

**Preprint: Nuevas configuraciones en el espacio didáctico.
Análisis de las políticas de Inclusión Educativa desde la mirada
del Constructivismo Radical**

**Preprint: New configurations in the didactic space. Analysis of educational
inclusion policies from the perspective of Radical Constructivism**

**Preprint: Novas configurações no espaço didático. Análise das políticas de
inclusão educacional a partir da perspectiva do Construtivismo Radical**

David Román-Soto
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago, Chile
david.roman@umce.cl
<https://orcid.org/0000-0002-0075-4094>

Resumen: Objetivo. Este ensayo tiene por objetivo reflexionar acerca de los cambios experimentados por la educación en Chile, a partir de la implementación de la Ley General de Educación (LGE) del año 2009, lo que trajo consigo consecuencias directas en la puesta en marcha de diversas normativas y decretos desde una mirada inclusiva y de valoración de la diversidad. **Discusión.** Esta reflexión se posesiona desde la mirada epistemológica del Constructivismo Radical como dominio explicativo de la ontogenia del conocimiento desde la subjetividad del sujeto, sus experiencias e interacciones, rechazando la idea de que la realidad sea objetiva. Esta corriente epistémica pone sobre la base del aprendizaje a las emociones como elementos gatillantes de dominios de acciones favorables para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es coherente con las investigaciones internacionales presentadas que problematizan acerca de las emociones como elemento central para dicho proceso. **Conclusión.** Se concluye en base a la comprensión de las emociones desde una mirada inclusiva, lo que

permite explicar desde lo propuesto por el Constructivismo Radical, la importancia que poseen las emociones en el análisis de resultados de la política pública vigente, y su afectación en los procesos de aprendizaje al interior del espacio didáctico.

Palabras clave: Inclusión educativa; constructivismo radical; emociones; política pública; diversidad.

Abstract: Objective. This essay aims to reflect on the changes experienced by education in Chile, since the implementation of the General Education Law (LGE) in 2009, which brought direct consequences in the implementation of various regulations and decrees from an inclusive perspective and valuing diversity.

Discussion. This reflection is based on the epistemological view of Radical Constructivism as an explanatory domain of the ontogeny of knowledge from the subjectivity of the subject, his experiences and interactions, rejecting the idea that reality is objective. This epistemic current places on the basis of learning the emotions as triggering elements of favorable action domains for the development of the teaching-learning process, which is coherent with the international research presented that problematize emotions as a central element for such process.

Conclusion. The conclusion is based on the understanding of emotions from an inclusive point of view, which allows explaining from what is proposed by the Radical Constructivism, the importance of emotions in the analysis of the results of the current public policy, and its affectation in the learning processes within the didactic space.

Keywords: Educational Inclusion; Radical Constructivism; Emotions; Public Policy; Diversity.

Resumo: Objetivo. Este ensaio pretende refletir sobre as mudanças experimentadas pela educação no Chile, desde a implementação da Lei Geral de Educação (LGE) em 2009, que trouxe consequências diretas na implementação de vários regulamentos e decretos a partir de uma perspectiva inclusiva e valorizando a diversidade. **Discussão.** Esta reflexão se baseia na visão epistemológica do Construtivismo Radical como um domínio explicativo da ontogenia do conhecimento a partir da subjetividade do sujeito, suas experiências e interações, rejeitando a idéia de que a realidade é objetiva. Esta corrente epistêmica coloca na base do aprendizado as emoções como elementos desencadeadores de domínios de ações favoráveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o que é consistente com as pesquisas internacionais apresentadas que problematizam as emoções como um elemento central para este processo. **Conclusão.** Conclui-se com base na compreensão das emoções a partir de um olhar inclusivo, que permite explicar a partir do que é proposto pelo Construtivismo Radical, a importância que as emoções têm na análise dos resultados da política pública atual, e sua afetação nos processos de aprendizagem dentro do espaço didático.

Palavras-chave: Inclusão educacional; construtivismo radical; emoções: políticas públicas; diversidade.

Introducción

La educación en Chile ha experimentado cambios significativos en el siglo XXI. Desde la promulgación de la Ley General de Educación el año 2009 ([H. Congreso Nacional de Chile, 2009](#)), diversas leyes y decretos han introducido cambios importantes en los establecimientos educacionales y en el aula propiamente tal, orientadas a la valoración de la diversidad desde una mirada inclusiva ([López et al., 2018](#)).

La Ley 20.845 de Inclusión Escolar, ([H. Congreso Nacional de Chile, 2015](#)) que tiene por objetivo prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, eliminar el financiamiento compartido, es decir, el aporte que realizan las familias para educar a sus hijos, y eliminar los procesos de selección de los educandos realizados por los establecimientos educacionales ([H. Congreso Nacional de Chile, 2015](#)), trajo consigo consecuencias directas en la configuración de la escuela, puesto que tanto el lucro en la educación, el financiamiento compartido y la selección arbitraria del estudiantado fueron durante 25 años el bastión principal de la segregación al interior del sistema escolar ([MINEDUC, 2017](#)).

La Ley de Inclusión Escolar ([H. Congreso Nacional de Chile, 2015](#)) basó su discusión en el impacto de la desigualdad en el desempeño académico ([MINEDUC, 2017](#)), a partir de los resultados obtenidos por el Sistema de medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). El Ministerio de Educación (MINEDUC) corroboró el año 2013 la correspondencia entre el tipo de establecimiento (estatal o privado) y el perfil socioeconómico de las y los estudiantes, dando cuenta de la profunda segregación en el sistema educativo chileno y los análisis comparativos realizados por el MINEDUC con países de la OCDE así lo demuestran ([MINEDUC, 2017](#)).

En el transcurso del año 2015, se promulgó el Decreto de Ley nº83 de Inclusión Educativa, el cual tiene como propósito definir “criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica” ([MINEDUC, 2015, p.10](#)). Este decreto aborda no solamente las problemáticas de inclusión de niñas y niños que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que sus propósitos intenta responder a las diversas necesidades educativas de todos los estudiantes, “promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar” ([MINEDUC, 2015, p.9](#)).

No obstante, el Decreto de Ley nº83 de Inclusión Educativa funciona de manera paralela con el Decreto de Ley nº170 de Integración Escolar, el cual tiene como objetivo la integración escolar de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y no la globalidad del estudiantado (MINEDUC, 2009). En ese contexto, ambos decretos complementan en su accionar aún cuando las miradas epistemológicas que los sustentan son equidistantes entre sí. Cuando hablamos de Integración Escolar, la mirada está concebida desde el déficit individual que presenta cada estudiante a la hora de acceder al currículum de enseñanza. En cambio, cuando hablamos de Inclusión Educativa, las necesidades y urgencias de las y los estudiantes son parte de la comunidad educativa, por cuanto son los establecimientos educativos quienes deben desarrollar cambios y mejoras en sus propias prácticas a fin de favorecer la inclusión de todo el estudiantado sin ningún tipo de exclusión (Barrio de la Puente, 2009; Román Soto, 2019).

Tanto la Ley General de Educación (H. Congreso Nacional de Chile, 2009) como la Ley de Inclusión Escolar (H. Congreso Nacional de Chile, 2015) tienen como parte de sus fundamentos principales el principio de diversidad y el de integración e inclusión. El principio de diversidad tiene como propósito “promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él” (H. Congreso Nacional de Chile, 2009, art.3, letra e). En cuanto al principio de integración, la Ley de Inclusión Escolar robustece este principio declarado en la LGE, incorporando el concepto de inclusión, en el cual se establece que se eliminarán toda formas de discriminación que impida la participación y el aprendizaje de las y los estudiantes a partir de sus características culturales, de religión, nacionalidad, étnicas o la situación socioeconómica en la que se encuentren los educandos en la actualidad. (H. Congreso Nacional de Chile, 2015)

Los principios de Diversidad e Inclusión, al dialogar entre sí, abren la puerta para

una comprensión mayor del cambio experimentado por los establecimientos educativos al incorporar la mirada de la Educación Inclusiva, los cuales velan desde un enfoque de derechos, por la conformación de una sociedad más justa; por lo que la concreción de esta mirada se orienta hacia la permanencia, promoción, aprendizaje y participación del estudiantado sin realizar ninguna distinción ([Booth & Ainscow, 2011](#); [Lawrence-Brown & Sapon-Shevin, 2014](#)).

El SIMCE, en tanto instrumento de medición de la calidad de la educación, también ha sufrido cambios, incorporando al sistema de evaluación nacional cuestionarios que involucran los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), con la finalidad de ampliar el concepto de calidad de la educación incluyendo aspectos que van más allá de lo académico: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, y Hábitos de vida saludable ([Agencia de Calidad de la Educación, 2021](#)).

Sin embargo, aún cuando estos elementos son considerados centrales para la Educación Inclusiva, no se encuentran del todo considerados para efectos del análisis de resultados ([López et al., 2018](#)), puesto que el marco legal instaurado sólo sitúa los cambios adscritos al sistema educativo sobre la base de la capacidad de las familias de elegir el establecimiento educacional para sus hijos, o si poseen o no capacidad de pago para acceder a un determinado establecimiento educacional ([MINEDUC, 2017](#)).

A partir del escenario actual, en donde la política pública cambió la configuración del aula, transformando las formas de relacionarnos y promoviendo la valoración de la diversidad desde una mirada inclusiva, me pregunto: *¿Es posible que el Constructivismo Radical, en tanto corriente epistemológica, permita la comprensión de los cambios experimentados por los establecimientos educacionales desde la puesta en marcha de la política inclusiva?*

Para dar respuesta a esta interrogante, explicaré algunos constructos del Constructivismo Radical y su relación con Educación Inclusiva. Esta corriente epistémica rechaza la idea de la existencia de una realidad objetiva, debido a que la realidad depende de la experiencia única e irrepetible del sujeto, de su propio punto de vista y su subjetividad (Von Glasersfeld, 1984, 1995; Maturana, 1990, 1995, 2013). En virtud de lo anterior, este camino explicativo al comprender que la realidad no es objetiva, propone la necesidad de ponerla (*entre paréntesis*).

En la dirección de este dominio explicativo, Maturana (1990, p.54) postula que “no hay verdad absoluta ni verdad relativa sino muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos”. Por lo tanto, la construcción de la realidad depende del sujeto, y se hace explícita en la experiencia como un dominio de acción particular. Además agrega que cada sujeto se encuentra determinado por su estructura biológica, lo que significa que “somos sistemas tales que, cuando algo externo incide sobre nosotros, lo que nos pasa depende de nosotros, de nuestra estructura en ese momento, y no de lo externo” (Maturana, 1990, p. 27), lo cual implica que lo externo puede solo gatillar cambios posibles pero en ningún caso determinarlos (Maturana, 1990, 1995, 2013). En consecuencia, tanto la (*objetividad*) como el determinismo estructural permiten la comprensión de la diversidad, debido a que el individuo no sólo concibe la realidad desde su propia experiencia sino que además esa experiencia depende de su estructura biológica, lo cual se encuentra a la base de la Educación Inclusiva.

A partir de esta nueva orientación legislativa, el MINEDUC postula que “la diversidad es una condición inherente a toda situación de enseñanza y aprendizaje, en donde los estudiantes comparten su historia personal y experiencias previas” (Woolfolk, 2010, citado por MINEDUC, 2017, p.15). Compartir las historias personales a partir de las experiencias de los y las estudiantes como centro del aprendizaje escolar desde una mirada inclusiva, releva a lo educativo “como una

transformación estructural contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven” (Maturana, 1990, p.30). Lo anterior, pone de manifiesto un elemento fundamental para la buena y sana convivencia, para la manera en que interactuamos y forjamos relaciones entre todas y todos, y que será conducente a este tipo de acciones: *las emociones*.

Desde la perspectiva de Maturana (1995, p.68) las emociones son definidas como “disposiciones dinámicas corporales que especifican a los dominios de acciones en los que los animales en general, y nosotros los seres humanos en particular, operamos en cualquier instante”. Esto implica que por cada acción que realiza el sujeto, existe una emoción que la subyace, lo que traerá consigo cambios en los dominios de acción (Maturana, 1990). Agrega que existe una emoción fundamental llamada amor, el cual permite la construcción de relaciones empáticas en base a la aceptación del otro como un legítimo (Maturana, 1990, 1995, 2013). A partir de este camino explicativo, la valoración de la diversidad desde una mirada inclusiva implica el transformar la manera de relacionarnos en el aula, puesto que permite desde la aceptación del otro y desde la aceptación de su diferencia interactuar en diversos dominios interaccionales, construir relaciones sociales conducentes a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente, los resultados académicos.

Diversas investigaciones dan cuenta de la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del espacio escolar. En ellas, se ha podido constatar la existencia de emociones ligadas a la percepción que poseen las y los estudiantes respecto del proceso educativo, lo cual ha implicado la distinción de emociones favorables y desfavorables respecto al aprendizaje desde la valoración que realizan los participantes del espacio escolar acerca del clima de aula (Bardach et al., 2019; Dewael & Dewael, 2020; Eilam, 2019; Gizir, 2019). En

ese contexto, el clima de aula se encuentra vinculado al entorno social en el cual se lleva a cabo la acción didáctico curricular, y a la cohesión y pertenencia entre los participantes de dicho espacio; vale decir, la relación y vínculo que se establecen entre estudiantes y los factores relacionados a la cercanía y a la interacción que entre ellos se desarrolla. .

Dentro de este proceso distintivo, [Gamlem \(2019\)](#) profundiza en la construcción de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, proponiendo la diferenciación entre un clima de aula positivo y un clima de aula negativo, los cuales generarán cambios en la interacción de los involucrados, lo que a su vez traerá consigo diferencias en los resultados de aprendizaje. Describe cuatro aspectos que pueden ser observados al interior de las unidades educativas: *apoyo emocional*, *organización del aula*, *apoyo instruccional* y *compromiso de los estudiantes*. Estos dominios permiten rescatar a partir de su observación las características emocionales, organizativas y de aprendizaje que se desarrollan al interior de cualquier espacio didáctico.

En relación a lo último, una investigación realizada en Chile ([Ibáñez 2001, 2002, 2011](#)), define emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje. Sugiere, en base a lo propuesto por el Constructivismo Radical, que las emociones permiten cambios en lo que denomina contexto interaccional, el cual es definido como “el sistema de relaciones que llevan a cabo profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes al interior del aula, en donde las características de esta relación corresponderán al modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente”, ([Ibáñez 2001, p. 45](#)).

El contexto interaccional es evaluado a partir de la distinción de emociones favorables y emociones desfavorables para el aprendizaje, puesto que emociones favorables como la alegría y el entusiasmo, al gatillar acciones basadas en ese tipo de emociones, permitirán mejores aprendizajes; por el contrario, las emociones

desfavorables tales como la inseguridad o la rabia, conducirán a dominios de acción a partir de esas emociones, lo cual imposibilita un buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el plano internacional, el contexto interaccional es definido como el clima de aula, el cual se entiende a partir de las cualidades que se ponen de manifiesto en las distintas interacciones, sus formas de operar, y la construcción de comunidad a partir de esa interacción (Jafari y Asgari 2020). Así también, el clima de aula ha sido analizado desde las relaciones que establecen los estudiantes con otros estudiantes, y los factores que se desprenden de dicha interacción (Bardach et al., 2019; Bove et al., 2016; Gamlem 2019).

En específico, Eilam (2019) declara que para mejorar los procesos educativos se le debe dar valor a la interacción, puesto que si el clima de aula es favorable, de él dependerán dichas interacciones. Las interacciones en el aula serán dinámicas a partir de las características particulares de los sujetos participantes (tal como lo postula Maturana), y estas interacciones dinámicas constituirán atmosferas emocionales en el aula que dependerán de las percepciones que nacen desde la experiencia de los y las participantes del proceso educativo (Laine et al., 2020).

Según (Suyatno et al., 2019) el clima de aula se encuentra especificado por tres aspectos principales: organización basada en la relación con otros, rol de apoyo del profesor hacia sus estudiantes y el entusiasmo que profesores demuestran hacia sus estudiantes, En ese sentido, un clima de mayor apoyo permitirá que los y las estudiantes se comprometan con mayor fuerza en el momento de aprender (Bove et al., 2016; Gamlem 2019), puesto que la motivación es un elemento central en el desempeño académico (Fernet et al., 2016).

Retomando lo que sucede en Chile, es necesario resaltar dos ideas centrales en base a esta discusión. En primer lugar, la nueva normativa vigente trajo consigo

cambios evidentes en el contexto interaccional, reconfigurando el espacio escolar y en particular lo que sucede al interior del aula, valorando la diversidad desde una mirada inclusiva con el fin de eliminar las brechas segregadoras que imperaban en el sistema educativo chileno. En ese sentido, el Constructivismo Radical entrega una mirada epistémica de cómo comprender estos cambios, lo que resulta un aporte para el entendimiento de la política pública inclusiva. Al situar a las emociones como elemento fundante de la interacción con otros y con el mundo, es posible concebir la importancia de dejar atrás la mirada objetiva de la realidad a fin de comprender la diversidad de racionalidades comprendidas y expresadas por cada individuo en particular.

Esta corriente permite explicar como las emociones favorables son vitales para el establecimiento de relaciones simétricas en el contexto interaccional, ya que al ser el motor fundamental de la interacción entre profesores y estudiantes permiten, según la evidencia, mejorar los resultados de aprendizaje en climas de colaboración y entendimiento. En ese sentido, y con el fin de seguir mejorando la calidad en la educación chilena, no basta con los cambios propuestos por la Agencia de Calidad de la Educación del MINEDUC, ya que los Indicadores de Desarrollo Personal y Social no especifican a las emociones como constructo relevante para lograr el aprendizaje de todas y todos, lo que desde la mirada de la Educación Inclusiva es un tema trascendental.

En segundo término, la experiencia nacional e internacional nos demuestra la importancia de considerar a las emociones y el contexto interaccional como elementos claves a la hora de obtener mejoras en los resultados de aprendizaje, lo cual sugiere un llamado de alerta a la Agencia de Calidad de la Educación del MINEDUC en relación a estos propósitos. Para tales efectos el aula, al experimentar los cambios propuestos por el marco normativo y en coherencia con lo estipulado por la Educación Inclusiva, se hace necesario redefinirla y comprenderla como un

espacio didáctico democrático y participativo, “en dónde estudiantes y profesores construyen realidades a partir de sus historias de vida y sus emociones, permitiéndoles consensuar acciones didácticas organizadas, pertinentes y adecuadas, que promueven la inclusión sociocultural y posibilitan el aprendizaje de todas y todos” (Román Soto, 2019, p. 25).

Finalmente, las políticas y normativas que promueven la Educación Inclusiva y la valoración de la diversidad al interior del espacio didáctico en Chile, se encuentran en constante transformación. Superar la dicotomía existente entre los enfoques de Integración Escolar e Inclusión Educativa será el primer paso que permita el desarrollo de prácticas didáctico-curriculares que valoren la diversidad desde todas sus aproximaciones y que no solamente se encuentren centradas en estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Agradecimientos

Agradezco al Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, quien a través de su programa de becas 2019, hizo posible esta reflexión.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2021). *Otros Indicadores de Calidad*.

<https://www.agenciaeducacion.cl/otros-indicadores-de-calidad/>

Bardach, L., Lüftenegger, M., Yanagida, T., Schober, B., & Spiel, C. (2019). The role of within-class consensus on mastery goal structures in predicting socio-

emotional outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 239-258. <https://doi.org/10.1111/bjep.12237>

Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 13 - 31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva: Index for inclusión. 3ra ed. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/42200/mod_imsccp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Bove, Giuseppe, Marella, D., & Viatle, V. (2016). *Influences of School Climate and Teacher's Behavior on Student's Competencies in Mathematics and the Territorial Gap between Italian Macro-areas in PISA 2012*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/304005303_Influences_of_School_Climate_and_Teacher's_Behavior_on_Student's_Competencies_in_Mathematics_and_the_Territorial_Gap_between_Italian_Macro-areas_in_PISA_2012

Dewael, J.-M., & Dewael, L. (2020). *Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/340277869_Are_foreign_language_learners'_enjoyment_and_anxiety_specific_to_the_teacher_An_investigation_into_the_dynamics_of_learners'_classroom_emotions

Eilam, E. (2019). Synchronization: A framework for examining emotional climate in classes. *Palgrave Communications*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0356-0>

Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>

Gamlem, S. M. (2019). Mapping Teaching Through Interactions and Pupils' Learning in Mathematics. *SAGE Open*, 9(3), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244019861485>

Gizir, S. (2019). The Sense of Classroom Belonging Among Pre-Service Teachers: Testing a Theoretical Model. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 87-97 <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.87>

H. Congreso Nacional de Chile. (12 de septiembre, 2009) *Ley Núm. 20.370. Establece la Ley General de Educación*. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

H. Congreso Nacional de Chile. (08 de junio, 2015) Ley Núm. 20.485. 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. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios pedagógicos*, 27, 43-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100003>

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>

Ibáñez, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: Mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(3), 457-474.

<https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.3.1>

Jafari, S., & Asgari, A. (2020). Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation. *Integration of Education*, 24(1), 62-74.

<https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074>

Laine, A., Ahtee, M., & Näveri, L. (2020). Impact of Teacher's Actions on Emotional Atmosphere in Mathematics Lessons in Primary School. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1), 163-181.

<https://doi.org/10.1007/s10763-018-09948-x>

Lawrence-Brown, D., & Sapon-Shevin, M. (2014). *Condition critical: Key principles for equitable and inclusive education*. Teachers College Press.

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24.

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>

Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. JC Saez Editor.

Maturana, H. (1995). *La realidad: Objetiva o construida?: I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Anthropos Editorial.

Maturana, H. (2013). *La Objetividad. Un argumento para obligar*. Ediciones Gránica S.A.

MINEDUC. (2009). Decreto de Ley nº170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile, 14 de mayo de 2009. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

MINEDUC. (2015). Decreto de Ley nº83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Diario Oficial de la República de Chile, 30 de enero de 2015. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>

MINEDUC. (2017). El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar. https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf

MINEDUC. (2017). Informe Nacional de la calidad de la Educación 2017. Los Desafíos de Educar para la Inclusión y la Diversidad. https://archivos.agenciaeducacion.cl/IDH_web.pdf

Román Soto, D. (2019). “La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto no170, 2009 y Decreto no83, 2015) y el Espacio Didáctico” *Revista Akadèmeia*, 18, 88-118. <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/viewFile/280/284>

Suyatno, S., Mardati, A., Wantini, W., Pambudi, D. I., & Amurdawati, G. (2019). The Impact of Teacher Values, Classroom Atmosphere, and Student-Teacher
Preprint: Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de Inclusión 16
Educativa desde la mirada del Constructivismo Radical

Relationship towards Student Attitude during Learning Process. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 54-74.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.4>

Von Glasersfeld, E. (1984). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Comp). *La realidad inventada* (pp. 20-37). Gedisa

Von Glasersfeld, E. (1995). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps), *El ojo del observador* (pp. 19-31). Gedisa

Preprint Preprint Preprint