a mayores recursos y aspectos relacionados a la inclusión que reciba el profesorado de aula común mayor es su identidad profesional docente desde un enfoque inclusivo.

Finalmente, como proyecciones, surge el interés por replicar esta investigación ampliando el campo. Investigativo a nivel nacional e internacional; así como realizar una investigación de tipo mixta que permita conocer en profundidad las necesidades y apreciaciones del profesorado en esta área. Por último, sería relevante considerar para futuras investigaciones un plan de acción que permita revelar los cambios que pudieran surgir en los maestros que reciban los recursos y apoyos necesarios para realizar una educación inclusiva y el fortalecimiento de su identidad profesional.

REFERENCIAS

- Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>
- Beijaard, Douwe y otros (2014). Teachers' interpersonal role identity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 4 (59), 424-442. 0.1080/00313831.2014.904428
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Índice para la inclusión: guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bravo, L.C. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Bravo, L. y Cardona, M.C (2010). Escala de Opinion hacia la Educación Inclusiva. Universidad de Alicante, Alicante.
- Castillo Armijo, P. y Miranda Carvajal, 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). Identidad Profesional Docente. Narcea.
- Carrasco, C., Luzón, A y Lopez, V. (2019). Identidad Docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos* 2(14), 121-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: *Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36805674/IVariables.pdf?1425133203=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Dvariables_de_Daniel_Cauas.pdf
- Escarbajal Frutos, A. y Belmonte Abellán, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en educación infantil y primaria. *Revista de Pedagogía*, 70 (4), 23-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6679830>
- Espinoza, L., Hernández, K., y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-201. doi:10.4067/S0718-07052020000100183

- Ewing, D., Monsen, J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in practice*, 2(34), 150-165. Doi: 10.1080/02667363.2017.1417822
- Ferreira, O. (2016). Actitud docente y organización escolar para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Caso: Institución Madre Bernarda. *Revista redipe*, 5 (11), 109-123. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/144>
- García-García, F., López-Torrijo, M. y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (2). 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- González, M. (2019). Análisis relacional concepto de identidad y práctica profesional docente. *Revista Electrónica Sinergias Educativas* 4(2). https://www.researchgate.net/publication/331640288_
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217047011003>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª Ed). McGraw-Hill. <https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Madueño, M., y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Manghi, M., Conejeros, M.L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., y Diaz, K. (2020). Understanding Inclusive Education In Chile: An Overview Of Policy And Educational Research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M. y Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Merino, M. (2016). El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Depósito de investigación, Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/34717>
- Ministerio de Educación (2009, 14 de mayo). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las intervenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Ministerio de Educación. (2009, 02 de julio). Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación (2015, 29 de mayo). Ley 20.845. 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. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación (2015, junio). Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación (2016, 1 de abril). Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Miranda, G. y Vargas, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación* 1(19), 1-18. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35379/36005>

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: *América Latina y el Caribe Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.

Otondo, M. y Nuñez, F. (2021). Adaptación y Validación de un instrumento para conocer la Identidad Profesional Docente con foco en Educación Inclusiva. *Revista Conhecimento Online*. (En prensa)

Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>

Parra-Dusan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

Plancarte, P.A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>

Rodríguez, J (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa* 7 (12). 23-40. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>

Royo Peña, H., Petit Torres, E., Salazar Caballero, Y. y Rada Tovar, A. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), 56-86.

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>

Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es.

Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Ándres, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>

Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>