

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.33>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana

New Configurations in the Didactic Space. Analysis of Educational Inclusion Policies From the Perspective of Radical Constructivism Proposed by Humberto Maturana

Novas configurações no espaço didático. Análise das políticas de inclusão educacional a partir da perspectiva do construtivismo Radical proposto por Humberto Maturana



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

Recibido • Received • Recebido: 25 / 09 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 21 / 01 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 08 / 03 / 2022

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; rechaza la idea de que la realidad sea objetiva. Esta corriente epistémica pone, sobre la base del aprendizaje, las emociones como elementos movilizados 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 con base en 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 claves: Inclusión educativa; constructivismo radical; emociones; política pública; diversidad.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.33>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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. Based on learning, this epistemic trend places the emotions as promoting elements of scopes for actions for the development of the teaching-learning process, which is coherent with the presented international studies 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 ideia de que a realidade é objetiva. Esta corrente epistêmica coloca na base do aprendizado as emoções como elementos mobilizadores 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, o que permite explicar, a partir do que é proposto pelo Construtivismo Radical, a importância que possui as emoções na análise dos resultados da política pública atual, e sua afetação nos processos de aprendizagem ao interno 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](#)) 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 estudiantes realizados por los establecimientos educacionales. Esta ley 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 ([Ministerio de Educación \[MINEDUC\], 2017a](#)).

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, 2017a](#)), 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 del estudiantado, dando cuenta de la profunda segregación en el sistema educativo chileno; los análisis comparativos realizados por el MINEDUC con países de la OCDE así lo demuestran ([MINEDUC, 2017a](#)).

En el transcurso del año 2015, se promulgó el Decreto de Ley n.º 83 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. 1](#)). Este decreto aborda no solamente las problemáticas de inclusión de niñas y niños que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sino que, en sus propósitos, intenta responder a las diversas necesidades educativas de todo el estudiantado, “promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar” ([MINEDUC, 2015, p. 3](#)).

No obstante, el Decreto de Ley n.º 83 de Inclusión Educativa funciona de manera paralela con el Decreto de Ley n.º 170 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, 2010](#)). En ese contexto, ambos decretos se complementan en su accionar, aun 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 currículo de enseñanza. En cambio, cuando hablamos de inclusión educativa, las necesidades y urgencias del estudiantado son parte de la comunidad educativa, por cuanto son los establecimientos educativos los que 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

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.33>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

tiene como propósito, según Artículo 3.º- principio e) “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, p. 2). 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 del estudiantado a partir de sus características culturales, de religión, nacionalidad, étnicas o la situación socioeconómica en la que se encuentre 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 ninguna distinción (Booth y Ainscow, 2011; Lawrence-Brown y Sapon-Shevin, 2014).

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), en tanto instrumento de medición de la calidad de la educación, también ha sufrido cambios, al incorporar, 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 estimados 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 solo sitúa los cambios adscritos al sistema educativo sobre la base de la capacidad de las familias de elegir el establecimiento educacional para sus hijos e hijas, o si poseen o no capacidad de pago para acceder a un determinado establecimiento educacional (MINEDUC, 2017a).

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, vale decir, depende de la visión particular que realiza el sujeto observador, 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 despende 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 solo concibe la realidad desde su propia experiencia, sino que además esa experiencia depende de su estructura biológica particular, lo cual se encuentra en 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, 2017b, p.15). Compartir las historias personales a partir de las experiencias del estudiantado 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) a fin de interactuar dialógicamente con el mundo. 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, la cual permite la construcción de relaciones empáticas con base en la aceptación del otro ser como un legítimo (Maturana, 1990, 1995, 2013). A partir de este camino explicativo, la valoración de la diversidad, desde una mirada inclusiva, implica transformar la manera de relacionarnos en el aula, puesto que permite, desde la aceptación de la otra persona 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.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.33>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 posee el estudiantado respecto del proceso educativo, lo cual ha implicado la distinción de emociones favorables y desfavorables respecto al aprendizaje desde la valoración que realizan las personas participantes del espacio escolar acerca del clima de aula (Bardach et al., 2019; Dewaele y Dewaele, 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 las personas 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; propone la diferenciación entre un clima de aula positivo y un clima de aula negativo, los cuales generarán cambios en la interacción de los sujetos 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 del estudiantado*. 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 con lo último, una investigación realizada en Chile (Ibáñez-Salgado, 2001, 2002, 2011) define emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje. Las emociones favorables son las referidas a interés o entusiasmo, alegría o satisfacción; por el contrario, las emociones desfavorables hacen referencia a la rabia o impotencia, inseguridad o miedo. Sugiere, con base en 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 docentes-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 Salgado, 2001, p. 45).

El contexto interaccional es evaluado cualitativamente 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 movilizar 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 establece entre 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, 1990, 1995, 2013), y estas interacciones dinámicas constituirán atmósferas emocionales en el aula que dependerán de las percepciones que nacen desde la experiencia de las personas 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 las otras personas, rol de apoyo del profesorado hacia sus estudiantes y el entusiasmo que docentes demuestran hacia sus estudiantes. En ese sentido, un clima de mayor apoyo permitirá que el estudiantado se comprometa 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 con base en 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, donde valora 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 seres 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 y las interacciones que de ellas se desprenden. Si bien esta corriente epistémica toma como posesión la mirada de una realidad subjetiva e intersubjetiva, para algunos estudios teóricos no estaría del todo resuelta, puesto que otra manera de concebir la realidad y la manera en que conocemos es, justamente, haciéndolo desde un punto de vista objetivo (Gaete, 2013).

El constructivismo radical permite explicar cómo 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 profesorado y estudiantado permiten, según la evidencia respecto a la relevancia de las emociones en el aprendizaje desarrolladas en esta reflexión, 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



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.33>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 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.

Para tales efectos, con un grupo de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), desarrollamos una propuesta de transposición metodológica, en la cual, a partir de una investigación de carácter mixto, se construyó un índice que permite medir emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, a partir de los indicadores de desarrollo personal y social que contempla el SIMCE (Contreras-Quiroz et al, 2022). De este modo, se da un paso importante en brindar relevancia a las emociones en el contexto interaccional, no solo en su identificación, sino en la medición de emociones favorables y desfavorables como posibilitadoras de nuevas interacciones a fin de mejorar los aprendizajes, lo que constituye un aporte para la educación en Chile y una nueva forma de análisis para el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

En segundo término, la experiencia nacional e internacional nos demuestra la importancia de considerar las emociones y el contexto interaccional como elementos claves a la hora de obtener mejoras en los resultados de aprendizaje al interior del aula. En consecuencia, al experimentar los cambios propuestos por el marco normativo y en coherencia con lo estipulado por la educación inclusiva y la propuesta radical del constructivismo, se hace necesario redefinir el aula y comprenderla como un espacio didáctico democrático y participativo, “en donde 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). En ese contexto, la didáctica es el horizonte transformacional, en tanto desafío pedagógico conducente a los cambios profundos que el sistema requiere, que valora la diversidad de docentes y estudiantes, y promueve una cultura horizontal e inclusiva.

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. A partir de los antecedentes expuestos en relación y en coherencia con la política pública vigente, se explicita que lo que sucede al interior del espacio didáctico es relevante a la hora de medir la calidad de la educación y, por consiguiente, que las emociones debiesen ser un tema importante para ser considerado a fin de mejorar la calidad de esta misma.

En consecuencia, 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 profesorado y estudiantes, permiten, según la evidencia, mejorar los resultados de aprendizaje en climas de colaboración y entendimiento. Maturana (1990) indica que el amor es la emoción fundante de los fenómenos sociales, lo que evidentemente incluye al fenómeno educativo en tanto sistema: “a través de sus interacciones recurrentes integran una red de coordinaciones de acciones en el dominio de la aceptación mutua es un sistema social en ese dominio” (p. 90). 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, ya que los IDPS no especifican las emociones como constructo relevante para lograr el aprendizaje de todas y todos, y que inclusive ahora podrían ser medibles (Contreras-Quiroz et al., 2022) para realizar las transformaciones requeridas al interior del espacio didáctico, lo que desde la mirada de la educación inclusiva es un tema trascendental.

Agradecimientos

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

Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.5719384>

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. y 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. L. (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. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (3.ª ed.). CSIE; Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/42200/mod_imsctp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.33>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Bove, G., Marella, D. y Vitale, 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. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, (13), 63-96. <https://doi.org/10.7358/ecps-2016-013-bove>
- Contreras-Quiroz N., Román-Soto, D., Druker-Ibáñez, S., Caldera-Mercado, J. y Rodríguez-Becerra, J. (2022). Indices of Favourable and Unfavourable Emotions in the Inter-Actional Context of the Classroom: Constructions from the Chilean Case. *Education Sciences*, 12(1), 1-21. [10.3390/educsci12010011](https://doi.org/10.3390/educsci12010011)
- Dewaele, J.-M. y Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45-65. <https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.1.3>
- 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. y 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>
- Gaete, A. (2013). ¿Es sostenible el constructivismo radical? *Cinta de moebio*, (46), 1-8. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100001>
- 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. 20370. 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. 20485. 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*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ibáñez Salgado, 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 Salgado, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Ibáñez-Salgado, 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. y 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. y 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. y 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., Leal, F. y 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.
- Maturana, H. (2013). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Ediciones Gránica.
- Ministerio de Educación de Chile. (21 de abril de 2010). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- Ministerio de Educación de Chile. (5 de febrero de 2015). Decreto 83 exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017a). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://www.rmm.cl/biblioteca-digital/libro-el-primer-gran-debate-de-la-reforma-educacional-ley-de-inclusion-escolar>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017b). *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



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.33>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Román Soto, D. (2019). "La educación inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigente (Decreto n.º 170, 2009 y Decreto n.º 83, 2015) y el Espacio Didáctico" *Akadèmeia*, 18(1), 88-118. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/280/284>
- Suyatno, S., Mardati, A., Wantini, W., Pambudi, D. I. y Amurdawati, G. (2019). The impact of teacher values, classroom atmosphere, and student-teacher 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: ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* (pp. 20-37). Gedisa. https://kupdf.net/download/paul-watzlawick-y-otros-la-realidad-inventada-iquest-c-oacute-mo-sabemos-lo-que-creemos-saber-iquest-pdf_58b0032d6454a73f43b1e8d0_pdf
- Von Glasersfeld, E. (1995). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 19-31). Gedisa.