

Trabajo de Grado

Educación Inclusiva: Un discurso desde el rol docente en el sector público

Carolina Castañeda Muñetón

Diana Carolina Cuartas Gallón

Xiomara Murillo Franco

Tutor

Mg. Eyesid Alvarez Bahena

Línea de investigación Con-textos Educativos

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Especialización en Docencia Universitaria

Medellín

2023



1. Resumen

La presente propuesta de investigación, busca comprender los significados de los docentes en su experiencia pedagógica frente al discurso de la educación inclusiva, desde la experiencia de un grupo de maestros articulados a una Institución Educativa del sector público, ubicada en la comuna 2 de Itagüí. Las tensiones que dan origen al problema se encuentran referidas a tres aspectos importantes como las concepciones, los imaginarios y la escuela, aterrizados al tema de la inclusión, que le permiten al maestro reflexionar frente a los escenarios de aprendizaje en los que se desarrolla cada ser humano.

El ejercicio se apoya en quince antecedentes divididos en tres contextos: local, nacional e internacional; asimismo se tomaron referentes teóricos clásicos y se acude además al Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2018, para definir la categoría Educación Inclusiva y la categoría de Prácticas Pedagógicas e Inclusión es definida por la Fundación Saldarriaga Concha 2020. Se propone una investigación cualitativa con alcance hermenéutico, privilegiándose como estrategia de investigación el Estudio de Caso, debido a que lo que se busca es tener un acercamiento a la realidad social y cultural de los participantes, a través de lo manifestado en las experiencias de vida de estos y los significados construidos alrededor de sus vidas.

Los resultados esperados buscan que, los docentes comprendan, reflexionen y transformen constantemente el significado de su praxis pedagógica a partir del discurso de la inclusión. En conclusión, las prácticas más efectivas para fomentar una educación inclusiva son la atención a la diversidad, el uso de metodologías activas y participativas, la flexibilidad en los planes de enseñanza y el trabajo colaborativo entre docentes.

Palabras Clave

Educación, Inclusión, Exclusión, Prácticas Pedagógicas

2. Planteamiento del problema

Las tensiones que dan origen a este estudio, se centran en conocer aspectos fundamentales como las concepciones e imaginarios que poseen los maestros sobre la inclusión, la exclusión, la diversidad y, que los mismos profesores han gestado a nivel educativo, toda esta problemática orientada a partir de la educación inclusiva como eje principal de la transformación.

De acuerdo a las problemáticas anteriormente nombradas, en los últimos años se ha cuestionado la praxis y la pedagogía de los docentes en el sector educativo, porque han estado en decadencia, debido a la puesta en marcha de metodologías tradicionales ejecutadas por años. Al respecto, Gallego et al., (2020), sostienen que

para que la Educación pueda ser de calidad y de impacto en la vida de los estudiantes necesariamente el maestro tendrá que transformar sus prácticas y concepciones de tal manera que le brinde al estudiante una experiencia de vida; experiencia que se logra al articular reflexión- lectura del contexto, develando que la función docente no solo se centra en impartir conceptos para presentar pruebas estandarizadas, sino un maestro resiliente que promueva el desarrollo de habilidades como la empatía, trabajo en equipo y cercanía. (párr. 18).

Por ende, es oportuno escudriñar la forma de cómo los maestros son capaces de innovar en las aulas de clase y transformar los espacios de aprendizaje bajo un sistema que incluya a toda la población estudiantil del país, para ello, se cuenta con políticas públicas de inclusión como una estrategia de acceso para todos los estudiantes.

No obstante, es importante mencionar que la educación inclusiva debe ser vista como un espacio facilitador para lograr la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), que den respuestas positivas al desarrollo integral de los estudiantes, basada en las pluralidades que se encuentran dentro y fuera del aula de clase. En relación con lo expuesto, la UNESCO (2005), define la inclusión

Como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. (párr. 28).

De acuerdo al párrafo anterior, la palabra inclusión hace referencia a la diversidad, por lo tanto, su significado no debe recaer solamente en aquellos estudiantes con alguna discapacidad cognitiva o limitación física, por el contrario, es primordial que a partir de la misma se haga alusión a todas aquellas personas que aún con una cultura, religión, nacionalidad o sexo diferente desean formarse y así, alcanzar una educación integral.

En este orden de ideas, la extensa población heterogénea, diversa y neuro-diversa que se encuentra en los diferentes ambientes de aprendizaje convoca a los tutores a reinventar sus iniciativas o estrategias metodológicas, lúdicas, didácticas y evaluativas a fin que la educación de calidad llegue a las aulas para beneficiar los procesos pedagógicos de los estudiantes.

Se ha mencionado que, las necesidades presentes en las aulas exigen cambios en las apuestas didácticas y curriculares. La gramática de la inclusión determina nuevas formas de enseñanza aprendizaje que denota cambios sustanciales en el rol docente y discente. Además, es menester ir más allá de lo plasmado en los libros y documentos legales que rigen la educación, porque cada día se presenta una situación distinta que le demanda al docente utilizar todas sus herramientas conceptuales, teóricas y praxeológicas, es decir, una invitación directa a innovar su quehacer pedagógico.

De este modo, el maestro empieza a experimentar que el reto laboral se expande ante la diversidad que se encuentra día a día en la escuela, desafíos que trascienden las teorías pertinentes a cada asignatura. Según Andrade (2012), cada vez las aulas ordinarias tienen más estudiantes con necesidades especiales y sostiene que la inclusión es con todos los educandos, ya sea por dificultades cognitivas o culturales.

Por tanto, se puede decir que, la complejidad del aula es que en ella reside una multiplicidad de estudiantes con características diferentes: cognitivas y culturales. En este sentido, la inclusión se hace determinante, es decir, no se puede pensar la educación sin este componente ético.

Por esta razón, los intereses del educador empiezan a cambiar y frente a esta situación, la formación de docentes se concibe insuficiente para afrontar la demanda de la inclusión en los procesos de enseñanza aprendizaje. Tal y como lo menciona González (2011), citado por Figueroa (2017), “Debido a que la inclusión educativa es un proceso reciente, los docentes no han tenido mayor experiencia ni tampoco oportunidades de capacitación” (p. 29). Aun así, continúan mostrando empatía por brindar conocimientos de manera divergente, sin estar en contra de la enseñanza tradicional.

Frente al asunto de la política pública incluyente, el currículo, la formación del maestro y el sistema educativo, el docente de hoy se mueve en sus aulas de clase a raíz de los retos que encuentra, por ejemplo, los largos silencios ante las temáticas y el desplazamiento de las zonas conocidas a desconocidas, estos asuntos le permiten que avance al reencuentro con la profesión que ejerce, en la que es necesario reconocer que la educación pide a gritos nuevas metodologías de trabajo, con el fin de llegar asertivamente a cada estudiante, es decir, efectuar clases inclusivas que se encuentren por encima del checklist al que muchos ya están acostumbrados.

Este estudio se convierte en un tema relevante, porque permite observar la importancia del docente y la formación académica que tiene ante lo que él considera educación inclusiva, ya que desde sus competencias profesionales saldrán los recursos decisivos para abordar las situaciones que se presentan en las aulas, ajenas al tema metodológico que se expone. Sin embargo, el maestro sigue siendo un actor determinante en estos procesos así la pedagogía auto estructurante lo relegue como un agente pasivo.

La pertinencia del tema se refleja en un hallazgo principal sobre la investigación en la que González et al. (2019) menciona que, “el denominador común para la mejora de la escuela y del éxito de los estudiantes es el profesor y las prácticas educativas que éste desarrolle” (p. 246). Efectivamente, un maestro se permite avanzar bajo condiciones favorables que le posibilitan concebir nuevas formas de entregar el conocimiento, sin padecer cada reto que se le presenta como un gran potencial para el cambio. Por consiguiente, las tensiones señaladas dan origen a la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera significan los docentes su experiencia pedagógica frente al discurso de la

educación inclusiva, en una Institución Educativa pública, ubicada en la comuna 2 de Itagüí?

3. Objetivos

Objetivo General

Comprender los significados de los docentes en su experiencia pedagógica frente al discurso de la educación inclusiva, en una Institución Educativa del sector público, ubicada en la comuna 2 de Itagüí.

Objetivos específicos

- Describir las concepciones, los imaginarios y las experiencias sobre la educación inclusiva que poseen los docentes, a partir de su praxis pedagógica.
- Identificar las prácticas de inclusión que adoptan los docentes, frente a la diversidad de estudiantes que no están contemplados dentro de los estándares educativos.
- Reconocer la percepción que tienen los docentes frente a los desafíos que trae la educación inclusiva en el currículo establecido por el sistema educativo.

4. Antecedentes

En los siguientes apartados se esbozan de forma general algunos artículos relevantes de investigaciones a nivel local, nacional e internacional, vinculados con las categorías del tema de interés.

A continuación, se desarrolla un abordaje de la temática, bajo una perspectiva local se halla el artículo “La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín” realizado por Suárez (2014), que tuvo por objetivo el análisis documental con relación a las prácticas de inclusión, al tratar de determinar si estas corresponden a prácticas de inclusión de primera, segunda o tercera generación; la idea es mostrar las tendencias más relevantes en este tipo de prácticas, sus potencialidades y limitaciones (p. 34).

La metodología utilizada fue el análisis documental, en la que realizó una convocatoria a docentes y directivos que quisieran escribir y publicar sus experiencias de inclusión; se inscribieron aproximadamente veinticinco (25) docentes, de los cuales solo cinco (5) fueron tenidos en cuenta para la investigación, tres (3) de aulas regulares y dos (2) de aulas de apoyo. A raíz de la experiencia contada, se destaca cómo se materializa en las aulas los tres niveles que tiene la educación inclusiva: integrar alumnos con discapacidades en aulas regulares, inclusión; desarrollo de programas de apoyo para los estudiantes con discapacidades; promover y resaltar la autoestima de todos los estudiantes con o sin discapacidades especiales.

Como conclusiones, se reconoce que las prácticas de inclusión han tenido en la normatividad una condición de posibilidad y que se realizan prácticas pedagógicas utilizando estrategias colaborativas para propiciar la participación de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En cuanto a las experiencias de aula, surgen de las iniciativas solitarias de las maestras que las desarrollan, casi en contra corriente del resto de los colegas e incluso de algunos directivos. Es muy difícil lograr prácticas inclusivas de tercera generación y no se sistematizan la totalidad de las prácticas que realizan los docentes en las aulas.

Por otro lado, este artículo permite conocer un poco las generaciones por las que están mediadas las prácticas de inclusión, esa diferenciación de niveles apertura a una mirada más crítica y objetiva del quehacer docente en el aula. En ocasiones es complejo distinguir si las prácticas pedagógicas que se utilizan son momentáneas o en realidad trascienden a la integridad e inclusión de todos los estudiantes.

La importancia de documentar las actividades realizadas en el aula por cada docente, se convierte en un material sistematizado y cobra mayor valor para los procesos de inclusión que se transforman en actividades transversales y no en actividades lúdicas, olvidadas con el devenir de los días.

Un segundo trabajo, titulado “Inclusión y formación de maestros” realizado por Calvo (2009) en la ciudad de Medellín, tiene como objetivo presentar los avances en materia de educación inclusiva en Colombia y analizar la formulación de la Escuela busca al niño –EBN–, como una estrategia para la misma (p. 79).

La EBN Medellín es un programa de la Secretaría municipal de Educación en el cual participan la Universidad de Antioquia, UNICEF y la Corporación Región, una ONG que actúa como “operadora” del proyecto. Los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia realizan sus prácticas docentes en el Programa y los estudiantes de noveno semestre de la Facultad de Psicología también se vinculan al Programa. La EBN Medellín está presente en siete sectores marginales de la ciudad y se incluye como un programa de acceso e inclusión dentro del Plan de desarrollo 2004-2007 denominado Medellín compromiso de toda la ciudadanía. (Calvo, 2009, pp. 83-84).

Este trabajo se realizó con la metodología del estudio de caso, bajo un enfoque cualitativo, que permite conocer los testimonios de los participantes del proyecto EBN. Haciendo un recorrido por las actuales políticas de inclusión en Colombia, las competencias ciudadanas, la importancia del docente y la lectura que este hace de los estudiantes que tiene.

En cuanto a las conclusiones, se destaca la necesidad de realizar reformas pedagógicas al reconocimiento de los saberes de grupos marginales, los aprendizajes informales, el compromiso político de la educación, el acompañamiento de los docentes para evitar la deserción, la utilidad de la experiencia de los maestros que acompañan los nuevos maestros para darle continuidad a los proyectos; la cualificación de las prácticas pedagógicas, la necesidad de metodologías de aprendizaje lógico y colaborativo y los beneficios que deben tener los maestros para no desertar de sus labores.

Según lo anterior, las experiencias sistematizadas, posibilitan entender la importancia del rol docente en la permanencia del alumnado en las instituciones, ya que el acompañamiento constante permite realizar cambios estructurales y curriculares en pro del sostenimiento de la educación con calidad. Estos aspectos, resaltan la importancia de ese docente con experiencia, que debe ser transmitida a los nuevos maestros, a fin de tener un desarrollo lineal que establezca una conexión positiva con los estudiantes y con los mismos

procesos organizacionales de la institución, sin generar fracturas que desconecten los avances ya logrados.

Adicionalmente, es necesario mencionar que esta investigación abarca un tema importante que no ha sido muy comentado, y son los beneficios que deben tener los docentes para evitar su deserción en la labor realizada, el darle condiciones laborales con buenas garantías y una calidad acorde a las funciones que ejecutan.

Para continuar, el estudio de Figueroa (2017). Titulado “Ley de Inclusión Educativa Impacto de la en la ciudad de Medellín”, pretende determinar de qué manera se afecta o favorece la vida escolar con la inserción de niños con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) en las aulas regulares y el impacto de la Ley Estatutaria 1618 (2013). Para el ejercicio, se realizó un análisis, comprensión y la profundización de vivencias en una institución educativa en el barrio Campo Valdés de Medellín, con testimonios de las familias, docentes y estudiantes con diagnóstico y regulares (p. 102).

La investigación fue cualitativa, descriptiva fenomenológica. El muestreo poblacional para la investigación contó con veinte (20) docentes, tres (3) directivos docentes, una (1) psicóloga, una (1) maestra de aula de apoyo, veinte (20) madres y/o padres de familia, treinta (30) niños y jóvenes diagnosticados, además de treinta (30) niños y jóvenes regulares, para determinar su postura frente a la convivencia, desempeño socio comunicativo y académico de sus compañeros de clase con diagnóstico NEE.

A raíz de la triangulación de las experiencias relatadas en esta investigación, se infiere que la inclusión de niños (NEE) ha sido un reto mayor a lo planteado en la ley y lo ha sido para todas las áreas involucradas como, familia, institución (todo el personal), docentes, alumnos regulares y alumnos con NEE. Primero, al evidenciar que teóricamente todo está claro y cubierto, con objetivos muy puntuales, pero al llegar al aula por las experiencias contadas, todo parece ser un proceso de contingencia activado recientemente, y no cargado de toda la historia y procesos ya ejecutados que se muestran desde la constitución política de Colombia de 1991.

La formación de los docentes siempre ha sido un gran punto para reevaluar, ya que se evidencia que no tienen la cualificación adecuada para atender de manera constante las diferentes discapacidades con las que se encuentran en su labor, siendo algo que conocen desde que deciden ejercer esta profesión. Por lo anterior, es necesario tener presente que el acompañamiento y el trabajo multidisciplinar con los docentes es hoy una necesidad para lograr la inclusión, hasta no ejecutarlo de manera correcta siempre se tendrá instituciones que integran, pero de manera excluyente.

Las conclusiones, dejan ver los diferentes cambios en la vida escolar al incluir niños con NEE, incluyendo los estamentos escolares en los que se resalta la poca capacitación de los docentes, el cambio de paradigmas frente a la adquisición de conocimiento, las prácticas pedagógicas, los conceptos de ritmos de aprendizaje y evaluación que tiene los docentes. Así mismo, replantear la Filosofía Institucional concibiendo la escuela como espacio inclusivo en todas las áreas.

El estudio titulado “Prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje y el Plan Individual de Ajustes Razonables”, elaborado por Zapata, García y Tabera (2019), fue realizado en Medellín en el área Metropolitana, tuvo como propósito recoger los conceptos y caracterizar las prácticas pedagógicas que circundan alrededor de la implementación del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) y el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) en las aulas regulares. Del mismo modo, esta investigación permitió conocer los imaginarios y las diferentes prácticas que utilizan algunos docentes en sus centros educativos desde la realidad aplicada en la cotidianidad del estudiante, el docente, y las practicas pedagógicas que desarrolla utilizando los objetivos de estas herramientas.

El enfoque de la investigación fue cualitativo con una metodología mixta. Se utilizó el rastreo en bases de datos, un cuestionario debidamente validado y aplicado para ser trabajado con treinta (30) docentes en veinte (20) centros infantiles de Medellín y un (1) grupo focal.

Los datos evidencian que el modelo de inclusión es apenas una experimentación de actividades individualizadas y que, poco se pone en práctica el DUA, además, no se puede percibir que se diseñen los PIAR. Es importante mencionar que, el registro de los logros debe ser descriptivo-cualitativo, basándose en lo que sabe y puede hacer, según los niveles

de desarrollo en una escala progresiva en la que se valoran los logros mínimos y se tiene en cuenta que los tiempos de estos niños son distintos a los tiempos escolares establecidos para la población regular.

En conclusión, se puede determinar que entre la ley y su aplicación aún hay una brecha muy amplia, y que el docente en ejercicio poco se ocupa de cerrarla a pesar del mandato constitucional. Sin embargo, el docente siempre será el mediador entre un currículo incluyente y otro excluyente, será la dinámica creativa de una pedagogía en movimiento la que establezca los límites de la inclusión. Igualmente, la familia es un factor crucial para el aprendizaje del niño, no basta con las prácticas pedagógicas de la institución.

Seguidamente, el artículo “Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?” elaborado por Palacio (2016) en la ciudad de Medellín. Busca develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad en tres instituciones educativas del municipio.

En la realización de este estudio se aplicó una metodología cualitativa de tipo descriptivo-explicativo desde el cual se describen algunas actitudes de los docentes frente a la diversidad y el marco referencial normativo para la inclusión escolar en Colombia. La población objeto de la investigación fueron noventa y nueve (99) en total, veinticinco (25) del Colegio San Antonio de Prado, cuarenta (40) de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera y treinta y cuatro (34) de la Escuela Normal Superior (pp. 116-117). Se retoma como técnica, la observación naturalista, definida como aquella que permite recoger datos, en el diario y cuaderno de notas del investigador, sobre las interacciones en escenarios naturales y la técnica de cuestionario, específicamente la encuesta aplicada a noventa y cinco (95) docentes y cuatro (4) directivos.

Entre los resultados se muestra la actitud docente desde una mirada psicológica, más precisamente la psicología conductual, que permite detallar qué es la actitud y cómo impacta de manera directa en las personas del entorno, ya que el docente queda expuesto como actor principal y tiene una carga emocional que debe gestionar asertivamente en cada actividad.

Es necesario gestar en el maestro un seguimiento y apoyo adecuado para darle espacios y herramientas que potencialicen su labor y sean de un agrado constante, en el que su quehacer no se devalué al sentirse marginado y poco valorado por su entorno, generando una actitud resistente ante las actividades de un docente regulado por el ambiente y las normas ya estipuladas.

En síntesis, los docentes mencionan que hay barreras para lograr la inclusión, tanto institucionales como sociales y familiares. Asimismo, se encuentran algunos planteamientos propios de la relación entre la indagación por la normatividad y los resultados aportados por los docentes y directivos, en los que se resalta la importancia de la psicología al hablar de actitud. Se logró determinar que, las y los docentes solicitan apoyo permanente para el acompañamiento a la población que se nombra en proceso de inclusión; ello se expresa al plantear que la mayor necesidad para realizar este acompañamiento es contar con profesionales especializados, por ende, se trabaja desde el desconocimiento de la diversidad.

Entre las investigaciones nacionales se encuentra “La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia” realizada por Castaño (2020), artículo llevado a cabo en la ciudad de Armenia-Quindío, su propósito fue comprender la configuración de la inclusión como política y las representaciones de la gestión educativa para su implementación (p. 59).

La metodología utilizada fue un estudio con alcance descriptivo, en el que se presenta la revisión documental de la política pública de inclusión a partir de bases de datos como Redalyc, CIDE, Scielo y fuentes especializadas como Google Académico, y legislación vigente especialmente de Colombia, consultada en la página de la Presidencia de la República (p. 63).

Todo lo anterior permite presentar el origen de la inclusión de una forma transversal a la gestión educativa y su evolución en Colombia. Se obtiene como resultado que el concepto de gestión educativa se potencia con mayor fuerza en las instituciones que se dedican a la formación, así las cosas, el proceso inclusivo se da de manera lógica para direccionar las instituciones educativas.

En conclusión, reconocer de primera mano el trayecto de la política pública de inclusión, posibilita una introspección acerca del papel del hombre en la sociedad actual, en el que se trascienda del obsoleto significado de la discapacidad para lograr una atención positiva a la diversidad, otorgando la misma importancia a todas las necesidades de la población, al garantizar sus derechos y dejar de lado esa exclusión que se da implícitamente dentro del marco de la educación inclusiva.

Por consiguiente, la inclusión no debe ser reducida simplemente a indicadores de alcance en los que se dé el acceso y la permanencia a los diagnósticos de estudiantes o a la presión del día a día para que los docentes ejecuten un currículo diseñado para todas y todos.

Para continuar, la investigación realizada por Carrillo et al., (2018), llamada “Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente”. Un estudio llevado a cabo en la ciudad de Cúcuta. Tiene por objetivo comparar la praxis pedagógica de los maestros de Cúcuta, por medio del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE).

La estrategia de abordaje metodológico fue cuantitativa no experimental de alcance descriptivo y corte transversal, con muestreo de tipo no probabilístico (p. 1). La población participante estuvo conformada por tres mil setecientos ochenta y un mil (3.781) docentes y finalmente, la muestra la representaron trescientos cuarenta y ocho (348) docentes de planta de las Instituciones Educativas de Cúcuta.

Entre los resultados se patentiza que no hay diferencias significativas con el género y la praxis, porque lo fundamental se asocia a los niveles de cualificación docente que poseen los maestros dentro de las diferentes Instituciones Educativas. En síntesis, la forma en que los profesores asumen la responsabilidad de desarrollar sus prácticas pedagógicas inclusivas, varía de una institución a otra, porque cada uno trata de dar respuesta a su quehacer en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) propio de cada establecimiento.

Cabe resaltar que los años de experiencia en el ámbito educativo, no aseguran que dentro de las aulas pueda darse de forma efectiva la ejecución de prácticas pedagógicas

inclusivas, en el que se le apunte a estrategias innovadoras que lleven a los estudiantes a diferentes niveles de aprendizaje.

El siguiente artículo “La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, realizado en la ciudad de Boyacá, por Ramírez (2017), propuso reflexionar sobre los procesos de inclusión que se han aplicado a través de la historia, buscando que de una u otra forma los “excluidos” formen parte de una mejor sociedad en igualdad (p. 214).

La metodología fue bajo un enfoque cualitativo con un método de investigación etnográfico. Se realizaron sondeos, mediante diferentes instrumentos, como entrevistas semi-estructuradas, algunas encuestas y la observación directa, que permitieron de una manera espontánea la apreciación de la comunidad frente a este proceso (pp. 221-222). La población y muestra estuvo conformada por la Comunidad Educativa de la Institución Educativa Técnico Comercial de Jenesano. Se obtienen por resultados el planteamiento de logros que se relacionan con la asimilación de los estudiantes con NEE dentro de los ambientes de aprendizaje tradicionales. Sin embargo, es evidente que existen desaciertos que van en dirección a esos educandos que, sin pertenecer al grupo de inclusión, después de vivir la experiencia, comprobaron un sentimiento de exclusión.

No obstante, es necesario que se replantee el término de inclusión, para no pensarlo como el único horizonte de la diversidad, apostándole en esta medida a gestar escenarios de enseñanza y aprendizaje en los que cada uno de los estudiantes pueda formar parte de la escuela y contar con los mismos privilegios y oportunidades de todos.

Posteriormente, se concluye que es importante continuar en la reflexión de las prácticas pedagógicas, que conlleven a la invención de estrategias innovadoras dentro y fuera de las aulas de clase, en la que todas las personas puedan sentirse libres en medio de su diversidad y que, del mismo modo, los maestros puedan ser artífices de la transformación que se busca en este camino. Así, docentes, estudiantes, directivos y familias, podrán tener un nivel de aceptación más alto a los grandes cambios que se generan a raíz de la diferencia existente entre los seres humanos, con el fin de aportar positivamente en la calidad de vida y mejorarlos los procesos educativos en su devenir.

De igual manera, la investigación “Contexto, didáctica y reflexión: desafíos para la Calidad Educativa”, elaborada por Gallego et al., (2020), tiene por objetivo describir cómo la gestión académico-pedagógica implementada en los colegios del Municipio de Santa Rosa de Osos impacta la calidad de la educación de las instituciones educativas participantes (p. 1).

La metodología utilizada fue el paradigma histórico-hermenéutico, con un enfoque cualitativo, debido a que se buscaba comprender desde la experiencia y los discursos de los maestros, sujetos de la investigación, sus concepciones sobre la calidad educativa, la relación de esta con la práctica docente: la didáctica, la pedagogía y la gestión que realizan los directivos para fortalecer la gestión académico-pedagógica de las instituciones.

Referente a las conclusiones, se aprecia que el maestro reflexivo asume el rol de actor de sus prácticas y de constructor de estrategias metodológicas; “hay una disyuntiva entre este proceso reflexivo y la sistematización de las prácticas” (p. 8). El concepto de calidad visto con los lentes particulares de maestros y directivos de instituciones alejadas de la ciudad en contextos rurales, es decir, incluir la educación rural, pero con calidad.

En consecuencia, los maestros refieren que el concepto de calidad va más allá de los indicadores y resultados cuantitativos que se obtienen en las diversas pruebas estandarizadas. Señalan que la calidad también contempla las prácticas educativas que se gestan en el aula de clase, las cuales deben articularse a las vivencias, las experiencias y el contexto de los estudiantes.

Es importante reconocer de primera mano el contexto en el cual se mueven los educandos, a partir de ahí, realizar acciones que vinculen de manera permanente su cultura y sociedad, con el fin que ellos mismos puedan experimentar una educación con calidad y a la vez inclusiva, que en correlación con lo aprendido sea evidente en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven. Por tal razón, vuelve el rol docente como actor principal para la inclusión de prácticas educativas con calidad, según el entorno de acción en el cual está trabajando y la necesidad de la sistematización de experiencias a fin de realizar cambios coherentes y a la medida del estudiantado.

Por otra parte, la investigación denominada “Los discursos sobre la práctica educativa inclusiva en primera infancia”, elaborada en Bogotá por Guerrero (2015), tuvo como objetivo identificar la relación entre el discurso sobre inclusión de niños con discapacidad en primera infancia y las prácticas pedagógicas en dos jardines de la localidad de Suba (p. 9).

El diseño metodológico fue el cualitativo con un enfoque acción participativa, la población y muestra fueron ocho (8) docentes de dos (2) jardines infantiles. Los instrumentos aplicados se realizaron a modo de encuesta con preguntas abiertas y de opción múltiple, a fin que puedan identificarse los discursos y el sentir de las maestras sobre la educación inclusiva. Además de lo anteriormente descrito, se analizó el proyecto pedagógico de cada establecimiento, centrando la atención en la misión, la visión y la metodología de trabajo, adicional, se analizaron tres (3) planeaciones, para confrontarlas con la práctica pedagógica orientada a la inclusión.

Los hallazgos que se encontraron, se refieren a la confusión sobre el concepto de educación inclusiva que poseen las maestras de los jardines infantiles, a partir de esto, se generan falencias en el quehacer docente. Bajo la mirada del contexto igualitario en el que se desenvuelven las niñas y los niños con discapacidad, hay una brecha para la adquisición de conocimientos por las necesidades particulares que presenta cada educando a raíz de su individualidad, por ende, los procesos no son tan satisfactorios. Es preciso mencionar que, con la llegada de los mundos diversos a las aulas, es imprescindible replantearse las praxis pedagógicas actuales.

En la misma línea, se observó que urge que las instituciones se repiensen la ejecución de sus programas educativos y que se puedan implementar otras adaptaciones, ajustes y/o estrategias que apunten eficazmente a las necesidades de las niñas y los niños, para desarrollar los temas sin contratiempos.

En conclusión, es fundamental que el proyecto pedagógico evidencie las dinámicas de las instituciones, pero, también deben reflejarse las apuestas subyacentes de la praxis, que prioricen la puesta en marcha de los escenarios inclusivos. Adicional a ello, es

primordial, la capacitación oportuna, que permita a todos los actores activos de los procesos adquirir herramientas para el acompañamiento de los procesos.

En el ejercicio de rastreo sobre la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas, también se hallaron investigaciones relevantes y concretas sobre el tema objeto de estudio. A nivel internacional la investigación “Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado” realizado por González et al., (2019). Estudio que se implementó en el país de España, propuso conocer el análisis de los maestros, lo que para ellos significa enseñar desde un enfoque inclusivo y sobre las barreras y facilitadores existentes que condicionan la puesta en marcha de buenas prácticas para atender a la diversidad en las aulas (p. 1).

Se utilizó una metodología cualitativa y como técnica los grupos de discusión; la población con la que se realizó el estudio fueron ochenta (80) profesores de los centros educativos de la comunidad autónoma de Castilla y León en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria; para la recolección de datos se realizaron reuniones informativas y se enviaron correos electrónicos, organizando así diez (10) grupos focales heterogéneos, de los cuales siete (7) estaban compuestos por ocho (8) profesionales, dos (2) por siete (7) y, finalmente, se realizó una última sesión integrada por diez (10) maestros.

Se obtiene como resultados que, a pesar de las diferencias de los participantes en cuanto a la etapa educativa en la que imparten la docencia, sus años de experiencia, la titularidad de los centros en los que trabajaban, las variables como la edad, el género y, por tanto, las realidades que se derivan de distintos factores, todos los profesores coinciden en la identificación de las principales barreras que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva, así como los facilitadores que la impulsan (p. 7).

Como conclusiones, se destaca que existe una percepción positiva de la educación inclusiva por parte de la mayoría de los participantes, desde la perspectiva de la ética educativa con todos los estudiantes, sin embargo, en el discurso de la mayoría de ellos identificaron que, en numerosas ocasiones, algunos profesores no realizaron modificaciones o adaptaciones en su quehacer diario en función de las necesidades de su alumnado. Adicional, se encuentra que en la minoría de los docentes el concepto de inclusión lo conciben como el modelo educativo para enseñar a todos los alumnos.

Por tanto, existen barreras que dificultan la práctica pedagógica de los docentes, trayendo como consecuencia la falta de tiempo en la formación pedagógica en atención a la diversidad, por lo anterior, se hace necesario promover recursos y herramientas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clase.

A propósito, Ruiz (2016), en su artículo “Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú”, Buscó indagar y reflexionar junto a los actores educativos y sociales vinculados a la escuela, sobre sus percepciones de la educación inclusiva y en función de estas reflexiones favorecer un empoderamiento para la mejora de sus prácticas y la transformación del centro escolar y el entorno social. (p. 1).

Se optó por la metodología cualitativa con enfoque interpretativo; realizada con un (1) grupo de docentes y padres pertenecientes a un centro de educación primaria, un (1) grupo de alumnas de educación infantil de una universidad pública y dos (2) profesores universitarios; para la recolección de datos se utilizaron recursos tecnológicos y estrategias didácticas.

Se obtiene como resultado que entre los participantes se entiende que la educación inclusiva abarcaba solo a los niños con discapacidad, pero no a todos los otros grupos de niños excluidos de la escuela. Una contradicción entre el reconocimiento de que la educación es un derecho para todos, pero al mismo tiempo un reconocimiento que en ese “todos” no están incluidos los niños que trabajan, los que son de escasos recursos económicos, o que tienen cualquier tipo de dificultad para acudir al colegio (p. 12). También, la falta de capacitación de los docentes para innovar y aplicar estrategias que favorezcan el trabajo cooperativo en el aula. Por último, el elevado número de estudiantes por clase o docente y que en cierto modo sirve de justificación para seguir utilizando las metodologías tradicionales y las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad.

Dentro de las conclusiones, se encuentra que se ha dado un paso importante en el reconocimiento de los derechos de las personas con NEE a estar en una clase de un centro ordinario. Pero esta incorporación solo ha significado un cambio de ubicación física, incluso se observa una etiquetación a los niños como “alumnos inclusivos”.

Adicionalmente, los mismos docentes manifiestan la necesidad de formación y a nivel estructural la disminución de educandos por aula.

La responsabilidad no solo debe recaer en el sistema educativo para que promueva políticas públicas de inclusión, sino también, en todas las personas que hacen parte de este sistema como docentes, directivos y padres de familia, para que por medio de la iniciativa propia aporten estrategias innovadoras que favorezcan su acción pedagógica dentro y fuera de aula, con la esperanza de mitigar las etiquetas sociales.

Es importante referenciar a Arias et al., (2018), con su investigación “Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile”, que tuvo como finalidad analizar las prácticas educativas monoculturales en el sistema educativo chileno en Enseñanza Parvularia, Educación Básica, Media y Superior, enmarcado desde sus inicios como un mecanismo de homogeneización de los sujetos que asisten a la institución escolar (p. 3).

La metodología consistió en una revisión de la literatura normativa y científica a nivel nacional e internacional, para lograr una comprensión y explicación del problema de la monoculturalidad en las prácticas pedagógicas. Los datos aportan un estado del arte sobre el desarrollo histórico de la educación en contexto indígena e intercultural, en el que se evidencia el desarrollo de prácticas pedagógicas monoculturales de manera transversal en los niveles del sistema educativo chileno, proponiendo algunas pistas de acción para transformar la formación inicial de profesores, a través del enfoque educativo intercultural y competencias comunicativas interculturales, con el fin de superar la monoculturalidad, el racismo hacia las personas indígenas, tanto en el medio escolar como social.

Se concluye que, la monoculturalidad persiste como una práctica en la formación inicial docente, lo que trae como consecuencia el desconocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, tanto en los formadores de profesores como en los futuros profesores; y la educación escolar continúa con la transmisión de prejuicios y la construcción de actitudes racistas, perpetuando el racismo institucionalizado en contextos indígenas e interculturales (p. 2).

En tanto, los factores relacionados con la formación docente en el enfoque intercultural deben ser mejorados y al mismo tiempo su praxis pedagógica lo hará. Lo que

trae como consecuencia adquirir estrategias innovadoras y enriquecedoras, que propicien espacios de aprendizajes significativos en los escenarios educativos.

En la misma línea, se ubica el artículo “Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador”, de Rojas et al., (2021). En el que plantearon realizar el análisis de la política de inclusión educativa en el país y su relación con el accionar pedagógico vigente en los escenarios educativos (p. 1).

La metodología utilizada es de carácter inductiva - deductiva y se apoya en la investigación bibliográfica. Como principales resultados del proyecto se obtienen las percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador, en la que se revelan falencias y dificultades en la inclusión educativa de estudiantes con NEE, los problemas más relevantes que se observaron fueron las deficiencias conceptuales en torno a inclusión educativa, escaso conocimiento sobre un currículo inclusivo y debilidades en una supuesta homogeneidad en el aula (p. 12).

En síntesis, se obtiene que, aunque haya una política pública que fomente la inclusión existe un vínculo desgastado y en muchos casos poco perceptible de la innovación en la praxis pedagógica. Además, en el sistema educativo ecuatoriano, las instituciones escolarizadas y los docentes en sus aulas, enfrentan problemas comunes. Por tanto, se puede determinar que, en las instituciones educativas escolarizadas, existe carencia de profesionales con formación específica en educación inclusiva. Lo que genera una barrera de conocimiento en las aulas, para el manejo adecuado de estudiantes con NEE, que se convierte en un limitante en la praxis pedagógica (p. 15).

Por consiguiente, cada vez se hace más necesario replantear el significado de educación inclusiva tanto en las aulas de clases, en el sistema educativo, como en la sociedad, de esta manera podrán promoverse cambios positivos ante el reto del verdadero cambio hacia la diversidad.

Un último estudio, en el campo de la educación inclusiva, es la investigación “Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional”, realizado por Torres & Fernández (2015). Este artículo que se llevó a cabo en la provincia

de Jaén, España, planteó analizar la percepción desde una perspectiva organizativa y curricular que tiene el profesorado de Educación Primaria con respecto a la inclusión (p. 1).

La metodología implementada fue un diseño de investigación mixto, realizada con cuatrocientos treinta y seis (436) profesoras y profesores de centros de educación primaria de la provincia de Jaén, que trabajan con estudiantes de integración. Para la recolección de datos se aplicaron técnicas cualitativas (grupo de discusión) y técnicas cuantitativas (cuestionarios).

En este sentido, se obtiene como resultado que, aunque se está de acuerdo con la organización del centro, del aula y las actitudes de la comunidad educativa, se expresa discrepancia en cuanto a la metodología, porque es la misma para todos incluyendo a los estudiantes con NEE, cabe resaltar que la mayoría de los docentes manifiestan haber hecho adecuaciones frente a los contenidos para los educandos con NEE, sin embargo, expresan que han sido pocos y lentos los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, que en las conclusiones se destaca la organización del centro y que los profesores entienden que los cambios más significativos se han producido en el agrupamiento de los estudiantes; en relación a la propuesta curricular, el aspecto más relevante que ha generado cambios significativos en las escuelas como consecuencia del proceso de inclusión. Por su parte, el profesorado entiende que el alumnado con NEE ha modificado la selección y secuenciación de contenidos, específicamente para estos alumnos, siendo muy escasos aquellos docentes que siguen impartiendo los mismos contenidos para todos (p. 13).

Por tal motivo, el docente es consciente que a pesar de que tiene una actitud positiva para enfrentar los desafíos que se presentan en el aula, carecen de formación continua para favorecer espacios de enseñanza y aprendizaje en todos los estudiantes.

Al culminar con la búsqueda del tema, se estima considerable la estrecha relación de las investigaciones en coherencia con los resultados de los artículos anteriores, lo que da cuenta de la poca gestión que se realiza año tras año para cambiar el panorama de la inclusión en todos los ámbitos existentes.

En este rastreo se hallaron resultados con un denominador común, como la formación insuficiente de los docentes, las prácticas pedagógicas que utilizan como foco de

inclusión, el poco acompañamiento profesional que se le brinda a los procesos o proyectos inclusivos y los escasos recursos que tiene a su disposición los profesores, más allá de las leyes ya estipuladas.

De igual forma, se evidencia que el maestro debe tener una observación activa y participante en todo lo que ve y ejecuta, en relatar de manera adecuada cuáles son las necesidades reales de los estudiantes y cómo generar verdaderos cambios en la educación a partir de cada contexto. Si se aúnan fuerzas entre el sistema educativo, los establecimientos, los directivos, los docentes, las familias y los estudiantes, podrá lograrse una transformación que abarque la diversidad de manera significativa.

5. Referente teórico

En la elaboración de esta propuesta fue fundamental indagar referentes teóricos, que sirvan como soporte a la investigación sobre la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas, para profundizar en el tema. A continuación, se abordan las categorías conceptuales, que posibilitan consolidar las concepciones en las cuales se argumenta y se apoya el análisis. Inicialmente se expone la categoría de “Acercamiento al Concepto de Educación Inclusiva” desde marcos teóricos institucionales, gubernamentales y/o académicos; posteriormente se abordará la categoría de “Prácticas Pedagógicas Incluyentes” y sus implicaciones en el rol docente.

Acercamiento al concepto de educación inclusiva

Es preciso dar claridad a algunos conceptos que enmarcan la presente propuesta de investigación; al respecto la UNESCO (2009), define la educación inclusiva como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT (Educación Para Todos). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es

un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (p. 9).

En este sentido, la educación inclusiva puede comprenderse como un proceso dinámico en la contemporaneidad, sus reformas escolares están enmarcadas en la diversidad, la equidad y la lucha por la participación activa de todos los educandos, lo que permea directamente la realidad de los escenarios de aprendizaje en la actualidad.

La educación vista desde la inclusión, permite interpretar que es un proceso que está a partir de la génesis de la enseñanza, tal como lo menciona la Fundación Saldarriaga Concha (2012), “Al ser inclusiva, la educación no se plantea en términos de “necesidades”, sino de oportunidades de cambios que giran en torno a unas características que tienen como base esencial los derechos humanos” (p. 8). Este significado hace referencia al desarrollo del potencial del ser humano y se integra con el fin de no excluir del sistema educativo a aquellas personas de diferente credo, pensamiento político, preferencia sexual o alguna necesidad educativa, por el contrario, que puedan acceder a una educación de calidad y a las adecuaciones curriculares pertinentes que fomenten el desarrollo académico, emocional y sociocultural.

Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), indica que “La educación inclusiva es parte de la respuesta integral ante una emergencia y tiene como objetivo garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso equitativo y continuo al aprendizaje en todos los contextos” (párr. 2). Lo anterior, sugiere que todos los seres humanos puedan acceder a la educación de calidad en ambientes de aprendizaje que fomenten el desarrollo de todas sus capacidades, habilidades y destrezas.

Sin embargo, el solo hecho de pensar que en algunas circunstancias la educación es exclusivamente para aquellas personas que tienen la forma de acceder al sistema, cuestiona en cierta medida la igualdad de oportunidades en cada uno de los individuos. Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), afirma que la educación inclusiva:

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de

aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (párr. 1).

Es decir, la educación inclusiva contribuye al desarrollo del potencial del ser humano y se integra con el fin de no excluir la diversidad del sistema educativo, por el contrario, promover la inclusión es hablar de la diferencia, la igualdad de oportunidades y el respeto por el proceso del otro. François Dubet (2002), en su discurso plantea que:

El funcionamiento de la escuela, en especial el de la relación pedagógica, es considerado como una máquina para reproducir desigualdades sociales. No hay igualdad de oportunidades porque los talentos y los “dones” han sido desigualmente distribuidos, pero, además, porque la escuela favorece las actitudes y las disposiciones, los hábitos, propios de las clases dirigentes: la disertación, lo oral, las maneras de trabajar y de jugar, son algunas de las maneras para seleccionar a los niños de las clases dominantes, excluyendo a los otros. (p. 3).

En relación con lo anteriormente expuesto, existen brechas de desigualdad que se perciben a simple vista y que no van en concordancia con la inclusión, de ahí que no solo se presenta la falta de oportunidades educativas, sino, también sociales. “[...] porque las desigualdades escolares percibidas como desigualdades de mérito vuelven legítimas las desigualdades sociales, de donde realmente proceden y que siempre reproducen. En efecto: la escuela es un aparato para la dependencia” (François Dubet, 2002, p. 3).

En consecuencia, la educación actual no está formando seres autónomos, libres e independientes tanto para la construcción del tejido social como para la evolución de la diversidad a partir de los diferentes contextos. Por su parte, Calvo (2013), expone que:

Para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino formar docentes que puedan contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades

en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas. (párr. 2).

Sin lugar a dudas, esta definición permite analizar la inclusión como una oportunidad de aprendizaje y transformación que garantice los apoyos necesarios para favorecer la diversidad, potenciar el desarrollo y la participación en entornos educativos que gesten acciones específicas en la formación de la comunidad en general, en especial la de los docentes.

Por tal razón, es oportuno mencionar que el docente ha tenido la posibilidad de estar en ambos lados del proceso de aprendizaje, en el que ha experimentado la postura de ser alumno y ha sido partícipe de múltiples estímulos y prácticas educativas, construyendo un amplio concepto de lo que considera funcional o no en un aula de clase, para asumir los retos que conlleva la pedagogía inclusiva en este mundo globalizado.

Tal y como lo menciona Rosano (2007), “la inclusión resalta el proceso de identificar y responder a la diversidad de sus necesidades, a través de una interacción consciente en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en la educación” (p. 7). En consonancia con lo anterior, el discurso de la inclusión toma más fuerza en los contextos educativos que los hechos institucionales, siendo necesario resaltar que la educación inclusiva, exige de las docentes prácticas contextuales que atiendan de manera significativa las demandas y las singularidades de sus estudiantes, teniendo en cuenta que la inclusión no solo denota aspectos cognitivos y físicos, sino, también aspectos sociales, políticos y culturales.

En los establecimientos educativos surge la necesidad de indagar, conocer, profundizar y aplicar las políticas públicas de inclusión en los diferentes escenarios de aprendizaje, que evidencian el desconocimiento por parte de los docentes. En cuanto a la implementación de estas políticas en su praxis pedagógica, se busca fortalecer los procesos a través de la ejecución de diferentes acciones y estrategias didácticas, que posibiliten un ambiente acogedor y de integración en cada contexto. De acuerdo a lo anterior, García & Jutinico (2015), expresan que:

Incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. La educación inclusiva enfatiza en cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades

dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan reconocidos como interlocutores válidos y alcancen el éxito académico con base en un aprendizaje significativo, centrado en el individuo. (p. 112).

Por consiguiente, se debe establecer como compromiso la educación inclusiva en las aulas y fuera de ellas, la reconstrucción del tejido social y los procesos de enseñanza-aprendizaje, garantizando que todas las personas tengan la posibilidad de movilizarse sin barreras de acceso que impidan su desarrollo integral dentro del sistema educativo.

Según lo antes expuesto, para Moriña (2004), la inclusión es: “[...] una ideología social y educativa que defiende el derecho a la participación, sin exclusiones de ningún tipo, de todas las personas en sus comunidades sociales y escuelas” (p. 15). Así las cosas, la búsqueda de un sistema escolar incluyente tiene gran impacto en las nuevas generaciones, no solo de maestros, sino de estudiantes que habitan el día a día en los diferentes escenarios pedagógicos, por ende, es primordial abordar el tema desde la formación docente, porque es a través de su ejercicio que los educandos adquieren una serie de competencias y habilidades para desenvolverse positivamente en el campo personal, educativo y social. Varios estudios (Operti, 2008; MEN, 2013; Blanco, 2008), llegan a la conclusión que:

La educación inclusiva [...] busca potenciar y valorar la diversidad (entendiéndola y protegiéndola, lo cual implica garantiza [...] las identidades y particularidades de los estudiantes). Promover. El respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural, favoreciendo así la cohesión social, que es una de las finalidades de la educación.

Asimismo, desde la teoría se percibe la necesidad de construir escenarios educativos incluyentes a partir del discurso pedagógico del maestro, en el que las ideas, las concepciones e imaginarios sean un motivo de debate que conlleven a consolidar el tema de la educación inclusiva y no de segregación, porque en este punto es más que valioso generar conciencia de la importancia de emplear metodologías para todas y todos.

Es claro que, la inclusión se convierte en la voz de aquellos docentes que, a través de los años de práctica pedagógica, han encontrado sesgos frente al verdadero significado

de la educación inclusiva y hoy más que nunca necesitan ser cuestionados o actualizados para garantizar procesos educativos de calidad.

Prácticas pedagógicas e inclusión

Considerando lo expuesto en esta propuesta de investigación, las prácticas pedagógicas incluyentes se conciben como un núcleo esencial en el ámbito educativo, por ende, es importante ese acercamiento conceptual a la luz de la teoría. Cuando hablamos de prácticas inclusivas, hablamos de todas aquellas estrategias didácticas, metodológicas y curriculares que el maestro utiliza para garantizar el aprendizaje, la participación y la interacción de todos sus estudiantes. (Fundación Saldarriaga Concha, 2020, párr. 1). De acuerdo a este planteamiento, la intervención pedagógica del maestro conlleva a una planificación intencionada que promueve la adquisición de aprendizajes y nuevos conocimientos, es decir, las adaptaciones al currículo orientan las actividades para gestar procesos de formación exitosos a partir de la diversidad. Otros autores afirman que, para favorecer la educación inclusiva

Es necesario evaluar las prácticas docentes para identificar virtudes y áreas de oportunidad en cuanto al servicio educativo que ofrecen los centros escolares, pero sin descontextualizarlas de las políticas y culturas que se gestan dentro de cada escuela. Es importante que el profesorado reflexione sobre su propia práctica, considere la opinión y evaluación de sus estudiantes y que en conjunto con sus compañeros y las autoridades tomen decisiones a favor de la inclusión. (Flores, García & Romero, 2017, p. 41).

Es decir, que más allá de lo que sucede en las aulas de clase, la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas integran al estudiante, al grupo, al profesorado, a la institución y a la comunidad con una actitud de responsabilidad bidireccional ante un resultado positivo en la sociedad, reconociendo el papel crucial de transformación en todo el proceso educativo. En este orden de ideas, el cambio no se ancla solo al docente o al estudiante, no obstante, son ejes principales en el desarrollo educativo. Por su parte, Espinosa, Cruz, Ruiz & Pino (2015), expresan que las prácticas pedagógicas incluyentes son:

Un aspecto que requiere evaluación constante para que los docentes asuman sus procesos de manera flexible, con disposición al cambio, para posibilitar espacios de

relaciones en medio de la sensibilidad y la tolerancia, que favorezcan el respeto por la diversidad. (p. 7).

Por tal motivo, la tarea es fortalecer las metodologías educativas con estrategias inclusivas que respondan a los estándares educativos actuales, en otras palabras, que los procesos pedagógicos contribuyan al desarrollo integral de los individuos en relación a todas las esferas de su vida. En la misma línea, Palacios, Cadenillas, Chávez, Flores & Abad (2020), señalan que:

La educación es una práctica social, dentro de este marco se avanza tácticas de socialización y creación. Por lo tanto, en esta mejora de la personalidad entra en juego la capacidad del maestro para atender las diferencias dentro del aula de la escuela, siendo un método multidireccional. (p. 54).

En concordancia con lo anterior, la formación docente juega un papel importante en la educación, por eso es necesario conocer las experiencias del maestro ante la diversa población que se encuentra en su ejercicio diario, para comprender la preparación que ha tenido en la academia y la que ha construido a lo largo de la experiencia de su praxis, ya que es uno de los principales protagonistas del contexto educativo y el primer implicado en adquirir las competencias necesarias para llevar a cabo su quehacer de una forma estructurada, que le aporte al cambio a partir de las adecuaciones curriculares en el plan de estudios.

En este sentido, es importante conocer que la práctica pedagógica se refiere entonces a “una práctica social, situada al interior de un contexto ([...] institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesada por los ejes (poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana)” (Wöhning, s.f., p. 2), a fin de llegar a un conducto que permita la construcción del aprendizaje y el método para la enseñanza a través de la interacción con el medio social. Es así que, la intervención pedagógica del maestro conlleva una planificación intencionada que promueva la adquisición de aprendizajes y nuevos conocimientos. Desde el punto de vista de Martínez (2014), se afirma que:

La educación inclusiva debe ser entendida como la posibilidad de construir procesos que den respuesta a las necesidades de todos los estudiantes que integran una institución educativa. La finalidad es lograr que todos los educandos tengan las mismas oportunidades de aprender evitando la exclusión de aquellos considerados por parte de la educación tradicional como diferentes. (p. 76)

De este modo, propiciar prácticas pedagógicas incluyentes es un reto que se debe asumir, puesto que la diversidad permite descubrir nuevos aprendizajes y alcanzar competencias cognoscitivas y ciudadanas que facilitan la formación integral de cada estudiante, incluso mejora la praxis del docente convirtiéndolo en un experto y un visionario al incluir nuevas estrategias en la educación.

Es menester señalar en este punto, la importancia del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), como un instrumento que posibilita las herramientas pertinentes, para que los maestros implementen con sus estudiantes diferentes formas de enseñanza desde la objetividad de los contextos, los ritmos y estilos de aprendizaje individual, a fin de que los seres humanos puedan acceder a una educación de calidad, a las adecuaciones y/o adaptaciones curriculares pertinentes que fomenten el desarrollo académico, emocional y sociocultural.

Desde la propuesta de educación inclusiva, que centra su trabajo en el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), es fundamental partir del reconocimiento de las características de los estudiantes y de los modos en que ellos aprenden involucrando a la comunidad educativa y desarrollar así las propuestas curriculares inclusivas que se proponen desde el Estado. (Cantor, Sánchez & Aristizábal, 2021a, p. 51).

Es así que, las prácticas pedagógicas de los maestros necesitan ser atravesadas por el DUA y el PIAR, con el único fin de pensar la educación desde los contextos heterogéneos, ajustando el plan de estudios a toda la población para la adquisición de conocimientos más allá de los libros. De esta forma, esos aprendizajes podrán romper los paradigmas educativos para apuntar a nuevos horizontes dentro del proceso de enseñanza. Los procesos relevantes en cuanto al tema de la educación inclusiva

[...] abren la posibilidad al intercambio y escucha de significados propios sobre temas concretos, creando una situación de diálogo en que estudiantes, acudientes y demás integrantes de la comunidad educativa interactúan, con lo que se posibilita el intercambio de reflexiones individuales que son recogidas y validadas (Cantor, Sánchez & Aristizábal, 2021b, p. 54).

El diálogo entre las comunidades gesta espacios de reestructuración en los diferentes ambientes de aprendizaje y promueve prácticas educativas más incluyentes, de tal manera que los contextos puedan transformarse, eliminando las barreras y dando paso a la introspección de la praxis; porque lo único seguro que el docente va a encontrar en el aula es diversidad, pluralidad y singularidad, por lo tanto, su metodología debe tener lo heterogéneo como punto de partida para la preparación de sus clases.

El maestro en los actuales contextos de enseñanza-aprendizaje y su planeación didáctica deben estar mediados por la singularidad, la diversidad y la contingencia, es decir, la práctica docente debe ser contextual, a fin de proveer herramientas que le permitan flexibilizar su quehacer en el proceso educativo. Escorza & Aradillas (2020), sostienen que:

Es importante que los docentes reconozcan la concepción que tienen sobre la base epistemológica del aprendizaje, ya que esto les ayudará a entender mejor su forma de enseñar y los hará más flexibles, para aproximarse a otras concepciones que les ayuden a mejorar su práctica docente. (p. 19).

Según lo antes expuesto, es pertinente que el docente profundice en los argumentos que determinan que la educación y el aprendizaje son relativos al ojo que lo analiza, no obstante, es preciso reconocer que la igualdad en las aulas de clase tiene varias posturas, en la que el maestro como punto de partida chequea la diversidad de estudiantes como algo intrínseco y que, el error utópico es pensar que su grupo será homogéneo, que los estudiantes inviertan el mismo tiempo y los mismos recursos para cumplir una tarea o llegar a un aprendizaje por medio de la misma experiencia. “El deber educativo -político, cultural-

parecería ser, entonces, reconducir a los alejados al sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que nosotros pisamos a diario” (Skliar, 2019, p. 35).

Cabe mencionar, que el docente tiene como reto constante medir y documentar de manera cuantitativa y cualitativa el momento en el que los educandos aprenden o no. Aprender no es algo atado al tiempo o al espacio en particular, pero está inmerso en los contextos escolares como un proceso fundamental para ir superando los niveles y cumplir con los estándares básicos del sector educativo.

La presente propuesta de investigación da a conocer la educación inclusiva como un discurso desde el rol docente en el sector público, que evidencia la búsqueda de mejores oportunidades de acceso para todas las personas y tiene como objetivo comprender los significados de los maestros desde su praxis pedagógica.

En síntesis, esta investigación posibilita conocer las concepciones, los imaginarios y las experiencias que tienen los maestros frente a las diferentes prácticas de inclusión que se adoptan en las aulas de clase, las cuales permiten construir o debatir diferentes significados sobre los desafíos que trae la educación integradora en el currículum establecido por el sistema educativo.

6. Metodología

Diseño y enfoque:

La presente investigación responde a un diseño cualitativo que, acorde con Galeano (2004) “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad” (p. 18). Lo que permite realizar un análisis dirigido al significado de las acciones humanas e interpretar sus prácticas desde la realidad social, educativa y cultural.

El enfoque de la investigación es de alcance hermenéutico, porque lo que se pretende es develar las subjetividades humanas. Gadamer (1998) refiere que:

La hermenéutica contiene siempre un elemento que excede de la mera retórica: incluye un encuentro con las opiniones del otro que se verbalizan a su vez. [...] La reflexión hermenéutica implica que en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. (p. 117)

A través de la hermenéutica pueden comprenderse los significados de las experiencias vividas de los participantes, además, posibilita la interpretación de las interacciones sociales en los ambientes educativos que permean el rol del docente.

Estrategia de investigación:

La estrategia de investigación que se ha de utilizar es el estudio de caso, debido a que “es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Carazo, 2006, p. 167). Del mismo modo, este método enfatiza en la forma de interacción de los participantes del presente estudio, a fin de comprender las experiencias pedagógicas de los docentes y emplearlas como un instrumento que lleve a la introspección de nuevos escenarios de aprendizaje.

Población y muestra:

La población para esta investigación es seleccionada a conveniencia, corresponde a un grupo de docentes de una Institución Educativa Pública del municipio de Itagüí, adscritos a la secretaría de educación del mismo municipio. Igualmente, la muestra, consta de un total de doce (12) participantes. El criterio de selección se enmarca directamente en el tiempo de experiencia (años de servicio) que poseen los maestros.

Técnicas para la recolección de la información

Para el desarrollo del trabajo de campo, en el proceso metodológico de la focalización, se seleccionaron las siguientes técnicas para la recolección de la información: técnicas de generación, técnicas de registro y técnicas de sistematización y análisis de la información. Cada una de las técnicas con sus respectivos instrumentos.

Técnicas de generación: entre ellas tenemos la observación participante la cual se puede concebir “como un proceso mediante el cual se consiguen ciertas capacidades que llevan a aprender acerca de las actividades de las personas en su escenario natural” (Aguiar, 2015, p. 83).

En ese orden de ideas, esta técnica se lleva a cabo a partir de las observaciones e interacciones que los docentes tejen en su praxis pedagógica, se realizarán cuatro (4) observaciones en total.

La flexibilidad de la técnica anterior, permite trabajar en convergencia con la entrevista semiestructurada, la cual será realizada a cuatro (4) docentes. “Este tipo de entrevista facilita la recolección y el análisis de saberes sociales cristalizados en discursos, que han sido construidos por la práctica directa y no mediada de los protagonistas.” (De Toscano, 2009, p. 50).

Técnicas de registro: entre ellas tenemos el diario de campo y el cual es “uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, p. 77). La información recolectada de las técnicas, será consignada en un total de cuatro (4) diarios de campo.

De igual forma, se concreta la construcción de los guiones de entrevistas para una correcta estructura y secuencia de la información recolectada, las grabaciones que permitan la sustentación de la información y faciliten las transcripciones, estas a su vez, se realizan teniendo el consentimiento de los participantes, para obtener información y, las fichas bibliográficas para el análisis y la sustentación teórica de los aportes.

Técnicas de organización: Para el análisis de la información, se utilizará la sistematización y análisis totalizante de la información recolectada, a su vez, será depositada en matrices por medio de herramientas ofimáticas como Excel y mapas conceptuales que den cuenta de un orden orgánico de todo el proceso ejecutado.

Se inicia con la generación, recolección y organización de los datos; a través de matrices categoriales, que permitan analizar e interpretar la información de las mismas con base en los antecedentes ejecutados anteriormente. Por último, se realiza la triangulación de los datos obtenidos de los instrumentos.

7. Cronograma de actividades

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MES												RESPONSABLE	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Formulación del planteamiento del problema, la pregunta y los objetivos de la propuesta	Formular el planteamiento del problema, la pregunta y los objetivos que orientan la propuesta de investigación.														Equipo de trabajo
Revisión de antecedentes bibliográficos y teóricos	Revisar los antecedentes bibliográficos y teóricos que sustentan el marco teórico de la investigación.														Equipo de trabajo
Construcción de antecedentes y marco teórico	Construir los antecedentes y la teoría que darán soporte a la propuesta de investigación.														Equipo de trabajo
Diseño de la metodología de investigación	Realizar la metodología de investigación que guiará los procesos en campo.														Equipo de trabajo
Formulación de instrumentos de recolección de información	Formular los instrumentos de recolección de información														Equipo de trabajo
Precoloquio	Explicar la propuesta realizada, teniendo en cuenta antecedentes de investigaciones previas y autores.														Equipo de trabajo
Construcción y diseño de	Elaborar y diseñar los instrumentos de recolección de														Equipo de trabajo

instrumentos de recolección de información	información																			
Revisión y ajuste de la propuesta	Identificar y reorganizar posibles errores de la propuesta.																			Equipo de trabajo
Coloquio	Explicar la propuesta realizada, teniendo en cuenta todos los ajustes pertinentes para tal ponencia.																			Equipo de trabajo
Elaboración del artículo de revisión	Elaboración de artículo y envío a revista indexada.																			Equipo de trabajo

8. Referencias

- Aguar, E. P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80-89. Recuperado de <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/116>
- Andrade Ruiz, F. (2012). La inclusión educativa en el aula regular: un caso de Síndrome de Asperger. URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile 1. *Educação e Pesquisa*, 44.
- BLANCO Rosa. “Marco conceptual sobre educación inclusiva”. 48.^a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008. UNESCO, Ginebra, 2008, p. 8. (Página 5)
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 78-94.

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Cantor, J., Sánchez, J. E., & Aristizábal-Oviedo, D. (2021a). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *CS*, (34), 43-69. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>
- Cantor, J., Sánchez, J. E., & Aristizábal-Oviedo, D. (2021b). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *CS*, (34), 43-69. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>
- Carazo, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Carla Wöhning, E. (s.f). PRÁCTICA, FORMACIÓN Y SUBJETIVIDAD PEDAGÓGICA. UNA REFLEXIÓN FILOSÓFICA.
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montánchez Torres, M. L., & Arcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente.
- Castaño, L. M. C. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 52(96), 59-80. <https://doi.org/10.15332/21459169/5295>
- Concha, F. S. (2012). Índice de Inclusión para Educación Superior.
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46, 45-73. Recuperado de https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48
- Dubet, F. (2002). El sociólogo de la educación. *Revista Colombiana de Educación*, (42).
- Escorza, Y. H., & Aradillas, A. L. S. (2020). Teorías del aprendizaje en el contexto educativo. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Espinosa Cajibío, J., Cruz Fajardo, A., Ruiz Daza, H., & Pino Muñoz, Y. C. (2015). Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad.

- Figueroa Zapata, L. A. (2017). Ley de Inclusión Educativa: Impacto en la ciudad de Medellín. *Horizontes Pedagógicos*, issn-l:0123-8264, 19 (2), 101-[108]. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1210>
- Flores Barrera, Vasthi Jocabed, García Cedillo, Ismael, & Romero Contreras, Silvia. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2020, UNICEF, 2020. <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Fundación Saldarriaga Concha. (2020). Prácticas pedagógicas inclusivas.
- Gadamer, H. (1998). Verdad y método II. *Hermeneia* 34. Recuperado de http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf
- Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. *Universidad Exabit*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Xkb78OSRMI8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=que+es+el+enfoque+cualitativo+seg%C3%BAAn+galeano&ots=zsLt8POJtQ&sig=5_sKw4KI_-L_juU1IxT9ITrLsN8#v=onepage&q=que%20es%20el%20enfoque%20cualitativo%20seg%C3%BAAn%20galeano&f=false
- GALLEGO HENAO, A. M., PELAEZ HENAO, O. A., PINO MONTOYA, J. W., GONZÁLEZ RAMÍREZ, R. A., & ARROYAVE TABORDA, L. M. (2020). Contexto, didáctica y reflexión: desafíos para la Calidad Educativa. *Contexto*, 41(18).
- García Ríos, D. P., & Jutinico Fernández, M. del S. (2015). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Revista Educación Y Ciudad*, (26), 107–116. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.47>
- Gonzalez-GilF., Martín-PastorE., & Poy CastroR. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado.

- Profesorado, *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 243-263.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Guerrero, Y. (2015). Los discursos sobre la práctica educativa inclusiva en primera infancia (Doctoral dissertation, Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, C. (2014). Educación de calidad para todos: beneficios asociados a la atención de necesidades educativas especiales bajo el enfoque inclusivo. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80. Recuperado de <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Educación Inclusiva. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia. Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Bogotá, agosto 2013. (Página 4)
- Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Editorial Aljibe.
- OPERTTI Renato. “Inclusión educativa: el camino del futuro. Un desafío para compartir”. En 48.^a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008. UNESCO, Ginebra, 2008, pp. 1-16. (Página 1)
- Palacio Peralta, N. R., & López Esquivel, S. M. (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?
- Palacios-Garay, Jessica Paola, Cadenillas-Albornoz, Violeta, Chávez-Ortiz, Patricia Gladys, Flores-Barrios, Ruth Alina, & Abad-Escalante, Karol Moira. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista eleuthera*, 22(2), 51-70. Epub May 21, 2021. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4>
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75–93. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903/3318>
- Rosano, S. (2007). La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Recuperado de http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La_cultura_de_la_diversidad_y_la_educacion_inclusiva.pdf
- Ruiz-Bernardo, Paola. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n2/art08.pdf>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Suárez Vallejo, J. P. (2014). La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín. *EN-Clave Social*, 3(1).
- Torres, J. A. & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177---200. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/214391/170571>
- UNESCO (2009). “Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación”. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO 2005. *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
- Zapata, L. A. F., García, M. S. O., & Tabera, J. T. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y desarrollo*, 6(2), 4-14.