

ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO DE CASO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

ATITUDES E PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO

Recebido em: 7 de maio de 2025

Aprovado em: 6 de agosto de 2025

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 17 | v. 2 | p. 69-94 | jul./dez. 2025

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.4313>

Nayadet Erbetta-López *n.lpezerbetta@uandresbello.edu*

Química Industrial por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso/Chile) y Profesora de Educación Media en Química de la Universidad Andrés Bello (Santiago/Chile).

René Valdés *rene.valdes@unab.cl*

Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso/Chile). Actualmente se desempeña como investigador de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Santiago/Chile).

RESUMEN

La literatura sobre las actitudes hacia la inclusión y las prácticas para atender a la diversidad ha crecido de manera exponencial en los últimos años. Sin embargo, la evidencia sigue siendo limitada en el contexto de la enseñanza secundaria, donde las dinámicas escolares, los desafíos pedagógicos y las características del alumnado presentan particularidades que requieren un abordaje específico. Este estudio analiza las actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas del profesorado de enseñanza secundaria en un centro escolar chileno con el propósito de comprender cómo se concibe e implementa la inclusión en este nivel. A través de un enfoque metodológico mixto, que combina técnicas cuantitativas (cuestionario tipo Likert) y cualitativas (preguntas abiertas y análisis documental), se identificaron tensiones entre el discurso inclusivo institucional y la práctica cotidiana. Los resultados revelan una disposición general favorable hacia la inclusión, pero también actitudes ambivalentes y prácticas poco sistematizadas, con énfasis en adaptaciones individuales más que en enfoques que diversifiquen la enseñanza bajo un modelo social de aprendizaje. Las discusiones giran en torno a la necesidad de fortalecer la formación docente, institucionalizar apoyos técnicos y avanzar hacia una cultura pedagógica que integre la diversidad del alumnado de enseñanza secundaria como eje estructural del quehacer pedagógico.

Palabras clave: Educación inclusiva. Actitudes docentes. Enseñanza secundaria. Prácticas pedagógicas.

RESUMO

A literatura sobre atitudes em relação à inclusão e as práticas voltadas para atender à diversidade tem crescido exponencialmente nos últimos anos. No entanto, as evidências ainda são limitadas no contexto do ensino médio, onde as dinâmicas escolares, os desafios pedagógicos e as características do alunado apresentam especificidades que exigem uma abordagem particular. Este estudo analisa as atitudes e práticas pedagógicas inclusivas de professores do ensino médio em uma escola chilena, com o objetivo de compreender como a inclusão é concebida e implementada nesse nível. Por meio de uma abordagem metodológica mista, que combina técnicas quantitativas (questionário tipo Likert) e qualitativas (perguntas abertas e análise documental), foram identificadas tensões entre o discurso institucional inclusivo e a prática cotidiana. Os resultados revelam uma disposição geral favorável à inclusão, mas também atitudes ambivalentes e práticas pouco sistematizadas, com ênfase em adaptações individuais em detrimento de enfoques que diversifiquem o ensino a partir de um modelo social de aprendizagem. As discussões giram em torno da necessidade de fortalecer a formação docente, institucionalizar apoios técnicos e avançar para uma cultura pedagógica que integre a diversidade do alunado do ensino médio como eixo estruturante da prática educativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Atitudes docentes. Ensino médio. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales en las políticas educativas contemporáneas, tanto a nivel nacional como internacional. En el contexto chileno, en los últimos 30 años, se han promulgado leyes, decretos y recomendaciones ministeriales para impulsar el derecho de todos los estudiantes a participar en experiencias educativas equitativas, reconociendo la diversidad como un valor inherente a los espacios escolares (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2023).

No obstante, la implementación efectiva de un enfoque inclusivo en el sistema escolar enfrenta importantes obstáculos, especialmente en el nivel de enseñanza secundaria, donde convergen exigencias curriculares estandarizadas, fragmentación disciplinar, prácticas pedagógicas tradicionalmente centradas en el contenido y una alta presión por resultados académicos medibles (Domingo-Coscollola et al., 2022; Dans Álvarez de Sotomayor et al., 2021). A ello se suman barreras estructurales como la falta de recursos especializados, la escasa articulación con apoyos intersectoriales y la limitada flexibilidad del currículo, así como factores culturales asociados a representaciones deficitarias sobre la diversidad y a modelos de enseñanza homogéneos que dificultan la participación (Solís García & Real Castelao, 2023). En este complejo escenario, resulta crucial analizar las actitudes y prácticas del profesorado, pues no solo reflejan la disposición subjetiva hacia la inclusión, sino que también configuran el entramado de decisiones pedagógicas cotidianas que pueden favorecer o limitar su implementación (Palomero-Fernández et al., 2025). Diversos estudios han evidenciado que las creencias, expectativas y competencias de los y las docentes son variables decisivas para transformar el enfoque inclusivo desde un marco normativo a una praxis sostenida en el aula (Collado-Sanchis et al., 2020).

El presente artículo se centra en una institución de enseñanza secundaria, cuyo proyecto educativo institucional (PEI) declara explícitamente la inclusión como uno de sus sellos prioritarios. Desde esta perspectiva, el estudio se propone responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las actitudes hacia la inclusión y qué prácticas inclusivas implementan las y los profesores en un centro escolar de enseñanza secundaria? Para ello, se privilegia la comprensión de las significaciones construidas por los actores, y un enfoque metodológico mixto, que permite triangular datos cuantitativos y cualitativos para enriquecer el análisis del fenómeno.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La educación inclusiva ha sido ampliamente discutida e investigada en el ámbito educativo (Dias & Cadime, 2016; Garzón, 2017; Guevara et al., 2018; Otondo & Núñez, 2023; Schwamberger, 2021; Sverdllick & Bloch, 2015), destacándose por su carácter transformador en las políticas educativas y en la práctica pedagógica. Este concepto implica garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes en contextos escolares comunes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales (Booth & Ainscow, 2015). La inclusión no se limita a la integración física, sino que busca una reconfiguración profunda del sistema educativo, donde la diversidad es entendida como un valor y no como una dificultad (Valdés & Pérez, 2021).

En el caso chileno, si bien el marco normativo ha establecido directrices claras mediante leyes como la Ley de Inclusión Escolar 20.845 (2015), aún persisten tensiones entre lo declarado y lo que efectivamente sucede en las aulas. Tal como señalan Orozco & Garay (2021), las políticas inclusivas muchas veces son interpretadas de manera ambigua por los actores escolares, especialmente en contextos como la enseñanza secundaria, donde coexisten múltiples exigencias académicas, disciplinarias y afectivas.

Desde una perspectiva sociocultural, la inclusión se fundamenta en la idea de que la educación debe ser equitativa y accesible para todos, promoviendo una cultura escolar basada en la colaboración y el respeto a la diversidad (Granada et al., 2013). En este contexto, estudios como el de Manghi et al., (2022) plantean que la escuela inclusiva debe superar la lógica del rendimiento académico como único indicador de éxito y avanzar hacia una formación integral que valore la diversidad de los estudiantes y sus trayectorias de aprendizaje.

A pesar de todo lo dicho anteriormente, la implementación de estos principios en la enseñanza secundaria aún enfrenta desafíos significativos, en particular, este nivel educativo se caracteriza por la especialización disciplinaria, una mayor presión por los resultados académicos y una menor estabilidad emocional de los estudiantes, quienes atraviesan una etapa de cambios psicosociales relevantes (Domingo-Coscollola et al., 2022; Dans Álvarez de Sotomayor et al., 2021; Solís García & Real Castelao, 2023; Palomero-Fernández et al., 2025; Collado-Sanchis et al., 2020). Estas condiciones implican que la inclusión en enseñanza secundaria no puede abordarse de la misma manera que en la educación básica, pues requiere estrategias pedagógicas diferenciadas y un acompañamiento institucional más robusto (Sverdllick & Bloch, 2015; Bellei et al., 2020). En este sentido, analizar las actitudes docentes hacia la inclusión permite vislumbrar tanto las barreras como los facilitadores que influyen en la implementación de prácticas inclusivas.

El concepto de actitud alude a un estado que predispone al individuo ante una acción determinada, siendo un constructo aprendido y organizado mediante la experiencia. Las actitudes involucran valoraciones que realiza una persona sobre los objetos o estímulos de su entorno y determinan modos de reflexionar, sentir y actuar ante ellos. En esta línea, una actitud positiva del profesorado aumenta la probabilidad de que se implementen prácticas inclusivas efectivas en el aula (Huanachea, 2022; Granada et al., 2013). Estudios previos han mostrado que la actitud del profesorado es un factor clave en la aplicación de estrategias inclusivas (Garzón, 2017; Pegalajar & Colmenero, 2014), lo que refuerza la idea de que la disposición docente es determinante para la inclusión efectiva en las aulas. Asimismo, Vaz et al. (2015) sostienen que las actitudes del profesorado hacia la inclusión suelen basarse en su implementación práctica más que en una ideología específica.

La práctica, por su parte, no puede entenderse únicamente como una acción técnica. Fardella & Carvajal (2018) proponen que las prácticas son unidades de análisis complejas que se configuran en contextos sociales específicos y se vinculan con discursos, saberes e institucionalidades. En el caso de la inclusión educativa, las prácticas no responden solo a la voluntad individual, sino a una cultura escolar que puede facilitar u obstaculizar su realización (López et al., 2014). Así, las prácticas inclusivas implican decisiones pedagógicas concretas que permiten responder a la diversidad del aula, como la planificación diferenciada, el uso de estrategias de colaboración o la adaptación de evaluaciones (Guevara et al., 2018).

Existe una relación estrecha entre actitudes y prácticas inclusivas. Mientras las actitudes configuran el marco de predisposición hacia la diversidad, las prácticas son la expresión concreta de dichas actitudes en el quehacer pedagógico. Como plantean Chiner (2011) y Saloviita & Schaffus (2016), los docentes con actitudes inclusivas tienden a utilizar estrategias pedagógicas más flexibles, colaborativas y centradas las y los estudiantes (Ramírez, 2023). A la luz de los fundamentos teóricos expuestos, esta investigación se propone, explorar y analizar las actitudes hacia la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por el profesorado de enseñanza secundaria en un centro educativo, discutiendo la relación entre dichas actitudes y su aplicación efectiva en su labor educativo cotidiano.

3 MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un paradigma interpretativo, el cual busca comprender las actitudes y prácticas que las y los docentes de enseñanza secundaria atribuyen a sus experiencias educativas, particularmente en torno a la inclusión. Este paradigma reconoce que el conocimiento se construye desde la subjetividad de los actores sociales, considerando los significados que estos otorgan

a sus acciones y contextos (Guamán et al., 2021). En consonancia con ello, se adopta un enfoque metodológico mixto, que integra técnicas cuantitativas y cualitativas con el fin de obtener una visión más completa y profunda del fenómeno investigado (Forni & Grande, 2020).

El diseño corresponde a un estudio de caso, centrado en una institución educativa específica: un colegio particular subvencionado ubicado en la Región de Valparaíso. El caso es abordado en profundidad con el fin de describir e interpretar las actitudes hacia la inclusión y las prácticas inclusivas del profesorado de enseñanza secundaria. La encuesta fue contestada por 13 docentes que se desempeñan en diferentes asignaturas dentro del ciclo de enseñanza secundaria, lo que permite acceder a una diversidad de perspectivas y experiencias dentro del mismo contexto institucional.

Tabla 1 –Información de participantes

Género	Asignatura	Años de experiencia	Formación académica
Masculino	Lenguaje	8 años	Estudio de pregrado
Femenino		13 años	Estudio de pregrado
Femenino		11 años	Estudio de pregrado y Candidata a magister
Femenino	Química	22 años	Estudio de pregrado
Femenino		20 años	Estudio de pregrado
Masculino	Educación física	16 años	Estudio de pregrado
Femenino		11 años	Postgrado
Femenino	Historia	30 años	Estudio de pregrado
Masculino	Física	9 años	Pregrado y formación continua
Masculino	Religión	18 años	Pregrado y formación continua
No binario	Filosofía	10 años	Estudio de pregrado y Magister en Filosofía
Femenino	Inglés	15 años	Estudio de pregrado
Femenino	Matemática	10 años	Estudio de pregrado

Fuente: Elaboración propia. (2025)

Así como lo describe la Tabla 1, del total de participantes, 8 son mujeres, 4 hombres y 1 persona no binaria, reflejando una composición de género variada. En cuanto a las disciplinas que enseñan, el grupo está conformado por docentes de Lenguaje (3), Química (2), Educación Física (2), Historia (1), Física (1), Religión (1), Filosofía (1), Inglés (1) y Matemática (1). Esta diversidad disciplinar enriquece el análisis, ya que permite observar cómo se manifiestan las actitudes y prácticas inclusivas desde diferentes áreas del currículo.

En relación con la trayectoria profesional, los docentes presentan un rango de experiencia laboral entre 8 y 30 años. Este amplio espectro temporal permite contrastar actitudes desde trayectorias más recientes hasta experiencias consolidadas.

Respecto a la formación académica, los perfiles también son diversos. Se identifican 8 docentes con formación de pregrado general, así como una docente candidata a magíster. También se incluyen docentes que han complementado su formación inicial con formación continua o estudios de postgrado. Esta heterogeneidad formativa contribuye al análisis de las prácticas inclusivas en función de las competencias adquiridas y de los distintos enfoques pedagógicos.

Para la recolección de datos se aplicó una encuesta estructurada a través de la plataforma Google Forms. Esta herramienta fue elegida por su facilidad de acceso, recolección remota y eficiencia en el análisis posterior. La difusión del formulario se realizó por medio del correo electrónico institucional, gestionado y enviado por la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) del establecimiento. Se garantizó que la participación fuese completamente voluntaria, anónima y confidencial, previa entrega de cartas de consentimiento informado tanto a UTP como a la directora del establecimiento educacional, detallando los objetivos, alcances y resguardos éticos de la investigación. Las y los docentes fueron informados sobre el carácter académico del estudio y el uso responsable de la información recabada, considerándose el consentimiento como implícito al momento de responder la encuesta y asegurando en todo momento la protección de la identidad tanto de los participantes como del establecimiento en todas las instancias de análisis y difusión de resultados.

La encuesta utilizada en este estudio fue diseñada a partir de instrumentos previamente validados en investigaciones sobre actitudes y prácticas inclusivas, específicamente los desarrollados por Chiner (2011) y Castillo & Miranda (2018). Con el objetivo de asegurar su pertinencia en el contexto chileno y en particular dentro del establecimiento educativo donde se aplicó, se realizó un proceso de adaptación contextual. Este proceso incluyó la revisión y reformulación de ítems para adecuarlos a la terminología, características institucionales y realidades del sistema educativo chileno, tales como el uso de escalas de evaluación familiarizadas con el profesorado local y la incorporación de ejemplos propios de la enseñanza secundaria.

Entre las principales adaptaciones contextuales realizadas se destacan: la incorporación de preguntas abiertas destinadas a enriquecer los resultados cuantitativos y comprender con mayor profundidad las actitudes docentes y las prácticas implementadas en el aula, y la inclusión de preguntas específicamente contextualizadas con las características del sistema educativo chileno. Estas adaptaciones incluyeron preguntas exploratorias sobre la conceptualización de educación inclusiva por parte de los docentes

("¿Cómo definirías el concepto de educación inclusiva?"), indagaciones sobre las fuentes de formación en inclusión disponibles en el contexto nacional (Mineduc, nivel comunal, CPEIP, autoformación, formación académica, diplomados, magíster o doctorado), ítems sobre los desafíos metodológicos de la diversidad en el aula, identificación de obstáculos específicos del contexto escolar chileno (falta de tiempo, recursos, apoyo institucional, formación, trabajo colaborativo, políticas educativas y estrategias metodológicas), y solicitudes de descripción de experiencias concretas de adaptación curricular y sus resultados.

Para fortalecer la validez de contenido del instrumento, se sometió a revisión por parte de dos expertos académicos especializados en el área educativa. El primer revisor es un docente-investigador con experiencia en inclusión escolar y liderazgo educativo, mientras que el segundo corresponde a una académica con formación doctoral en planificación educativa y amplia experiencia en evaluación y formación docente en enseñanza secundaria. Ambos expertos evaluaron cada ítem del cuestionario en términos de claridad, pertinencia y relevancia, proporcionando observaciones y sugerencias que fueron incorporadas en la versión final del instrumento, asegurando así su robustez metodológica.

El proceso de ajuste se centró específicamente en los ítems clave relacionados con las actitudes hacia la inclusión y las prácticas inclusivas. Los expertos evaluaron la coherencia conceptual de estos constructos y propusieron modificaciones para garantizar que los ítems capturaran de manera precisa las dimensiones teóricas del estudio.

Posteriormente, el instrumento ajustado fue discutido y contrastado con el PEI del establecimiento, con el propósito de triangular la información obtenida. Esta estrategia metodológica se fundamentó en la necesidad de contrastar las actitudes y prácticas reportadas por los docentes con los lineamientos institucionales formales, considerando que la literatura especializada sugiere que las prácticas inclusivas en enseñanza secundaria están en proceso de construcción y se sostienen principalmente por el compromiso individual de los docentes, enfrentando limitaciones derivadas de la falta de formación sistemática y condiciones institucionales adecuadas (Meijer, 2005).

El instrumento resultante incluyó preguntas cerradas y abiertas, organizadas en dos dimensiones centrales: (1) Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa y (2) Prácticas inclusivas en la enseñanza y evaluación.

Para el análisis de las respuestas cerradas (cuantitativas) se aplicó un análisis descriptivo, permitiendo observar frecuencias, tendencias y distribuciones en torno a las categorías evaluadas (Galarza & Cruz, 2024). Por otro lado, las respuestas abiertas (cualitativas) fueron sometidas a un análisis de contenido (Díaz, 2020), orientado a identificar categorías emergentes que reflejen significados, tensiones, barreras y experiencias relacionadas con la inclusión en el nivel de enseñanza secundaria.

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis documental del PEI, examinando específicamente los conceptos de inclusión reflejados en las prácticas y actitudes institucionales. Este análisis documental del PEI permitió examinar la coherencia entre las actitudes, el discurso institucional oficial y las prácticas declaradas por los participantes, proporcionando un enfoque metodológico que reconoce que los desafíos de la inclusión educativa trascienden lo técnico e individual, abarcando dimensiones políticas, formativas y culturales (Sánchez, 2007). Esta triangulación metodológica enriqueció el análisis al proporcionar una perspectiva más robusta y contextualizada de la realidad inclusiva del establecimiento educativo.

El instrumento de recolección de datos se estructuró en dos bloques principales: actitudes del profesorado y prácticas inclusivas. El primer bloque exploró las actitudes hacia la inclusión educativa mediante una pregunta abierta sobre la definición personal del concepto, permitiendo identificar los marcos interpretativos de los docentes; un conjunto de 12 ítems en escala Likert (5 puntos) organizada en tres dimensiones: valores, creencias sobre recursos y condiciones, y disposición al cambio, que indaga percepciones sobre el rol docente, el compromiso institucional y la disposición a modificar prácticas; y una pregunta de selección múltiple sobre la formación docente en inclusión, para contextualizar las respuestas y detectar necesidades formativas. El segundo bloque abordó las prácticas inclusivas, evaluando 15 ítems en escala Likert (4 puntos) distribuidos en cuatro dimensiones: organización del aula, enseñanza y evaluación, colaboración entre estudiantes, y adaptación de recursos didácticos. Además, se incluyó una pregunta de selección múltiple sobre obstáculos percibidos para implementar dichas prácticas y una pregunta abierta donde los docentes describen una experiencia concreta de adaptación inclusiva, detallando la estrategia aplicada y los resultados obtenidos.

4 RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados del estudio evidencian una tensión significativa entre las actitudes y prácticas inclusivas reportadas por el profesorado de enseñanza secundaria y el discurso institucional establecido en el PEI. El Proyecto Educativo Institucional del establecimiento define la inclusión como un principio estructural y ético, entendiéndola como:

“una garantía de respeto y valoración de la diversidad, en que se promueve la diversificación de oportunidades de acceso a un currículo justo, de calidad, y basado en derecho, suficientemente flexible como para ofrecer equidad y acceso a condiciones propicias para el aprendizaje de todos los niños, niñas y jóvenes, que participan de nuestra comunidad” (p.12).

Esta concepción se vincula a principios de equidad, justicia social, y la no discriminación, y se concreta en compromisos como la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, el desarrollo de estrategias pedagógicas diversificadas, y la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE).

No obstante, al contrastar estas declaraciones con las actitudes y prácticas del profesorado, emergen evidencias de una brecha significativa. En primer lugar, aunque una mayoría de docentes manifiesta una comprensión general y positiva de la inclusión, esta postura se ve matizada por actitudes que la asocian a mayores exigencias pedagógicas, alteración de la rutina escolar e incluso a situaciones en que sería justificable separar a estudiantes con necesidades educativas especiales del resto del curso.

Por ejemplo, en las definiciones abiertas (ver Tabla 2), los docentes coinciden mayoritariamente en que la inclusión implica respetar y adaptarse a la diversidad del estudiantado, derribar barreras de aprendizaje y asegurar el acceso equitativo a experiencias educativas significativas. Además, algunos participantes enfatizan el derecho a pertenecer sin exclusión, mientras otros subrayan la necesidad de adecuar estrategias pedagógicas para alcanzar una participación real.

Tabla 2 – Respuesta abierta de docentes sobre concepto de la educación inclusiva

Pregunta: ¿Cómo definirías el concepto de educación inclusiva?		
Tipo de idea	Grupo o colectivo al que se refiere	Dimensión destacada
Idea amplia	Todos los estudiantes	Aprendizaje / Barreras / Participación
	Estudiantes diversos (diversidad social, cognitiva, etc.)	Aprendizaje / Diversidad
	Todos los estudiantes	Igualdad / Aprendizaje / Participación
	Comunidad educativa completa	Participación
	Estudiantes diversos	Diversidad / Aprendizaje
	General	Diversidad / Aprendizaje
Idea particular	Grupos vulnerables	Barreras / Participación / Aprendizaje
	Estudiantes con distintos estilos de aprendizaje	Aprendizaje / Accesibilidad
	Estudiantes en diferentes contextos socio-culturales	Inclusión social / Vida
	Estudiantes con distintas características	Participación / Aprendizaje
	Personas neurodivergentes	Barreras / Acceso
	Todos los estudiantes	Aprendizaje
	Estudiantes diversos	Aprendizaje / Metodología

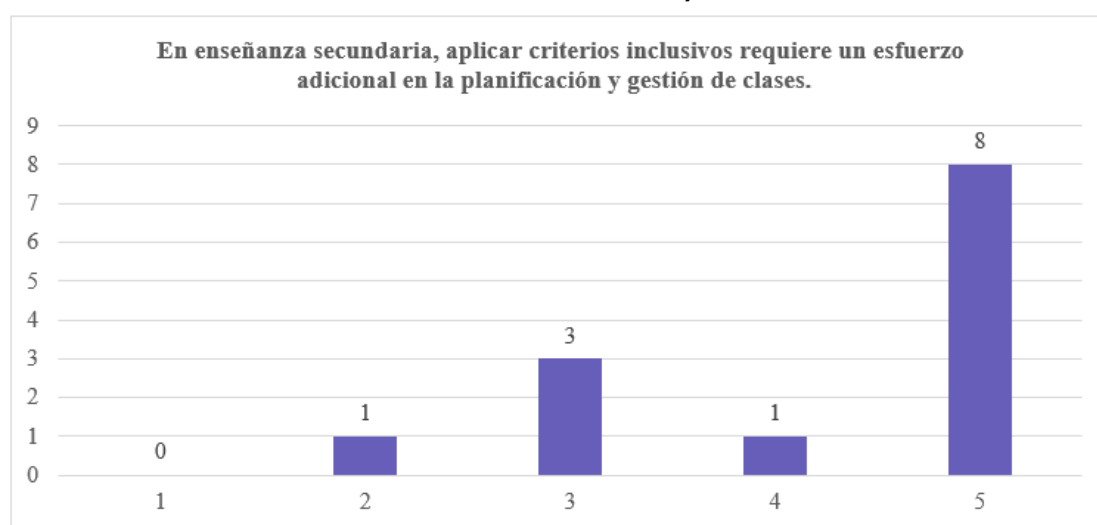
Fuente: Elaboración propia. (2025)

Si bien es cierto, estas visiones declaradas por los participantes manifiestan una comprensión ampliada de la inclusión que trasciende las necesidades educativas especiales y abarca dimensiones sociales, culturales, cognitivas y afectivas (Sánchez, 2007), las condiciones para materializar esta actitud inclusiva en la práctica pedagógica siguen siendo frágiles. Un 92,3% de los docentes consideran que es un deber de la escuela atender a todos los estudiantes, no obstante, también que ello representa un desafío complejo, en particular en enseñanza secundaria. Dentro de la encuesta también se obtiene que un 92,3% expresan acuerdo (niveles 4 y 5) con que la diversidad del grupo curso desafía los métodos tradicionales de enseñanza.

Esta tensión revela en mayor medida el contraste con el enfoque promotor y transformador del PEI y las actitudes del profesorado al preguntarles si aplicar criterios inclusivos en enseñanza secundaria implica un esfuerzo adicional en la planificación y gestión de clases (Figura 1), un 69,2% está de acuerdo (niveles 4 y 5), mientras que un 23,1% se mantiene neutral y un 7,7% se encuentra en desacuerdo. Esta actitud se evidencia al analizar las respuestas sobre la afirmación “La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales puede alterar el ritmo habitual de las clases”. Los resultados muestran una distribución heterogénea: un 46,2% (niveles 4 y 5) concuerda con esta afirmación, un 38,5% adopta una posición intermedia, y únicamente un 15,4% (niveles 1 y 2) expresa desacuerdo.

Estos hallazgos evidencian la persistencia de una actitud que concibe la inclusión como un factor disruptivo de la rutina pedagógica establecida que desafía y complica el desarrollo habitual de las clases y las exigencias curriculares tradicionales, más que como una dimensión intrínseca del quehacer educativo.

Figura 1 – Nivel de grado de acuerdo de los docentes hacia afirmación. (Izq. totalmente en desacuerdo, der. totalmente de acuerdo).



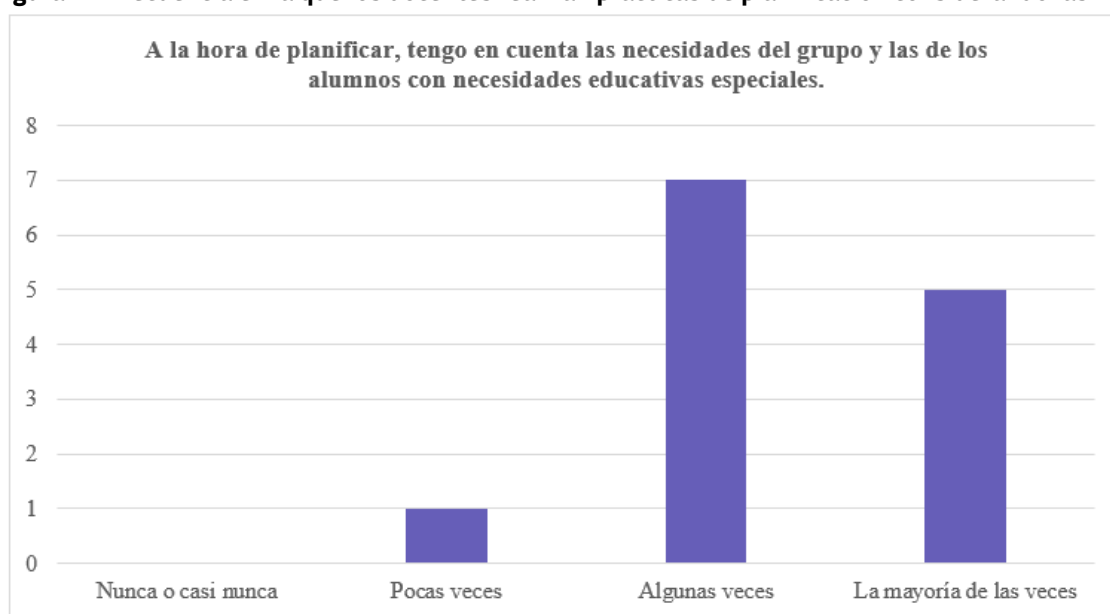
Fuente: Elaboración propia. (2025)

Esta actitud recopilada se ve reflejada en las prácticas pedagógicas reportadas. Solo un 38,5% de los participantes declara considerar la diversidad en el aula “la mayoría de las veces” al momento de planificar, mientras que un 53,8% lo hace “algunas veces” y un 7,7% “nunca o casi nunca” (Figura 2). Esto contrasta con el mandato del PEI, que orienta explícitamente a diseñar propuestas educativas considerando las características individuales y grupales de los estudiantes.

Este contraste resulta particularmente significativo cuando se compara con prácticas tradicionales como el establecimiento de normas y rutinas, que presentan niveles de adhesión casi totales (92,3%). Similar ocurre con la promoción del pensamiento crítico (84,6%) y la motivación del estudiantado (79,9%), que son reportadas como acciones recurrentes, aunque su definición puede variar según la interpretación de cada profesor.

Esto sugiere que, aunque existe conciencia sobre la importancia de atender a la diversidad, la planificación diferenciada aún no se consolida como una práctica regular. Este hallazgo resulta especialmente significativo considerando que la planificación es uno de los pilares centrales del quehacer docente. Como indican Fardella & Carvajal (2018), la práctica no es solo una ejecución técnica, sino una construcción situada que se configura en interacción con el entorno institucional y cultural. Así, planificar sin considerar sistemáticamente la diversidad refleja no solo una carencia de herramientas, sino también una cultura escolar que aún no naturaliza lo inclusivo como parte del quehacer diario.

Figura 2 –Frecuencia en la que los docentes realizan prácticas de planificación considerando las NEE



Fuente: Elaboración propia. (2025)

A pesar de la débil sistematización de enfoques pedagógicos estructurados, los testimonios recogidos en la pregunta abierta sobre prácticas inclusivas “Describe una situación específica en la que hayas realizado adaptaciones para atender la diversidad en tu aula. ¿Qué práctica utilizaste y cuál fue el resultado?” revelan un panorama diverso de iniciativas inclusivas que oscilan entre adaptaciones correctivas puntuales y prácticas más transformadoras. Las respuestas muestran que las adaptaciones más frecuentes están centradas en casos individuales mediante ajustes en pruebas, cambios de formato o tiempos extendidos, como relata un participante: “Realizar evaluaciones diferenciadas, ya sean de forma oral o entregando tiempo adicional” (R.11) o “Trabajo grupal, adecuación de guía y pruebas” (R.12). Sin embargo, se destacan experiencias más integrales que evidencian sensibilidad frente a la diversidad emocional y estrategias pedagógicas orientadas al bienestar, como el caso de una docente que ajustó la modalidad de presentación oral para estudiantes con ansiedad social: “Algunos estudiantes son más tímidos y les complica presentar con todo el curso, por lo que se les pidió que eligieran a seis compañeros que pudieran estar en su presentación” (R.1). La categoría de enfoque diferenciado en la enseñanza se presenta con fuerza a través del uso de recursos variados, dinámicas activas como juegos de rol (R.8), reorganización del aula (R.10) y vinculación de contenidos con intereses del estudiantado, permitiendo una participación más amplia. No obstante, estas acciones, aunque bienintencionadas y creativas, reproducen mayormente un enfoque de adaptación correctiva que, si bien responde a necesidades concretas, no siempre se enmarca en propuestas pedagógicas estructuradas como el Diseño Universal para el Aprendizaje o marcos teóricos similares, y no cuestiona ni transforma el diseño general de la enseñanza (Guevara et al., 2018). Esta omisión revela una debilidad crítica en la apropiación de enfoques contemporáneos de inclusión por parte del profesorado, evidenciando que muchas veces las prácticas no responden a un marco pedagógico estructurado sino a la creatividad individual, lo que sugiere la urgencia de avanzar hacia una formación docente que vincule la reflexión pedagógica con estrategias prácticas coherentes y sostenidas que aseguren la participación de todos los estudiantes desde el diseño, no solo mediante ajustes puntuales, tal como proponen Parody et al., (2022) y Saloviita & Schaffus (2016).

A nivel evaluativo, los docentes también muestran rezagos importantes (Figura 3). Solo un 46,2% de los docentes usan la evaluación como herramienta para reorientar el proceso de enseñanza- aprendizaje “la mayoría de las veces” y un 53,8% “algunas veces”, lo que sugiere una distancia entre el discurso pedagógico actual, que promueve una evaluación formativa e inclusiva, y la práctica real, que permanece como un desafío institucional y formativo pendiente.

Además, aunque el 61,5% declara adaptar evaluaciones para estudiantes con NEE, estas prácticas se describen en términos de ajustes individuales (más tiempo, evaluación oral, adecuación de guía y

pruebas). La evaluación, que según el PEI debe ser flexible y formativa, continúa siendo aplicada de forma estandarizada, lo que limita su potencial inclusivo. Paradójicamente, los mismos docentes reportan implementar prácticas potencialmente inclusivas como el fomento de la participación (84,6%) y la conexión de contenidos con conocimientos previos (76,9%), pero estas acciones aparecen desarticuladas de marcos pedagógicos inclusivos formales.

Figura 3 –Frecuencia en la que los docentes realizan prácticas relacionadas al uso de la evaluación como herramienta para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje

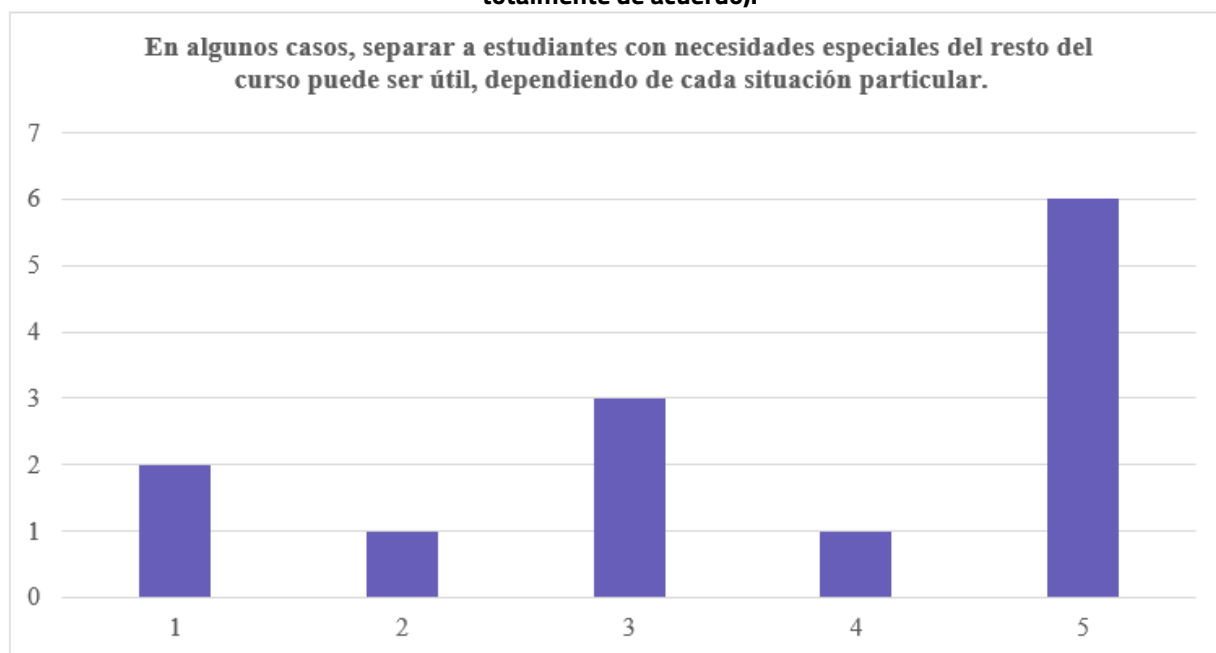


Fuente: Elaboración propia. (2025)

Una de las afirmaciones que más polarizó las respuestas fue aquella que plantea que separar a estudiantes con NEE puede ser útil dependiendo del contexto (Figura 4). Aquí, 6 docentes estuvieron de acuerdo y 3 se mostraron en desacuerdo, revelando una tensión persistente entre el principio de no segregación y la actitud de que, en algunos casos, el profesorado considera válida la separación en ciertos contextos particulares. Este resultado sugiere que, si bien el discurso inclusivo está asociado, las condiciones materiales y simbólicas aún generan excepciones justificadas por el profesorado. Esta tensión se agrava al contrastar estas respuestas con los principios declarados en el PEI, que establece de forma explícita que el colegio “no excluye ni segrega a ninguno de sus discentes” (p.12) y que se compromete con una “lucha permanente en contra de toda forma de discriminación” (p.12). El hecho de

que una parte significativa del cuerpo docente justifique la separación, aunque sea en casos particulares, evidencia una fractura entre el ideal institucional y las decisiones pedagógicas cotidianas. Esta disonancia refuerza la idea de que los principios del PEI no logran permear completamente las prácticas del aula, ya sea por falta de formación, apoyo institucional o por la presión del currículo estandarizado en enseñanza secundaria. En consecuencia, la inclusión corre el riesgo de ser interpretada como una exigencia ética deseable pero inviable en la práctica, lo cual contradice el enfoque integral de justicia educativa y equidad que sostiene el marco institucional.

Figura 4 – Nivel de grado de acuerdo de los docentes hacia afirmación. (Izq. totalmente en desacuerdo, der. totalmente de acuerdo).



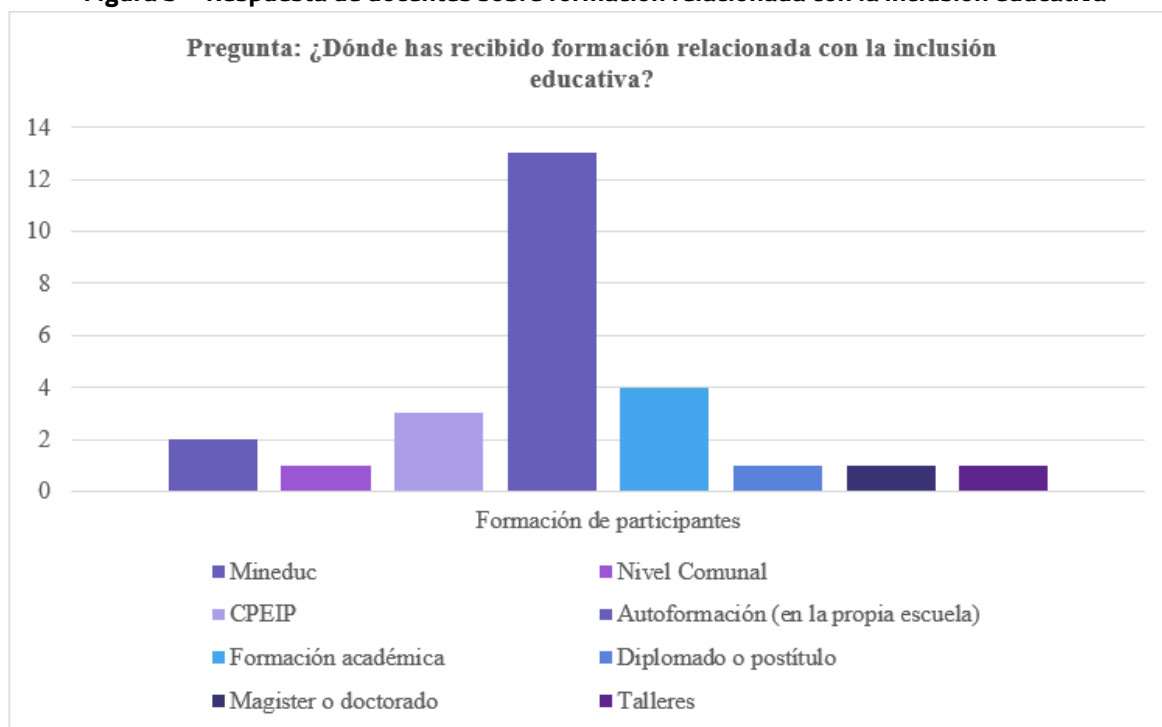
Fuente: Elaboración propia. (2025)

Esta contradicción se profundiza al examinar el compromiso personal docente. Si bien un 69,2% reconoce su compromiso como elemento esencial para la inclusión y 11 de 13 participantes manifiestan disposición a modificar sus métodos de enseñanza, esta apertura se ve condicionada por limitaciones estructurales y formativas. Además, aunque 9 de 13 docentes indican que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes, solo un 38,5% eligió la valoración más alta, lo que sugiere una estimación moderada y no del todo entusiasta hacia la inclusión, posiblemente condicionada por las dificultades prácticas para implementarla. Cabe resaltar que era esperable que los participantes hubieran respondido la opción más alta, considerando que la inclusión se entiende como un derecho que no puede ser negado.

La autopercepción de preparación también incide directamente en esta brecha. Solo un 7,7% se siente totalmente preparado para enfrentar la diversidad, mientras que el 69,2% se ubica en un nivel intermedio. Esta actitud se correlaciona directamente con las deficiencias formativas identificadas (Figura 5), en donde todos los participantes reconocen haberse formado de manera autodidacta, con escasa participación en programas formales del MINEDUC, CPEIP o diplomados especializados. Esto contrasta con el compromiso institucional declarado en el PEI respecto a la formación continua del cuerpo docente como eje estratégico, evidenciando que dicho compromiso no se traduce en acciones institucionalizadas sostenidas.

Este panorama evidencia que las actitudes hacia la inclusión no responden únicamente a resistencias individuales, sino a una debilidad estructural del sistema formativo docente, especialmente en enseñanza secundaria, donde predomina la especialización disciplinar por sobre la formación pedagógica integral. Consecuentemente, la inclusión continúa siendo percibida como una sobrecarga adicional al quehacer tradicional, más que como un proceso sistemáticamente integrado a la enseñanza, generando justificaciones pragmáticas para prácticas que, aunque contradicen el ideal inclusivo, son consideradas necesarias ante las limitaciones del contexto educativo actual.

Figura 5 – Respuesta de docentes sobre formación relacionada con la inclusión educativa



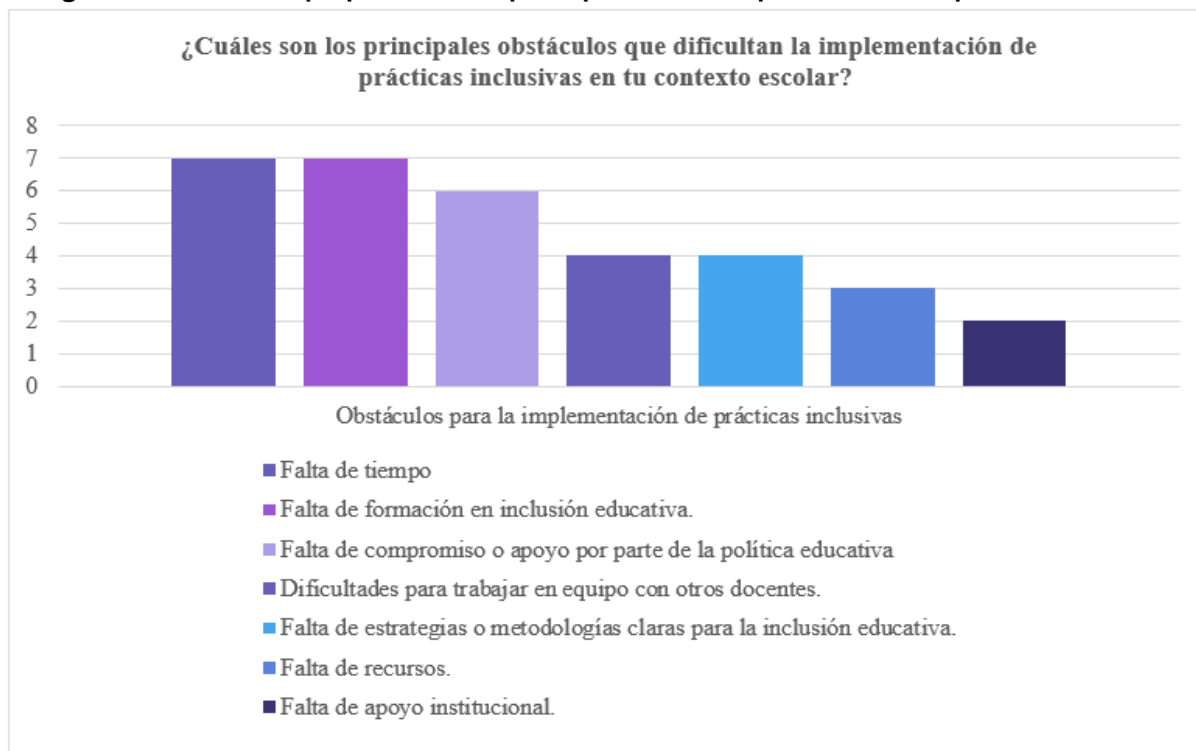
Fuente: Elaboración propia. (2025)

A pesar de que la autoformación es central en las escuelas chilenas en tema de inclusión, el 62,2% de los participantes declara saber a quién dirigirse cuando tiene dudas sobre inclusión, lo que sugiere la existencia de redes internas de apoyo institucional, principalmente representadas por la psicopedagoga y/o el equipo de convivencia escolar.

Esta actitud contrasta con las respuestas a la afirmación “percibo que en mi comunidad escolar hay un compromiso compartido hacia la inclusión educativa”, donde solo el 30,8% de los docentes marcó el nivel 4 de acuerdo, mientras que el 61,5% se mantuvo en el nivel intermedio y un 7,7% expresó desacuerdo. Esta diferencia recalca la brecha entre los discursos institucionales y las prácticas concretas, lo que puede derivar en una sobrecarga individual del trabajo inclusivo y en la predisposición de que no todos los miembros del equipo comparten las responsabilidades por igual.

Respecto a los obstáculos para la implementación de prácticas inclusivas (Figura 6), las respuestas apuntan a factores estructurales y formativos. La falta de formación en inclusión educativa es el obstáculo más mencionado (7 docentes), seguida por la falta de tiempo (7) y el escaso compromiso político o institucional (6).

Figura 6 – Obstáculos que presentan los participantes en la implementación de prácticas inclusivas



Fuente: Elaboración propia. (2025)

Estas barreras no solo limitan las posibilidades reales de inclusión, sino que también generan frustración y desgaste docente. Uno de los participantes lo expresa de forma crítica: "Falta de condiciones laborales y políticas educativas. Ejemplo división del tiempo lectivo y no lectivo para planificar, evaluar y preparar material, articular con otros docentes, etc. Cantidad de estudiantes por sala, puesto que es muy complejo trabajar con grupos tan numerosos atendiendo todas las necesidades. Recursos para contratar a personal de apoyo, ya sea tutores sombra en caso de ser necesario o más especialistas para que puedan atender todas las necesidades". Este comentario consolida la triangulación entre los hallazgos empíricos y el análisis documental del PEI y refuerza la idea planteada por López et al., (2014), en cuanto a que la inclusión no depende únicamente de la voluntad del docente, sino de un entramado institucional que la facilite.

En suma, al triangular estos hallazgos con el análisis documental del PEI, se evidencia una disonancia entre los principios y objetivos institucionales y las condiciones estructurales reales. Aunque el PEI enuncia marcos legales, sellos inclusivos y estrategias de acompañamiento técnico, los docentes no siempre logran interiorizar ni aplicar dichos lineamientos de forma efectiva. La inclusión, por tanto, aparece más como un ideal normativo que como una práctica educativa consolidada. Los resultados permiten evidenciar que las prácticas inclusivas en enseñanza secundaria están en construcción, sostenidas en gran medida por el compromiso individual de los docentes, pero limitadas por una falta de formación sistemática y condiciones institucionales adecuadas. El desafío, por tanto, no solo es técnico ni individual: es político, formativo y cultural (Sánchez, 2007).

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio permitió evidenciar con claridad las tensiones que se producen entre las actitudes mayoritariamente favorables del profesorado hacia la educación inclusiva y las dificultades concretas para traducir dichas actitudes en prácticas pedagógicas sistemáticas dentro del contexto de la enseñanza secundaria. Esta brecha entre el discurso y la práctica se manifiesta con fuerza en un escenario escolar atravesado por múltiples condicionantes estructurales, entre los que destacan la falta de tiempo para la planificación diferenciada, la formación docente insuficiente en estrategias inclusivas y la carencia de apoyos especializados permanentes. Como señalan Guevara et al. (2018), sin condiciones institucionales adecuadas, la inclusión corre el riesgo de quedar relegada a iniciativas individuales sin continuidad ni profundidad. Estos factores configuran un entorno que, aunque receptivo en lo declarativo, limita las posibilidades reales de transformar el aula en un espacio inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

Ahora bien, el estudio también da cuenta de esfuerzos significativos por parte de algunos docentes, quienes, a pesar de las restricciones, han logrado implementar estrategias de enseñanza diferenciada, adaptar materiales y generar condiciones más accesibles para la participación de estudiantes con diversas necesidades. Estas prácticas, aunque aisladas, representan un punto de partida valioso desde el cual es posible construir una cultura escolar inclusiva más sólida, siempre que se les otorgue respaldo institucional, reconocimiento profesional y continuidad en el tiempo (Parody et al., 2022). Asimismo, los resultados muestran que los sellos institucionales que promueven la inclusión en los PEI requieren más que declaraciones de principios. Para que estos compromisos adquieran sentido y se traduzcan en acciones concretas, es indispensable que se implementen medidas sistemáticas, sostenidas y coherentes con las necesidades del profesorado y del estudiantado (Garzón, 2017; Pegalajar & Colmenero, 2014)

Asimismo, los resultados muestran que los sellos institucionales que promueven la inclusión en los PEI requieren más que declaraciones de principios. Tal como afirman Valdés y Pérez (2021), los proyectos educativos solo adquieren sentido cuando sus orientaciones inclusivas se traducen en prácticas concretas y sostenidas, articuladas con políticas escolares que consideren las particularidades de la enseñanza secundaria. En este nivel, la cultura inclusiva se construye desde lo cotidiano, mediante recursos adecuados, tiempos protegidos para la colaboración pedagógica, y un liderazgo comprometido con la equidad y la participación de toda la comunidad escolar (Manghi et al., 2022).

En este sentido, se proponen como recomendaciones: (1) diseñar e implementar planes de formación continua centrados en la atención a la diversidad en enseñanza secundaria; (2) fortalecer las redes de apoyo técnico-pedagógico que acompañen a los docentes en la adaptación de sus prácticas; (3) incorporar tiempos institucionales dedicados a la planificación colaborativa y al trabajo interdisciplinario; y (4) establecer políticas escolares claras y sostenibles que respalden y proyecten las prácticas inclusivas en el largo plazo en el ámbito de la enseñanza secundaria en Chile.

Este estudio se realizó en un solo establecimiento, con una muestra limitada, lo que representa una de sus principales restricciones. Se sugiere ampliar futuras investigaciones a otros contextos y actores clave —como estudiantes, familias y equipos directivos— para lograr una visión más integral y contextualizada de la inclusión en secundaria.

FINANCIAMIENTO

Este estudio fue financiado por ANID/FONDECYT 11230630.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; MILES, S. Making Education for All inclusive: where next? Prospects, v. 38, p. 15-34, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11125-008-055-0>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ALLPORT, G. W. Attitudes. In: MURCHISON, C. (Ed.). **Handbook of Social Psychology**. 1935. p. 798-844.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. **Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria**. 2007. Disponível em: <<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8b82f5c-83e1-4114-84d9-c14904a5096c>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. **European Journal of Special Needs Education**, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BELLEI, C.; CONTRERAS, M.; VALENZUELA, J. P.; VANNI, X. **El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación secundaria chilena?** Santiago: LOM ediciones, 2020. Disponível em: <<https://Ink.ink/JyFZ>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL. **Ley Chile**. 2015. Disponível em: <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1074511&f=2015-02-05&p=9559629>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares**. Consorcio para la Educación Inclusiva, 2015. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CASTILLO ARMIJO, P.; MIRANDA CARVAJAL, C. Attitude to the Inclusion of Pedagogy Students of a Chilean State University. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 12, n. 2, p. 133-148, 2018. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CHINER, E. **Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula**. 2011. Tesis (Doctorado) – Universidad de Alicante, Alicante, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10045/19467>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

COLLADO-SANCHIS, A.; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R.; LACRUZ-PÉREZ, I.; SANZ-CERVERA, P. Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. **EDUCAR**, v. 56, n. 2, p. 509-523, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

COMUNIDAD ESCOLAR. **Ley de Inclusión Escolar N° 20.845**. 23 mar. 2015. Disponível em: <<https://www.comunidadescolar.cl/ley-de-inclusion-escolar-2/>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CURRICULUM NACIONAL. **Bases Curriculares 7° básico a 2° medio**. 2015. Disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CURRICULUM NACIONAL. **Bases Curriculares 3° y 4° medio**. 2019. Disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CURRICULUM NACIONAL. **Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores**. 2021. Disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207508_estandar.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DANS ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, I.; FUENTES ABELEDO, E. J.; GONZÁLEZ SANMAMED, M.; MUÑOZ CARRIL, P. C. El reto de los profesores de secundaria ante las redes sociales. **EDUCAR**, v. 57, n. 1, p. 207-222, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1151>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DIAS, P. C.; CADIME, I. Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. **European journal of special needs education**, v. 31, n. 1, p. 111-123, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DÍAZ HERRERA, C. Propuesta metodológica para un análisis semántico de un medio de comunicación simbólicamente generalizado. **Revista General de Información y Documentación**, v. 30, n. 2, p. 423-444, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5209/rgid.72813>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DOMINGO-COSCOLLOLA, M.; ONSÈS-SEGARRA, J.; SANCHO-GIL, J. M. Aprendizaje del profesorado de secundaria: entornos, especificidades y consideraciones para la práctica educativa. **EDUCAR**, v. 58, n. 1, p. 53-68, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1338>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FARDELLA CISTERNAS, C.; CARVAJAL MUÑOZ, F. I. Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. **Psicoperspectivas**, v. 17, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1241>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FORNI, P.; GRANDE, P. De. Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. **Revista mexicana de sociología**, v. 82, n. 1, p. 159-189, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GALARZA, C. R.; CRUZ, P. G. Guía para realizar estudios de revisión sistemática cuantitativa. **CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica**, v. 13, n. 1, p. 1-6, 2024.

GARZÓN CASTRO, P. **Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado**. 2017. Tesis (Doctorado) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10366/126650>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GIMENO, J. **La transición a la educación secundaria**. Madrid: Morata, 1996.

GRANADA AZCÁRRAGA, M.; POMÉS CORREA, M. P.; SANHUEZA HENRÍQUEZ, S. Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. **Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural**, n. 25, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GRINDER, R. E. **Adolescencia**. México: Limusa, 1992.

GUAMÁN CHACHA, K. A.; HERNÁNDEZ RAMOS, E. L.; LLOAY SÁNCHEZ, S. I. El proyecto de investigación: la metodología de la investigación científica o jurídica. **Revista Conrado**, v. 17, n. 81, p. 163-169, 2021. Disponível em: <<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1882>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GUERRERO, A. J. M.; CABRERA, A. F.; BELMONTE, J. L. **La inclusión del alumnado en educación secundaria obligatoria, ¿realidad o ficción?** Granada: Editorial Universidad de Granada, 2018.

Disponível em: <https://editorial.ugr.es/libro/liderando-investigacion-y-practicas-inclusivas_134072/edicion/ebook-125379/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GUEVARA, W. G.; BELESACA, O.; SALDAÑA, G. J. Prácticas inclusivas de los docentes. **Killkana Sociales: revista de investigación científica**, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538371>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

HUANACHEA, J. F. **Actitudes inclusivas y estrategias pedagógicas de los docentes ante la inclusión educativa del nivel primario en el distrito de Carabaylo, Lima 2021**. 2022. Tesis (Licenciatura) – Universidad Privada del Norte, Lima, 2022. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/11537/33278>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

HURLOCK, E. B. **Psicología de la adolescencia**. México: Paidós, 1999.

LEDEZMA VARGAS, D.; HERNÁNDEZ VIGORENA, K. ¿Existen relaciones entre las actitudes de los profesores hacia la multiculturalidad y sus prácticas pedagógicas en el aula? **Revista INTEREDU**, v. 1, n. 8, p. 124-153, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083062>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LÓPEZ, V.; JULIO, C.; MORALES, M.; ROJAS, C.; PÉREZ, M. V. Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. **Revista de educación**, n. 363, 2014. Disponível em: <https://books.google.es/books?id=3VyFCAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MANGHI, D.; VALDÉS, R.; GODOY, G.; LÓPEZ, T.; MELO-LETELIER, G.; ARANDA, I.; CARRASCO, P. Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. **Calidad en la educación**, n. 57, p. 231-260, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000200231&lng=es&tlng=pt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MARTÍN, C. San; VILLALOBOS, C.; MUÑOZ, C.; WYMAN, I. Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. **Calidad en la educación**, n. 46, p. 20-52, 2017. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MEIJER, C. J. **Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria**. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2005. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_es.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

OTONDO BRICEÑO, M.; NÚÑEZ MADRID, M. F. Adaptación y validación de un instrumento para conocer la identidad profesional docente con foco en educación inclusiva. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 33-61, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PALLARES PADILLA, S. P.; MARTÍN PADILLA, E. Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 48, n. 1, p. 291-307, 2022. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PALOMERO-FERNÁNDEZ, P.; GAJARDO-ESPINOZA, K.; SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación. **EDUCAR**, v. 61, n. 1, p. 263-278, 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2218>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PARODY, L. M.; LEIVA, J. J.; SANTOS-VILLALBA, M. J. El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Formación Digital del Profesorado desde una Mirada Pedagógica Inclusiva. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 16, n. 2, p. 109-123, 2022. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PEGALAJAR, M. C.; COLMENERO, M. J. Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. **Enseñanza & Teaching**, v. 32, n. 2, p. 195-213, 2014. Disponível em: <<https://www.torrossa.com/en/resources/an/3005668#modal-secundaria-readonline-3005668>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

QUEUPIL QUILAMÁN, J. P.; CUENCA VIVANCO, C.; MALDONADO DÍAZ, C. Colaboración entre docentes y directivos: Estudio de caso del desarrollo profesional e inclusión en pandemia. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 15, n. 2, p. 207-223, 2021. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200207>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RAMÍREZ-SOLÓRZANO, F. L. Formación docente y su impacto en la enseñanza inclusiva.

Multidisciplinary Collaborative Journal, v. 1, n. 3, p. 49-61, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.70881/mcj/v1/n3/21>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SALOVIITA, T.; SCHAFFUS, T. Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. **European Journal of Special Needs Education**, v. 31, n. 4, p. 458-471, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SCHWAMBERGER, C. El luchar contra la corriente: inclusión de estudiantes con discapacidad en tiempos de pandemia. **Revista Conhecimento Online**, v. 3, p. 42-68, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.25112/rco.v3.2668>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SEPÚLVEDA OPAZO, F.; CASTILLO ARMIJO, P. Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 20, n. 44, p. 183-197, 2021. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.011>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SHARMA, U.; SOKAL, L. Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? **Australasian Journal of Special Education**, v. 40, n. 1, p. 21-38, 2016. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-special-education/article/abs/can-teachers-selfreported-efficacy-concerns-and-attitudes-toward-inclusion-scores-predict-their-actual-inclusive-classroom-practices/C325E79CB1F482D730207F2441D2>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SVERDLICK, I.; SÁNCHEZ, M.; BLOCH, M. Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria. In: **XI Jornadas de Sociología**. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2015. Disponível em: <<https://www.aacademica.org/000-061/789>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VALDÉS, R. Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 14, n. 2, p. 213-227, 2020. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VALDÉS, R.; PÉREZ, N. Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. **Revista F@ro**, v. 1, n. 33, 2021. Disponível em: <<https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/646>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VALDÉS, R.; AMÉSTICA, J.; CORONADO, C.; URRRA, S.; CHÁVEZ, C. A 30 años de la Declaración de Salamanca: notas sobre la educación inclusiva en Chile. **Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2025. Disponível em: <<https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art32>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VAZ, S.; WILSON, N.; FALKMER, M.; SIM, A.; SCOTT, M.; CORDIER, R. et al. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. **PLoS ONE**, v. 10, n. 8, e0137002, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>>. Acesso em: 15 jul. 2025.