

ABORDANDO LA DIVERSIDAD EN EL AULA: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL

Addressing Diversity in the Classroom: Teacher Training as a Fundamental Tool

Recibido: 13/05/2024 – Revisado: 30/06/2024 - Publicado: 16/07/2024

DOI: <https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.013>



Jul - Dic 2024
Vol. 5 - Núm. 9
e-ISSN 2600-6006

María Soledad Carrión Cabrera
<https://orcid.org/0000-0002-8641-2684>
maria.s.carrión@unl.edu.ec
Universidad Nacional de Loja,
Ecuador

Iván Enrique Zaquinaula Jirón
<https://orcid.org/0000-0002-6881-94>
ivan.zaquinaula@unl.edu.ec
Universidad Nacional de Loja,
Ecuador

Alexandra del Carmen Riofrío Porras
<https://orcid.org/0000-0001-7180-3546>
alexandra.riofrio@unl.edu.ec
Universidad Nacional de Loja,
Ecuador

José Alberto Gómez Correa
<https://orcid.org/0009-0002-4680-0452>
josegomezc27@hotmail.com
Municipio de Loja – Ecuador



Resumen

El proceso de formación de los docentes abocados a educación inclusiva resulta fundamental para potenciar un contexto de igualdad académico. En ese aspecto, la escuela necesita garantizar una educación con elevada calidad que haga focalización en amplios sectores de la población debiendo no solamente los sistemas educativos asignar recursos y materiales requeridos para tal finalidad sino adentrarse en la formación de docentes orientados a contribuir a que quienes llegan a una escuela permanezcan en esta, desarrollando la totalidad de sus capacidades en un marco de equidad y calidad en instituciones educativas inclusivas. El presente artículo expone el rol de los docentes para el logro de la inclusión educativa denunciando determinados preceptos fundamentales para potenciar el proceso formativo garantizando la cohesión social.

Palabras clave: Educación – Inclusión – Equidad – Aprendizaje – Estudiantes

Abstract

The training process of teachers dedicated to inclusive education is essential to promote a context of academic equality. In this aspect, the school needs to guarantee a high-quality education that focuses on broad sectors of the population, with educational systems not only having to allocate resources and materials required for this purpose, but also delving into the training of teachers aimed at helping those who arrive to remain in a school, developing all of their capabilities within a framework of equity and quality in inclusive educational institutions. This article exposes the role of teachers in achieving educational inclusion, denouncing certain fundamental precepts to enhance the training process, guaranteeing social cohesion.

keywords: Education – Inclusion – Equity – Learning – Students

Cita sugerida APA - 7ma. Edición

Carrión Cabrera, M., Zaquinaula Jirón, I., Riofrío Porras, A., & Gómez Correa, J. (2024). *Abordando la Diversidad en el Aula: La Formación del Profesorado como Herramienta Fundamental*. ULEAM Bahía Magazine, 5(6), 111-116. Obtenido de https://revistas.uleam.edu.ec/index.php/uleam_bahia_magazine

Introducción

La formación del profesorado universitario para la educación inclusiva constituye un desafío apremiante en el ámbito educativo contemporáneo. En un contexto donde la equidad y la inclusión se posicionan como pilares fundamentales, las universidades desempeñan un rol crucial en la preparación de futuros docentes capaces de fomentar entornos educativos que sean accesibles y equitativos para todos los estudiantes.

El problema central que se aborda en este artículo radica en la brecha persistente entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado universitario. A pesar de los avances en investigación y las propuestas teóricas, la transferencia efectiva de este conocimiento a las prácticas educativas cotidianas aún enfrenta obstáculos significativos. La pregunta que surge es: ¿cómo podemos cerrar esta brecha y garantizar una formación docente más efectiva en materia de inclusión educativa?

Para responder a esta pregunta, es crucial identificar los desafíos y las oportunidades que enfrenta el profesorado universitario en su labor formativa. Asimismo, es necesario comprender la importancia de una visión crítica y reflexiva en la concepción del cambio educativo y la construcción del conocimiento en el ámbito universitario.

En este sentido, el objetivo de este artículo es explorar estos desafíos y oportunidades, proponiendo estrategias innovadoras que permitan superar las barreras existentes y avanzar hacia una formación docente más inclusiva y efectiva. Para lograr este propósito, se estructura en tres grandes bloques: un marco de análisis sobre la inclusión y la equidad en la educación, la investigación para la educación inclusiva y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Al abordar estos aspectos, se busca proporcionar a los lectores una comprensión integral del tema y justificar la importancia de abordar la formación del profesorado universitario para la educación inclusiva. De este modo, se pretende contribuir a la construcción de sistemas educativos más equitativos y accesibles, en línea con los principios de igualdad y diversidad que caracterizan a una sociedad inclusiva.

Metodología

2.1. Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación adoptado para este estudio se basa en un enfoque cualitativo. Este enfoque se seleccionó debido a su idoneidad para explorar en profundidad las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la formación del profesorado universitario para la educación inclusiva.

El enfoque cualitativo permite una comprensión holística y detallada de los fenómenos estudiados, así como la capacidad de capturar la complejidad y la diversidad de las perspectivas de los participantes. Además, proporciona flexibilidad para adaptarse a

los contextos específicos de investigación y para explorar nuevos temas emergentes durante el proceso investigativo (Valdés Veliz, 2012).

A través de este enfoque, se buscó obtener una comprensión profunda de los desafíos, las oportunidades y las mejores prácticas en la formación del profesorado universitario para la educación inclusiva. Esto permitió generar conocimientos significativos y orientados a la acción, con el fin de mejorar las prácticas formativas y promover una educación más inclusiva en las instituciones de educación superior (Stainback y Stainback, 2007).

2.2. Unidades de análisis

Las unidades de análisis en este estudio se definen principalmente en dos niveles interrelacionados:

Profesorado universitario: Este grupo comprende a los docentes y profesores universitarios que participan en programas de formación para la educación inclusiva. Se analizaron sus percepciones, experiencias, prácticas y actitudes hacia la inclusión educativa, así como sus necesidades de formación y los desafíos que enfrentan en este ámbito (Vieytes, 2004).

Programas de formación: Las unidades de análisis también incluyen los programas de formación del profesorado universitario para la educación inclusiva. Se examinaron los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza, las estrategias de evaluación y los recursos utilizados en estos programas, así como las políticas y directrices institucionales que influyen en su diseño y aplicación (Vieytes, 2004).

Recursos y materiales: En este nivel de análisis, se examinaron los recursos y materiales utilizados en los programas de formación del profesorado universitario para la educación inclusiva. Esto incluyó una evaluación de la calidad, pertinencia y accesibilidad de los materiales didácticos, manuales, guías de formación, recursos multimedia y herramientas de evaluación utilizadas en estos programas. Además, se analizó cómo estos recursos contribuyen a la comprensión y aplicación de los conceptos relacionados con la inclusión educativa, así como su capacidad para promover la reflexión y el desarrollo profesional de los docentes (Vieytes, 2005).

Contextos de aplicación: En este nivel de análisis, se exploraron los contextos de aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos en los programas de formación del profesorado universitario para la educación inclusiva. Esto incluyó un examen de las prácticas docentes y experiencias de enseñanza inclusiva en aulas y entornos universitarios reales. Se analizaron las interacciones entre los docentes y los estudiantes con diversidad de necesidades educativas, así como las estrategias utilizadas para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo. Además, se consideraron los desafíos y oportunidades asociados con la implementación de enfoques inclusivos en diferentes contextos educativos, incluidos entornos virtuales de aprendizaje y

educación a distancia (Skliar, 2010).

2.3. Técnicas de recolección

Las técnicas de recolección de datos seleccionadas para este estudio se diseñaron con el propósito de obtener información detallada y significativa sobre la formación del profesorado universitario para la educación inclusiva. Estas técnicas incluyen:

Entrevistas semiestructuradas: Se realizaron entrevistas individuales con docentes universitarios y responsables de programas de formación. Estas entrevistas permitieron explorar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la educación inclusiva, así como identificar desafíos y áreas de mejora en la formación del profesorado.

Grupos focales: Se organizaron grupos focales con docentes y estudiantes universitarios para discutir temas específicos relacionados con la inclusión educativa. Estos grupos proporcionaron un espacio para el intercambio de ideas y experiencias, así como para la generación de nuevas perspectivas sobre la formación del profesorado para la educación inclusiva.

Análisis de documentos: Se realizó un análisis exhaustivo de documentos institucionales, materiales de formación, planes de estudio y políticas relacionadas con la educación inclusiva en las instituciones de educación superior. Esto permitió contextualizar los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas y grupos focales, así como identificar tendencias y patrones en la formación del profesorado universitario.

Observación participante: Se llevó a cabo observaciones participantes en aulas y entornos universitarios donde se imparten programas de formación para la educación inclusiva. Esto permitió observar directamente las prácticas docentes y las interacciones entre docentes y estudiantes, así como identificar oportunidades de mejora en la implementación de enfoques inclusivos.

2.4. Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información recopilada se llevó a cabo siguiendo un enfoque sistemático y riguroso, con el objetivo de identificar patrones, tendencias y temas relevantes relacionados con la formación del profesorado universitario para la educación inclusiva. (Soto, Builes y Vasco, 2008). Este proceso comprendió las siguientes etapas:

Transcripción y codificación: Las entrevistas, grupos focales y otros datos cualitativos recopilados fueron transcritos de manera íntegra y fiel. Posteriormente, se procedió a la codificación de los datos, identificando unidades de significado y categorías temáticas relevantes en el contexto del estudio (Parra y Palacios, 2007).

Análisis temático: Se realizó un análisis temático de los datos codificados, identificando patrones recurrentes, relaciones y conexiones entre las diferentes categorías temáticas emergentes. Esto permitió obtener una comprensión profunda

de las percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la formación del profesorado para la educación inclusiva.

Triangulación de datos: Se llevó a cabo una triangulación de datos, comparando y contrastando la información recopilada a través de diferentes fuentes y técnicas de recolección. Esto a fin de mejorar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, así como a proporcionar una visión más completa y holística del fenómeno estudiado.

Interpretación y elaboración de conclusiones: Finalmente, se interpretaron los resultados, identificando implicaciones prácticas y teóricas para la formación del profesorado universitario para la educación inclusiva. Se elaboraron conclusiones basadas en los hallazgos del estudio, destacando las principales contribuciones al conocimiento existente y las posibles áreas de desarrollo futuro.

Resultados y Discusión

Efecto de la formación en la percepción y práctica docente:

Tras completar el programa de formación en educación inclusiva, se evidenció una mejora significativa en la percepción y práctica docente de los participantes. Se observó un aumento notable en la conciencia sobre la diversidad presente en el aula, lo que se reflejó en una mayor sensibilidad hacia las necesidades individuales de los estudiantes pertenecientes a diversos grupos étnicos, culturales, lingüísticos y de capacidades. Los participantes demostraron una mayor disposición para adaptar sus estrategias de enseñanza, reconociendo la importancia de la diferenciación curricular y el uso de metodologías flexibles que permitan abordar la diversidad de estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo presentes en el aula, conforme Rojas (2012).

La formación en educación inclusiva también incidió positivamente en la actitud y enfoque de los docentes hacia la diversidad. Los participantes expresaron una mayor apertura y disposición para colaborar con otros profesionales de la educación, así como para involucrar a las familias y la comunidad en el proceso educativo. Se destacó la importancia de promover un ambiente inclusivo y de respeto mutuo en el aula, donde cada estudiante se sienta valorado y parte integral del proceso de aprendizaje (Moreno, 2011).

Además, se observó un aumento en la confianza de los participantes para abordar situaciones de diversidad y complejidad en el aula. Los docentes se mostraron más seguros al enfrentarse a desafíos como la gestión de la conducta, el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales, o la promoción de la equidad y la justicia social en el entorno escolar. Esta mayor confianza se tradujo en un aumento en la eficacia percibida de los docentes para promover el éxito académico y socioemocional de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, entiende Palacios Ortiz (2009).

Los resultados obtenidos sugieren que la formación en educación inclusiva puede desempeñar un papel crucial en el desarrollo profesional de los docentes universitarios y en la mejora de la

calidad de la enseñanza. El aumento en la conciencia, actitud y confianza de los participantes refleja una mayor preparación para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula y para promover un ambiente educativo inclusivo y equitativo (Martínez y Martínez, 2006).

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que han destacado la importancia de la formación continua en temas de diversidad e inclusión para el personal docente. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la efectividad de los programas de formación puede variar según el diseño curricular, la metodología de enseñanza utilizada y el nivel de apoyo institucional brindado (Cobeñas, 2015).

Impacto de los recursos y materiales de formación:

Durante el programa de formación en educación inclusiva, los participantes expresaron una valoración positiva y significativa sobre los recursos y materiales utilizados en el proceso de aprendizaje. Los materiales didácticos diseñados específicamente para abordar los principios y prácticas de la educación inclusiva fueron considerados como herramientas altamente efectivas para mejorar la comprensión y aplicación de los conceptos clave, según dan cuenta García Cano et al (2017).

En particular, los participantes destacaron la utilidad de los recursos visuales, como infografías, diagramas y vídeos, que les permitieron visualizar de manera clara y concisa los principios fundamentales de la inclusión educativa. Estos recursos no solo facilitaron la comprensión de conceptos abstractos, como la diversidad, la equidad y la justicia, sino que también sirvieron como apoyo para la reflexión personal y el análisis crítico de las propias prácticas docentes.

Además, se observó que los materiales de formación proporcionaron ejemplos concretos y casos de estudio que permitieron a los participantes contextualizar los conceptos teóricos en situaciones prácticas del aula. Estos ejemplos ayudaron a los docentes a visualizar cómo podrían aplicar los principios de la educación inclusiva en su propio contexto educativo, adaptándolos a las necesidades y características específicas de sus estudiantes, según Echeita (2007).

En cuanto a las herramientas de evaluación, se encontró que las estrategias de evaluación formativa, como las rúbricas y los portafolios, fueron especialmente valoradas por los participantes. Estas herramientas les brindaron la oportunidad de evaluar el progreso de los estudiantes de manera continua y formativa, centrándose en el desarrollo de habilidades y competencias clave en lugar de simplemente en la adquisición de conocimientos. Conforme da cuenta Díaz Barrera (2011), los recursos y materiales de formación utilizados en el programa de educación inclusiva fueron percibidos como elementos fundamentales para facilitar el proceso de aprendizaje y promover una mayor comprensión y aplicación de los principios de la inclusión educativa en la práctica docente.

Experiencias en contextos de aplicación:

Durante el programa de formación en educación inclusiva, se identificó la importancia significativa de las experiencias prácticas en entornos universitarios reales como un componente esencial para consolidar los conocimientos adquiridos y fortalecer las habilidades docentes de los participantes. Estas experiencias prácticas permitieron a los docentes en formación enfrentarse directamente a las complejidades y desafíos inherentes a la enseñanza en contextos diversificados (Yadarola, 2011).

Se observó una mejora sustancial en las prácticas docentes de los participantes después de participar en estas experiencias prácticas. Los participantes demostraron una mayor capacidad para adaptar sus métodos de enseñanza y estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades individuales y diversas de los estudiantes. Esta adaptación se reflejó en una mayor atención a la diferenciación curricular, el diseño de actividades inclusivas y la implementación de estrategias de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales (Duk y otros, 2010).

Además, las experiencias prácticas proporcionaron a los participantes la oportunidad de trabajar directamente con estudiantes con diversidad de necesidades educativas, lo que resultó en una mayor confianza y competencia para abordar las necesidades individuales y las barreras de aprendizaje. Los participantes expresaron un crecimiento personal y profesional significativo a medida que adquirían una comprensión más profunda de las necesidades de sus estudiantes y desarrollaban habilidades para fomentar un ambiente inclusivo y de apoyo en el aula (Echeita y Duk, 2014).

Se destacó la importancia de la retroalimentación y el apoyo proporcionado durante estas experiencias prácticas. La orientación de los supervisores y mentores, así como el intercambio de experiencias con colegas y estudiantes, fueron elementos clave para el desarrollo profesional de los participantes. Esta retroalimentación constructiva permitió a los docentes en formación reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias efectivas para abordar los desafíos educativos presentes en el aula (Garnique, y Gutiérrez, 2012).

Las experiencias prácticas en entornos universitarios reales desempeñaron un papel fundamental en el desarrollo profesional de los participantes, facilitando la aplicación y consolidación de los conocimientos teóricos en contextos educativos auténticos y promoviendo el crecimiento personal y profesional de los docentes en formación, conforme Henao Orozco (2011).

Los resultados obtenidos resaltan la importancia de integrar experiencias prácticas significativas y contextualizadas en los programas de formación del profesorado universitario. Estas experiencias no solo proporcionan a los docentes en formación la oportunidad de aplicar y consolidar los conocimientos adquiridos en el aula, sino que también promueven el desarrollo de habilidades interpersonales, de liderazgo y de colaboración necesarias para el éxito en la enseñanza inclusiva. Según Hevia (2010), es fundamental que las instituciones educativas y los

programas de formación del profesorado continúen invirtiendo en la creación y facilitación de experiencias prácticas de calidad que preparen a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula. Esto contribuirá no solo a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sino también a promover una cultura escolar inclusiva y equitativa que beneficie a todos los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados de este estudio resaltan la importancia crítica de la formación del profesorado universitario en el campo de la educación inclusiva. Los resultados mostraron mejoras significativas en las percepciones y prácticas docentes de los participantes después de completar el programa de capacitación, lo que indica un impacto positivo en la capacidad de los maestros para abordar la diversidad en el aula y adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para diversos actores dentro y fuera del ámbito educativo. Para los investigadores en el campo de la educación inclusiva, estos resultados destacan la eficacia de los programas de formación en mejorar las prácticas docentes y promover una cultura escolar más inclusiva. Los investigadores de otros campos también pueden beneficiarse de estos hallazgos al comprender la importancia de la formación del profesorado en el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con la inclusión y la diversidad.

Además, los resultados de este estudio sugieren que los programas de formación en educación inclusiva pueden ser una estrategia efectiva para abordar las brechas en la implementación de políticas inclusivas en el ámbito escolar. Al equipar a los docentes con las habilidades y conocimientos necesarios para trabajar con estudiantes diversos, estos programas pueden contribuir a la creación de entornos educativos más equitativos y accesibles para todos.

En cuanto a la ampliación de los hallazgos de estudios previos, este estudio agrega evidencia adicional sobre el impacto positivo de la formación del profesorado en la práctica docente inclusiva. Sin embargo, se reconoce que estas conclusiones son preliminares y que se necesitan más investigaciones para profundizar en el tema. Se sugiere que futuros estudios exploren en mayor profundidad los mecanismos específicos a través de los cuales la formación del profesorado influye en las prácticas docentes y el rendimiento estudiantil, así como investigar la efectividad a largo plazo de estos programas de formación en el desarrollo profesional de los docentes.

Referencias

- Althusser, L. (2016). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Nueva Visión*
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Sastre, A. y Escorial, A. (coords.) (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.
- Freire, P. (1982). *Creating alternative research methods: learning to do it by doing it*. En: Hall, B., Gillette, A. y Tandon, R. (eds.). *Creating knowledge: a monopoly? Participatory research in development*.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción*. Laia. Calderón, I.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, M.P, Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*
- García-Cano, M., Buenesgado, M., Gutiérrez, P., López, M. y Naranjo, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?* Universidad de Córdoba.
- Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2008.8.252>
- Aparicio, M. (2003). *Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación*. [en línea]. Navarra: Universidad Pública de Navarra. [consulta: 18 de abril de 2024]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>
- Cobeñas, P. (2015). *Buenas practicas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.
- Díaz Barrera, N. (2011). *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. [consulta: 18 de abril de 2024]. "Escuela inclusiva: construcción democrática de sociedad en Chile". http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=3849&titulo=Escuela%20inclusiva:%20construcci%F3n%20democr%20de%20sociedad%20en%20Chile
- Duk, C. y otros (2010). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. [en línea]. Santiago de Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 2010. [consulta: 18 de abril de 2024]. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Duk, C. (2014). *Inclusión educativa*. [en línea]. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008. [consulta: 18 de abril de 2024]. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>
- Esser Díaz, J., Rojas Malpica, C. (2006). *Representaciones sociales de la discapacidad*. Estudio de opinión en universitarios de

- las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo. [en línea]. REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. 2006. [consulta: 18 de abril de 2024]. <http://www.redalyc.org/pdf/142/14280304.pdf>
- Garnique, F., Gutiérrez, S. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. [en línea]. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [consulta: 18 de abril de 2024]. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000300007&script=sci_arttext
- Guijarro, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. [en línea]. Revista Participación Educativa. [consulta: 18 de abril de 2024]. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-blanco-guijarro.pdf>
- Gunter, E. (2002). Las representaciones sociales. [en línea]. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. [consulta: 18 de abril de 2014]. <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/egg%20las%20representaciones.pdf>
- Henaó Orozco, A. (2011). Las representaciones sociales como etiología de la exclusión / inclusión social de la discapacidad. [en línea]. [consulta: 18 de abril de 2024]. <http://mundocursam.weblog.discapnet.es/Asp/articulo.aspx?urlblog=mundocursam&idA=13738&AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Hevia, R. (2010). Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. [en línea]. Santiago de Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 2010. [consulta: 18 de abril de 2024]. "El derecho a la educación y la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional". http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf
- Marchesi, A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y Prospectiva. [en línea]. Salamanca: Publicaciones del INICO, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. 2004. [consulta: 18 de abril de 2024]. "Salamanca: El sentido de la educación". http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf
- Martínez Martínez, J. (2006). Representaciones sociales de discapacitado. [en línea]. Universidad Nacional de Colombia. [consulta: 18 de abril de 2024]. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1381/index.htm>
- Moreno, M., (2011). Infancia, políticas y discapacidad. Bogotá: Universidad Nacional.
- Palacios Ortiz, D. (2009). Discapacitados, no: Personas con discapacidad. La Asociación LatiCe - Latinoamérica en el Centro. [en línea]. [consulta: 18 de abril de 2024]. <http://www.latice.org/funk/es/dpo-fk0907es.html>
- Parra, C., Palacios, M. (2007). Enfoque de Derechos Humanos en la Política Pública de Discapacidad. [en línea]. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. [consulta: 18 de abril de 2024]. <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista13/Enfoque%20de%20derechos%20humanos.pdf>
- Movimiento Congruencia (s.f). ¿Por qué el término adecuado es persona con discapacidad? [en línea]. [consulta: 18 de abril de 2024]. <http://www.congruencia.org.mx/porque-el-terminoadecuado-es-personas-con-discapacidad>
- Rojas, S. (2012). Escuela y discapacidad. Representaciones sociales y prácticas de diferencia en la escuela. [en línea]. Quito: FLACSO – Ecuador. [consulta: 18 de abril de 2024]. <https://www.flacso.org.ec/portal/publicaciones/detalle/escuela-y-discapacidadrepresentaciones-sociales-y-practicas-de-diferencia-en-la-escuela.3983>
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica a la pasión ética – A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Buenos Aires
- Soto Builes, N., Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. [en línea]. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora. [consulta: De la razón jurídica a la pasión ética – A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad]. http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/vulnerables1_manizales_ch15/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/inicio_modulo.pdf
- Stainback, S., Stainback, W. (2007). Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.
- Valdés Veliz, M. (2012). Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica. [en línea]. Revista de Psicología. [consulta: 18 de abril de 2024]. [file:///C:/Users/Valentina/Downloads/19982-61324-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Valentina/Downloads/19982-61324-1-PB%20(2).pdf)
- Vieytes, R. (2005). Investigación cualitativa. Métodos, técnicas y análisis de los datos. Buenos Aires: De las Ciencias.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas. Buenos Aires: De las Ciencias.
- Yadarola, M. (2011). El aula inclusiva. Buenos Aires: Buenos Aires Inclusiva.