La Importancia de la Práctica Educativa para el Fortalecimiento de la Inclusión Educativa: un Análisis desde Carr (1996) y Freire (2002)

María Victoria Paredes Arenas
Luis Enrique Rodríguez Orozco

Trabajo de grado
Monografía

Directora
Johan Aydee Martínez Ipuz
Mg. Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Institución Universitaria Antonio José Camacho
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Santiago de Cali
2020

Nota de Aceptación:

_____

_____

_____

Firma del presidente del Jurado

_____

Firma del jurado

_____

Firma del jurado

_____

Santiago de Cali, 2020

Dedicatoria

A Dios fuente suprema de todo conocimiento y sabiduría.

A nuestras familias por su apoyo incondicional.

A todos los niños y las niñas que tienen derecho a una educación de calidad y no han accedido a ella por razones de su diversidad cultural, de género, funcional o por procesos de migración.

Agradecimientos

A la Institución Universitaria Antonio José Camacho, por formar docentes para la Inclusión Educativa.

A los docentes de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, por su invaluable aporte a nuestra formación profesional.

A la docente Johan Aydee Martínez Ipuz por su orientación y ayuda incondicional, por despertar y alimentar en nosotros el deseo de investigar para aportar a una educación para todas y todos. Gracias también a la docente por la creación del *Semillero Inclusión Educativa y Diversidad*, el cual nos permitió conversar y pensar con otros (as) estudiantes sobre la diversidad, la discapacidad, la interseccionalidad y la inclusión educativa.

Tabla de Contenido

Pág.

Resumen 7
Palabras Claves 7
Introducción 8
Lista de Tablas 9
Lista de Gráficas 10
1. Descripción del Problema 1
1.1 Planteamiento del Problema 5
2. Objetivos. 6
2.1 Objetivo General 6
2.2 Objetivos Específicos 6
3. Justificación. 7
4. Metodología 9
4.1 Enfoque de Investigación 9
4.2 Tipo de Estudio 9
4.3 Diseño de la Investigación 9
4.4 Criterios de Elegibilidad para la Selección de Documentos Académicos 10
4.5 Estrategias de Búsqueda 10
4.6 Organización de la Información 10
4.7 Instrumentos y Métodos de Análisis a Emplear 11
4.7.1 Instrumentos de Recolección 11
4.7.2 Procesamiento y Análisis de la Información 11
5. Capítulo 1. Políticas Públicas sobre Inclusión Educativa en Colombia 12
5.1 Políticas Nacionales sobre Inclusión. 14
6. Capítulo 2. Inclusión Educativa y Diversidad 22
6.1 Inclusión Educativa 22
6.2 Diversidad 25
6.3 Vínculo entre Inclusión Educativa y Diversidad 27
6.3.1. Posición de los Docentes frente a la Diversidad 27
6.3.2 Desafíos de la Inclusión Educativa 32

6.3.3 Experiencias Exitosas de Atención a la Diversidad en Inclusión Educativa..... 36
7. Capítulo 3. La Práctica Educativa y la Inclusión Educativa: una lectura desde Carr (1996) y Freire (2002) 40
7.1 La práctica educativa desde Wilfred Carr (1996) 40
7.2. Saberes necesarios para la práctica educativa desde Paulo Freire 46
7.3 Relación entre la práctica educativa y la inclusión educativa 48
8. Conclusiones 55
9. Referencias..... 57
10. Anexos 62

Resumen

En esta investigación monográfica se abordan dos temas: inclusión educativa y práctica educativa. El proyecto tuvo como objetivo describir la relación entre los saberes necesarios para la práctica educativa de Wilfred Carr (1996) y Paulo Freire (2002) con los procesos de inclusión educativa. La investigación inició con la recolección de información y el análisis de artículos relacionados con el tema de inclusión educativa y practica educativa en Suramérica, España y Portugal; primero se hizo el análisis de artículos de investigación de los últimos cinco años. Posteriormente, se exploraron las políticas públicas sobre inclusión educativa en Colombia, enfocando la investigación en el derecho de una educación para todas y todos. Finalmente, se analizaron distintos textos sobre inclusión educativa de autores como Warnock (1987), UNESCO (1994), Arnaiz (2000), Ocampo (2008), Echeita (2017), Marchesi y Blanco (2014). En lo que tiene que ver con la práctica educativa, el análisis se realizó desde el libro *una teoría para la educación* filósofo Wilfred Carr; con la revisión documental, fue pertinente agregar también el análisis del texto P*edagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* de Paulo Freire ya que ello permitía realizar un análisis más detallado del tema de práctica educativa desde un filósofo y un pedagogo.

Esta investigación realiza un breve aporte conceptual que contribuye a tener una idea crítica sobre los componentes necesarios para la atención a la diversidad. Con el análisis de la práctica educativa se quiere aportar a la comprensión de qué implica desarrollar una verdadera inclusión educativa, a través de prácticas educativas que posibilitan garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los niños y las niñas. Considerando que la educación no se puede centrar en lo que los estudiantes no pueden hacer, decir, o ver, ya que, ello es una actitud que segrega y discrimina; es verdad, que todos los seres humanos tienen diferencias individuales, pero es la sociedad la que promueve prácticas excluyentes, racistas, sexistas, clasistas, por tanto, está en las manos de todos cambiar la forma como se mira a los demás, respetar la diversidad y así buscar respuestas éticas a la inclusión educativa.

Palabras Claves

Inclusión educativa, diversidad, práctica educativa.

Introducción

> *"Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás… entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?" Yadiar Julián. Doctor en Pedagogía, México.*

Lo diferente es algo inherente al ser humano, por tanto, cada estudiante tiene una forma particular de aprender, con diversas estrategias, variados esquemas cognitivos y múltiples modos de acceder al conocimiento, entonces, la inclusión educativa es un medio, a través del cual, se ponen en marcha movimientos que transforman la manera de enseñar en las escuelas para dar respuesta a esas diferencias, buscando en la práctica educativa desarrollar concepciones que conquisten la convivencia en el aula y la sociedad, que logren ver las capacidades en lugar de las discapacidades y valoren la diferencia como la oportunidad de hacer cosas nuevas y desafiantes. Vivir en la diversidad y sacar lo mejor de ella, parece ser la mejor opción, promoviendo una educación integral, que permita a los estudiantes desarrollarse en lo académico, en lo personal y por supuesto, en lo social; adquiriendo las herramientas que les permita desarrollar una vida plena, independiente y sana, ¿cómo se relaciona esto con la Práctica Educativa? es lo que se desarrollará en esta investigación, a través del estudio de los autores Wilfred Carr y Paulo Freire, porque "una práctica educativa es también social" (Carr, 1996, p.65) y "toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno, que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña," (Freire, 2004, p.32).

El trabajo de investigación corresponde a una monografía la cual está dividida en el planteamiento del problema, la metodología y tres capítulos que recogen un análisis de la inclusión educativa, la diversidad, las principales leyes y decretos sobre inclusión y la práctica educativa vista desde dos autores; finalmente, se presenta la relación entre los principales conceptos y las conclusiones.

Lista de Tablas

Pág.

Tabla 1 Población con discapacidad en Colombia. …….. 2
Tabla 2 Nivel educativo en población con discapacidad. ……. 2
Tabla 3 Razón por la que no estudian las personas con discapacidad. ……. 3
Tabla 4 Normativas internacionales acogidas por Colombia para la atención a la discapacidad ……. 12
Tabla 5 Definición de términos para la atención educativa a las personas con discapacidad ……. 19
Tabla 6 Puntos de relación entre Carr y Freire …… 50

Lista de Gráficas

Pág.

Gráfica 1 Nivel de escolaridad personas con discapacidad. …… 3
Gráfica 2 Resumen normatividad para atención a personas con discapacidad ……..….. 21
Gráfica 3 Relación entre la Teoría y la Práctica Educativa. …… 43
Gráfica 4 Origen del Término Práctica Educativa. …….. 45
Gráfica 5 Inclusión Educativa y Práctica Educativa ……...……. 49

1. Descripción del Problema

> "*Mi madre nos decía 'Carl, ponte tus zapatos. Oscar, ponte tus prótesis' entonces crecí pensando no que tenía una discapacidad, sino que tenía un par de zapatos diferentes*" Oscar Pistorius.

La inclusión educativa busca que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, sin que sea una barrera, la diversidad cultural, de género, y funcional. Por ejemplo, a lo largo de los años se ha creído que, los y las estudiantes con algún tipo de discapacidad, están mejor ubicados en centros de educación especial, o en instituciones "especializadas" para su atención, en dichos lugares, se atienden sus necesidades, pero, para potencializar sus capacidades se requiere de una institución educativa que adapte las enseñanzas a su diversidad funcional. Por lo que, atender a la diversidad como lo propone la inclusión educativa es un reto para la educación, la pedagogía, pero también, para el gobierno, la sociedad, las familias, los estudiantes, el sector salud, las instituciones educativas y los docentes. Así pues, la inclusión educativa exige: i. La creación de programas y el diseño de prácticas pedagógicas que garanticen equidad y calidad en la educación, ii. Docentes sensibles, capacitados y dispuestos a promover escenarios inclusivos y a crear culturas inclusivas en las que prime el respeto a la diversidad y la valoración de las diferencias. Cabe recordar también que, el acceso a la educación regular de un niño o niña con discapacidad es restringido, principalmente, por la falta de preparación de las instituciones educativas, por la poca flexibilidad de los currículos, por el no acceso de la planta física y por la falta de formación de los docentes, De esta manera, la deserción escolar se convierte en la mejor opción.

En Colombia, de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en 2005 el 6,3% de la población tenía algún tipo de discapacidad y según el Ministerio de Salud en el 2018 el 2,6% de la población tenía algún tipo de discapacidad.

Tabla 1: *Población con discapacidad en Colombia:*

Tte. Informac.	No. Personas Discap.	% Poblac. Total
DANE Censo 2005	2.624.898	6,3%
RLCPD junio 2018	1.404.108	2,6%

DANE: Departamento Administrativo de Estadística
RLCPD: Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad

Diseño: elaboración propia. Fuente: *Sala Situacional de las Personas con Discapacida*d (PCD) Ministerio de Salud y Protección Social, 2018, p.2.

En la tabla 2 se presenta el nivel educativo aprobado por personas con discapacidad mayores a 24 años en Colombia, con el fin de, conocer cómo se encuentra la educación en la población que presenta discapacidad.

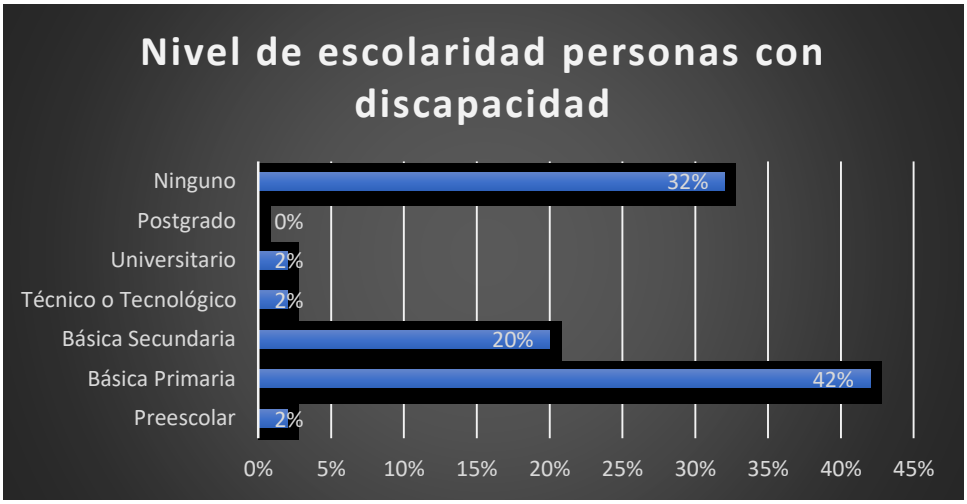
Tabla 2

Nivel educativo en población con discapacidad

Nivel Educación	Porcentaje
Preescolar	2%
Básica Primaria	42%
Básica Secundaria	20%
Técnico o Tecnológico	2%
Universitario	2%
Postgrado	0%
Ninguno	32%
Total	100%

Diseño: elaboración propia. Fuente: *Sala Situacional de las Personas con Discapacidad* (PCD) Ministerio de Salud y Protección social, 2018, p.13.

En la gráfica 1 se puede observar que el 42% de las personas mayores a 24 años en Colombia, que presentan discapacidad, han aprobado hasta la básica primaria y el 32% no han aprobado ningún nivel de educación, o sea, que no saben ni leer ni escribir.



Diseño: elaboración propia. Fuente: *Sala Situacional de las Personas con Discapacidad* (PCD). Ministerio de Salud y Protección social, 2018, p.13.

A continuación, se presentan las principales razones por las cuales no estudian las personas con discapacidad en Colombia. De acuerdo con la encuesta presentada por el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD, 2018, p.13). Al momento de recolectar la información: 244.943 personas se encontraban entre los 5 y 24 años, de ellas, el 56% (136.755) asistían a alguna institución educativa; y el 41% (101.111), se encontraba desescolarizado, de ellos, el 65% (66.218) refirió que, la razón por la cual no estudia es su discapacidad. Las otras razones por las cuales no se encuentran estudiando se evidencian en la siguiente tabla:

Tabla 3: *Razón por la que no Estudian las Personas con Discapacidad.*

Razón por la que no Estudian	Total Personas	Porcentaje
Por su discapacidad	66.218	65,49%
Otra razón	15.454	15,28%
Considera que no está en edad escolar	5.860	5,80%
Costos educativos elevados o falta de dinero	5.099	5,04%
No existe centro educativo cercano	2.040	2,02%
No le gusta o no le interesa el estudio	1.977	1,96%
Falta de cupos	1.516	1,50%

Necesita trabajar	793	0,78%
Su familia no quiere que estudie	774	0,77%
Por falta de tiempo	691	0,68%
Perdió el año o fue expulsado	359	0,36%
No aprobó el examen de ingreso	330	0,33%
Total	101.111	100,00%

Diseño: elaboración propia. Fuente: Sala Situacional de las Personas con Discapacidad (PCD). Ministerio de Salud y Protección social, 2018, p.13.

Las estadísticas indicadas evidencian que, el mayor nivel de educación alcanzado por las personas con discapacidad es la básica primaria y está sólo 10% por encima del porcentaje de personas que no tienen ningún nivel educativo, la razón por la cual no estudian es principalmente, su discapacidad, lo que representa un desafío para los entes gubernamentales, la sociedad, las instituciones educativas, la comunidad educativa, el sector salud y las familias. Dicho desafío debe ser afrontado con una política incluyente, una sociedad que abrace la diversidad, espacios físicos accesibles, currículos flexibles y docentes sensibles, formados en la atención educativa a la diversidad. Por tanto, la inclusión educativa trasciende el aula de clase porque busca formar estudiantes respetuosos y sensibles, que aporten a la sociedad, transformen su comunidad y sean miembros activos de sus hogares, por esto, debe ser un tema en constante estudio e investigación.

La práctica educativa de los docentes, tiene gran relevancia para obtener procesos exitosos de inclusión educativa, por tanto, esta actividad debe llevarse a cabo de forma intencional, consciente y en conjunto con otros profesionales de otras disciplinas y de la educación, porque la práctica educativa es también social, pues como afirma Carr (1996), el esquema teórico de un docente se adquiere al interactuar con otros profesionales, al compartir experiencias y formas de pensar. Entendiendo esto, una de las principales preocupaciones de las y los docentes es la falta de capacitación para atender a la diversidad en el aula, es decir, quieren una teoría educativa que les permita aportar a los procesos de inclusión educativa, pero, para lograrlo se hace necesario que en la formulación de dichas teorías participen los docentes porque sus experiencias constituyen el origen de los problemas y la fuente primaria de información para la solución de los mismos.

Finalmente, observar en las estadísticas que la discapacidad es un obstáculo para acceder a la educación, o que, la básica primaria es el mayor nivel de educación al que pueda aspirar una persona con discapacidad, obliga al sistema educativo a evaluar sus prácticas educativas porque no responden a la premisa de que la educación es un derecho para todos los niños y las niñas.

1.1 Planteamiento del Problema

Para desarrollar los procesos de inclusión educativa es de vital importancia comprender la práctica educativa que desarrollan los y las docentes en las instituciones educativas. La práctica educativa merece un estudio profundo, por lo que, en esta monografía se analizará lo postulado por Wilfred Carr en su libro "*Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica"* y Paulo Freire en el texto "*Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa"* a través de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se relacionan los saberes necesarios para la práctica educativa de Wilfred Carr (1996) y Paulo Freire (2002) con los procesos de inclusión educativa?

2. Objetivos.

2.1 Objetivo General

Analizar la relación entre los saberes necesarios para la práctica educativa de Wilfred Carr (1996) y Paulo Freire (2002) con los procesos de inclusión educativa.

2.2 Objetivos Específicos

- Describir las políticas públicas sobre inclusión educativa en Colombia.
- Relacionar las investigaciones que se vinculan con la inclusión educativa y la diversidad.
- Analizar la relación teórica entre tres conceptos: i. Saberes necesarios para la práctica educativa de Paulo Freire (2002), ii. Práctica educativa de Wilfred Carr (1996) y iii. Inclusión educativa.

3. Justificación.

En la actualidad el concepto general de práctica educativa no tiene una fundamentación teórica suficiente para entenderla en toda su dimensión y mucho menos, para comprender la forma como se relaciona con los procesos de inclusión educativa, es por eso que, en esta monografía se busca analizar dicha relación. Dado que, la práctica educativa es una forma de poder en manos del docente y puede actuar a favor de la continuidad social o a favor de un cambio social. Así entonces, los procesos de inclusión Educativa, se pueden llevar a cabo con docentes que entiendan y asuman su papel de agentes de transformación social, solo así podrán aportar realmente al logro de una sociedad incluyente y de un sistema educativo que responda a la necesidad de todos los y las estudiantes. En cuanto a la monografía, se ha tomado la definición de inclusión educativa propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien define la inclusión así:

> La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (Documento Conceptual UNESCO, 2010, p.5).

Así pues, la inclusión educativa reconoce el hecho de que cada niño y niña tiene un ritmo, unas capacidades y unos intereses de aprendizaje distintos, por consiguiente, los programas educativos y la infraestructura de las instituciones educativas deberán estar diseñados para abarcar la multiplicidad de singularidades, de igual manera, los docentes deberán estar capacitados, para dar una respuesta ética y efectiva a las diversidades y necesidades de todas y todos los estudiantes, para que así la educación se garantice como derecho humano y no sea un privilegio. La inclusión educativa conduce a la reflexión sobre cómo transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de los y las estudiantes, en lugar de ajustar a los (las) estudiantes diversos, en un sistema educativo rígido, que termina creando barreras para el aprendizaje, excluyendo así a los y

las estudiantes con necesidades educativas particulares. Asimismo, la inclusión educativa es responsabilidad de toda la sociedad, sus participantes son: todos los y las estudiantes con características de diversidad tales como: diversidad étnica y cultural, diversidad de género, diversidad funcional, y la diversidad que se produce de los procesos migratorios.

De igual manera, es importante indicar que la inclusión educativa podrá hacerse realidad de manera ética si se unen sectores como: la familia, la comunidad educativa, el sector salud, los entes que protegen los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la comunidad en general; todos ellos deben trabajar para garantizar que la educación sea incluyente y atienda la diversidad. Cada uno de los sectores mencionados desempeña un rol y una responsabilidad diferente, por lo que, esta investigación monográfica se ocupa principalmente de analizar la práctica educativa del docente, relacionada con los procesos de la inclusión educativa, siendo la práctica educativa un proceso social, exige del docente un actuar intencional y consciente, pues, genera acciones y actividades que pueden transformar el aula y, por consiguiente, a los estudiantes y a la sociedad.

Para esta labor, Freire en el texto *"Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa"* y Wilfred Carr en su libro *"Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica"* brindan un marco conceptual para los docentes, que, a través, de la práctica educativa buscan educar para lograr la igualdad e inclusión de toda la comunidad, y por eso en esta monografía se analiza principalmente lo expuesto por estos autores.

4. Metodología

4.1 Enfoque de Investigación

Según (Ryan, (2003), los datos cualitativos se refieren a textos como: periódicos, mensajes, comedias, películas, entre otras. También hay narrativas como: registro anecdótico, diarios de campo, relatos de sucesos o experiencias. De acuerdo con el objetivo planteado en esta monografía, el enfoque abordado es de tipo cualitativo. En este caso, la categoría de estudio, es la inclusión educativa, la cual podría considerarse de forma cualitativa, al ser un atributo que no se suele cuantificar. Así entonces, en esta investigación se hace uso de los datos cualitativos para describir un aspecto en lugar de medirlo, para el caso de la monografía, se describirá la práctica educativa, los saberes necesarios de la misma y la relación de ello con la inclusión educativa.

4.2 Tipo de Estudio

Para el desarrollo de esta monografía se utilizó el tipo de investigación descriptiva el cual aborda el tema inclusión educativa y su relación con los saberes de la práctica educativa. Por un lado, se describe los saberes necesarios para la práctica educativa desde Paulo Freire y Wilfred Carr y por otro, se analiza ello con los procesos de Inclusión educativa. En la investigación también se hará una breve revisión del marco legal que da sostén a la inclusión educativa, así como las principales investigaciones que han abordado el tema.

4.3 Diseño de la Investigación

El diseño que se utilizará en esta monografía será: documental o bibliográfico. En el que tiene por objetivo el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas a través del análisis, interpretación y confrontación, en este caso de la información recolectada sobre la inclusión educativa y práctica educativa. Así entonces, se tiene como propósito describir, mostrar, analizar, persuadir o recomendar dicha información. La recopilación documental se usó para consultar fuentes secundarias, tales como revistas científicas, libros, trabajos de grado e incluso informes públicos que hagan referencia a la inclusión educativa y a la práctica educativa.

4.4 Criterios de Elegibilidad para la Selección de Documentos Académicos

En una primera fase de la investigación monográfica, se recopiló información sobre el tema a tratar, en este caso, la inclusión educativa y la práctica educativa. Se inició a realizar la búsqueda en bases de datos tales como: Ebsco Host, Scielo, Redalyc, Eric y Dialnet. Fueron varios los artículos seleccionados en el que aparece el país, el editor, el año y el número de revistas que han sido encontradas en las diferentes bases de datos. Los datos aquí presentes datan de 2013 al 2018.

4.5 Estrategias de Búsqueda

Para llevar a cabo la estrategia de búsqueda se realizaron tres pasos principales: i. Seleccionar las bases de datos objeto de estudio; ii. Elegir cuáles países y qué campos eran importantes para el estudio; iii. Se inició la búsqueda de la información en los temas de inclusión educativa, diversidad y práctica educativa. También se consultó con docentes que habían realizado investigaciones sobre el tema de inclusión educativa, práctica educativa, se asistió durante un año al *Semillero de Inclusión Educativa y Diversidad* dirigido por la profesora Johan Aydee Martínez, ahí se analizaban textos que fueron claves para ampliar la comprensión del tema de inclusión educativa y práctica educativa, la mayoría de los textos proporcionados en el Semillero en mención, se analizaron en la monografía. También fue muy valioso como estrategia de búsqueda seleccionar las electivas *inclusión y educación I y III*, pues los cursos brindaron herramientas y bibliografía pertinente sobre el tema de inclusión educativa.

4.6 Organización de la Información

Una vez seleccionados los artículos y las revistas a analizar en la investigación, se inició con el diligenciamiento de las fichas para la escritura de antecedentes, las cuales fueron proporcionadas en el *Semillero de Inclusión Educativa y Diversidad*, las fichas contenían información como: revisión teórica, año de publicación, nombres y apellidos de los autores, el DOI (Norma Internacional), país, tipo de artículo. Después, se dio paso a la descripción de la información más relevante de los artículos, como lo es el tema, el objetivo principal, la metodología, los resultados y las conclusiones. Por consiguiente, con cada artículo seleccionado de la base de datos, se realizó la respectiva lectura, el análisis y se diligenció la ficha de antecedentes, dicho procedimiento se llevó a cabo con cada artículo. De esta manera, se organizó la información, la cual permitió la construcción de la pregunta problema, la redacción de los objetivos, encontrar los autores que se

analizarían en el marco teórico y así se hizo la construcción del capítulo uno. Respecto a la construcción de los capítulos dos y tres, la información que se leía de los libros y los capítulos de libro, se organizaron en reseñas. También se realizó resúmenes en lo que compete a las leyes y decretos nacionales sobre inclusión educativa, Así entonces, se realizó la organización y comprensión de la información para escribir la presente monografía.

4.7 Instrumentos y Métodos de Análisis a Emplear

4.7.1 Instrumentos de Recolección

El instrumento utilizado en la presente monografía es el análisis documental en el que se recolectaron datos de fuentes primarias y secundarias como: libros, capítulos de libro, artículos de investigación, teóricos, documentos y boletines. Éstas fueron utilizadas para la recolección de la información sobre las categorías de análisis. El método de análisis empleado fue el analítico, ya que se estudió la información de manera separada, después, se buscaron puntos de unión entre la información.

4.7.2 Procesamiento y Análisis de la Información

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó: i. La ficha de antecedentes, ii. Las reseñas, iii. Los resúmenes y iv. El diseñó de una rejilla de análisis en la que se estableció la relación entre los objetivos específicos, las categorías de análisis, las subcategorías, las definiciones de cada categoría y los autores correspondientes a las fuentes primarias y secundarias.

5. Capítulo 1. Políticas Públicas sobre Inclusión Educativa en Colombia

Son diversas las normativas y conferencias que Colombia ha acogido, con el fin de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en condición de vulnerabilidad, también, ha generado diferentes y valiosas normativas para proteger este derecho, para atender los requerimientos de los estudiantes y para ofrecerles igualdad de condiciones en el acceso a los escenarios educativos. El hecho de, acoger normas internacionales, es importante, porque compromete al Estado Colombiano a garantizar condiciones dignas para todos los estudiantes en condición de vulnerabilidad. En relación con la atención a la discapacidad, las normativas internacionales más relevantes que Colombia ha acogido se resumen en la tabla 4.

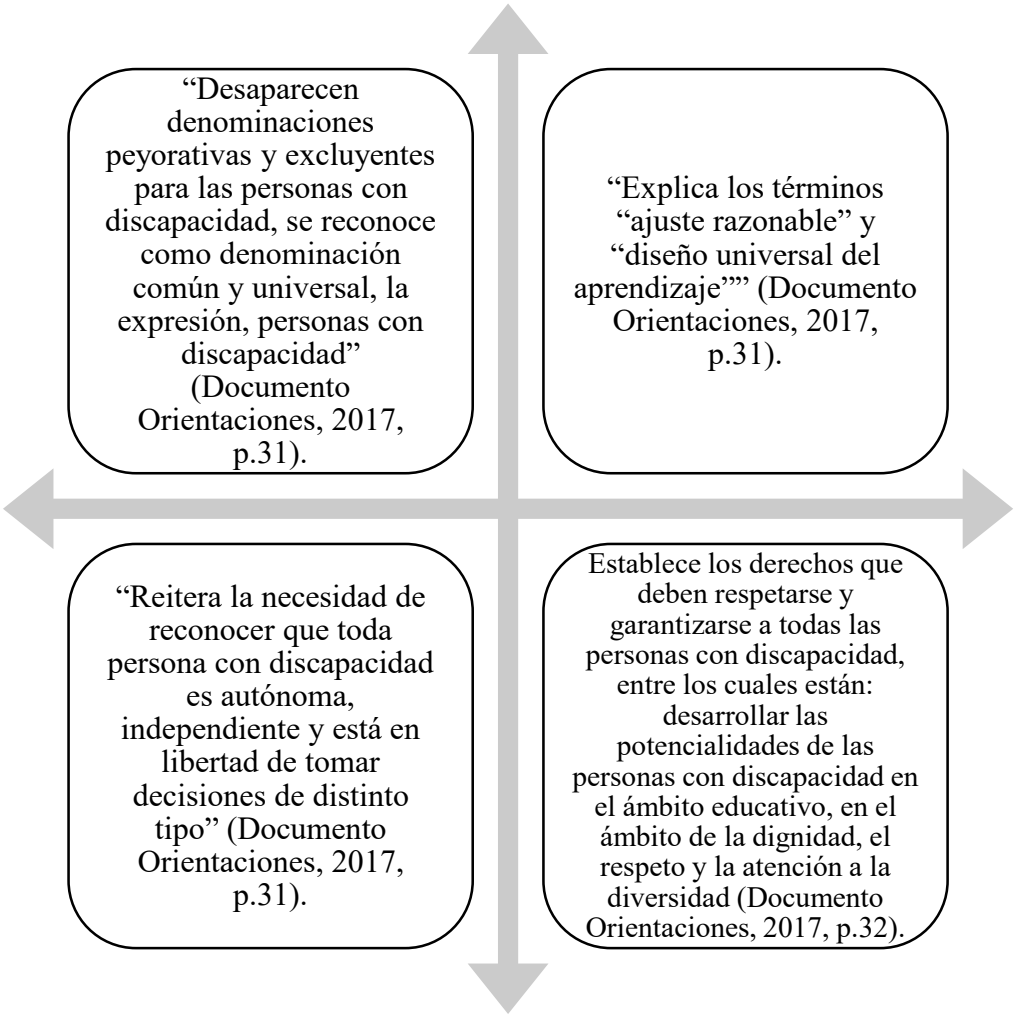
Tabla 4

Normativas internacionales acogidas por Colombia para atención a la discapacidad

Normatividad	Lugar u Organización	Fecha
Documento final de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.	Jomtien, Tailandia	Marzo de 1990
Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que se condensa en la Declaración de Salamanca.	UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).	Junio de 1994
Informe final del Foro Mundial sobre la Educación.	Dakar, Senegal	Abril de 2000
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.	ONU (Organización de las Naciones Unidas)	2006
Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro.	Cuadragésima octava reunión UNESCO	2008

Diseño: elaboración propia. Fuente: *Documento orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas. para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en marco de la educación inclusiva*" (MEN 2017).

Es importante mencionar que, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), marcó un hito fundamental en la historia de la discapacidad en el mundo y fue suscrita por Colombia en mayo de 2011, dentro de los aportes de esta convención, se destacan los siguientes:



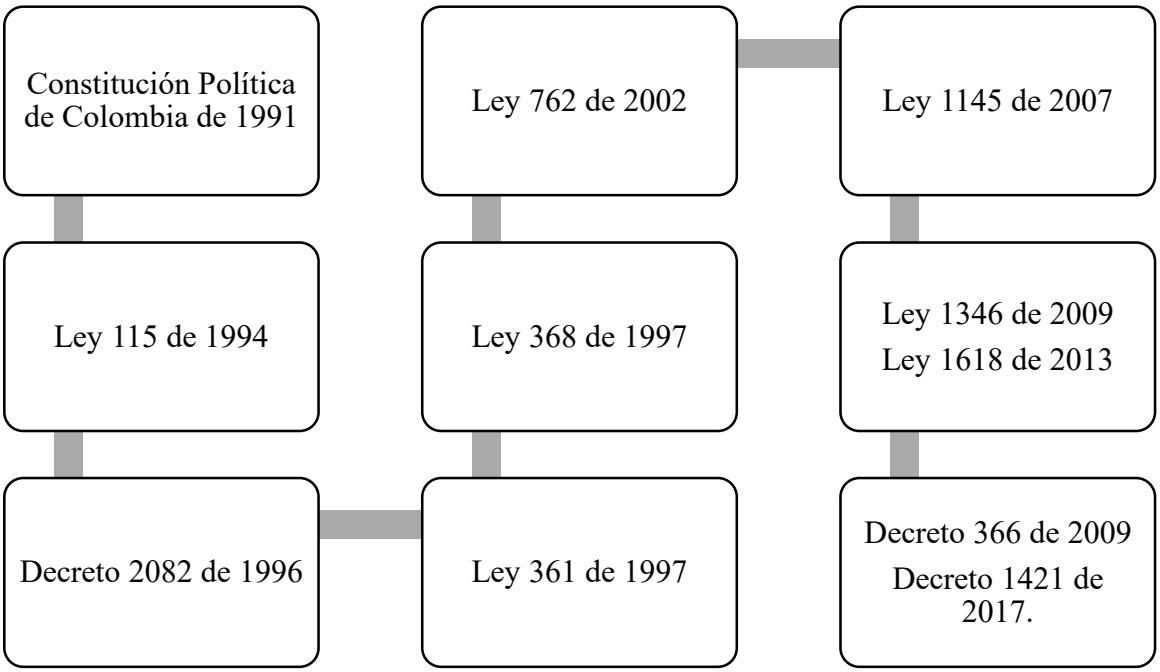
Diseño: elaboración propia.

El contenido de esta normatividad busca generar ambientes donde las personas con discapacidad puedan contar con oportunidades que les permitan participar en la sociedad, como sujetos de derecho, convirtiendo la educación inclusiva en una condición de calidad en el contexto educativo. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO), la educación de calidad está entendida “como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de, asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (2007, p. 27). "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos". Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, Art.1).

5.1 Políticas Nacionales sobre Inclusión.

En el marco de la normatividad antes descrita, Colombia cuenta con una gran cantidad de leyes, decretos, resoluciones y documentos de orientación, dirigidos a la atención educativa de personas con discapacidad, en este capítulo, se presenta un breve recorrido por los, que son más relevantes para esta investigación monográfica, los cuales son:



Diseño: elaboración propia.

En Colombia a partir de la Constitución Política de 1991, el Artículo 3, menciona que toda persona tiene derecho a recibir educación, ésta tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la persona como tal, su forma de pensar, actuar y el fortalecimiento de los valores y demás derechos. Por lo tanto, es un derecho fundamental con una garantía progresiva, pues, aunque la Constitución Política no hace referencia expresa a la educación inclusiva, el Artículo13 menciona que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, esto quiere decir que deben tener y gozar del mismo

derecho sin discriminación de ningún tipo. Por lo tanto, es obligación de los estados lograr que se cumpla y hacer lo posible para que se den las condiciones necesarias para educar a todos y todas.

El Articulo 44 refiere que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los de los demás, son de carácter fundamental cuando de niños y niñas se trata, además son esenciales para el diario vivir, como lo es la vida misma, la integridad física, la salud y la seguridad social, una adecuada alimentación, portar un nombre y tener una nacionalidad, entre otras. Significa que, si se suplen estas necesidades básicas y los derechos fundamentales, se estaría aportando a tener niños y niñas desarrollados integralmente. Se estaría contribuyendo a formar sujetos de derechos en la sociedad actual. Por lo cual, se debe proveer las mismas oportunidades a niños y niñas con necesidades especiales o en condición de discapacidad, para que, de esta forma, puedan alcanzar sus metas desde cada una de sus particularidades y se cumpla a cabalidad la Ley.

El artículo 47 afirma la integración del servicio educativo a personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, pero, lo más importante es que aquellas personas forman parte integral del servicio público educativo, es decir, que hay una atención especializada. En el Artículo 67 afirma que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella, se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. De esta forma, la educación siempre ha sido importante y se observa cómo cada día tiene mayor relevancia en el mundo. Es necesario que cada persona le dé el verdadero valor que se merece y así, además de proveer conocimientos, la educación enriquecerá la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que caracteriza a los seres humanos.

La Ley 115 de 1994, "*establece que nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formació*n". En el artículo 1º. *Objeto de la ley*, argumenta que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana. Hace referencia al respeto por los derechos de los demás, siendo una parte fundamental del crecimiento como persona, logrando valer cada uno de ellos y fomentando igualdad de oportunidades para todos y cada uno de los niños y niñas.

El Decreto 2082 de 1996: "*por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*", se puede analizar que en el Artículo 3 se fundamenta los principios que deben ser tenidos en cuenta para dicha población, como es la integración social y educativa, pleno desarrollo humano, oportunidad y equilibrio y un soporte especifico. De acuerdo con lo que se observa diariamente, se puede deducir que muchas instituciones educativas no pueden brindar estas posibilidades, porque en primera instancia, no cuentan con una estructura física adecuada, en otros casos, no hacen adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, entre otras, que deben ser tenidas en cuenta.

Ley 361 de 1997: "*Nadie podrá ser discriminado por razón de su discapacidad, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación*". El segundo capítulo está dedicado a la educación y es allí donde se plantea que el Gobierno Nacional debe garantizar el acceso a la educación de todas las personas promoviendo su integración en aulas regulares, mediante programas educativos especiales e individuales. También, el Ministerio de Educación Nacional se compromete a desarrollar estrategias de capacitación y actualización de docentes, impulsando convenios entre las administraciones territoriales, las universidades que ofrezcan programas de educación especial, psicología, trabajo social, terapia ocupacional, fonoaudiología, entre otros que puedan apoyar los procesos terapéuticos y educativos de las instituciones. Es evidente que el acceso a la educación para las personas en condición de discapacidad sigue siendo limitado, pues, algunos no pueden por problemas de fondo como la accesibilidad a las instituciones, el traslado, contar con un acompañante, etc.

Ley 368 de 1997: En esta Ley, "*la Red de Solidaria Social promueve, desarrolla e implementa un nuevo concepto hacia la gestión social"*, en el que también harán parte el Estado y la sociedad para la ejecución de dichos programas, que, a su vez, tienen como finalidad promover los derechos constitucionales y contribuir a las necesidades de las personas y de los grupos en condición de discapacidad, entre otras. Cabe destacar que en el momento en que las personas o dichos grupos lo requieren, se gestionan programas de desarrollo social e institucional para satisfacer las necesidades básicas u otros requerimientos.

Ley 762 de 2002: En esta Ley "*se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad."* Llama la

atención cómo reafirman que las personas en condición de discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que las demás personas. Es importante aclarar el término discapacidad como lo hace el Artículo 1, el cual expresa que significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. Es de total importancia que lo estipulado en esta Ley se propicie en la plena integración de cada persona en la sociedad.

La Ley 1145 de 2007 *"se establece el Sistema Nacional de Discapacidad*", pretendiendo impulsar la formulación e implementación de políticas públicas en discapacidad, de forma coordinada entre entidades públicas, nacionales regionales y locales, así como, las organizaciones de la sociedad civil para personas en condición de discapacidad. También, se dan ciertas definiciones para cada uno de los términos analizados en la presente ley y que involucra de una u otra forma a las personas con limitaciones o deficiencias en su vida cotidiana.

En la Ley 1346 de 2009 "*se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad."* Dicha convención es un instrumento internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas o Derecho internacional de los derechos humanos destinadas a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. También, están obligados a garantizar y promover la plena realización de todos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de las personas en condición de discapacidad. Cabe resaltar que la importancia de los artículos que contiene, abre el panorama para todas las personas en condición de discapacidad, para las mujeres en estado de embarazo, los hombres, los niños y las niñas. Se describe además las definiciones de términos que en ocasiones se desconocen y que son de gran importancia conocer el significado de cada uno, entre ellos, está la comunicación, el lenguaje, la discriminación por motivos de discapacidad, los ajustes razonables y el diseño universal.

El Decreto 366 de 2009 "*contribuye a la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a estudiantes con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales*." El Artículo 4 señala que las instituciones educativas que cuenten con estudiantes matriculados en condición de discapacidad deberán organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y todo lo relacionado con las orientaciones pedagógicas estipuladas por el Ministerio de Educación Nacional. Lo anterior, permite señalar que en ocasiones no se da

cumplimiento a este Decreto porque las instituciones educativas no realizan las adecuaciones pertinentes en el plan de estudios, también, por la ausencia de una formación pedagógica y metodológica que permita responder adecuadamente a las necesidades diversas de los estudiantes o permitir el ingreso a personas calificadas y especializadas en el tema.

La Directiva Ministerial N°15 de 2010 "tiene como objetivo brindar orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para los servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales" (NEE) en entidades territoriales certificadas con el fin de garantizar una eficiente y oportuna prestación del servicio educativo a la población en condición de discapacidad. Es de esperar que las Secretarías de Educación de dichos territorios puedan cumplir con el objetivo y poner a disposición los recursos solicitados en el momento que lo requieran, tales como, los servicios de personal de apoyo, la formación básica de docentes, el suministro de dotación y la adecuación de la infraestructura educativa estatal. Todo esto para poder ofrecer una educación de calidad para todos y todas las estudiantes.

La Ley 1618 de 2013 tiene como objetivo "*garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables; propendiendo por la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad*." En resumen, respecto a educación, esta ley explica en su Artículo 7, que el Ministerio de Educación Nacional establecerá estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas en condición de discapacidad y diseñará los programas destinados a asegurar la educación inicial inclusiva pertinente en las instituciones educativas, según su diversidad.

En el Decreto 1421 de 2017 "*Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*", en él se encuentra la atención educativa a la población con discapacidad. Inicialmente, se hace un recorrido por las leyes y los decretos relevantes que favorecen a las personas en condición de discapacidad. El marco general está reglamentado por la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población en condición de discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. El Decreto 1421 es una guía completa cuyo propósito es brindar orientaciones, hacer precisiones y socializar algunas de las estrategias en las cuales es fundamental apoyarse para el logro de los objetivos propuestos y hacer realidad una educación inclusiva para las personas en condición de discapacidad en el

país. Desde esta mirada inclusiva que aporta la norma de este Decreto, se demuestra la necesidad de sensibilizar, orientar y guiar a las personas, en especial, a los docentes hacia el conocimiento de la importancia de educar sin excluir, el Decreto 1421 busca romper dichas barreras. Aun así, se considera que más bien, debe apuntar a rescatar el ser sensible, comprensivo y comprometido ante las situaciones educativas que en el aula se presenten, pues son los responsables de dirigir a los niños, niñas y jóvenes hacia el camino del conocimiento, el amor por el aprendizaje y la capacidad de indagar sobre el mundo y la sociedad que los rodea, promoviendo así, la educación para todos en igualdad de condiciones, sin mirar las limitaciones de cada uno, sino buscando desarrollar y potenciar las capacidades que se tienen, contribuyendo a que sean personas independientes y constructoras de una sociedad.

Es importante que se tenga conocimiento sobre el Decreto 1421, puesto que, es una norma actualizada y de estricto cumplimiento para los establecimientos educativos y que puede ser de ayuda, dado que, cada día se vinculan más estudiantes con capacidades diversas al sistema educativo, buscado una educación que atienda sus necesidades y que sea de calidad. En la tabla 5 se muestra la definición que el Decreto 1421 presenta para los términos: ajustes razonables, diseño universal de aprendizaje, educación inclusiva, estudiante con discapacidad y currículo flexible.

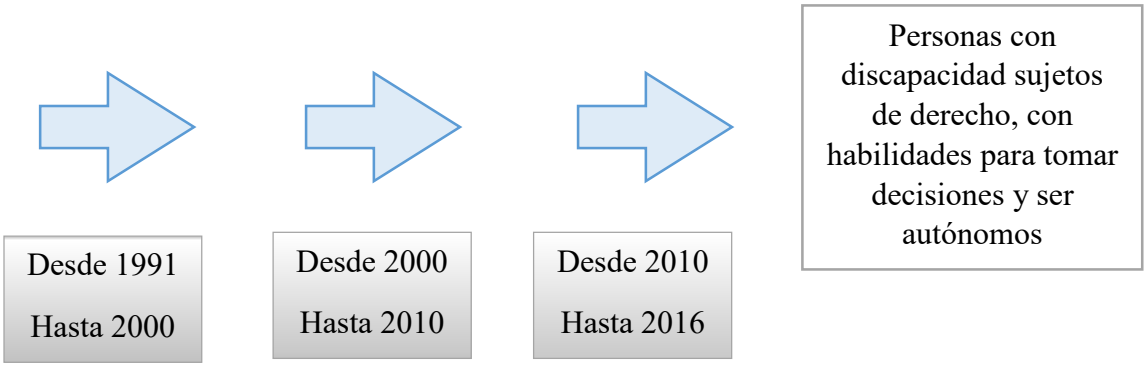
Tabla 5: *Definiciones de términos para la atención educativa a las personas con discapacidad.*

Concepto	Definición
Ajustes Razonables	Son aquellas acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, estas son basadas en las condiciones específicas de cada estudiante.
Diseño Universal de Aprendizaje	Son aquellos entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias educativas para todos y cada uno de los estudiantes.
Educación inclusiva	Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera adecuada a la diversidad de características, intereses, posibilidades, expectativas de todas las personas, promoviendo el desarrollo,

	aprendizaje y participación como objetivo principal.
Estudiante con discapacidad	Es aquella persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación con limitaciones ya sea en aspectos físico, mental, intelectual o sensorial.
Currículo flexible	Es aquel currículo que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, dando diferentes oportunidades para acceder a ellos.

Diseño: elaboración propia. Fuente: (Decreto 1421 de 2017).

Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2017) (DOTAP), este documento es la primera fuente de consulta para la aplicación del Decreto 1421 de 2017, los planteamientos que se desarrollan en él, ofrecen una descripción general de cada tipo de discapacidad, en relación con las necesidades de apoyo más relevantes que los estudiantes de educación preescolar, básica y media precisan, en su paso por el sistema educativo. La gráfica 2 muestra un resumen de la evolución de la normatividad en Colombia para la atención a personas con discapacidad.



Gráfica 2 Resumen normatividad para atención a personas con discapacidad.

Constitución Política, reconoce los derechos de las personas con discapacidad	No solo reconocer la oferta de apoyos y servicios que precisan las personas con discapacidad, sino saber de qué modo incluirlos en la educación formal como a los demás estudiantes, partiendo de la base de que los contextos son los que deben adaptarse a sus necesidades y no al revés.	Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad. Se incorpora el uso de estrategias pedagógicas de diversa índole, entre estas, los ajustes razonables, las flexibilizaciones curriculares y diversas adaptaciones a los sistemas de evaluación. El país acoge la idea de implementar los principios de educación inclusiva de la UNESCO.

Diseño: elaboración propia. Fuente: DOTAP (2017).

A modo de conclusión, Colombia no se ha quedado, ni se puede quedar atrás en una oportuna construcción de Lineamientos Políticos para Educación Inclusiva, que tenga, como punto de partida el reconocimiento de la diversidad, el valor y el respeto por la diferencia, impulsando la articulación de estrategias y acciones que promuevan el acceso, la permanencia y la participación de todas las personas en condición de discapacidad. De acuerdo con los referentes normativos y legales nacionales mencionados es que la inclusión educativa evoluciona, por ello, es necesario continuar con la revisión de políticas y acciones educativas no sólo a nivel nacional, también al interior de cada institución educativa, además, desarrollar procesos investigativos como el presente, con la intención de aportar y consolidar los procesos de inclusión educativa y atención a la diversidad.

6. Capítulo 2. Inclusión Educativa y Diversidad

Este capítulo presenta la relación entre inclusión educativa y la diversidad, porque la razón para escribir sobre inclusión educativa no es simplemente impartir aprendizajes, la inclusión educativa responde a las necesidades de todos los y las estudiantes, en su diversidad cultural, de género, etnia y diversidad funcional, para así, contribuir en la creación de una sociedad más justa, equitativa y democrática, donde la normatividad presentada en el capítulo anterior sea una realidad y no una utopía.

6.1 Inclusión Educativa

Inicialmente, apareció la educación especial, en la cual se entendía que las personas con discapacidad (sensorial, cognoscitiva, física y psicosocial) necesitaban una atención educativa especializada para ser "normales", pero en 1978 en Inglaterra, el Departamento de Educación y Ciencia Británico encargó al "Comité de Investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes", analizar la situación de la Educación Especial en Inglaterra, dando como resultado el "Informe Warnock" denominado así en honor a la Presidenta de dicho comité, Mary Warnock, con este informe la educación especial y el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), adoptaron un nuevo enfoque desplazando la categoría centrada en la discapacidad y entendiendo que cualquier persona por condiciones de diferente índole, en algún momento tendrá NEE:

> No se trata de afirmar que uno de cada cinco niños haya de ser considerado deficiente en el sentido tradicional del término, sino que, con ayuda adecuada, los problemas educativos de la mayoría de éstos serán sólo temporales y, sin ella, se complicarán con una permanente experiencia de fracaso. El Comité denominó niño con una necesidad educativa especial a todo aquél que necesitara dicha ayuda (Warnock, 1987, p. 45).

La palabra inclusión educativa tiene su origen en el Foro Internacional de la UNESCO celebrado en Jomtien Tailandia en 1990, en el cual se promovió el pensamiento de una Educación para Todos, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje y de bienestar individual y social de todas las personas en el sistema de educación formal, pero, fue en la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca España en junio de 1994, con la participación de representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales que se aprobó la

“Declaración de Salamanca”, en la cual se reconoce la necesidad y urgencia de enseñar a todos los niños (as), jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), dentro del sistema común de educación. La Declaración de Salamanca fue adoptada y respaldada por los gobiernos estableciendo el principio fundamental de inclusión en la escuela: “todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas” (Declaración de Salamanca (1994), p.11).

En Colombia, fue la Constitución Política de 1991 la que impulsó una integración educativa, porque el Estado colombiano asumió como una obligación de carácter especial, la educación integral de las personas con discapacidad. Inicialmente, se consideró que la asistencia, la rehabilitación en centros de salud y la educación especial en centros diferenciados era integración educativa, pero, posteriormente, se entiende como un derecho que todos los niños y las niñas estudien juntos en un mismo espacio independientemente de su condición, originando diversas formas de vinculación al aula de clase según las características de los estudiantes. Todo esto es un camino para que la sociedad reconozca la diversidad de los sujetos y logre comunicarse.

A partir de 1994, el concepto de inclusión educativa fue ampliamente difundido en todo el mundo y cada país ha intentado aplicar las ideas de inclusión educativa; sin embargo, aún se presentan diferencias, tensiones y contradicciones entre las políticas educativas y su puesta en práctica. En el documento “*Todas y Todos los Estudiantes Cuentan*”, se plantea que entre 2000 y 2010 el número de niños (as), adolescentes y jóvenes excluidos de la educación disminuyó, pero este progreso se ha detenido en los últimos años, según estadísticas de la UNESCO. Obviamente, los grupos poblacionales menos favorecidos tienen pocas probabilidades de acceso a una educación de calidad, por ejemplo, en los países más pobres hay déficit para atender la inclusión educativa porque faltan: recursos económicos, profesores capacitados, infraestructuras adecuadas y currículos flexibles, esto tiene como consecuencia que los niños y las niñas en condición de discapacidad sean escolarizados en institutos de educación especial o que no tengan acceso a la educación regular, ni especial, ello va a depender de las condiciones socioeconómicas, culturales y de las concepciones que la familia haya construido sobre la discapacidad, la diferencia y la diversidad.

Así entonces, es evidente la necesidad que se tiene en la actualidad de políticas claras y reales que reflexionen sobre la diversidad, Inclusión Educativa, su naturaleza epistemológica, sus funciones en la praxis social, educativa, política, cultural y económica, por ejemplo, este tema lo aborda el capítulo cuatro del libro "*Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II*" de Ocampo (2018) quien afirma; los avances en esta materia han sido de forma insuficiente y sin teoría, que además de confundir, han cambiado el sentido real de la inclusión educativa. Por consiguiente, la inclusión educativa es un concepto que va más allá de la educación, el cual es un derecho, la inclusión educativa abarca el aspecto: i. Social, ii. Laboral, iii. Familiar, iv. Salud, v. De movilidad, con el fin de, mejorar la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad o que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, por la etnia, las costumbres, la cultura, la enfermedad, o el aspecto socioeconómico. Así entonces, existe una amplia promulgación de la inclusión educativa, pero ésta debe abarcar todos los planos del desarrollo humano, para lograr una verdadera sociedad incluyente, equitativa y justa. Entonces, la inclusión educativa se convierte en un factor que transforma la sociedad, la educación, tal como lo expresa Ocampo (2018) "sin duda, dichas transformaciones deben pensar la construcción de nuevos mundos, modos de habitar la escuela, vivir en sociedad, es decir, crear nuevos espacios, concebidos como no-lugares" (p.182). Por tanto, Ocampo (2018) "concibe la inclusión como una praxis social alterativa más que alternativa" (p.183).

Uno de los aspectos que menciona Ocampo (2018), es la falta de profundidad en el estudio de la inclusión educativa, a tal punto que, los estudios no pueden dar respuesta a la pregunta ¿en qué sentido la educación inclusiva es para todo el mundo? todo esto, porque no se tiene analizado el tema en términos estructurales, metodológicos, ni epistemológicos; por consiguiente, es imposible ofrecer salidas reales, por lo tanto, hay una demanda de construcción y consolidación de una nueva gramática, una nueva forma de pensar, analizar e investigar los fenómenos educativos. Para Ocampo (2018), se ha concebido lo inclusivo como una estrategia para incorporar a quienes han sido marginados, sin comprender cómo se crea y transforma esta marginalidad. En cambio, la inclusión educativa concebida como fenómeno estructural se ocupa de la comprensión y el estudio de las estructuras cerradas de la sociedad que limitan el desarrollo de un grupo de personas, que los margina y coloca barreras para su crecimiento. La inclusión educativa sugiere nuevas formas

de interpretar la diferencia, supone una revolución cultural, social, política y económica. De otro lado, Ocampo (2018) deja claro que la inclusión no pertenece a la ciencia educativa ni a la pedagogía, sino que es una teoría sin disciplina, por ser algo nuevo, pero con una naturaleza propia que requiere apoyo de la educación y de la pedagogía, no obstante, debe avanzar en el conocimiento de su propia naturaleza y de esta manera, ir configurando su epistemología.

6.2 Diversidad

En el artículo "*Educar en y para la diversidad*" de la autora Arnaiz (2000), Díez y Huete (como se citó en Arnaiz, 2000), plantea que la diversidad es inherente al ser humano y se manifiesta a través de varios factores que pueden agruparse en tres grandes bloques: i. Los factores físicos que pueden ser analizados a través de: a) la diversidad de sexos bajo su dimensión biológica que asume que el funcionamiento de cada sexo es diferente, psicológica que atribuye a los distintos sexos diferente evolución y ritmo de desarrollo; y sociológica, bajo la cual se atribuyen determinados roles a cada uno de los sexos ; b) la edad cronológica puede generar diversidad en la medida que, en el mismo salón de clase se pueden encontrar estudiantes de diferentes edades con distintos intereses y nivel de desarrollo; c) el desarrollo corporal genera diversidad en cuanto la diacronía existente entre el desarrollo de los estudiantes en determinadas edades, incluso, dentro de un mismo sexo, lo que configura unas características psicológicas en función de la edad y de las relaciones interpersonales Arnaiz (2000); ii. Los factores socioculturales relativos a la diferente procedencia social, cultural o geográfica de las familias pueden generar diversidad en el aula, puesto que representan diferentes costumbres, sistemas de valores, etc. Asimismo, la pertenencia a determinadas minorías étnicas genera diversidad, puesto que, puede representar diversas religiones, creencias, hábitos, costumbres, idioma.

Tener en cuenta estas características supone dar una respuesta específica adecuada que compense las desigualdades y garantice los principios de igualdad y equidad. El nivel socio-económico-familiar (profesión de los padres, nivel de estudios) puede producir diferencias de valores, riqueza de vocabulario y expresión, nivel de relación, de acceso a experiencias y vivencias, hábitos extraescolares Arnaiz (2000); iii. Los factores académicos: hacen referencia a una serie de elementos como pueden ser: a) la capacidad de aprendizaje entendida como una capacidad permeable a las experiencias educativas; b) los conocimientos previos de los alumnos pueden ser

diferentes a pesar de haber recibido las mismas enseñanzas y estar escolarizados en un mismo curso; por esto, se puede inferir que no todos los estudiantes de un salón de clase tienen que realizar los mismos aprendizajes escolares al mismo tiempo y se han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje; c) la motivación constituye uno de los factores que genera mayor diversidad, especialmente, en los cursos superiores y está en estrecha relación con la historia y los fracasos de los estudiantes, y la forma de presentación de los contenidos académicos con mayor o menor lógica y funcionalidad Arnaiz (2000).

Por lo que atender la diversidad se convierte en un gran reto, empieza por reconocer las características particulares de los estudiantes, y lleva a establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, reconociendo que la diversidad es una característica inherente al ser humano y por esto, debe estar inmersa en el planteamiento educativo no solo en forma de instrucción, sino de manera relacional para que sean derribadas las barreras de aprendizaje. Arnaiz (2000) afirma:

> Los centros educativos, en la mayoría de las ocasiones, no están en disposición de asumir esta diversidad natural y muchos menos la diversidad que se constituye en problema. Por ello, los problemas de conducta, la presión por conseguir unos estándares en los resultados académicos, las dificultades de aprendizaje, la falta de motivación e interés, especialmente en la etapa de secundaria, la necesidad de plasmar en el curriculum la multiculturalidad de las minorías étnicas y religiosas, la identidad de las distintas comunidades autónomas, así como la adaptación del curriculum ante las NEE de muchos alumnos, son hechos evidentes de la diversidad, en tanto problemas presentes en los centros educativos (p.5).

No obstante, las instituciones educativas, los docentes y las familias deben aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias didácticas y posturas pedagógicas que den respuestas efectivas a la diversidad, porque se está educando a los futuros ciudadanos, donde la sociedad civil y las comunidades, se convierten en un eje transversal.

6.3 Vínculo entre Inclusión Educativa y Diversidad

La atención a la diversidad no depende únicamente de adoptar un enfoque organizativo, o tomar algunas medidas puntuales, sino que, involucra de forma global a las instituciones educativas, interpretando lo que ocurre en el aula como una relación educativa, de comunicación, de interacción entre los niños y niñas, a través, de la cual se construye y organiza el conocimiento, donde la diversidad se entiende como una manifestación de diferentes ideas, diferentes intereses, diferentes formas de hacer las cosas, cuando el aula se convierte en un espacio de encuentro, comunicación e intercambio, hace una verdadera contribución a la Inclusión Educativa, y el docente desempeña un papel primordial en este ejercicio, para profundizar en este tema, a continuación, se presentan once artículos clasificados en tres grupos: la posición de los docentes frente a la diversidad, los desafíos de la Inclusión Educativa y algunas experiencias exitosas de atención a la diversidad en Inclusión Educativa.

6.3.1. Posición de los Docentes frente a la Diversidad

Como ya se estableció en apartados anteriores, para que haya inclusión educativa, el aula debe ser inclusiva, y para que así sea, el (la) docente debe ser inclusivo, y, sin duda, para conseguirlo, el docente debe tener una capacitación y apoyo en el tema, pero, también debe cambiar una serie de paradigmas sobre sus propias concepciones, percepciones, prácticas y saberes; a los docentes les corresponde vencer el temor de enfrentarse a lo diferente, y tener una visión más global, que les permita incluso detectar cuando algo no va bien en el desarrollo de los estudiantes.

Sin lugar a dudas, las actitudes de los docentes es un tema que merece especial atención, por ello, es abordado en el artículo "*Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*" de los autores González y Triana (2018), donde se expone el término actitud y sus tres componentes principales: i. Cognoscitivo, ii. Afectivo, iii. Conductual, para luego, profundizar en los siete factores que pueden influenciar en las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con NEE: i. Responsabilidad, ii. Rendimiento, iii. Formación y recursos, iv. Clima de aula, v. Relación social, vi. Desarrollo emocional y vii. Creencias. "El artículo tiene como objetivo principal la revisión de publicaciones especializadas que abordan los factores influyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEE, en lo que

va corrido del siglo XXI" (González y Triana, 2018, p. 200). Los autores plantearon como metodología una investigación bibliográfica, a través de la revisión documental, de igual manera, utilizaron el motor de búsqueda Google Académico y las bases de datos especializadas como: Scopus, Web of Science y repositorios universitarios. González y Triana (2018), explicaron la metodología así: las palabras utilizadas para esta revisión bibliográfica pertenecen a las categorías: "actitud del docente, educación especial, necesidades educativas, y a las metacategorías: integración educativa y alumno atípico. En esta búsqueda, los registros obtenidos oscilaron entre 147 y 58, tras la combinación de las diferentes palabras" (p.203).

Como resultado de la investigación González y Triana (2018), ratifican que la educación inclusiva implica cambios trascendentales en el sistema tradicional de educación, en las instituciones educativas en la que los docentes juegan un papel muy importante en el proceso de inclusión educativa, por tanto, su actitud es un eslabón primordial para el éxito de ésta. Según González y Triana (2018), las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con NEE pueden verse influenciadas por factores como: responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima de aula, relación social, desarrollo emocional y creencias. Es la correcta dinámica de estos factores la que genera docentes comprometidos y reflexivos en su labor, que trabajan colaborando con sus colegas en la planificación, el desarrollo y la evaluación de su acción docente, buscando en su aula métodos didácticos que minimicen las barreras que pudieran existir para el aprendizaje de los niños con NEE (Pérez, 2011). Así mismo, González y Triana (2018), refieren que, en Colombia las creencias de los docentes en cuanto a la Inclusión Educativa son positivas, pues, consideran que los niños con NEE deben acceder a la educación en aulas regulares.

Para finalizar, González y Triana (2018), presentan las siguientes conclusiones: en un aula incluyente, los docentes buscan potenciar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes especialmente de los que presentan NEE, pero, es posible que los docentes no se encuentren lo suficientemente capacitados para dar respuesta a dichas necesidades. Por lo tanto, es necesaria la interacción entre colegas; cada docente debe hacer uso de su propia motivación para ayudar a los estudiantes con NEE, independientemente de los recursos que la institución educativa proporcione. Ahora, no puede afirmarse que la responsabilidad sea únicamente de los docentes, las instituciones educativas tienen un compromiso para que las adaptaciones curriculares sean realizadas por

profesionales idóneos, que estos guíen a los docentes de aula y que los directivos-docentes gestionen ante la Secretaría de Educación capacitaciones en NEE para sus docentes.

También, es importante considerar que los conceptos que los docentes tienen, pueden ser una barrera o un recurso para responder a la diversidad, en el artículo "*Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la Inclusión Educativa?*" escrito por Loreto, López y Assaél (2015), se plantea que, las políticas educativas que procuran atender a la diversidad han desarrollado nuevas formas de cómo los docentes deben entregar los apoyos para el aprendizaje y la participación, sin embargo, esta reorganización no necesariamente ha ido acompañada de cambios en las prácticas y en las concepciones de los docentes. El objetivo de la investigación fue conocer las concepciones de respuesta a la diversidad educativa que tienen los docentes de educación regular y los docentes de educación especial, quienes realizaron un trabajo conjunto en establecimientos municipales de la Región Metropolitana con Programas de Integración Escolar (PIE). Loreto et al. (2015) plantean como metodología una investigación cualitativa con un diseño metodológico descriptivo analítico, en la cual, se usó la entrevista para indagar las percepciones que los docentes tienen sobre la inclusión educativa, y las estrategias que utilizan para dar una respuesta rápida a la necesidad de inclusión. De igual manera, Loreto et al. (2015) realizaron entrevistas episódicas a doce duplas compuestas por un docente de educación general y un docente de educación especial, quienes realizaron un trabajo conjunto en el PIE en cuatro establecimientos educacionales municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Loreto et al. (2015), identificaron tres perfiles de concepciones de los docentes frente a la diversidad y los denominan así: 1. Concepción individual, centra el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes, sin considerar los elementos de contexto ni las potencialidades de los niños. Los docentes utilizan un lenguaje médico/rehabilitador. 2. Concepción Dilemática, se presenta en el momento en que los docentes se cuestionan sobre cuáles son las formas más adecuadas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, exponiendo pros y contras de unas y otras. 3. Concepción Interactiva, se caracteriza por la valoración del potencial de los estudiantes por sobre su déficit, asumiendo un rol activo y colectivo. Loreto et al. (2015), concluyen que, el perfil de la concepción del docente para responder a la diversidad, puede distinguirse a partir del lenguaje de los docentes, sin embargo, no es una generalidad, como lo

afirman Loreto et al. (2015), “Al analizar las categorías distinguidas, se logró identificar que las perspectivas no eran lineales en las personas, ya que, dependiendo de la categoría observada, podíamos ubicar distintas posiciones en un mismo discurso” (p.76). Según Loreto et al. (2015), de las tres concepciones: individual, dilemática e interactiva, predomina la perspectiva individual basada en el modelo médico/rehabilitador, la que se transforma en una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva. El arraigo de este modelo se explica, en parte, por la relevancia que el Ministerio de Educación otorga a los diagnósticos para la asignación de recursos. Los docentes construyen discursos con una concepción no solo individual sino dilemática e interactiva mostrando el potencial reflexivo de los docentes, por tanto, establecer espacios de reflexión colectiva sobre la práctica es de suma importancia.

Veamos ahora, las impresiones de los docentes sobre el papel que desempeñan con los estudiantes con NEE, en el artículo “*La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad”*, del autor Navarro (2016). Se analiza el papel de los docentes como mediadores entre los estudiantes para favorecer la educación inclusiva, concretando para ello el estudio en tres bloques fundamentales: i. La percepción de la inquietud de los docentes por tener alumnos(as) con discapacidad en el aula, ii. La percepción del docente sobre la actitud de los compañeros hacia el alumnado con discapacidad y, iii. La percepción de los docentes sobre su falta de preparación para atender a niños(as) con discapacidad. El objetivo de Navarro (2016), fue identificar la percepción de los docentes con respecto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula. El autor plantea como metodología una investigación de tipo descriptiva-cuantitativa y desarrolló el estudio en un Centro Educativo en España con seis docentes para Infantil, 18 docentes para Primaria, dos especialistas de Idioma Inglés, un especialista de Religión, dos especialistas de Educación Física, y un especialista de Música. Navarro (2016), recolectó los datos, a través, de una encuesta y utilizó la escala Likert, con respuestas como: Nada de acuerdo, Poco de acuerdo y Algo de acuerdo. Navarro (2016) realizó el análisis e interpretación de los datos con gráficos de barras y un breve comentario sobre los resultados. Navarro (2016) presenta los siguientes resultados: los docentes afirman que los estudiantes con discapacidad se relacionan a menudo con los estudiantes sin discapacidad. Todos los estudiantes, muestran una actitud positiva en cuanto a la cooperación que se da con los estudiantes con discapacidad. La mayoría de los docentes siente que necesitan más preparación para poder atender y enseñar mejor a los estudiantes con discapacidad. Navarro (2016), concluye que, la mayor parte de los docentes encuestados

perciben que sí existe inclusión en su aula, puesto que, observan cómo todos los estudiantes tienen total disposición para ayudarse en las tareas de clase, se interrelacionan para realizar actividades y no pronuncian palabras despectivas entre unos y otros, no obstante, también consideran que falta preparación por parte de los docentes.

Es evidente que, a pesar de las dificultades, los docentes afrontan la inclusión educativa como un reto y una oportunidad para enriquecer su práctica educativa, contribuyendo a un cambio en las escuelas, en el artículo *"Desafíos Actuales a la Inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa*" Martínez, Paramo y De Matos (2017) muestran una reflexión sobre el nuevo enfoque de la escuela del presente y el futuro en las aulas portuguesas. Los autores Martínez, et.al (2017) mencionan como objetivo principal, valorar las percepciones acerca de la Educación Inclusiva que realiza una maestra de un jardín de infancia ubicado en Villareal (Portugal). Martínez, et.al (2017) plantearon como metodología una investigación cualitativa e interpretativa con un diseño centrado en un estudio de análisis de un caso de realidad única con un marcado carácter descriptivo y exploratorio, para confirmar la emergencia pedagógica que apuesta por una educación inclusiva. Por consiguiente, la toma de datos se ejecutó por una combinación de instrumentos (entrevistas, escala de observación, documentos, materiales audiovisuales, y notas de campo) y fuentes de información (docentes e investigadoras) con la finalidad de realizar una triangulación de datos y así confirmar la emergencia de un ideario y práctica docentes inclusivas en esta aula.

Frente a los resultados, Martínez, et.al (2017) ofrecen varios puntos para la reflexión: una mirada a la inclusión, la equidad, en términos de oportunidad, de plantear retos y desafíos; por lo cual sugieren la necesidad de llevar a cabo cambios en las prácticas y valores docentes. No obstante, entienden como una forma natural en el que los espacios, las actividades, los tiempos y las relaciones, responden a un conjunto de elementos que, según unas u otras combinaciones, se configuran para hacer efectiva la realidad inclusiva en el aula a la que se refiere la propuesta, únicamente a lo particular del estudio, sin pretender hacer generalizaciones. En conclusión, Martínez, et.al (2017) se centran en especificar cómo para una maestra hablar de inclusión educativa es un reto que produce temores, pero que, también puede generar oportunidades para aprender nuevas maneras de construir y transmitir conocimientos que puedan servir para otros docentes en otros espacios, igualmente especificando la importancia de no centrarlos en tener a un

conjunto de estudiantes reunidos en un mismo espacio físico, sino en unirlos desde el aprendizaje, el construir conocimiento como sujetos sociales y participes de su propio ritmo, recalcando la importancia de espacios físicos que generen inclusión y que motiven a ser incluidos.

La posición, entonces, de los docentes frente a la diversidad, de acuerdo a lo expuesto, es que, aunque, alucen falta de capacitación, también muestran un deseo de contribuir con la inclusión educativa desde sus aulas y enfrentar los desafíos que atender a la diversidad representa.

6.3.2 Desafíos de la Inclusión Educativa

En un proceso tan complejo como lo es la atención a la diversidad en el marco de una verdadera inclusión educativa, es apenas normal, que se presenten desafíos y barreras para su implementación, pero, es prometedor encontrar cómo las instituciones educativas y los docentes, le apuestan a trabajar en pos de este fin. A propósito, resulta interesante la experiencia planteada en el artículo "*Educación Inclusiva. Sonrisas y Lágrimas*" elaborado en España por Echeita (2017), puesto que, realiza un análisis del concepto internacional del derecho a una educación inclusiva, haciendo énfasis en la identificación de los dilemas o desafíos que los agentes educativos presentan para poder promover y dar cumplimiento a este derecho. Echeita (2017) evidencia la relación dividida que existe entre lo estipulado en la normatividad y la realidad en algunos espacios educativos o centros de aprendizaje relacionado con la inclusión educativa. Un aspecto relevante de este estudio es que está centrado en España, pero en su hipótesis cabe la posibilidad que la dificultad existente entre lo dicho o establecido en la normatividad y las condiciones para su aplicabilidad generan tensiones y conflictos emocionales a muchos estudiantes y sus familias tanto en España como en otras partes del mundo. En consecuencia, se identifica en lo desarrollado por Echeita (2017) un proceso investigativo de carácter cualitativo que, mediante la utilización de revisión documental, busca inicialmente comprender los dilemas a los que se enfrentan los agentes educativos, para poder generar una adecuada Inclusión Educativa, donde manifiesta la importancia de la existencia de un interés político sobre este tema tan importante, como lo es la inclusión.

Además, los resultados dan una explicación detallada del término inclusión educativa a dicha población a la que se está haciendo referencia; estableciendo como acciones relevantes para este

proceso inclusivo los siguientes factores: i. Acoger a todos los estudiantes, sin importar su género, raza, ideología, estatus social u otra, ii. Demostrar que son acogidos y que son incluidos en el proceso de aprendizaje. iii. Generar un cambio en la mentalidad de los estudiantes para que empiecen con sus acciones a generar un ambiente de exclusividad y sensibilidad a los estudiantes con algún tipo de sensibilidad. Echeita (2017) destaca la importancia de una diversificación de las estrategias de enseñanza y en las acciones que se desarrollan con la finalidad de evitar la constante deserción escolar y los rendimientos inadecuados. También, se logra evidenciar en esta trascendencia educativa, que uno de los grandes desafíos de la inclusión educativa, es hacer que el proceso sea agradable para los estudiantes y que los motive constantemente para que continúen aprendiendo, haciendo énfasis en sus potencialidades o sus talentos excepcionales, dejando a un lado las diferentes dificultades que se presentan en la trayectoria. Para concluir, Echeita (2017) recalca lo complejo que es cumplir con el derecho internacional de inclusión educativa, y afirma que es relevante poder unir fuerzas y construir con persistencia una mejor educación. Este objetivo parte de la necesidad de poder solucionar las dificultades que se presenten en este proceso y, posteriormente, reconocer los desafíos constantes que surgen en las realidades particulares de cada contexto nacional o internacional.

Esas realidades, en Latinoamérica son expuesta en el artículo "*Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto""* de Echeita (2013), en él, se describe lo que sucede en los países latinoamericanos, en relación con la inclusión educativa; y a su vez, se realiza un paralelo entre países altos y bajos, los cuales, afirman y tienen en común que la inclusión educativa es una necesidad imperiosa para aquellos que comparten la meta de un proyecto de sociedad inclusiva. Y, en la consecución de este objetivo, los docentes se involucran de manera activa, llevando a cabo, mejorando y diseñando estrategias de enseñanza particulares y fructíferas que den como resultado el mejoramiento de la educación, y que esté orientada a todos los estudiantes, sin importar su condición física, cognitiva o sensorial; para lograr reducir todo tipo de exclusión educativa. Para Echeita (2013), llevar a la práctica la idea de una escuela donde todos tengan cabida de una forma natural y armoniosa, se hace necesario, de igual manera es importante centrarse en las características y habilidades de los estudiantes y no tanto en los contenidos o reglamentos institucionales.

Echeita (2013), plantea como metodología un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el que la tasa de los niños en situación de pobreza alta es del 13,7%. La tasa de riesgo de pobreza en los menores de 18 años se sitúa en el 26,5%, Echeita (2013) afirma que éste es un porcentaje que sólo lo ha superado Rumanía y Bulgaria en la Unión Europea. Así, lo que se pretende, es analizar los procesos interdependientes que inciden desde la escuela, entre ellos, la demografía donde se encuentran, la historia, la cultura, entre otras. Partiendo de allí, se puede mirar la raíz del posible problema y, por ende, buscar la solución entre los implicados. Con relación a los resultados Echeita (2013), encontró que hay intervalos que superan el 25% de la población escolar, formando un grupo de diferentes realidades ya sean personales, familiares, sociales o étnicas; es decir, una gran variedad de dichos estudiantes abandonará tempranamente la escuela o terminarán de manera informal su enseñanza obligatoria, estigmatizados y sin las competencias básicas y necesarias para incluirse socialmente en la vida activa.

Entonces, aunque no se puede negar que la inclusión educativa ha ido evolucionando con el paso del tiempo, apostando por un impulso en el sistema educativo, también, es necesario reflexionar sobre la realidad que se vive actualmente, la cual, deja en evidencia, que aún, queda mucho camino por recorrer, hacia una escuela para todos, donde, a partir de las diferencias se pueda convivir, obtener aprendizajes y excelentes experiencias. Y así, forjar comunidades educativas fuertemente comprometidas con valores y principios inclusivos, donde ser inclusivo sea una ventaja para enriquecer la cultura y la sociedad Echeita (2013).

Ahora bien, son los docentes quienes mejor pueden exponer la realidad de los desafíos que representa la diversidad en las aulas, en el artículo "*Prácticas Inclusivas en la Formación Docente en México*" realizado por Flores, García y Romero (2018), busca identificar las prácticas educativas inclusivas, de la Escuela Normal en México, haciendo énfasis en la formación profesional de los docentes de dicha institución; es decir, los autores pretendieron conocer cómo se educan a los docentes en inclusión educativa, cómo los forman, cómo nace la actitud protectora y favorecedora hacia aquellos que no cuentan con las capacidades suficientes para comprender adecuadamente una temática determinada por su condición diagnostica. Siendo este factor, fundamental para el proceso de inclusión. Flores, et.al (2018), desarrollaron una investigación de tipo mixta, es decir cualitativa y cuantitativa, y de carácter descriptiva. Trabajaron con estudiantes y docentes de las Licenciaturas de Educación Primaria, Educación Física y de Educación

Secundaria con Especialidad en Historia. Aunque hubo criterios de inclusión para la muestra, debido a las características de la población y el tiempo disponible para el estudio, el muestreo fue por oportunidad, participaron ocho docentes y doscientos cuarenta y siete estudiantes; se utilizó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (formatos de observación y estudiantes), junto con entrevistas semi-estructuradas, como herramienta para cumplir con el proceso cualitativo de la investigación y el Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje, el cual busca recolectar la información cuantitativa relevante para el estudio.

De acuerdo con los resultados, los autores Flores, et.al (2018) certifican que la percepción general es que el docente participante tiene altas prácticas inclusivas, no obstante, requieren mayores apoyos físicos, metodológicos y en la relación maestro-estudiante. Asimismo, los autores identificaron la necesidad de un plan de actualización docente que enriquezca conceptualmente a los educandos y propicie la implementación de la educación inclusiva. Dentro de la institución que fue objeto de análisis, los autores percibieron la necesidad de conocer y adquirir constantemente nuevos aprendizajes y conocimientos para mejorar de manera continua el proceso pedagógico que desarrollan. Posteriormente, Flores, et.al (2018) concluyen la necesidad de adecuar los planes curriculares a diversos factores, entre ellos el área o asignatura que se pretende orientar y las necesidades físicas o mentales que se requieren para dicha área, en la cual se rescata la importancia de conectar y conocer a los estudiantes para identificar sus necesidades y trabajar en pro de éstas. Para finalizar Flores, et.al (2018), aseguran que para mejorar las prácticas inclusivas, se debe tener un refuerzo en la capacitación del docente, ejercida por apoyos pedagógicos, que la institución cuente con las condiciones pertinentes físicas del aula y la institución como tal, la metodología y la relación maestro-alumno, lo cual refleja la necesidad de flexibilizar el currículum y prestar atención al desarrollo organizacional como una estrategia de cambio que surge desde el interior de la escuela y se ajusta a las necesidades de cada estudiante, donde el docente tiene el compromiso y derecho de proponer, hacer los cambios pertinentes y beneficiar a toda la comunidad educativa, sin excepción alguna Flores, et.al (2018).

En resumen, el desafío para los docentes frente a la inclusión educativa es poder involucrarse de manera activa en la atención a la diversidad y para las instituciones educativas es enfrentar la división entre la normatividad y la realidad del aula.

6.3.3 Experiencias Exitosas de Atención a la Diversidad en Inclusión Educativa

Con el fin de, favorecer la reflexión y la voluntad de continuar en el camino de la inclusión educativa, a continuación, se presentan unas experiencias que muestran que se puede, con el compromiso de todos, atender a la diversidad, para lograr una sociedad más desarrollada, integral y solidaria.

En el libro "*Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*" liderado por los autores Marchesi, Blanco y Hernández (2014), integrantes de la Organización de Estados Iberoamericanos, los autores realizan un aporte teórico sobre qué es la educación inclusiva, sus dimensiones y retos sociales, luego, indagan sobre los avances que diversos países Iberoamericanos han presentado sobre inclusión educativa, y finalmente, presentan los desafíos futuros a los que se enfrentarán estos países para poder cumplir con el reto de generar procesos educativos que reconozcan y respeten las individualidades existentes. El objetivo principal del libro es: desarrollar y confrontar reflexiones sobre las exigencias y las dinámicas educativas de la actualidad (Marchesi et al, 2014). El texto de Marchesi et al. (2014), es una investigación cualitativa, que describe las buenas prácticas en educación inclusiva de algunas instituciones educativas en Colombia, España, Paraguay, Brasil, Uruguay y Guatemala, los autores evidencian que estas instituciones son el resultado de procesos innovadores de Inclusión Educativa. Marchesi et al. (2014), presentan experiencias educativas de inclusión de gran relevancia como es el caso de la Escuela Oficial Rural Mixta de Aldea Suchiate, Sibinal, San Marcos, Guatemala, en la cual se describe la siguiente experiencia:

> A partir de la necesidad de dos niños con discapacidad auditiva, cuyos padres y abuelos no pensaban que pudieran tener la oportunidad de asistir a la escuela porque en ella no se contaba con los recursos suficientes para atenderlos, se los inscribió en primer grado de primaria y se los apoyó de manera especial desde el comienzo. Esos dos niños son ahora estudiantes de segundo de primaria, y están recibiendo una educación de calidad en una escuela regular (Marchesi et al., 2014, p.149).

Marchesi et al. (2014) afirman que, al finalizar esta experiencia, todos los alumnos del grado aprendieron el Lenguaje de Señas, desarrollando valores como la autoestima, la cooperación, la tolerancia, el respeto y la solidaridad. La escuela se dio a conocer a nivel departamental a través

de esta experiencia de Inclusión Educativa y el personal docente que trabaja en la escuela adquirió experiencia para atender a niños con necesidades educativas especiales. Ahora bien, para avanzar en este tipo de enseñanza debe existir un compromiso ético que oriente este proceso y lo sostenga a pesar de las dificultades, y un esfuerzo compartido de la comunidad educativa (Marchesi et al., 2014).

Otro caso, interesante es el que se menciona en el artículo "*Prácticas Inclusivas de los Docentes*" de los autores García, Belesaca y Jara (2018), el cual, tiene como objetivo analizar el nivel de aplicación de prácticas inclusivas por parte de docentes y estudiantes en la unidad educativa Juan Bautista Stielhe de la ciudad de Cuenca (España), en el año lectivo 2015-2016, para los autores, las prácticas inclusivas reflejan que la cultura y las políticas inclusivas, tienen que ver con asegurar que las actividades de aprendizaje en el aula y que las extraescolares promuevan la intervención de todos los estudiantes y que consideren los conocimientos y las experiencias adquiridos por ellos fuera de la institución educativa; la enseñanza y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje y superar las barreras de la educación y la participación; además, el personal docente y administrativo moviliza los recursos de las instituciones y de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos los estudiantes.

La metodología planteada por García, et al. (2018), es una investigación mixta, de tipo descriptivo y exploratorio, con una población de 19 docentes y 118 estudiantes de niveles de básica, superior y bachillerato de la unidad educativa Juan Bautista Stielhe; para recolectar la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario; para corroborar la información obtenida se utilizó una ficha de observación. La información los autores la procesaron mediante la tabulación, construcción de tablas y gráficos estadísticos en el programa Microsoft Excel García, et al. (2018).

Los investigadores García, et al. (2018), encontraron que los docentes tienen un buen nivel de aplicación de prácticas inclusivas, cumpliendo con sus obligaciones curriculares, hacen un mayor uso de las estrategias de la organización y manejo efectivo del aula, en los procesos de aprendizaje, mientras que los estudiantes tienen una percepción favorable de la Inclusión Educativa, los directivos de la institución educativa en mención, brindan las facilidades para cumplir el proceso inclusivo cumpliendo con las leyes y normativas del país. El estudio presenta indicadores

cuantitativos que permiten visualizar las prácticas que se realizan y el nivel de aceptación que los estudiantes pueden tener de algunas estrategias educativas utilizadas por los docentes.

Es pertinente mencionar, también el artículo "*Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*" del autor Besalu (2018), liderado por la Organización de Estados Iberoamericanos, en el cual, se indaga sobre los avances que se han presentado a través del tiempo en Inclusión Educativa en diversos países de Iberoamérica. Igualmente, trata de dar a conocer los desafíos futuros a los que se enfrentan estos países para poder cumplir con el reto de generar un proceso educativo que reconozca y respete la individualidad existente. Besalu (2018) plantea su metodología de forma cualitativa, donde busca retomar las experiencias de vida de diversos países y de esta manera conocer los triunfos que han tenido sobre la temática de inclusión educativa. Por lo que, desde una óptica de historia de vida, busca dar a conocer estas experiencias, y, cómo éstas, son el resultado de procesos innovadores de inclusión en la sociedad. Para dicho estudio, los participantes de este proceso son países como: Colombia, España, Paraguay, Uruguay, entre otros. En relación a los resultados, Besalu (2018) da a conocer claras experiencias de inclusión educativa en los países ya mencionados; experiencias que también se exponen en los retos que se presentan desde diversos puntos de vista teóricos para poder generar adecuados y asertivos procesos de inclusión educativa, en la cual consideran relevante tener en cuenta las particularidades que poseen todos los estudiantes para poder generar un proceso más adecuado y propositivo.

Besalu (2018) concluye que, la inclusión es un proceso, en el que, a pesar de las dificultades presentes en estos países, se han realizado y alcanzado adecuados logros; donde no solo es el docente el actor de este proceso, sino la familia, el estado y la sociedad. Por consiguiente, para Besalu (2018), la inclusión es un camino que conduce la manera de fomentar, orientar y sensibilizar, a todos los estudiantes para que independientemente de su lengua, raza, cultura, ideología o discapacidad tengan una educación de calidad, accesible y permanente, que les permita una buena educación con las condiciones pertinentes que otorga el estado.

Ahora bien, se puede tener la percepción que la inclusión demanda muchos recursos económicos e intelectuales, pero, la obra "*Los Pájaros*" del autor Zullo (2012), muestra que en realidad son los pequeños detalles, los verdaderos tesoros, porque solo uno es suficiente para enriquecer el momento actual y cambiar el mundo, en ese orden de ideas, el artículo "*Educación*

inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica" de Díaz y Rodríguez (2016), plantea las realidades y los paradigmas en la educación inclusiva, y propone precisamente de esos pequeños detalles que son un tesoro, cuando pone en evidencia, las transformaciones en el tiempo respecto al uso del lenguaje para referirse a la población con diversidad funcional. La metodología planteada por Díaz y Rodríguez (2016), fue una investigación cualitativa de tipo documental. Los autores presentan la pedagogía de la diversidad como un gran reto, con dos elementos primordiales: el currículo fomentando un desarrollo integral y los docentes como agentes de la diversidad y promotores de equipos interdisciplinarios. En su investigación Díaz y Rodríguez (2016) encontraron que usar el término "Diversidad Funcional", como sustitutivo de "discapacidad", es una tendencia a nivel internacional que propone una corriente de lenguaje y pensamiento que contribuye a la inclusión. Díaz y Rodríguez (2016), dieron a conocer que, educar en la diversidad no es más que reconocer las diferencias existentes entre las personas y pensar una escuela para todos que se apropie de la diversidad y contemple la integralidad de sus estudiantes en el marco de la dignidad humana.

En consonancia, con todo lo expuesto anteriormente, es claro que, la inclusión educativa y la atención a la diversidad no pueden ser consideradas como un proyecto que afecta a una sola persona o a un grupo de personas, son realidades que afectan positivamente a la comunidad en general y tienen al docente y lo que se vive en el aula como las herramientas más valiosas para lograr el desarrollo integral de todos los y las estudiantes, sin embargo, esta atención a la diversidad exige mejorar las instituciones educativas, financiar los materiales necesarios, capacitar a los docentes y una legislación que sea real en el apoyo de todos estos procesos.

7. Capítulo 3. La Práctica Educativa y la Inclusión Educativa: una lectura desde Carr (1996) y Freire (2002)

Para que la inclusión educativa y diversidad expuesta en el capítulo anterior, pueda llevarse a cabo, es necesario una práctica educativa que influya este proceso positivamente, de esta manera, para el desarrollo de la monografía fue fundamental comprender el concepto de práctica educativa, así entonces, el acercamiento se realizó primero desde el filósofo Wilfred Carr, quien desde el libro "*Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica"* posibilitó comprender de manera histórica el concepto, específicamente desde lo planteado por Aristóteles. Carr (1996) plantea un recorrido histórico por el concepto de práctica educativa y señala la crítica que ésta no debe concebirse como una mera práctica. Al mismo tiempo, se consideró importante hacer un análisis de la práctica educativa desde lo planteado por el pedagogo Paulo Freire, así entonces, en este capítulo también se presenta lo expuesto por Freire en el libro "*Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*" ambas lecturas permitieron tener una conceptualización de la práctica.

7.1 La práctica educativa desde Wilfred Carr (1996)

¿Qué es la Práctica Educativa?, Stephen Kemmis en el prólogo del libro de Carr (1996) "*Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*" plantea una respuesta:

> Para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de "práctica? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma o, al menos, eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos (p.17).

La respuesta a la pregunta planteada es muy amplia, porque hace referencia a la actividad social que realiza el docente cuando da una clase, por tanto, está influenciada por su formación académica, las costumbres y creencias de los estudiantes, las particularidades de la institución

educativa, el entorno social de la institución educativa, la obligatoriedad de cumplir con el programa de educación diseñado por el Ministerio de Educación y las respuestas de los estudiantes y sus familias, por tanto, la práctica educativa depende del contexto social, histórico e institucional y se desarrolla diariamente en la cotidianidad del aula de clase. El docente, desarrolla diferentes actividades en su práctica educativa como respuesta a los problemas impredecibles que aparecen, que transforman y enriquecen sus conocimientos teóricos. Carr (1996) afirma "lo característico de la práctica educativa es que no sólo se rige por una teoría práctica general, sino también por las exigencias de la situación práctica en la que se aplica esta teoría" (p.101).

La práctica educativa no es una actividad mecánica, es una actividad intencional y con gran contenido social, en consecuencia, el esquema teórico no se adquiere en forma aislada sino en interacción con otros docentes, Carr (1996) plantea que los esquemas teóricos de los docentes tienen una historia, son formas de pensar heredadas y los problemas que tratan de afrontar dichos esquemas, solo pueden ser planteados y resueltos por docentes, para que sean estructurados de forma coherente y relevante. Los docentes no son simples usuarios de los conceptos teóricos de la educación, su experiencia práctica constituye el origen de los problemas a investigar, por tanto, son imprescindibles en la tarea teórica.

Cuando se desconoce esta realidad, la teoría educativa se convierte sólo en palabras complicadas y de poca aplicación en la labor cotidiana del docente, creando una brecha entre la teoría y la práctica, que coloca una división: por un lado, los teóricos de la educación construyendo teorías y por otro lado, los docentes poniéndolas en práctica; dominando la ciencia como dueña de la verdad y dejando a un lado a quienes cotidianamente ejercen la docencia, quienes podrían aportar y enriquecer la teoría educativa con sus experiencias. Carr (1996) describe tres formas de concebir la relación entre la teoría y la práctica educativa, a continuación, se explica cada una:

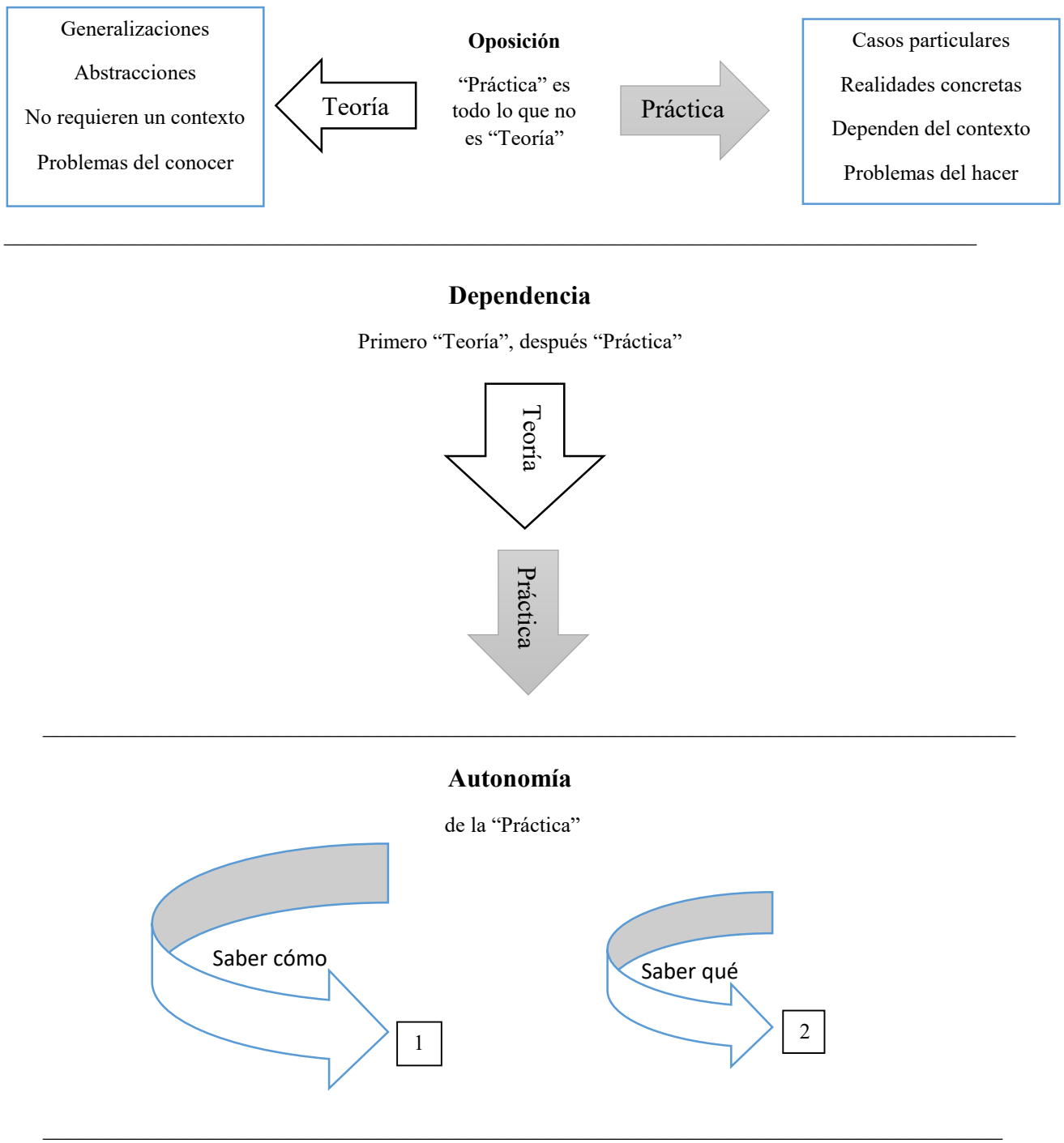
La primera plantea la relación como oposición, es decir que "práctica" es todo lo que no es "teoría", la práctica se trata de casos particulares, realidades concretas, dependen de un contexto, son contingentes al tiempo en que se realizan y sus problemas son problemas del hacer. La teoría se trata de generalizaciones, abstracciones, no requieren de un contexto, perduran en el tiempo y sus problemas son problemas del conocer (Carr, 1996). Entonces, las soluciones a los problemas

teóricos se encuentran conociendo algo, mientras que, las soluciones a los problemas prácticos solo se resuelven haciendo algo. “La actividad de teorizar es, en gran medida, inmune a las presiones del tiempo; la práctica posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana” (Carr, 1996, p.88). Esta visión no es satisfactoria porque existen problemas sobre los que hay que hacer (son prácticos), y son más generales que particulares, más abstractos que concretos y requieren más conocimiento que acciones.

La segunda forma plantea la relación como dependencia, toda práctica este cargada de teoría, la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico. Está visión tampoco es satisfactoria porque la práctica educativa nunca puede regirse por la teoría pura ya que se desarrolla en situaciones determinadas y la teoría son creencias generales, un docente quedaría sin saber que hacer frente a los retos de las situaciones concretas, porque seguramente no han sido tenidas en cuenta en la teoría (Carr, 1996). “Así como el problema de la perspectiva “de oposición” de la práctica educativa consiste en que excluye muchas cosas, el problema general de la perspectiva de la práctica “orientada por la teoría” es que excluye demasiado poco” (Carr, 1996, p.88).

La tercera forma postula la autonomía de la práctica argumentando que, dado que, no es posible “saber que” algo es, a menos que ya se “sepa cómo” hacerlo, el “saber cómo” por lógica antecede el “saber qué”. Pero, “esto no sólo supone que la “práctica no es la hijastra de la teoría”, sino todo lo contrario: “la práctica eficiente precede a la teoría de la misma” (Carr, 1996, p.90). Esta visión no es satisfactoria porque la práctica educativa supone mucho más que “saber cómo” hacer algo, se constituye en una actividad ética para conseguir unos fines educativos adecuados, no se trata de producir bienes o productos, por medio de la práctica educativa, sino de definir reglas de conducta, por tanto, aunque siempre es necesario “saber cómo” hacer algo, no basta para desarrollar la práctica educativa (Carr,1996). En la gráfica 3 se resume estas tres posiciones, sobre la relación entre la teoría y la práctica educativa:

Gráfica 3 Relación entre la teoría y la práctica educativa.

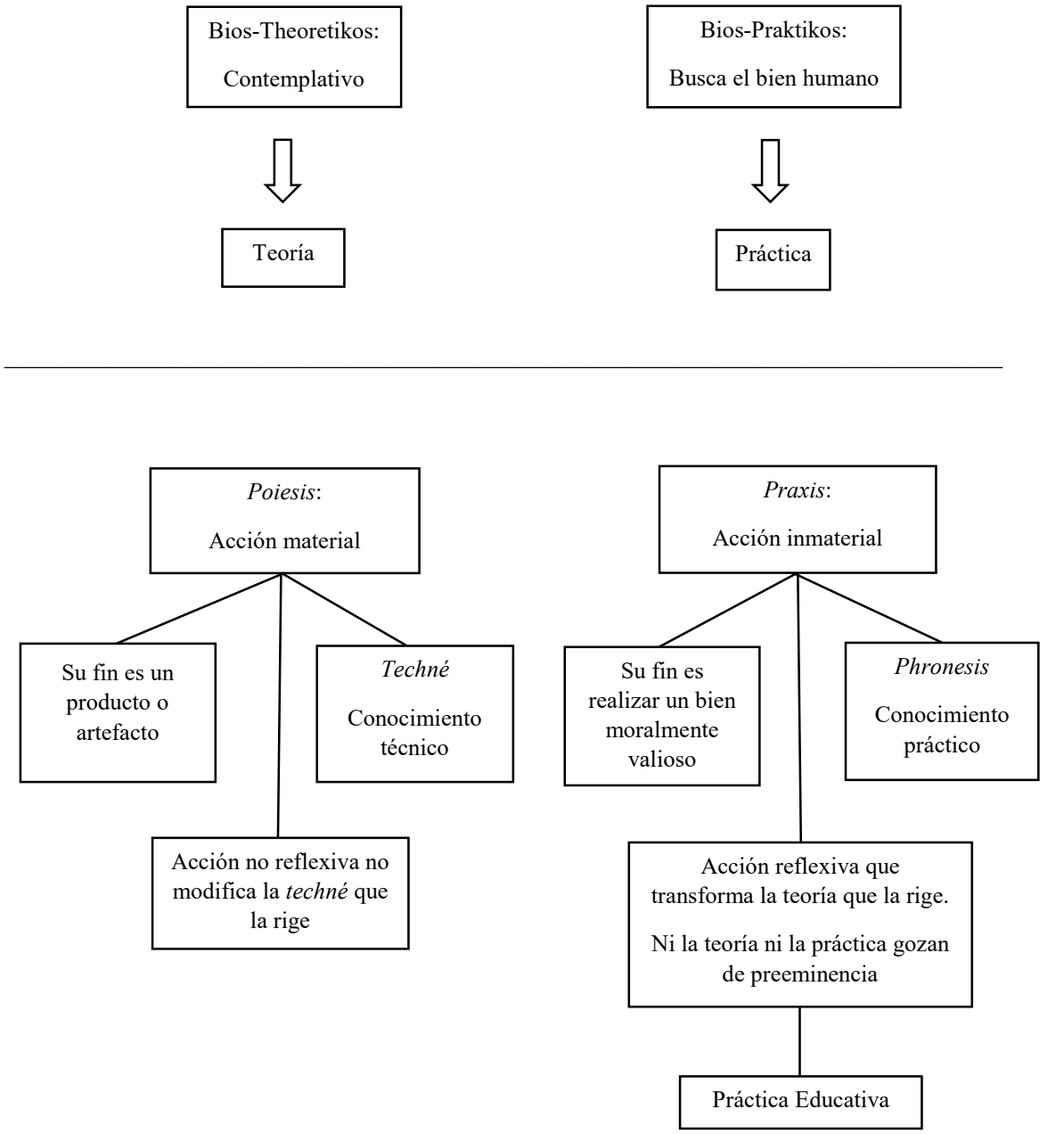


Diseño: elaboración propia. Fuente: Carr (1996, p.88).

Carr (1996) concluye que las tres posiciones son inadecuadas porque son incompletas y excluyentes, las tres características (oposición, dependencia e independencia de la teoría) son necesarias en una práctica educativa, pero, no puede acentuarse sobre una de ellas, excluyendo a las demás porque se tiene una versión incompleta, es necesario, tratar la teoría y la práctica educativa como ambientes unidos, dependientes y lógicamente relacionados. Para entender el concepto de "práctica educativa", Carr (1996) plantea un significado para la palabra "práctica" remontándose hasta los griegos, para quienes "práctica" hacía referencia a una forma de vida caracterizada por buscar el bien humano (la bios-praktikos), y se distinguía de la vida de los filósofos o científicos dedicados a la vida contemplativa, a la teoría (bios theoretikos). La acción para los griegos tiene dos formas posibles: la techne (conocimiento técnico, es ajeno al sujeto) y la praxis (produce un bien a alguien solo a través de la acción) (Carr, 1996).

La práctica como *praxis*, entonces, hace referencia según Carr (1996) a un comportamiento que requiere deliberación sobre los medios y preocupación por los fines, requiere reflexión sobre las consecuencias, por tanto, tiene una carga ético-valorativa, el práctico es un hombre prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera y justa en una situación dada. La noción de práctica desde la techne tiene una racionalidad técnica y desde la praxis tiene una racionalidad interpretativa, a continuación, se exponen algunas características de cada uno de los tipos de racionalidades: i. Racionalidad Técnica: la práctica es en un campo de aplicación, la realidad es objetiva, los problemas son instrumentales y universales, se aplican reglas generales, el profesional competente aplica "la receta" preestablecida para garantizar el éxito, sostenida en las tradiciones tecnisistas y academicistas, tiene su anclaje en la psicología conductista; ii. Racionalidad Interpretativa: la práctica es un campo de aprendizaje, la realidad es subjetiva, los problemas son indeterminados y casuísticos, se interviene según la interpretación de la situación, el profesional competente construye su "buena" forma de intervenir, sostenida en la tradición hermenéutica, tiene su anclaje en la psicología contextualista. En la gráfica 4 se muestra el origen del término práctica educativa:

Gráfica 4 Origen del término práctica educativa



Diseño: elaboración propia. Fuente: Carr (1996, p.101).

En síntesis, en la práctica educativa las teorías y las acciones no son algo excluyente, son solo dos lados del conocimiento, en donde, es necesario, por un lado, ampliar los marcos conceptuales y de interpretación, a través de la construcción de nuevos significados de la experiencia para que no pase sin dejar huella y, por otro lado, enriquecer las formas prácticas de la acción a través de la interpretación y aplicación de los marcos conceptuales, sin ir al extremo de ninguna de las dos posiciones, entendiendo que, el conocimiento se adquiere por la teoría y por la práctica y cada uno tiene sus características. En el conocimiento de la teoría la investigación es expresión y origen del conocimiento teórico, es descriptivo, explicativo, articulado y organizado con una determinada lógica propia de un campo del saber, se expresa en forma de "saber qué". En el conocimiento de la práctica, la práctica es expresión y origen del conocimiento práctico profesional, es propositivo, se orienta a la acción, es poco articulado y organizado con una lógica particular diferente a la lógica teórica, se expresa en forma de "saber cómo". En la construcción de este conocimiento el docente tiene un papel preponderante como lo afirma Carr (1996) "el desarrollo continuado de la teoría y la práctica de la educación es una cuestión que atañe a los profesionales de la educación (trabajando con otros) y no sólo a los teóricos e investigadores de la educación ajenos a las escuelas" (p.31).

7.2. Saberes necesarios para la práctica educativa desde Paulo Freire

Freire (2002) afirma "formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas" (p.7). Es por eso que, para realizar esta labor, Freire (2002) plantea que, son necesarios unos saberes que deben asumir los docentes en América Latina, con el fin de, formar individuos libres y autónomos. Además, los docentes deben asumir una reflexión crítica sobre la práctica educativa, la cual es una exigencia de la relación entre la teoría y la práctica, sin esta reflexión, la teoría se convierte en simple palabrería y la práctica en quehaceres desordenados. A continuación, se resumen catorce de estos saberes que plantea Freire (2002):

i. "*Enseñar exige rigor metódico*": el docente debe reforzar la capacidad crítica del educando, porque la tarea del docente no es sólo enseñar los contenidos, sino también, enseñar a pensar correctamente (Freire, 2002); ii. "*Enseñar exige investigación"*: mientras se enseña se continúa buscando, indagando, comprobando, interviniendo, Freire (2002) afirma "No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" (p.14); iii. "*Enseñar exige respeto a los saberes de*

los educandos": la escuela debe respetar los saberes con que llegan los estudiantes y discutir con ellos, la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (Freire, 2004); iv. "*Enseñar exige crítica"*: una de las tareas de la práctica educativa es desarrollar la curiosidad, que empieza ingenuamente como una inquietud que indaga, y busca esclarecer algo; y se convierte en una curiosidad crítica (Freire, 2002); v. "*Enseñar exige estética y ética*" la práctica educativa tiene que ser testimonio riguroso de decencia y pureza, la experiencia educativa tiene un carácter formador no es un simple adiestramiento técnico, por lo que la crítica debe ser hecha con ética y al lado de la estética (Freire, 2002); vi. "*Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación"*: lo nuevo no puede ser aceptado o negado solo por el hecho de ser nuevo, así como lo viejo no puede ser rechazado solo por el hecho de ser viejo, si lo viejo preserva su validez continúa siendo nuevo. El rechazo de toda forma de discriminación debe ser un pensamiento presente en la práctica educativa, "La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia" (Freire, 2002, p.17); vii. *Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando*: "El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros" (Freire, 2002, p.28).

viii. "*Enseñar exige buen juicio"*: en la práctica educativa debe respetarse la autonomía, la dignidad y la identidad de los estudiantes, el docente debe vigilar su buen juicio para evaluar a cada instante su práctica de modo que sea con autoridad y respetando la libertad de los estudiantes (Freire, 2002); ix. "*Enseñar exige alegría y esperanza*:" la alegría en la práctica educativa genera esperanza en los estudiantes, la esperanza de que los estudiantes y docentes puedan aprender, enseñar, inquietarse juntos, afianza la verdad de que juntos también pueden resistir los obstáculos que se oponen a su alegría (Freire, 2002); x. "*Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad:*" la seguridad en el desarrollo de la práctica educativa está fundamentada en la competencia profesional, el docente debe tomar en serio su formación, pero, esta debe ir de la mano de la generosidad porque la mezquindad con que se comporte, minimiza su tarea formadora (Freire, 2002).

xi. *"Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo:"* la intervención de la práctica educativa en el mundo va más allá de entregar un conocimiento,

porque tiene que ver con la formación de ciudadanos con una capacidad crítica frente al mundo que los rodea (Freire, 2002); xii. "*Enseñar exige saber escuchar:"* es escuchando como se aprende a hablar con los demás, por tanto, en el aula deben existir menos discursos verticales, donde el docente tiene todo el conocimiento, y más espacios que permitan compartir experiencias, puntos críticos, diferencias de opinión, espacios que, en definitiva, promuevan el respeto y la tolerancia (Freire, 2002); xiii. *Enseñar exige disponibilidad para el diálogo*: "El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inclusión en permanente movimiento en la Historia" (Freire, 2002, p.61).

El diálogo no se trata de que haya una conquista del otro con los argumentos, se trata de respetar las diferencias, tener coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, para que se dé un encuentro con quien se está hablando; xiv. *Educar exige querer bien a los educandos*: El docente no debe tener miedo a expresar su afectividad, no se es mejor docente por ser severo, frio o distante, obviamente, esta afectividad no puede intervenir en el cumplimiento de la labor (Freire, 2002); "*Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción*" (Freire, 2002, p.12). En el ejercicio de la práctica educativa el docente debe actuar como una persona abierta a las preguntas, las curiosidades y las inquietudes de los estudiantes, con una actitud crítica pero motivadora, trabajando en realizar una práctica educativa con ética, donde sus acciones respalden lo que dice y, por tanto, dé validez a lo que enseña; siendo consciente de que está ayudando a formar en los estudiantes un pensamiento crítico frente al mundo que los rodea y no solamente transfiriendo unos conocimientos para el cumplimiento de un requisito de la institución educativa.

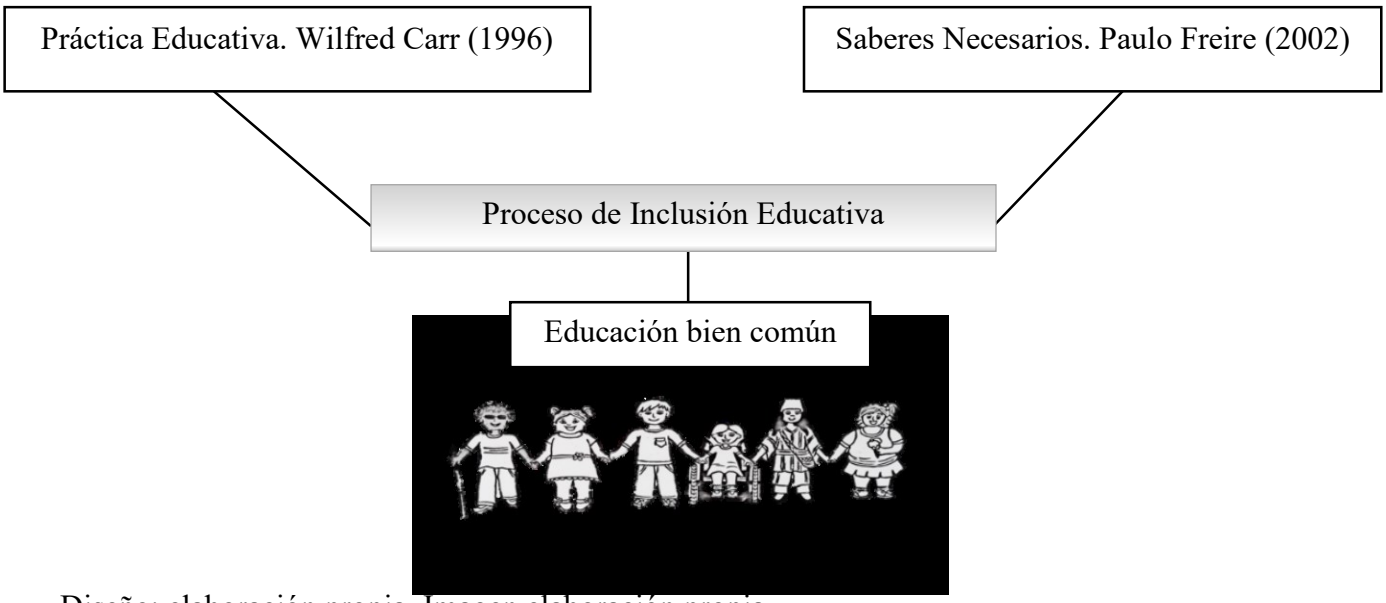
7.3 Relación entre la práctica educativa y la inclusión educativa

Todo proceso de inclusión educativa en una nación o en una institución educativa, necesariamente tendrá que estar acompañado de una práctica educativa coherente con los postulados de Wilfred Carr (1996) y los saberes necesarios expuestos por Paulo Freire (2002), porque la inclusión educativa transforma la sociedad y la práctica educativa como praxis, tiene como fin realizar un bien moralmente valioso (educación con calidad), es reflexiva (trabaja con personas) y hace uso de la teoría y la práctica en el mismo nivel de importancia. Carr (1996) afirma

“una característica definitoria de una práctica educativa es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados” (p.90).

Así mismo, para una labor tan trascendental, son necesarios docentes empoderados para desempeñar su papel en la transformación de la sociedad. “Mediante el poder de la Práctica Educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos” (Carr, 1996, p.17). Este empoderamiento exige a los docentes que piensen sobre; lo que deben “saber” y deben “hacer” en este proceso de enseñanza y aprendizaje, para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión educativa de todos los estudiantes, por esta razón, Freire (2002) proporciona un marco conceptual para la práctica educativa, a través, de veinte saberes o principios, de los cuales se seleccionaron, por su relación con el tema de Inclusión Educativa, catorce en el punto anterior. Entonces, Carr (1996) con su aporte sobre la práctica educativa y Freire (2002) con los saberes necesarios para la práctica educativa, realizan invaluables aportes al proceso de inclusión educativa, de modo que, el resultado sea una educación en igualdad de condiciones para toda la población, que redunda en bienestar para la comunidad en general, como se resume en la siguiente gráfica:

Gráfica 5 Inclusión Educativa y Práctica Educativa.



Diseño: elaboración propia. Imagen elaboración propia.

A continuación, en la tabla 6 se analizan algunos de los puntos en los que estos dos autores se relacionan con respecto a la práctica educativa y la inclusión educativa:

Tabla 6 Muestra los puntos de relación entre Carr y Freire, en la Inclusión Educativa y la Práctica Educativa.

Puntos de relación entre Wilfred Carr (1996) y Paulo Freire (2002)

Tema	Wilfred Carr	Paulo Freire	Relación
Distancia entre Teoría y Práctica Educativa	"En la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica" (Carr, 1996, p.62).	"Es tan erróneo separar práctica de teoría, pensamiento de acción, lenguaje de ideología..." (Freire, 2002, p.56).	La teoría educativa y la práctica educativa son igualmente importantes, ninguna tiene preminencia, en la tarea de educar para la diversidad.
Práctica Educativa	"una práctica educativa es también social" (Carr, 1996, p.65).	"La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y por eso ética" (Freire, 2002, p.30)	La práctica educativa es social, porque la educación, trasciende a la sociedad en la medida que se forman seres sensibles, críticos y analíticos de su entorno, respetando las diferencias del otro.
Docente como investigador	"el desarrollo continuado de la teoría y la práctica de la educación es una cuestión que atañe a los profesionales de la educación (trabajando con otros) y no sólo a los teóricos e investigadores de la educación ajenos a las escuelas" (Carr, 1996, p.31).	"No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" (Freire, 2002, p.14). "Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser	El docente debe percibirse como un investigador, por el hecho de ser un docente, porque en su labor, a través, de la indagación, la búsqueda, la capacitación, la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, la comprobación, llega a procesos reflexivos, sobre las situaciones a las que se enfrenta día a día en el aula, que le permiten

		crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo -la de enseñar y no la de transferir conocimientos" (Freire, 2002, p.22).	mejorar su Práctica Educativa. Esta naturaleza de investigador, le ayuda al docente para encontrar nuevas formas de enseñar en la inclusión educativa.
Democratización de la escuela.	"las escuelas deben luchar para educar con la vista puesta en el cambio social, preparando a individuos no complacientes con lo que ya existe y equipados con deseos y habilidades que les ayuden a transformarlo" Dewey citado en (Carr, 1996, p.142).	"El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente" (Freire, 2002, p.39).	La toma de decisiones en las instituciones educativas es planteada, como, autoritaria, de forma vertical y arbitraria; los autores proponen democratizar la escuela, para que los estudiantes participen en la toma de decisiones, de modo que, se formen en una participación política, que les permita a todos ejercer sus derechos constitucionales, desde una posición crítica.

Diseño: elaboración propia. Fuente: Carr (1996) y Freire (2002).

Para profundizar, la relación entre la práctica educativa que postula Wilfred Carr (1996) y los saberes necesarios para la práctica educativa de Paulo Freire (2002), con los procesos de inclusión educativa, se tomó del texto "*Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*" (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2017) (DOTAP), algunas de las ideas que en éste se han identificado como desactualizadas, pero que aún, se presentan entre los actores involucrados en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, estas ideas se confrontaron con lo planteado por Carr (1996) y Freire (2002), con el fin de, encontrar argumentos que ayuden a desvirtuar estas barreras en el proceso de inclusión. Por ello la idea No. 1: "En nuestro sistema

educativo hay colegios inclusivos y no inclusivos. Los primeros trabajan con una o varias discapacidades, los segundos atienden al resto de la población que no tiene discapacidad" (DOTAP, p.36).

Por otro lado, Carr (1996) postula que la práctica educativa como praxis, es una acción inmaterial que tiene como fin realizar un bien moralmente valioso, y ese bien es educar, un bien que debe estar disponible para todos en igualdad de condiciones. Freire (2002) refiere que enseñar exige el rechazo de cualquier forma de discriminación y el respeto a la autonomía del ser del educando. Claramente, estas posiciones apoyan la idea de que no deben existir diferentes tipos de colegios para diferentes "tipos" de estudiantes, porque no es el estudiante quien debe adaptarse al colegio, sino el colegio al estudiante, además, según esta idea la inclusión alude solo a estudiantes con discapacidad, cuando el hecho de tener estudiantes, todos tan diversos (por su cultura, ideologías, religión, etnia, aspecto físico) implica, que la atención a la diversidad es algo natural y cotidiano dentro del aula, la institución no es inclusiva solo si atiende a la discapacidad, ella es inclusiva en el desarrollo de su razón de ser natural, porque trabaja con personas de toda la población, es decir, con la diversidad.

Idea No. 2: "Ciertos profesores no trabajan con inclusión porque desconocen del tema y no quieren hacerles daño a los estudiantes con alguna discapacidad" (DOTAP, p.38). La labor del docente debe realizarse con un grupo de apoyo interdisciplinario de la institución educativa, la cual, además, debe capacitar a los docentes para apoyar efectivamente a todos los estudiantes, y de esta manera, puedan vencer el miedo a enseñar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Frente a ello, Carr (1996) plantea que una práctica educativa es: "social y, en consecuencia, el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere de forma aislada. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos" (p.65). Ahora, también se cree que para trabajar con estudiantes con NEE, el docente debe ser un experto en el campo médico o que el proceso educativo del estudiante debe estar a cargo del terapeuta, pero, contrario a este pensamiento, son las instituciones educativas las que deben encargarse de dirigir y controlar este proceso de formación, como se estableció en el párrafo anterior, la institución debe capacitar a los docentes, pero, los docentes deben ser sujetos activos en su propia capacitación, porque como lo propone Freire (2004) "El profesor que no lleve en

serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase" (p.42).

Idea No. 3: "Los apoyos que haya que hacer para los estudiantes con discapacidad retrasan el aprendizaje de los demás miembros de la clase" (DOTAP, p.37). Las adaptaciones que se generen para enseñar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, o para atender a la diversidad, antes que retrasar el aprendizaje de los otros estudiantes, los beneficia porque contribuye a potenciar sus aprendizajes, pues, no todos adquieren habilidades o conocimientos de la misma manera y a los docentes los incentiva para formarse y conocer sobre los temas de discapacidad, inclusión, diversidad. Lo importante es que haya motivación y deseo para enseñar, porque como afirma Carr (1996) "…una práctica educativa. Es evidente que no se trata de una especie de conducta robótica que pueda llevarse a cabo de manera completamente inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente …" (p.64). Al mismo tiempo, el compartir con compañeros, por ejemplo, de otras culturas o de otros lugares, enriquece las habilidades para socializar de los estudiantes. Es necesario crear conciencia de que la discapacidad no es una limitación o un déficit, sino la posibilidad de construir otro camino para aprender, forma en los estudiantes una empatía por el otro, respeto por la diferencia y deseo de colaborar, sin embargo, esto no se tiene tan en cuenta porque la comprensión de lo que realmente es educación y aprender, está limitada solo a adquirir conocimientos, como lo plantea Freire (2002):

> Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o deformación, sea desatendido. Se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber" (p.21).

Idea No. 4: "Un estudiante que necesita demasiadas ayudas para aprender realmente no puede incluirse y debería asistir a un establecimiento educativo de menor exigencia" (DOTAP, p.39). Contrario a lo que propone la idea No. 4, entre más apoyos y ayudas domine un estudiante, mejor preparado estará para desempeñarse en la sociedad, porque podrá planificar, anticipar y dar soluciones a diferentes situaciones del día a día y el aula es el mejor lugar para adquirir y desarrollar esas destrezas porque, a través, de herramientas como la lectura, la escritura, las

matemáticas, el arte, entre otras, los estudiantes aprenden a conocer el mundo, los fenómenos físicos, las costumbres, la historia, etc., además, desarrollan habilidades sociales al interactuar con sus compañeros y con los docentes, ahora, el hecho de que, un estudiante utilice más herramientas o use unas herramientas diferentes, no debería ser un obstáculo, para su rendimiento académico o el de sus compañeros, al contrario, quien utiliza más ayudas para aprender, tiene más ventajas por la destreza que ha desarrollado para utilizarlas, y por supuesto, ese conocimiento y esas destrezas podrá usarlas en situaciones fuera del aula.

Por lo anterior, el docente debería ofrecer a sus estudiantes con discapacidad diversos caminos para aprender y en este proceso, también, aprende el docente como lo plantea Carr (1996) "A su vez, la práctica del aula abre algunas posibilidades para las vidas futuras de mis alumnos (y para la mía) …" (p.24). Freire (2002) afirma "Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podamos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y junto igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría" (p.33).

En resumen, la práctica educativa que postula Wilfred Carr (1996) y los saberes necesarios para la práctica educativa de Paulo Freire (2002), convergen como un apoyo indispensable para crear conciencia que la inclusión educativa no es una alternativa para una institución educativa, es parte de su naturaleza, porque la educación es un bien común y para que sea una realidad los docentes deben tener unos "saberes" para educar desde la diversidad, con igualdad de condiciones y con equidad.

8. Conclusiones

Para finalizar la monografía, se expresan las siguientes conclusiones: el primer capítulo denominado: *Políticas Públicas sobre Inclusión Educativa en Colombia,* (correspondiente al primer objetivo específico: describir las políticas públicas sobre inclusión educativa en Colombia), concluye que, el análisis detallado de las Políticas Públicas sobre inclusión educativa en Colombia permite reconocer, que, sin duda, todas las personas tienen los mismos derechos como indica la Ley 762 de 2002. Queda, además claro que se está avanzando en el proceso y progreso de la inclusión educativa encaminados a que los niños y las niñas tengan la oportunidad de acceder al sistema educativo y hacer realidad una educación inclusiva para las personas en condición de discapacidad en el país, con el objetivo de promover una educación para todos (Declaración de Salamanca, 1994). Se concluye también que Colombia se ha acogido a las normas internacionales sobre el tema de inclusión y discapacidad, y ha contado con avances importantes en el diseño de leyes y decretos sobre los temas en cuestión, aun así, se requiere también que haya un cambio sociocultural sobre la manera en como las sociedades analizan la diferencia y la diversidad.

Es necesario realizar más investigaciones sobre el tema de inclusión, exclusión, segregación, discriminación, clasismo, racismo que permitan comprender la complejidad de dichos temas y que den luces sobre cómo hacer para disminuir aquellas prácticas que han legitimado la vulneración de los derechos humanos. También es pertinente que se sigan apoyando los semilleros de inclusión educativa, pues ahí surge el deseo por investigar un tema que es fundamental en la formación como licenciados y licenciadas, por último, respecto a lo que se concluye en este primer capítulo, es fundamental que los docentes sepan de las leyes que avalan la inclusión educativa, específicamente en lo que tiene que ver con el Decreto 1421 de 2017 el cual es el que se está aplicando actualmente en las instituciones educativas oficiales.

El segundo capítulo denominado: *Inclusión Educativa y Diversidad* (correspondiente al segundo objetivo específico: relacionar las investigaciones que se vinculan con la inclusión educativa y la diversidad), concluye que, estos dos conceptos no pueden ser considerados ajenos al desarrollo de la práctica educativa, por el contrario, se vinculan en el desarrollo de la misma, entendiendo la diversidad como una manifestación de diferentes ideas, diferentes intereses, diferentes formas de hacer las cosas, convierte el aula en un espacio de encuentro, comunicación

e intercambio, y con una respuesta positiva ante estas diferencias, liderada por los docentes y apoyada por las instituciones educativas, las familias y los entes gubernamentales, se puede lograr una convivencia que apoye y fortalezca la inclusión educativa. Así entonces, se concluye también de este segundo capítulo que la inclusión educativa no tiene que ver específicamente con la discapacidad, la vulnerabilidad o la pobreza, sino que tiene que ver con todos los sujetos que habitan una sociedad, por lo que, el objeto de estudio de la inclusión es la diversidad.

El tercer capítulo denominado: *la práctica educativa y la inclusión educativa: una lectura desde Carr (1996) y Freire (2002)* (correspondiente al tercer objetivo específico: Analizar la relación teórica entre tres conceptos: i. Saberes necesarios para la práctica educativa de Paulo Freire (2002), ii. Práctica educativa de Wilfred Carr (1996) y iii. Inclusión educativa.), concluye que, cuando Carr (1996) resuelve la tensión entre la teoría y la práctica educativa, mostrando la práctica educativa como una praxis donde ni la teoría ni la práctica gozan de preminencia, por el contrario, se complementan, buscando un bien moralmente valioso, "educar", entonces, la práctica educativa se relaciona con la inclusión educativa convirtiéndose en el camino, para que en el aula se reúna toda la diversidad de los estudiantes, pero, con igualdad para todos. De igual manera, Paulo Freire (2002) con los saberes necesarios para la práctica educativa invita a que los docentes piensen sobre lo que "saben" y "hacen" en el aula, para educar buscando la igualdad y la transformación, es decir, la inclusión educativa para todos los sujetos de la sociedad.

Finalmente, se concluye que sí es posible relacionar la práctica educativa que propone Carr (1996) con los saberes necesarios de Paulo Freire (2002) y la inclusión educativa, pues, una buena práctica educativa, garantizará siempre el aprendizaje y reivindicará el derecho a la educación. Por otro lado, la práctica siempre estará acompañada de la teoría. Tanto práctica como teoría se necesitan y su escisión se hace innecesaria y reduccionista.

9. Referencias

Arnaiz, P. (2000): Educar en y para la diversidad. *Facultad de Educación. Universidad de Murcia*. Recuperado de http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/parnaiz.pdf

Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia (2da ed.). Colombia.* Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

Besalu, X. (2018). Saberes necesarios para la Práctica Educativa. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550388

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Congreso General de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994 por medio del cual el congreso general de la Republica decreta la Ley General de la Educación para Colombia.* Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Congreso General de la República de Colombia (1997). *Ley 368 de 1997 por la cual se crea la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz, y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo y se dictan otras disposiciones.* Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Diaz, L. y Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte (24) enero-junio, 2016.* Recuperado de http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/5963/8721

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de

https://www.academia.edu/35867749/educaci%C3%B3n_inclusiva_sonrisas_y_l%C3%A1grimas

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 99-118*. Recuperado de: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra S.A.

Flores, V., García, I., y Romero, S. (2017). Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes. *Liberabit, 23(1), 39-56*. doi: 10.24265/liberabit. 2017.v23n1.03.

García, W., Belesaca, O. y Jara, G. (2018). Prácticas inclusivas de los docentes, Artículo de Investigación. *Revista Killkana Sociales. Vol. 2, No. 2, pp. 25-30.* p-ISSN 2528-8008 / e-ISSN 2588-087X. Universidad Católica de Cuenca, España. Recuperado de https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.303

Gobierno Nacional (1996). *Decreto 2082 de 1996 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.* Bogotá D.C.: República de Colombia. Gobierno Nacional.

Gobierno Nacional (1997). *Ley 361 de 1997 Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.* Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia

Gobierno Nacional (2002). *Ley 762 de 2002 Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad" Bogotá D.C.*: Congreso de la República de Colombia.

Gobierno Nacional (2007). *Ley 1145 de 2007 Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones.* Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Gobierno Nacional (2009). *Ley 1346 de 2009 Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Gobierno Nacional (2009). *Ley 1346 de 2009 Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Gobierno Nacional (2009). *Decreto 366 de 2009 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.* Bogotá D.C.: Ministro de Hacienda y Crédito Público y Ministra de Educación Nacional.

Gobierno Nacional (2013). *Ley 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.* Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Gobierno Nacional (1996). *Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

González, Y. y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2

Loreto, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la Inclusión Educativa? Universidad de Chile, Chile. Recuperado de http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/646.

Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid, España. Recuperado de https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf

Martínez, M., Páramo, B. y De Matos, E. (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Revista Actualidades Investigativas en*

Educación, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17736

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Directiva Ministerial N°15 de 2010 orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para los servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).* Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Sala Situacional de las Personas con Discapacidad.* Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf

Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. Universidad de Jaén, España. Recuperado de https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/download/4234/3459

Ocampo, A., Pérez, A., Vercellino, S. y Acevedo, S. (2018). *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas críticas*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2010). *Documento Conceptual Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la Riqueza de las Naciones*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.* Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf

Pérez, E. (2011). Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional. *Trabajo final de máster en Estudios Avanzados en Educación Primaria*. Universidad Complutense de Madrid.

Warnock, M.: Encuentro sobre NEE, *Revista de Educación, número extraordinario (1987)*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=YOwwBwAAQBAJ&pg=PA47&lpg=PA47&dq

Zullo, G. (2012). *Los Pájaros*. Barcelona, España: Libros del Zorro Rojo.

10. Anexos

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Actitudes de los Docentes frente a la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales
Autor /es	Yineida González Rojas y Dairo Alberto Triana Fierro
Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Investigación orientada a la revisión documental sobre actitudes de los Docentes en relación a la Inclusión Educativa.
Revista- Vol. Núm.	Educ. Vol. 21. No. 2
Año	2018
DOI	10.5294/edu.2018.21.2.2
País	Colombia
Cómo citar (APA)	González-Rojas, Y. 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. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2

OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
El artículo "Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales", de los autores González y Triana (2018), trata de, las actitudes que tienen los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en sus aulas y en los factores que pueden influir en dichas actitudes. Se expone el término actitud y sus tres componentes principales: cognoscitivo, afectivo y conductual, para luego profundizar en los siete factores que pueden influenciar las actitudes de los profesores hacia los alumnos con NEE: responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima de aula, relación social, desarrollo emocional y creencias. Este artículo tiene como objetivo principal la revisión de publicaciones especializadas que abordan los factores influyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, en lo que va corrido del siglo XXI.

METODOLOGÍA
El artículo "Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales", es una investigación bibliográfica, a través de la revisión documental utilizando el motor de búsqueda Google Académico y bases de datos especializadas, como Scopus, Web of Science y repositorios universitarios. Los autores Rojas y Triana (2018), explican la metodología de la siguiente manera: "Las palabras utilizadas para esta revisión bibliográfica pertenecen a las categorías: actitud del docente, educación especial, necesidades educativas, y a las metacategorías: integración educativa y alumno atípico. En esta búsqueda, los registros obtenidos oscilaron entre 147 y 58, tras la combinación de las diferentes palabras."

RESULTADOS
El artículo "Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales", de los autores González y Triana (2018), ratifica que la educación inclusiva implica cambios trascendentales en el sistema tradicional de educación, en las instituciones educativas y que los docentes juegan un papel muy importante en el proceso de inclusión, por tanto, su actitud es un eslabón primordial para el éxito. Las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con NEE pueden verse influenciadas por varios factores que Mula et al. (2002) estudiaron detenidamente, hasta llegar a establecer como principales las siguientes: responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima de aula, relación social, desarrollo emocional y creencias. La correcta dinámica de estos factores genera unos docentes comprometidos y reflexivos en su labor, que trabajan colaborando con sus colegas en la planificación, desarrollo y evaluación de su acción docente, buscando en su aula métodos didácticos que minimicen las barreras que pudieran existir para el aprendizaje de los niños con NEE. Los autores Rojas y Triana (2018), comentan lo siguiente respecto a los docentes en Colombia: "En Colombia, las creencias de los docentes en cuanto a la Inclusión Educativa son positivas. Así lo revelan los estudios de Vélez (2013), Gallego y González (2014) y Palacio y López (2016), que en sus hallazgos dan cuenta de la percepción favorable de los educadores respecto a que los niños con NEE deben acceder a la educación en aulas regulares, evidenciando su derecho a la igualdad, a no ser discriminados y a desarrollar de la mejor manera sus potencialidades, a pesar de no contar con la formación y los recursos idóneos."

CONCLUSIONES
En el artículo "Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales" los autores Rojas y Triana (2018), presentan las siguientes conclusiones: "Cuando los docentes cuentan entre sus alumnos con estudiantes con NEE, sus actitudes hacia ellos pueden verse influenciadas por diversos factores como los revisados en este escrito. Pero es posible que no se encuentren lo suficientemente capacitados para dar respuesta a dichas necesidades. Por ello, se hace necesario el trabajo individual fincado en la reflexión acerca de su práctica pedagógica, en la búsqueda de recursos y en la interacción con sus colegas; es decir, se precisa hacer uso de su motivación intrínseca para ayudar a los estudiantes con NEE, independientemente de los recursos que la institución educativa proporcione."□"No puede afirmarse que la responsabilidad sea únicamente de los profesores. Las instituciones educativas también tienen un gran compromiso en que las adaptaciones curriculares sean realizadas por profesionales idóneos, que estos guíen a los docentese aula y que los directivos-docentes gestionen ante las secretarías de Educación capacitaciones en NEE para sus profesores…"

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS
Alegre, M. (2000). Diversidad humana y educación. Málaga: Aljibe. Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Aljibe
PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Aljibe. Arismendy, L., Flórez, A., Góez, A., Perlaza, C. y Pérez, M. (2009). Desarrollo de las habilidades sociales en niños con necesidades educativas especiales integrados al aula regular. Trabajo de pregrado (Licenciatura en Educación Infantil Especial). Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/913/1/doc.pdf

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica
Autor /es	Álvaro Marchesi Rosa Blanco Laura Hernández
Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Es un libro de la organización de Estados Iberoamericanos que muestra la importancia de la Inclusión Educativa y los avances que tienen algunos países sobre el tema.
Revista- Vol. Núm.	Libro "Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica", editado en febrero de 2014.
Año	2014
DOI	
País	España
Cómo citar (APA)	Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid, España, encontrado en: *https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf*

OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
En el libro "Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica" liderado por los autores Marchesi et al. (2014), integrantes de la organización de estados iberoamericanos, primero se realiza un aporte teórico sobre qué es la educación inclusiva, sus dimensiones y sus retos sociales, luego se indaga sobre los avances que diversos países Iberoamericanos han presentado sobre Inclusión Educativa, igualmente pretende conocer los desafíos futuros a los que se enfrentan estos países para poder cumplir con el reto de generar proceso educativos que reconozcan y respeten las individualidades existentes. El objetivo principal es desarrollar y confrontar reflexiones sobre las exigencias y las dinámicas educativas de la actualidad.

METODOLOGÍA
El libro "Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica", de los autores Marchesi et al. (2014), es una investigación cualitativa, describe las buenas prácticas en educación inclusiva en unas instituciones educativas en Colombia, España, Paraguay, Brasil, Uruguay y Guatemala, mostrando que son el resultado de procesos innovadores de Inclusión Educativa.

RESULTADOS
En el libro "Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica", los autores Marchesi et al. (2014), presentan experiencias educativas de inclusión de gran relevancia como es el caso de la Escuela Oficial Rural Mixta de Aldea Suchiate, Sibinal, San Marcos, Guatemala: en la cual se describe la experiencia de dos niños con discapacidad auditiva cuyos padres y abuelos no pensaban que pudieran tener la oportunidad de asistir a la escuela, se los inscribió en primer grado de primaria y se los apoyó de manera especial desde el comienzo. Esos dos niños son ahora estudiantes de segundo de primaria, y están recibiendo una educación de calidad en una escuela regular. La intención era que los niños aprendieran a leer y escribir mediante el lenguaje de señas, pero todos los alumnos del grado aprendieron el lenguaje de señas, desarrollando valores como la autoestima, la cooperación, la tolerancia, el respeto y la solidaridad. La escuela se dio a conocer a nivel departamental a través de esta experiencia de Inclusión Educativa y el personal docente que trabaja en la escuela adquirió experiencia para atender a niños con necesidades educativas especiales.

CONCLUSIONES
A lo largo del libro "Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica", de los autores Marchesi et al. (2014), se pone de manifiesto la importancia de la práctica de educación inclusiva en las escuelas regulares de un país, ya que, según los autores Marchesi et al. (2014), "permite la atención integral a los niños y niñas, cumpliendo los propósitos de las políticas de equidad, calidad educativa y ampliación de cobertura. Es una oportunidad más de crecer profesionalmente y un alto privilegio el de atender a niños y niñas con necesidades educativas especiales." Sin embargo, para avanzar en este tipo de enseñanza debe existir un compromiso ético que oriente este proceso y lo sostenga a pesar de las dificultades, y un esfuerzo compartido de la comunidad educativa.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS
Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea. Ainscow, M. (2005). «El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva». Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona, España.

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
Barber, M. y Mourshed, M. (2008). «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos». Serie Documentos, n.° 41. Santiago de Chile: preal. Blanco, R. (2010). «La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas». En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coords.), Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: oei, pp. 87-99.

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la Inclusión Educativa?
Autor /es	María Loreto Muñoz Villa, Mauricio López Cruz, Jenny Assaél
Tipo de artículo	Artículo investigativo de tipo cualitativo.

(De revisión, científico, investigación, etc.)	
Revista- Vol. Núm.	Psicoperspectivas Individuo y sociedad - Vol. 14, No. 3, 2015
Año	2015
DOI	
País	Chile
Cómo citar (APA)	María Loreto Muñoz Villa, Mauricio López Cruz, Jenny Assaél (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la Inclusión Educativa? Vol. 14, universidad de chile, chile, encontrado en: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/646.

OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
El artículo "Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la Inclusión Educativa?" de los autores Loreto et al. (2015), plantea que, las políticas educativas que procuran atender a la diversidad han desarrollado nuevas formas de cómo los docentes deben entregar los apoyos para el aprendizaje y la participación, sin embargo, esta reorganización no necesariamente ha ido acompañada de cambios en las prácticas y concepciones de los docentes. El objetivo de esta investigación es conocer las concepciones de respuesta a la diversidad educativa que tienen docentes de educación regular y docentes de educación especial, quienes realizan un trabajo conjunto en establecimientos municipales de la Región Metropolitana con Programas de Integración Escolar (PIE).

METODOLOGÍA
El artículo "Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la Inclusión Educativa?" de los autores Loreto et al. (2015), es una investigación cualitativa con un diseño metodológico descriptivo analítico, en la cual, se usaron herramientas como la entrevista para indagar sobre las percepciones e ideas que los docentes tienen sobre la Inclusión Educativa, y sobre las estrategias que utilizan para dar una respuesta rápida a la necesidad de inclusión, para esto, se realizaron entrevistas episódicas, o sea, entrevistas sobre situaciones específicas en las que los docentes lograron responder a esas necesidades de inclusión y respeto a la diferencia. Se realizaron entrevistas episódicas a doce duplas compuestas por un docente de educación general y un docente de educación especial, que realizan un trabajo conjunto en el PIE en cuatro establecimientos educacionales municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, los establecimientos eran tres escuelas de educación básica y una de educación media y las entrevistas se analizaron con el programa ATLAS.TI.

RESULTADOS
En la investigación "Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la Inclusión Educativa?" los autores Loreto et al. (2015), identifican tres perfiles de concepciones de los docentes frente a la diversidad y los denominan así:

Concepción individual, se caracteriza por centrar todo el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes, sin considerar los elementos de contexto ni las potencialidades de los niños. Los docentes utilizan un lenguaje médico/rehabilitador.

Concepción Dilemática, se presenta en el momento en que los docentes se cuestionan sobre cuáles son las formas más adecuadas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, exponiendo pros y contras de unas y otras. Concepción Interactiva, se caracteriza por la valoración del potencial de los estudiantes por sobre su déficit, asumiendo un rol activo y colectivo para reducir o eliminar las barreras para la inclusión. Los docentes utilizan un lenguaje que destaca algunas habilidades en sus estudiantes, por sobre las dificultades.

CONCLUSIONES
En la investigación "Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la Inclusión Educativa?" los autores Loreto et al. (2015), concluyen que, el perfil de la concepción del docente para responder a la diversidad, puede distinguirse a partir del lenguaje de los docentes, sin embargo, no es una generalidad, como lo dice Loreto et al. (2015), "Al analizar las categorías distinguidas, se logró identificar que las perspectivas no eran lineales en las personas, ya que, dependiendo de la categoría observada, podíamos ubicar distintas posiciones en un mismo discurso." De las tres concepciones: individual, dilemática e interactiva, predomina la perspectiva individual basada en el modelo médico/rehabilitador, la que se transforma en una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva. El arraigo de este modelo se explica, en parte, por la relevancia que el Ministerio de Educación otorga a los diagnósticos para la asignación de recursos. No obstante, cuando los docentes analizan sus episodios protagónicos en los que debieron responder a la diversidad, construyen discursos con una concepción no solo individual sino también dilemática e interactiva mostrando el potencial reflexivo de los docentes, por tanto, establecer espacios de reflexión colectiva sobre la práctica es de suma importancia.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS
Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura,12, 26-46. López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(2), 155-176.

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
B López, M. (2010). Concepciones psicopedagógicas que subyacen al dilema de las diferencias en la educación inclusiva (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad.
Autor /es	Desireé Navarro Cintas

Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Artículo investigativo de tipo cualitativo.
Revista- Vol. Núm.	Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 2, Número 4, octubre 2016.
Año	2016
DOI	
País	España
Cómo citar (APA)	Desireé Navarro Cintas (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. Vol. 2 número 4, *universidad* de Jaén, España, encontrado en: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/download/4234/3459

EL OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
En el artículo "La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad", del autor Navarro (2016), se analiza el papel de los docentes como mediadores entre los estudiantes para favorecer la educación inclusiva, concretando para ello el estudio en tres bloques fundamentales: la percepción de la inquietud de los docentes por tener alumnos(as) con discapacidad en el aula, la percepción del docente sobre la actitud de los compañeros hacia el alumnado con discapacidad y por último la percepción de los docentes sobre su falta de preparación para atender a niños(as) con discapacidad. El objetivo, entonces, es Identificar la percepción de los docentes con respecto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula.

METODOLOGÍA
El artículo "La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad", del autor Navarro (2016), es una investigación de tipo descriptiva-cuantitativa y se realizó en un centro educativo en España que cuenta con educación Infantil y Primaria, la investigación se llevó a cabo con 6 docentes para Infantil, 18 docentes para Primaria, 2 especialistas de Idioma Inglés, 1 especialista de Religión, 2 especialistas de Educación Física, y 1 especialista de Música. La recolección de datos se realizó, a través, de una encuesta utilizando la escala Likert, la cual, permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que se propone como respuesta, en este caso, las posibles respuestas eran: Nada de acuerdo, Poco de acuerdo y Algo de acuerdo. El análisis e interpretación de los datos se realizó con gráficos de barras y un breve comentario sobre los resultados.

RESULTADOS
En el artículo "La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad", del autor Navarro (2016), se presentan los siguientes resultados sobre la investigación:

Los docentes afirman que los estudiantes con discapacidad se relacionan a menudo con los estudiantes sin discapacidad. Todos los estudiantes, muestran una actitud positiva en cuanto a la cooperación que se da con los estudiantes con discapacidad. La mayoría de los docentes siente que necesita más preparación para poder atender y enseñar más cómodamente y mejor a los estudiantes con discapacidad.

CONCLUSIONES
En el artículo "La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad", del autor Navarro (2016), se concluye, que la mayor parte de los docentes que realizó la encuesta en el centro seleccionado, percibe que sí existe inclusión en su aula, puesto que, observan como todos los estudiantes tienen total disposición para ayudarse en las tareas de clase, se interrelacionan para realizar actividades y no pronuncian palabras despectivas entre unos y otros, no obstante, también consideran que la falta de preparación por parte de los docentes, en algunos casos es un factor determinante para no generar el adecuado proceso de inclusión que se desea con esta población en particular.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS
Chiner, 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 de doctorado). Recuperado el 5 de mayo de 2016 http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf. García, E. (1994). La integración escolar. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
Hernández A.; Torres J. y Colmenero (2011). Bases psicopedagógicas para una educación inclusiva de calidad. Material de apoyo para el docente universitario. Granada: Ediciones Adeo. Hernández, A., y De Barros, C. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva. Valencia: Olelibros.com

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica
Autor /es	Leidy Evelyn Díaz Posada, Lilian Patricia Rodríguez Burgos
Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Artículo de Investigación.
Revista- Vol. Núm.	Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte - No.24 enero-junio, 2016
Año	2016
DOI	https://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721

País	Colombia
Cómo citar (APA)	Leidy Evelyn Diaz Posada, Lilian Patricia Rodríguez Burgos (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte - No.24 enero-junio, 2016, encontrado en: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/5963/8721

EL OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
El artículo "Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica" de Díaz y Rodríguez (2016), trata de las realidades y los paradigmas en la educación inclusiva, con el objetivo de poner en evidencia indicadores relacionados con estas realidades y la puesta en práctica de la educación inclusiva, así como, las transformaciones en el tiempo respecto al uso del lenguaje para referirse a la población con diversidad funcional y la detección de experiencias exitosas de inclusión para esta población.

METODOLOGÍA
El artículo "Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica" de Díaz y Rodríguez (2016), es una investigación cualitativa de tipo documental.

RESULTADOS
El artículo "Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica" de Díaz y Rodríguez (2016), presenta la pedagogía de la diversidad como un gran reto, con dos elementos primordiales: el currículo fomentando un desarrollo integral y los docentes como agentes de la diversidad y promotores de equipos interdisciplinarios. Además, se encontró que usar el término "Diversidad Funcional", como sustitutivo de "discapacidad", es una tendencia a nivel internacional que propone una corriente de lenguaje y pensamiento que contribuye a la inclusión.

CONCLUSIONES
El artículo "Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica" de Díaz y Rodríguez (2016), a lo largo de la investigación se pudo dar a conocer que, educar en la diversidad no es más que reconocer las diferencias existentes entre las personas y pensar una escuela para todos que se apropie de la diversidad y contemple la integralidad de sus estudiantes en el marco de la dignidad humana (Peña, 2005)

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS (
Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? Estudios pedagógicos, 35(2),189-202. DOI: 10.4067/S0718-07052009000200011. Sánchez, J., & Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. Sapiens, 9(1), 123-135.

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
Peña, M. (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), especial, 817-822.

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Prácticas Inclusivas de los Docentes
Autor /es	Wilson García Guevara, Óscar Belesaca y Gabriela Jara Saldaña
Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Investigación sobre prácticas inclusivas.
Revista- Vol. Núm.	Revista Killkana Sociales - Vol. 2, No. 2
Año	2018
DOI	
País	Cuenca (España)
Cómo citar (APA)	Wilson García Guevara, Óscar Belesaca y Gabriela Jara Saldaña (2018). Prácticas inclusivas de los docentes, Artículo de Investigación. Revista Killkana Sociales. Vol. 2, No. 2, pp. 25-30. p-ISSN 2528-8008 / e-ISSN 2588-087X. Universidad Católica de Cuenca, España, encontrado en: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.303

EL OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
El artículo “Prácticas Inclusivas de los Docentes” tiene como objetivo analizar el nivel de aplicación de Prácticas Inclusivas por parte de Docentes y estudiantes en la Unidad Educativa Juan Bautista Stielhe de la Ciudad de

Cuenca (España), en el año lectivo 2015 – 2016, las Prácticas Inclusivas reflejan que la cultura y las políticas inclusivas, tienen que ver con asegurar que las actividades de aprendizaje en el aula y que las extraescolares promuevan la intervención de todos los estudiantes y que consideren los conocimientos y las experiencias adquiridos por ellos fuera de la institución educativa; la enseñanza y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje y superar las barreras de la educación y la participación; además, el personal docente y administrativo moviliza los recursos de las instituciones y de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos los estudiantes.

METODOLOGÍA

El artículo "Prácticas Inclusivas de los docentes" es una investigación mixta, de tipo descriptivo y exploratorio, con una población de 19 docentes y 118 estudiantes de niveles de básica superior y bachillerato de la unidad educativa Juan Bautista Stielhe; para recolectar la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario, para corroborar la información obtenida se utilizó una ficha de observación, la información se procesó mediante la tabulación, construcción de tablas y gráficos estadísticos en el programa Microsoft Excel.

RESULTADOS

Respecto a los resultados de la investigación del artículo "Prácticas Inclusivas de los docentes" los investigadores García, et al. (2018), expresan que los docentes tienen un buen nivel de aplicación de prácticas inclusivas, cumpliendo con sus obligaciones curriculares, hacen un mayor uso de las estrategias de la organización y manejo efectivo del aula, en los procesos de aprendizaje, mientras que los estudiantes tienen una percepción favorable a la Inclusión Educativa, los directivos de la unidad educativa Juan Bautista Stielhe brindan las facilidades para cumplir el proceso inclusivo cumpliendo con las leyes y normativas del país, presentándose como se muestra en el estudio indicadores cuantitativos que permiten visualizar las prácticas que se realizan y el nivel de aceptación que los estudiantes pueden tener de algunas estrategias educativas utilizadas por los docentes.

CONCLUSIONES

El artículo "Prácticas Inclusivas de los docentes", de acuerdo a los autores García, et al. (2018), concluye, que los docentes de la Unidad Educativa Juan Bautista Stielhe, tienen un buen nivel de aplicación de prácticas inclusivas porque la planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del estudiantado y los estudiantes tienen una percepción positiva de la Inclusión Educativa en la institución. La actitud y prácticas inclusivas de los docentes permiten formar a los estudiantes en un ámbito inclusivo y sin prejuicios.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de educación inclusiva.

Durán, D., Marchesi, l., y Hernández Izquierdo, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la Inclusión Educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 166. López, N. (2012). Equidad educativa y diversidad. Buenos Aires: Copyright © UNESCO 2012.

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Prácticas inclusivas en la formación docente en México
Autor /es	Vasthi Jocabed Flores Barrera, Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras
Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Artículo de investigación de tipo descriptiva
Revista- Vol. Núm.	Vol. 2, No. 2
Año	2018
DOI	
País	México
Cómo citar (APA)	Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes. Liberabit, 23(1), 39-56. doi: 10.24265/liberabit. 2017.v23n1.03.

EL OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
El presente estudio descriptivo buscó identificar las prácticas inclusivas de docentes que forman docentes en una Escuela Normal en México, esta investigación pretende conocer cómo se educan a los docentes en Inclusión Educativa, como los forman, como nace la actitud protectora y favorecedora de aquellos que no cuentan con las capacidades suficientes para comprender adecuadamente una temática determinada por su condición diagnostica, lo cual es fundamental para el proceso de inclusión, teniendo en cuenta que los docentes que se forman serán a futuro docentes que formaran a estudiantes y se enfrentaran a una diversidad de estos que deben ser aceptadas comprendidas y motivadas en la adquisición de conocimiento, además tendrá que adaptar sus enseñanzas a las particularidades de cada caso.

METODOLOGÍA
La presente investigación es de tipo mixta, descriptiva y no probabilística, se trabajó con estudiantes y docentes de las Licenciaturas de Educación Primaria, Educación Física y de Educación Secundaria con Especialidad en Historia. Aunque hubo criterios de inclusión para la muestra, debido a las características de la población y el tiempo disponible para el presente estudio el muestreo fue por oportunidad, Participaron ocho docentes y 247 estudiantes; se utilizó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (formatos de observación y estudiantes), el Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje y se hicieron entrevistas semi estructuradas.

RESULTADOS
Frente a los resultados los investigadores sugieren que, aunque la percepción general es que el profesorado participante tiene altas prácticas inclusivas, precisa mayores apoyos en las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno; asimismo, se identificó la necesidad de un plan de actualización docente que enriquezca conceptualmente al profesorado y propicie la implementación de la educación inclusiva dentro de la Normal, se percibe la necesidad de conocer y adquirir constantemente nuevos aprendizajes y conocimientos que permitan mejorar de manera continua el proceso pedagógico que se desarrolla, se concluye con estos resultados la necesidad de adecuar los planes curriculares a diversos factores, entre ellos el área o asignatura que se pretende orientar y las necesidades físicas o mentales que se requieren para esta, en la cual se rescata la importancia de conectar y conocer a los estudiantes para identificar sus necesidades y trabajar en pro de estas.

CONCLUSIONES
Frente a las conclusiones el presente estudio permitió identificar que para mejorar su práctica inclusiva, el profesorado formador de docentes participante precisa mayores apoyos en relación con las condiciones físicas del aula, la metodología y la relación maestro-alumno, lo cual refleja la necesidad de flexibilizar el currículum y prestar atención al desarrollo organizativo como una estrategia de cambio que surge desde el interior de la escuela y se ajusta a las necesidades de esta, donde el profesorado tiene el compromiso y derecho de proponer y hacer los cambios pertinentes y beneficiar al estudiantado, por lo anterior mencionado factores como tipo de contrato laboral, jornadas de tiempo de trabajo y la cantidad de deberes que asume el docente son determinantes para el ejercicio inclusivo que se pretenda promover.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS
Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la Inclusión Educativa. Páginas de Educación, 6(1), 19-35. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002 &script=sci_arttext Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. Versión en español del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Bristol, UK: Center for Studies on Inclusive Education.

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V., & Martínez, A. (2015). Comparación de Prácticas Inclusivas de Docentes de Servicios de Educación Especial en México. Actualidades Investigativas en Educación, 15(3), 1-17. doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la Inclusión Educativa. Páginas de Educación, 6(1), 19-35. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002 &script=sci_arttext

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Desafíos actuales a la Inclusión: un estudio de caso en un aula de Preescolar Portuguesa
Autor /es	Mª Esther Martínez-Figueira Mª Beatriz Páramo-Iglesias Eugenia María de Matos Claudino Necho
Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Ensayo de investigación sobre nuevos enfoques de educación presentes y futuras.
Revista- Vol. Núm.	Volumen 15, Número 1
Año	2015
DOI	https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24
País	España
Cómo citar (APA)	Mª Esther Martínez-Figueira, Mª Beatriz Páramo-Iglesias y Eugenia María de Matos Claudino Necho (2015). Desafíos Actuales A La Inclusión: Un Estudio De Caso En Un Aula De Preescolar Portuguesa, revista actualidades investigativas en educación, universidad de costa rica, costa rica encontrado en: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17736

EL OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
El presente ensayo investigativo se centra en el análisis de los nuevos enfoques de inclusión que se esperan a futuro, teniendo en cuenta las realidades de un caso que el presente estudio estará analizando, en el cual se destacara la necesidad inmediata de un enfoque orientado a la Inclusión Educativa como una manera de evolucionar la educación tradicional que se está planteando, el estudio busca dar a conocer la emergencia que se tiene por la Inclusión Educativa mediante la exposición de los resultados de este análisis.

METODOLOGÍA
La presente investigación es de corte cualitativo e interpretativo basada en un estudio de caso de realidad única con un marcado carácter descriptivo y exploratorio para confirmar la emergencia pedagógica que apuesta por la educación inclusiva. La toma de datos se ejecuta por una combinación de instrumentos (entrevistas, escala de observación, documentos, materiales audiovisuales, y notas de capo) y fuentes de información (docentes e investigadoras) con la finalidad de realizar una triangulación de datos y poder, de esta manera, confirmar la emergencia de un ideario y prácticas docentes inclusivas en esta aula.

RESULTADOS
Frente a los resultados del proceso teniendo en cuenta lo planteado por las investigadoras ofrecen varios puntos para la reflexión: una mirada a la inclusión, la equidad , en términos de oportunidad, de plantearnos retos y desafíos; se sugiere la necesidad de llevar a cabo cambios en las prácticas y valores docentes y se entiende como algo natural que los espacios, actividades, tiempos y relaciones respondan a un conjunto de elementos que, según unas u otras combinaciones, se configuren para hacer efectiva la realidad inclusiva en el aula a la que se refiere la propuesta, únicamente a lo particularizante del estudio, sin pretender hacer generalizaciones.

CONCLUSIONES
Frente a las conclusiones del presente artículo, este, se centra en especificar cómo para una maestra hablar de Inclusión Educativa es un reto que genera temores, pero que también puede generar oportunidades y retos para aprender nuevas maneras de construir y transmitir conocimientos que puedan servir para otros docentes en otros espacios, igualmente especificando la importancia de no centrar la Inclusión Educativa en tener a un conjunto de estudiantes reunidos en un mismo espacio físico, sino en unirlos desde el aprendizaje, desde el construir conocimiento como sujetos sociales y participes de su propio conocimiento, recalca en este articulo la importancia de espacios físicos que generen inclusión y que motiven ser incluidos en este como parte de los retos para generar la Inclusión Educativa que se espera.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS
Almeida, Magda Sofía de y Alberte, José Ramón. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. Revista de Educación Inclusiva, 2(2), 1-11. Recuperado de http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf Esteves, Alberto y López, Manuel. (2005). La integración educativa en Portugal. Un análisis de la enseñanza obligatoria. Revista Española de Educación Comparada, (11), 315-356. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec11/reec1111.pdf

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
Blanco, Rosa. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Revista de Educación, (347), 33-54. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_02.pdf

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas
Autor /es	Gerardo Echeita Sarrionandia
Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Artículo analítico del concepto internacional del derecho a una educación inclusiva.

Revista- Vol. Núm.	Volumen 2, Número 4,
Año	2017
DOI	https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24
País	España
Cómo citar (APA)	Gerardo Echeita Sarrionandia (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas, Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad Autónoma de Madrid, España, encontrado en: https://www.academia.edu/35867749/educaci%C3%B3n_inclusiva_sonrisas_y_l%C3%A1grimas

EL OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
El presente artículo es un análisis del concepto internacional del derecho a una educación inclusiva, no obstante, tiene como tema central, la identificación de los dilemas o desafíos que los agentes educativos presentan y presentarán para poder promover y dar cumplimiento a este derecho, se centra en evidenciar la relación tan fragmentada que existe entre lo estipulado adecuadamente en la normatividad y la realidad en algunos espacios educativos o centros de aprendizaje relacionado con la Inclusión Educativa.

METODOLOGÍA
La presente investigación se centra cualitativamente en una revisión documental que permita comprender los dilemas que a los que se enfrenta, en este caso España para poder generar una adecuada Inclusión Educativa, uno de los aspectos claves es señalar los aportes discursivos relevantes socialmente para poder cumplir a cabalidad con este derecho fundamental, manifiesta igualmente el autor la importancia de un interés político sobre este tema para que se reestructure adecuadamente el sistema educativo en pro de los objetivos que se desean conseguir.

RESULTADOS
Frente a los resultados del proceso el articulo logra dar a conocer el termino inclusión educativa en sus bases, en la cual especifica que lo primero que se debe realizar el acoger a todos los estudiantes, luego demostrar que son acogidos y que son incluidos en el proceso de aprendizaje y finalmente menciona la relevancia de la variabilidad en las estrategias de enseñanza y en las acciones que se desarrollan con la finalidad de evitar las constante deserciones escolares y los rendimientos inadecuados, finalmente logra evidenciar como uno de los más grandes desafíos de la inclusión es hacer que esta sea agradable para los estudiantes y que los motive constantemente para que continúen en esta, a pesar de las dificultades que se presentan.

CONCLUSIONES
Frente a las conclusiones del presente artículo ser centra en recalcar la complejidad que conlleva cumplir el derecho Internacional de Inclusión Educativa, pero afirma el autor que es relevante poder unir fuerzas y construir constantemente para alcanzar este objetivo partiendo de la necesidad de poder solucionar las dificultades que se presenten en este proceso y reconociendo los desafíos constantes que surgen en las realidades particulares de cada contexto nacional o internacional.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS
AA.VV. (2017) Escuelas de segunda oportunidad. Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía*, 478, 46-79 Ainscow, M, Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. Revista de Investigación Educativa. Número monográfico, 11(3), 44-56.

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
Bolívar, A, López, Y, y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. una revisión de líneas de investigación. Revista Fuentes, 14, 15-60. Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices (pp. 57- 58), Barcelona: Gedisa.

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto".
Autor /es	Gerardo Echeita Sarrionandia
Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Artículo Investigativo en relación a la Inclusión Educativa.
Revista- Vol. Núm.	Reice
Año	2013
DOI	
País	España- Madrid
Cómo citar (APA)	Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 99-118. Recuperado de: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf

EL OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO

Este artículo está describiendo en últimas lo que sucede en los países latinoamericanos, a su vez realiza un paralelo entre países altos y bajos a la que se dice que la Inclusión Educativa es como una necesidad imperiosa para aquellos que comparten la meta de un proyecto de sociedad inclusiva. Por tal motivo se nos anima que como docentes se haga todo lo posible por mejorar la enseñanza y lograr reducir la exclusión educativa. Por lo tanto, es un llamado que se hace que se tome como modelo los análisis que proporciona Castell.

METODOLOGÍA
La metodología que se percibe en la investigación que se está desarrollando es llevando a cabo un informe reciente de UNICEF-España, la tasa de los niños en situación de pobreza alta es del 13,7%. La tasa de riesgo de pobreza en los menores de 18 años se sitúa en el 26,5% (2,2millones), un porcentaje solo superado por Rumanía y Bulgaria en la Unión Europea. El crecimiento de la tasa crónica de pobreza se ha incrementado en un 53% entre 2004 y 2011. Con todo esto lo que se pretende es analizar los procesos interdependientes que inciden desde la escuela, entre ellas, la demografía donde se encuentran, la historia, la cultura, entre otras. Partiendo de allí se puede mirar la raíz del posible problema y por ende buscar la solución entre los implicados.

RESULTADOS
Frente a los resultados de los estudios se encontró que en porcentajes que a veces superan el 25% de la población escolar y formando un heterogéneo grupo de realidades personales, familiares, sociales y étnicas, muchos estudiantes abandonaran tempranamente o terminaran formalmente su enseñanza obligatoria de manera insegura, estigmatizados y sin las competencias básicas e imprescindibles para insertarse socialmente en la vida activa con algunas garantías de no caer en el mismo esquema de reproducción de la desventaja y la desigualdad de sus coetáneos del sur.

CONCLUSIONES
Una de las conclusiones del autor es reflexionar sobre la realidad que se está teniendo buscando las barreras que se limitan la aspiración de ser más inclusivos, pero así mismo mejorar para lograr ser comunidades educativas fuertemente comprometidas con valores y principios inclusivos. Se destaca igualmente la definición de Inclusión Educativa que logra compartir el autor y mostrar posibles razones para lograr mejorar en este aspecto y verla desde un punto de vista más operativo.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS
Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). Improving Schools, Developing Inclusión. Nueva York: Routledge

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
Tarabini, A. y Bonal, X. (2012). La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. Cuadernos de Pedagogía, 425, 16-21. UNESCO/BIE (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional.

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del Artículo	Saberes necesarios para la Práctica Educativa.
Autor /es	Xavier Besalu
Tipo de artículo **(De revisión, científico, investigación, etc.)**	Es un texto relativamente breve de 139 páginas
Revista- Vol. Núm.	83
Año	2018
DOI	
País	España
Cómo citar (APA)	Besalu, X. (2018). Saberes necesarios para la Práctica Educativa. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550388

EL OBJETIVO PRINCIPAL DEL ARTÍCULO
El presente artículo liderado por la organización de estados iberoamericanos pretende indagar sobre los avances que diversos países han presentado sobre Inclusión Educativa en diversos países de Iberoamérica, igualmente pretende conocer los desafíos futuros a los que se enfrentan estos países para poder cumplir con el reto de generar proceso educativo que reconozcan y respeten la individualidad existente.

METODOLOGÍA
La metodología que se percibe en el artículo investigativo es de ser cualitativa, teniendo en cuenta que busca retomar las experiencias de vida de diversos países para conocer los triunfos que han tenido sobre la Inclusión Educativa, por tal motivo desde una óptica de historia de vida, se busca dar a conocer estas experiencias y de cómo estas son el resultado de procesos innovadores de Inclusión Educativa, los participantes de este estudio son países como Colombia, España, Paraguay, Uruguay, entre otros.

RESULTADOS
Frente a los resultados del estudio se presentan claras experiencias de Inclusión Educativa en países como España, Colombia, Uruguay, Paraguay, entre otros, en la cual también se exponen los retos que se presentan desde diversas perspectivas teóricas para poder generar adecuados y asertivos proceso de Inclusión Educativa, en la cual consideran relevante tener en cuenta las particularidades que poseen todos los estudiantados para poder generar un proceso más adecuado y propositivo.

CONCLUSIONES
Frente a las conclusiones que plantea el presente artículo se expone que la inclusión es un proceso en el que, a pesar de las dificultades que se encuentran en muchas ocasiones, se ha realizado y alcanzado adecuados logros, la inclusión se expone para los autores como un camino que conduce a hallar la manera de fomentar que todos los estudiantes se desarrollen y progresen tanto como les sea posible. Todo se genera con el propósito de conseguir la meta principal de que nadie quede excluido.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS
Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea. Ainscow, M. (2005). «El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva». Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona, España.

PRINCIPALES CITAS BIBLIOGRÁFICAS QUE CONSIDERES QUE UTILIZARÁ PARA SU MARCO TEÓRICO.
Barber, M. y Mourshed, M. (2008). «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos». Serie Documentos, n.° 41. Santiago de Chile: preal. Blanco, R. (2010). «La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas». En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coords.), Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: oei, pp. 87-99.

Matriz Categorial

Objetivos específicos	Categoría de análisis	Definición de la categoría	Subcategorías	Autores
Describir las investigaciones que vinculan entre Inclusión Educativa y la diversidad.	Diversidad	Arnaiz (2000), plantea que la diversidad es inherente al ser humano y se manifiesta a través de varios factores que pueden agruparse en tres	-Cultural -Funcional - Sexual	Pilar Arnaiz Leidy Evelyn Díaz Posada Lilian Patricia Rodríguez Burgos

		grandes bloques: factores físicos, socioculturales y académicos.	-por procesos migratorios	María Loreto Muñoz Villa Mauricio López Cruz Jenny Assaél
Explorar las políticas públicas sobre Inclusión Educativa en Colombia.	Políticas públicas	La UNESCO define la educación de calidad "como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población" (2007, p. 27)	Leyes Decretos Declaración Convención	Ministerio de Educación Nacional Declaración de Salamanca Declaración Universal de los Derechos Humanos Congreso de la República de Colombia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Analizar la relación teórica entre la Práctica Educativa que propone Wilfred Carr, los saberes necesarios de la Práctica Educativa de Paulo Freire y la Inclusión Educativa.	Inclusión Educativa	Para Echeita (2013) si algo debe estar claro en el concepto de Inclusión Educativa es que se trata de un proceso para la mejora de las prácticas docentes en todos los sentidos, fomentando la mejora e innovación de éstas, promoviendo la participación de la comunidad educativa para propiciar el cambio. Carr (2002) postula que la Práctica Educativa como praxis, es una	Práctica Educativa	Eduardo Echeita Paulo Freire Wilfred Carr Ainscow

	acción inmaterial que tiene como fin realizar un bien moralmente valioso, y ese bien es educar, un bien que debe estar disponible para todos en igualdad de condiciones.	Necesidades Educativas Especiales	UNESCO
		Formación Docente	