



Estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de la educación inclusiva en la básica secundaria

Shirley Isabel Barreiro Nova

shirlybarreiro@mail.uniatlantico.edu.co

Universidad del Atlántico

<https://orcid.org/0000-0002-2730-6523>

Daniela Esther Oliveros Díaz

danielaoliveros@mail.uniatlantico.edu.co

Universidad del Atlántico

<https://orcid.org/0000-0002-8947-5824>

Zulma del Carmen Solano Esparragoza

zulmasolano@mail.uniatlantico.edu.co

Universidad del Atlántico

<https://orcid.org/0000-0001-0509-1803>

Resumen

El artículo se deriva de la investigación titulada “Estrategias de enseñanzas para el fortalecimiento de la Educación Inclusiva en la Básica Secundaria”, el diseño metodológico se orientó en el paradigma positivista, tipificado como proyectiva, diseño no experimental, transeccional y de campo. La población fue conformada por docentes y directivos de las instituciones educativas del municipio Malambo (Atlántico), la muestra fue de 106 docentes y 18 directivos. La validez de contenido se obtuvo consultando la opinión de 7 expertos, mientras que, la confiabilidad fue calculada por medio del coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron la falta de articulación del conocimiento teórico que tienen los docentes con la aplicación de estrategias didácticas acordes a las necesidades de los estudiantes, igualmente se visualiza el poco uso de las Tecnologías de la Información y comunicaciones (TIC) que favorecen la inclusión. Se recomienda mayor innovación en la enseñanza y gestión educativa por parte de las directivas.

Palabras claves: Estrategias de enseñanza, fortalecimiento, educación inclusiva, innovación.

Teaching strategies to strengthen inclusive education in basic secondary education

Abstract

The article is derived from the research titled “Teaching strategies for strengthening Inclusive Education in Basic Secondary School”, the methodological design was oriented on the positivist paradigm, typified as projective, non-experimental, transeccional and field design. The population was made up of teachers and directors of the educational institutions of the Malambo municipality (Atlántico), the sample was 106 teachers and 18 directors. Content validity was obtained by consulting the opinion of 7 experts, while reliability was calculated using Cronbach’s Alpha coefficient. The results showed the lack of articulation of the theoretical knowledge that teachers have with the application of didactic strategies according to the needs of the students, and the little use of Information and Communications Technologies (ICT) that favor inclusion is also seen. Greater innovation is recommended in teaching and educational management by the directives.

Keywords: Teaching strategies, strengthening, inclusive education, innovation

Estratégias pedagógicas para fortalecer a educação inclusiva no ensino médio básico

Resumo

O artigo é derivado da pesquisa intitulada “Estratégias de ensino para o fortalecimento da Educação Inclusiva no Ensino Médio Básico”, o desenho metodológico foi orientado no paradigma positivista, tipificado como desenho projetivo, não experimental, transeccional e de campo. A população foi constituída por professores e diretores das instituições de ensino do município de Malambo (Atlántico), a amostra foi de 106 professores e 18 diretores. A validade de conteúdo foi obtida através da consulta à opinião de 7 especialistas, enquanto a confiabilidade foi calculada através do coeficiente Alfa de Cronbach. Os resultados mostraram a falta de articulação do conhecimento teórico que os professores possuem com a aplicação de estratégias didáticas de acordo com as necessidades dos alunos, vendo-se também a pouca utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que favorecem a inclusão. Maior inovação é recomendada no ensino e na gestão educacional pelas diretrizes

Palavras-chave: Estratégias de ensino, fortalecimento, educação inclusiva, inovação



1. Introducción

La educación como pilar fundamental en el progreso de toda sociedad, conlleva individualmente al enriquecimiento del ser humano en conocimiento, crecimiento personal, profesional, dándole elementos para el desarrollo de valores, los cuales son cimentados desde el calor del primer grupo social, el cual es la familia. Posterior a ello, se le da paso a la escuela, siendo esta el lugar en el que se empieza el fortalecimiento de las cualidades profesionales y personales que forjan el carácter del ser humano. De esta manera se reconoce la educación como un derecho fundamental de todo individuo, tal como lo contempla la Ley 115 de 1984 que establece que “se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona en las libertades de enseñanza”.

Respecto a ello, cabe señalar que la educación se debe brindar con estándares de calidad en cada uno de los niveles del sistema educativos, sin importar condición social, género, raza, credo, capacidad intelectual, capacidad física o sensorial. Lo anterior se emplea rompiendo los paradigmas sociales que han sido excluyentes y que han condenado a ciertos grupos vulnerables al olvido y a la discriminación.

Por ende, la educación inclusiva se presenta como una alternativa libre de estigmas que implica el desarrollo de un proceso permanente de reconocimiento de la diversidad encontrada en las aulas de clases. En tal sentido, la educación inclusiva debe otorgar herramientas ajustadas al contexto del aula, teniendo en cuenta las características, habilidades, potencialidades individuales de cada uno de los estudiantes. Lo anterior responde a la disposición legal consignada en el artículo 2.3.3.5.1.4 del Decreto 1421 del 2017 la cual define la educación inclusiva como un “proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos”.

Por lo tanto, se hace necesario un análisis en la formación del docente, teniendo en cuenta que configura uno de los actores esenciales en el proceso de una verdadera educación inclusiva. En tal sentido, resulta imperativo indagar sobre sus capacidades y nivel de preparación para el abordaje educativo de la diversidad. Asimismo, es necesario obtener un acercamiento sobre cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes dentro y fuera del aula de clase, respecto a las necesidades del contexto de los estudiantes.

Angenscheidt y Navarrete (2017, p.236) comentan que “un docente, al egresar de su formación inicial, no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos que imparte, sino que, además, debe ser capaz de promover el aprendizaje y la participación de todos”. Esta situación conlleva a preguntar qué tan preparados están los docentes en la atención educativa inclusiva, cuáles herramientas usan acordes a las necesidades de los niños y jóvenes, dado que en ocasiones manifiestan actitudes despectivas contrarias a un contexto inclusivo.

En ese sentido, en Latinoamérica se agudiza el panorama con relación al servicio educativo, debido a la situación económica, política y social que afrontan los países de esta región. Lo anterior es previsible cuando se realiza una observación exhaustiva de las desigualdades sociales y la pobreza que enmarcan el paisaje social latinoamericano, situación que

origina una realidad excluyente para aquellos grupos vulnerables, tal como lo expresa Marchesi y Hernández, en el texto *Inclusión educativa en América Latina: Caminos Recorridos y por recorrer*, en el cual establecen que:

El 30% de los ciudadanos latinoamericanos viven en esta situación, manifiesta claramente las dificultades vitales de una parte significativa de la población, lo que afecta a sus posibilidades de alcanzar un mínimo básico de bienestar y de garantizar buenas condiciones para el desarrollo y la educación de sus hijos” (2016, p. 47)

En Colombia, la situación no es disímil por lo que resulta siendo muy semejante a la de los demás países de la región latinoamericana. Prueba fehaciente de ello es lo consagrado en el Plan decenal 2016-2026, donde el Ministerio de Educación Nacional reconoce que Colombia está:

Enfrentando un desafío de la calidad educativa continua y en el momento histórico del posconflicto que vive el país también es imprescindible responder a nuevos retos, debido que por más de cincuenta años el conflicto impidió que se dedicaran más esfuerzo a la educación (MEN, 2016, p. 9).

Es así, como surge un interés primordial por renovar la práctica docente como proceso que garantice oportunidades haciendo uso del derecho que tienen las personas de recibir educación, independientemente de si sus potencialidades estén afectadas por la presencia de alguna discapacidad o condición. Lo anterior teniendo en cuenta que la inclusión lleva inherente el interés por atender de manera eficiente la integración de los estudiantes con alguna necesidad educativa, implicando un gran salto en el funcionamiento de las instituciones educativas y, de manera concreta, constituyendo grandes retos en la praxis tanto para el personal directivo como para el personal docente.

De conformidad con lo expuesto en el Plan Nacional Decenal de Educación en Colombia (PDNE, 2016, p. 40), cuando aborda el tema relacionado con equidad en el acceso, permanencia y calidad, planteando las

necesidades educativas especiales en el séptimo macro objetivo concretado en “garantizar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos para minimizar las barreras en el aprendizaje, promover la participación de la población vulnerable, con necesidades educativas especiales (discapacidad y talentos), y permitir el acceso a un sistema educativo público pertinente y de calidad”.

En este sentido, la presente investigación tuvo como propósito analizar la práctica docente en las escuelas de básica secundarias y la gestión administrativa de directivos, identificando estrategias de enseñanzas utilizadas por el docente en el proceso de la educación inclusiva en escuelas de básica secundaria.

En atención a lo anterior y como forma de orientar la investigación, surge el siguiente interrogante: ¿Cómo es el proceso de inclusión en las escuelas? y ¿Qué estrategias de enseñanza promueven el fortalecimiento de la educación inclusiva en básica secundaria del departamento del Atlántico, Colombia?

Educación Inclusiva

Es una variable que se visualiza en los actuales momentos del proceso educativo como determinante de la calidad educativa, puesto que cuando es adecuada y organizada en forma coherente se obtiene resultados de alta calidad. Es por ello que requiere de la conjugación tanto de capacidades como de habilidades del personal directivo y docente para diseñar una síntesis armónica, detallada en un plan, en el cual se procure por la calidad y racionalidad que beneficie a la institución y eleve la productividad.

La Unesco (2009) define la educación inclusiva como una estrategia clave para alcanzar una educación para todos. En concordancia con lo anterior, Echeita y Ainscow (2011) citado por Crisol (2019, p. 2), destaca elementos claves de la inclusión:

- La inclusión es un proceso. Hay que entender la Inclusión Educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado.

- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, estudiantado, y en sí la sociedad, la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.
- Por último, la inclusión pone una atención especial en aquel alumnado en peligro de ser marginados, excluidos o en riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

Estrategias didácticas

Es la manera como se transmite el conocimiento y las herramientas que se utilicen para llegar a este. De ahí la importancia de los recursos y métodos que se utilicen para lograr un aprendizaje. De acuerdo a lo anterior, las estrategias didácticas utilizadas por el docente son fundamentales en el alcance de los logros. Según Hernández Poveda (2008), una estrategia es un plan general que se formula para alcanzar una tarea. Es por ello que las estrategias ofrecen posibilidades para evaluar, autoevaluarse, conversar, trabajar en equipo. Muchas estrategias promueven una participación genuina del aprendiz y lo ayudan a generar hábitos de estudio y de trabajo recomendables.

Por su parte, Afanador (2009) plantea que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje se busca potencializar la creatividad, definiéndola como el proceso cognitivo marcado por una secuencia de acciones con un propósito activo y envolvente para aprender, por tal motivo requieren de una estrategia didáctica que a su vez debe ser creativa.

2. Método

Esta investigación se asume desde un modelo epistemológico positivista, basándose en los resultados observados en el proceso de diagnóstico centrados desde una realidad la cual puede ser contrastada con la teoría, generando de esta manera hipótesis. Al respecto, Hurtado (2010) lo describe como una mirada filosófica que se enfoca en la mejora de los hechos (ciencias experimentales o naturales) más que de las ideas

(ciencias teóricas o filosofía). En otras palabras, se ha establecido una estrecha relación entre observación y teoría. Comprende, a su vez, la relación causa y efecto.

Del mismo modo, Hernández y col (2010) agregan que la verdad científica radica en su verificación positiva y empírica. Por lo que se utilizan métodos estadísticos de criterios cuantitativos y científicos para interpretar y analizar la información obtenida mediante la aplicación de la herramienta. Por tanto, este estudio incluye un enfoque cuantitativo, que de acuerdo con Vieytes (2004), se caracteriza por la búsqueda de un conocimiento sistémico, mediante la observación, medición y tratamiento estadístico del fenómeno o suceso del mundo natural o social, en el descubrimiento de regularidades básicas, que se expresan en forma de leyes o relaciones empíricas, de generalizaciones en condiciones similares.

Población y Muestra

En la población, se tuvieron en cuenta escuelas de básica secundaria del departamento del Atlántico, de las cuales se escogieron dieciocho (18) directivos, ciento seis (106) docentes del municipio de Malambo (Atlántico, Colombia) para un total de ciento veinticuatro (124) sujetos, es importante mencionar que las instituciones seleccionadas para el estudio son las que tienen estudiantes con algún tipo de discapacidad o trastornos del aprendizaje.

Tabla N° 1. Población de la investigación

Instituciones educativas de básica secundaria del departamento Atlántico Colombia	Directivos	Docentes	Total
Municipio Barranquilla	19	209	228
Municipio Baranoa	21	236	257
Municipio Campo de la cruz	17	182	199
Municipio Candelaria	9	43	52
Municipio Galapa	10	52	62
Municipio Juan de Acosta	13	61	74
Municipio Luruaco	5	21	26
Municipio Malambo	18	106	124
Municipio Manatí	8	34	42
Municipio Palmar de Valera	13	57	70
Municipio Piojó	10	49	59
Municipio Polonuevo	4	16	20
Municipio Ponedera	14	68	82
Municipio Puerto Colombia	6	18	24
Municipio Repelón	12	59	71
Municipio Sabanagrande	7	26	33
Municipio Sabanalarga	10	43	53
Municipio Santa Lucía	13	56	69
Municipio Santo Tomás	11	45	56
Municipio Soledad	15	70	85
Municipio Suan	14	61	75
Municipio Tubará	5	22	27
Municipio Usiacurí	6	30	36
Total	260	1564	1824

Fuente: Secretaría de Educación Municipal

Tabla N° 2. Muestra

Instituciones educativas de educación básica secundaria del municipio de Malambo- Atlántico	Directivos	Docentes	Total
Instituto Julio Verne	3	14	17
Institución Educativa Nuestra señora de la Candelaria	4	12	16
IE San Sebastián	3	29	32
IE Técnico comercial Alberto Pumarejo	2	8	10
IE Santa Marta	2	6	8
IE Antonia Santos	4	37	41
Total	18	106	124

Fuente: elaboración propia

Instrumento

Se utilizaron cuestionarios versionados para docentes y directivos con respuestas cerradas con alternativas múltiples, cuyas opciones fueron Siempre (S); Casi siempre (CS); A veces sí o a veces no (Av.); Casi nunca (CN) y Nunca (N). Agregando, que cada indicador contiene tres (3) ítems lo cual implica que el cuestionario consta en su totalidad de cuarenta y cinco (45) ítems. El mismo se sometió al proceso de validez y confiabilidad por siete (7) expertos en el área de educación y metodología.

Una vez obtenida la sugerencia y correcciones de los expertos, se aplicó la prueba piloto a doce (12) sujetos para cada segmento: directivos y docentes con características similares a la población del estudio y se procedió a la validez, la cual “es una de las pruebas más potentes, que consiste en el análisis de ítems. Es de fácil aplicación en escalas de actitudes tipo Likert” (Chávez, 2007, p.194).

Después de recogida la información, se procedió a calcular el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual es pertinente para instrumentos con más de dos alternativas de respuesta, a través del paquete estadístico SPSS, versión 23; con un coeficiente de 0,82 y 0,75 para las variables de cada uno de los instrumentos, respectivamente en cada segmento de la población; lo que indica según los parámetros estadísticos que el instrumento, es confiable por lo que se procedió a aplicarlo en la población de directivos y docentes de las Instituciones Educativas.

Tabla N° 3. Baremo para la Interpretación de Resultados

Rango	Categorías para Interpretación
$1,00 \leq x \leq 1,80$	Muy Baja
$1,81 \leq x \leq 2,60$	Baja
$2,61 \leq x \leq 3,40$	Moderada
$3,41 \leq x \leq 4,20$	Alta
$4,21 \leq X \leq 5,00$	Muy alta

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

En la dimensión de las estrategias de enseñanzas utilizadas por los docentes en su práctica diaria, se contemplan indicadores como: atención a las necesidades, objetivos trazados en actos pedagógicos, activación de conocimiento, actividades expositivo, memorísticas utilizado; los cuales se detallan a continuación y que, a su vez, fueron contrastados los datos obtenidos con bases teóricas.

Tabla N° 4. Resultado dimensión Estrategias de aprendizaje

Dimensión: Estrategias de enseñanza							
Indicadores	Items	Directivos			Docentes		
		X	S	Interpretación	X	S	Interpretación
Atención a las necesidades de los estudiantes	1-3	3,27	1,05	Moderada	3,43	0,83	Alta
Declaración de objetivos	4-6	3,23	1,14	Moderada	3,28	0,98	Moderada
Activación de conocimientos previos	7-9	2,83	0,96	Moderada	3,14	0,80	Moderada
Expositivos	10-12	3,57	0,67	Alta	3,17	0,74	Moderada
Memorísticas	13-15	3,37	0,58	Moderada	3,14	0,77	Moderada
Total		3,25	0,88		3,23	0,84	
Alternativas de Respuesta		Rango		Interpretación	Cierre de la Dimensión		
Siempre		4,21 a 5		Muy Alta	3,24		
Casi siempre		3,41 a 4,2		Alta			
A Veces		2,61 a 3,4		Moderada			
Casi Nunca		1,81 a 2,6		Baja	Moderada		
Nunca		1 a 1,8		Muy Baja			

Fuente: elaboración propia

Se observa una puntuación moderada para los directivos desde el punto de vista desde sus funciones en la gestión administrativa, haciendo relación a la garantía del proceso académico. Seguidamente, para los docentes se obtiene una puntuación alta, conociendo las características de los estudiantes, pero poca aplicación de estrategias acorde a la caracterización de estos mismos.

Estos resultados concuerdan con lo planteado por Sánchez “existe un divorcio entre el discurso pedagógico, por lo general creativo e innovador, y la acción docente anclada en una repetición constante con muy pocos cambios sustantivos” (2018, p.59).

Seguidamente, los indicadores como, declaración de objetivos, activación de conocimientos previos, actividades expositivas, memorísticas, tuvieron como resultado poco favorable, evidenciándose conocimiento de saberes conceptuales por parte de docentes, pero confusión en la manera de llegar al estudiante, basándose en técnicas y metodologías tradicionales.

Dentro de las estrategias manifestadas por los docentes en sus clases diarias, utilizan láminas, imágenes, lectura de documentos, talleres individuales y algunas veces grupales, consulta de temas, actividades realizadas para todos, sin tener en cuenta características propias de cada estudiante.

Lo anterior, en oposición a lo expresado por Muntaner *et al* “el currículum se flexibiliza para acercarse a la realidad e inquietudes del alumnado, para recoger sus necesidades y para ofrecer unas posibilidades mucho más ricas y amplias que las establecidas en la propuesta tradicional” (2020, p 99).

Como cierre de la dimensión se puede evidenciar que las estrategias de enseñanza de los docentes no van de acuerdo a teorías constructivista que se fundamentan en los beneficios de las corrientes psicológicas de los enfoques psicogenético de Piaget, sociocultural de Vygotsky y cognitivo de Ausubel y otros (1983), debido a que hoy día el docente debe descubrir nuevas maneras de enseñar y aprender, para crear y construir conocimiento en lugar de transmitir información.

Otro de los indicadores indagados en la investigación y pertinente a la actualidad, fue con relación al uso de las Tecnologías de la Información y comunicaciones TIC, mostrando poco uso de estos, manifestando poca existencia de estas herramientas en los centros educativos. Siendo estas un elemento importante para el trabajo pedagógico en aulas diversas.

De acuerdo con lo anterior, Cabero y Valencia afirman que “las TIC pueden ser de gran ayuda, para tratar de favorecer el acercamiento de todas las personas a una formación de calidad y no discriminante” (2019, p.141).

De esta manera, se identifican estrategias didácticas, con pocas alternativas a retos innovadores dentro del proceso de la Educación Inclusiva

y así, siendo incoherentes a lo que afirma el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre la educación inclusiva en la cual la define como:

Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad. (artículo 2.3.3.5.1.4, Decreto 1421 de 2017).

De conformidad con la definición del MEN y los principios de la educación inclusiva, se presentan alternativas a las aulas escolares que mediante a la normativa colombiana, contemplada en el Decreto 1421 del 2017 abre sus puertas a la inclusión, expuesta en los términos de “garantizar una educación de calidad para todos nuestros estudiantes, en el marco de la educación inclusiva”, dando responsabilidades a todos los actores del proceso como son: Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, instituciones educativas, familias y pares.

4. Conclusiones

Las conclusiones principales de los resultados presentados son las siguientes:

- Los directivos obtuvieron una puntuación moderada en cuanto a la gestión administrativa, indicando que se hacen gestiones en la formación docente con secretarías de educación departamental, sin embargo, se observa la falta de materiales tecnológicos y alianzas con entidades para la orientación del proceso de inclusión, mientras que los docentes obtuvieron una puntuación alta en el conocimiento de las características de los estudiantes, pero baja en la aplicación de estrategias adecuadas a dichas características.
- Los indicadores de declaración de objetivos, activación de conocimientos previos, actividades expositivas y memorísticas obtuvieron resultados poco favorables, lo que indica que los docentes

tienen un conocimiento conceptual sólido, pero confusión en la forma de llegar al estudiante utilizando técnicas y metodologías tradicionales. Las estrategias de enseñanza de los docentes no se alinean con las teorías constructivistas que se fundamentan en los enfoques psicogenético de Piaget, sociocultural de Vygotsky y cognitivo de Ausubel y otros (1983). El uso de las Tecnologías de la Información y comunicaciones (TIC) en las aulas es bajo, lo que indica una necesidad de mayor implementación de herramientas tecnológicas para mejorar el trabajo pedagógico en aulas diversas.

- Se recomienda el diseño de estrategias didácticas para retos innovadores dentro del proceso de la Educación Inclusiva, con el objetivo de promover el desarrollo, aprendizaje y participación de todos los estudiantes, en línea con los principios de la Educación Inclusiva y la normativa colombiana.
- En general, los resultados sugieren una necesidad de mayor innovación en la enseñanza y la gestión educativa para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, en línea con los principios de la Educación Inclusiva y la normativa colombiana.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas.
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Araujo, J y Chadwick, C (1988). *Tecnología educacional. Teorías de la instrucción*. Barcelona. Paidós.
- Arias F. (2006). *Investigación Científica*. Editorial Interamericana de Editores C.A. 5ª edición México-México. Pp. 659

- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horiz. Pedegóg.* Volumen 8, No. 1 Año 2006 / pág.: 9 – 22
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas 10ma Edición México.
- Barrientos, L. (2019), Estrategias interactivas de aprendizajes matemáticos con el uso de las tecnologías de información y comunicación para estudiantes de educación media general. Artículo. REDHECS. Año 8, N.º. 14, 2013, págs. 24-39
- Barrios, B. (2018). La epistemología genética de Jean Piaget.
- Bermúdez, M. M., & Antola, I. N. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias psicológicas*, 14(1).
- Booth, T. y M. Ainscow (2017). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCOOREALC.http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf. Consulta: 09/05/2020.
- Bruner J. (2017). *El aprendizaje por descubrimiento*. Editorial Ariel España
- Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula abierta*, 48(2), 139-146.
- Camarillo Hinojoza, H. M. (2020). La enseñanza-aprendizaje del derecho a través de una plataforma virtual: Hallazgos incipientes del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel conforme a las percepciones de los informantes. Instituto de Ciencias Sociales y Administración.
- Cañal, P., & Ariza, R. P. (2006). Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 5(2), 89-96.
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., & Aarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente

- Cazco, G. H. O., Olalla, M. R. S., & Abad, F. M. (2018). Modelos didácticos en la educación superior: una realidad que se puede cambiar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 447-469.
- Chica, S. J. N., Lara, F. L., Molina, M. K. L., & Molina, T. K. L. (2020). Participación de la familia en la escuela: hacia una cultura educativa inclusiva. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 5(1), 41-46.
- Chirinos, G. (2016), *Transferencia de los Procesos de pensamiento a la enseñanza y aprendizaje*. Editorial Trillas. México.
- Cook R., Klein M.D. y Tessier A. (2018). *Encouraging the development of cognitive kills and literacy*. Upper Saddle River, NJ-Prentice.
- Cózar, L. (2019). *Estrategias interactivas de aprendizaje*. 5ª edición. Editorial McGraw Hill. Bogotá -Colombia. Pp. 659
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2, 1-27.
- Flórez, R. (1994). *Evaluación Pedagógica y Cognición. Docente del siglo XXI*. Serie Mc Graw – Hill. Colombia.
- Godoy, P. (2008). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Guijarro, R. B. (1990). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). *La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Hernández, A. L. H., & Sardain, P. B. (2021). *Formación Docente E Inclusión Educativa: Análisis De Fortalezas Y Debilidades De Un Sistema De Acciones De Intervención*. *Revista Cubana de Psicología*, 3(4).

- Hernández Poveda, R. (2008), *Mediación en El Aula. Recursos. Estrategias y Técnicas Didácticas*. EUNED.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc. Graw Hill. México.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: Mac Graw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Ediciones Quirón-Sypal. Caracas, Venezuela.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2016) *Inclusión educativa en América Latina: Caminos Recorridos y por recorrer. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, España Editado en febrero de 2016.
- MEN (2017). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- MEN (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Estrategia de Monitoreo y Evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026*.
- Moreira, M. A. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista chilena de educación científica*, 7(2), 23-30.
- Moreira, M. (1993). *A Teoría da Aprendizaje Significativo de David Ausubel*. Fascículos de CIEF. Universidad de Río Grande do Sul Sao Paulo
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.

- Sabino, C. (2008) El proceso de investigación. Ed. Panapo, C a r a c a s , 2008, 216 págs.
- Sánchez, J. (2018). La Formación Docente. Temas, debates y escenarios de prioridades. Acción Pedagógica. N.º 21 / Enero – Diciembre – pp. 58 –63.
- Sarto, M y Venegas, M. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Publicaciones del INICO Colección.
- Segura Castillo, M. A., & Quiros Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. Revista Educación, 43(1), 734-75
- UNESCO (2018). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. Ediciones UNESCO. Geneva, Switzerland 2018. Disponible en la World Wide Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/0023142/234220s.pdf> [Consultado enero de 2021].
- UNESCO, (2019). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. La Agenda Mundial de Educación 2030 SBN:978-92-3-300076-6
- Unicef, & UNICEF. (2017). La primera infancia importa para cada niño. Recuperado de: https://www.UNICEF.org/spanish/publications/files/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_Sp.pdf.
- Vygotsky, L. (1981). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial de las Ciencias Argentina