

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO

Facultad De Ciencias Sociales

Especialización En Neuropsicología Escolar

**“Habilidades del docente que favorecen los procesos de inclusión en el aula. Revisión
de literatura”**

**Informe Final De Investigación Como Requisito Parcial Para Optar Al Título De
Especialistas En Neuropsicología Escolar**

Presenta:

CATHERINE PINILLA PALACIOS

YULEIDI ROJAS PARRADO

LINEY SALDARRIAGA OVALLE

Asesora

LAURA MILENA SEGOVIA NIETO

Febrero 2021

Tabla de contenido

<i>Resumen</i>	4
<i>Abstract</i>	5
<i>Introducción</i>	6
<i>Habilidades Docente</i>	10
<i>Horizonte Metodológico</i>	12
<i>Marco teórico-conceptual</i>	16
<i>Resultados</i>	18
<i>Conclusiones</i>	25
<i>Referencias Bibliográficas</i>	29
Anexo N° 1	35

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Operacionalización de conceptos	13
Gráfica 2. Consolidado de NEE SIMAT 2017 - Colombia.....	19

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de relación artículos y trabajos de grado con las categorías de análisis.....	14
Tabla 2 Comparativo de artículos sobre formación de formadores.....	22

Resumen

El presente documento pretende exponer el resultado de la revisión literaria sobre las habilidades que tienen los docentes de educación preescolar, básica y media que favorecen todos los procesos de inclusión en las aulas de educación, comprendiendo que las y los docentes son actores principales dentro del proceso de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE, población en condición de discapacidad o habilidades excepcionales. La metodología es de corte exploratorio desde la revisión documental, analizando las habilidades descritas que los docentes en sus prácticas profesionales deben tener en la búsqueda del proceso de inclusión sea exitoso. Se revisaron bases de datos especializadas, seleccionando los documentos relacionados directamente con la triada *habilidades docentes-inclusión-aula*, y frente al tema de las habilidades necesarias para implementar en sus aulas de clases con eficacia los procesos de inclusión en el marco del *Decreto 1421 del 2017* del Ministerio De Educación Nacional colombiano, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Palabras claves: Habilidades docentes, inclusión, aulas, procesos, formación.

Abstract

This document aims to present the result of the literary review on the skills that preschool, basic and secondary education teachers have that favor all inclusion processes in education classrooms, understanding that teachers are main actors in the process of inclusion of students with Special Educational Needs SEN, population with disabilities or exceptional abilities. The methodology is exploratory in nature from the documentary review, analyzing the skills described that teachers in their professional practices must have in the search for the inclusion process to be successful. Specialized databases were reviewed, selecting documents directly related to the teaching-inclusion-classroom triad skills, and dealing with the issue of skills necessary to effectively implement inclusion processes in their classrooms within the framework of Decree 1421 of the 2017 of the Colombian Ministry of National Education, by which the educational attention to the population with disabilities is regulated within the framework of inclusive education.

Keywords: Teaching skills, inclusion, classrooms, processes, training.

Introducción

El sector educativo resulta ser un entramado complejo que no se reduce a la transmisión de conceptos, sino a un tejido socio-cultural en la que influyen las actitudes y habilidades de los actores involucrados en las relaciones generadas. De ahí que surjan los cuestionamientos en torno a los roles, estrategias, técnicas, currículos y microcurrículos que soportan los espacios educativos, así como las condiciones y formación que debe-puede tener el educador con relación a la complejidad enunciada.

La educación nacional y regional ha asumido retos relacionados con múltiples niveles de análisis: desde la consideración permanente de lo curricular -que responda a los escenarios y contextos concretos (Sánchez, 2005)- hasta la reconfiguración permanente dentro de las aulas que atienda la necesidad de la inclusión de las poblaciones diversas en las instituciones educativas, formales, no formales, de educación básica, media y superior (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021)

Bajo los preceptos de la educación como reto, los esfuerzos de las Instituciones Educativas establecieron algunas rutas de atención para los estudiantes con necesidades educativas especiales de forma autónoma, en otros casos intuitiva y en algunos escenarios de manera consciente y elaborada a partir de reflexiones orientadas por actores externos al estilo de consultorías, asesorías jurídicas o pedagógicas (Ministerio de educación Nacional,2007). No obstante, con el *Decreto 1421 del 29 agosto de 2017*, se crean finalmente los lineamientos para la educación inclusiva como ruta y orientación gubernamental, con alcance nacional y particularmente con miras de atención a la población con discapacidad. Esta condición ha

hecho que se pase de *la educación inclusiva como un reto*, al desafío del cumplimiento del Decreto en los centros educativos en el territorio nacional, condición que no deja por fuera las orientaciones anteriores de inclusión de comunidades étnicas, afrodescendientes, raizales y que se suma a la mirada de una educación verdaderamente inclusiva e intercultural, que responde de manera eficiente al carácter de la *Ley de educación 115 de 1994* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y junto a ello a la *Constitución Política de Colombia (1991)* que define a nuestro país como pluriétnico y multicultural.

La escuela en Colombia ha abierto la posibilidad de reflexionar en temas como la armonización curricular, políticas públicas en torno a la educación, reconfiguración social, superación de la brecha educativa, disminución del analfabetismo y analfabetismo digital contemporáneo (Olmos, A., Romo, M., & Arias, L.; 2016). En este sentido, las *Instituciones Educativas* (IE) se han visto en la necesidad de analizar sus prácticas de aula, integrando procesos innovadores que intenten suplir las necesidades de aprendizaje de las poblaciones, alcanzando experiencias exitosas y significativas, sumado a una serie de incentivos gubernamentales que reconozcan la labor, la innovación pedagógica y la escuela que transforma (Luque, 2009). Frente a estas posibilidades se hallan otros factores, que en ocasiones se convierten en condiciones adversas, como el acceso a la educación para todas y todos, la permanencia y graduación oportuna, las pruebas nacionales e internacionales, que en ocasiones pretenden homogeneizar a todas las niñas, niños y adolescentes en etapa escolar, desconociendo los contextos y prácticas particulares (Idrobo, 2013).

La inclusión educativa ha de verse como un espacio que integra la diversidad superando la clásica visión de la educación en la que se atiende de manera aislada cada

situación de necesidad, en ese sentido, hablar de educación de forma amplia trae consigo la *racionalidad* que puede darse entre los actores, el contexto y las potencias (posibilidades) bajo el horizonte de configurar espacios de participación y ciudadanía (Barrios-Tao, 2016). A partir de esta postura, cabe preguntarse ¿qué tan preparados se encuentran las y los docentes contemporáneos para la inclusión?, ¿con cuáles habilidades cuentan para responder de manera eficiente a las exigencias gubernamentales frente a la inclusión? y, ¿cuáles son las rutas que favorecen la formación docente para la inclusión?

El *Decreto 1421 del 29 agosto de 2017* exige estricto cumplimiento para garantizar los procesos de inclusión en la escuela, hecho que puede analizarse de entrada bajo dos condiciones en el ámbito nacional: por un lado, el modelo *top-down* y el sentido de la norma. En el caso del primero, se descarga el cumplimiento en orden descendente -tipo cascada- hasta llegar al aula. En otros términos, la efectividad de la norma depende de un correcto desarrollo y seguimiento en los procesos de acompañamiento hasta que llegan a los beneficiarios, sin tener en cuenta las condiciones de información, los niveles de formación de docentes -que pueden variar desde normalistas hasta docentes con PhD-, las interpretaciones -un tipo de hermenéutica de la norma a la que pueden escapar múltiples factores como la posibilidad del contexto, escuelas multiniveles, entre otros- y el compromiso de las partes (Peña, 2010) . Bajo esta perspectiva, el docente de aula es quien ejecuta finalmente la orientación normativa, identificando necesidades particulares en su contexto y realizando los ajustes que considera pertinentes, para la mayor parte de los espacios educativos (Ricoy, 2018; Infante, 2010).

Debe advertirse que no se afirma en este punto el no cumplimiento del *Decreto 1421*, sino que hay múltiples situaciones que inciden en la toma de decisiones frente al desarrollo de estrategias en el cumplimiento del mismo, pues, son las y los docentes quienes realizan la intervención final, generando estrategias innovadoras y diseñando prácticas exitosas para la inclusión en el aula.

Bajo la perspectiva de la experiencia educativa, ha de reconocerse la incidencia de las educadoras y educadores en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, para garantizar el éxito, teniendo presente que esto no estriba en responsabilizar a las y los docentes del fracaso o de la consecución de las metas del estudiantado, sino de la generación de espacios, creación de estrategias y técnicas que estén orientadas a alcanzar los objetivos propuestos, de manera integral, por niñas, niños y adolescentes en etapa escolar. Aquí radica la pertinencia de esta revisión acerca de las habilidades de docentes con relación a la inclusión en el aula, pues preguntarse por las *habilidades*, que favorecen los procesos del reconocimiento del otro en la diversidad y sus necesidades específicas, puede ampliar el horizonte de comprensión o cambiar el ángulo de interpretación de la educación como integradora en el reconocimiento de la diversidad, las habilidades extraordinarias, niñas, niños y adolescentes en situación de discapacidad o con talentos excepcionales (Rojas, 2019; Jurado, Gutiérrez y Olivares, 2018; Sigg, 2017; Bonilla, 2016).

¿Cómo responden las y los docentes al encuentro de poblaciones con necesidades diversas?, ¿se sienten preparados y preparadas para atender los contextos familiares de necesidades y talentos excepcionales? La problematización acerca de la inclusión en la escuela ha traído a la esfera pública cuestiones como los currículos de las licenciaturas, donde

las cátedras como lengua de señas, lenguaje braille, educación especial, no pasan de ser optativas y, aún, no se integran al núcleo de profesionalización como requisitos mínimos (Calvo, 2013). Así mismo, los espacios educativos denominados educación especial, siguen siendo privilegio de ciertos sectores y de forma mínima hacen parte de los currículos en las IE. La línea de análisis planteada permite identificar la relación categorial que responde a la realidad nacional, incluso con alcance continental, teniendo en cuenta las condiciones educativas que aún siguen en la agenda mundial, incluso desde los ODS (Naciones Unidas, S.f.) como estrategia para la superación de la pobreza.

Este escenario es el universo de reflexión de este artículo, teniendo en cuenta que las posibilidades de implementación de políticas públicas y orientaciones de instituciones gubernamentales, tales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las Secretarías de Educación territoriales, se materializan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo las condiciones y experticia -o la carencia de la misma- de las educadoras y educadores (Figuerola, 2019; Fuch, 2010; Garnique, 2012).

Habilidades Docente

Una chica de 14 años, llamada Karina, escribió un poema hace varios años. Era una estudiante adelantada que no solía encontrar ninguna razón valedera para esforzarse en la escuela. Hasta que tuvo un docente que le hizo descubrir una nueva motivación. Al final de ese año escolar Karina le escribió un poema a su docente, en el que se puede ver reflejada la lucha diaria de algunos seres humanos por lograr una mejor versión de sí mismos constantemente. Sin duda, describe lo que la joven sintió cuando por fin alguien entendió sus necesidades y trabajó a favor de sus habilidades para minimizar las debilidades. En estos

versos se puede evidenciar el toque mágico del docente en la vida de la estudiante, cómo la exigencia respetuosa con apoyo, puede dar sus frutos y cambiar el rumbo de su existencia.

“¡Impúlsate! ¡Mira lo lejos que llegó!

Hazme trabajar hasta que me caiga. Después levántame.

Abre una puerta y luego hazme correr hacia ella

Antes de que cierre.

Enséñame para que pueda aprender,

luego déjame entrar sola en el túnel de la experiencia y cuando, cerca del final,

me vuelva para verte dar comienzo al viaje de otro, sonreiré”.

(Tomlinson, 2015: 185).

La educación inclusiva acorta las distancias y genera equidad e igualdad así y solo así se reconocerá a todos los seres humanos como individuos sujetos de derechos; como lo menciona Casanova & Rodríguez (2009) los docentes son protagonistas de la educación inclusiva, y deben tener las capacidades de asumir cualquier escenario educativo e ir de la mano con la evolución tecnológica, así mismo los estudiantes frente a aulas diversas. El docente dentro de su rol como dinamizador de experiencias, debe integrar a su práctica profesional diferentes habilidades como la observación, la mediación y la investigación, ya que complementa de manera precisa su desempeño en su vida diaria trabajando con todas las partes de la comunidad educativa. (Barrio De La Fuente, 2008). Marchesi & Hernández (2019) expresan que es necesario que el docente en su dinámica laboral ponga en práctica habilidades como organizar la enseñanza a través de metodologías activas, organizar un aula con la finalidad de que los estudiantes estudien y aprendan juntos, diseñar actividades

adaptadas a diferentes ritmos de aprendizaje y sobre todo favorecer la conexión de los conocimientos adquiridos en clase con la aplicación en contextos reales.

Estas habilidades de los docentes, deben estar acompañadas y respaldadas por centros educativos incluyentes que puedan liderar la educación inclusiva, favorecer la conexión entre profesores de la misma etapa y del mismo curso, cuidar una cultura escolar perceptiva a la diversidad, favorecer actividades diversas para proporcionar el aprendizaje y la convivencia de los alumnos (Marchesi, 2020; Arismendy, 2009; Moreno, 2011 y Granada 2013).

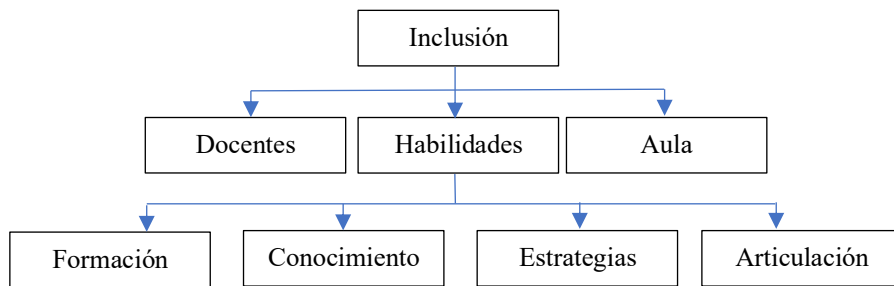
Horizonte Metodológico

En este proyecto se utiliza el método de revisión literaria propuesto por Hernández, Fernández & Baptista (2020), que plantean identificar, consultar y abstraer la bibliografía y otros elementos que sean útiles para el propósito de investigación. Para iniciar la verificación del material y, teniendo como base lo planteado por el autor, se generó un listado de categorías que resultan de la reflexión colectiva del equipo de investigadoras. Se realizó un mapa de análisis en el que se subordinan las categorías *habilidades*, *docentes* y *aula* a la categoría de primer orden *inclusión*. Estas variables permitieron el rastreo en bases de datos especializadas como Scopus, Jstore y Magisterio, en plataformas como Google académico y Researchgate, con el ánimo de hallar la correlación directa que permitiera el reconocimiento de constantes en los artículos resultados de investigación en torno al tema.

Para la investigación documental se tuvo en cuenta las categorías de análisis de manera articulada, sin dejar de lado la posibilidad de profundizar en algunas de ellas. Aquí debe advertirse que no se desconoce el punto de partida de la *inclusión*, integrada a áreas

como la economía, la política o la salud pública. Por el contrario, se hace necesario que el ambiente educativo contemple que, desde los años noventa, la legislación colombiana apenas ha integrado rutas de atención, normativas y comunicados de estricto cumplimiento iniciando el año 2000 y solo hasta los últimos cinco años, empieza a hacer parte de las agendas en construcción de políticas institucionales, regionales y públicas en torno al reconocimiento de las necesidades particulares de las comunidades y grupos sociales.

Gráfica 1. Operacionalización de conceptos



Fuente. Elaboración propia

A partir de la jerarquización realizada, se lograron identificar las rutas para seleccionar y depurar la búsqueda bajo perspectivas de contexto latinoamericano. Se optó, en términos operativos, por buscar artículos en lengua hispana, con el ánimo de delimitar el universo investigativo de la consulta bajo las categorías definitivas. No obstante, se debe advertir que no se dejan por fuera las reflexiones en otros idiomas, siempre y cuando estén orientadas a la identificación de las habilidades de los docentes para inclusión en el aula.

En el momento inicial se tuvo la oportunidad de identificar en la base de datos *Scopus* la cantidad de artículos que registran algún tipo de relación entre *inclusión* y *educación*. Sin embargo, el parámetro de búsqueda resulta amplio y cobija múltiples áreas del conocimiento como la innovación en ciencias naturales y los procesos curriculares institucionales que vinculan estrategias pedagógicas o registros de nuevas especies a la enseñanza de la educación superior. Este primer hallazgo condujo a las investigadoras a reflexionar en torno a la delimitación misma de la *inclusión* como se comprende en términos pedagógicos y el abismo que se presenta con la comprensión legislativa del mismo concepto.

Finalmente, para construir el sistema de análisis de esta revisión se seleccionaron 46 artículos de revistas especializadas y dos trabajos de grado de repositorios institucionales que respondieron a la operacionalización de conceptos creada en la primera etapa de la investigación. Un artículo puede haberse registrado en una o más categorías. Por ejemplo, un documento en el que se reflexiona sobre la formación de docentes para inclusión aparecerá sumado en dos casillas para su posterior reflexión y análisis, el sistema no lo excluye, por el contrario, valida el cruce de las categorías.

Tabla 1. Matriz de relación artículos y trabajos de grado con las categorías de análisis

Categoría	Cantidad de artículos	Observación
Inclusión (Educación inclusiva)	12	Se consideran artículos desde el año 2009 como antecedentes de la reflexión, no obstante, la relación entre las políticas y el pragmatismo o cumplimiento de las orientaciones gubernamentales.

		También se tienen en cuenta las experiencias mencionadas al respecto, como IE que integran a sus currículos prácticas de inclusión.
Docentes	5	Se tienen en cuenta para categorizar este aspecto, los documentos que reflexionan en torno al rol docente en una escuela incluyente, los que consideran a las y los docentes como agentes de promoción de la diversidad en la escuela.
Habilidades docentes	4	Este criterio tiene en cuenta los documentos que hablan de las condiciones mínimas de un docente para participar en escenarios educativos incluyentes. Es necesario advertir que para la fecha deberían contarse con una producción académica amplia con relación al año de emisión del Decreto 2017 aunque es el resultado preliminar sujeto a verificación posterior a la investigación.
Escenarios educativos	5	En esta categoría ingresan los documentos que enuncian directamente IE que cuentan con proyectos o procesos de inclusión en la escuela.
Categorías emergentes: neuro-aprendizaje, neuro-educación	7	Se tienen en cuenta los documentos que relacionan el aprendizaje, desde la neuro-psicología educativa, para una educación inclusiva.

Fuente. Elaboración propia a partir de la discusión de las investigadoras

La última fase de la investigación obedeció a la clasificación y relación de los artículos contrastando los años en los que se alcanzaron mayores niveles de producción

académica en torno a la educación inclusiva, a las habilidades docentes y a las condiciones en las que las IE han de asumir los retos que trae la inclusión.

Marco teórico-conceptual

La *inclusión* -en términos amplios- se ha convertido en un término global y esto permite que sea abordada desde diferentes posturas y paradigmas teóricos, establecidos por diferentes autores según el contexto y la cultura, es decir, que responden a las necesidades y concepciones de acuerdo a la región, continente, país o población en cuestión. La UNESCO en su conferencia de 1990 manifestó la necesidad de transformar la idea de educación para todos, donde dé cabida a las diferencias (Parrilla, 2002); factor que también se desarrolla en los esfuerzos de los ODS (Naciones Unidas, 2015) donde se relacionan la educación, la superación de la pobreza y la desigualdad social.

Ahora bien, abordado el concepto de inclusión y por la misma vía su relación con la educación, es importante relacionarlo con los análisis acerca de los orígenes del trato de la diversidad y la diferencia. En este sentido, Díaz y Franco (2008) señalan que ha de reflexionarse alrededor de las formas en las que el discurso ha variado en el trato de la discapacidad.

Como lo menciona Infante (2010), la educación inclusiva, ha podido movilizar la construcción de varias políticas públicas y no solo en nuestro país sino a nivel mundial, las cuales han llevado a ser acciones evidentes al poder identificar que los niños, niñas y adolescentes gocen del derecho a la educación básica, gratuita y de calidad. No obstante, los enfoques pedagógicos institucionales continúan bajo el horizonte homogeneizante de la

escuela, impidiendo el tránsito a la equidad educativa -al menos- como una posibilidad de superación de otros tipos de desigualdad social (Leal y Urbina, 2014; Luque, 2009; Hurtado y Agudelo, 2014; Jurado, 2018)

Por otro lado, pensar en una educación gratuita y de calidad, no homogeneizante, también es considerar el hablar de educación inclusiva con las condiciones de aprendizaje de estudiantes con capacidades diferentes, talentos excepcionales o necesidades especiales, pues a lo largo de la investigación emergieron categorías relacionadas con el *neuroaprendizaje*, *neuropedagogía*, *neuroeducación*, que finalmente pueden abordarse desde los paradigmas ya existentes, pero que para este caso terminaron por validar el uso y análisis desde las categorías iniciales (De Melo, 2012; Barrios-Tao, 2016; Boyano, 2020).

Es importante resaltar que no se pretende explicar el sentido mismo de la neuroeducación o el neuroaprendizaje, sino de la relación y emergencia de estos términos a la hora de hablar de las condiciones por las que los docentes pueden atender población con talentos excepcionales o con necesidades específicas en ámbitos educativos. De ahí que la teoría no parta de las definiciones heterodoxas como modo de justificar el sentido de la inclusión misma, por el contrario, se pretende evidenciar el soporte desde la *neuropsicología educativa* a la revisión documental, toda vez que hace parte de las posibilidades para comprender la vinculación de estrategias innovadoras y específicas en cada contexto. Pues detrás de la expresión “no todos aprenden de la misma manera” hay un aparataje con el que no se cuenta en la dimensión pragmática de las IE. Cabe destacar que dentro de los requisitos reales de la educación colombiana - quizás continental (Vásquez, 2015)- no da cabida el cumplimiento de las políticas que ya se establecieron para la inclusión educativa, ya que en

muchas de las IE no se han logrado materializar ni siquiera dentro de los PEI, como lo indica la norma vigente y sin mencionar la falta de recursos desde las mismas instituciones para atender los temas de infraestructura (Hurtado y Agudelo, 2014; Jurado, 2018).

Para efectos de este artículo ha de considerarse que la exposición transita por la legislación en tanto se hace necesario dar un marco jurídico para comprender la necesidad de orientar gubernamentalmente a los entes regionales en la creación y adopción de estrategias de participación de los grupos sociales vulnerables, en situación de discapacidad o comunidades diversas que hasta la fecha han sido segregadas o no se les ha atendido de manera suficiente. En este mismo sentido, la educación inclusiva, se aborda como espacio de encuentro de factores exógenos a las IE, como la voluntad política territorial, el acompañamiento del sector salud, la inversión en infraestructura y la formación de personal idóneo en la atención de este tipo de población.

Resultados

A partir de las categorías establecidas para la revisión de la documentación, se identifica un componente determinante para el análisis de la *inclusión educativa-docencia-habilidades en el aula*. Esta triple hélice permitió visibilizar la urgente necesidad que tienen las Instituciones Educativas al momento de diseñar, ajustar y configurar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), reconociendo la diversidad. Hasta la fecha, en Colombia no se ha materializado de manera contundente el proyecto de inclusión educativa.

Gráfica 2. Consolidado de NEE SIMAT 2017 - Colombia



Fuente. Elaboración propia.

Según los datos del SIMAT, se evidencia que por distintos motivos la Educación Inclusiva se convierte en un reto. La investigación de Armariz, Escarbajal y Caballero (2017) realizando una aproximación a datos de un análisis desde los diferentes actores de la educación y la relación con los elementos que facilitan u obstaculizan los procesos de inclusión, a pesar de la escasa formación, existe una adecuada coordinación entre agentes educativos a la vez que se evidencia poca posibilidad de flexibilizar el horario para atender a la diversidad.

Los resultados encontrados en este artículo señalan la dificultad de los docentes para disponer de espacios adaptados y acondicionados a las necesidades educativas de todos los alumnos - *Infraestructura*- y la poca formación de los mismos, sumado a la falta de acompañamiento de otros profesionales especializados en atender adecuadamente a las características diversas del alumnado, eliminando la posibilidad de generar estrategias dentro de la formación y el tiempo para aplicarlas, pues otra variable es la dificultad para adaptar horarios que favorezcan el aprendizaje.

Estas debilidades, las contrasta Calvo (2013) con la posibilidad de incluir el contexto en el cual se desenvuelven los docentes, desde la igualdad y equidad, que la comunidad educativa trabaje a partir de Capacidades Humanas, siendo vista como una posibilidad de desarrollo, potencialización de capacidades y reconocimiento de las mismas, de la misma manera, realiza un listado de posibles habilidades que requieren los maestros para un proceso de inclusión exitoso: la capacidad de aprender, con identidad, responsables, innovadores, con capacidades de trabajar en equipo para flexibilizar el currículo, resolución de problemas, establecer metas y plantear estrategias, pero sobre todo con capacidad para integrar a la comunidad educativa y así ser garante de la permanencia del alumnado.

Sin embargo, resaltan que existen muchas fortalezas que favorecen los procesos inclusivos, entre ellas la actitud positiva y favorable de los docentes hacia las prácticas inclusivas, aspecto fundamental para humanizar la educación y se sientan valorados y sujetos activos y de derechos.

Según Vaillant (2009), mientras las empresas demandan habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad e iniciativa en sus trabajadores, la sociedad demanda docentes con propuestas creativas que posiblemente se construyan con la experiencia y el contacto con la población, sobre todo en las aulas y con pedagogía innovadora.

Por otro lado en la investigación de Díaz y Franco (2008) los resultados refieren el manejo de las clases y perspicacia de los docentes frente al proceso inclusivo de las instituciones, hallando que es indispensable estudiar el nivel de satisfacción que presentan los docentes con los procesos inclusivos y cómo a través del interés se van desarrollando

dichas habilidades. Estos autores también encontraron que los docentes estaban de acuerdo en que la IE debía continuar con los procesos de inclusión en aula ya puestos en marcha, sin embargo necesitan apoyo en temas de capacitación y formación referente al tema de inclusión educativa derribando así de manera continua las barreras para alcanzar procesos de calidad frente a este tema.

Martínez, De Haro y Escarbajal (2010), resaltan que las escuelas en las que se proyecta una actitud positiva hacia la inclusión haciendo parte a toda la comunidad, obtienen mejores resultados. Seguramente las barreras frente a las estrategias de inclusión están inmersas en nuestra cultura y al iniciar procesos educativos con primera infancia y adolescentes en condición de discapacidad empieza un nuevo reto y así un nuevo rol docente.

Actualmente, en Colombia, tras el *Decreto 1421 del 29 de Agosto del 2017*, las instituciones educativas han dado giros y pasos que favorecen los métodos de educación inclusiva y permiten que hoy en día que la comunidad en situación de discapacidad o talentos excepcionales tengan la oportunidad de participar en entornos educativos regulares. Sin embargo, no puede desconocerse que, a pesar de los grandes esfuerzos del sector educativo y el cambio de perspectiva del concepto de discapacidad, se mantienen vigentes espacios educativos donde se excluyen o limitan a los educandos por razón de su condición (Rojas, 2019).

Esta realidad ha generado reflexiones en torno a la raíz del problema, evidenciando la emergencia de investigaciones que ponen la mirada en la formación de formadores, el reconocimiento de la necesidad de integrar a los currículos de normalistas y licenciados,

cátedras transversales (medulares) en ámbitos de inclusión educativa. Al respecto se destacan siete artículos que permiten ver el contraste y permanencia de la necesidad de reconfigurar los programas de educadores, que logren integrar a las reflexiones la inclusión como exigencia.

Tabla 2 Comparativo de artículos sobre formación de formadores

Autor	Año	Cita textual clave
Marta Infante	2010	<p>“Los centros de educación superior también se han visto afectados por las variaciones y múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa. La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas” (Infante, 2018: 292).</p>
Christopher Boyle, Keith Topping y Divya Jindal-Snape	2012	<p>“These findings suggest that inclusive education policies have to be more in tune with the views of practising teachers in order to work effectively. Suggestion is also made of the importance of studying inclusive education effectively at the teacher-training stage, and this finding has implications for how institutions prioritise inclusive education” (Boyle, Topping y Jindal-Snape, 2012)</p> <p>Traducción de las investigadoras: “Estos hallazgos sugieren que las políticas de educación inclusiva deben estar más en sintonía con las opiniones de los docentes en ejercicio para poder trabajar con eficacia. También se sugiere la importancia de estudiar la educación inclusiva de manera efectiva en la etapa de formación docente, y este hallazgo tiene implicaciones sobre cómo las instituciones priorizan la educación inclusiva”.</p>
Natalia Torres, María Rosa Lissi, Valeska	2013	<p>“A lo largo de estudio fue posible observar aspectos positivos y tensiones entre los factores observados,</p>

<p>Grau, Marcela Salinas, Mariela Silvay Valentina Onetto</p>		<p>como por ejemplo en las creencias de las profesoras, que si bien tienen una actitud positiva hacia la inclusión mantienen una percepción de que el PIE debiese enfocarse en entregar habilidades concretas, diferenciando entre los aprendizajes esperados para las alumnas sin NEE, de aquellas que participan del PIE. En este sentido, la observación en profundidad permitió analizar los factores del contexto de las alumnas desde sus aspectos positivos, sin dejar de reconocer aquellas tensiones presentes en el ambiente” (Torres, Lissi, Grau, Salinas, Silvay y Onetto, 2013: 170)</p>
<p>Adrián Jesús Ricoy Cano</p>	<p>2018</p>	<p>“Los resultados presentados en este estudio concluyen que los conocimientos demostrados por los docentes en neurociencias son insuficientes para relacionarlos con la creación de contextos inclusivos” (Ricoy, 2018: 169)</p>
<p>Yineida González- Rojas y Dairo Alberto Triana-Fierro</p>	<p>2018</p>	<p>“Lo expuesto hasta aquí ratifica que el docente juega un papel muy importante en la educación inclusiva y, por tanto, su actitud es un eslabón primordial para el éxito. Al respecto, durante los últimos cuarenta años se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de las características de edad, clase social, experiencia, salario, entrenamiento recibido y actitud que deben tener los maestros eficientes e incluyentes. Desde estos planteamientos se aborda el concepto de actitud, primero de forma global, para luego profundizar en la actitud del profesorado y los factores que pueden influir en ella” (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018: 205).</p>
<p>Diana Carolina Jurado Bernal Adriana Patricia Gutiérrez Natalia Olivares Tello</p>	<p>2018</p>	<p>“la institución debe generar en el espacio pedagógico, la posibilidad y las oportunidades para el desarrollo de las habilidades y la participación de todos sus estudiantes, ello llevará a asumir un reto profesional de la persona a cargo, en la medida que reconoce que todos sus alumnos cuentan con características diferentes y verá de manera más positiva a los que tienen necesidades especiales” (Jurado, Gutiérrez y Olivares, 2018: 130)</p>
<p>Daniela Rojas Ospina</p>	<p>2019</p>	<p>“La UNESCO (2017) en el taller regional sobre educación inclusiva, hace referencia, a la dificultad que existe en Colombia para concretar las normas en inclusión educativa, refiere que esta problemática se origina por el habitual conflicto armado, lo que</p>

	<p>imposibilita que las políticas de inclusión atiendan esta necesidad en todas las poblaciones, además se encuentra como barrera para realizar un proceso inclusivo factores como la deserción el ausentismo escolar” (Rojas, 2019: 22-23)</p>
--	---

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, en los hallazgos pueden identificarse la necesidad de hablar de manera abierta sobre la relación *escuela-inclusión*, que convoca a las IE a integrar a sus programaciones y estrategias aspectos de inclusión. No puede desconocerse que ya existen experiencias significativas en términos de inclusión educativa, ya desde la adecuación de infraestructuras físicas, desde la articulación con instituciones facilitadoras como el Instituto de Sordos INSOR, o el Instituto de Ciegos INCI. No obstante, la integración de estos procesos a las IE sigue teniendo una cobertura mínima con relación a la comunidad en situación de discapacidad o capacidades diversas. Frente a esta condición también aparecen rasgos constitutivos como el rol de docentes en espacios de inclusión, la actitud frente a las posibilidades y reconfiguraciones de ambientes como el aula para generar procesos de inclusión real.

Desde la posibilidad de revisar los documentos de manera sinóptica, logran identificarse los rasgos particulares y habilidades que hacen parte de una educación inclusiva, respondiendo de manera eficiente al objetivo de esta investigación; así, las condiciones de una escuela incluyente reconocen a las y los docentes como actores principales en los procesos de inclusión. Frente a este tipo de realidades, múltiples aspectos emergen en la

comprensión de los escenarios educativos contemporáneos, mucho más en Colombia, bajo los retos de una sociedad en posconflicto y post pandemia.

Teniendo en cuenta este panorama, los gobiernos buscan garantizar el derecho a una educación de calidad y con cobertura total, donde se empieza a determinar diferentes acciones que van desde lo económico y proveer recursos a las escuelas, hasta la formación de docentes, quienes directamente son los encargados de atender a las niñas, niños y adolescentes que llegan a la escuela, logrando que perduren en ella y desarrollando todas sus capacidades, teniendo en cuenta sus diferencias individuales (Calvo, 2013; Hurtado y Agudelo, 2014) .

Conclusiones

Dentro de la revisión que se realizó, se encontró que varios autores, rescatan algunas habilidades que tienen los docentes para poder potencializar los procesos de inclusión dentro de los espacios gestionados para el aprendizaje, teniendo en cuenta el rol que cada uno cumple en el transcurso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes tales como la actitud, sensibilidad, empatía, Organización, Trabajo en equipo, Desarrollo profesional y personal, Planificación, Innovación, Mediación, Comunicación, escucha, Ética, Metodología y la Capacidad reflexiva y colaborativa. (Ver Anexo 1).

A lo largo de la revisión literaria se hace cada vez más común que se resalte la importancia del docente ya que sin este rol todos los procesos que se adelantan para generar una verdadera inclusión educativa serían un fracaso. Esto lleva a pensar que, en definitiva, cada docente debe tener ciertas habilidades que favorezcan la inclusión en el aula. No se está

diciendo que algunos carecen de ellas; por el contrario se afirma que cada docente tiene una habilidad que se debe potencializar en favor de lograr un aula inclusiva.

Las IE deben garantizar las condiciones mínimas de formación y acompañamiento de las poblaciones que han sido vulneradas o segregadas; para el caso de integrantes de las comunidades en situación de discapacidad, habilidades excepcionales o capacidades diversas, las garantías del cumplimiento de la norma, leyes de inclusión y orientaciones de procesos de inclusión trae consigo la reflexión en torno a la infraestructura, las adecuaciones pedagógicas y las condiciones de acompañamiento requeridas para el correcto desarrollo del aprendizaje y finalmente, de la personalidad y la ciudadanía.

Las y los docentes han creado rutas de atención iniciales, de manera autónoma y desde exploraciones de iniciativa propia a través de alianzas estratégicas, pero ante esta realidad hace falta identificar cuáles son las instituciones que facilitan el proceso y que pueden aprovecharse desde enfoques transdisciplinarios, en el diálogo de saberes y desde el reconocimiento de las capacidades y límites de las IE.

El escenario actual de la educación inclusiva en Colombia -y las regiones- ha cuestionado de manera directa a las Instituciones Educativas de todos los niveles y tipos de sociedad. Al pensar en la necesidad de elaborar políticas públicas que puedan incidir en el aula, no obstante, la realidad nacional evidencia vacíos que parten de la formación de formadores en programas de normalistas, licenciaturas y hasta posgrados en educación, en temas de inclusión, diseño y reconfiguración permanentes de los currículos y Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en proyectos que se llevan en las aulas. Sin embargo, este

tipo de escenarios exigen la consolidación de estrategias y técnicas que respondan de manera eficiente a las necesidades particulares de cada contexto.

En Colombia se ha avanzado en temas de inclusión, no obstante, hace falta crear redes de trabajo colaborativo desde donde se articulen experiencias significativas, instituciones y formación de formadores. En este aspecto, las habilidades que logran consolidarse como potencializadoras de la inclusión en el aula, se encuentran las prácticas y socialización amplia de comunidades en situación de discapacidad o con capacidades diversas. En este sentido, Hurtado y Agudelo (2014) menciona que la inclusión educativa ha sido un argumento de gran debate en los ámbitos sociales y políticos, y luego de dar duras batallas se ha logrado que se incluyan los niños en situación de discapacidad en las aulas regulares, sin embargo no se destinan recursos ni para la infraestructura ni para garantizar la planta docente capacitada para atender las diversas necesidades.

Dentro de esta revisión literaria también se concluyó que se requiere más investigación ya que no se cuenta con un corpus amplio de investigaciones que relacionen de manera específica *habilidades docentes-inclusión*, pero si se cuenta con un registro amplio en torno a temáticas como la inclusión, estrategias innovadoras en la escuela y que ofrecen orientaciones en torno a las políticas -incluso a nivel continental- dentro de las IE.

Siguen discusiones abiertas con interrogantes claros entre los que se cuestiona si ¿se identifican los niveles y condiciones de discapacidad, capacidades diversas o habilidades excepcionales en niñas, niños y adolescentes?, será que ¿las y los docentes están en condición

desde sus procesos formativos de atender a la población con estas características?, ¿la escuela piensa en los ajustes razonables frente a estas condiciones?

Por último, ha de reconocerse que aunque se pueden rastrear fuentes que reflexionan sobre el tema, aún hace falta fortalecer la producción en esta línea y que se encuentre en sintonía con las apuestas gubernamentales y territoriales. En este orden, la *Especialización en neuropsicología escolar* del Instituto Politécnico Granacolombiano, ha abierto una senda importante con reflexiones en torno a la formación de docentes con enfoque diferencial, actitud y sentires de la educación desde la neuropsicología educativa.

Referencias Bibliográficas

- Alegre, Olga María (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas Alcalá de Guadaíra, Eduforma. [Links]
- Arévalo, J. (2020, 1 octubre). Pandemia y brechas educativas. *La República*. Editorial La República S.A.S. <https://www.larepublica.co/analisis/julian-arevalo-2721470/pandemia-y-brechas-educativas-3068194>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., & Caballero, C. M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Arteaga, Blanca y García García, Mercedes (2008). "La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula", en *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), pp. 253–274. [Links]
- Barrio de la Fuente, J.L. (2008) *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Madrid:
- Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>
- Bonilla, Y.(2016). *Inclusión educativa: Una mirada hacia la práctica docente*. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá.
- Boyano, J. T. (2020). Evaluar las necesidades educativas desde la neuropsicología. Entrevista a Diego Jesús Luque-Parra y María Jesús Luque-Rojas, autores de *Evaluación y diagnóstico de necesidades educativas específicas. Una aproximación neuropsicológica* (2019) *AOSMA*, 29, 19-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7666015>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Calvo, G. (2013). LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Páginas de educación*, 6(1), 1-22. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002#:~:text=Formar%20un%20docente%20para%20la,que%20pueda%20atender%20sus%20especificidades.
- Complutense.
- DECRETO 3020 DE 2002. (2002, 10 diciembre). Sistema Único de Información Normativa. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1507971>

- Díaz, O., & Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, 12, 12-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>
- Dirección Administrativa Nacional de Estadística. (s. f.). *Discapacidad*. DANE. Recuperado 13 de diciembre de 2020, de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>
- DNP. (s. f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado 15 de diciembre de 2020, de <https://www.ods.gov.co/es/objetivos>
- Fernández, J.M Revista Educación Vol15.nº02 México abr/jun.2013
- Fernández, J.M Revista Educación Vol 41.nº62 México abr/jun.2012.
- Figuroa, M., & Corvalán, A. (2019). Desafíos de la Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente. *Revista F@ro*, 1(29), 24-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7070508>
- Freire, Sonia y César, Margarita (2003). "Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies", en *European Journal of Special Needs Education*, núm. 3 (18), pp. 341–354. [Links]
- Fuch, W. (2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. *SRATE Journal*, 19(1), 30-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948685.pdf>
- Gallego, Carmen (2002). "El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva", en *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 83–107. [Links]
- García, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol.12 nº 2 Santiago de Chile, Noviembre 201 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Garnique C., F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34119>
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M.ª I., & Orgaz Baz, M.ª B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *REVISTA ESPAÑOLA DE DISCAPACIDAD*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista., M. P. (2020). *Metodología De La Investigacion* (6.^a ed.). MCGRAW HILL EDDUCATION.
- Hurtado, L. T., & Agudelo, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud.*, 2(1), 45-55. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4889>
- Idrobo, J. (2013). Yachaiwasy: hacia un sentido de ser de la educación latinoamericana desde la liberación. *Revista Uturunku Achachi de la Academia Libre y Popular de Humanidades*, 2. 75-80.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052010000100016>
- Jurado, D. C. (2018). Inclusión educativa y discapacidad visual: memorias y hallazgos preliminares de un proceso de cambio institucional. *ACTA ACADÉMICA*, 127-142. <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/47>
- Jurado, D. C., Gutiérrez, A. P., & Olivares, N. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. *Revista RUEDES*, 8, 121-146. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1662>
- Latas, C. y Barco, B (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza universitaria. en *Campo Abierto: Revista de Educación*, 25–26, pp. 13–22. [Links]
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *CONSTRUCCIÓN CIUDADANA DE LO PÚBLICO*, 39(3), 201-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009>
- Marchesi, Á y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones clave para avanzar hacia la educación inclusiva en América Latina. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* , 13 (2), 45-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez, M. C. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(1), 43-54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017126003>
- Martínez, R. de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una Aproximación a la Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149 - 164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208385>
- Mendoza, C. Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Education.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (s. f.). Reconocimiento de la diversidad cultural, educación y enfoque diferencial. *Minicultura*. Recuperado 28 de enero de 2021, de

<http://patrimonio.mincultura.gov.co/Paginas/Reconocimiento-de-la-diversidad-cultural-educaci%C3%B3n-y-enfoque-diferencial-.aspx>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015, 1 diciembre). Ley 115 de 1994 - EVA - Función Pública. Función Pública gov.co. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292#:~:text=Ley%20General%20de%20Educaci%C3%B3n.&text=Se%20fundamenta%20en%20los%20principios,su%20car%C3%A1cter%20de%20servicio%20p%C3%ABlico.>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007, septiembre). *Educación para todos - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Educación para todos. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Niveles de la Educación Superior - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ministerio de Educación de Colombia. Recuperado 13 de enero de 2021, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231238.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 agosto). DECRETO 1421 DE 2017. Sistema Único de Información Normativa. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Morales, R. M. (2007). Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria: UNED de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9287>

Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-646>

Naciones Unidas. (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. Naciones Unidas, Desarrollo Sostenible. Recuperado 31 de enero de 2021, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Olmos, A., Romo, M. R., & Arias, L. (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa: Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 229-243. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100012>

Parrilla., A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. [http://webdocente.altacapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://webdocente.altacapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)

- Peña, P. (2010). Implementación de la política pública de inclusión laboral de personas en situación de discapacidad en la ciudad de POPAYÁN - CAUCA (COLOMBIA). *Entramado*, 6(2), 168-182. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265419645013.pdf>
- Ricoy Cano, A. J. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(2), 160-171. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.9>
- Rodríguez, I. R., Palacios, L. S., Bolaños, L. M., y Conde, J. J. (2015). Políticas de Educación Inclusiva: el caso de España y Colombia. En Casanova, J. (Ed.), *Escuela Inclusiva: Apoyada en TIC* (pp.15-41). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rojas, D. (2019, febrero). *Rol de los agentes educativos en procesos de inclusión de niños que presentan problemas de aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1307/ROL%20DE%20LOS%20AGENTES%20EDUCATIVOS%20EN%20PROCESOS%20DE%20INCLUSI%20N%20DE%20NI%20S%20QUE%20PRES._%20%28002%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez Amaya, T. (2005). Contextos y retos de la educación en la actualidad. *Hallazgos*, 2(4), 117-130. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2005.0004.09>
- Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 711-721. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.002>
- Sigg, M. J. (2017). Entendiendo el desarrollo neuropsicológico infantil para mejorar la práctica docente. (Tesis de Maestría). Universidad Panamericana, Ciudad de México.
- Tomlinson, C.A. (2015). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Impreso en Argentina. Editorial PAIDÓS. Pág 41-49.
- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., & Silva, M. (2013). Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 159-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752915>
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Vigo, B., Soriano, J., & Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 147-165. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173010.pdf>

Vaillant, Denise. “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica” en Revista Pensamiento Educativo, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22.
Disponible en
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf> [Accedido en agosto de 2010].

Zabala, Antoni Laia y Arnau (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó [Links].

Tabla 3 Habilidades de los docentes según autores

HABILIDAD	CONCEPTO TEÓRICO	REFERENCIA
La actitud sensibilidad y empatía	<p>Varios autores consideran que estas habilidades deben ser la base de un aula inclusiva, invitan a los docentes a fortalecer esta habilidad en su personalidad y de igual forma a revisar su práctica docente.</p> <p>Implica una aceptación desde la propia diversidad y la diferencia, generando de esta manera respeto y a la vez compensando las desigualdades.</p> <p>Estas habilidades obligan al docente a conocer a sus estudiantes antes de iniciar cualquier proceso de aprendizaje.</p> <p>Los autores plantean que la actitud positiva siempre generará un trabajo colaborativo, activo e innovador dentro de un aula que debe ser a su vez flexible y abierta sobre todo al cambio, ya que se debe evaluar constantemente y replantear.</p> <p>La sensibilidad es una habilidad que todo docente debe tener, ya que le permite al docente reconocer en los estudiantes, sus motivaciones, sus necesidades e intereses y de esta manera puede enfocar su práctica educativa y pedagógica.</p>	<p>Gonzalez, Y. Triana D.A. 2018</p> <p>Fernández, J. 2012.</p> <p>Arteaga y García García, 2008.</p> <p>García, C. 2018</p> <p>Fernández, J. 2013</p>

<p>Competencias docentes: Organización Trabajo en equipo Desarrollo profesional y personal Planificación Innovación</p>	<p>Los autores destacan la importancia de organizar la enseñanza a través de metodologías activas, organizar un aula con el objetivo de que los estudiantes estudien y aprendan juntos, de esta forma se da la construcción del saber, diseñando diferentes r actividades que sean flexibles ante cualquier ritmo de aprendizaje y sobre todo favorecer la conexión de los conocimientos adquiridos en clase con la aplicación en contextos reales: esta última muy asertiva pues uno de los objetivos de la educación inclusiva, es precisamente mejorar la calidad de vida de los estudiantes generando autonomía. Tomlinson,C.A.(2015) plantea por ejemplo que el docente debe asumir diferentes roles dentro del aula según sea necesario para incentivar el aprendizaje. Estas competencias deben hacer posible que el docente evolucione al igual que la sociedad cambiante, coinciden también que una competencia vital de cada docente debe ser la comunicación interactiva entre docente. Lo interesante de estos autores es que le dan una gran importancia al saber hacer del docente, por tanto es una competencia que en consecuencia termina manifestándose como una habilidad.</p>	<p>Marchesi,A.2019 Tomlinson,C.A.(2015) Casanova y Rodríguez, 2009, p. 105 Gallego (2002), Freire y César (2003), Latas y León del Barco (2004), Shank (2006), Morales Bonilla (2007), Pujolás (2009)</p>
<p>Mediación</p>	<p>El docente debe ser un mediador de procesos, contextos y factores implícitos en el aprendizaje, de esta forma favorece la inclusión educativa en un gran porcentaje, consiguiendo aprendizaje autónomo y colaborativo como consecuencia de su aplicación. Los autores coinciden en que una de las habilidades para conseguir los objetivos propuestos en inclusión es precisamente esta, la mediación, como hilo conductor</p>	<p>Barrio de la Fuente, 2008, p. 14 Alegre (2010) Zabalza, 2000 Vigo, Soriano y Julve 2010 Arteaga y García García, 2008 Fernández, J. 2013.</p>

Comunicación y escucha	<p>Para los autores es de total importancia entender la Comunicación no solo como compartir conocimiento a través de instrucciones, sino que supone un intercambio de información con ellos, para reconocer qué aspectos han sido entendidos y los que no, en un marco de diálogo y negociación. Además, implica una estrategia excelente para conocer a los estudiantes y una retroalimentación primordial en los procesos. Asegura además de forma indirecta el reconocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes de esta forma se pueden planear mejor las clases; así al escuchar atentamente se complementa la lectura del estudiante sin quedar información pendiente entre líneas; Según los autores herramienta fundamental.</p>	Fernández, J.M 2013
Ética	<p>Totalmente importante más en procesos tan sensibles socialmente como este; sobre todo en el momento en que se analizan los resultados en términos de lo logrado por diferentes estrategias educativas, evaluando no sólo al estudiante sino principalmente las decisiones tomadas sobre la intervención que ha tenido lugar y respetando al estudiante como ser humano integral.</p> <p>El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación.</p> <p>Un docente incluyente debe ser puntual y responsable, respetar las reglas y normas, asumir compromisos y tareas, ser honesto, poseer virtudes, ser modelo.</p>	Arteaga y García García (2008) Fernández, J.2013.

<p>Metodología</p>	<p>Esa es una competencia que busca que los docentes planifiquen y gestionen, busca las capacidades de los docentes para diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades, evaluaciones y materiales vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a metodológica, implica las capacidades docentes para desarrollar estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, coherentes con las necesidades de cada estudiante y los resultados curriculares esperados.</p> <p>El profesor debe detectar con anticipación las habilidades de sus estudiantes y saber en que tendrán éxito y en que no, una forma de intervenir en educación inclusiva es trabajar por medio de las habilidades, las debilidades y de esta forma saber cuál es el motivo por que no logran hacerlo.</p>	<p>Fernández, J.M 2013 García,C.2018. 2010</p>
<p>Capacidad reflexiva y colaborativa</p>	<p>Se consideran que el profesorado que atiende la inclusión debe contar con estas habilidades. Según Alegre y Zabala una de las diez capacidades docentes fundamentales para atender la diversidad. No se habla de la habilidad reflexiva como punto de vista del conocimiento sino de la propia realidad del individuo, de su Diagnóstico, sin desconocer que en sus manos está la vida de un ser humano.</p>	<p>Alegre (2010) Zabalza, 2000 Fernández, J.M 2013</p>

Fuente. Elaboración propia