

Artículo

Prácticas pedagógicas inclusivas en Educación Parvularia. Estudio de casos en la Región Metropolitana de Chile

Inclusive pedagogical practices in early childhood education. A case study in the Metropolitan Region of Chile.

Tanya Soto-Varela^{1*}; Javiera Medel-Sanhueza²; Macarena Beltrán-Donoso³; Pablo Castillo-Armijo⁴

¹ Facultad de Educación y Cultura, Universidad SEK, Chile

² Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

³ Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Central, Chile

⁴ Facultad Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, Universidad Viña del Mar, Chile

CITACIÓN

Soto-Varela, T., Medel-Sanhueza, J., Beltrán-Donoso, M. & Castillo-Armijo, P. (2025). Prácticas pedagógicas inclusivas en Educación Parvularia. Estudio de casos en la Región Metropolitana de Chile. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(2), 1-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17401490>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 22 de Mayo, 2025

Aceptado: 18 de Agosto, 2025

Publicado: 20 de Octubre, 2025

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

***Autor de Correspondencia:** Tanya Soto-Varela, tanya.soto@zonavirtual.uisek.cl

Resumen. Introducción. Este estudio analizó la realidad educativa de dos aulas de educación parvularia en establecimientos públicos de la Región Metropolitana de Chile, con el objetivo de identificar la presencia o ausencia de prácticas pedagógicas inclusivas. Método. Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos múltiples. Se recolectaron datos mediante observación participante y entrevistas semiestructuradas a las educadoras a cargo. Resultados. Los principales hallazgos revelan: (1) una discrepancia entre el discurso y la práctica pedagógica inclusiva de las educadoras; (2) la influencia del liderazgo directivo en el fomento del trabajo colaborativo; (3) la priorización de la regulación conductual por sobre el apoyo al aprendizaje; y (4) que las acciones pedagógicas se orientan más a superar barreras de participación que de aprendizaje. Conclusión. Se concluye que la educación parvularia enfrenta tensiones estructurales en su transición hacia un modelo inclusivo, donde persiste una concepción de la diversidad centrada en las necesidades educativas especiales, lo que deriva en prácticas pedagógicas que no consolidan un enfoque plenamente inclusivo.

Palabras clave: Desigualdad, educación, inclusión, discapacidad, educación inclusiva

Abstract. Introduction. This study examined the educational reality of two early childhood education classrooms in public schools in the Metropolitan Region of Chile, with the objective of identifying the presence or absence of inclusive pedagogical practices. Method. A qualitative approach was adopted, using multiple case study design. Data was collected through participant observation and semi-structured interviews with the lead teachers. Results. The main findings reveal: (1) a discrepancy between the teachers' discourse on inclusive education and their actual practice; (2) the influence of leadership in fostering collaborative work; (3) the prioritization of behavioral regulation over learning support; and (4) that pedagogical actions are more focused on overcoming barriers to participation than barriers to learning. Conclusion. It is concluded that early childhood education faces structural tensions in its transition towards an inclusive model, where a conception of diversity centered on special educational needs persists, leading to pedagogical practices that fail to consolidate a fully inclusive approach.

Keywords: Inequality, education, inclusion, disability, inclusive education

1. Introducción

El objetivo de este estudio fue analizar las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por educadoras de párvulos en el nivel de pre-kínder de establecimientos públicos de una comuna de la Región Metropolitana de Chile. La investigación se guió por la siguiente pregunta: ¿Qué características presentan las prácticas inclusivas implementadas en

el nivel de pre-kínder en establecimientos públicos de una comuna de la Región Metropolitana?

El nivel de pre-kínder —primer nivel de transición de la educación parvularia chilena— se considera fundamental para el desarrollo integral de niños y niñas de 4 a 5 años, ya que sienta las bases para su trayectoria escolar futura y constituye su primera experiencia de socialización formal. Asimismo, estas aulas se enmarcan en el paradigma de inclusión impulsado por el Estado de Chile a partir de la Ley General de Educación N.º 20.370 (MINEDUC, 2009), la cual promueve una educación de calidad y con equidad, sin discriminación. Dicho marco legal se ha robustecido posteriormente con la creación del Sistema de Admisión Escolar (SAE) y con normativas específicas como los Decretos N.º 170 y N.º 83, que regulan el acceso y los cupos para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), configurando así un escenario particular para la respuesta educativa a la diversidad.

Este extenso marco normativo genera un escenario de alta exigencia para las escuelas y sus profesionales. Por lo tanto, este estudio también busca analizar cómo estos mandatos de inclusión se materializan o tensionan en la realidad cotidiana de las aulas de educación parvularia.

Desafíos y Concepciones de la Inclusión en la Educación Parvularia

La implementación de una educación parvularia genuinamente inclusiva en Chile enfrenta desafíos sustanciales, ampliamente documentados en la literatura académica. Uno de los obstáculos más significativos radica en la insuficiente capacitación y desarrollo profesional de los equipos educativos. Diversos estudios identifican una formación inicial desactualizada, carencias de perfeccionamiento en materia de discapacidad y una preparación limitada de los equipos directivos para liderar procesos inclusivos (Muñoz, 2018; Rubilar & Guzmán, 2021). A este obstáculo se suma una escasez de recursos y apoyos básicos, entre los que se incluyen la falta de tiempo dentro de la jornada laboral para realizar adecuaciones curriculares, la insuficiencia de material didáctico apropiado y problemas de infraestructura que no dan respuesta a las necesidades de todos los niños y niñas (Morales-Acosta et al., 2023; Muñoz, 2018; Rubilar & Guzmán, 2021).

Más allá de las barreras de índole material, la literatura revela un desafío fundamental a nivel conceptual: la falta de consenso entre los distintos actores de la comunidad educativa sobre el significado de la educación inclusiva. Se reporta un "desconocimiento conceptual" generalizado (Rubilar & Guzmán, 2021), que deriva en visiones divergentes. Por ejemplo, mientras que las familias suelen asociar la inclusión con ser acogidas y respetadas, y con que sus hijos reciban un trato igualitario, las educadoras suelen vincularla a valorar la diversidad, atender las diferencias y ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje (Ruiz-Bórquez & Grau-Cárcamo, 2024). Esta tensión entre una visión de igualdad —dar a todos lo mismo— y una de equidad —dar a cada uno lo que necesita— resulta central para comprender las tensiones en la práctica.

Pese a estos obstáculos, las educadoras implementan estrategias pedagógicas orientadas a fomentar la inclusión. Dichas prácticas se sustentan frecuentemente en metodologías activas que posicionan a los niños y niñas como protagonistas de su aprendizaje. El juego pedagógico —por ejemplo, mediante cuentos, canciones y dinámicas— y la mediación lúdica y dialógica se erigen como herramientas clave para desarrollar la empatía, la solidaridad y el respeto entre pares (Rubilar & Guzmán, 2021). Estas estrategias se fundamentan en una visión de currículum integral que atiende las dimensiones individuales y sociales de los estudiantes, lo que les permite explorar e interactuar para construir su propio conocimiento (Muñoz, 2018).

Por último, el rol de la familia y las redes de apoyo constituye un elemento complejo y ambivalente. Por un lado, se identifica que una buena relación con las familias y el trabajo colaborativo con redes externas son factores facilitadores clave del proceso inclusivo (Rubilar & Guzmán, 2021; Ruiz-Bórquez & Grau-Cárcamo, 2024). Sin embargo, en algunas ocasiones, la familia puede constituir un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque inclusivo (Muñoz, 2018). Asimismo, su participación en la evaluación de las prácticas

suele centrarse de manera exclusiva en los logros de sus propios hijos, en detrimento de la mejora del sistema en su conjunto (Ruiz-Bórquez & Grau-Cárcamo, 2024).

Proceso de inclusión educativa en Chile

A partir de 2010, con la publicación del Decreto N.º 170 en el marco de la Ley N.º 20.201/2007, se regulan las subvenciones para los Programas de Integración Escolar (PIE), incorporando diagnósticos que anteriormente no tenían cabida, tales como el Trastorno por Déficit de Atención (TDA), la Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) y el Funcionamiento Intelectual Límite (FIL).

La publicación de la Ley General de Educación (LGE) N.º 20.370 (MINEDUC, 2009), reconoció a la educación como un derecho, promoviendo principios de calidad, equidad y atención a la diversidad. Esta ley sentó las bases para la promulgación de la Ley N.º 20.529 (MINEDUC, 2011), que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la educación parvularia, básica y media, y establece su fiscalización. Dicho marco normativo se vio posteriormente reforzado con leyes específicas para la educación parvularia: la Ley N.º 20.835 (MINEDUC, 2015c), que crea la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia, y la Ley N.º 20.832 (MINEDUC, 2015d), que establece el sistema de autorización para el funcionamiento de estos establecimientos.

En el marco de la LGE, se han creado diversas políticas para la inclusión educativa y la mejora de la educación pública. Así, en 2015 se dictó la Ley N.º 20.845 (MINEDUC, 2015b), conocida como Ley de Inclusión, la cual regula la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del Estado. Esta ley constituye un hito en la política educativa chilena, al ser la primera norma legal que incorpora el concepto de inclusión en su título y lo sitúa en el centro del debate social. Bajo esta normativa, se crea el Sistema de Admisión Escolar (SAE), el cual busca garantizar transparencia, equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la educación en escuelas y liceos que reciben subvención estatal. Este sistema permite a las familias postular a diversos establecimientos sin que los estudiantes sean discriminados de antemano, situación que era habitual antes de la ley, cuando los centros educativos podían establecer filtros por condición social, económica, religiosa, discapacidad o rendimiento académico.

En este contexto normativo, se promulga la Ley N.º 21.545 (MINSAL, 2023), que promueve la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en los ámbitos social, de salud y educación. Cabe destacar que su alcance trasciende el ámbito educativo; esta ley fue diseñada para que niños, niñas, adolescentes y adultos en el espectro autista puedan desenvolverse con apoyo y respeto en diversos contextos sociales —como la vía pública, centros comerciales, plazas o futuros empleos—, además de brindarles protección jurídica. La ley mandata al Estado de Chile a implementar un abordaje integral que abarque desde el diagnóstico temprano hasta la atención durante toda la vida. En síntesis, las políticas de inclusión educativa se han expandido hacia los ámbitos social y de salud, avanzando progresivamente en la reducción de barreras de exclusión y en la mejora de la calidad de vida de todas las personas, independientemente de que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE) o pertenezcan a algún grupo minoritario.

Conceptualización de Inclusión Educativa

En las últimas décadas, la consolidación de la inclusión educativa ha recibido un impulso decisivo a nivel global, particularmente con la Agenda “Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4” de la UNESCO (2016). Dicha agenda busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, con el objetivo específico de “velar porque todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces” (UNESCO, 2016, p. 1). Desde esta perspectiva, existe un amplio consenso en la definición de educación inclusiva, entendida como la garantía de una participación plena de todos los estudiantes en un proceso educativo de calidad, independientemente de sus condiciones, con el fin de asegurar el desarrollo de su máximo

potencial (Benavides-Moreno et al., 2021; Booth & Ainscow, 2015; Castillo-Armijo, 2021; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021; MINEDUC, 2020; Morales-Acosta et al., 2023; UNESCO, 2016, 2017).

El enfoque inclusivo no solo promueve la participación efectiva en el ámbito escolar, sino que también persigue una mayor equidad y justicia social. Este enfoque reconoce la diversidad como inherente a la humanidad y, por lo tanto, la concibe como una riqueza y no como un obstáculo para “brindar oportunidades equitativas e inclusivas de aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2022, p. 19). La inclusión educativa aboga por la adaptación de los sistemas educativos para asegurar el acceso a oportunidades educativas equitativas para todos los estudiantes (Hornby, 2020). Un aspecto central de esta adaptación es la flexibilidad curricular, ya que la capacidad de ajustar el currículo y las estrategias pedagógicas es esencial para responder eficazmente a la diversidad del alumnado (Florian & Black-Hawkins, 2022).

Pese a los avances normativos en educación parvularia, aún se desconocen las características de las prácticas pedagógicas inclusivas que implementan las educadoras de párvulos en el nivel de pre-kínder en una comuna de la Región Metropolitana de Chile. Por ello, este estudio busca identificar dichas prácticas, caracterizar la diversidad estudiantil en el aula de pre-kínder y describir la relación existente entre el discurso y la práctica pedagógica inclusiva.

2. Método

Esta investigación se enmarca en un paradigma epistemológico interpretativo (Creswell, 2017; Flick, 2015, 2017; Hernández & Mendoza, 2018), el cual se centra en analizar los comportamientos y sus significados en la interacción cotidiana de los sujetos dentro de sus contextos naturales, con el fin de describir y comprender los fenómenos sociales en función de su significado para los participantes (Arnal et al., 1992).

Diseño

El diseño metodológico se basó en un estudio de casos de tipo instrumental (Stake, 1998), ya que este enfoque permitió contrastar, interpretar y comparar las prácticas inclusivas en dos escenarios educativos con particularidades específicas, pero que se inscriben en un mismo fenómeno de estudio.

Participantes

Del total de escuelas de la comuna consideradas para la selección, solo cuatro cumplían con los tres criterios. Por razones de accesibilidad instrumental, se seleccionaron los dos establecimientos que presentaban una mayor densidad de políticas inclusivas en su documentación oficial. Las escuelas participantes son de administración pública, pertenecen a una comuna de la Región Metropolitana de Chile y ofrecen enseñanza desde los niveles de educación parvularia (1.º y 2.º nivel de transición) hasta educación básica, en modalidad regular. Las unidades de observación directa fueron dos aulas de pre-kínder, una en cada escuela. Los participantes principales seleccionados para la observación y las entrevistas fueron las dos educadoras de párvulos a cargo de dichas aulas. Como participantes secundarios se consideró a las dos asistentes de párvulos (una por escuela), debido a su constante interacción tanto con los estudiantes como con la educadora titular.

La selección de los escenarios se realizó mediante los siguientes criterios de inclusión:

- a) Establecimientos públicos que declaran políticas internas de inclusión educativa y que impartieron educación parvularia.
- b) Establecimientos dispuestos a participar en una investigación cualitativa que involucra observación sistemática en el aula.
- c) Establecimientos donde el equipo directivo y el profesorado de educación parvularia hubieran recibido formación en inclusión educativa durante los últimos cinco años.

A continuación, se presenta la tabla 1 correspondiente a la caracterización de las aulas:

Tabla 1.
Caracterización de las aulas

	Escuela básica 1	Escuela básica 2
Asistencia regular diaria de los estudiantes	Entre 22 y 26	Entre 30 y 34
Rango etario de los estudiantes	Entre 4 y 5 años	Entre 4 y 5 años
Experiencia profesional de educadora de párvulos	Más de 30 años	Menos de 15 años
Edad docentes	59 años	44 años
Técnico en párvulo	1	1

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información fueron aplicados de manera secuencial:

- Guion de observación y registro de observación: En primer lugar, se desarrollaron observaciones durante el mes de octubre del año 2024, El registro audiovisual total fue de 12 sesiones de 90 minutos, 6 de ellas corresponden a la escuela 1 y 6 a la escuela 2. Se utilizó el principio de saturación de información para llegar a estos números.
- Guion de entrevista semiestructurada: En segundo lugar y al mes siguiente de analizar las observaciones, se aplicó el instrumento de guion de entrevista semiestructurada, con una duración de 60 minutos, en dependencias del establecimiento y se recogió mediante grabación de audio.

Uno de los criterios de rigor científico aplicado fue la validación de expertos (3 en total) de ambos instrumentos. Cabe considerar que las preguntas del guion de observación se basaron en la literatura del ámbito de la inclusión, principalmente en la dimensión de prácticas inclusivas del Índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2015) y el guion de la entrevista semiestructurada recogió la respectiva teoría, como también el conocimiento generado desde las propias observaciones.

Procedimiento de análisis

El análisis de la información se llevó a cabo mediante la triangulación de la teoría y la codificación axial producto de las observaciones como de las entrevistas semiestructuradas. Para ello se utilizó el software de análisis de datos cualitativos MAXQDA versión 2023, con la finalidad de organizar, codificar e interpretar los datos recogidos. Producto de estos cruces de información, se levantaron categorías inductivas que se complementaron con las categorías deductivas previamente recogidas de la literatura científica. Estas categorías fueron definidas como: Coherencia entre Discurso y Prácticas Pedagógicas Inclusivas, Prácticas Pedagógicas Inclusivas, Liderazgo Directivo y el Proceso de Inclusión, Respuesta a la Diversidad en el Aula, Formación Docente para la Inclusión.

Consideraciones éticas

para asegurar la ética de la investigación se aplicaron consentimientos informados y la autorización de las familias para grabar en el aula y se aseguró en todo momento la confidencialidad de la información como también los resguardos por 5 años de la evidencia recogida, que ha sido almacenada en un disco duro por la autora principal de la investigación y que puede ser auditada, previa solicitud al correo de la investigadora.

3. Resultados

Los resultados se organizaron en torno a categorías deductivas e inductivas que permiten evidenciar tanto las fortalezas como las tensiones presentes en la implementación de estrategias inclusivas. A continuación, se presentan las categorías construidas a partir del proceso de codificación y análisis.

Coherencia entre Discurso y Prácticas Pedagógicas Inclusivas

Se observa una intención discursiva hacia la inclusión por parte de las educadoras entrevistadas y observadas, quienes mencionan que las prácticas pedagógicas inclusivas se implementan para todos y todas las y los estudiantes:

Nosotros trabajamos con un protocolo PAEC que fue creado aquí mismo en el colegio, que, bueno, lo conocí este año, y obviamente se aplica cuando el niño se desregula [...] Pero en el fondo lo hacemos no solamente para los niños que están en el programa de integración, sino para todos. (Entrevista Escuela básica 2: 220 – 222).

Manifiestan que están conscientes de que todos y todas sus estudiantes aprenden de manera diferente, sin embargo, en las observaciones se pudo apreciar que las actividades y evaluaciones eran comunes para todos. Por un lado, se adecúan actividades y se brinda apoyo individualizado, como mayor tiempo o reiteración:

[...] igual tengo niños que tienen más dificultades en concentración. Entonces uno tiene que darle más tiempo, explicarles otra vez. No solamente preguntarle si entendió, si necesita ayuda, estar pendiente de esos niños. Tengo niños que son hiperactivos (Entrevista Escuela Básica 2: 172 – 172).

Por otro lado, se intenta incluir a estudiantes con dificultades en las rutinas y actividades grupales:

[...] primero es la dinámica que tenemos, porque él todavía no entra en esa dinámica, cuesta mucho, entonces la idea es que él sea parte del grupo, y nosotros lo incorporamos con los niños. (Entrevista Escuela Básica Santiago 2: 131 – 131).

En la escuela básica 1, existe un discurso crítico frente a la inclusión de estudiantes con NEE que se condice con las observaciones realizadas, donde existen clases homogéneas, generando una percepción de sobrecarga respecto a su quehacer en el aula:

[...] creo que estamos en un colegio inclusivo, que podemos recibir, pero también hay que pensar en los otros niños, que quizás esos niños, con tantos niños con TEA, les dificulta también su aprendizaje, porque no se puede lograr hacer una clase, ¿por qué? Porque hay gritos, llantos, y finalmente se pierde todo el foco, y la falta de apoyo suficiente. (Entrevista Escuela Básica 1: 118 – 118).

El discurso de la Escuela Básica 2, establece que es buen curso, fruto de la normalización que han logrado con los estudiantes, además señalan que los ajustes para atender a la diversidad van por bajar la exigencia de las tareas a ciertos estudiantes, ya que “cada uno sabe cuál puede dar más y quién puede dar hasta cierta parte” (Entrevista Escuela Básica 2: 264 – 264).

Liderazgo Directivo y el Proceso de Inclusión

Aunque el liderazgo directivo no constituía el foco central de la investigación, emergió en los discursos de las educadoras como un factor relevante en el proceso de inclusión.

Se evidencian dos posturas frente al liderazgo, que responden a las culturas internas. Por una parte, el liderazgo directivo de la escuela básica 2 se percibe como cercano y con una buena comunicación con la directora, el equipo PIE y la educadora de párvulos y asistentes de la educación:

Yo siento que aquí el colegio está súper unido. Siempre hay una buena comunicación en ese aspecto. Se trabaja de manera integral. Creo que hay una buena comunicación entre los docentes, los estudiantes, entre la directora y el equipo de PIE. (Entrevista Escuela Básica 2: 234 – 234).

En la Escuela Básica 1, se describe una situación de inestabilidad con cambios recientes en la dirección y jefaturas, lo que ha afectado la disciplina y organización interna del centro:

Este año tenemos otro director, otra jefatura, todo nuevo, inspector, entonces hemos estado, así como muy inestable, y de mantener una disciplina así hemos ido en bajada [...] no hay un orden en las prácticas, no se ha respetado el manual de convivencia [...] no tienen una línea pedagógica clara o no la respetan. Yo siento que este año no hay una organización entre ellos mismos, o sea si yo le pregunto al inspector, él tiene un discurso, el director tiene otro. (Entrevista Escuela Básica 1: 157 – 157).

Prácticas Pedagógicas Inclusivas

Trabajo Colaborativo entre Pares

En la escuela básica 2, se promueve el trabajo en grupo y el apoyo entre estudiantes de una manera sistemática y observable. Se les ve cómodos trabajando en grupos, lo que hace que se sientan a gusto en confianza, con seguridad de que lo están haciendo bien. De qué están aprendiendo. Que si hay un error no pasa nada”. (Observación de aula Escuela Básica 2: 54 – 54).

Este trabajo colaborativo entre pares fomenta prácticas inclusivas al producir un escenario de diálogo, respeto y aprendizaje mutuo:

[...] es importante que los niños trabajen en forma grupal porque así interactúan, hacen vínculos afectivos con sus compañeros, aprenden a resolver el conflicto, hay más empatía entre ellos. (Entrevista Escuela Básica 2: 88 – 88).

En la observación de clases 1 (23 de octubre de 2024), la educadora anima a los niños y niñas a escucharse, apoyarse para alcanzar las metas de aprendizaje de la clase y respetarse entre sí.

Por su parte, en la Escuela Básica 1, la clase incluye actividades donde los estudiantes trabajan juntos en mesas, sin embargo, cada estudiante ejecuta su tarea de manera individual. Esta situación fue constante durante todo el proceso de observación de clases:

Clase 3 (19 noviembre de 2024, Escuela Básica 1: 21 – 21), los estudiantes están agrupados, sin embargo, la actividad es repetir un poema individualmente, para luego pasar frente a la pantalla de TV y colocar la imagen en el orden correcto.

Resolución de Conflictos

Es comprendida como una estrategia de normalización, que se encuentra a la base del clima de aula propicio para el aprendizaje. Una vez que ocurre el conflicto, el adulto actúa como mediador, a partir de una conversación con los involucrados. Esta es la estrategia más utilizada en ambas aulas observadas:

[...] cuando pasa algo lo conversamos. Igual cuando hay peleas entre ellos, también yo les digo que las soluciones no son golpearse [...] hay una conversación entre ellos. Obviamente no se castiga a nadie. (Entrevista Escuela Básica 2: 142 – 142).

La educadora de la Escuela Básica 1 señala como estrategia de resolución de conflictos el fomento de la reflexión:

Reflexionemos de lo que hicimos, del comportamiento que tuvimos. ¿Está bien lo que hicimos? Que ellos mismos reflexionen. [...] Sí, porque lo que quieren ellos es el patio, entonces hacemos un compromiso. (Escuela Básica 1: 179 – 179).

Sin embargo, se observa que las agresiones son persistentes entre algunos estudiantes y solo se les llama la atención por parte de la educadora, sin llegar a la conversación ni reflexión sobre el conflicto generado. (Observación de clase 4, del 20 de noviembre de 2024, Escuela Básica 1: 109 – 109). La misma educadora declara que en algunos casos, debe asustar a los y las estudiantes amenazándolos con no salir al recreo o quedarse sin colación:

[...] se recuerdan las normas de trabajo, del respeto, de levantar la mano, escuchar al compañero, es algo constante, pero nunca se han quedado sin colación, pero ya tú que hablas de esos temas, que digas que pueden no tenerlo, ya que, para ellos, eso ya los llama a la norma. (Entrevista Escuela Básica 1: 159 – 159).

Atención Individualizada a los Estudiantes dentro del Aula Regular

En ambas escuelas es posible observar que las asistentes de la educación y las profesionales del PIE trabajan de manera individualizada dentro del aula con algunos estudiantes que presentan desafíos.

Uno tiene que darle más tiempo, explicarles otra vez. Tengo niños que son súper hiperactivos, que les cuesta sentarse, entonces, hay que trabajar hartito con ellos, estar prácticamente todo el rato sentado al lado de ellos. (Entrevistas Escuela Básica 2: 172 – 172).

También se señala la dificultad de atender a todos los estudiantes de manera individualizada, especialmente cuando existen muchos niños con diversas necesidades de apoyo:

Creo que afecta simplemente en esto, porque los niños obviamente, estos niños no todos tienen el mismo grado de necesidad educativa, eso estamos súper claros. (Entrevista Escuela Básica 2: 197 – 197)

Recursos Didácticos Variados

En la observación de aula 1 (14 de noviembre de 2024, Escuela Básica 1: 55 – 55) se aprecia cómo la educadora utiliza un enfoque multisensorial combinando elementos auditivos (recitar el poema), visuales (utilizando tarjetas con imágenes) y kinestésicos (ordenar las imágenes y pintarlas), e incluye variados recursos como videos en TV, canciones, poemas, imágenes y material concreto.

En la escuela Básica 2, en todas las clases se observó el uso de recursos audiovisuales, como canciones, socialización de contenidos mediante presentaciones, actividades de repetición, resolución de tareas en hojas de trabajo y realización de actividades prácticas como colorear u ordenar, además se dan instrucciones paso a paso para el desarrollo de las clases.

La educadora de la Escuela Básica 2, en la entrevista semiestructurada da cuenta sobre el fundamento pedagógico de los recursos de aprendizaje que utiliza, señala que busca que los niños sean protagonistas de su aprendizaje, que aprendan a través del entorno y que logren conectarlo con su vida personal.

Respuesta a la Diversidad en el Aula

Trabajo con familia

Se reconoce la importancia de la familia, que para el caso de la Escuela Básica 2, busca establecer un apoyo pedagógico desde el hogar:

[...] aquí se trabaja con la familia, hemos conversado mucho con la familia, que el mismo trabajo que se hace acá ellos tienen que transmitirlo también en casa, para que vayamos trabajando a la par, articulados, porque si no, no va a funcionar nada de lo que nosotros hacemos aquí si en la casa no se está haciendo lo mismo. (Entrevistas Escuela Básica 2: 122 – 122).

Para el caso de la Escuela Básica 1, la educadora declara que están en un proceso de mayor acercamiento a las familias, en especial con algunos casos de estudiantes que requieren más apoyo, pero se reconoce que es un trabajo incipiente:

[...] hay una mamá que no apoya a su hijo, ha sido imposible que le prepare algún material, pero ha sido complicado. (Entrevista Escuela Básica 1: 79 – 79).

Relaciones entre adultos

Se alude a un buen ambiente de trabajo y comunicación entre docentes y el equipo PIE en la Escuela Básica 2, aunque también señalan que la falta de tiempo a veces les dificulta un trabajo más fructífero:

[...] acá igual se hace un trabajo en equipo, se hace un trabajo colaborativo. A veces lo único que dificulta un poco es el tiempo, porque a veces el tiempo no da. (Entrevista Escuela Básica 2: 168 – 168).

En contraste, en la Escuela Básica 1 se reportan problemas de coordinación y convivencia entre profesionales dado por la falta de un liderazgo directivo y que la gestión no está bien afianzada. En las observaciones de clases de la Escuela Básica 1, no se apreció ningún conflicto entre colegas, sin embargo, tampoco se observó una mayor comunicación ni diálogo, más bien las asistentes recibían instrucciones de la educadora y la educadora diferencial apoyaba de manera individual a los estudiantes con NEE.

Manejo del grupo curso por parte de las educadoras

En ambas escuelas se aprecia un patrón de comportamiento escolarizante, que busca mantener el orden y la atención de manera persistente, con actividades acotadas que no todos logran terminar, observándose en varias oportunidades, que se pasa a la otra actividad, sin revisar los avances de todos los estudiantes:

¡Necesito que estén todos bien sentaditos para concentrarnos! ¡Ya, chicos! No sacar las tapas hasta que la tía les indique. ¡Por eso dije vamos a escuchar instrucciones! [...] Ya. Los palitos no se sacan hasta que la tía diga. (Observación de aula 2 del 13 noviembre de 2024, Escuela Básica 2: 104 – 106).

Lo mismo podemos apreciar en la Escuela Básica 1, donde constantemente la educadora les recuerda las normas de trabajo, el respeto, de levantar mano, escuchar al compañero, pero también incluye amenazas a los estudiantes:

[...] forman todos al patio, pero ¡los chicos que se portaron mal se quedan aquí conmigo! porque para ellos es terrible, porque ellos sienten que se van a quedar sin recreo [...] (Entrevista Escuela Básica 1: 177 – 177).

Formación Docente para la Inclusión

Al consultar sobre las problemáticas relevantes con relación al trabajo con la diversidad, existe un acuerdo en reconocer la falta de formación continua hacia la inclusión, especialmente con niños del Trastorno del Espectro Autista (TEA):

[...] para mí el Marcelo es un desafío, porque yo nunca había trabajado con niños con necesidades educativas especiales. Para mí todo esto es nuevo, y yo he aprendido mucho acá, he aprendido bastante, y creo que tengo que seguir aprendiendo. (Entrevista Escuela Básica 2: 121 – 121).

La educadora de la Escuela Básica 2, lleva menos de 10 años de ejercicio profesional y reconoce que necesita mayores herramientas para dar respuesta a la diversidad:

[...] yo igual quiero aprender, quiero intentar cada día hacerlo mejor, cada día mejorar para que las clases sean todas inclusivas para los estudiantes. Diversificar también las clases. y tener que aprender en el camino. (Entrevista Escuela Básica 2: 299 – 299).

Por su parte, la docente a la Escuela Básica 1, manifiesta que para ella es nuevo trabajar con estudiantes diversos y que ha aprendido a partir de aciertos y errores, más que desde una formación especializada:

[...] yo nunca había trabajado con niños TEA en estas condiciones [...] entonces, mi desafío ha sido eso, ir aprendiendo, se podría decir lamentablemente con equivocaciones, viendo las situaciones de los niños, aprendiendo en el camino. He tenido que autoperfeccionarme [...] (Entrevista Escuela Básica 1: 104 – 104).

4. Discusión

El análisis documental revela que ambas escuelas declaran en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) la intención de convertirse en escuelas inclusivas, orientándose hacia la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, en línea con los planteamientos de Booth y Ainscow (2015). No obstante, el estudio constata una falta de coherencia sustancial entre este discurso institucional y las prácticas pedagógicas observadas en las aulas de pre-kínder.

Esta discrepancia se manifiesta, en primer lugar, en las comprensiones conceptuales de las educadoras. Aunque su discurso expresa respeto hacia la diversidad y acciones para derribar barreras de participación, sus prácticas no evidencian una estrategia explícita para construir aprendizajes, lo que devela un paradigma de integración social más que de inclusión real (Pérez Justo & García Prieto, 2022; Payacán-García et al., 2022). Un análisis del discurso pedagógico (Rose & Martin, 2018) muestra distinciones relevantes: mientras la docente de la Escuela 1 expresa una apertura a la diversidad como inherente a lo escolar (Echeita, 2022), la de la Escuela 2 la asocia directamente con las necesidades educativas especiales (NEE), reproduciendo una visión histórica que vincula inclusión con educación especial (Echeita, 2011).

En la práctica, la perspectiva inclusiva observada se centra predominantemente en estudiantes con NEE, particularmente en aquellos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (regulado por el Decreto N.º 170/2010), dejando en un segundo plano a otros grupos vulnerables a la discriminación (Cornejo, 2017; Cuéllar et al., 2025). La respuesta educativa a la diversidad prioriza el control conductual sobre el desarrollo integral y el bienestar socioemocional. En la Escuela 1, los enfoques normalizadores de la conducta son reactivos, no preventivos. Por el contrario, la Escuela 2 declara implementar el Protocolo de Acompañamiento Emocional Conductual (PAEC) del Ministerio de Educación (2025), aunque su efectividad en aula requiere de un análisis más profundo.

Las estrategias metodológicas y la interacción didáctica presentan barreras significativas para la diversificación del aprendizaje. Se observa una preponderancia de un enfoque de enseñanza tradicional y una interacción didáctica básica (Sinclair & Coulthard, 1975), que no profundiza en los conocimientos previos mediante andamiajes efectivos (Bruner y Sherwood, 1976). Aunque existe una intención de incorporar el juego, este se utiliza más como un atributo del recurso didáctico que como una práctica pedagógica que fomente la exploración e interacción (Booth et al., 2006; MINEDUC, 2015). Esta práctica refleja una perspectiva homogeneizadora que actúa como una barrera didáctica para una educación verdaderamente inclusiva (Gómez, 2023).

El trabajo colaborativo entre estudiantes muestra implementaciones divergentes. En la Escuela 2, es una práctica intencionada que favorece la cooperación y la empatía, alineándose con la transición crucial hacia aulas inclusivas (Pujolás, 2012). En la Escuela 1, sin embargo, se reduce a una disposición física del mobiliario sin una estructura didáctica que promueva una interacción real, invisibilizando el aprendizaje entre pares.

El liderazgo directivo y la formación docente emergen como factores clave. El discurso de las participantes reconoce la influencia del liderazgo pedagógico en la respuesta educativa del aula, coincidiendo con el modelo de liderazgo distribuido impulsado por el MINEDUC (2015). No obstante, se identifica una clara insuficiencia en la formación inicial y continua de las educadoras para abordar la diversidad, especialmente en el caso de estudiantes con TEA. Sus conocimientos proceden mayoritariamente de la autoformación y del trabajo colaborativo con los profesionales del PIE, lo que evidencia la carencia de una preparación sistemática (Castillo-Armijo & Miranda-Carvajal, 2018; Núñez-Muñoz et al., 2020; San Martín et al., 2021).

Finalmente, las concepciones de las educadoras sobre la inclusión son ambivalentes. Una de ellas la entiende como un proceso en tránsito, lo que se alinea con la "concepción de inclusión como espacio heterogéneo" (Valdés, 2024), que requiere un enfoque situado y flexible. Sin embargo, ambas docentes también expresan una concepción de la inclusión como un asunto legal, enfatizando el marco normativo como referente principal. Esta visión, según Valdés (2024), conlleva el riesgo de reducir las prácticas inclusivas a una dimensión administrativa y procedimental, limitando su potencial transformador.

5. Conclusión

En síntesis, los hallazgos de esta investigación revelan que, pese a la existencia de un discurso de compromiso con la inclusión por parte de las educadoras, persisten tensiones sustanciales entre esta declaración y las prácticas pedagógicas observadas en el aula. Un hallazgo central es que las estrategias implementadas se concentran predominantemente en el apoyo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en particular con Trastorno del Espectro Autista (TEA), generando una respuesta heterogénea que no logra diversificar la enseñanza para el conjunto del grupo curso (MINEDUC, 2024).

Esta situación adquiere especial relevancia en el contexto actual, donde la implementación del Sistema de Admisión Escolar (SAE) ha generado aulas con una diversidad estudiantil genuina y universal. Este nuevo escenario demanda el despliegue de capacidades pedagógicas que aseguren trayectorias educativas exitosas, mediadas por una respuesta inclusiva desde los primeros años.

Entre los factores que explican esta brecha, se destacan la escasa formación docente en el manejo de la diversidad en el aula de pre-kinder, la implementación de un trabajo colaborativo poco sistemático y la necesidad de un liderazgo pedagógico directivo que promueva lineamientos claros y estables para transitar hacia una comunidad educativa genuinamente inclusiva, en coherencia con lo establecido en el Decreto N.º 83/2015. Por lo tanto, se concluye que es urgente fortalecer la formación en servicio de las educadoras de párvulos y las asistentes de la educación, precisamente en un ciclo crítico para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Finalmente, este estudio proyecta futuras líneas de investigación, tales como: 1) el análisis de la formación inicial docente en educación parvularia; 2) la indagación de experiencias de trabajo colaborativo efectivo en el segundo nivel de transición; y 3) el estudio de la implementación de prácticas inclusivas sustentadas en un liderazgo pedagógico distribuido al interior del aula.

Referencias

- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Labor.
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, M., & Reyes-Sánchez, D. (2021). La inclusión escolar en Chile observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07907. <https://doi.org/10.1590/198053147907>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM Ecosocial.
- Bruner, J., & Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. En J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277-287). Penguin Books.
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(43), 359-375. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000200359
- Castillo-Armijo, P., & Miranda, C. (2018). Actitud de los estudiantes de pedagogía de una universidad pública chilena frente al reto de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200133
- Castillo-Armijo, P., Miranda, C., Norambuena, I., & Galloso, E. (2020). Validación cuantitativa de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 19(41), 17-27. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n41/0718-5162-rexe-19-41-17.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Creswell, J. W. (2017). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. SAGE Publications.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2022). Inclusive pedagogy: Developing a conceptual framework for practice. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 15–31. <http://dx.doi.org/10.1163/27730840-04701003>
- Gómez, I. (2023). De la homogeneidad a la diversidad en la escuela. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 368-914. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/368/914>
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hornby, G. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory and practice*. Routledge.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2018). *Leer para aprender: Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Sistema de Admisión Escolar (SAE)*. Recuperado el 31 de julio de 2025, de <https://www.sistemadeadmisionescolar.cl/>
- Ministerio de Educación. (1997). *Ley N.º 19.070, Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N.º 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=60439>
- Ministerio de Educación. (2007). *Ley N.º 20.201, Modifica el DFL N.º 2, de 1998, de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059&idParte=7348835>
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley N.º 20.370, Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17440/Ley-20370_12-SEP-2009.pdf
- Ministerio de Educación. (2010). *Decreto N.º 170, Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17433/DTO-170_21-ABR-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley N.º 20.529, Crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635&idParte=9173262&idVersion=2011-08-27>
- Ministerio de Educación. (2015a). *Decreto N.º 83, Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015b). *Ley N.º 20.845, De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte=9605152&idVersion=2015-06-08>
- Ministerio de Educación. (2015c). *Ley N.º 20.835, Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1077041&idVersion=2016-02-15&idParte=9593591>
- Ministerio de Educación. (2015d). *Ley N.º 20.832, Crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de Educación Parvularia*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1077040&idVersion=2016-05-01&idParte=9593547>
- Ministerio de Educación. (2017). *Ley N.º 21.040, Crea el sistema de Educación Pública*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idParte=9853138&idVersion=2017-11-24>
- Ministerio de Educación. (2020). *Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo*. <https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/1.5-Claves-reconocer-la-diversidad-de-ensenanza-en-el-sistema-educativo.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones para fortalecer una Educación Parvularia Inclusiva*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/01/Orientaciones-para-fortalecer-una-Educaci%E0%B8%82n-Parvularia-Inclusiva-2-enero.pdf>
- Ministerio de Educación. (2025). *Orientaciones para la implementación de la Ley 21.545 (Ley de Autismo): Plan de Acompañamiento Emocional y Conductual (PAEC)*. <https://parvularia.mineduc.cl/maletin-socio-emocional/>
- Ministerio de Salud. (2023). *Ley N.º 21.545, Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123&idParte=10414074&idVersion=2023-03-10>
- Morales-Acosta, G., Gámez-Hoyos, S., & Galleguillos-Velaverde, X. (2023). Una mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión política del Índice de Inclusión. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 9(17), 157–177. <https://doi.org/10.29105/pgc9.17-07>
- Muñoz, F. (2018). Educación inclusiva: Una mirada a las estrategias desarrolladas por los técnicos en educación parvularia de un jardín infantil. *Polyphōnia: Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 75–97. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/26.pdf>
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 371-392. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>

- Payacán-García, C., Dettoni-Jorquera, C., & Vergara-Núñez, J. (2022). Integración e inclusión educativa en el discurso docente. *INTEREDU*, 2(7), 154–191. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320220007121>
- Pérez Justo, B., & García Prieto, F. J. (2022). La atención a la diversidad desde el aula de apoyo a la integración, un campo por explorar: Análisis intercasos. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 96-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8529645>
- Rubilar Bugueño, F., & Guzmán Sanhueza, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1–28. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- Ruiz-Bórquez, M. J., & Grau-Cárcamo, K. (2024). Percepción de prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil de la Fundación Integra, Valdivia, Chile. *RECIE: Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 41–64. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v8i1.pp41-64>
- Sanmartín, C., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592_spa
- UNESCO. (2022). *Lifelong learning e-toolkit: Handbook & Capítulo 1 – Introducción al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un enfoque integrado para el desarrollo sostenible*. <https://lifelonglearning-toolkit.uil.unesco.org/es/node/176>
- Valdés, R. (2024). ¿Es posible conceptualizar la educación inclusiva? La necesidad de un lenguaje común y situado. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 472-487. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5760>
- Valdés, R. (2025). ¿Qué liderazgo escolar necesita el proyecto de una educación inclusiva? *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 212–231. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.75166>