

Artículo de investigación

Cómo citar: Díaz, M. y Betancur, C. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91-115. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.91-115>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 20 de enero 2022

Aceptado: 15 de marzo 2022

Publicado: 8 de junio 2022

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos

Mitigating barriers to learning and participation, a possible way to build a school for all

Mitigar as barreiras à aprendizagem e participação, uma forma possível de construir uma escola para todos

Resumen

El artículo presenta el diseño de estrategias didácticas, pedagógicas y comunitarias que aportan a la mitigación de las barreras para el aprendizaje y la participación en el proceso educativo de los estudiantes en condición de discapacidad del Instituto Santo Ángel de Bucaramanga. Se realizó un estudio cualitativo, basado en la investigación-acción, con una muestra no probabilística compuesta por directivos, docentes, estudiantes con discapacidad y sus acudientes. Los resultados describen y analizan barreras de aprendizaje presentes en la institución por la forma como se comprende y se gestiona la diversidad desde los niveles directivos y pedagógicos; así como de barreras externas a la escuela que se derivan de contextos familiares y sociales que acentúan formas de discriminación que sin duda retornan a la escuela. Se abordaron elementos que permiten explicar el papel que juega la percepción y los constructos culturales para avanzar en nuevas maneras de gestionar la educación inclusiva de la mano de las comunidades. La principal conclusión del proyecto que existe la necesidad de comprender la educación inclusiva desde una mirada amplia, que implique la familia y la sociedad, una perspectiva que encuentre en cada estudiante un sujeto aprendiente desde capacidades diversas.

Palabras clave: aprendizaje, comunidad, discapacidad, educación inclusiva, estrategias educativas.

Myriam Díaz Anaya

Colombiana
Institución Educativa Santo Ángel- Secretaría de Educación de Bucaramanga
mylly16@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9030-7791>

Claudia Andrea Betancur Rojas

Colombiana
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
cbetancur@uniminuto.edu
<https://orcid.org/0000-0002-2595-3057>



Abstract

The article presents the design of didactic, pedagogical and community strategies that contribute to the mitigation of barriers to learning and participation in the educational process of students with disabilities at the Instituto Santo Ángel de Bucaramanga. A qualitative study was carried out, based on Action Research, with a non-probabilistic sample composed of directors, teachers, students with disabilities and their guardians. The results describe and analyze learning barriers present in the institution due to the way in which diversity is understood and managed from the managerial and pedagogical levels. As well, barriers external to the school that derive from family and social contexts that accentuate forms of discrimination that undoubtedly return to the school. Elements that allow explaining the role played by perception and cultural constructs in order to advance in new ways of managing inclusive education hand in hand with the communities were addressed. The main conclusion of the project is that there is a need to understand inclusive education from a broad perspective that involves the family and society, a perspective that finds in each student a learning subject with diverse capacities.

Keywords: community, disability, educational strategies, inclusive education, human rights, learning.

Resumo

O artigo apresenta a concepção de estratégias didáticas, pedagógicas e comunitárias que contribuem para a atenuação das barreiras à aprendizagem e participação no processo educativo dos estudantes com deficiência no Instituto Santo Ángel em Bucaramanga. Foi realizado um estudo qualitativo, baseado na Action Research, com uma amostra não-probabilística composta por: gestores, professores, estudantes com deficiência e os seus tutores. Os resultados descrevem e analisam as barreiras à aprendizagem presentes na instituição devido à forma como a diversidade é compreendida e gerida a nível de gestão e pedagógico; bem como barreiras externas à escola que derivam de contextos familiares e sociais que acentuam formas de discriminação que, sem dúvida, regressam à escola. Foram abordados elementos para explicar o papel da percepção e das construções culturais no avanço de novas formas de gerir a educação inclusiva de mãos dadas com as comunidades. A principal conclusão do projecto é que existe uma necessidade de compreender a educação inclusiva a partir de uma perspectiva ampla que envolve a família e a sociedade, uma perspectiva que encontra em cada estudante um aprendiz com capacidades diversas.

Palavras-chave: aprendizagem, comunidade, deficiência, direitos humanos, educação inclusiva, estratégias educativas.

Introducción

La experiencia en aula con estudiantes en condición de discapacidad genera en los maestros y directivos reflexiones, preguntas y cuestionamientos sobre la calidad y el acceso a la educación de manera equitativa; que, sin duda, conduce a la pregunta por las barreras educativas y sociales que acompañan los procesos de aprendizaje, de convivencia y de desarrollo social, inherentes a la escuela. Precisamente, la investigación en educación inclusiva ha permitido la discusión de perspectivas teóricas y, por lo tanto, reflexionado acerca de la declaración de normatividad y el diseño de modelos y estrategias que permitan movilizar procesos de transformación educativa, que a nivel directivo y pedagógico construyan puentes con la sociedad para alcanzar impactos y cambios en las personas dentro y fuera de la escuela.

Para llegar a lo que actualmente se conoce como educación inclusiva, se han recorrido distintas concepciones, como es el caso de la inclusión y la integración, conceptos ampliamente debatidos en la actualidad por considerarse parte de una intención homogeneizadora que desconoce las particularidades sociales, económicas y de aprendizaje de las personas. Sin embargo, una serie de hitos que se enmarcan en tratados internacionales, así como el reconocimiento de los derechos humanos de las personas menos favorecidas, han permitido identificar caminos posibles para superar las fuertes fisuras y limitaciones presentes en los sistemas educativos y sociedad.

Las visiones más recientes alrededor de la educación inclusiva han permitido vastas discusiones alrededor de la forma como se concibe la escuela y los procesos de aprendizaje, en relación con la concepción de diversidad, que necesariamente nos recuerda que, nos hacemos más humanos a medida que nos hacemos diferentes, y, por tanto, la diversidad se constituye como un hecho consustancial al ser humano (Luque Lozano y Delgado Rivas, 2002). En dicha comprensión, la interacción de los diferentes actores en los espacios escolares posibilita la construcción consciente de nuevas formas de entender la diversidad, teniendo en cuenta que estos espacios indudablemente incrementan o modifican las pautas que la familia ha construido y se reproducen en forma de valores, creencias o capacidades.

La escuela ha orientado sus procesos a partir de modelos educativos que aún tienen deudas estructurales con la educación inclusiva. Tradicionalmente, se han abordado dos teorías fundamentales: la del déficit y la de la diferencia (Martín Rojo y Mijares Molina, 2007). Ambas tesis buscan gestionar la diversidad al interior de la escuela, pero evidentemente desde presupuestos diferentes, que han permitido avanzar a marcha lenta el desarrollo de una cultura que comprenda que la desigualdad no tiene un origen natural, sino que se ha creado y reproducido socialmente; inclusive, se han naturalizado algunas condiciones derivadas de las barreras que la organización escolar y social han implementado.

Estas barreras afectan especialmente a las personas en condición de discapacidad, ya que son un grupo de alta vulnerabilidad por la presencia de una insistente visión de la discapacidad como enfermedad. Aún persiste en el imaginario de muchos agentes educativos y sociales esta idea que guía sus decisiones y causa importantes impactos en la vida de estas personas. Por lo mismo, es urgente avanzar en la comprensión de la discapacidad desde un enfoque social y sistémico, en el que se apunte a la consolidación de una visión que valore la diferencia como una oportunidad y no como una limitación (Victoria Maldonado, 2013).

En ese orden de ideas, es vital para los procesos educativos y su incidencia en la construcción social abordar las perspectivas de la educación inclusiva desde la visión de los derechos humanos. Precisamente, Ainscow (2003) la encuentra como el resultado de una búsqueda deliberada de respuestas a la diversidad que siempre ha estado presente en el aula, a través de la garantía de la asistencia, la participación y el aprendizaje, teniendo en cuenta que el conocimiento desborda las aulas para impactar la vida cotidiana de los estudiantes. Dicho esto, es importante rescatar la realización de los ajustes de tipo administrativo, pedagógicos, metodológicos, estratégicos, físicos y todos los demás que se requieran para garantizar la eliminación de prácticas excluyentes.

Por este motivo, al hablar de educación inclusiva y de la situación que experimentan los estudiantes con discapacidad, es ineludible abordar las barreras para el aprendizaje y la participación; las cuales, según Echeita Sarrionandía y Ainscow (2011), van más allá de lo estructural y toman mayor

fuerza en lo subjetivo, ya que las creencias y las actitudes se materializan en la cultura, en la política y en el ejercicio educativo. Estas se validan individual y colectivamente, y son responsables de situaciones de exclusión y segregación en el entorno escolar.

Otro aspecto fundamental es la elección, diseño y puesta en marcha de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, ahora como caminos trascendentales para la construcción de escuelas que acojan efectivamente la diversidad, como parte de su existencia. Estas son el medio a través del cual se concretan los lineamientos, los enfoques teóricos, las reflexiones académicas, y en últimas afectan, positiva o negativamente a los estudiantes, sus familias, su comunidad y, por ende, el proceso de construcción de ciudadanía.

Teniendo en cuenta lo anterior, es interesante dar una mirada a los caminos que otros han recorrido en relación con la comprensión y reflexión sobre las barreras del aprendizaje que desde la escuela, la familia y la comunidad permean la vida y los procesos de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad; asimismo, las estrategias pedagógicas, didácticas y comunitarias como prácticas en el acto educativo. Estos abordajes permitieron reconocer, desde el punto de vista académico, que se presenta una urgente necesidad de identificar y describir las barreras para entender que son profundas, interconectadas y que evidentemente no es sencillo transitar a nuevas visiones. Igualmente, desde el punto de vista de las estrategias, se evidencia que el desarrollo teórico de la educación inclusiva dista de una praxis constante y empoderada en el campo de la escuela.

En este sentido, una visión que permita repensar y transformar constantemente las prácticas de aula y las bases de las relaciones escolares, en lo correspondiente a la mitigación de barreras de aprendizaje, es un camino clave para la construcción de una cultura educativa basada en la inclusión desde la perspectiva de derechos. También, se destaca la necesidad latente de encontrar una actitud abierta de todos los participantes en el proceso educativo con el fin de generar innovación y el fortalecimiento de la relación que debe existir entre los microsistemas escolares, familiares y comunitarios (Forteza *et al.*, 2019).

Este conjunto de planteamientos permite reconocer que la escuela, la cual se ha construido por años y que se mantiene a pesar de los cambios emergentes que experimenta la sociedad, se sigue ocupando de conceptos; en su lugar, debería ocuparse de problemas para considerar la realidad social como ambiente principal de los aprendizajes (Betancur Rojas, 2021), que permitiría un abordaje distinto de la diversidad, ampliaría las estrategias y formas válidas de aprender. Con esto la escuela podría encontrar múltiples caminos para la participación en procesos de aprendizaje vitales, que necesariamente tendrán que cuestionar la lógica clásica que ha viabilizado la perspectiva de las competencias, los logros, la optimización y toda una serie de discursos educativos que, en últimas, sirven a lógicas mercantilistas y que con seguridad buscan la homogenización de aprendizajes. Lo anterior, claramente constituye barreras para el aprendizaje que siquiera reconocemos.

Antecedentes

La trayectoria de la investigación en el campo de educación inclusiva permite reconocer aportes y comprensiones desde perspectivas políticas, éticas y especialmente metodológicas, abriendo elementos cada vez más pertinentes para la construcción de políticas públicas, el despliegue de estrategias y la reflexión que se da en la misma práctica de aula; así como esta permite transformar las carencias frente al acceso equitativo a la educación. En ese sentido, se reconocen una serie de barreras y necesidades que afectan los procesos educativos, partiendo de la escasa priorización que la educación inclusiva tiene desde niveles gubernamentales, pasando por las concepciones sociales y pedagógicas que cobijan y limitan las prácticas escolares.

En ese sentido, Bahamón Muñeton *et al.* (2013) revelan la existencia de un profundo desconocimiento por parte de los docentes sobre las estrategias de enseñanza flexibles, en su lugar otorgan mayor relevancia a la acumulación de contenidos como visión clásica de los procesos escolarizados. Insisten en la importancia de elegir estrategias pedagógicas que permitan una mayor participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, a partir del reconocimiento de aspectos fundantes como las emociones. Respecto a los roles desempeñados en los procesos educativos, Herrera Pérez (2015) explica la existencia de una prevalencia del maestro al ejercer un papel asociado al

de proveedor de contenidos, lo que, sin duda, constituye una relación donde el estudiante asume un rol pasivo que lo limita a recibir contenidos, sin que necesariamente se desarrolle un proceso de aprendizaje significativo.

Medina-García (2017) expone un análisis en el que incita a los maestros a superar barreras de índole personal y subjetivo frente a la discapacidad y a la diversidad, esto como un paso fundamental para avanzar en la construcción de una cultura educativa orientada por la inclusión; ya que desde las convicciones del profesorado es donde se arraigan aspectos determinantes a la hora de escoger, diseñar, aplicar y evaluar las estrategias de enseñanza aplicadas en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, al hablar de barreras para el aprendizaje y la participación, autores como Forteza *et al.* (2019) y Julio-Maturana *et al.* (2016) establecen recurrencias en los estudios realizados, en tanto que se evidencian con mayor fuerza las barreras actitudinales y culturales del profesorado en torno a la discapacidad, las falencias en la formación de los maestros en relación con la inclusión educativa y el desarrollo efectivo de las orientaciones metodológicas relacionadas, por ejemplo, con la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), con la flexibilización de currículos y por ende la puesta en marcha de ajustes razonables a las planeaciones en el contexto educativo.

En consideración a lo mencionado anteriormente, y en coherencia con la identificación de una importante problemática vigente, que requiere discusión y reflexión constante surge un proceso de investigación en el marco de la Maestría en Educación de UNIMINUTO - VD, orientado al diseño de estrategias didácticas, pedagógicas y comunitarias que permitan aportar a la mitigación de las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes en condición de discapacidad.

Metodología

La investigación consigue una mirada crítica y reflexiva sobre la inclusión educativa y la discapacidad desde un enfoque de derechos y atención diferencial, se abordan estos fenómenos desde constructos como el humanismo, el constructivismo cognoscitivo y el constructivismo sociocultural. Por tanto, la investigación aborda una perspectiva fenomenológica que

orienta la comprensión de los fenómenos “explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri *et al.* 2014, p. 358). Este paradigma permite entender el mundo en constante construcción, como algo no acabado, en tanto que los sujetos son capaces de darle nuevos e inesperados significados a partir de la idea del investigador como sujeto inherente que no puede separarse totalmente de lo que le es conocido (Maykut y Morehouse, 2005); haciendo posible la co-construcción de mundos posibles a partir de conocimiento divergente.

Este ejercicio se desarrolla a partir de la metodología de la investigación acción, que se considera está orientada hacia el cambio educativo y que, en palabras de Kemmis y McTaggart (1988), es una forma de “indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar” (p. 9), lo cual permite generar propuesta educativas orientadas al mejoramiento de las prácticas.

La población participante estuvo conformada por estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Santo Ángel, ubicada en la ciudad de Bucaramanga; las características sociodemográficas de la población que impacta la institución están determinadas por altos niveles de vulnerabilidad social. En relación con los docentes y directivos docentes es importante anotar que poseen una formación como normalistas, licenciados, con posgrado y algunos profesionales no licenciados.

Teniendo en cuenta lo anterior, la muestra seleccionada es de tipo no probabilística pues no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). La muestra determinada para este proceso está conformada por el rector, la coordinadora de primaria y siete docentes de primaria; asimismo, participaron siete estudiantes de primaria caracterizados en el sistema integrado de matrícula (SIMAT) y sus acudientes o familiares. Los instrumentos seleccionados para la recolección de información fueron la entrevista estructurada, la revisión documental y la observación participante.

Las fases que abordó el proceso de investigación se surtieron teniendo en cuenta que, según Hernández Sampieri *et al.* (2014), la investigación acción atiende a la intención de detectar, clarificar y diagnosticar el problema, formular un plan o programa para resolver el problema, implementar la propuesta y evaluar los resultados y, finalmente, realizar una retroalimentación; por esta razón, la investigación contó con tres fases dentro de las cuales se pone en evidencia la dinámica mencionada anteriormente. Para el caso del análisis de datos, se utilizó la codificación Axial, de acuerdo con Palacios Valdés (2016), esta consiste en relacionar las categorías con las subcategorías encontrando la representación de un fenómeno teniendo en cuenta la construcción subjetiva de los participantes y del investigador.

Resultados

La identificando de barreras para el aprendizaje y la participación: un camino hacia la transformación

El desarrollo de la investigación permitió la descripción y el análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación; en ese sentido se vislumbran conceptos y creencias de los docentes, siendo este aspecto fundamental en la validación de estas barreras, ya que responden en gran medida al enfoque de discapacidad como sinónimo de incapacidad. Igualmente, se evidencia en la actualidad una estrecha asociación entre la concepción de aprendizaje y los procesos de memorización, dejando de un lado la riqueza que aportan perspectivas como los estilos de aprendizaje, la incorporación de las emociones como base para generar procesos exitosos y la incorporación de experiencias vitales en dichos procesos; asimismo, se observa una escasa incorporación del enfoque sobre derechos y de atención diferencial en las políticas institucionales.

Conjuntamente, el desconocimiento de las orientaciones técnicas para el trabajo con personas en condición de discapacidad y su correspondiente recepción por parte del docente, como una carga laboral extra, configura una barrera que impacta los procesos de aprendizaje y posibles transformaciones que pudieran ocurrir en escenarios donde los maestros movilizan sus creencias y percepciones para dar paso

a otras formas de abordar e incorporar dichas orientaciones. En consecuencia, los hallazgos permiten identificar prácticas de aula con baja articulación con las necesidades particulares de los estudiantes y un desconocimiento de la diversidad como fuente de riqueza. El diseño de los planes de ajustes razonables son apenas un formato que, aunque se diligencie, carece de aplicación en los espacios de aprendizaje.

La evidente ausencia de procesos de formación y reflexión de los docentes en relación con la educación inclusiva representa un obstáculo claro en la planeación, diseño y puesta en marcha de estrategias y actividades de aprendizaje flexibles, incluyentes y vitales que, con seguridad, transformarían en los contextos inmediatos la concepción no solo de lo que significa el aprendizaje, sino que aportarían en buena medida a la construcción de nuevas estrategias, herramientas y maneras de comprender la diversidad y la inclusión.

Desde el punto de vista comunitario, se evidencio, en este proceso de investigación, la escasa articulación entre el escenario educativo y los pocos programas sociales que impulsan el fortalecimiento de la cultura comunitaria incluyente. De igual forma, la presencia de un ejercicio ciudadano pasivo y poco empoderado de sus derechos profundiza aún más las brechas, así como la inopia acerca de los derechos humanos como atributos no negociables e inherentes a todos los seres humanos y la falta de una cultura ciudadana que permita el respeto por los mismos, agudizan el contexto al que se enfrentan las personas en condición de discapacidad y sus familias.

Igualmente se evidencia la validación de comportamientos de exclusión y segregación agudizados por las problemáticas sociales y factores de riesgo que enfrentan los niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad y sus familias, sobre todo, en comunidades que se encuentran impactadas por riesgos psicosociales asociados a la violencia, pobreza y desigualdad. Estos mismos factores se gestan en la familia y la comunidad, y cuyo desenlace se refleja en el ausentismo, el riesgo de trabajo infantil, la falta de acompañamiento de los padres o acudientes en el proceso de formación de los estudiantes, lo que aumenta el riesgo de deserción escolar y, en general, supone una ruptura en la relación entre comunidad, familia y escuela.

Finalmente, para el caso de las barreras sociales, se encuentra en el sistema de salud una ralentización en la prestación de servicios y la falta de garantía de la continuidad en las intervenciones, lo cual se constituye en factores de riesgo para la construcción de una sociedad incluyente y con acceso equitativo a servicios básicos de salud. En otras palabras, nos encontramos con un sistema de salud debilitado que se enfrenta a retos presentes antes de la pandemia y que se agudizaron con esta, ya que el sistema de salud no posee las condiciones para responder de manera eficiente a las exigencias en salud pública, lo que hace que los servicios de apoyo para la población con discapacidad carezcan de permanencia y estabilidad en el tiempo.

Hilando las estrategias didácticas, pedagógicas y comunitarias

Los procesos de transformación que adeuda la actual escuela, y que sabemos que se tejen a pasos lentos, convocan y exigen la transición hacia perspectivas desconocidas, novedosas y pertinentes que requieren que —de la mano de los procesos de reflexión, discusión y aprendizaje— exista una implicación directa de los actores internos y externos de la escuela. Lo anterior, para permitirse entender la diversidad desde un lugar distinto, que pueda superar la mera crítica y más bien deconstruya a partir de un terreno fértil, para diseñar e implementar programas y estrategias que materialicen el vínculo legítimo que los procesos educativos deben tener con la comunidad, más allá de la asistencia tímida o limitada que caracteriza la familia.

A partir de esta comprensión, la escuela podrá emprender una activa articulación con la comunidad y sus organizaciones para construir una cultura de educación inclusiva, que evidentemente desborde las instituciones para permear las prácticas sociales, familiares y comunitarias. Al mismo tiempo, que permita el reconocimiento y respeto por los derechos humanos, así como el abordaje diferencial que requiere la diversidad que se presenta en la sociedad y, por ende, en la escuela.

Este abordaje diferencial necesariamente conduce a una perspectiva vital del aprendizaje, donde cada sujeto participa desde la equidad a partir de diversas experiencias e intereses

que son atravesados por la motivación (Assmann, 2002), y que serán significativos en la medida que puedan ser aplicados en diferentes dimensiones y propósitos, los cuales pueden convocar las necesidades de las personas y las comunidades. De esta manera, la visión tradicional de la educación, que invita a la memorización de información y al desarrollo de conductas homogéneas, cede su lugar al uso de múltiples formas o estrategias de aprendizaje que reconozcan, por ejemplo, la totalidad de los sentidos como ventanas al mundo, teniendo presente siempre las emociones como mediadoras en la construcción de aprendizaje.

En este punto, vale la pena indicar que la investigación pudo hallar evidentes falencias en las estrategias actualmente utilizadas en la institución educativa objeto del estudio, en tanto, que carece de una política institucional garante del enfoque de educación inclusiva. En este sentido, se evidencian debilidades en la articulación del proyecto educativo institucional (PEI) con los demás proyectos y programas de apoyo. Por otra parte, en lo que respecta a la gestión administrativa de recursos, se evidencia debilidades en la disponibilidad de medios tecnológicos, metodológicos y pedagógicos que permitan avanzar en las apuestas previstas.

En relación con la formación y apropiación de los maestros, en términos de educación inclusiva, el abordaje de la discapacidad y las necesidades educativas de los estudiantes, se evidencia reiterativamente un profundo desconocimiento de los enfoques teórico y metodológicos; asimismo se observa poca apropiación de las orientaciones académicas, técnicas y metodológicas relacionadas con la educación inclusiva a un nivel que permita transformar las barreras existentes al interior de la escuela, irradiando de manera intencional las prácticas sociales y culturales.

Finalmente, desde el punto de vista de la relación escuela-comunidad se devela una brecha profunda, ya que ni siquiera existe una activa de participación de los padres de familia o acudientes; por tanto, la posibilidad de impactar a las comunidades con programas o procesos que permitan transformar las actuales condiciones se hace más difícil. Habrá que tejer vínculos entre la escuela, las familias y las comunidades para involucrarlos en los procesos educativos que requieren una mirada más amplia que la mera perspectiva

pedagógica, la que en ocasiones ofrece la escuela y no puede por sí sola ampliar su impacto a la sociedad.

En dicho contexto, las estrategias que permitan abordar las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en el estudio deberán ser intencionadas y flexibles para que permitan la adaptación o transformación del currículo al servicio del estudiante y no al contrario, como ha sucedido tradicionalmente. Esta primera sugerencia conlleva reflexiones profundas sobre la manera cómo se gestiona el currículo para transitar de una figura legal, o como requisito de funcionamiento escolar, a una potente herramienta que permita abrir las puertas de la escuela para que ingrese la comunidad y esta pueda nutrir y dar sentido a las prácticas de la escuela.

Por tanto, la transformación puede comenzar desde el nivel directivo con la construcción de una política institucional de educación inclusiva, como garantía para que todas las acciones emprendidas permanezcan permeadas por este enfoque, lo cual implica una reformulación del proyecto educativo institucional. Igualmente, desde una profunda concepción que permita crear una cultura abierta a la diversidad y que, entre otros elementos, deberá ahondar en el uso del lenguaje como uno de los pilares de esta apuesta. En palabras de Huesca Lince *et al.* (2018), el lenguaje es un instrumento social que contiene una gran carga cultural y una poderosa transmisión de conocimientos locales que se construyen en escenarios que promueven procesos de transformación, teniendo presente que este puede legitimar o cambiar situaciones de exclusión y segregación.

Otra estrategia importante es la transversalización de los proyectos institucionales por el enfoque incluyente, en especial, los relacionados con el proyecto de vida y la formación de líderes; así como los programas encaminados a la promoción de la permanencia escolar, la prevención de la deserción y la promoción de factores protectores como los centrados en el uso adecuado del tiempo libre.

Por otra parte, de cara a la planeación del aprendizaje, se plantea la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como marco general que busca hacer frente a las barreras que se representan en currículos rígidos, ya que estos pueden contener “barreras no intencionadas al aprendizaje,

sobre todo para aquellos estudiantes que se encuentran en los límites [...] incluso aquellos que podemos considerar en el promedio podrían no tener satisfechas sus necesidades de aprendizaje debido a un currículo pobre” (Sánchez Fuentes y Díez Villoria, 2013, p. 5). Por esto, la importancia en el desarrollo y aplicación del DUA en la institución educativa como estrategia clave para repensar una escuela para todos.

Igualmente, desde el punto de vista metodológico, es fundamental el desarrollo y seguimiento de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) entendiendo estos como “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas” (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1421, 2017). Estos permiten al docente atender a las necesidades específicas de los estudiantes en el aula, a través de sus planeaciones y garantizando la mejora continua de los procesos, por medio de un seguimiento que permita conocer el impacto en los procesos de aprendizaje a la vez de realizar ajustes requeridos con oportunidad.

Sumado a lo anterior, la definición de un protocolo de atención a la población con discapacidad en el entorno educativo garantiza el abordaje interdisciplinario y el establecimiento de relaciones recíprocas con la familia, la comunidad y los servicios de apoyo, con la finalidad de tener un acompañamiento sistemático y constante hacia estudiante, además del acompañamiento y orientación a la familia o acudientes.

Para el caso de las visiones teóricas que pueden orientar las prácticas de aula, se plantea el aprendizaje cooperativo que, en palabras de Florido Mosquera (2018) y Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), es un excelente generador de oportunidades para construir conocimiento desde la interacción social, expresando la solidaridad y la colaboración entre pares para el logro del aprendizaje. Para el caso del aprendizaje por proyectos, la estrategia de trabajo por rincones es una excelente alternativa para los maestros, ya que, según Martínez Pérez *et al.* (2016), permite flexibilizar las actividades en el aula con un componente de organización del espacio que ofrezca una diversidad lúdica, permitiendo responder a las necesidades de los estudiantes. Finalmente, la inclusión de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), desde el aprovechamiento de las aplicaciones móviles, las páginas web con contenido

educativos, los juegos, entre otros recursos, que correctamente utilizados dentro de estrategias pedagógicas, pueden favorecer el desarrollo del aprendizaje.

Todas la estrategias y perspectivas que se recomienden necesariamente requieren el desarrollo de diversos procesos sistemáticos de capacitación y actualización, que conduzca a procesos de reflexión de los docentes, directivos docentes, familias y organizaciones sociales y comunitarias, los cuales pueden apalancar el avance de este propósito frente a la discapacidad, la diversidad, la inclusión y el respeto por los derechos humanos, como pilares fundamentales en el proceso de aprendizaje y construcción de sociedad.

Discusión de resultados

En cuanto a las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan el desarrollo de estrategias encaminadas a atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad, los resultados del estudio indican que en materia de educación inclusiva las barreras se presentan en diferentes niveles de la institución. Por un lado, se encuentra el nivel directivo relacionado con las políticas institucionales y gestión de recursos, este aspecto se encuentra conexas a la construcción de sistemas educativos inclusivos; Pabón García y Barrantes Clavijo (2012) señalan que, las políticas y la gestión de recursos deben aportar en la consolidación de “una sociedad más justa y equitativa, en la que se enfrenten los factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan tanto la exclusión social [...] como la exclusión en la educación” (p. 3). Una vez las apuestas y perspectivas de las instituciones se encuentren alineados con estos preceptos, se debe garantizar el diseño de planes y programas que apunten a la construcción de una cultura institucional incluyente; este hallazgo evidencia una oportunidad para próximas investigaciones que puedan centrar su interés en el nivel directivo para conocer a fondo como ocurren los cambios estructurales y su consecuente gestión de recursos de todo orden, especialmente para los maestros, los estudiantes y sus familias.

Por otra parte, se encuentran barreras de índole subjetivo que obedecen a percepciones y constructos culturales por parte de los distintos actores, pero, de manera central, en los maestros

de cara al concepto de discapacidad, diversidad, derechos humanos y educación inclusiva. En este sentido, las barreras identificadas trascienden a la intimidad de las personas en tanto que algunas de ellas se arraigan en creencias, preconcepciones y otros elementos culturales que provienen de construcciones sociales tradicionales, que la mayoría de veces se resisten a ceder con el tiempo y desconocen los avances y las perspectivas que en términos de educación inclusiva se ha generado, asimismo, estas visiones permiten relacionarse de manera diferente con los procesos de aprendizaje y, en general, con los procesos sociales, lo cual dificulta la disminución de las prácticas de discriminación (Crosso, 2010).

El análisis de esta investigación permitió establecer recurrencias con resultados recientes de otras investigaciones, que permiten reconocer procesos subjetivos que atraviesan las prácticas escolares; en relación con esto Julio-Maturana *et al.* (2016) encontraron que “la principal barrera se vincula con las creencias del profesorado, que tensionan el encuentro cultural entre la escuela y los contextos de los que provienen los estudiantes” (p. 71); por su parte Chacón Aguilar *et al.* (2017) encuentra como categoría de mayor importancia las conductas y los comportamientos como principales barreras, asimismo, estos autores encuentran que las características de los fenómenos actitudinales interfieren en la convivencia escolar. Sin duda alguna, la subjetividad que es un factor crucial a la hora de pensar, construir y llevar a la práctica las estrategias y actividades que hacen posibles los procesos de aprendizaje, ya que están estrechamente relacionadas con decisiones personales y subjetividades, así como a la formación y el conocimiento de los docentes y directivos en torno a los caminos para vivenciar la educación inclusiva.

Por consiguiente, se infiere que, para generar nuevas maneras de abordar la discapacidad en la escuela, se hace necesario comenzar por procesos de comprensión, reflexión y discusión de aquellos imaginarios que, desde una visión homogénea, caracteriza el mundo globalizado y mercantilizado en el cual los sujetos parecieran estar más implicados en el hacer que en el ser. Las situaciones que generan exclusión y segregación se manifiestan no solo en conductas de estudiantes, docentes, familia y comunidad, sino también en el uso del lenguaje, este resultado igualmente se ha sido obtenido en otras investigaciones. Por ejemplo, Vanegas Ocampo *et al.* (2016)

encontraron que los participantes de su estudio a pesar de que en su experiencia cotidiana reconocen las diferencias como parte de la naturaleza humana, “se sigue evidenciando por momentos el uso de un lenguaje excluyente al momento de referirse a aquellos que demarcan como ‘los distintos’”(p. 108). Asimismo, Victoriano Villouta (2017) afirma que un aspecto importante es la conceptualización que las personas tiene de la discapacidad, ya que esto determina el uso de prácticas inclusivas. En los resultados del presente estudio, se reiteran estas prácticas en tanto que la falta de consciencia y empoderamiento de la educación inclusiva produce sistemas de comunicación que generan situaciones de exclusión y segregación.

Sumado a lo anterior, las brechas en términos de formación de los maestros en relación con las orientaciones técnicas y los lineamientos generales para la garantía de la práctica de la educación inclusiva, así como el desconocimiento y la falta de apropiación del DUA, de los PIAR y la percepción de estas orientaciones, al igual de una mayor carga laboral, son vistas como barreras que limitan procesos pertinentes para garantizar el acceso equitativo a la educación de calidad; en palabras de Forteza *et al.* (2019), la falta de información y formación de los docentes dificulta la atención de las particularidades de los estudiantes, sumado a ello resaltan que la actitud de los maestros ante las dificultades académicas de sus estudiantes tiene la tendencia a invisibilizar lo que en realidad sucede y esto impacta en la posibilidad de un mayor fracaso escolar. Por otra parte, Figueroa Zapata *et al.* (2019) subrayan que el modelo de inclusión apenas puede ser visto como actividades individualizadas, carentes del desarrollo del diseño universal de aprendizaje y, por ende, de planes de ajustes razonables.

Partiendo de la idea anterior, es importante resaltar que, a pesar de que tanto el DUA como el PIAR están consideradas dentro del Decreto 1421 de 2017 como carta de navegación de los maestros, el estudio señala que estas son reducidas al diligenciamiento de formatos que quedan archivados e inutilizan los avances en términos metodológicos y técnicos para el desarrollo de una educación para todos. Al respecto Figueroa Zapata *et al.* (2019) corroboran estos resultados en su investigación, ya que la aplicación de estas herramientas no pasan de ser actividades desarticuladas que carecen de interés por parte del docente y, asimismo, se evidencia una brecha entre las disposiciones legales que existen en Colombia en

materia de educación inclusiva con la práctica de las mismas. Producto de esta situación se generan debilidades en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, debido a la falta de seguimiento del impacto de las actividades realizadas por los docentes, así como la desarticulación de los programas institucionales con el enfoque incluyente.

De otro lado, la persistencia de un enfoque tradicional de la educación en el que priman los procesos de homogenización y memorización dificultan la transformación de estos paradigmas, siendo las barreras más consistentes o profundas para el reconocimiento de los derechos humanos y la garantía de estos. Para Echetita Sarrionandia y Ainscow (2011), Booth y O'Connor (2012), Assmann (2002) y Stainback y Stainback (2007) hablar de educación inclusiva advierte la obligación de identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que se vivencian en la escuela, familia y comunidad; igualmente, reconocer su impacto sobre el proceso de aprendizaje y emprender acciones encaminadas a la eliminación de las mismas, ya que estas propician situaciones que discriminan y excluyen a grupos poblacionales con características diferentes a “lo común”. En palabras de Echeita Sarrionandía y Ainscow (2011), la educación inclusiva busca “contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles” (p. 29) Todo esto se entreteteje superando el concepto de integración y dando un paso más allá hacía una mirada en la que “hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales” (Stainback y Stainback, 2007, p. 21). En este sentido, el análisis permite reflejar en el fenómeno estudiado persistentemente la percepción de acumulación de información a través de procesos de memorización como resultado del logro de objetivos de aprendizaje; igualmente, la reflexión evidencia la asignación del éxito educativo a la responsabilidad del estudiante desarticulado de la dinámica social y ciudadanía.

Por consiguiente, las estrategias pedagógicas, didácticas y comunitarias son un camino para superar las barreras para el aprendizaje y la participación en el entorno escolar. Los hallazgos de Beltrán Villamizar *et al.* (2015) y Fernández de la Iglesia *et al.* (2013) indican que, las acciones integrales innovadoras en las que toda la comunidad educativa se integra

y participa de manera activa permiten afrontar las barreras y superar la visión fragmentada de la inclusión, generando un ambiente propicio para lograr prácticas respetuosas de las particularidades y orientadas al respeto por las necesidades de los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general. Este ideal reconoce los avances que la inclusión educativa ha tenido en los últimos años y valida los postulados de los expertos en relación con la necesidad urgente de erradicar las acciones tradicionales que buscan educar a través de la uniformidad, el orden y el silencio, dejando de lado componentes fundamentales para el proceso de aprendizaje como la vivencia, los sentidos y las emociones (Assmann, 2002).

En conclusión, desde las dimensiones pedagógicas y metodológicas se debe generar la estructuración del proceso de aprendizaje que incluyan ajustes razonables a las necesidades de los estudiantes, así como la construcción de una cultura institucional enfocada en la protección y garantía de la vivencia de los derechos humanos y la atención diferencial de la población. De esta manera, todas las instancias y actores que participan en el desarrollo del aprendizaje deben ser permeadas por el enfoque incluyente y la superación y discusión constante de barreras para el aprendizaje y la participación. Igualmente, es importante la constante evaluación de los diseños de planeaciones y la sistematización de las acciones de mejora, así como la generación de espacios de sensibilización y formación sobre la discapacidad, la diversidad y los derechos humanos que permitan la comprensión y discusión de conceptos y formas de abordarlos desde la subjetividad.

Dicho esto, la educación inclusiva plantea desafíos estructurales, pero no solo a los entornos escolares y su estructura organizacional. Este modelo hace un llamado a la sociedad en general y a todos los sistemas que en ella interactúan a repensar la lógica tradicional de la educación y los caminos, las elecciones, las creencias y, en general, la posición de cada ser humano frente al reconocimiento del otro como sujeto único, capaz, diverso y proveedor de una riqueza sobre la cual se puede construir conocimiento y ciudadanía, sin importar sus características o estadio del desarrollo en que se encuentre.

Conclusiones

La educación inclusiva plantea retos estructurales a las instituciones educativas y la sociedad en general, que sin duda requiere la transformación de visiones alrededor de la diversidad, la educación para todos, el acceso equitativo y otros conceptos que son fundamentales en la construcción de estrategias, actividades, medios, mediaciones y, lo más importante, relaciones basadas en el reconocimiento de la diferencia del otro. Lo anterior, se debe a que la diferencia es una condición humana que nos permite enriquecer los procesos encargados a la escuela, que, sin duda, irradian a la sociedad cambiando o manteniendo prácticas excluyentes. Esta urgente necesidad permite abrir las puertas a una escuela que dialoga con la comunidad y que se enriquece con sus problemas, relaciones y limitaciones, pero también con sus capacidades de autoorganización.

Se infiere que las barreras para el aprendizaje aportan en la construcción de desigualdades sociales, partiendo de la subjetividad (Chacón Aguilar *et al.*, 2017; Julio-Maturana *et al.*, 2016) y avanzando hacia la consolidación de una cultura a través del uso del lenguaje y la transmisión de conocimientos y costumbres (Huesca Lince *et al.*, 2018). Esta dinámica se refleja en la escuela, donde converge la diversidad y se materializan diversos escenarios ideales para promover nuevas maneras de comprender el ser humano desde la diferencia.

Por otra parte, se propone el desarrollo de estrategias pedagógicas en el marco de la educación inclusiva, como lo es el uso del diseño universal de aprendizaje (DUA), ya que este propicia el mejor escenario para la superación de barreras encontradas, en tanto que permite el establecimiento de ambientes de aprendizaje significativos que pueden producir experiencias satisfactorias y acordes con las necesidades y expectativas de los estudiantes; principalmente, a través de estrategias que acepten el aprovechamiento de la diversidad que hay en el aula (Pastor, 2012, citado por Florido Mosquera, 2018, p. 104).

De otro lado, se señala la importancia de generar procesos de comunicación incluyentes que permitan el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos abocando las subjetividades y, por ende, su forma de expresarlas; haciendo especial referencia no solo al lenguaje verbal, sino a todos los elementos que intervienen en la comunicación humana.

La mitigación de las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en el entorno educativo, familiar y comunitario es quizás un hito que permite reflexionar sobre la necesidad latente y urgente de garantizar una escuela para todos y, al mismo tiempo, abrir otros caminos para la construcción de una cultura basada en la inclusión y en el respeto por los derechos humanos a través del reconocimiento de la diversidad y de las particularidades del ser. Ainscow (2003) asevera que este proceso es incesante, en él la heterogeneidad da paso a las oportunidades de aprendizaje para todos, por ello debe ser vista como provechosa y como un incentivo para construir otra escuela, “de lo que se trata aquí es de llenar de sentidos las acciones humanas y dejar de lado el empoderamiento de las técnicas, lo que durante mucho tiempo se entronizó como la respuesta a todas las problemáticas”(Barón Velandía *et al.*, 2021, p. 259).

Los hallazgos permiten abrir nuevas oportunidades en términos investigativos alrededor de la normatividad vigente, teniendo presente que la existencia de la norma no necesariamente asegura su cumplimiento pleno en los espacios escolares; por lo mismo, es necesario abordar las dinámicas y comprensiones que alrededor de la administración del servicio educativo emergen frente a la puesta en marcha de los lineamientos de educación inclusiva existentes en Colombia, desde el ámbito legal y desde las reflexiones de organizaciones internacionales que trabajan por la promoción de construcción de escuelas incluyentes. Igualmente, deja inquietudes en relación con la influencia que tiene en las familias el desconocimiento y desapropiación del concepto de educación inclusiva, así como la necesidad de profundizar en la subjetividad del docente, teniendo en cuenta su rol fundamental en el proceso educativo.

Finalmente, se recomienda realizar una rigurosa exploración y asimilación conceptual de los avances en términos de legislación y de orientaciones técnicas para el desarrollo de la educación inclusiva, tanto en directivos docentes como en maestros, padres de familia y estudiantes. Lo anterior exige trabajar alrededor de estrategias didácticas, pedagógicas y comunitarias que garanticen prácticas educativas incluyentes y que, a su vez, cuenten con la participación de todos los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Ainscow, M. (2003, octubre). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* [ponencia]. Inglaterra, The University of Manchester. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Bahamón Muñeton, M. J., Viancha Pinzón, M. A., Alarcón Alarcón, L. L. y Bohórquez Olaya, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje, relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115–129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80127000005>
- Barón Velandia, B., Clavijo Alonso, F. Y. y Betancur Rojas, C. A. (2021). Aplicación del método praxeológico en el proceso de formación profesional. *RIS. Revista insignare Scientia*, 4(5), 257-272. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i5.12569>
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L. y Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2), 57-72.
- Betancur Rojas, C. A. (2021). La educación como práctica vital: un escenario para el desarrollo humano integral y sustentable. *Revista de la Universidad de La Salle*, (84), 61-78. <https://bit.ly/3QDMcbT>
- Booth, T. y O'Connor, S. (2012). Lessons from the INDEX for Inclusion: Developing learning and participation in early years and childcare. Recuperado de: <https://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/lessons-index-inclusion-developing-learningand-participation-early-years-and-childcare>
- Chacón Aguilar, L., López, D. S. y Rodríguez, J. A. (2017). *Barreras actitudinales que contribuyen en la exclusión escolar de las niñas entre los cinco y diez años en una Institución Educativa de Bogotá* [trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/39968/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79-95. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>

Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2.ª ed.). McGraw Hill.

Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26-46 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

Fernández de la Iglesia, C. J., Fiuza Asorey, M. J. y Zabala Cerdeirina, M. A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736001.pdf>

Figueroa Zapata, L. A., Ospina García, M. A. y Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>

Florido Mosquera, H. E. (2018). *Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital* [tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3DeU4NY>

Forteza, D., Fuster, L. y Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Herrera Pérez, L. L. (2015). *Estrategias didácticas investigativas que usan los docentes en la enseñanza de las ciencias en el V ciclo de la institución educativa San Ignacio-Arequipa* [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/261>
- Huesca Lince, M. F., Ortega Rodríguez, Y. y Velasco de la Rosa, N. (2018). El lenguaje incluyente: hacia una cultura de los derechos humanos. *Revista Ciencia Administrativa*, 13 (núm. esp.), 2-10.
- Julio-Maturana, C., Conejeros-Solar, L., Rojas Aravena, C., Jiménez, M., Castillo, A. R. y Cortés León, A. (2016). Desencuentro cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 71-94. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14043472004.pdf>
- Kemmis, S., and R. McTaggart. 1988. *The Action Research Planner*. 3rd ed. Geelong, Australia: Deakin University Press. [Crossref], [Google Scholar]
- Luque Lozano, A. y Delgado Rivas, C. M. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Psychosocial Intervention*, 11(2), 143-164. <https://journals.copmadrid.org/pi/art/fb2e203234df6dee15934e448ee88971>
- Martín Rojo, L. y Mijares Molina, L. (coords.). (2007). *Voces desde el aula. Etnografía de la escuela multilingüe*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Pérez, D., Gavilán Izquierdo, J. M. y Toscano Cruz, M. O. (2016). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 226-244. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2331>
- Maykut, P. y Morehouse, R. (2005). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. The Falmer Press.
- Medina-García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*.

Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas [tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10953/896>

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421. *Por el cual se dictan disposiciones para la atención educativa a la población con discapacidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1

Pabón García, R. y Barrantes Clavijo, R. (2012). Las tensiones de la educación inclusiva. *Revista Internacional Magisterio*, 56, 28-35. https://www.academia.edu/4182294/Las_Tensiones_de_la_Educacion_Inclusiva_Definitivo

Palacios Valdés, G. L. (2016). La codificación Axial, innovación metodológica. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 497-509. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/244>

Sánchez Fuentes, S. y Díez Villoria, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. En H. Rodríguez Navarro y L. Torrego Egido (coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119).

Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea, S. A. de Ediciones. <https://bit.ly/3BekNHA>

Vanegas Ocampo, L. P., Vanegas Ocampo, C., Ospina Betancurt, O. H. y Restrepo García, P. A. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131. <https://bit.ly/3QF9v59>

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>

Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piame-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art20.pdf>