

Capítulo 19. Prácticas pedagógicas con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva

Brayan Stiven Sosa Cifuentes¹

Cítese como: Sosa-Cifuentes, B. S. (2022). Prácticas pedagógicas con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva. En A. F. Uscátegui-Narváez y D. A. Rodríguez-Ortiz (comps.), *Retos de la pedagogía, la investigación y la cultura* (pp. 308-317). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.168.c212>

Resumen

La educación inclusiva o, la educación para todos, ha sido un desafío que todas las naciones quieren cumplir. Desde la primera conferencia realizada por la UNESCO en 1994 en Salamanca, se habla de la población con discapacidad, como una comunidad de derechos y participación dentro del marco de la justicia, la igualdad y la democracia. Es por ello que, la escuela como primer agente social, debe posibilitar espacios de aprendizaje y prácticas pedagógicas donde se priorice los objetivos de una sociedad más unida y comprensiva por la diversidad. Sin embargo, la carencia de estrategias, recursos, metodologías y formación profesional docente ha dificultado dar una respuesta hacia la diversidad, provocando que el índice de deserción escolar aumente y la segregación sea una práctica continua en la escuela. El objetivo de esta investigación es explicar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes de secundaria, que favorecen la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad cognitiva.

Palabras clave: educación inclusiva; prácticas pedagógicas; diversidad; discapacidad; democracia.

Pedagogical practices with students with cognitive disabilities

Abstract

Inclusive education or education for all has been a challenge that all nations want to meet. Since the first Salamanca conference of UNESCO, we speak of the population with disabilities, as a community of rights and participation within the framework of justice, equality, and democracy. For this reason, the school as the first social agent must enable learning spaces and pedagogical practices where the purpose of achieving a more united and understanding society for diversity is prioritized. However, the lack of strategies, resources, methodologies,

¹Candidato a Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigo; Licenciado en Lenguas Extranjeras con énfasis en Ingles. Correo electrónico: Brayan.sosaci@amigo.edu.co

and professional teacher training has made it difficult to respond to diversity, causing the dropout rate to increase and segregation to be a continuous practice at school. This research has the objective to explain the pedagogical practices implemented by secondary school teachers that favor the inclusion of students with disabilities.

Keywords: inclusive education; pedagogical practices; diversity; disability; democracy.

Práticas pedagógicas com estudantes que têm deficiências cognitivas

A educação inclusiva ou educação para todos tem sido um desafio a ser cumprido para todas as nações. Desde a primeira conferência em Salamanca organizada pela UNESCO em 1994, a população com deficiência tem sido mencionada como uma comunidade de direitos e de participação no âmbito da justiça, da igualdade e da democracia. Por isso, a escola como o primeiro agente social, deve possibilitar espaços de aprendizagem e práticas pedagógicas onde os objetivos de uma sociedade mais solidária e integral sejam priorizados em função da diversidade. Apesar disso, a falta de recursos, metodologias e formação profissional dos professores tem dificultado a resposta, fazendo com que a taxa de evasão aumente e a segregação seja uma prática contínua na escola. O objetivo desta pesquisa é explicar as práticas pedagógicas implementadas por professores do ensino médio que favorecem a inclusão de alunos com deficiência cognitiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; práticas pedagógicas; diversidade; deficiência; democracia.

Introducción

En la última década, la inclusión, también llamada “la educación para todos”, se ha convertido en uno de los pilares de justicia e igualdad en las aulas de clase, articulado en los diferentes niveles del sistema educativo. Maestros, directivos y agentes gubernamentales deben responder a la diversidad presente en el contexto académico, proporcionando espacios de participación, formación, respeto y responsabilidad social con el otro. Las necesidades educativas especiales (NEE) y la discapacidad han sido el centro de reformas y políticas de estado en muchos países, donde aseguran y definen la escuela como instrumento que facilita el desarrollo integral de estudiantes con capacidades diversas (Casado, 2012). Lo anterior es una propuesta que va en contra de la segregación e integración de los ciudadanos que, en otras palabras, fortalece la interacción dinámica y social de las personas con deficiencias (Skliar, 2000).

De acuerdo con la Organización de las Naciones para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2005), una educación de calidad es una educación inclusiva que participa y acoge a mujeres y hombres, independiente de sus ideologías, cultura, raza, sexo, deficiencias, debilidades o posición socioeconómica. Desde los marcos jurídicos internacionales, las personas tienen derecho a ser

respetados, valorados y tratados como igual. Esta postura no estaría muy lejos de la realidad colombiana, teniendo en cuenta que, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007) plantea políticas de educación inclusiva que aseguran la educación de calidad, estrategias de acceso, lineamientos curriculares y personal de apoyo especializado en NEE. De igual manera, hace mención a acoger con pertenencia y equidad a los estudiantes con discapacidades en los establecimientos educativos, sin importar sus características físicas o cognitivas. Así, la educación se convierte en un factor de desarrollo y de productividad, donde las poblaciones menos favorecidas se incluyen dentro de un sistema integral de participación y transformación social.

No obstante, a menudo, es frecuente escuchar, de maestros y padres de familia, opiniones homogéneas sobre la inexistencia práctica de las reglamentaciones y decretos impuestos por los Estados, según Casado (2011), “estos no trascienden de la hoja de papel” (p. 142). Los problemas en asuntos de inclusión en el contexto colombiano se catalogan respecto a las necesidades y carencias que presenta el sistema (MEN, 2007). En primer lugar, se reconoce que en las aulas de clase hay una falta de coherencia teórico-práctica entre lo que propone el MEN y las prácticas pedagógicas de los maestros con estudiantes que presentan discapacidad (Vega, 2009).

No obstante, la accesibilidad a lineamientos curriculares y documentos que expresen el actuar del maestro con la diversidad aún no ha sido materializada en las clases de formación integral por los profesores de los diferentes establecimientos educativos (Bermejo et al., 2005), considerando que, muchos de los maestros en ejercicio tienen recelo o temor por la falta de conocimientos y estrategias pedagógicas para intervenir poblaciones grades con NEE en los centros públicos y privados del país (Arias et al., 2007). Cabe mencionar que, bajo la incomprensión de las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva, los docentes tienden a segregar y limitar las funciones cognitivas y de equidad reglamentadas por el MEN. Es decir, “la inclusión no está funcionando como debería, tanto a nivel social como escolar. Los maestros desconocen lo que realmente significa que un alumno presente necesidades educativas especiales y, sin embargo, estén escolarizados en sus aulas” (Álvarez et al., 2005, p. 605). Las inconsistencias entre el actuar y el decir provoca que los docentes sean el eje central de la educación para todos, en vista de que posibilitan el cumplimiento de las reformas, establecimiento de espacios cognitivos y afectivos en la relación con sus estudiantes.

Por lo tanto, la investigación busca responder el siguiente interrogante: ¿cómo favorecen las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes de secundaria la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad cognitiva en dos instituciones públicas de la ciudad de Medellín? Los resultados que arroje la investigación servirán de insumo a los maestros y profesores que trabajen con esta población, así como a universidades y agentes gubernamentales que intervienen con NEE. Según Verdugo (2003) y Bermejo (2005) “el profesorado es la clave para el cambio educativo y mejora escolar” (p. 42). Igualmente, servirá para

comprender la realidad de los docentes y alumnos con discapacidad cognitiva en el sector público; el reconocimiento de las personas con deficiencias se convierte en una prioridad para la educación, puesto que la exclusión y el rechazo por ser diferente es una práctica antisocial que se focaliza en las necesidades del otro en lugar de sus potencialidades. Si bien se prioriza la voz y experiencias del maestro, sus discursos ayudan a analizar y concientizar sobre replantear políticas que acojan la formación profesional docente desde las universidades.

Problema de investigación

La educación inclusiva está pensada como una estrategia central que corta con las brechas de la exclusión, la injusticia y la inequidad. Por tanto, es evidente que hay planes de mejoramiento y construcción ciudadana incluyentes para personas en condición de discapacidad en Colombia. Sin embargo, Skliar (2000) manifiesta que las reformas o guías estructuradas que delegan un paso a paso de la educación inclusiva no transcienden del papel a los contextos de formación. De ahí que, en las prácticas de observación e intervención que el programa de Licenciatura en Inglés demanda cursar en el sexto semestre, se identificó una gran preocupación en la concepción que el docente tiene de sí mismo, debido a que no se consideran como profesionales eficaces para desempeñar acciones significativas que influyan en la enseñanza de la diversidad y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva (Álvarez et al, 2005). Por lo tanto, los maestros recaen la obligación a entes externos especializados en el tema de inclusión.

Así las cosas, la curiosidad se orienta en visibilizar las experiencias de los maestros en la dimensión pedagógica, curricular, institucional y de evaluación con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, con el fin de contribuir al bagaje teórico de los programas universitarios que acompañan a los docentes en la formación profesional en temas de inclusión y los desafíos del maestro. Asimismo, los resultados son un apoyo para diseñar currículos que respondan a la formación profesional de los maestros en la atención a la diversidad de estudiantes con discapacidad en la escuela pública y otros ambientes de aprendizaje.

Objetivo general

Explicar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes de secundaria que favorecen la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad cognitiva en dos instituciones educativas públicas del área metropolitana de Medellín.

Objetivos específicos

- Identificar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes de secundaria que favorecen la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad cognitiva en dos instituciones educativas públicas del área metropolitana de Medellín.
- Describir las experiencias de los estudiantes con discapacidad cognitiva a luz de las prácticas pedagógicas que implementan los maestros de secundaria.

- Analizar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes de secundaria, las experiencias de las estudiantes que presentan discapacidad cognitiva y el PIAR.

Construcción del concepto de discapacidad

Teorizar el problema que surge del concepto de discapacidad repercute en términos de regulación y control, ya que la sociedad tiende a catalogar la discapacidad como una distinción o diferencia que se aleja de la medida de la normalidad (Almeida et al., 2008). El término diferencia se entiende como la distancia de lo ajeno por su particularidad, es algo faltante que el otro no posee y que por sus características se convierte en algo distinto (Skliar, 1995). Por tal motivo, cuando se habla de discapacidad se hace mención a un miembro o función faltante del cuerpo; de ahí que el ser incompleto se asume como una preferencia a nombrar lo “diferente” del otro. Entre lo que parece normal y los parámetros de la anormalidad existe un temor o recelo de caer en el abismo de convertirse en el otro con limitaciones (Almeida et al., 2008). Aún no se comprende la diferencia como una virtud que prima en las capacidades, sino como un obstáculo para excluir eso que no es normal.

De acuerdo con Skliar (2002), se trata de la temporalidad del otro, una temporalidad que, solo en apariencia, no puede ser o estar al mismo tiempo que “nuestro” tiempo”. La mismidad de las cosas por el cual se proclama la normalidad alude a un solo paradigma donde la diferencia no tiene cavidad.

La educación inclusiva

El alcance de las metas hacia una educación inclusiva depende de cómo los países comprenden el concepto de inclusión. Diferentes autores sostienen que la inclusión es sinónimo de democracia; es un espacio donde las diferencias étnicas, culturales, sociales y personas con discapacidades se valoran y relacionan, con el fin de disponer de oportunidades, diálogo, comprensión, formación y desarrollo en ambientes educativos (Casanova, 2011). Por su parte, Blanco (2006) afirma que su objetivo principal es “transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad” (p. 6).

Cabe mencionar que la inclusión es tratar a todos con justicia y reconocimiento y no desde ideologías que confieren la integración como principio. A diferencia de la integración que busca condicionar a las personas en un ambiente de aprendizaje, la inclusión pretende cambiar las prácticas de enseñanza respondiendo a las barreras físicas y cognitivas de todos los niños.

El reconocimiento de las personas con limitaciones físicas y mentales ha surgido a nivel internacional y nacional como una oportunidad de cambiar las dinámicas de la sociedad y brindar una educación que responda a la equidad y a la diversidad. La inclusión, como agente de cambio desde los diferentes sistemas, contribuye a combatir la exclusión, segregación y normalización que las personas con discapacidad o de otra índole sufren en las escuelas o establecimientos sociales; es un motor que lucha por el cumplimiento de los derechos humanos y que es coherente con las finalidades del Pacto de los

Derechos Sociales, Económicos y Culturales (1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Del anterior se rescata:

Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2006, p. 18).

Si bien, los Estados y organizaciones internacionales trabajan por una educación inclusiva, esta no se ha focalizado en la transformación del sistema, sino en crear espacios donde se instaure la integración en los diferentes establecimientos educativos públicos y privados. La inclusión y la integración son dos enfoques divergentes, si se llegan a confundir, recae en prácticas que obstaculizan los objetivos de equidad por la segregación. Según Blanco (2006),

Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales. (p. 5)

Por lo anterior, es importante señalar, desde su conceptualización e historia, el origen de la inclusión e integración, visualizando los propósitos de cada una y el impacto que ha tenido en la sociedad y en la escuela.

Prácticas pedagógicas

Históricamente, la práctica pedagógica (PP) tiene el objetivo del desarrollo humano, desde su quehacer y saber pedagógico, el maestro se convierte en un agente de cambio que posibilita las transformaciones sociales de los individuos en una comunidad (Pérez, 2008). Esta práctica cambia de acuerdo con las necesidades presentes en una época histórica, de ahí que el actuar del maestro en cada época permite estratégicamente responder a unos objetivos concretos. Vezub (2007) menciona que la práctica pedagógica no se limita a la tarea de enseñar en el aula, sino que conlleva a pensar en las diferentes funciones que el profesorado tiene en el aula: la institución, el contenido, transmisión, planificación, evaluación, interacción con los alumnos y padres de familia. Ríos (2018) confirma esta afirmación, argumenta que los tres elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas como una noción metodológica son saber, sujeto y la institución.

Cabe mencionar que, las PP es un saber hacer en el contexto, el maestro utiliza la observación, experiencias y conocimientos para construir una práctica que configure las necesidades de una población. Por lo tanto, se construye paso a paso durante la experiencia de enseñar, y no en la universidad cuando se hace un acercamiento a las teorías pedagógicas.

Ahora bien, la práctica pedagógica se visiona como el conjunto de dimensiones o estructuras que aportan al saber pedagógico, no es en sí misma una rama que desempeña una función en la enseñanza, sino que comparte posturas científicas

con la sociología, la psicología, la antropología y la filosofía, teniendo en cuenta que se interesan por la construcción y el estudio del ser humano para aprender y enseñar modos de ver la realidad (Pérez, 2008). De manera que, el maestro en acción tiene el conocimiento para educar y reflexionar sobre su actuar en la institución y la comunidad académica (Del Valle, 2017).

Diseño metodológico

La presente investigación está orientada en el ámbito educativo; el contacto con los participantes, el contexto y realidades posibilitarán comprender, describir e interpretar el objeto de estudio: las prácticas pedagógicas inclusivas con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva en básica secundaria. Por lo tanto, este es un estudio cualitativo de corte explicativo, ya que como lo menciona Monje (2011), la intención es captar la realidad social de los sujetos a través de la percepción que tienen de su propio contexto. Las acciones, concepciones y actitudes de las personas frente a un fenómeno de investigación solo pueden ser visibles por medio del discurso y de las interacciones que los participantes comparten con el contexto.

Por otro lado, el estudio cuenta con un paradigma constructivista, de acuerdo con Pérez (2008), “su función es observar las prácticas, las conductas, las conversaciones, las narrativas de dichos observadores y los contextos en que ellas se producen para poder reconstruir la realidad e interpretarla” (p. 49). Lo anterior porque interesa construir las experiencias de los maestros de secundaria con estudiantes que presentan discapacidad cognitiva en sus prácticas pedagógicas, su actuar, sus emociones, sentimientos, su planeación y evaluación, con el fin de comprender e interpretar la realidad del profesorado ante la inclusión de alumnos con discapacidad y las demandas educativas que deben asumir las universidades en la formación de nuevos docentes.

Por lo anterior, los métodos de investigación a utilizar son el fenomenológico y el hermenéutico. Aunque ambos tienen una epistemología diferente, sus funciones se complementan en la comprensión de las experiencias y su debida interpretación. En primer lugar, Fermoso (1988) afirma que el método fenomenológico busca “describir todos los aspectos y puntos de vista humanos intervinientes en el proceso de socialización, en su alteración y en su corrección” (p. 132). El acercamiento a las experiencias del maestro involucra entender como las acciones que realiza el profesorado influencia la labor docente con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a estudiantes con discapacidad cognitiva. Por otro lado, el método hermenéutico involucra la interpretación de los significados y signos implícitos en un texto o una experiencia concreta (Rojas, 2011). Por tal motivo, se hace necesario develar y hacer explícito aquello que los maestros viven en su práctica diaria de enseñanza con dicha población.

Conclusión

Las prácticas pedagógicas de los maestros de secundaria en la educación inclusiva son un elemento que determinan el alcance de un proceso formativo

justo, participativo y democrático dentro de la escuela. Sin embargo, requiere una constante identificación y análisis de los discursos de los maestros, estudiantes y la comunidad, para fijar objetivos que respondan a las necesidades del contexto y, así, ser definido en la misión institucional de cada colegio. Las perspectivas de la familia en conjunto con la escuela exigen comprender el discurso y las barreras que se perciben, con el objetivo de desarrollar políticas educativas desde la institucionalidad que renueven la cultura inclusiva de la escuela y tenga una incidencia en los niños y niñas con discapacidad.

El sentir, pensar y actuar del maestro son un asunto necesario en la escuela inclusiva, que exige cambios para fortalecer las prácticas pedagógicas desde lo actitudinal, procedimental y evaluativo dentro del aula. Implica tener un acercamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, profundizar y analizar lo que siente el maestro al momento de planear, formar y evaluar. Asimismo, determinar los vacíos conceptuales y de conocimiento que se consideran para desarrollar prácticas pedagógicas que influyen en los ambientes de aprendizaje.

La práctica pedagógica varía según un contexto educativo y personal de cada institución, por lo tanto, sus objetivos deben estar fijados en crear espacios de socialización, ambientes de aprendizaje, instrucción individualizada, utilización de recursos, materiales y la implicación de la familia y los maestros en la formación de niños con discapacidad.

Por otra parte, se hace necesario reconocer y escuchar la voz de los estudiantes como principio que fundamenta la educación inclusiva desde la participación. De esta manera, se orientaría el acto de enseñar y aprender enfocado en el estudiante y no en el contenido. Es un elemento clave para construir una escuela que escucha, en lugar de tomar decisiones por sí misma desde una postura adultocéntrica.

La carencia de conocimiento acerca de la educación inclusiva afecta el reconocimiento del estudiante como sujeto y las estrategias de intervención que se utilizan. De ahí que incide en tener representaciones negativas en el actuar y quehacer pedagógico con prácticas tradicionales y homogenizantes.

Los maestros reiteran la necesidad de una formación profesional en todos los niveles de educación, al igual que la necesidad de las universidades de llevar a cabo programas formativos donde se apropien de los elementos conceptuales y estrategias pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje en la diversidad. De esta manera, están más abiertos a brindar una oferta educativa que vincule el quehacer del maestro con los proyectos educativos de la escuela y la comunidad en general (Arias et al., 2007).

La capacitación profesional en las universidades no solo debe brindar una información o conocimiento especializado, sino potenciar las habilidades en los docentes para el mejoramiento de los desafíos del contexto escolar, cambio de actitudes y reconocimiento de acciones educativas enfocadas en el estudiante (MacFarlane y Woolfson, 2013). La formación profesional contribuiría a los maestros de secundaria a transformar sus prácticas pedagógicas desde su

actuar, al implicar a los estudiantes, los directivos y comunidad en general con propuestas que vinculan la democracia y la justicia social.

Los maestros que presentan conocimientos en educación inclusiva tienen estrategias que posicionan al estudiante como protagonista activo de su proceso, ejecutando prácticas pedagógicas que reflexionan sobre el trabajo colaborativo, la enseñanza individualizada, la participación, la conciencia sobre las necesidades y características de los estudiantes, y el proceso de aprendizaje (qué, cómo y de qué manera lo va hacer).

Referencias

- Almeida, M. E., Angelino, A., Fernández, M. E., Kipen, E., Lipschitz, A., Spadillero, A. y Vallejos, I. (2008). *La construcción del discapacitado como otro. Entre la diferencia de lo que falta y la diversidad de lo que abunda*.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L. y Villa, L. M. (2007). Formación docente: Una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(47), 153-162. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6679>
- Bermejo, M., Fajardo, M., Castro, F., Ruiz, M. y Díaz, A. (2005). El papel del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 39-52.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10083>
- Casado, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista educación inclusiva*, 5(2), 141-153. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/239/0>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 79-89. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/4470ambient>
- Del Valle, L. M. (2017). *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3298>
- Fermoso, P. (1998). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, (1415), 121-136. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42218>

- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). Educación para todos. *Altablero* (43). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Organización de las Naciones para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. UNESCO.
- Pérez H, M. (2008). Evolución de la práctica pedagógica como dispositivo escolar y discursivo en la educación artística y musical. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 49-61. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5816/5257>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>
- Rojas C, (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>
- Skliar, C. (1995). Discapacidad-Rehabilitación. En *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (Tomo II). Editorial Panamericana.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En C. Skliar, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp. 109-122). Santillana.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Davila Editores.
- Vega G, A. (2009). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básico? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>