

Trocando Prácticas Pedagógicas Y Concepciones Sobre Diversidad, Desde Las Voces De Los Agentes Socioeducativos

*Changing Pedagogical Practices And Conceptions About Diversity, From The
Voices Of Socio-Educational Agents.*

*Arelis Elena Serrano Rodríguez
Corporación universitaria Rafael Núñez
(Colombia)*

Fecha recepción: 13/02/2024
Fecha aceptación: 17/05/2024

Resumen:

Este texto, surge, como producto de un proceso investigativo, en cual se identificaron aspectos significativos en las concepciones y prácticas de los actores socioeducativos, en función de la diversidad de los estudiantes; situaciones que representan la realidad de otros escenarios educativos.

El objetivo, estuvo direccionado a caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los actores socioeducativos, ante las necesidades de la población estudiantil diversa; intentando superar la interpretación y se orientó a posibilitar empoderamiento desde quienes hacen parte de la situación estudiada, acogiendo las voces y experiencias del otro, concepciones, visiones, percepciones, expectativas y propuestas; en tanto se amparó en el paradigma sociocrítico, desde la metodología Investigación Acción participante IAP; experimentando dos ciclos; permeados por la devolución sistemática de los resultados. Los hallazgos se evidenciaron desde el lugar de los actores socio educativos; en la consolidación de concepciones respecto a la diversidad, coherentes con los propuestos por organizaciones y expertos en el campo temático de la diversidad y la inclusión.

Palabras clave: *Concepciones, diversidad, prácticas pedagógicas*

Abstract

This text arises as a product of an investigative process, in which significant aspects were identified in the conceptions and practices of the socio-educational actors, based on the diversity of the students; situations that represent the reality of other educational settings.

The objective was aimed at characterizing the pedagogical practices developed by the socio-educational actors, given the needs of the diverse student population; trying to overcome the interpretation and was oriented to enable empowerment from those who are part of the studied situation, welcoming the voices and experiences of the other, conceptions, visions, perceptions, expectations and proposals; while it was supported by the socio-critical paradigm, from the IAP Participating Action Research methodology; experiencing two cycles; permeated by the systematic return of the results. The findings were evidenced from the place of the socio-educational actors; in the consolidation of conceptions regarding diversity, consistent with those proposed by organizations and experts in the thematic field of diversity and inclusion.

Key Words: *conceptions, diversity, pedagogical practices,*

Como citar este artículo:

Serrano-Rodríguez, AE (2024). Trocando prácticas pedagógicas y concepciones sobre diversidad, desde las voces de los agentes socioeducativos. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 92-113.

1. Introducción

En los contextos educativos, aún persisten signos de exclusión hacia quienes se distancian de la homogeneidad, como es el caso de los grupos poblacionales *diversos*, desde las dimensiones colectivas e individuales (cultura, género, etnia, social, biológica, etc.), especialmente los asociados a la discapacidad. Situación expuesta por diferentes fuentes, como la UNESCO, con la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990); luego, reafirmada en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar (UNESCO, 2000); y divulgada por la UNESCO, primero en el *Temario abierto sobre educación inclusiva* (UNESCO, 2004) y, más recientemente, en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

En estos escenarios se ha expuesto que las personas con algunas particularidades, especialmente quienes presentan una condición diversa asociada a la discapacidad, enfrentan problemas de discriminación de diversas maneras, una de ellas, relacionada directamente con las prácticas desarrolladas por los docentes y otros agentes socioeducativos en los contextos escolares.

El contexto que inspiró esta investigación es una institución educativa de carácter oficial, en Colombia, la cual en sus inicios funcionó como escuela especial; posteriormente, como escuela integradora; y, desde el año 2009, viene vinculando estudiantes con características significativamente diversas, especialmente las asociadas a las capacidades. En este escenario; maestros y orientadores, revelaron interés, preocupación y necesidades de mayor formación en el profesorado y de otros agentes; de tal manera que esta permitiera reflexionar sobre la pertinencia en sus prácticas, pues durante su experiencias, estas han estado permeadas por la sobreprotección, la planeación y desarrollo de actividades poco efectivas para el aprendizaje; procesos de caracterización poco estructurados, inadecuados ajustes curriculares, limitado acompañamiento en jornadas contrarias, asistencialismo.

Todo esto desconociendo la diversidad como principio de una comunidad y conduciendo a formular el interrogante ¿Qué características configuran las prácticas pedagógicas de los actores socioeducativo ante la inclusión de la diversidad de estudiantes?

En este orden de ideas, surge la necesidad de justificar y fundamentar esta investigación, conduciendo a la revisión de los trabajos de Arnaiz (2019), en el contexto europeo, posicionando un discurso inclusivo para la diversidad de estudiantes, donde definió la *inclusión* como una actitud que permea un sistema de valores y creencias; centrada en cómo apoyar las cualidades y necesidades de cada alumno, y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito. En este mismo contexto,

Escarbajal et al. (2020), diserta sobre conceptos de estudiante desde una perspectiva heterogénea, y se considera la necesidad de escuelas para todos.

Al revisar los aportes de García (2017), se visibiliza la problematización en el sentido de las prácticas pedagógicas para la diversidad; invitando a promover la inclusión verdadera, más allá de vincular el estudiante al aula, se trata de no dejar olvidadas las Necesidades Educativas Personales de ciertos alumnos.

En otro escenario, como Brasil, Gonçalves de Castro et. al. (2019) concluyen que la inclusión escolar se presenta como un reto multidimensional, que requiere condiciones estructurales y contextuales adecuadas desde un enfoque de desarrollo sostenible, para lograr concretar la educación inclusiva. Así también, en Venezuela, Rivero (2017) realizó la investigación, esbosando una mirada amplia a la diversidad en la cual se exhorta al docente, a experimentar diversas formas de enseñanza coherentes con la diversidad de sus estudiantes; expresando la necesidad de incorporar la reflexión en su quehacer, con fines de transformación.

En este mismo sentido, las pesquisas, en el contexto colombiano, condujeron a un producto de investigación, desarrollada por Gutiérrez (2009), en la que se desarrolló conceptualmente la categoría de práctica pedagógica, desde una perspectiva interdisciplinar; dialogando amigablemente con las categorías e intenciones de la presente investigación. En este ámbito, González y Sánchez (2016) asumen la diversidad educativa, “desde la pluralidad de los contextos, procesos y problemas, haciendo énfasis en los procesos humanizadores, que demandan una autentica igualdad de oportunidades para los allí inmersos” (p.67); encontrándose o convergiendo con las concepciones de diversidad, asumidas en esta investigación.

Otro estudio reciente en Colombia, realizado por Ruiz y Sáker (2018), esbozó la necesidad de “visionar la práctica pedagógica como un trabajo creativo, congruente y responsable” (p. 121), además propone fuertemente la resignificación ciudadana, fundamentada en una práctica pedagógica crítica y transformadora en el quehacer del docente en y para la diversidad, con posibilidades de inclusión en los nuevos eternos de conocimiento.

Como elementos justificatorios se destaca que este ejercicio investigativo, estuvo motivado por las experiencias en los contextos de interacción laboral de la investigadora, y por la revisión de estudios previos adelantados por otros investigadores. A su vez, representa una contribución significativa a la comunidad académica y al sistema educativo colombiano, específicamente a los directivos, docentes, orientadores escolares, estudiantes, entre otros; toda vez que los antecedentes investigativos dan cuenta de los

aportes, modalidades y tipos de servicios ofrecidos; en este caso a las poblaciones diversas. Su relevancia se expresa, en los resultados, aportando a la visibilización y reconocimiento de los derechos de los sujetos con estas características, lo cual fortaleció la convivencia, pues en la medida en que las prácticas se reflexionaron en y para la diversidad, se posibilitó el reconocimiento de la inequidad en el servicio educativo.

Respecto a la utilidad metodológica del tipo de investigación-acción-participante, le otorgó el carácter diferenciador respecto a otros desarrollados en la misma línea, pues la tendencia en trabajos anteriores ha sido la de diseños históricos hermenéuticos, con escasa participación de la comunidad educativa; mientras que, en éste, las voces y la participación de los miembros fueron fundamentales para la elaboración colectiva de conceptualizaciones.

Atendiendo a las situaciones problemáticas y los hallazgos de estudios anteriores en esta misma línea, desde esta investigación se logró inicialmente identificar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos que subyacen en los actores socioeducativos, respecto las prácticas pedagógicas en función de la diversidad de estudiantes. Luego se develaron las concepciones de los actores socioeducativos, respecto a las prácticas pedagógicas ante la diversidad de estudiantes; seguidamente se contrastaron las concepciones y fundamentos de los actores socioeducativos, con las prácticas desarrolladas en escenarios de interacción con sus estudiantes diversos y finalmente se logró visibilizar el empoderamiento de los actores socioeducativos, respecto las prácticas pedagógicas orientadas la atención de necesidades emergentes en la población estudiantil diversa.

En el contexto de esta investigación se contemplaron varias categorías que ayudaron a comprender el problema y, de manera simultánea, se tradujeron en insumos para concretar los objetivos. Entre estas categorías se contemplan:

1.1. Prácticas Pedagógicas

Tomando como referente las situaciones problemáticas expuestas anteriormente, se incorporó la educación como práctica de intervención social, por ser un campo temático significativamente amplio y permeado por el surgimiento de paradigmas y enfoques, que van desde los más tradicionales, hasta los más sociales. En este sentido, fue oportuno retomar a Freire (2006), quien invita a los “maestros y estudiantes a preocuparse por la creación y la recreación de cualidades fundamentales en su contexto de trabajo, para potenciar los sueños “(p. 97). Es así como en la contemporaneidad Ripoll et. al (2021) concibe las prácticas pedagógicas como un proceso revolucionario que se piensa desde un lugar distinto a las lógicas establecidas en lo instituido lo cual genera tensión en lo instituyente, es decir, en la práctica cotidiana las cuales se

alejando de lo normado y descontextualizado.

Se concuerda con Maldonado (2022) al señalar que el modelo teórico Bernsteiniano, se refiere al discurso pedagógico desde la sociología crítica de la educación, se enfoca en la transmisión del proceso cultural el papel que juega el lenguaje en el contexto educativo, implica la consideración de las reglas que regulan la producción, distribución y cambio del conocimiento en la educación. Es importante, destacar que de lo expresado en el párrafo anterior, se acoge por esta investigación, específicamente en lo referido que las PP se impulsan y a la vez promueven relaciones sociales; al tiempo que las dinamizan y posibilitan las transformaciones; sin embargo, existe una respetuosa discrepancia, en lo relacionado con el “control a la transformación de la experiencia de los alumnos”, pues esta es decir la práctica pedagógica, desde su naturaleza reflexiva y crítica, ha de estar orientada a propiciar, promover y potenciar anhelos de transformación; aspirando un distanciamiento del control. En consonancia con lo anteriormente expresado, resulta pertinente a este estudio, la visión de las PP de Sáker (2019), que las considera como un proceso y una oportunidad para cultivar escenarios de cambio, liberación, transformación, emancipación y decolonización, implica desconfigurar la rutina y enaltecer la diversidad de la otraedad.

En el marco de esta investigación, la práctica pedagógica dialoga con una educación comprensiva, implica según Moreno y Barragán (2020) retomar algunos elementos de la propuesta por Sacristaniana, comprenden la práctica pedagógica como una acción impregnada por sentidos y razones que permite la comprensión, innovación, investigación y transformación del proceso enseñanza aprendizaje, al enfocar las condiciones para que el estudiante en interacciones intersubjetiva con otros actores sociales y con el maestro como mediador, estimule el pensamiento creativo crítico y reflexivo en la auto construcción del conocimiento.

1.2. La diversidad implícita a la condición humana

En el contexto educativo, es imprescindible la interacción entre sujetos con múltiples particularidades que son atendidas, especialmente por quienes lideran los procesos de formación. Desde esta realidad, se asume la diversidad como un rasgo constitutivo del ser humano, por cuanto la naturaleza humana se refleja como múltiple, compleja y diversa.

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional ha puesto en marcha diversas acciones para lograr que Colombia sea el país mejor educado de América Latina y el Caribe en 2025. En el contexto de la investigación, se estudió este campo de la diversidad en sintonía con Arnaiz y Escarbajal (2021) como las características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en

correspondencia con diversos factores cómo los genéticos, mentales, físicos y culturales.

De forma semejante, se retoma la postura en la que según Dávila y Maturana (2020) somos en diferentes dimensiones que acontecen en nuestro vivir y definen la inteligencia y lo que somos como seres vivos en un contexto en el cual cambiamos dinámicamente en forma simultánea, hombre y contexto cambian juntos desde sus dimensiones constitutivas.

Sin duda, las posturas de estos autores respecto a la diversidad convergen en muchos aspectos, especialmente en que las diferencias son connaturales al ser humano y sencillamente transversales a todas las dimensiones. Por tanto, las disimilitudes deben ser acogidas positivamente para generar el consenso social, especialmente en la escuela como escenario inicial para aprender a vivir juntos.

2. Metodología

La participación en este proceso, como investigador y al tiempo miembro de la comunidad educativa, en el contexto de una IAP, permitió el logro de los objetivos; luego de la implementación de entrevistas semiestructuradas a miembros de la comunidad educativa, contrastarlas con los hallazgos del proceso de observación participante y reflexionar en grupos de discusión, respecto a los hallazgos generados por cada instrumento. La devolución sistemática de los resultados, permitió espacios de diálogo entre los participantes y el investigador. Esta se dinamizó, por la convocatoria a grupos de discusión, en los cuales se expusieron los resultados y se formularon algunas preguntas direccionadoras o provocadoras para inspirar la reflexión, y se registró mediante anotaciones, las participaciones de cada uno de los asistentes. En palabras de González, se apuntó a “captar la complejidad del sujeto como productor de sentidos, así como sus potencialidades de transformación” (González, 2016, p. 53).

Los consentimientos informados obedecieron a una de las exigencias subyacentes en los estudios cualitativos, por tanto, fue muy importante la formalización de la participación voluntaria previamente informado(a). Además, es pertinente aclarar que, desde la IAP, se requirió el flujo libre de información entre el investigador y los implicados; por tanto, el acceso a los datos no fue restringido, pero requirió un compromiso con la confidencialidad (Fals Borda 2003).

Los instrumentos se dirigieron a docentes con formación disciplinar variadas, miembros del equipo de orientación escolar y padres de familia; a quienes, por motivos éticos, se les denominó en esta investigación con un

código; tal como se muestra en la tabla consignada a continuación.

Tabla 1

Participantes y sus denominaciones

Sede	Sede-A	Sede-B	Sede-C
Docentes	Docente 1: D1- S-A Docente 2: D2-S-A	Docente 3: D3-S-B Docente 4: D4- S-B Docente 5: D5-S-B Docente 6: D6-S-B	Docente 7: D7-S-C
Padres-Madres- Tutores	P MC 1- S-A PMC 2-S-A		
Orientadores Escolares	Orientador 1: OE1 Orientador 2: OE2		

Nota. La tabla representa los participantes, por sedes, denominadas por asuntos de confidencialidad A-B-y C,

De esta manera, al indagar con las fuentes, mediante la implementación de los diferentes instrumentos, se consolidaron los resultados.

3. Resultados

Conviene aclarar lo que intersubjetivamente se entendió por fundamentos que permiten caracterizar un comportamiento, que para efectos de esta investigación son las prácticas pedagógicas. En tal sentido, en sintonía con el equipo de investigación desde los diálogos y las reflexiones sostenidas los aportes de referencias teóricas y la documentación del proceso, deviene la visión adoptada y que se comparte a continuación.

Un fundamento es una representación de la realidad que se configura desde los sentidos subjetivos y los simbolismos en un contexto histórico cultural donde las vivencias acontecen (González, 2019). Estas configuraciones desde las experiencias de Martínez (2017), Breijo (2019) y González (2020), se organizan desde sistemas complejos donde se imbrican estructuras cognitivas, imaginarios, representaciones sociales, emociones, lenguaje, que dinámicamente se religan para generan categorías, teorías y principios que orientan el comportamiento individual y social, para crear recursivamente la realidad co-creada en un bucle recursivo, inacabado, que responde al presente desde la religación de dichas estructuras. Esta visión es sustancialmente ontológica, en la cual se deja claro la visión de un hombre constructor de una realidad social, que al mismo tiempo lo construye, él es creador y creado por ésta, lo cual implica un proceso generativo.

Estos fundamentos de carácter generativo esculpen la visión de la realidad, las relaciones, la capacidad de reflexionar y actuar en la cotidianidad. A través de éstos, las personas y las sociedades estructuran una imagen de cómo son las cosas, o cómo no deben funcionar; ellos fungen como un mapa

que orienta las decisiones hacia ciertas direcciones, son teorías, no realidades, pero desde y con estas teorías, se habita el mundo, tal como lo expresaran Dávila y Maturana (2021), el sentido de lo humano es generativo, es un proceso de construcción social desde las estructuras (fundamentos) que orientan las acciones hacia la vida, sostenido en una organización sistémica que se crea, repara y mantiene continuamente.

Es así que en el devenir de la investigación los fundamentos que cobran sentido son de carácter epistemológico, teórico y metodológico, a partir de ellos se esculpen las concepciones teórico prácticas sobre las prácticas pedagógicas en un contexto histórico cultural que demanda la inclusión de la población estudiantil diversa. Transversalmente se hacen presentes en el desarrollo de los objetivos para develar el inicio de éstos y la evolución de los mismos en el transitar de la investigación, desde una visión crítica que les permite reflexionar sus fundamentos iniciales y retarse a la transformación para lograr responder al sentido de sus necesidades contextuales.

En consonancia con el objetivo de identificar los fundamentos epistemológicos, se describen los hallazgos:

3.1. La Diversidad como Característica Humana Constitutiva.

La epistemología como ya se estableció se asumió como la relación de los sujetos que conocen un fenómeno social específico. En esta investigación son los actores sociales interactuando, dialogando sobre sus concepciones de las prácticas pedagógicas y la reflexión dialógica sobre cómo se vinculan y practican las mismas. Para ser precisos, el interés se centró en cómo las conciben y las llevan a la práctica desde sus concepciones. El abordaje de las categorías iniciales implicadas en las prácticas pedagógicas para la inclusión de la población estudiantil diversa, reta a los actores sociales a perfilar lo que comprenden por este proceso y cómo construyen saberes, conocimientos y prácticas a partir de esta comprensión.

La concepción de diversidad en la institución y en el aula, se devela desde las entrevistas sostenidas; implicó la comprensión desde las diferencias que separan, más que de las diferencias que integran, fortalecen y enriquecen el espacio educativo; es así como se develó que los actores socioeducativos conciben la diversidad como atributo de personas y sociedades donde se distinguen las siguientes: para el actor D1-S-A/ OE1 la diversidad se refiere a la multiplicidad de culturas, raza y sexo; para D1-S-A incluye diferentes perspectivas. Estas diferencias que es posible categorizar como diversidad son concebidas por los actores sociales como condicionantes del ejercicio profesional, específicamente en las prácticas pedagógicas, culturas, raza, etnias, sexo, género, capacidades, disparidad y multiplicidad, requiere ser atendida.

Diversos Somos Todos: los fundamentos teóricos, considerados desde las indagaciones sobre el concepto de diversidad en los docentes y orientadores escolares, condujo a respuestas con puntos de encuentro o concepciones comunes, como es el caso de D1-S-A, para quien la diversidad, “tiene un significado bastante amplio producto de la multiplicidad de culturas, raza y sexo”. La amplitud, a la cual se refiere el D1-SA, también fue considerada por el D2-S-A, manifestando que “se trata de todas características especiales y distintas al común de nuestra población estudiantil”. De manera muy similar, al conceptuar la diversidad, el D3-S-B, expresó que se refiere a la diferencia o a la distinción entre personas; la variedad, la desemejanza, disparidad o la multiplicidad”, con la particularidad, en el surgimiento de algunas incertidumbres, que en palabras del docente conlleva a “plantear interrogantes ¿Cómo aprende cada uno? ¿cuáles son sus fortalezas y sus debilidades?”. En esta misma orilla se retomó la concepción del D 4-S-B “somos diversos en lo físico, modo de pensar, de hacer las cosas; la forma de aprender, la raza, culturas, religiones entre otros”. Estos constructos, se complementaron con lo verbalizado por D5-S-B “la diversidad es una característica transversal a todos los miembros de una comunidad y por ende en los actores de escuela, escenario, en el que se espera, nos aceptemos y respetemos las diferencias individuales”

Fundamentación Metodológica de las Prácticas Pedagógicas: ¿Qué se hace?, ¿Desde cuáles caminos? El ejercicio de indagación sobre las fundamentaciones acogidas por los docentes y otros miembros de la comunidad, permitió una aproximación a lo sucedido en los escenarios de aprendizaje. En el caso del D1-S-A, expresó que desde su práctica genera condiciones en el contexto de aprendizaje descrito, manifestando que en la “ambientación del espacio, utilizó recursos que aporten al buen comportamiento y a la formación”, además, promueve la práctica y visibilización de la responsabilidad, el respeto a la diferencia hacia toda la comunidad.

Los miembros coinciden en el inicio del proceso, a partir del diagnóstico y la observación directa que se le hace el estudiante; resaltando la importancia de hacer un proceso de caracterización inicial, para definir las dinámicas, recurso, tiempos y actividades para el ejercicio académico. En esta misma línea, por ejemplo, el D 4-S-B le apuesta a un proceso de formación integral y motivacional, partiendo de “el diagnóstico de entrada para verificar los saberes previos y necesidades del estudiante”. Estas manifestaciones, permiten identificar la exploración de saberes y la caracterización inicial de los estudiantes, con relación a sus aprendizajes, como punto de encuentro en los discursos, al referirse a la metodología.

3.2. Las concepciones de los actores socioeducativos, respecto a las practicas pedagógicas

En lo referido a develar las concepciones de los actores socioeducativos, respecto a las practicas pedagógicas ante la diversidad de estudiantes; se puede considerar que en el proceso dialógico surgieron en el discurso de algunos participantes, las incertidumbres; con expresiones que denotaron los impactos de los imaginarios sobre diversidad y sus implicaciones en la exclusión y el rechazo; destacando los grupos poblacionales, que, desde su perspectiva, son sometidos a burlas y acciones excluyente, especialmente los que presentan orientación sexual diversa con relación al resto de sus compañeros de clase, evidencia de ello es lo manifestado por OE- 2 “muchas veces las características de una persona conllevan, por los imaginarios sociales a que la consideren inferior respecto a otros, propiciando rechazo o burlas”.

Se revelaron, las inquietudes de los docentes, ante el reto que le imprime atender a las necesidades de los estudiantes, en un contexto globalizado, como lo manifestó D1-S-A “genera incertidumbre ante la globalización, porque nos encontramos con situaciones y exigencias que para nosotros son nuevas”. este hallazgo permitió avanzar al posicionamiento de la práctica como “un proceso complementario de incertidumbres y certezas, que se desarrollan en contextos socioculturales disímiles, variados y complejos” (Sáker y Correa, 2015, p. 22)

Las expresiones sobre expectativas y posibles certezas, como es el caso de la formación y actualización permanente permitirían afrontar el reto de atender la diversidad en el contexto educativo. La mirada del docente, Docente 7-S-C apuntó a “transformar las actitudes, a formar un nuevo ciudadano, incluyente, que se autorreconozca como diverso, respetuoso de la misma diversidad”, lo que contribuiría al avance social; guardando relación con el planteamiento de Maturana “si no acepto al otro, no lo veo, y lo confundo con mis exigencias y con la frustración de que mis exigencias no sean satisfechas” (Maturana, 1992, p. 245).

Así mismo, al hacer la indagación sobre las experiencias con estudiantes que presentan diversidades, surgieron respuestas en las que se describe la diversidad de género como un problema, así como la necesidad de establecer diferencias entre género y orientación sexual. Se expresó la necesidad de trascender a las familia, considerados agentes fundamentales en el proceso de reacomodación, avance y logro de cambios significativos en su aprendizaje académico y personal, tomando como referente al D. 2-S- comentando que “las experiencias conducen a considerar importante el involucramiento de la familia, cuyas actitudes permean el proceso de la educación”.

Es oportuno dejar evidente, que las experiencias del D.3-S-B, parten del

reconocimiento de la diversidad, “más allá de los estilos y ritmos de aprendizaje, incluye a los estudiantes con necesidades educativas especiales los NEE, los que presentan capacidades excepcionales” ; sin embargo, resultó contradictorio, que el discurso de este docente dejó ver que la vinculación de estudiantes con estas características, es un proceso “obligado”.

Al abordar las experiencias de los orientadores escolares se describieron las experiencias, como una posibilidad de conocer estudiantes desde las dimensiones de las capacidades y discapacidades, desde la perspectiva social, entre los cuales están los desplazados, estudiantes que han sufrido abusos, estudiantes que huyeron de sus hogares y ahora viven con parejas muy jóvenes, estudiantes abandonadas, estudiantes con orientaciones sexuales diversas y muchas otras características. Esto denota el reconocimiento de las diferentes dimensiones que le otorgan diversidad a los seres humanos y dejó explícito que los procesos académicos, varían y se refleja en los resultados, destacando la dificultad de la escuela para adaptarse a los estudiantes con estas características.

3.3 Las Prácticas Pedagógicas desde las Percepciones de las Familias.

Considerando a la familia, como agente fundamental en el proceso de formación de los estudiantes, se generan diálogos con los padres, en el escenario de las entrevistas; tomando en consideración que un contexto permeado por prácticas en que favorezcan las experiencias individuales en los marcos familiares y en todas las demás instancias de participación, como lo propone Torres (2006), generaría oportunidades de éxito a quienes presentan algunas peculiaridades.

Las preguntas formuladas a los padres, madres y/o cuidadores, permitió identificar la negación colectiva de las características que le imprimen diversidades significativas a su hijo, pues no admitieron conocer las denominaciones a los diagnósticos (hiperactividad, discapacidad intelectual, Déficit de Atención, etc.). Argumentando que se trata de falta de interés o motivación para el estudio, falta de pertinencia en el método por parte del docente, la influencia negativa de otros estudiantes. Al respecto de esta indagación, una describió las características diversas de su hijo y la denominación de su diagnóstico, Asumieron la expresión diversidad, sólo desde la dimensión de la orientación sexual, develando la carestía de formación en estos asuntos.

Con la intencionalidad de conocer las percepciones de los acudientes, sobre las condiciones de la IE, para educar no solo a sus hijos, sino a otros niños, niñas y jóvenes con características derivadas de la condición de discapacidad, surgen respuestas ambivalentes, pues dos de los padres que antes expresaron

que sus hijos no presentaban características asociadas a la discapacidad, ahora manifestaron, que precisamente, matricularon a sus hijos en esta IE, por su trayectoria y apertura para acoger este tipo de estudiantes. Reconociendo que tiene un grupo de profesores con capacidades y experiencia en la educación de este tipo de estudiantes. Manifiestan el desconocimiento de los proyectos e iniciativas proyectos ofrece la escuela, aunque reconocen la existencia y atención generada por el equipo de orientación escolar.

3.4. El Desarrollo Pedagógico Didáctico como Fundamento que Aporta a la Inclusión de la Población Estudiantil Diversa en el Contexto Educativo

Al contrastar las concepciones y fundamentos de los actores socioeducativos, con las prácticas desarrolladas en escenarios de interacción con sus estudiantes diversos, se destaca, que la experiencia de observación participante, tuvo una connotación particular en el primer momento de planeación, por la participación del investigador como miembro de la comunidad educativa en el equipo de diseño de una macroestructura institucional, para la planeación de espacios de enseñanza, en y para la modalidad remota. Además, se lideró el espacio de orientación a todos los docentes de la IE, para la planeación del acto pedagógico, en función de la guía propuesta y acogida institucionalmente. Esta se estructuró de la siguiente manera:

Planeación y Preparación del Acto Pedagógico: Las observaciones al momento de planeación, se centraron en las planeaciones diseñadas por los docentes, con elementos comunes como, la introducción, donde se realizaban las recomendaciones; recursos a utilizar, posibilidades de conectividad y recursos tecnológicos, reconociendo niveles académicos de los acompañantes en casa y posibles barreras para el aprendizaje; diversificando las dinámicas y medios para el acceso a los recursos y envío de las evidencias de aprendizaje.

Según la guía de referencia, continuaban con una fase de exploración de saberes y provocaciones, denominada ¿Qué voy a aprender? En esta realizaban las recomendaciones para las tareas, explicaban como acceder a recursos y exploración de los conocimientos previos. Siguen una etapa de desarrollo, denominada ¿Lo que estoy aprendiendo? En este espacio se consignaban las explicaciones y se presentan los recursos para que construyeran los conocimientos, conceptos, organizadores gráficos, procedimientos, vocabulario, habilidades etc. Luego pasan a un momento de transferencia, denominado, “Practico lo que aprendí” en el cual se describían de manera escrita las actividades que posibilitarían poner en práctica los conocimientos y habilidades desarrolladas en la clase.

El contraste de la planeación de dicho momento con el discurso de los docentes, es coherente, por ejemplo: cuando el D.3-S-B manifestó que “así que

la diversidad en el aula de clase en la IE Educativa es un tema bastante profundo que toca nuestras fibras ya que nos llama al compromiso social y a individualizar y a potencializar los talentos de nuestros estudiantes”. Se finalizan las planeaciones con un momento denominado ¿Cómo sé que aprendí? Aquí todas las revisiones dieron cuenta de unificación en las estrategias y recursos, con la redacción de ejercicios de interrogación y argumentación, así como la autoevaluación con preguntas abiertas, conducentes a la metacognición, y las deconstrucciones con relación a los saberes previos.

Es oportuno dejar explícito, que, en el ejercicio de diseño desarrollado por los docentes, D1-S-A, D2-S-A, D3-S-B y D 5-S-B; los contenidos, que se proyectaron resultaron pertinentes y de actualidad, guardando coherencia con la incertidumbre que intentan atender “ante la globalización, porque nos encontramos con situaciones y exigencias que para nosotros son nuevas”, manifestado textualmente por el D3-S-B. No se evidencian anexos o ajustes, orientados a los estudiantes con necesidades educativas o con una condición de discapacidad, entrando en contradicción, por ejemplo, con lo expuesto durante la entrevista por D6-S-B, quien expresó que “la diversidad en el aula de clases me mantiene a la expectativa para generar innovaciones satisfaciendo los aprendizajes de los estudiantes, a buscar la armonía, aprovechamiento y optimización del tiempo”.

En los que compete a los desarrollos de los espacios de formación, se logró evidenciar, en los escenarios sincrónicos y asincrónicos:

Ambiente de Aula: Las clases y espacios de formación, observados, se caracterizaron por iniciar la jornada, con pactos de aula y estrategias de motivación.

Enseñanza y Empoderamiento: Se identificaron estrategias de enseñanza diversificadas, en su totalidad individuales; luego de la exploración de saberes previos. Generalmente, se proyectaban imágenes, para ser descritas por los estudiantes, videos, textos, ejemplos, situaciones sobre la vida diaria, dinamizadas por preguntas generadoras de emociones en función de los recursos, en forma oral y escritas. Se considera importante, que los recursos antes mencionados, facilitaron el acceso a los temas; al tiempo que lograron la atención de los estudiantes (sonidos de fondo, imágenes, y relatos) sin embargo, algunos textos se presentan en formatos que no siempre fueron pertinentes o acogidos por los estudiantes.

Una manera de visibilizar el empoderamiento de los actores socioeducativos, respecto las prácticas pedagógicas orientadas la atención de necesidades emergentes en la población estudiantil diversa; se muestran desde las nuevas concepciones podrías estructuradas respecto a la diversidad en el

contexto educativo, luego de los espacios de discusión , entre las que se destacan:

(D3-S-B) Trasciende lo diferente; va más allá, tiene que ver con ese colectivo de características multidimensionales que se entretajan en contextos, oportunidades, barreras, naturalidades biológicas y experienciales; otorgándole a cada sujeto un identidad o heterogeneidad respecto al otro.

(D1-S-A). La diversidad no es un problema; tampoco es un castigo y mucho menos es una consecuencia; esta se puede concebir como la oportunidad que tienen los seres humanos de vivir y aprender en diferentes momentos, con diferentes recursos, con propósitos y proyectos de vida, oportunidades y barreras que varían de un sujeto a otro. Acoger la diversidad no es solo un asunto que obedece a un enfoque de derechos; se trata de una característica adherida y transversal a lo humano; en tanto ningún sujeto es idéntico y homogéneo con relación al otro.

(D2-S-A) una característica natural, innata y multidimensional del ser humano, en tanto; maestros, estudiantes y otros actores del proceso educativo somos y nos proyectamos de diversas maneras; haciendo de esta una oportunidad o un pretexto para reflexionar, ajustar, proponer e implementar prácticas desde diferentes miradas, que confluyan en el aprendizaje de los estudiantes y de los docentes.

(D 4-S-B) Iniciando este ejercicio investigativo, consideraba la diversidad como una característica de otros y siempre la relacionaba con discapacidad, orientación sexual y la dimensión cultural. Esta concepción se reconstruye hasta comprender la diversidad desde diferentes dimensiones y al tiempo que articuladas entre sí, con matices e intensidades disímiles.

(D 6-S-B). En innegable e imposible de invisibilidad, pues es común a todos los seres humanos; por tanto, no debería ser pertinente a pocos miembros de la comunidad educativa o a unos profesionales en particular; antes, por el contrario; todos los actores socioeducativos, especialmente los docentes; deberían acogerla como punto de partida para la planeación, desarrollo y evaluación de su práctica pedagógica

(D 5-S-B) La diversidad es transversal en todos los seres humanos y se evidencia en todas las dimensiones; por tanto, no deberían existir escenarios que intentan homogeneizar; por tanto la escuela y los docentes; en palabras de Freire (2006) se constituyen en creadores y recreadores de condiciones favorables en sus espacios de enseñanza, a fin de hacer posible los anhelos y objetivos propuestos.

(D 7-S-C): Es la interconexión disímil, multidireccional y espiralada entre

las dimensiones que constituyen al ser humano, entretejidas en variados contextos y diversificadas experiencias.

(OE -1) Es una cualidad relacionada con la multidimensionalidad de los sujetos, susceptibles de transformaciones ante las experiencias, oportunidades y barreras internas y externas.

4. Discusión

La síntesis reflexiva permite comprender como intersubjetivamente los actores sociales coinciden en algunas categorías, ante todo, considerar que en las prácticas pedagógicas para la inclusión de poblaciones diversas el sujeto de atención, estudio, investigación y acción está claro, es decir, se distingue, define, precisa y enfoca el objeto de interés, desde sus concepciones académicas y desde las normativas legales emanadas por el Estado colombiano. Sin embargo, se expresa de manera asertiva, honesta y precisa que se desconoce la manera para abordar este proceso fenoménico; no se cuenta con conocimientos, habilidades y competencias para garantizar la atención interdisciplinaria desde las prácticas pedagógicas, en tal sentido, cada docente hace lo que considera es su contribución desde lo que puede. Ante esta realidad los docentes se sienten confrontados por el estado colombiano que les exige religar atención personalizada atendiendo a parámetros estandarizados de rendimiento, lo cual genera incertidumbre, factor sorpresa e inestabilidad que son canalizados azarosamente según cada caso que se presenta.

En consideración a lo expuesto existe una real necesidad de formación en los docentes la cual puede ser gestada desde las bases como lo plantea González (2020) quien apunta a la reconfiguración individual y social como vía intersubjetiva de consolidar la búsqueda de sentidos y la construcción de respuestas contextualizada imbricando lo simbólico y lo social. Todo lo cual se religa con el pensamiento de Freire (2006) quien hace referencia a la necesidad educar para el cambio y lograr de esta manera no cambiar al mundo, pero si a las personas que deben empoderarse para cambiarlo.

Los aportes de estos miembros, dejan ver las emergencias del contexto, en este caso, la pandemia por COVID 19; como una oportunidad para la reflexión, la innovación, autoformación y acogida de las herramientas tecnológicas, en tiempos y circunstancias que imposibilitan la interacción personal entre docentes y estudiantes (educación remota). Sin embargo, de manera contradictoria, otros consideran que esta modalidad de educación incrementó la brecha de inequidad y exclusión educativa, tomando como referente que la conectividad (internet) y el acceso a equipos tecnológicos es limitada y en el peor de los casos imposible. Estas consideraciones guardan relación con los argumentos ya expuestos en párrafos anteriores, en donde se

posicionan la práctica como “un proceso complementario de incertidumbre y certezas, que se desarrollan en contextos socioculturales disímiles, variados y complejos” (Sáker y Correa, 2015, p. 22).

Se destaca, respecto a las concepciones sobre diversidad, una mirada amplia, coincidiendo en términos como diferencia, distinto, desemejanza, disparidad, asociada a la multiplicidad y multidimensionalidad. Otro aspecto común en las respuestas, fue asumir la diversidad como una característica natural del ser humano y de todo lo que existe en la tierra; guardando coherencia con la conceptualización de Arnaiz (2019), quien la describe al conceptualizarla como un rasgo inherente al ser humano, que se caracteriza por ser complejo, multidimensional, y diverso. En resumen, resultó positivo, el autorreconocimiento de la diversidad, por ejemplo, el OE 1 emitió expresiones como: “somos, tenemos, nos caracterizamos, pensamos, poseemos”. Sin embargo, resultó inquietante, que algunos de los participantes, no se asumían como sujetos diversos ante la mirada propia y de otros; refiriéndose a la diversidad en tercera persona.

Es evidente, el desacuerdo generalizado respecto al surgimiento de estrategias divulgadas por entidades gubernamentales y los entes de control, como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), sobre los cuales existe poco empoderamiento del docente y limitaciones para el diligenciamiento de los mismos; considerando que el interés está centrado en el diligenciamiento de documentación, como formalismo o cumplimiento de la IE, ante las entidades de control. Por tanto, desde su quehacer no considera la estrategia PIAR, efectiva para la superación de las dificultades del aprendizaje, tampoco para el abordaje de las capacidades excepcionales, quienes posiblemente quedaría rezagados, impactando en la permanencia y motivación; se debe trascender como lo plantea, Torres (2006), “si admitimos una diversidad experiencial en la vida de los seres humanos, quiere decir que para comprender cualquier fenómeno social, es imprescindible, tomar en consideración información relativa a todas esas dimensiones con capacidad para modelar personas y colectivos sociales” (p. 48)

Es importante, el reto de los docentes y otros agentes socioeducativos, para hacer uso de los recursos tecnológicos (clases sincrónicas, grabación de videos (asincrónico), diligenciamiento de guías, búsqueda e implementación de recursos, autoformación, alianzas con otros profesores, motivación a los padres. De esta manera, cercano a lo propuesto por Correa (2013), estudiantes, docentes y directivos, transitan por el desaprender formas únicas de pensamiento, previstas lejos del contexto de los estudiantes, hacia aprendizajes abiertos y flexibles, posibilitando novedosas maneras de representar sus aprendizajes desde la diversidad inherente a cada

sujeto. Sin embargo, surge la brecha en el acceso a los recursos, por parte de los estudiantes, expuesta en las disertaciones con el D 4-S-B, orientadas a la necesidad de aunar esfuerzos entre las entidades gubernamentales y otras, para la dotación de tales recursos. De esta manera es posible considerar el surgimiento de nuevas formas y criterios de exclusión o segregaciones emergentes en contextos escolares.

En lo referido a la calidad y pertinencia de los contenidos abordados, se destacó el esfuerzo por contextualizar y recrear las realidades de cara a los elementos conceptuales abordados, buscando el equilibrio y pertinencia entre la heterogeneidad y las demandas académicas de unos contextos globalizados. Acercándose a una educación más social, humana y blanda, en la que el estudiante adquiera mayor participación, como lo propone, González (2017)

Teniendo en cuenta que la observación fue participante, al finalizar, se generó un diálogo entre cada docente y el investigador, disertando inicialmente los aspectos favorables y positivos del desarrollo de la clase; luego se realizaron muy sutilmente las recomendaciones, de manera propositiva y se solicitó el aval para suministrar materiales que permitieran revisar (Lista de cotejo) la planeación en función de un diseño que favorezca a todos los estudiantes.

Se sugiere, además, hacer recomendaciones sobre el rol de los padres en esta reciente modalidad de trabajo académico (remoto), pues se observó reiteradamente la intervención de los padres y/o familiares en las participaciones de sus hijos.

La postura subyacente de evaluación en esta investigación, desborda la simple indagación sobre lo aprendido en los escenarios escolares, este se asume como un despliegue amplio y permanente de dinámicas que generen los estudiantes, opciones de pensar sobre su compromiso con su historia promoviendo desde los escenarios de formación, autonomía y criticidad, forjando bases para su aprendizaje, Correa (2009). Partiendo de la concepción de evaluación, que permea este estudio, se pudo identificar el distanciamiento entre este planteamiento y el subyacente en las prácticas desarrolladas por los docentes, concretado en la permanente intencionalidad de identificar los avances y necesidades de sus estudiantes; y la necesidad de proyectar estos resultados como oportunidades para transformación en las dinámicas de enseñanza y evaluación.

Es importante y considerado como positivo, la implementación de actividades con fines evaluativos, precedidas de explicaciones para el diligenciamiento. Se destaca la diversificación de canales u opciones para el envío de las evidencias de los aprendizajes, por ejemplo: WhatsApp, YouTube, Facebook, correo electrónico e impresos, para respetar los tiempos y ritmos de

los estudiantes.

Como un elemento reparador, se dio la retroalimentación, desde el lugar de los docentes, centrada en las potencialidades, intereses colectivos. Surgieron en este momento, ejercicios de modelación con los padres, para promover la aplicabilidad de los aprendizajes en contexto y mantener la motivación y compromiso de los padres en tiempos de incertidumbre.

5. Conclusiones

Epistemológicamente los participantes, abordaron un proceso transformacional de su realidad en el ámbito laboral a partir de las discusiones sobre sus concepciones respecto a las prácticas pedagógicas para la inclusión de población estudiantil diversa, desde la relación entre ellos como sujetos que conocen y el proceso sobre el cual se desarrolla su actividad cognitiva, asumido como objeto de conocimiento, según Martínez (Ibídem) desde la epistemología se enfoca el proceso cognitivo desde cuál se asume el conocer, en el caso de esta investigación las prácticas pedagógicas para la inclusión de población estudiantil diversa.

Intentando concretar los aportes de docentes y orientadores, en lo relacionado a los fundamentos metodológicos que respaldan sus prácticas, se destaca la visibilización, respeto y acogida de la diversidad; la necesidad de tomar como punto de partida la caracterización multidimensional de los estudiantes en contexto, reconociendo que lo pertinente de impulsar el diseño e implementación de diversificadas estrategias para el aprendizaje y la evaluación de estos. Además, se le imprime importancia a la transversalidad de los aprendizajes, al involucramiento de la familia en los procesos de formación y la lúdica como estrategia. En esta misma dirección se fundamentan en la reflexión de su praxis, tomando como referente el PEI, sin desvirtuar la autonomía que la formación disciplinar y la experiencia le otorgan.

Se considera que las prácticas pedagógicas, generadas por los docentes y orientadores escolares, indistintamente, de su formación académica, han propiciado: sensibilización y posicionamiento del respeto y acogida de la diversidad en el contexto del aula. En sintonía con la religación dialógica, la diversidad abordada desde la experiencia docente, según las voces de los actores socioeducativos, se concibe como permanente, positiva, favorable, promotora de expectativas, impulso para el diálogo de saberes entre docentes y otros miembros, que en escenarios académicos se traduce en interdisciplinariedad.

Se considera importante, dejar explícito, el reconocimiento que hacen los acudientes, de la escuela, como espacio natural para el aprendizaje y la

necesidad revelada por los acudientes, quienes manifestaron su preocupación y angustia ante los retos de la educación en casa, en el marco de la modalidad remota, pues ellos reconocen su falta de formación y disposición para orientar los aprendizajes de sus hijos, por la complejidad de los temas y las dificultades que ellos experimentan.

Sin lugar a dudas, la educación es un fenómeno complejo, si además le adicionamos que está dirigida a una población diversa con condición de discapacidad, unos docentes que se sienten rebasados por el compromiso de desarrollar un modelo inclusivo para el cual no han sido formados, que no se sienten del todo satisfechos con su labor y manifiestan su disposición de cambio a través de la formación para desarrollar una práctica pedagógica idónea.

La interdisciplinariedad, no se trata de que cada quien desde su disciplina se inserte y aporte a la formación, consiste en tener un plan de trabajo con una visión global, integral, compleja, en el cual todas las disciplinas involucradas conversen, dialoguen, se relacionen y se produzca una sinergia que genere un saber integrado para formar de manera integral a los educandos.

Referencias Bibliográficas

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y retos. Lección Magistral apertura del curso 2018-2019. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A (2021). investigando los caminos a la inclusión. Las aulas abiertas especializadas.
- Breijo W., T. (2019). La concepción como resultado teórico en la investigación educativa: una mirada desde un enfoque dialéctico-materialista. Mendive. *Revista de Educación*, 17(1), 1-3. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000100001&lng=es&tlng=es
- Correa, C. (2009). *Currículo, inclusividad y cultura de la certificación*. La mancha del Quijote.
- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja: (Emergencia y retos de la educación del siglo XXI)*. Universidad Simón Bolívar. Recuperado de <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/1197/Curr%C3%ADculo%20Transdisciplinar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Dávila, X., Maturana, H. (2020). *Historias de nuestro vivir cotidiano*. Chile. Editorial Paidós

- Escarbajal Frutos, A., Corbalán-Palazón, P., y Orteso-Iniesta, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Fals Borda, O (2003). Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio. Bogotá: Áncora Editores
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI.
- García B., A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 25, núm. 96, julio-septiembre, 2017, pp. 721-742. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259620533_
- Gonçalves de Castro G., Berti, G., Batista, A., Alves, G. (2019) Interdisciplinarietà e inclusión escolar de niños con discapacidad desde los relatos maternos. *Gaceta médica espirituana*; 21(3). Recuperado de <http://revgmesprituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1889>
- González, J. (2017). *Estrategias de indagación científica: El método como estrategia, tomo VI*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12442/1142>
- González, L y Sánchez I. (2016). *Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. Referentes para vislumbrar el posconflicto en Colombia*. Recuperado de Unimagdalena. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1zqwmfr>
- González R., F., Mitjans M., A., y Goulart, D. M. (Eds.) (2019). Subjectivity within cultural-historical perspective: Theory, methodology and research (pp. 3-19). Singapore: Spring
- González V., J. M. (2020). *Religaje educativo como constructo de la Complejidad* Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/344290984> Religaje educativo como constructo de la Complejidad
- Gutiérrez, M. (2019). La formación docente en las prácticas educativas. Una propuesta basada en la investigación. Centro de Recursos Informáticos y Educativos CRIE. Publiprint. Recuperado de https://www.academia.edu/33325471/Practicas_Educativas_Reflexivas_y_la_Formaci%C3%B3n_del_Profesorado
- Maldonado, C (2022) Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano

clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Dolmen.

Martínez, M. (2017). Epistemología de la pedagogía en tiempos de postmodernidad: Hermenéutica de los datos y del realismo ingenuo. *Revista Electrónica Entrevista Académica*. Vol. 1, Nº 1, 2017, págs..46-62

Moreno, C., y Barragán, J. (2020). La práctica pedagógica del docente de enfermería: del conductismo al constructivismo. *Praxis & Saber*, 11(26), e10255. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.10255>

OEI, UNESCO Y SITEAL (2010). Metas Educativas 2021 Desafío y Oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Recuperado de <http://unesco.unesco.org/imagenes/0018001899/189945s.pdf>

Ripoll Rivaldo, M. (2021) Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico Telos, vol. 23, núm. 2, 2021 Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99366775006>

Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educ@ción en Contexto*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>

Rocha, B., y Goncalves, A. (2014). Psicología positiva e deficiência intelectual: Análise da produção científica. *Revista CES Psicologia*, 7(2), 44-58. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4535/Psicologia_positiva_e_deficiencia_intelectual_analise_da_producao_cientifica.pdf?sequence=1&rd=0031821006000417

Sáker J (2019) Formación docente en tiempos de complejidad: Una vía para la resignificación de la práctica pedagógica. Pág. 34 a la 43. Prácticas Pedagógicas Complejas. Un encuentro con la realidad. González J (C)

Sáker, J., y Correa, C. (2015). *Saber y práctica pedagógica*. Ediciones Universidad Simón Bolívar

Ruiz, P., y Sáker, J. (2018). Práctica pedagógica para la formación ciudadana: Resignificación didáctica de lo complejo. Ediciones Universidad Simón

Bolívar. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2600>

Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado* (4 ed.). Morata.

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Marco_Acci%C3%B3n_Dakar_2000_ES.pdf

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>