

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas del personal docente en contextos de educación inclusiva

State of Research on Pedagogical Practices of Teaching Staff in Inclusive Education Contexts

Estado da Investigação sobre as Práticas Pedagógicas do Pessoal Docente em Contextos de Educação Inclusiva



Heriberto Téllez-Ruíz

Universidad Pedagógica Nacional

 <https://ror.org/04cmc9894>

Bogotá, Colombia

htellezr@upn.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-2143-6797>

Rosa Nidia Tuay-Sigua

Universidad Pedagógica Nacional

 <https://ror.org/04cmc9894>

Bogotá, Colombia

rtuay@pedagogica.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-2040-2854>

Víctor Hugo Durán-Camelo

Universidad Pedagógica Nacional

 <https://ror.org/04cmc9894>

Bogotá, Colombia

vhduan@pedagogica.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-2388-2515>

Recibido • Received • Recebido: 15 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 29 / 07 / 2024

Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 11 / 2024

Resumen:

Objetivo. El objetivo de este artículo es realizar una revisión preliminar de los antecedentes investigativos como parte del proceso de formulación de la tesis doctoral, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta revisión, se integran dos categorías de análisis clave ligadas a los discursos sobre la inclusión en la escuela: educación inclusiva y práctica pedagógica inclusiva. La información fue recabada en repositorios institucionales, bases de datos e indexadores nacionales e internacionales. **Metodología.** Se realizó un estudio documental tipo revisión de antecedentes con una ventana de observación de 10 años y se sustentó en algunos de los criterios establecidos por el protocolo PRISMA para revisiones sistemáticas. Se utilizó como punto de partida las categorías anteriormente señaladas y criterios de inclusión como: fecha, idioma y



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

contexto de publicación, para un total de 950 documentos encontrados, los cuales fueron clasificados a partir de la lectura del resumen y, posteriormente, filtrados con base en criterios de pertinencia, dando como resultado un total (n) de 72 textos que se sometieron a un proceso de codificación abierta y análisis final. **Resultados.** Los estudios encontrados asumen la categoría de prácticas educativas inclusivas como parte de la discusión sobre educación inclusiva. Se muestran como tendencias: la relación directa de los conceptos de inclusión y discapacidad; la inclusión educativa que contempla mayoritariamente a las personas con discapacidad; la percepción y sentires del maestro –por encima del referente teórico– como criterio para la producción investigativa sobre el tema de indagación.

Palabras claves: Discapacidad; educación inclusiva; práctica pedagógica.

ODS: ODS 4; Educación de calidad; igualdad en la educación; ODS 5; Igualdad de género; diversidad de género; ODS 10; Reducción de las desigualdades; igualdad de género.

Abstract:

Aim. This article provides a preliminary review of the research background as part of a doctoral thesis formulation process within the framework of the Interinstitutional Doctorate in Education at the Universidad Pedagógica Nacional. The review integrated two key categories of analysis linked to discourses on school inclusion: inclusive education and inclusive pedagogical practices. Data were collected from institutional repositories, databases, and indexers at national and international levels. **Methodology.** A documentary study was conducted as a background review with a 10-year observation window. The study followed criteria established by the PRISMA protocol for systematic reviews. Using specified categories and inclusion criteria—such as date, language, and context—we screened 950 documents. These were initially classified based on abstract review and subsequently filtered for relevance, yielding a final sample of 72 texts (n = 72) that underwent open coding and comprehensive analysis. **Results.** The analyzed documents assume the category of inclusive educational practices as part of the discussion on inclusive education. The following trends were identified: a direct relationship between the concepts of inclusion and disability; educational inclusion that mainly includes individuals with disabilities; and the perception and feeling of teachers—above theoretical references—as a criterion for research production on the topic of inquiry.

Keywords: Disabilities; inclusive education; pedagogical practices.

SDG: SDG 4; Quality education; equality in education; SDG 5; Gender equality; gender diversity; SDG 10; reduced inequalities; gender equality.

Resumo:

Alvo. O objetivo deste artigo é realizar uma revisão preliminar dos antecedentes de investigação como parte do processo de formulação da tese de doutoramento, no âmbito do Doutorado Interinstitucional em Educação da Universidade Pedagógica Nacional. Nesta revisão, são integradas duas categorias-chave de análise ligadas aos discursos sobre a inclusão na escola: a educação inclusiva e a prática pedagógica inclusiva. A informação foi recolhida em repositórios institucionais, bases de dados e indexadores a nível nacional e internacional. **Metodologia.** Foi realizado um estudo documental como revisão de fundo com uma janela de observação de 10 anos e baseia-se em alguns dos critérios estabelecidos pelo protocolo PRISMA para revisões sistemáticas. Utilizámos como ponto de partida as categorias e critérios de inclusão já referidos, tais como: data, idioma e contexto de publicação, num total de 950 documentos encontrados, que foram classificados com base na leitura do resumo e posteriormente filtrados com base em critérios de relevância, resultando num total (n)



de 72 textos que pasaron por un proceso de codificación abierta e análisis final. **Resultados.** Os estudos encontrados assumem a categoria de práticas educativas inclusivas como parte da discussão sobre educação inclusiva. Apresentam-se as seguintes tendências: a relação direta entre os conceitos de inclusão e deficiência; inclusão educacional que inclui principalmente pessoas com deficiência; a percepção e o sentimento do professor –acima do referencial teórico– como critério para produção de pesquisas sobre o tema de pesquisa.

Palavras-chave: Deficiência; educação inclusiva; prática pedagógica.

ODS: ODS 4; Educação de qualidade; igualdade na educação; ODS 5; Igualdade de gênero; diversidade de gênero; ODS 10; Reduzir as desigualdades; igualdade de gênero.

Introducción

La educación es pilar básico para el desarrollo social de una nación; la escuela en términos de inclusión se muestra como lugar de cualificación educativa en accesibilidad, pertinencia y participación de todos los educandos y las educandas. De acuerdo con lo anterior y aunque la inclusión debe ser considerada desde un panorama amplio y en el escenario escolar como un proceso que albergue a la diversidad estudiantil, para efectos de este estudio, en dependencia de los hallazgos, se hará referencia a los estudiantes con discapacidad. La educación inclusiva, en adelante EI, desde de los años noventa, toma gran relevancia teniendo como génesis la estrategia Educación Para Todos ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \[UNESCO\], 1990](#)) que la proclama como derecho universal, igualitario y democrático que apunta a una sociedad mejor ([Cárdenas Leitón, 2011](#)). Años más tarde ratifica su importancia con la Declaración de Salamanca ([UNESCO, 1994](#)) en la que aprueban principios, políticas y un marco de acción tendientes a promover escuelas para todas las personas donde se considere al estudiantado con necesidades educativas especiales; así, la EI ha venido zanjando terreno en el escenario mundial a fin de acabar toda forma de segregación ([Azorín Abellán, 2017](#)). A partir del año 2000, se presentan, con recurrencia, importantes eventos mundiales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ([Organización de las Naciones Unidas \[ONU\], 2006](#)), Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva ([UNESCO, 2009](#)), y otras, cuyo fin es posicionar la EI como apuesta global de cambio en políticas educativas.

Es en concordancia con todo lo anterior que, para las primeras dos décadas del siglo XXI, Colombia se pone en sintonía con la política mundial en materia de EI a través de la promulgación de normativa nacional como la Ley 1346 de 2009 ([Congreso de la República, 2009](#)) con la que se aprueba la *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad* y que se garantiza su pleno ejercicio a través la ley 1618 de 2013 ([Congreso de la República, 2013](#)). Leyes que direccionan la sanción del Decreto 1421 de 2017 ([Ministerio de Educación Nacional, 2017](#)) para la reglamentación de la atención educativa de personas con discapacidad, en adelante PCD. Teniendo en cuenta estas políticas públicas educativas, se evidencia una apuesta por garantizar acceso y permanencia en el sistema educativo de todos los niños, niñas y adolescentes; en consecuencia y sabiendo que hay poblaciones de diversa índole que han sido históricamente relegadas o marginadas de la escuela, incluso al interior de ella ([Rodríguez Corredor, 2013](#)), en el

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

ámbito escolar deben desarrollarse prácticas pedagógicas incluyentes a fin de darles cobertura educativa; recibiendo un servicio de calidad en igualdad de oportunidades que sus pares, solo bajo estas condiciones se da contexto a la EI eliminando cualquier forma de exclusión (Echeita Sarrionandia & Duk Homad, 2008). Sin embargo, en el contexto del ejercicio docente, en escenarios inclusivos, surgen grandes dificultades de origen multifactorial, representadas en formas inadecuadas de asumir pedagogía y didáctica (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018), generando, en relación con el aprendizaje de estudiantes vulnerables, atención improcedente, yendo en contra de los fines misionales de la EI (Laitón Zárate et al., 2017; Mora Alejo, 2019).

En ese mismo sentido, en el contexto actual de las instituciones educativas, se siguen presentando prácticas de marginalización de lo diferente enfrentando teoría y normativa de la EI en el marco de una cultura inclusiva surgiendo, por tanto, una dicotomía entre lo que es y el deber ser (Azorín Abellán, 2017). Por ello, es imprescindible observar con detalle el contexto real de la EI, específicamente en lo que respecta a las prácticas pedagógicas inclusivas que se promueven como ejercicio de inclusión para los sujetos diversos vinculados a escenarios, en esencia, democráticos e igualitarios (Castejón Company & Pàmies Rovira, 2018).

Con este panorama, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los lugares desde los cuales el personal docente asume y transforma sus prácticas pedagógicas en contextos de inclusión?; ¿cuál es el estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas del personal docente en escenarios de inclusión educativa?

Ahora bien, es importante declarar que la caracterización de las prácticas pedagógicas docentes en contextos de EI, adquieren gran relevancia al momento de establecer los lugares desde los cuales emergen; los ajustes que se les debe realizar de acuerdo con particularidades de los educandos y las educandas; la base (teórica, política –normativa, disciplinar– formativa) sobre la que las cimentan (Villalba Huertas, 2016). Por el contrario, desconocer tal caracterización, invisibilizaría las dificultades que afronta el personal docente al momento del ejercicio, imposibilitando identificar aquellas que se promueven en contra sentido de la inclusión educativa conllevando a una atención inadecuada, improvisada y en algunos escenarios tendientes a la exclusión (Hernández Álvarez, 2015).

El abordaje del presente estudio se hace desde el enfoque histórico-hermenéutico que busca analizar e interpretar contenido, en este caso documental, orientándose hacia la configuración de realidades socioculturales y así, posteriormente, determinar acciones de intervención.

Educación Inclusiva

Se sabe que la preocupación por las diferentes capacidades humanas, las situaciones de discapacidad y la rehabilitación de los sujetos, data de tiempo atrás. No obstante, la preocupación por estos temas se evidenció, mas, en épocas de postguerra como mencionan

[Hernando & Useros \(2007\)](#) “no será hasta mediados del siglo XX, en pleno periodo de postguerra y epidemias, que dejaron un número muy elevado de discapacitados, cuando comiencen a desarrollarse los primeros métodos de tratamiento especializados en Fisioterapia Neurológica” (p. 36) refiriéndose al ámbito médico, principalmente; con excepción de las propuestas de Francisco Amorós y Per Henrik Ling (1776-1839) quienes, desde la gimnasia sueca –Militar y correctiva– propenden por restablecer capacidades en personas lisiadas que venían de la guerra, en concordancia con lo señalado por Ling, con parálisis en uno de sus brazos, e influenciado por teorías pedagógicas de Rousseau se aproximaría a la idea filantrópica del *deporte para todos* encontró en los ejercicios físicos de la gimnasia, un medio de gran relevancia para el restablecimiento de funciones corporales.

En el contexto educativo, la educación especial surge a principios del siglo XIX como alternativa de atención a la discapacidad ([Gómez Montañez et al., 2016](#); [Lledo Carreres & Arnaiz Sánchez, 2010](#)). Bajo este enfoque educativo se hicieron necesarios profesionales en educación, idóneos en atención integral de PCD, al igual que disposición de espacios –aulas– exclusivas para ellos y paulatinamente creación de centros especializados.

La educación especial bajo enfoque de normalización de PCD dio paso a la educación integradora, que pretendía transformar el comportamiento de esta población acercándola al estándar social, de acuerdo con lo que se consideraba normal, no obstante, desde este mismo enfoque surge el planteamiento de brindar condiciones de igualdad, oportunidades y derechos a quienes tenían discapacidad; acuñando el concepto de personas con *necesidades educativas especiales* promoviendo su aceptación social y remplazando la idea de integración por la de inclusión social, según se afirma, tendiente a su dignificación ([Parra Dussan, 2010](#)).

Sin embargo, la educación inclusiva se fundamenta en valorar la diversidad como un factor que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y promueve el desarrollo integral de los individuos.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. ([Parra Dussan, 2010, p. 77](#))

La inclusión como categoría de análisis en la escuela, se presenta como una práctica que es asumida desde múltiples lugares, los más comunes, centrados en las representaciones sociales: creencias e imaginarios del personal docente; también como actitud del maestro próxima a la idea servicio comunitario ([Mateus Cifuentes et al., 2017](#); [Caro Guerrero & Torres Ramírez, 2020](#))

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

o de labor social (Mora Alejo, 2019) donde las prácticas pedagógicas son criticables por estar centradas en la perspectiva de integración y no en procesos de inclusión dado que se permite acceso al sistema educativo formal pero no se tienen todas las garantías para su permanencia y asunción (Torres et al., 2013).

En tal sentido, la investigación desarrollada en contextos escolares asume la EI desde una perspectiva centrada en la discapacidad, alineándose con lo que, de manera implícita, promueven las normativas colombianas. Según el Decreto 1421 de 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2017) se enfoca en la persona con discapacidad, enunciando la EI como un proceso constante, integral dentro de un escenario de igualdad, en términos de posibilidades y derechos.

7. es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las 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 (Artículo 2.3.3.5.1.4.) (p. 3).

La EI debe atender necesidades de la diversidad cultural que emergen por diferentes factores entre los que se destacan los de origen genético o metabólico entre otros (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013). Asimismo, la UNESCO (2009) en el marco de la EPT (Educación Para Todos) define la EI 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. 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. 8)

No obstante, la transformación del sistema educativo en general y de la escuela en particular deben ser responsabilidad de orden político y social en cabeza del estado quien reorienta su misión hacia una cultura del reconocimiento de la diferencia y del otro u otra con quien se comparte el contexto escolar (Soto Calderón, 2003).

En consecuencia, distintas posturas o enfoques sobre la inclusión conllevan apuestas de transformación no siempre afines o deseables socialmente, así, los enfoques (Villa Rojas et al., 2020): de derechos (derecho a la educación); poblacional (fundamentado en la discapacidad misma y su trato equitativo frente a lo enseñable se les debe enseñar así); de diversidad (desde la alteridad, acogida, el reconocimiento del otro o de la otra más no se reduce a su discapacidad); el

diferencial que hace referencia a los marcadores de distinción de algunos aspectos (discapacidad, raza, clase social, procedencia, género, nivel de escolaridad, etc.) para comprender y apoyar ajustes y acciones que se requieran; de caridad (la educación como favor, o mitigación de carga social) y el enfoque crítico (saberes otros de emancipación social o deconstrucción de discursos hegemónicos); desde allí, estos enfoques buscan escalamiento a otros escenarios con el entramado social que configura de ciudadanía (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013).

La inclusión que comienza en el aula tiene el potencial de trascender hacia distintos ámbitos de la sociedad. Los esfuerzos que se llevan a cabo dentro del entorno escolar no solo buscan impactar en el ámbito educativo, sino que también deberían generar un efecto positivo en el tejido social, promoviendo una cultura de igualdad y respeto hacia la diversidad en todos los espacios, en caso contrario, la experiencia inclusiva será reducida a meras pretensiones académicas. La inclusión no implica, exclusivamente, el cuidado de estudiantes en el aula; se refiere más bien, a la comprensión, escucha y atención de sus necesidades, intereses y potencialidades sin actos de discriminación con ocasión de la diversidad manifiesta (Soto Calderón, 2003).

Las escuelas con programas de inclusión, donde se maneja la figura de aulas diferenciales, especializadas o exclusivas –dentro de un modelo de enseñanza regular– se ven como espacios aislados, relegados, incluso, invisibilizados frente al resto de la comunidad educativa; esto, mediado por la exclusividad del currículo, la especialidad del aula y del perfil del personal docente a cargo, generalmente profesionales formados en educación especial, resultando así, una exclusión dentro de la misma política inclusiva. A partir del Decreto 1421 de agosto de 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), que establece las orientaciones para la oferta educativa para PCD, según su Artículo 2.3.3.5.2.3.2, se enuncia en su primer numeral la necesidad de garantizarles el ingreso al sistema educativo bajo las mismas condiciones de accesibilidad que el resto del estudiantado del territorio nacional, lo cual implicaría una condición de igualdad respecto a sus pares.

En este sentido, la falta de una cultura de reconocimiento hacia el otro u otra conduce al estudiantado diverso a situaciones de violencia escolar, manifestadas en acoso que puede ir desde la agresión verbal hasta la física (Falla & Ortega-Ruiz, 2019). El lenguaje utilizado por los miembros de la comunidad educativa, en referencia tanto a la discapacidad como a otras poblaciones minoritarias, es no solo peyorativo, sino también altamente discriminatorio. Esto afecta las relaciones interpersonales y la convivencia escolar, vulnerando los derechos humanos de las personas con discapacidad (PCD) (Padilla Muñoz, 2011; Yupanqui et al., 2016). En consecuencia, la EI se basa en transformar las lógicas de desarrollo de un contexto determinado que pasa por: escenarios, formas de entender de los sujetos, prácticas, discursos y lenguajes; no obstante, si la inclusión y aceptación del otro u otra no se articula con los distintos escenarios educativos y sociales, toda política pública carecerá de efectividad e impacto (Navarro Montano & Gordillo Gordillo, 2014).



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

Algunos enfoques actuales proponen que las PCD deben ser vistas como sujetos de derechos, con valores identitarios y como ciudadanos, según Jiménez (2004) citado por [García Ruiz & Fernández Moreno \(2005\)](#), precisando que “La discapacidad, no se entiende como un proceso que tiene origen en el individuo, sino más bien en procesos sociales amplios: en la interacción interpersonal e interinstitucional, en las oportunidades que ofrece el medio social” (p 3).

Con base en lo anterior, la categoría de inclusión cuestiona cómo se implementa la EI en el sistema educativo y de qué manera los actores educativos desarrollan sus prácticas pedagógicas en contextos escolares. Esta reflexión orienta la discusión hacia la forma en que dichas prácticas se enfocan principalmente en las personas con discapacidad, dejando entrever que la educación inclusiva tiende a centrarse en la discapacidad como su principal eje. No obstante, es crucial recordar que la educación inclusiva no solo se refiere a las personas con discapacidad, sino que abarca la diversidad en general, incluyendo diferencias de raza, género, clase social, entre otras ([Bonilla Roa, 2016](#); [Riveros Romero, 2019](#)).

Práctica Pedagógica Inclusiva

La práctica pedagógica es aspecto primordial en el proceso educativo del estudiantado, en donde el personal docente no solo busca impartir un conocimiento como ejercicio academicista, sino que, en interacción con sus educandos y educandas, también una formación integral en lo social, político, ético y lo democrático, en ciudadanía ([Carrillo Sierra et al., 2018](#); [Rodríguez Pérez, 2015](#)). En cuanto a las prácticas pedagógicas inclusivas, y especialmente en relación con la EI, se trata de un proceso que garantiza la igualdad de oportunidades para los sujetos diversos en todos los aspectos que convergen en el aula. Solo de esta manera se podrá promover una educación integral y de calidad para todos los estudiantes, logrando así una escuela para todos ([Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013](#)).

En este contexto, estas prácticas están enfocadas principalmente en los grupos minoritarios, incluyendo a las personas con discapacidad, y se fundamentan en un compromiso y propósito claros: garantizar que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan ejercer sus derechos fundamentales en igualdad de condiciones con sus compañeros. Para ello, es necesario implementar ajustes y transformaciones en la infraestructura, en la formación del personal docente y en la asignación de recursos financieros. Estos cambios son esenciales para lograr los objetivos de permanencia y cobertura en el sistema educativo. Además, es crucial mantener una reflexión constante sobre la efectividad de la educación inclusiva, considerando siempre las normativas vigentes ([Navarro Montano & Gordillo Gordillo, 2014](#)).

En Colombia en 2017, el Ministerio de Educación Nacional, da orientaciones como ruta metodológica para la atención de estudiantes con discapacidad, priorizando la cualificación de la educación en todas las instancias del sistema educativo, acciones tendientes al respeto de sus

derechos y eliminación de prácticas segregacionistas o excluyentes, atendiendo a principios de la educación para todos. Así mismo se expide el decreto 1421 de 2017 ([Ministerio de Educación Nacional, 2017](#)), que norma y reglamenta la EI en el país en todos los niveles de formación, y da alcance a las responsabilidades que debe asumir la familia, la sociedad, el estado en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.

En este mismo decreto se establece la implementación de la herramienta PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), que facilita que la práctica docente se adapte mejor a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, así como de aquellos que lo requieran. El PIAR busca realizar adaptaciones y flexibilizaciones curriculares, y determinar los apoyos necesarios (humanos, técnicos, tecnológicos o físicos), basándose en una valoración pedagógica y social previa. El PIAR se fundamenta en los Derechos Universales de Aprendizaje –DUA– ([Aguinaga-Doig et al., 2018](#); [Center for Applied Special Technology \[CAST\], 2018](#); [Espada Chavarría et al., 2019](#)).

Sin embargo, en contextos más allá de la normatividad, para [Booth & Ainscow \(2000\)](#); [Niño Vargas \(2019\)](#), aunque las prácticas pedagógicas inclusivas denotan amplios desarrollos, también develan vacíos investigativos acerca de la transformación del ejercicio docente en escenarios inclusivos referidos a personas con Necesidades Educativas Especiales o cuando se menciona docentes con formación disciplinar en otras áreas del conocimiento distintas a la EI o afines. Acontece igual, cuando la institución educativa, en adelante IE, responde de manera insuficiente a políticas de inclusión o cuando la política de inclusión no se ajusta a los contextos institucionales.

Bajo esta realidad, investigaciones señalan que la comprensión de la inclusión por parte de los maestros, provenientes de campos disciplinares múltiples, si bien responde a necesidades descritas en políticas de inclusión, es transformada por sus imaginarios y creencias respecto al proceso de inclusión. Las investigaciones dejan claro que frente a la falta de formación del maestro son sus creencias y percepciones (representaciones sociales) las que configuran su actuación y discursividad en la atención a los estudiantes con discapacidad ([Díaz Haydar & Franco Media, 2010](#); [Leal Leal & Urbina Cárdenas, 2014](#)).

En este contexto toma fuerza las percepciones del personal docente frente a sus prácticas inclusivas, reconociéndolas como complejas que confrontan su experticia en el tema, al igual consideran las condiciones institucionales en cuanto a recursos y voluntad administrativa contradictorias a la EI, así lo plantea [Hernández Álvarez \(2015\)](#).

Los docentes se muestran inconformes con las dinámicas institucionales. Consideran que faltan los recursos necesarios para educar a la población Sorda, además, carecen de formación y capacitación para enseñarle en las aulas de clases. En relación con lo anterior, muestran ciertos sentimientos y emociones, generalmente ligados a la incapacidad y el trabajo extra; aspectos que no benefician las actitudes favorables hacia la inclusión ni la educación de una comunidad tan particular como lo son los Sordos. (p. 112)

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

La persona docente encargada de atender a la población escolar con discapacidad se enfrenta a dinámicas organizativas institucionales caracterizadas por el hacinamiento en aulas con grupos heterogéneos, falencias estructurales, y la falta de formación en EI que proporcione al personal docente las herramientas necesarias para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales. Estos factores terminan incidiendo en las actitudes de los maestros hacia la EI (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018).

La formación docente es clave para lograr una educación inclusiva efectiva. Aunque existen herramientas como el PIAR para adaptar las prácticas pedagógicas, sin una capacitación adecuada, los docentes pueden sentirse desbordados por las demandas institucionales, el manejo de grupos diversos y la falta de recursos. Esto puede afectar sus actitudes hacia la inclusión. Por tanto, es esencial ofrecerles no solo herramientas pedagógicas, sino también fomentar un cambio en sus creencias sobre la inclusión. Así, podrán asumir un papel positivo en el proceso educativo, contribuyendo a una escuela inclusiva para todos.

Metodología

Teniendo en cuenta que el tema de indagación aborda la complejidad del espacio escolar y experiencias de sus actores, este estudio se desarrolla bajo el enfoque histórico-hermenéutico en el marco de la investigación documental (Rojas Crôte, 2011), presenta de manera particular resultados de una revisión sistemática de literatura relacionada con dos categorías centrales: EI y Práctica Pedagógica Inclusiva. Así, se asume procedimentalmente bajo algunos de los parámetros señalados por el protocolo PRISMA e instrumentos afines como matrices de análisis de información y diagrama de flujo.

De acuerdo con lo anterior, asumiendo procedimentalmente algunos de los parámetros establecidos por el protocolo PRISMA (diagrama de flujo), se llevó a cabo una indagación documental a profundidad en distintos motores de búsqueda tales como: Google Académico, La Referencia, Redib y ERIC; y las bases de datos: Scielo, Redalyc, Scopus, Web of Science, Ebsco y Dialnet. También, se acudió al repositorio de documentos de la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital logrando así consultar: tesis de maestría, tesis de doctorado, artículos científicos y de revisión, libros y capítulos de libro principalmente, asimismo se realizó la búsqueda priorizando el idioma español.

Los textos referentes para el estudio se escogieron con base en una lectura previa de los resúmenes analíticos y la aplicación de criterios de significatividad y pertinencia.

La declaración PRISMA se entiende como una guía para la mejora de la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis, esta consiste en una lista de chequeo o de comprobación con 27 ítems y un diagrama de flujo con cuatro fases de ejecución:

1. Fase de identificación: para hallar o identificar estudios relacionados con la temática a indagar y su búsqueda es a través de diferentes bases de datos.
2. Fase de tamizaje: Una vez realizada la identificación de estudios se procede a realizar una eliminación de aquellos documentos que resultan duplicados.
3. Fase de chequeo: en la fase de tamizaje a los estudios resultantes de la eliminación de duplicados, se les da lectura a los títulos depurando aquellos que no resultan pertinentes para el estudio.
4. Fase de incluido: Superada la fase de chequeo, en esta se determina el número de documentos que se incluirán en la revisión ($n=x$)

Los descriptores utilizados en la búsqueda fueron: El y práctica docente inclusiva, el procedimiento implicó la combinación variada de estos descriptores hasta agotar posibilidades y en dicho caso, ampliar el espectro de búsqueda con descriptores afines, como “inclusión” AND “educación” o “práctica profesional docente” AND “inclusión”, al final del ejercicio se obtuvo un total de 950 documentos (tesis de maestría, tesis de doctorado, artículos científicos y de revisión, libros y capítulos de libro) que fueron organizados, clasificados a manera de espectro, es decir, los más cercanos a los descriptores principales hasta llegar a los conceptos centrales y luego depurados a partir de criterios de inclusión.

Los criterios de inclusión aplicados fueron: la relación y pertinencia con el tema de revisión; relevancia del artículo y periodo de publicación (2012-2022) dado que la normatividad en inclusión ha venido sufriendo cambios importantes en la última década, con este procedimiento se logró consolidar un número (n) de 72 documentos que fueron consignados en una matriz para su posterior análisis (Ver Figura 1). La matriz en mención contó con los siguientes ítems: código de identificación, título y autor del artículo, referencia bibliográfica, año de publicación, objetivo de la investigación, planteamientos teóricos que fundamentan el documento, resultados declarados y conclusiones. El análisis de la base documental se dio a partir de un proceso de codificación abierta, que según [Strauss & Corbin \(2002\)](#) refiere a un proceso inductivo a partir del cual se construyen categorías (educación inclusiva y práctica pedagógica inclusiva) que permiten comprender las tendencias del discurso presente en los textos y de los resultados que dan cuenta del estado actual de las prácticas pedagógicas inclusivas.

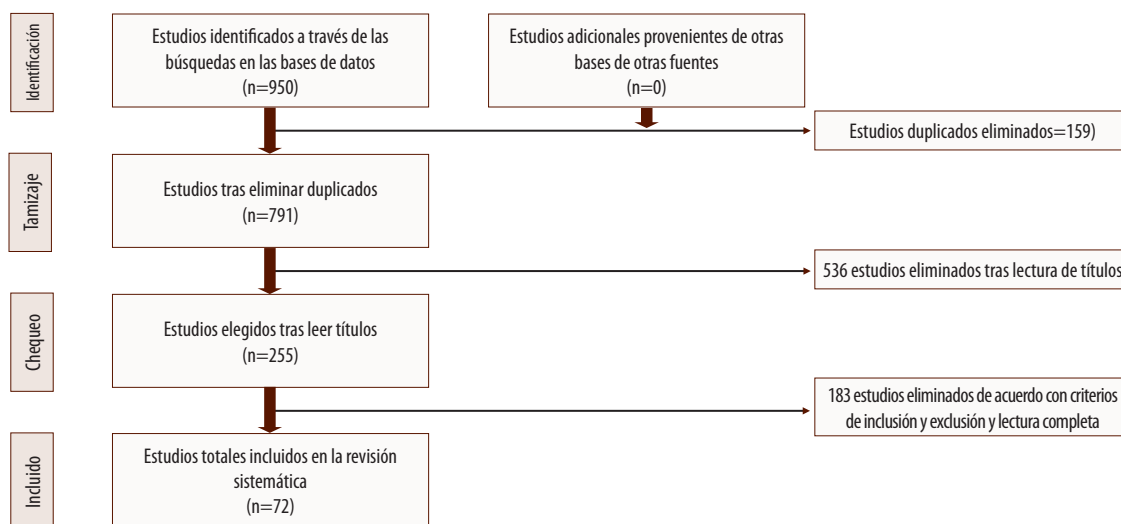
Finalmente, la etapa de revisión permite proponer tendencias que definen y caracterizan la producción investigativa y permiten comprender los lugares desde los que se han desarrollado las prácticas profesionales docentes, avances de la perspectiva de inclusión en contexto escolar y la producción investigativa que analiza la relación entre práctica pedagógica y educación inclusiva.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resultados y discusión

Figura 1: Diagrama de flujo PRISMA para revisiones sistemáticas



El gráfico da cuenta del proceso de la exclusión de documentos desde el (n) inicial, hasta consolidar los 72 artículos (n=72) final que constituyó la muestra para el análisis.

Nota: Elaboración propia a partir de la Plantilla PRISMA 202 de diagrama de flujo para revisiones sistemáticas (Ciapponi, 2021).

Caracterización de los estudios

A continuación, se muestra de manera esquemática la caracterización de los estudios analizados en la indagación documental a fin de establecer, en términos de criterio metodológico, el posicionamiento de Colombia en la región de América Latina y el Caribe. De igual manera se muestra el comportamiento de las metodologías de investigación con respecto a la práctica pedagógica como objeto de estudio. Finalmente, se exponen los hallazgos en cuanto a la caracterización de las prácticas pedagógicas inclusivas del personal docente y de la EI en las instituciones educativas estableciendo su relación con las con la política pública.

De acuerdo con los resultados de esta revisión del estado de la investigación en EI; en la [Tabla 1](#) se puede observar que entre los países de América Latina y el Caribe (miembros de la CELAC) Colombia marca un referente en la investigación sobre EI y toma gran distancia a otros países de la misma región: Costa Rica y Chile; en cuanto a España que se configura también como referente europeo, el país no se encuentra tan distante. Esto mediado por el compromiso de Colombia en la adopción de políticas internacionales conducentes a la promulgación de la educación para PCD y en ese mismo sentido la legislación de normativas internas que regulan la EI.

Tabla 1: Numero de publicaciones por país en el periodo de 2012 a 202

País	N.º documentos	Porcentaje
Colombia	32	44.44%
España	16	22.22%
Costa Rica	7	9.72%
Chile	7	9.72%
México	3	4.16%
Perú	2	2.77%
Ecuador	1	1.38%
Portugal	1	1.38%
Uruguay	1	1.38%
Venezuela	1	1.38%
República Dominicana	1	1.38%

Nota: Elaboración propia.

En la [Tabla 2](#) se muestra el tipo de investigación predominante en la temática abordada, siendo la cualitativa la principal. De acuerdo con los documentos analizados en los que se evidencia marcada tendencia a relacionar las prácticas docentes y la EI con las representaciones sociales ([Tabla 3](#)) es la metodología cualitativa la que mas se ajusta para el abordaje y estudio de este objeto social ya que toma en cuenta la voz de sus actores (docentes); análisis, comprensión y reconstrucción de sus escenarios.

Tabla 2: Tipo de investigaciones

Tipo de investigación	N.º de documentos	Porcentaje
Cualitativa	48	66.7%
Cuantitativa	15	20.8%
Mixta	9	12.5%

Nota: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 3: Número de documentos en la categoría práctica docente en contextos de inclusión

Relacionadas con:	N.º de documentos	Porcentaje
Formación docente	31	43.04%
Representaciones sociales	24	33.3%
Propuestas pedagógicas	14	19.4%
Política educativa	3	4.1%

Nota: Elaboración propia.

Caracterización de la Práctica Docente y la Educación Inclusiva

Desde la normativa existente al interior de la IE, las transformaciones curriculares deben quedar planteadas desde lo consagrado en su Proyecto Pedagógico Institucional para garantizar una educación de calidad a estudiantes con discapacidad (Hernández Álvarez, 2015; Sánchez Sánchez, 2015), ya en términos de currículo, este debe sufrir transformaciones –adaptaciones– pero como lo plantean González-Rojas & Triana-Fierro (2018), no deben ser responsabilidad exclusiva de una parte del personal docente, sino que la institución educativa debe garantizar que todos los docentes las lleven a cabo. Sin embargo, las políticas educativas generan tensiones en el personal docente, quienes deben asumir la implementación de la educación inclusiva en el aula. Los docentes expresan que la normativa asume que es su responsabilidad, sin tener en cuenta que, más allá de su implementación, puede generar una mayor desigualdad al no considerar el contexto real del modelo educativo de cada país (Medina García, 2017).

Los currículos flexibles son fundamentales en la contextualización o materialización de la EI en el aula, estos deben considerar las particularidades del estudiantado, pero no puede ser un ejercicio meramente de aplicación de la norma, sin contar con la formación docente y los recursos didácticos y físicos necesarios para tal fin (Cárdenas Leitón, 2011; Mora Alejo, 2019; Laitón Zárate et al., 2017). Cuando las transformaciones curriculares se realizan de manera estandarizada sin atender las individualidades de los escolares se puede recaer en prácticas excluyentes al no permitir una democratización de acceso al conocimiento en términos de igualdad de posibilidades convirtiendo las didácticas en una barrera y no una estrategia para el aprendizaje (Fernández Malagón, 2018; Lledo Carreras & Arnaiz Sánchez, 2010).

En suma, las intervenciones a nivel curricular en contextos escolares inclusivos debe ser un ejercicio de participación colectiva de toda la comunidad educativa, particularmente del personal directivo, docentes, docentes con formación en inclusión y familia (Fortuny Guasch & Sanahuja Gavalda, 2020; Gelber et al., 2019).

A partir del análisis de los documentos de esta revisión se establece que los principios misionales de la EI, considera a todos los sujetos, reconociéndolos desde los derechos consagrados en las normas internacionales y al mismo tiempo desde políticas educativas de cada país y de las instituciones escolares (Acosta & Arraéz, 2014; Angenschmidt Bidegain & Navarrete Antola, 2017; Velasco Jáuregui et al., 2015).

En el entendido de la EI y sus políticas del orden nacional e internacional, esta se proyecta a garantizar condiciones óptimas de acceso a un sistema educativo de calidad, con igualdad de oportunidades para escolares que, por diferentes factores les había sido imposible el ingreso o la permanencia en él. Sujetos provenientes de diferentes condiciones sociales, culturales, étnicas o de discapacidad y que han sido históricamente considerados diferentes; es el paso de una educación tradicional y estandarizada a una que acoge la diversidad en un mismo escenario (Apablaza, 2014), sin embargo, en el abordaje de los documentos de este estudio, la tendencia investigativa relaciona directamente la EI con la discapacidad, cuando desde hace más de tres décadas esta engloba la diversidad en un significado más amplio, multifactorial, incluyendo tópicos como el social, cultural, político; a nivel individual como la sexualidad, ritmos de aprendizaje, discapacidad, entre otros (Llorent-García & López-Azuaga, 2013; Maia Ferreira et al., 2020; Velásquez Uribe et al., 2016).

Ya en el escenario contextual de la EI, más exactamente en el aula, la práctica docente inclusiva, orientada a las PCD se asume a partir de diferentes posturas; basadas en lo teórico, desde las representaciones sociales del maestro, desde lo disciplinar, con base en las políticas educativas, y otras (Granada Azcárraga et al., 2013), y cada una de estas media en los resultados de un proceso de atención a la diversidad que puede ser eficaz logrando sus principios misionales o bien puede derivar en barreras para los escolares vinculados a un sistema educativo incluyente y participativo (Darretxe Urrutxi et al., 2013).

Luego del análisis de los documentos recabados se logra identificar una tendencia; el lugar de asunción de la práctica pedagógica, con enfoque de inclusión, se hace a partir de sus representaciones sociales sobre EI, creencias, opiniones y tomas de posición (Camacho Gamba & Hernández Rhenals, 2013; Marín Marín, 2014). Como lo plantean Alzate Salazar (2015), Chiner Sanz (2011); Sevilla Santo et al. (2018), las percepciones, actitudes e imaginarios que frente a la inclusión se tienen constituyen un tema de gran importancia en la última década a fin de poder establecer un panorama real del estado actual de los procesos incluyentes en cualquier sistema educativo de un país y la forma en cómo el personal docente lo afronta.

Conclusiones

Este estudio como ejercicio investigativo en el marco de la propuesta de tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación, permitió el hallazgo de categorías emergentes, para posteriores análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas, estas son: las representaciones sociales; la actitud docente frente a los procesos inclusivos en escenarios escolares; formación docente en inclusión,



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

entre otras. También se estableció que, aunque son numerosos los estudios acerca de la actitud del personal docente frente a la EI, resulta incipiente la indagación sobre lo subyacente a ella y sus determinismos implícitos en la toma de posición del personal docente.

Las categorías centrales de análisis en la revisión fueron EI y práctica pedagógica inclusiva: la primera engloba la generalidad de política educativa con enfoque inclusivo y marca la ruta para las dinámicas en la escuela; perfila programas de formación docente y convoca la participación de la comunidad educativa en general en la conformación de la escuela inclusiva que dé solución a manifestaciones de segregación y exclusión (Royo Peña et al. 2019; Velásquez Uribe et al., 2016). La segunda indaga por el ejercicio docente en aula y la interacción con el estudiantado, incluye el currículo (flexibilizado y adaptado), normas para su implementación, metodologías y didácticas, así como imaginarios y responsabilidades que frente a ellas tienen sus protagonistas: docentes, directivos, familia y estudiantes (Alzate Salazar, 2015; Galindo Espitia, 2019).

Los estudios recabados muestran que, en Latinoamérica, Colombia con un 44.4%, es quien más investigaciones ha realizado sobre prácticas docentes en contextos inclusivos, mostrando que la EI es tema recurrente de investigación y análisis atendiendo a normativas vigentes, nacionales e internacionales. Sin embargo, de acuerdo con Beltrán-Villamizar et al. (2015) se evidencia la necesidad por el cumplimiento de las políticas existentes, más allá de la formulación de nuevas, así como del acompañamiento estatal en la formación docente que contribuya a cualificación de procesos inclusivos en la escuela.

De igual manera se identificó predominancia de la investigación cualitativa que permite, en el campo educativo, interpretación y comprensión de realidades contextuales evidenciadas en fenómenos, conflictos, problemas e interrogantes de los actores educativos desde el análisis real de su entorno y su relación con él, develando tensiones que se generan entre la enunciación en políticas educativas y su aplicación por parte del personal docente en la escuela.

En el contexto colombiano, en cuanto a transformaciones curriculares en (adaptaciones y flexibilizaciones) con miras a brindar igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento por parte del estudiantado; los estudios develan que estas, recaen en el docente sin que haya seguimiento responsable acerca de su implementación, pertinencia y eficacia; que permita realizar ajustes e innovaciones fortalecedoras de la inclusión en la escuela (Cascavita García, 2014; Flórez Rodríguez, 2016). En el mismo sentido algunas indagaciones develan que las prácticas docentes no sufren transformaciones curriculares que contemplen la multiplicidad de sujetos y sus condiciones particulares, esto como consecuencia de la falta de formación docente que permita eliminar barreras para la configuración de escuelas verdaderamente inclusivas (Fernández Malagón, 2018; Gamboa García, 2015; Gómez Fuccz, 2019).

Esta revisión permite dar una mirada al estado de la investigación sobre El y práctica pedagógica inclusiva, en Colombia, visionando gran trayecto por recorrer con miras a la implementación de escuelas cada vez más inclusivas que requieren la participación estado y sociedad, también se logra perfilar la práctica docente inclusiva muestra enormes dificultades para su asunción, esto evidenciado en la falta de formación y capacitación en procesos de inclusión, a nivel de pregrado y durante el ejercicio profesional. En términos generales los documentos permiten develar marcada dicotomía entre lo normativo y lo contextual de la EI, si bien lo legislado propende por un ideal de inclusión, la realidad de la IE muestra un panorama disonante de una cultura de la aceptación de la diversidad.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **H. T. R.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **R. N. T. S.** la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos y el desarrollo de la investigación. **V. H. D. C.** la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8914>

Referencias

(Las referencias marcadas con * señalan los estudios incluidos en el análisis)

- *Acosta, A. & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398008>
- *Aguinaga-Doig, S., Rimari-Arias, M., & Velázquez-Tejeda, M. E. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109-126. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- *Alzate Salazar, M. (2015). *Prácticas de aula que aportan a la educación inclusiva en una institución educativa de Pereira* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/f1b01443-7406-49be-ac9c-a3cb7e9ebe2b>
- *Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

- *Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 7-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- *Azorín Abellán, C. M. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203-229. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31053772007>
- *Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- *Bonilla Roa, Y. P. (2016). *Inclusión educativa: Una mirada hacia la práctica docente* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1048>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (3ª ed.). CSIE.
- *Camacho Gamba, L. V. & Hernández Rhenals, D. N. (2013). *Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/739>
- *Cárdenas Leitón, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-38. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10201>
- *Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., & Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, 39(17), 1-18. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2167>
- Caro Guerrero, A. L. & Torres Ramírez, D. A. (2020). Imaginarios sociales de un grupo de maestros de la institución educativa distrital OEA sobre estudiantes con discapacidad [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional y CINDE]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11500>
- *Cascavita García, R. (2014). *El verdadero contexto de la inclusión escolar en la I.E.D. Saludcoop* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9792>
- *Castejón Company, A. & Pàmies Rovira, J. (2018). Los agrupamientos escolares: Expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 49-64. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.004>
- Center for Applied Special Technology. (CAST). (2018). *Pautas de diseño universal para el aprendizaje (versión 2.2)*. <https://udlguidelines.cast.org/>

- *Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Ciapponi, A. (2021). La declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas. *Evidencia, Actualización En La práctica Ambulatoria*, 24(3), 1.4. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v24i4.6960>
- Congreso de la República. (2009, julio 31). Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas de 13 de diciembre de 2006. Diario Oficial 47.427, pp. 1-19. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Congreso de la República. (2013, febrero 27). Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial*, Año 148, No. 48717, pp. 1-56. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- *Darretxe Urrutxi, L., Goikoetxea Piédrola, J., & Fernández González, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluyentes en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i2.11734>
- *Díaz Haydar, O. & Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39. <https://doi.org/10.14482/zp.12.181.12>
- *Echeita Sarrionandia, G. & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- *Espada Chavarría, R., Gallego Condoy, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- *Falla, D. & Ortega-Ruiz, R. (2019) Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: Una revisión sistemática. *Psicología educativa*, 25(2), 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- *Fernández Malagón, Y. P. (2018). *La evaluación de los aprendizajes en química: Una mirada de los profesores, desde la inclusión en la educación secundaria* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10231>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

- *Flórez Rodríguez, Y. (2016). *Educación inclusiva en torno a la discapacidad: Encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar. El caso Colegio la Estancia San Isidro Labrador IED* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1034/TO-19275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- *Fortuny Guasch, R. & Sanahuja Gavalda, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- *Galindo Espitia, Y. C. (2019). *Estrategias pedagógicas del discurso de inclusión educativa en un colegio público de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10898>
- *Gamboa García, M. (2015). *Concepciones y acciones de profesores de química sobre la inclusión de estudiantes sordos al aula regular* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/260>
- *García Ruiz, A. S. & Fernández Moreno, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: Entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 235-246. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.590>
- *Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano, R., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- *Gómez Fuccz, L. V. (2019). *Las prácticas pedagógicas de los maestros vistas desde la relación entre convivencia escolar y educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10906>
- *Gómez Montañez, R. B., Guío García, Á. H., & Hurtado Velasco, Y. (2016). *La inclusión en el contexto educativo. Principios pedagógicos para la transformación de un paradigma* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/704>
- *González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- *Granada Azcárraga, M., Pomes Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, (25), 51-59. <http://hdl.handle.net/2133/3301>

- *Hernández Álvarez, B. E. (2015). Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 102-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194242285009>
- Hernando, A. & Useros, A. (2007). Intervención fisioterápica en el proceso rehabilitador de pacientes con daño cerebral adquirido. *Acción psicológica*, 4(3), 35-48. <https://doi.org/10.5944/ap.4.3.472>
- *Laitón Zárate, E. V., Gómez Ardila, S. E., Sarmiento Porras, R. E., & Mejía Corredor, C. (2017). Competencia de Prácticas Inclusivas: Las TIC y la Educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- *Leal Leal, K. L. & Urbina Cárdenas, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>
- *Lledo Carreres, A. & Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.5.006>
- *Llorent-García, V. J. & López-Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 174-192. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/188/182>
- *Maia Ferreira, M. P., da Veiga Gonçalves, C. S., Cruz da Silva, C. B., & Oleína Sempere, G. (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: Dos estudios cualitativos en el sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 321-342. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9922>
- *Marín Marín, C. I. (2014). *Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/978>
- *Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., & Fonseca Duran, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- *Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Ediciones Cinca. <http://hdl.handle.net/11181/5270>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

Ministerio de Educación Nacional. (2017, agosto 29). Decreto 1421 de 2017 "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad". *Diario Oficial*, No. 50.340, pp. 1-13. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

*Mora Alejo, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10606>

*Navarro Montano, M. J. & Gordillo Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: Análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, 33(2), 115-125. <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1599/1007>

*Niño Vargas, H. J. (2019). *Prácticas inclusivas en la institución educativa oficial compartir: Hacia una comprensión hermenéutica* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11424>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. En *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18063>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

*Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)

Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. <https://www.fundacionequitas.cl/isees-inclusion-social-y-equidad-en-la-educacion-superior-8/>

*Riveros Romero, F. (2019) *El conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10904>

- *Rodríguez Corredor, J. (2013). Del discurso de la inclusión a la invisibilización de las necesidades educativas especiales (NEE) en el aula [Sesión de conferencia]. En Y. Pedraza Jiménez & O. Pulido Cortés (Eds.), *Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional. La educación en el siglo XXI: sser, saber y producir en la incertidumbre y el caos* (pp. 292-300). UPTC. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/6008>
- *Rodríguez Pérez, I. J. (2015). *Una mirada a las practicas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/879>
- *Rojas Crôtte, I. R. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: Una propuesta. *Espacios Públicos*, 14(31), 176-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192010>
- *Royo Peña, H. P., Petit Torres, E. E., Salazar Caballero, Y., & Rada Tovar, A. del R. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), 56-86. <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.8>
- *Sánchez Sánchez, J. (2015) *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/672303>
- *Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>
- *Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462782007>
- *Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9007>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- *Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., Silva, M., & Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: Componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 159-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752915>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>

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

- *Velasco Jáuregui, L. C., Govela Espinoza, R., & González Enríquez, L. H. (2015). Inclusión social de personas con discapacidad intelectual en Guadalajara, México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 957-979. <https://doi.org/10.23913/ride.v6i11.160>
- *Velásquez Uribe, Y. M., Quiceno Figueroa, E. M., & Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>
- Villa Rojas, Y. P., Bernal Sandoval, F. A., & Arias Pinzón, A. (2020). *Las diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela*. Editorial Santillana. https://www.researchgate.net/publication/350289906_Las_diferencias_como_experiencia_de_conocimiento_pedagogico_en_la_escuela
- *Villalba Huertas, G. S. (2016). *Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/973>
- *Yupanqui, A., González, M. Á., Llancalahuén, M., Quilodrán, W., & Toledo, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes. Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania*, 44(1), 149-166. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442016000100009>

