

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en contextos de inclusión educativa

Heriberto Téllez Ruíz, Rosa Nidia Tuay Sigua, Víctor Hugo Durán Camelo

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

Enviado en: 2024-05-14

Postado en: 2024-05-23 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

**Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas de los docentes
en contextos de inclusión educativa**

**State of Research on Teachers' Pedagogical Practices in Inclusive Education
Contexts**

**Estado da Investigaçãõ sobre as Práticas Pedagógicas de Professores em
Contextos de Inclusão Educativa**

Heriberto Téllez-Ruíz
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia
htellezr@upn.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2143-6797>

Rosa Nidia Tuay-Sigua
Universidad pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia
rtuay@pedagogica.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2040-2854>

Víctor Hugo Durán-Camelo
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia
vhduran@pedagogica.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2388-2515>

Resumen

Objetivo. El propósito de este artículo es presentar una revisión inicial de antecedentes investigativos para la formulación de la tesis de grado, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, vinculando dos categorías de análisis centrales ligadas a los discursos sobre la inclusión en la escuela: educación inclusiva y practica pedagógica inclusiva. La información fue recabada en repositorios institucionales, bases de datos e indexadores a nivel nacional e internacional. **Metodología.** Se realizó un

estudio documental tipo revisión de antecedentes con una ventana de observación de 10 años y se sustenta en los criterios establecidos por el protocolo PRISMA para revisiones sistemáticas. Se utilizó como punto de partida las categorías anteriormente señaladas y criterios de inclusión como: fecha, idioma y contexto de publicación, para un total de 950 documentos encontrados, los cuales fueron clasificados a partir de la lectura del resumen y posteriormente filtrados con base en criterios de pertinencia, dando como resultado un total (n) de 72 textos que pasaron por un proceso de codificación abierta y análisis final. **Resultados.** Los estudios encontrados asumen la categoría de prácticas educativas inclusivas como parte de la discusión sobre educación inclusiva. Se muestran como tendencias: la relación directa de los conceptos de inclusión y discapacidad; la inclusión educativa que contempla mayoritariamente a las personas con discapacidad; la percepción y sentires del maestro —por encima del referente teórico— como criterio para la producción investigativa sobre el tema de indagación.

Palabras clave: Discapacidad; educación inclusiva; practica pedagógica.

Abstract

Aim. The purpose of this article is to present an initial review of the research background for the formulation of the degree thesis, within the framework of the Interinstitutional Doctorate in Education of the National Pedagogical University, linking two categories of central analysis linked to discourses on inclusion. at school: inclusive education and inclusive pedagogical practice. The information was collected from institutional repositories, databases and indexers at the national and international level. **Methodology.** A background review type documentary study was carried out with an observation window of 10 years and is based on the criteria established by the PRISMA protocol for systematic reviews. The aforementioned categories and inclusion criteria such as: date, language and

context of publication were taken as a starting point, for a total of 950 documents found, which were classified after reading the summary and subsequently filtered according to relevance criteria. resulting in a total (n) of 72 texts that went through an open coding process and final analysis. **Results.** The studies found assume the category of inclusive educational practices as part of the discussion on inclusive education. The following are shown as trends: the direct relationship between the concepts of inclusion and disability; educational inclusion that mainly includes people with disabilities; the perception and feeling of the teacher – above the theoretical reference – as a criterion for research production on the topic of inquiry.

Keywords: Disabilities; inclusive education; pedagogical practice.

Resumo

Alvo. O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão inicial dos antecedentes da pesquisa para a formulação da tese de graduação, no campo do Doutorado Interinstitucional em Educação da Universidade Pedagógica Nacional, articulando duas categorias de análise central vinculadas aos discursos sobre inclusão. na escola: educação inclusiva e prática pedagógica inclusiva. As informações foram coletadas em repositórios institucionais, bases de dados e indexadores em nível nacional e internacional. **Metodologia.** Foi realizado um estudo documental do tipo revisão de antecedentes com janela de observação de 10 anos e baseado nos critérios estabelecidos pelo protocolo PRISMA para revisões sistemáticas. Tomaram-se como ponto de partida as referidas categorias e critérios de inclusão, tais como: data, idioma e contexto de publicação, totalizando 950 documentos encontrados, que foram classificados após leitura do resumo e posteriormente filtrados segundo critérios de relevância. resultando em um total (n) de 72 textos que passaram por processo aberto de codificação e análise final. **Resultados.** Os estudos encontrados assumem a categoria de práticas educativas inclusivas como parte da discussão sobre educação inclusiva. Apresentam-se as seguintes tendências: a relação direta entre os conceitos de inclusão e deficiência; inclusão educacional que inclui principalmente pessoas com deficiência; a percepção e o

sentimento do professor – acima do referencial teórico – como critério para produção de pesquisas sobre o tema de pesquisa.

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

Introducción

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

Es en concordancia con todo lo anterior que, para las primeras dos décadas

del siglo XXI, Colombia se pone en sintonía con la política mundial en materia de EI a través de la promulgación de normativa nacional como la ley 1346 de 2009 con la que se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad" y que se garantiza su pleno ejercicio a través la ley 1618 de 2013. Leyes que direccionan la sanción del Decreto 1421 de 2017 para la reglamentación de la atención educativa de personas con discapacidad, en adelante PCD. Teniendo en cuenta estas políticas públicas educativas, se evidencia una apuesta por garantizar acceso y permanencia en el sistema educativo de todos los niños, niñas y adolescentes; en consecuencia y sabiendo que hay poblaciones históricamente relegadas o marginadas de la escuela, incluso al interior de ella (Rodríguez, 2018), en el ámbito escolar deben desarrollarse prácticas pedagógicas incluyentes a fin de darles cobertura educativa; recibiendo un servicio de calidad en igualdad de oportunidades que sus pares, solo bajo estas condiciones se da contexto a la EI eliminando cualquier forma de exclusión (Echeita y Duk, 2008). Sin embargo, en el contexto del ejercicio docente, en escenarios inclusivos, surgen grandes dificultades de origen multifactorial, representadas en formas inadecuadas de asumir pedagogía y didáctica (González & Triana, 2018), generando, con relación al aprendizaje de estudiantes vulnerables, atención improcedente, yendo en contra de los fines misionales de la EI. (Mora, 2019; Laiton et al., 2017)

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

Con este panorama, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los lugares desde los

cuales los docentes asumen y /o transforman sus prácticas pedagógicas en contextos de inclusión?;¿Cuál es el estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en escenarios de inclusión educativa?

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

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

Educación Inclusiva

Se sabe que la preocupación por las limitaciones humanas, discapacidad y rehabilitación de sujetos data de tiempo atrás. No obstante, la preocupación por estos temas se evidenció, mas, en épocas de postguerra como mencionan Hernando y Useros (2007) “no será hasta mediados del siglo XX, en pleno periodo de postguerra y epidemias, que dejaron un número muy elevado de discapacitados, cuando comiencen a desarrollarse los primeros métodos de tratamiento especializados en Fisioterapia Neurológica” (p. 36) refiriéndose al ámbito médico, principalmente; con excepción de las propuestas de Francisco Amorós y Per Henrik Ling (1776-1839) quienes, desde la gimnasia sueca — Militar y correctiva — propenden por restablecer capacidades en personas lisiadas que

venían de la guerra, en concordancia con lo señalado por Ling, con parálisis en uno de sus brazos, e influenciado por teorías pedagógicas de Rousseau se aproximaría a la idea filantrópica del *deporte para todos* encontró en los ejercicios físicos de la gimnasia, un medio de gran relevancia para el restablecimiento de funciones corporales.

En contexto educativo, la educación especial surge a principios del siglo XIX como alternativa de atención a la discapacidad ([Gómez et al., 2016](#); [Lledo y Arnaiz, 2013](#)). Bajo este enfoque educativo se hicieron necesarios profesionales en educación, idóneos en atención integral de PCD, al igual que disposición de espacios -aulas- exclusivas para ellos y paulatinamente creación de centros especializados.

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

La EI constituye un enfoque educativo basado en valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso enseñanza – aprendizaje favorecedor del desarrollo humano.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales,

sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Parra, 2010, p. 77).

La inclusión como categoría de análisis en la escuela, se presenta como una práctica que es asumida desde múltiples lugares, los más comunes, centrados en las representaciones sociales: creencias e imaginarios del docente; también como actitud del maestro próxima a la idea servicio comunitario (Torres & Guerrero, 2020; Mateus et al., 2017) o de labor social (Mora, 2019) donde las prácticas pedagógicas son criticables por estar centradas en la perspectiva de integración y no en procesos de inclusión dado que se permite acceso al sistema educativo formal pero no se tienen todas las garantías para su permanencia y asunción (Torres et al., 2013).

En tal sentido la investigación desarrollada en contextos escolares asume la EI como una pregunta reducida a la discapacidad en la misma línea de lo que, implícitamente, promueve la normativa colombiana. Según el decreto 1421 de 2017 se enfila la EI hacia la persona con discapacidad en un proceso constante de forma integral dentro de un escenario de igualdad, en términos de posibilidades y derechos.

es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (Artículo 2.3.3.5.1.4.).

La EI debe atender necesidades de la diversidad cultural que emergen por diferentes factores entre los que se destacan los de origen genético o metabólico

entre otros ([Sánchez & Robles 2013](#)). Asimismo, la UNESCO (2009) en el marco de la EPT (Educación Para Todos) define la EI como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (p. 8)

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

En consecuencia, distintas posturas o enfoques sobre la inclusión conllevan apuestas de transformación no siempre afines o deseables socialmente, así, los enfoques ([Villa et al., 2020](#)): de derechos (derecho a la educación); poblacional (fundamentado en la discapacidad misma y su trato equitativo frente a lo enseñable se les debe enseñar así); de diversidad (desde la alteridad, acogida, el reconocimiento del otro mas no se reduce a su discapacidad); el transversal que identifica los marcadores de diferenciación (raza, clase social, procedencia, género, nivel de escolaridad, etc.) para comprender y apoyar ajustes y acciones que se requieran; de caridad (la educación como favor, o mitigación de carga social) y el enfoque crítico (saberes otros de emancipación social o deconstrucción de discursos hegemónicos); desde allí, estos enfoques buscan escalamiento a otros escenarios con el entramado social que configura de ciudadanía ([Sánchez & Robles, 2013](#)).

Se puede decir, que la perspectiva de inclusión que empieza en el aula de clase trasladarse a la sociedad en sus diferentes ámbitos; sobre todo, porque los esfuerzos que la escuela realiza en esta vía deberían tener eco en el tejido social;

si no, la experiencia inclusiva será reducida a meras pretensiones académicas. La inclusión no implica, exclusivamente, el cuidado de estudiantes en el aula; se refiere más bien, a la comprensión, escucha y atención de sus necesidades, intereses y potencialidades sin actos de discriminación con ocasión de la diversidad manifiesta (Soto, 2003).

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

En tal sentido, la carencia de una cultura de aceptación y reconocimiento del otro conlleva a los estudiantes diversos a una exposición a violencia escolar traducida en acoso que puede ir de la agresión verbal a la física (Falla y Ortega, 2019). El lenguaje, vinculado a discapacidad, utilizado por los miembros de la comunidad educativa es además de peyorativo, eminentemente discriminatorio, e incide en las relaciones interpersonales y de convivencia escolar, vulnerando derechos humanos de las PCD (Yupanqui et al., 2016; Padilla, 2011). En consecuencia, la EI se basa en transformar las lógicas de desarrollo de un contexto determinado que pasa por: escenarios, formas de entender de los sujetos, prácticas, discursos y lenguajes; no obstante, si la inclusión y aceptación del otro no se articula con los distintos escenarios educativos y sociales, toda política pública carecerá de efectividad e impacto (Navarro & Gordillo, 2014).

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

Basado en lo anterior, la categoría de inclusión, descrita, cuestiona la forma en que se implementa esta política en el sistema educativo y cómo los actores educativos desarrollan sus prácticas en contextos escolares, orientando la discusión hacia la pregunta por la discapacidad subyacente a la EI ([Bonilla, 2016](#); [Riveros, 2019](#)).

Práctica Pedagógica Inclusiva

La práctica pedagógica es aspecto primordial en el proceso educativo de los estudiantes, en donde el docente no solo busca impartir un conocimiento como ejercicio academicista, sino que, en interacción con sus educandos, también una formación integral en lo social, político, ético y lo democrático, en ciudadanía ([Rodríguez, 2015](#); [Carrillo et al., 2018](#)). Ahora bien, refiriéndonos a las prácticas pedagógicas inclusivas y en especial a la EI, se trata de un proceso garantista de igualdad en oportunidades para los sujetos culturalmente diversos – como consecuencia de múltiples factores – y que convergen en el aula, solo así se propenderá por una educación integral de calidad a los escolares, una escuela para todos ([Sánchez & Robles 2013](#)).

En tal sentido, estas prácticas, se dirigen mayoritariamente a las personas con discapacidad, y establecen un deber y un sentido: garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en igualdad de condiciones que sus pares, gestionando para ello todos los ajustes y transformaciones de infraestructura, recurso humano y de asignación presupuestal, de tal manera que se cumpla los objetivos de permanencia y

cobertura, lo que convoca a una reflexión permanente de la apuesta inclusiva y a la luz de normativas ([Navarro & Gordillo, 2014](#)).

En Colombia en 2017, el Ministerio de Educación Nacional, da orientaciones como ruta metodológica para la atención de estudiantes con discapacidad, priorizando la cualificación de la educación en todas las instancias del sistema educativo, acciones tendientes al respeto de sus derechos y eliminación de prácticas segregacionistas o excluyentes, atendiendo a principios de la educación para todos. Así mismo se expide el decreto 1421 de 2017, que norma y reglamenta la EI en el país en todos los niveles de formación, y da alcance a las responsabilidades que debe asumir la familia, la sociedad, el estado en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.

En esta misma norma se direcciona la implementación de la herramienta PIAR – Plan Individual de Ajustes Razonables – que permite que la práctica docente sea más adecuada a los ritmos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad, buscando realizar adaptaciones y flexibilizaciones curriculares; y determinar apoyos (recurso humano, técnicos, tecnológicos o físicos) necesarios, de acuerdo a una valoración pedagógica y social previa. El PIAR se fundamenta en los Derechos Universales de Aprendizaje – DUA – ([CAST, 2018](#); [Espada et al., 2019](#); [Aguinaga et al., 2018](#)).

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

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

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

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

El docente encargado de la atención a población escolar con discapacidad se ve inmerso en dinámicas organizativas institucionales caracterizadas por hacinamiento en las aulas de grupos heterogéneos que combinan estudiantes con necesidades educativas especiales y aquellos llamados regulares; falencias de orden estructural; y la falta de capacitación sobre EI que brinde herramientas a los docentes para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales ([González y Triana, 2018](#)).

Metodología

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

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

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

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

1. Fase de identificación: para hallar o identificar estudios relacionados con la temática a indagar y su búsqueda es a través de diferentes bases de datos.

2. Fase de tamizaje: Una vez realizada la identificación de estudios se procede a realizar una eliminación de aquellos documentos que resultan duplicados.
3. Fase de chequeo: en la fase de tamizaje a los estudios resultantes de la eliminación de duplicados, se les da lectura a los títulos depurando aquellos que no resultan pertinentes para el estudio.
4. Fase de incluido: Superada la fase de chequeo, en esta se determina el número de documentos que se incluirán en la revisión ($n=x$)

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

Los criterios de inclusión aplicados fueron: la relación y pertinencia con el tema de revisión; relevancia del artículo y periodo de publicación (no mayor a diez años) dado que la normatividad en inclusión ha venido sufriendo cambios importantes en la última década, con este procedimiento se logró consolidar un número (n) de 72 documentos que fueron consignados en una matriz para su posterior análisis (Ver [Figura 1](#)). La matriz en mención contó con los siguientes ítems: código de identificación, título y autor del artículo, referencia bibliográfica, año de publicación, objetivo de la investigación, planteamientos teóricos que fundamentan el documento, resultados declarados y/o conclusiones. El análisis de la base documental se dio a partir de un proceso de codificación abierta, que según [Strauss y Corbin \(2002\)](#) refiere a un proceso inductivo a partir del cual se construyen categorías que permiten comprender las tendencias del discurso presente en los textos y de los resultados que dan cuenta del estado actual de la

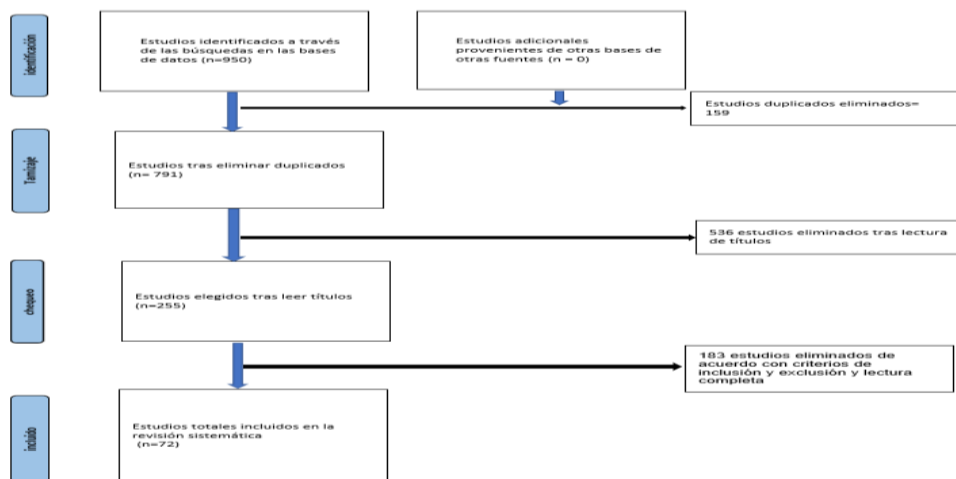
investigación sobre el tema en cuestión.

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

Resultados y Discusión

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA para revisiones sistemáticas



Nota: el grafico da cuenta del proceso de la exclusión de documentos desde el (n) inicial, hasta consolidar los 72 artículos (n=72) final que constituyó la muestra para el análisis. Tomado de Plantilla PRIMA 202 de diagrama de flujo para revisiones sistemáticas (Ciapponi, 2021).

Caracterización de los Estudios

A continuación, se muestra de manera esquemática la caracterización de los estudios analizados en la indagación documental a fin de establecer, en

términos investigativos, el posicionamiento de Colombia en la región de América Latina y el Caribe. De igual manera se muestra el comportamiento de las metodologías de investigación con respecto a la educación como objeto de estudio. Finalmente se exponen los hallazgos en cuanto a la caracterización de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes y de la EI en las instituciones educativas estableciendo su relación con las con la política pública.

Tabla 1. Numero de publicaciones por país

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

Nota. Elaboración propia.

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

Tabla 2. Tipo de investigaciones

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

Nota: elaboración propia

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

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

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

Nota. Elaboración propia

Caracterización de la Práctica Docente y la Educación Inclusiva

Desde la normativa existente al interior de la IE, las transformaciones curriculares deben quedar planteadas desde lo consagrado en su Proyecto Pedagógico Institucional para garantizar una educación de calidad a estudiantes con discapacidad ([Hernández, 2015; Sánchez, 2016](#)), ya en términos de currículo, este debe sufrir transformaciones – adaptaciones – pero como lo plantean [González y Triana \(2018\)](#), no deben ser responsabilidad unilateral del docente, sino de la IE que debe garantizar que sean realizadas por profesionales idóneos. Sin embargo, las políticas educativas no dejan de generar tensiones en los docentes quienes deben asumir su contextualización en el aula, ellos manifiestan que la normativa encasilla y más allá de su implementación puede generar mayor desigualdad al no considerar el real escenario del modelo educativo de cada país ([Medina, 2018](#)).

Los currículos flexibles son fundamental en la contextualización o materialización de la EI en el aula, estos deben considerar las particularidades de

los estudiantes, pero no puede ser un ejercicio meramente de aplicación de la norma, sin contar con la formación docente y los recursos didácticos y físicos necesarios para tal fin (Mora, 2019; Laiton, et al., 2017; Cárdenas,2011). Cuando las transformaciones curriculares se realizan de manera estandarizada sin atender las individualidades de los escolares se puede recaer en prácticas excluyentes al no permitir una democratización de acceso al conocimiento en términos de igualdad de posibilidades convirtiendo las didácticas en una barrera y no una estrategia para el aprendizaje (Fernández, 2018; Lledo & Arnaiz, 2010).

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

A partir del análisis de los documentos de esta revisión se establece que el sujeto diverso al cual apunta los principios misionales de la EI es un individuo reivindicado desde los derechos consagrados en las normas internacionales y al mismo tiempo desde políticas educativas de cada país y de las instituciones escolares (Angenscheidt & Navarrete, 2017; Acosta & Arraéz, 2014; Velasco et al., 2015).

En el entendido de la EI y sus políticas del orden nacional e internacional, esta se proyecta a garantizar condiciones óptimas de acceso a un sistema educativo de calidad, con igualdad de oportunidades para escolares que, por diferentes factores les había sido imposible el ingreso o la permanencia en él. Sujetos provenientes de diferentes condiciones sociales, culturales, étnicas o de discapacidad y que han sido históricamente considerados diferentes; es el paso de una educación tradicional y estandarizada a una que acoge la diversidad en un mismo escenario (Apablaza, 2014), sin embargo, en el abordaje de los documentos de este estudio, la tendencia investigativa relaciona directamente la EI con la discapacidad, cuando desde hace más de tres décadas esta engloba la diversidad en un significado más amplio, multifactorial, incluyendo tópicos como el

social, cultural, político; a nivel individual como la sexualidad, ritmos de aprendizaje, discapacidad, entre otros (Velásquez et al., 2016; Llorent & López, 2017; Maia et al., 2020)

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

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

Conclusiones

Este estudio como ejercicio investigativo en el marco de la propuesta de tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación, permitió el hallazgo de categorías emergentes, para análisis de la temática propuesta: las representaciones sociales; la actitud docente frente a los procesos inclusivos en escenarios escolares; formación docente en inclusión, entre otras. También se

estableció que, aunque son numerosos los estudios acerca de la actitud – positiva y/o negativa – del docente frente a la EI, resulta incipiente la indagación sobre lo subyacente a ella y sus determinismos implícitos en la toma de posición del docente.

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

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

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

su aplicación por parte de los docentes en la escuela.

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

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

Contribución de los autores:

- **Conceptualización:** Heriberto Téllez Ruiz, Rosa Nidia Tuay Sigua y Víctor Hugo Durán Camelo.
- **Recursos:** Heriberto Téllez Ruiz, Rosa Nidia Tuay Sigua y Víctor Hugo Durán Camelo.
- **Metodología:** Heriberto Téllez Ruiz y Rosa Nidia Tuay Sigua.
- **Análisis de datos:** Víctor Hugo Durán Camelo.
- **Investigación:** Heriberto Téllez Ruiz, Rosa Nidia Tuay Sigua y Víctor Hugo Durán Camelo.
- **Redacción - borrador original:** Heriberto Téllez Ruíz
- **Revisión y edición:** Heriberto Téllez Ruiz, Rosa Nidia Tuay Sigua y Víctor Hugo Durán Camelo.
- **Supervisión:** Heriberto Téllez Ruíz.

Contribuciones de los autores:

Heriberto Téllez Ruíz, concibió y diseñó el estudio, realizó el análisis de datos, y escribió el borrador original del manuscrito. Rosa Nidia Tuay Sigua y Víctor Hugo Durán Camelo participaron en la conceptualización, metodología, investigación y revisión del manuscrito. Víctor Hugo Durán Camelo contribuyó en la conceptualización, recursos, análisis de datos, investigación y revisión del manuscrito. Todos los autores revisaron y aprobaron la versión final del artículo.

Declaración de Conflicto de Interés:

Los autores del presente texto declaramos que no tenemos ningún conflicto de interés o implicación ética que comprometa la metodología o resultados aquí presentados.

Referencias

- *Acosta, A. & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398008>
- *Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejeda, M. E., & Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista de Educación*, 42(2), 109-126. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- *Alzate, M. (2015). *Prácticas de aula que aportan a la educación inclusiva en una institución educativa de Pereira* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional – Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/items/f1b01443-7406-49be-ac9c-a3cb7e9ebe2b>
- *Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- *Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 7-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- *Azorín Abellán, CM, (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33 (83), 203-229. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31053772007>
- *Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ. Educ.* 18 (1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>

*Bonilla, Y. P. (2016). *Inclusión educativa: una mirada hacia la práctica docente* [Tesis de grado de maestría. Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1048>

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (3a ed.) Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education-CSIE-.

*Camacho, L. & Hernández, D. (2013). *Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/739>

*Cárdenas, H (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(2),1-38. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10201>

*Carrillo, S. M., Forgiony, J. O., Rivera, D. A., Bonilla, N. J., Montanchez, M. L., & Alarcón, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, 39(17), 1-18. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2167>

*Cascavita García, R (2014) *El verdadero contexto de la inclusión escolar en la I.E.D. Saludcoop*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio, Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9792>

CAST, 2018. Pautas de diseño universal para el aprendizaje versión 2.2. <https://udlguidelines.cast.org/>

*Castejón, A. y Pàmies, J. (2018). Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 49-64. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.004>

*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 Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/19467>

Ciapponi, A. (2021). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas. *Evidencia, Actualización En La práctica Ambulatoria*, 24(3), 3. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v24i4.6960>

Congreso de la República. (27 de febrero de 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., Colombia: Diario Oficial, año CXLVIII. No. 48717, pág. 1. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

Congreso de la República. (31 de julio de 2009). Ley 1346. “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial 47.427. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>

*Darrete Urrutxi, L., Goikoetxea Piédrola, J., & Fernández González, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44727049005>

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 19 de agosto de 2017.

Decreto 1421 de 2017. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

*Díaz Haydar, O. & Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>

*Echeíta, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>

*Espada Chavarría, R., Gallego Condoy, M., & González-Montesino, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467759601005>

*Falla, D. & Ortega-Ruiz, R. (2019) Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*, 25(2), 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>

*Fernández Malagón, Y (2018). *La evaluación de los aprendizajes en química: una mirada de los profesores, desde la inclusión en la educación secundaria* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10231>

*Flórez Rodríguez, Y (2016). *Educación inclusiva en torno a la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar. El caso Colegio la Estancia San Isidro Labrador IED*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica

Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1034/TO-19275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- *Fortuny Guasch, R. & Sanahuja Gavaldà, J. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092011>

- *Galindo, Y. C. (2019). *Estrategias pedagógicas del discurso de inclusión educativa en un colegio público de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10898>

- *Gamboa, M. (2015). *Concepciones y acciones de profesores de química sobre la inclusión de estudiantes sordos al aula regular* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/260>

- *García Ruiz, A. & Fernández Moreno, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 235-246. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56230213>

- *Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A. y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>

- *Gómez Fuccz, L. V. (2019). *Las prácticas pedagógicas de los maestros vistas desde la relación entre convivencia escolar y educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10906>

- *Gómez, R. B., Guío, Á. H., y Hurtado, Y. (2016). *La inclusión en el contexto educativo. Principios pedagógicos para la transformación de un paradigma* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/704>.
- *González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- *Granada, M., Pomes, M. P., & Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. <http://hdl.handle.net/2133/3301>
- *Hernández Álvarez, B. E. (2015). Representaciones sociales de profesores de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 102-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194242285009>
- Hernando, A. & Useros, A. (2007). Intervención fisioterápica en el proceso rehabilitador de pacientes con daño cerebral adquirido. *Acción psicológica*, 4(3), 35-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030759005>
- *Laiton Zarate, E. V., Gómez Ardila, S. E., Sarmiento Porras, R. E., & Mejía Corredor, C. (2017). Competencia de Prácticas Inclusivas: Las TIC y la Educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- *Leal, K. L. L. & Cárdenas, J. E. U. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 10(2), 11-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>

- *Lledo Carreres, A. y Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5),96-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>
- *Llorent-García, V. J. & López-Azuaga, R. (2017). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 174-192. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/188/182>
- *Maia Ferreira, M. P., Da Veiga Gonçalves, C. S., Cruz da Silva, C. B., & Oleína Sempere, G. (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: dos estudios cualitativos en el sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 321-342. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9922>
- *Marín, C. (2014). *Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/978>
- *Mateus Cifuentes, L., Vallejo Moreno, D., Obando Posada, D., & Fonseca Duran, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- *Medina García, M. (2018). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Ediciones Cinca. <http://hdl.handle.net/11181/5270>
- *Mora Alejo, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE]. Repositorio –

CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10606>

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

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

ONU. (2006). Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

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

*Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07.pdf>

Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. ISEES: *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

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

- *Rodríguez Corredor, J. (2018). *Del discurso de la inclusión a la invisibilización de las necesidades educativas especiales (NEE) en el aula*. [Sesión de conferencia]. Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/6008>
- *Rodríguez Pérez, I. J. (2015). *Una mirada a las practicas pedagógicas en la educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/879>
- *Rojas Crotte, I. R. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 14(31),176-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192010>
- *Royo Peña, H. P., Petit Torres, E. E., Salazar Caballero, Y., & Rada Tovar, A. D. R. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31),56-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85362906004>
- *Sánchez Sánchez, J. (2016) *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/672303>
- *Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- *Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462782007>

*Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1),0. <https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9007>

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

*Torres Ramírez, D. A. & Guerrero Caro, A. L. (2020). *Imaginarios sociales de un grupo de maestros de la institución educativa distrital OEA sobre estudiantes con discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE]. Repositorio – CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11500>

*Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., & Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: Componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 159-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752915>

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. In *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. UNESCO.

*Velasco Jáuregui, L. C., Govea Espinoza, R., & González Enríquez, L. H. (2015). Inclusión Social de Personas con Discapacidad Intelectual en Guadalajara, México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 957-979. <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/160>

- *Velásquez Uribe, Y. M., Quiceno Figueroa, E. M., & Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(3), 1-35. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>
- Villa, Y., Bernal, F., & Arias, P. (2020). *Las diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela*. Editorial Santillana S. A.
- *Villalba Huertas. G. S. (2016). *Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá*. [Tesis de maestría Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio – Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/973>
- *Yupanqui, A., González, M. Á., Llancahuén, M., Quilodrán, W., & Toledo, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes: Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(1), 149-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000100009>

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.