

PROFESORES(AS) DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU IDENTIDAD DOCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE TENDENCIAS INVESTIGATIVAS

Special education teachers and their teaching identity: A systematic review of
research trends

CLAUDIO ROJAS TOLMO

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

claudiorojas1@santotomas.cl

RICARDO CASTRO CÁCERES

Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

rcastrroc@ucsc.cl

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión de más de 50 estudios relacionados a la identidad docente de profesores(as) de educación especial en contextos de educación inclusiva. Se realizó la búsqueda en bases de datos científicas de acceso libre y pago, revisiones de tesis de magister y doctorado, así como estudios nacionales e internacionales. La sistematización de la información fue mediante focos de análisis, tales como: títulos y temáticas, propósitos, metodologías, resultados y conclusiones; los cuales fueron tomados con base en el modelo de matriz doxográfica (Murcia y Ospina, 2012). Los resultados se centran en prácticas, formación docente, normativas vigentes y los requerimientos de la educación inclusiva para el profesorado. Si bien aparecen investigaciones que se han acercado a establecer cómo se construye y evoluciona la identidad docente en general, son escasos los estudios que abordan cómo se configura y reconfigura la identidad docente del profesorado de educación especial.

Palabras clave: Educación especial; educación inclusiva; identidad docente; investigación.

ABSTRACT

This article presents a review of over than 50 studies related to the teaching identity of special education teachers in inclusive-education contexts. The search was carried out on free-access and on paid scientific databases, through deep readings of master and doctorate theses, and national and international studies. The systematization of information was focused on the research and analysis of titles and themes, purposes, methodologies, results and conclusions; which were taken from the basis of the doxographic matrix model (Murcia and Ospina, 2012). The results focus on internships, teacher training, current regulations and the requirements of inclusive education for teachers. In

conclusion, while research has come close to establishing how teaching identity in general is built and evolved, only few studies which address how the teaching identity of special-education teachers is configured and reconfigured were found.

Keywords: Special education; inclusive education; teaching identity; research.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este escrito es parte del proceso de revisión de antecedentes y estado del arte de la tesis doctoral titulada *Configuración de sentidos de profesores(as) de educación especial sobre su identidad pedagógica en contextos escolares inclusivos*. Este artículo asumirá una postura crítica que intentará develar nuevos puntos de vista y posibilidades de construir socialmente una forma de ver la inclusión en los escenarios educativos, desde la configuración de la identidad pedagógica de profesores y profesoras de educación especial.

La naturaleza del fenómeno de estudio de esta investigación es social, puesto que desde el concepto de educación inclusiva se reconoce al ser humano como un ser socializado. Según Booth y Ainscow (2002) la educación inclusiva implica que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales, e incluso aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. Desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto para la educación contemporánea. Ello, pues se requiere una transformación profunda en el sistema educativo, en particular en las actitudes, discursos y acciones de aquellos profesionales que están llamados a implementar una pedagogía orientada hacia la atención a la diversidad. Gran parte del éxito de la educación inclusiva está directamente relacionado con la acción docente dentro del aula y el reconocimiento de la diversidad como una riqueza que tributa al aprendizaje (Pantiae, 2017).

Uno de los focos centrales de este trabajo es comprender cómo se configura en los profesores(as) de educación especial su identidad docente. Esta se entenderá como la manera en que estos profesionales definen y asumen las tareas que le son propias de sus roles y funciones, y al modo en cómo ellos(as) comprenden las relaciones con otras personas que cumplen con roles y funciones similares. La identidad docente, desde una definición amplia, es aquella que se modifica a lo largo de la vida profesional. Dicho de otra forma, se construye y reconstruye en la trayectoria de un profesional (Beijaard, Meijer y Verloop, 2015).

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) por medio del Decreto Supremo N°170/2009 fija las normas para determinar a estudiantes con Necesidades Educativas

Especiales (NEE) que serán beneficiarios de subvenciones para la educación especial. En el artículo 1 de este decreto se declara que el presente reglamento norma los requerimientos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los estudiantes con NEE.

Conforme a lo señalado en el Decreto 170, el rol del profesor(a) de educación diferencial en un Programa de Integración Escolar (PIE) será el de aquel profesional especialista que diagnostica, que ejecuta acciones de trabajo colaborativo, y que interviene en el proceso educativo para reducir las barreras en el aprendizaje del grupo de estudiantes diagnosticados con algún tipo de NEE.

A partir de la identificación de los roles que indica esta normativa, es posible pensar que la identidad del(la) docente de educación especial puede estar influenciada por las políticas públicas imperantes en el país, dado que la normativa vigente señala lo que este tipo de profesionales debe realizar como parte de sus funciones.

La identidad es un fenómeno que se caracteriza por ser dinámico y cambiante. Sin embargo, la relevancia de caracterizar esta identidad radica en que, al hacerlo, es posible identificar discursos de los profesionales sobre sus competencias, metas y valores (De Laurentis, 2015). Para Hall (2003), la identidad docente aparece como una construcción más bien de orden social, cultural, personal y profesional y de aquellas relaciones que se establecen con los distintos miembros de una institución o comunidad educativa. Desde la perspectiva de la trayectoria de la persona que se va a formar como profesional, la consolidación de la identidad docente se lograría en los últimos años de formación académica o durante el ejercicio de la profesión, de acuerdo con las destrezas adquiridas (Recarey, Del Pino y Rodríguez 2011).

La educación inclusiva ha sido un constructo simbólico que se ha ido generando en el marco de acuerdos sociales desde las convicciones y creencias del ser humano y del mundo. Un constructo donde se han realizado acuerdos a través de la historia, sobre las mejores formas para concebir a este ser humano proyectado desde y para la sociedad. La educación inclusiva emerge y hace su aparición en diversos momentos de las prácticas pedagógicas, desde la cual se dinamiza gran parte de los tiempos y espacios de socialización de los actores sociales de la comunidad educativa.

De esta forma, cobra relevancia indagar sobre la configuración de nuevas identidades pedagógicas de los profesores de educación especial desde los elementos y movibilidades presentes en la constitución de procesos de socialización y consolidación de subjetividades alrededor de la educación inclusiva. En este mismo sentido, otorgándole un papel humanizador y socializador a la educación inclusiva y las prácticas sociales que se dan en la interacción.

2. REVISIÓN DE ANTECEDENTES

En el proceso de revisión de antecedentes, ha sido muy importante encontrar las diferentes formas en que los profesores(as) de educación especial pueden configurar su identidad pedagógica en los escenarios educativos. Desde el punto de vista metodológico, el proceso de búsqueda en las bases de datos se realizó a partir de palabras claves como: identidad docente, profesor(a) de educación especial, educación inclusiva.

En esta fase se enunciaron las categorías emergentes observables o focos de comprensión que caracterizaban las investigaciones tomadas como referencia. Es decir, desde este análisis inicial se definieron los focos de comprensión. El segundo momento consideró el procesamiento de la información, en donde el análisis de los diferentes estudios fue basado en la matriz propuesta por Murcia y Ospina (2012). A partir de ello se realizó un proceso de codificación, organizando las diferentes recurrencias y tensiones investigativas halladas. Los focos seleccionados fueron los siguientes:

- Títulos, propósitos u objetivos.
- Metodologías, resultados y conclusiones.

FOCO 1: TÍTULOS, PROPÓSITOS U OBJETIVOS.

En el desarrollo de este foco se ubicaron las diferentes investigaciones con respecto a los títulos y las diferentes temáticas que se desarrollaban en el cuerpo del trabajo. De allí surgieron tendencias que muestran cuáles son los intereses de la inclusión en los escenarios educativos y cómo éstas se expresan en la configuración de una identidad docente.

Las temáticas que surgieron con mayor fuerza se pueden agrupar en tres tendencias: 1) Apertura hacia una docencia que responda a la diversidad en el aula, 2) Formación y capacitación docente para una educación inclusiva, 3) El rol docente desde el trabajo colaborativo y co-enseñanza.

- 1) Apertura hacia una docencia que responda a la diversidad en el aula.

Muñoz, López y Assaél (2015) señalan que las políticas educativas actuales en Chile y en otros países procuran dar respuesta a la atención a la diversidad, lo que ha desencadenado nuevas formas de cómo profesores(as) deben proporcionar los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. En este sentido, los cambios presuponen y requieren una reorganización en la praxis docente, la cual no necesariamente ha ido acompañada de cambios en las metodologías y en las prácticas

cotidianas. Asimismo, no se han vislumbrado cambios en las concepciones del profesorado sobre su rol en la atención a la diversidad (Muñoz et al. 2015).

Si bien se observan grandes esfuerzos para impulsar el cambio de paradigma desde las nuevas políticas de inclusión, aún existe tensión y resistencia de docentes para comprender este nuevo enfoque de trabajo. En este aspecto, la literatura existente se centra en los niveles primarios y secundarios, dando énfasis nuevamente a la necesidad de formación de un profesorado que dé respuestas a los sistemas educativos vigentes (Mendoza, 2008).

2) Formación y capacitación docente para una educación inclusiva.

El éxito de la educación inclusiva está directamente relacionado con la acción docente dentro del aula y el reconocimiento de la diversidad como una riqueza que tributa al aprendizaje (Pantiæ, 2017). Ainscow (2001) propone que, para que una escuela sea efectivamente inclusiva, todo el profesorado debe responsabilizarse del progreso de todo el estudiantado, sin excepciones. Donde en el aula común las diferencias individuales se consideran oportunidades y dejan de ser contempladas como barreras.

Dentro de esta misma perspectiva, algunas investigaciones han establecido las bases de la formación de profesores(as) de educación especial, afirmando que ésta deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexione permanentemente sobre su práctica docente, que colabore activamente para mejorar su competencia y la del establecimiento, que sea capaz de actuar críticamente y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2004).

En relación con lo anterior, se plantea como imprescindible capacitar permanentemente a los profesores(as), pues se señala que, si el profesorado se siente poco capacitado, tenderá a desarrollar expectativas menos positivas hacia sus estudiantes. Ello conllevará a escasas oportunidades de participación e interacción, lo que en consecuencia creará barreras en el aprendizaje, situación que repercutiría en un posible fracaso escolar confirmando de este modo expectativas negativas hacia la diversidad (Marchesi, 2001).

3) El rol docente desde el trabajo colaborativo y co-enseñanza.

La contribución de los estudios sobre procesos de Educación Inclusiva y todo lo que respecta a ella se centra, además, en la práctica de la co-enseñanza y a la gran resistencia a los cambios normativos, donde se mantienen modelos de trabajos sectorizados y de escasa articulación entre los profesionales que trabajan en educación (Castro, 2018). Durán (2011) aporta información relevante sobre el rol de profesores(as) de educación especial o de apoyo, exponiendo que este profesional ha visto la necesidad de buscar nuevas formas de

interactuar con los estudiantes y más aun con el resto de los docentes con los que se interrelaciona en el campo laboral.

El profesor(a) de educación especial debe trabajar colaborativamente con el docente de aula regular, donde el aula es el contexto próximo de desarrollo. Este lugar es en el que se crean las experiencias y oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, colaborando y potenciando la labor del profesor(a) tutor(a). Se entiende, por tanto, que se debe establecer un trabajo de planificación articulado entre ambos profesionales, el cual contribuya a la eliminación de barreras para el aprendizaje y propicie la participación y acceso al currículum de los(las) estudiantes.

Estudios que centran su atención en las funciones del profesorado de educación especial, dentro de un contexto con enfoque inclusivo, distinguen que estas funciones están todavía construyéndose y se mantienen modelos de trabajo centrados en el déficit. Es más, a menudo sucede que junto con las funciones que conllevan el trabajo colaborativo y la co-docencia, no es difícil hallar prácticas que dan énfasis al papel del profesor(a) especialista y al tratamiento que provee para estudiantes con cierta dificultad. Es decir, un modelo pedagógico aún centrado en el déficit (Durán, 2011).

Durán y Giné (2011), establecen en su propuesta investigativa una serie de cambios que sancionan como imprescindibles en el rol de los docentes para el desarrollo de escuelas más inclusivas. Éstas serían: una formación basada en las distintas diferencias presentes en las escuelas, que les permita enseñar en diferentes contextos, que contemple conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad social, cultural e individual, así como estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum y la evaluación diversificada.

Algunos estudios concluyen que la estrategia de co-enseñanza ha sido adoptada bajo una modalidad consultiva entre docentes, la cual se circunscribe mayoritariamente a la planificación de las clases, donde el rol del profesorado de educación regular es la de orientar a los docentes de educación diferencial o especial en función de los ajustes que desde la educación regular se estiman pertinentes para sus estudiantes (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013; Rodríguez y Ossa, 2014).

La co-enseñanza no es un fin en sí mismo, sino un medio para un fin. Para ello, en esta etapa se busca alinear esta práctica con los objetivos estratégicos y líneas de acción de la comunidad escolar (Rodríguez, 2014). En un contexto similar, desde la mirada del profesorado regular, Sánchez y Carrión (2000) encontraron que las mayores dificultades para estos profesionales se encuentran en las demandas que el enfoque de educación inclusiva les genera en sus prácticas pedagógicas. Se concluye que un importante número de profesores(as) no se encuentran lo suficientemente preparados y capacitados para llevar

a cabo este trabajo, cuestionando los efectos positivos sobre la socialización de los estudiantes en el marco de la inclusión.

Respecto a los propósitos u objetivos, se ubicaron los estudios y las intenciones que tuvieron los investigadores durante los diferentes procesos. Cabe aclarar que en los trabajos en donde no aparecían de manera explícita, se aproximaron a unas tendencias partiendo de la metodología y el análisis de los resultados.

Se podría indicar que en la mayoría de los procesos de investigación se han dedicado a la identificación y descripción de cómo se llevan a cabo los procesos de inclusión en las instituciones educativas, en donde se enuncia de una manera muy descriptiva qué es lo que sucede en las instituciones educativas.

Como segunda tendencia y las que más se acercan al objeto de estudio, aparecen investigaciones que buscan principalmente describir, desde una perspectiva cualitativa, las subjetividades que se configuran en la atención a las necesidades educativas especiales o contextos educativos inclusivos por parte de los docentes en ejercicio o en formación.

FOCO 2: METODOLOGÍAS, RESULTADO Y CONCLUSIONES.

Este foco hace referencia a los métodos, enfoques o paradigmas en los que los diferentes estudios están ubicados. En este foco las tendencias más utilizadas por los investigadores se han caracterizado por indagar en primera medida desde un corte descriptivo-explicativo y en una segunda medida menos recurrente desde lo comprensivo, respecto a qué sucede, piensan o sienten los profesores(as) en formación y profesores(as) en ejercicio sobre la inclusión educativa. Todavía se observa que priman mucho los estudios diagnósticos, y aunque se hacen propuestas generales para las transformaciones de estas prácticas, son pocas las que se configuran socialmente desde los actores sociales de la escuela.

En concordancia con lo planteado, surgen investigaciones que destacan la importancia de comprender las concepciones y creencias respecto al aprendizaje, la enseñanza y la educación. Desde estos constructos, Bruner (1997), por ejemplo, plantea la existencia de conjuntos de teorías intuitivas cotidianas sobre la mente de los aprendices omnipresentes en la práctica.

Dentro de esta misma línea, Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006), plantean que cambiar las formas de aprender y enseñar requiere de modificaciones en las concepciones de los agentes educativos y cómo éstas se interpretan, dando sentido a las actividades de aprendizaje y enseñanza, donde estos cambios favorecerán ambientes de aprendizaje cada vez más inclusivos.

Algunos estudios se han centrado en la función del profesorado en contextos inclusivos, con el propósito de conocer principalmente su pensamiento y actuar docente (López, Echeita y Martín, 2009; López y Blanco, 2010).

Mellado y Chaucono (2015) afirman que profundizar en la acción pedagógica del docente permitiría dilucidar los marcos de referencia que subyacen al discurso del profesorado. Es decir, ahondar en las percepciones de los profesores colaboraría en la comprensión de su forma de pensar y de su propio desempeño profesional.

Hsien, (2007) da a conocer que las actitudes de los docentes respecto a la inclusión escolar, tanto de la educación regular como de la educación especial, son en general vistas como positivas. Ellas dependiendo, ante todo, de la formación recibida en el manejo de las diferencias, muy en particular de los(as) estudiantes con necesidades educativas, así como también del sentimiento de competencia profesional.

Otras evidencias tratan de revelar que las actitudes del profesorado en contextos educativos inclusivos dependen en cierta medida de variables como la edad, el género, la formación recibida, los años de experiencia, la etapa educativa, el tipo de centro y el contacto que hayan tenido con personas en situación de discapacidad (Agran, Alper y Wehmeyer, 2002; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Bhatnagar y Das, 2014).

En relación a lo anterior, se ha investigado que el tipo de actitud que tiene el profesorado depende de las características de sus estudiantes, de la disponibilidad de recursos del centro, del apoyo y el tiempo disponible (Cardona, 2006; Cook y Cameron, 2010; Horne y Timmons, 2009; Huang y Diamond, 2009), así como de la formación docente y capacitación que tienen estos profesionales para enseñar en clases, que son cada vez más heterogéneas y mucho más diversas (Cardona, 2006; Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008). Muñoz, López y Assaél (2015) indagaron sobre los significados que los docentes le atribuyen a su rol profesional, destacando que existe una buena disposición de profesores(as) para abordar prácticas diversificadas y enfocadas en dar respuesta a la diversidad, transformándolas por consiguiente en prácticas inclusivas. Un aspecto relevante de su investigación es aquel hallazgo que señala que no existe una diferencia significativa entre docentes que se desempeñan en aulas regulares y docentes especialistas o de apoyo a la inclusión, en cuanto al ejercicio de prácticas inclusivas o la inexistencia de éstas en el contexto educativo (Muñoz, López y Assaél 2015).

Echeita (2014) expone la importancia de docentes que sean capaces de reconocer y asimilar sus pensamientos, asignándoles significados a través del reconocimiento de sus propias emociones. Señala, además, que todo el profesorado que esté llamado a enseñar en los distintos niveles educativos debe poseer competencias necesarias para sentirse y desempeñarse como profesor(a) de todos(as) sus estudiantes, algo que no parece que se esté

logrando a pesar de las reformas recientes planteadas por las distintas políticas públicas, centradas actualmente en brindar una educación inclusiva.

Variadas investigaciones han evidenciado el carácter subjetivo de las percepciones docentes construidas en el contexto social, ancladas según componentes afectivos y valorativos (Contreras, 2010; Rojas, 2014). Asimismo, señalan que éstas corresponden a representaciones implícitas que se construyen en torno a los conocimientos, experiencias y formación (López, Echeita y Martín, 2009; Ossa, 2006).

Woolfolk, Davis y Pape (2006) plantean que las percepciones pueden movilizarse desde las creencias, en función de las posibilidades de interacción con pares profesionales que poseen planteamientos teóricos y diferentes argumentos.

Finalmente, Prieto (2008) desde su propuesta investigativa de docentes, pone de manifiesto la necesidad de abordar y explicitar las representaciones mentales de los sujetos en estudio, reflexionando en torno a ellas. Esto, con el objetivo de modificar el pensamiento del profesorado a través de la discusión con pares, teniendo la oportunidad de contrastar sus ideas con referentes teóricos vigentes. Esta propuesta, por tanto, intenta develar desde el discurso docente el rol dentro del contexto educativo en el cual se desempeñan, y cómo este rol puede ser un facilitador o una barrera para la atención a la diversidad.

3. ALGUNAS APERTURAS

La revisión de estas investigaciones ha permitido identificar tendencias y tensiones investigativas de la educación inclusiva y la configuración de la identidad docente por parte de los profesores(as) de educación especial.

A partir de los antecedentes revisados, tanto en estudios nacionales como internacionales, se observa que existe escasa evidencia empírica que dé cuenta de la temática de las configuraciones de los sentidos que poseen docentes de educación especial acerca de su identidad pedagógica dentro de contextos escolares con enfoque inclusivo.

Los estudios se centran en las formas de pensar y sentir que tienen profesores(as) en ejercicio y en formación y cómo éstos deben enfrentar los procesos de inclusión escolar desde las normativas vigentes o emergentes en temáticas de inclusión y atención a la diversidad. Un gran número de investigaciones pretenden describir actitudes, creencias, percepciones o significados que docentes atribuyen a su rol o al de su formación profesional para aportar a la educación inclusiva.

De estas recurrencias evidenciadas surgen tensiones y aperturas hacia nuevas posibilidades investigativas. Uno de los primeros elementos de análisis es el concepto de inclusión educativa, ya que a pesar de las transformaciones nominativas que se han dado a través del tiempo, la permanencia en las prácticas y las realidades conversacionales

continúan clasificando y estigmatizando a las personas que son excluidas como vulnerables y/o diferentes.

Otro elemento que es importante tener en cuenta es el peso y relevancia de las aplicaciones de sistemas impuestos en los escenarios educativos, principalmente desde lo normativo. Muñoz, López y Assaél, (2015), señalan, desde esta perspectiva, que los sistemas impuestos surgen desde las políticas educativas y que estos cambios que surgen de políticas públicas presuponen y requieren de una reorganización en la praxis docente, la cual no necesariamente ha ido acompañada de cambios en las metodologías y en las prácticas cotidianas.

Castro (2018) en su estudio sobre imaginarios sociales de profesores de educación especial, concluye que éstos proyectan una forma de identidad profesional reprimida, no expresada, reducida y sometida a los lineamientos mandados por la institución o la normativa para generar control sobre ellos y los estudiantes, prácticas que son reproducidas sin mayor reflexión. Los docentes se encuentran en una dinámica de trabajo estructurado y técnico definido desde lineamientos generales y estandarizados, los cuales se vuelven rutinarios y agobiantes.

A pesar de las tensiones expuestas, paralelamente se visualizan algunas posibilidades o aperturas hacia la configuración de una nueva identidad docente para profesores(as) de educación especial. Ésta se encuentra definida desde las interacciones interdisciplinarias y el trabajo colaborativo generado en los procesos de co-enseñanza, lo cual se transforma en otro punto que se debe tener en cuenta entre los(as) docentes implicados en la atención a la diversidad (Cramer, Liston, Nerven y Thousand 2010).

La co-enseñanza es una estrategia que involucra a profesores(as) de educación general y especial, trabajando, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de apoyo a estudiantes con y sin discapacidades y en relación con los momentos de la gestión curricular. Esta estrategia espera otorgar resultados óptimos en el aprendizaje de estudiantes, ya que en conjunto desde la especialidad de cada profesional se busca una línea de trabajo en común, que permite otorgar las herramientas necesarias para inducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo óptimo y efectivo.

El tema expuesto cobra gran interés, debido a la escasa investigación nacional existente, lo que se explica por los pocos años transcurridos desde que se implementaran las nuevas políticas para educación especial bajo un modelo inclusivo.

El desarrollo del tema permitirá contar con un marco comprensivo e interpretativo que aporte a la formulación de orientaciones y lineamientos de profesores(as) en formación y ejercicio. Además, para la extracción de consideraciones para la gestión escolar y mejora de los procesos y resultados de aprendizaje por medio de la transformación de las prácticas docentes; desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes más complejas que las que

actualmente se están enseñando. Por último, para la promoción de un currículum más inclusivo y adaptado a la diversidad al interior de las aulas.

Por otra parte, la relevancia del tema radica en la aplicación de las normativas vigentes para la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se invita a un trabajo colaborativo entre profesionales, generando un cambio de paradigma en las prácticas pedagógicas, transitando de un estilo de trabajo individual y desarticulado a otro que se caracterice por la co-enseñanza. En otras palabras, un espacio donde el liderazgo profesional es compartido entre profesionales que promueven procesos de aprendizaje dentro del aula.

Por lo tanto, es interesante indagar cómo se lleva a cabo esta nueva forma de enseñar, cómo lo vivencian los actores y cuál es el grado de concordancia entre los aspectos normativos institucionales, las teorías y las prácticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agran, M., Alper, S., y Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123-133.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bhatnagar, N., y Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.
- Beijaard, D., Meijer, C., y Verloop, N. (2015). The Emergence of Research on Teachers' Professional Identity: A Review of Literature from 1988 to 2000. In *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community* (pp. 205-222). Published online: Emerald Group Publishing. Recuperado de: [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019013](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019013).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando Aprendizajes y participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura. Colección Aprendizaje n° 125*. Madrid: Ed. Visor.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Castro, R. (2018). *Imaginario Sociales de Equipos de Aula sobre Educación Inclusiva. Configuraciones, movilidades y sentidos*. Madrid: EAE Editorial Académica Española.
- Castro, R., y Jaramillo, C. (2018). Autopercepción de estudiantes novatos de pedagogías relativa a la vocación y talento pedagógico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 33-56. Recuperado de: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3404>.
- Contreras, S. (2010). *Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11624/1/T32362.pdf>.
- Cook, B., y Cameron, D. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76.
- Cramer, E., Liston, A., Nerven, A., y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- De Laurentis, C. (2015). Identidad Docente: Herramientas para una aproximación narrativa. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, 2(2), 67-74.
- Duran, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Hall, S., y Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hsien, M. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion. In support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Horne, P., y Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Huang, H., y Diamond, K. (2009). Early childhood teachers ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56 (2), 169-182.
- López, J., y Blanco, F. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Revista Papeles del Psicólogo*, 31(1), 131-142.

- López, J., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Revista Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., y Ferreira, I. (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Mellado, M., y Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Revista Actualidad Investigativa en Educación*, 3(15), 1-19. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20924>.
- Mendoza L. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 269-279.
- Ministerio de Educación de Chile MINEDUC (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79.
- Murcia, N., y Ospina, H. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia 2000-2010*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Ossa, C. (2006). Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15(2), 131-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/264/26415208.pdf>
- Pantiae, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Recarey, S., Del Pino, J., y Rodríguez, M. (2011). *La orientación en el contexto educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219-233.
- Rodríguez, F., y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. Recuperado de: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169- 178.
- Sánchez, A., y Carrión, J. (2000). Una aproximación a la investigación en educación especial. *Revista de Educación*, 327, 225-247.
- Woolfolk, A., Davis, H., y Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715-737). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.