

Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas

Cuadernillo 12



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2014

Sobre el autor: El Doctor Peter Grimes es profesor adjunto en Educación para la Inclusión y el Desarrollo en la Universidad Christ Church de Canterbury, Reino Unido, y Especialista Senior en Educación del Gobierno de Filipinas. Peter ha trabajado extensamente apoyando el desarrollo de sistemas de educación inclusiva en Europa, el Sudeste Asiático, India y África del Sur.

Para reproducir cualquier sección de esta publicación es necesario solicitar permiso. Se garantizará el permiso de reproducción gratuita a las organizaciones educativas o sin fines de lucro. A otro tipo de entidades se les solicitará pagar una pequeña cuota.

Coordinación: Paula Frederica Hunt
Edición: Stephen Boyle
Diseño: Camilla Thuve Etnan
Sírvese dirigirse a la División de Comunicaciones, UNICEF.
Atención: Permisos, 3 United Nations Plaza,
Nueva York,
NY 10017, Estados Unidos.
Tel.: 1-212-326-7434
e-mail: nyhqdoc.permit@unicef.org



Nuestro mayor agradecimiento a Australian Aid por su firme apoyo a UNICEF y a sus colaboradores y asociados, quienes están comprometidos en hacer realidad los derechos de los niños, niñas y adultos con discapacidad. La Alianza sobre Derechos, Educación y Protección (*Rights, Education and Protection*, REAP) entre Australian Aid y UNICEF contribuye a poner en práctica el mandato de UNICEF de promover la protección de los derechos de todos los niños y niñas y de aumentar las oportunidades que se les ofrecen para que alcancen plenamente sus potencialidades.

Esta publicación es una adaptación del documento originalmente publicado en inglés por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2014, con el título "Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy", escrito por Peter Grimes. Esta adaptación fue realizada por UNICEF LACRO en 2018, en la Ciudad de Panamá, bajo la dirección de María Cristina Perceval, Directora Regional, con el objetivo de adecuar la obra original al contexto de la región de América Latina y el Caribe.

En caso de discrepancia entre la obra original y esta traducción, solo el texto de la obra original se considerará como válido. La elaboración de la versión en español fue coordinada por Vincenzo Placco y Mi Ri Seo; la adaptación por Patricia Brogna, Gilda García Sotelo y Claudia L. Peña Testa; y la edición por Constanza Bellet.

Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas

Cuadernillo 12

Lo que este cuadernillo puede hacer por usted	4
Acrónimos y abreviaturas	6
I. Introducción	7
II. ¿Qué es un docente inclusivo?	8
III. Enseñanza y aprendizaje en entornos inclusivos	12
¿Son las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad diferentes o especiales?.....	12
¿Existe una pedagogía especial?.....	17
Pedagogía centrada en niños y niñas	18
IV. Formación docente previa al servicio	30
Comprensión de la educación inclusiva.....	30
Modelos de formación docente.....	32
Contenidos de formación docente.....	33
Formadores de docentes.....	35
Involucrar a las personas con discapacidad en la formación docente.....	35
V. Apoyo a los docentes en servicio	37
Formación docente permanente.....	37
Apoyo a los docentes.....	40
VI. Resumen	45
Glosario	47
Bibliografía	49
Referencias	51

Lo que este cuadernillo puede hacer por usted

El propósito de este cuadernillo es ayudar al personal de UNICEF y a nuestros socios a comprender cómo se puede preparar y apoyar a los docentes para enseñar en entornos inclusivos y qué enfoques de enseñanza y aprendizaje son los más adecuados.

En este cuadernillo se le presentará:

- *El perfil de los docentes inclusivos.*
- *Los diferentes enfoques respecto de las necesidades educativas especiales.*
- *Los enfoques para enseñar a niñas y niños con discapacidad en entornos regulares.*
- *Los modelos para preparar a los estudiantes de pedagogía para trabajar en entornos inclusivos.*
- *Las estrategias de apoyo y formación docente para los docentes que se encuentran trabajando en entornos inclusivos.*

Para más información sobre los siguientes temas, por favor, consulte los siguientes cuadernillos incluidos en esta serie:

1. Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF
2. Definición y clasificación de la discapacidad
3. Legislación y políticas de educación inclusiva
4. Recopilación de datos sobre niños y niñas con discapacidad
5. Mapeo de niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela
6. Los EMIS y los niños y niñas con discapacidad
7. Asociaciones, abogacía y comunicación para el cambio social
8. Financiación de la educación inclusiva
9. Programas preescolares inclusivos
10. El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación
11. El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje
12. Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas (este cuadernillo)
13. Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva
14. Planificación, monitoreo y evaluación

Cómo utilizar este cuadernillo

Cada sección comienza con un resumen de los puntos clave. Además, se presentan recuadros de actividades, en los que se proporcionan enlaces de sitios web con videos y estudios de casos para profundizar su comprensión sobre el tema que se está abordando y se proponen preguntas que contribuirán a vincular los materiales con el cuadernillo. Al final de cada sección, encontrará un recuadro con preguntas reflexivas que le ayudarán a pensar de forma crítica y a contextualizar el contenido de este cuadernillo; le invitamos a discutir las actividades y reflexionar sobre las preguntas junto con sus colegas y socios. Por último, a lo largo del cuadernillo, hallará recuadros con lecturas complementarias o herramientas que le servirán de orientación para implementar las ideas principales.



Acrónimos y abreviaturas

ONG	Organización no gubernamental
DPO	Organización de las Personas con Discapacidad (por su sigla en inglés, <i>Disabled People Organisation</i>)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por su sigla en inglés, <i>United Nations Education, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por su sigla en inglés, <i>United Nations Children's Fund</i>)

I. Introducción

Los docentes son cruciales para proporcionar una educación de calidad a todos los niños y niñas. En todo el mundo, son ellos quienes se dedican a garantizar el derecho a la educación a todos los niños y niñas. Por esto, aunque muchos docentes trabajan en contextos desafiantes (cursos numerosos, infraestructura inadecuada, falta de formación básica y materiales de aprendizaje, altas tasas de ausentismo, políticas y currículos inflexibles, salarios bajos, etc.), hacen lo posible para proveer a todos sus estudiantes una estadía cómoda en las escuelas.¹ Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de los formuladores de políticas, directores y docentes, todavía existen docentes que no contaron con la formación suficiente y adecuada para satisfacer las necesidades educativas de todos los niños y niñas. UNESCO estimó que, para brindar una educación primaria universal en 2015, se necesitaban más de 1,6 millones de docentes en todo el mundo.² En ese entendido, existe un riesgo real de que, dada la presión de aumentar el número de docentes en el corto plazo, la calidad de la formación docente disminuya. La **educación inclusiva** puede ser considerada como un lujo o como una responsabilidad de los especialistas,³ no obstante, esta es crucial para asegurar que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad.⁴ Los docentes bien capacitados, apoyados y motivados tienen un impacto en la matrícula, la participación y los logros de todos los niños y niñas, especialmente de aquellos con discapacidad que necesitan estímulos y apoyos adicionales para tener acceso a las escuelas y permanecer en ellas.⁵

En el cuadernillo 1, “Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF”, la educación inclusiva se define como “el proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todas y todos los estudiantes mediante una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas”.

La educación inclusiva es un proceso dinámico que requiere un apoyo continuo y el desarrollo profesional de los docentes, por lo tanto, no culmina con la implementación de adaptaciones en las aulas. Involucra una reflexión y autoevaluación continua, al interior de toda la comunidad educativa, respecto de las barreras que los niños y niñas puedan enfrentar para acceder a una educación de calidad y el tipo de medidas para eliminar dichas barreras.

Este cuadernillo promueve la reflexión sobre una serie de temas clave relacionados con la enseñanza en entornos inclusivos. La invitación es a discutir dichos temas con colegas y socios, y tratar de vincularlos a los contextos propios. Las preguntas y actividades en cada sección ayudarán a profundizar la reflexión y el análisis sobre la conceptualización de las necesidades educativas especiales; la forma en la que los docentes responden a la diversidad en las aulas; así como la formación y apoyo que los docentes reciben en su contexto particular. Cada sección incluye un enlace a las lecturas complementarias. Entre los temas clave, se encuentran los siguientes:

- ¿Qué significa ser un docente inclusivo?
- ¿Qué son las necesidades educativas especiales?
- ¿Requieren los niños y niñas con discapacidad diferentes técnicas y estrategias de enseñanza?
- ¿Cómo pueden estar preparados los docentes para trabajar en entornos inclusivos?
- ¿Cómo se puede apoyar a los docentes que ya se encuentran trabajando en entornos inclusivos?

II. ¿Qué es un docente inclusivo?

Puntos clave:

- *La educación inclusiva es responsabilidad de todos los docentes.*
- *No existe un conjunto preestablecido de habilidades y conocimientos que los docentes deben tener para enseñar en clases inclusivas.*
- *La educación inclusiva requiere una reflexión continua de los docentes respecto del aprendizaje y la participación de los niños y niñas en la clase, la escuela y la comunidad, y también en relación a cómo considerar las diversas necesidades de los estudiantes, cuando se enseña en entornos regulares.*
- *Las actitudes y los valores inclusivos son cruciales. Los docentes que creen que es su responsabilidad enseñar a todos los niños y niñas, generalmente son los más eficaces.*

En las próximas secciones se explicará por qué nociones tales como “necesidades educativas especiales” y “**pedagogía** especial para niños y niñas con discapacidad” son problemáticas. Esto, dado que todos los docentes se encontrarán en sus clases con niños y niñas que poseen una amplia variedad de necesidades, habilidades e intereses. Desde un enfoque inclusivo, en lugar de etiquetar a ciertos grupos de niños y niñas como “especiales” e involucrar a centros o **docentes especialistas** para educarlos, todos los docentes deben ser responsables del aprendizaje y del bienestar de todos los estudiantes en sus clases. En este sentido, todos los docentes deben ser docentes inclusivos.

Tal y como se explicó en la Introducción, la educación inclusiva es un proceso dinámico. Por lo tanto, no es posible proporcionar un modelo con un conjunto preestablecido de habilidades y conocimientos que todos los docentes deben tener para enseñar en entornos inclusivos. Por ejemplo, en un año determinado, puede haber un niño o una niña con discapacidad visual en la clase, ante lo cual el docente deberá ser capaz de ajustar sus métodos de enseñanza, el contenido y los materiales, considerando, para ello, las necesidades específicas de los niños y niñas con discapacidad visual. Sin embargo, el siguiente año, el niño o niña con discapacidad visual probablemente avance al siguiente grado, y esta vez el docente puede tener en el aula un niño o una niña con dificultades de aprendizaje; entonces, deberá hacer los ajustes de una forma completamente diferente. Por ello, en lugar de enfocarse únicamente en las habilidades específicas y el conocimiento de estrategias de enseñanza, los docentes necesitan desarrollar una actitud reflexiva y valores inclusivos: deben creer que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación regular, analizar los entornos de su escuela y el aula y reflexionar sobre cómo hacerlos accesibles y significativos para todos los estudiantes. Todo ello, mediante un proceso continuo, en el entendido de que las comunidades, las culturas, los intereses, las necesidades y las habilidades de los estudiantes y docentes están en constante evolución. Como resultado, todos los niños y niñas se sentirán igualmente valorados en las clases inclusivas.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial desarrolló un perfil de docentes inclusivos⁶ basado en cuatro valores fundamentales y un conjunto de competencias relacionadas con cada uno de ellos. Esto, porque se ha reconocido que las actitudes y los valores inclusivos son esenciales para la formación de un docente inclusivo. Se ha advertido, además, que las acciones en las escuelas inclusivas (tales como las adaptaciones en los métodos de enseñanza, contenidos y materiales) que no están relacionadas con los valores inclusivos como la igualdad, los derechos, el respeto por la diversidad y la participación, etc. son menos sostenibles y están más relacionadas con las instrucciones de las autoridades

superiores. Por ello, para que las habilidades y el conocimiento que los docentes aprenden para enseñar en entornos inclusivos sean significativos, deben integrarse en los valores inclusivos.⁷ En general, los docentes que creen que su responsabilidad es enseñar a todos los niños y niñas son los más eficaces.⁸

Valor 1. Valorar la diversidad de los y las estudiantes: las diferencias de los estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación. Las áreas de competencias para los docentes son:

- Los conceptos de la educación inclusiva.
- La percepción de los docentes sobre las diferencias de los estudiantes.

Valor 2. Apoyar a todos los estudiantes: los docentes tienen altas expectativas respecto del logro de todos los estudiantes. Las áreas de competencias para los docentes son:

- La promoción del aprendizaje académico, social, práctico y emocional de todos los estudiantes.
- Los enfoques de enseñanza eficaz en aulas heterogéneas.

Valor 3. Trabajar con otras personas: la colaboración y el trabajo en equipo son aspectos esenciales para todos los docentes. Las áreas de competencias para los docentes son:

- El trabajo con padres, madres y familias.
- El trabajo con una variedad de profesionales en educación.

Valor 4. Desarrollo personal profesional.

Las áreas de competencia para los docentes son:

- Los docentes ejemplifican la práctica reflexiva.
- La formación docente previa al servicio es el fundamento para el aprendizaje y el desarrollo profesional continuos.

Actividad:

Vea el video de Laura y Carlos:

https://youtube.com/watch?v=Bp5dHoEk0_w

Preguntas de reflexión

- ¿Qué podrían hacer los docentes para apoyar el aprendizaje de Laura y Carlos?
- ¿Cómo afectan los valores y las actitudes de los docentes de Laura y Carlos en sus procesos de aprendizaje?
- ¿Cuáles considera usted que son los conocimientos, las habilidades y las actitudes esenciales para los docentes de Laura y Carlos?

Consulte, en el capítulo IV, el apartado “El contenido para la formación docente” para conocer más reflexiones sobre los componentes esenciales de la formación docente.

Preguntas para la reflexión:

- ¿En su país, los principales actores (docentes, padres, madres, niños, niñas, formadores de políticas, etc.) comparten los valores fundamentales de los docentes inclusivos?
- ¿Cuáles considera que son las actitudes, habilidades y los conocimientos clave para los docentes inclusivos?
- ¿Son estas actitudes, habilidades y conocimientos clave de los docentes inclusivos diferentes de aquellas que deberían tener los docentes en general?
- ¿Los docentes de su país reciben suficiente apoyo para adquirir las actitudes, habilidades y conocimientos para enseñar en entornos inclusivos?
- De no ser así, ¿qué es lo que falta? ¿Qué podría cambiar para preparar mejor a los docentes para trabajar en entornos inclusivos?
- ¿Qué podrían hacer UNICEF y otras agencias o socios para apoyar más a los docentes y los actores interesados en su compromiso con las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para enseñar en entornos inclusivos?

Para obtener más información:

https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

Preguntas adicionales, para después de la lectura, sobre el perfil de los docentes inclusivos:

- *¿El perfil del docente inclusivo se corresponde con su contexto?*
- *¿Las competencias mencionadas previamente en el perfil del docente inclusivo son diferentes de los conocimientos, habilidades y actitudes que cualquier docente debería de tener?*
- *¿De qué manera la formación docente en su país prepara a los docentes para adquirir las competencias mencionadas en el perfil?*
- *¿Cuáles componentes están ausentes en la formación docente en su país? ¿Cómo influye esto en la implementación de la educación inclusiva?*

Actividad:

Junto con sus colegas, preparen un bosquejo sobre lo que consideran que debería caracterizar a un docente inclusivo en su contexto. Intenten pensar en los valores y las competencias que son esenciales para los docentes inclusivos.

Discutan, además, las diferentes formas en las que UNICEF y sus socios podrían apoyar el desarrollo de docentes inclusivos.

III. Enseñanza y aprendizaje en entornos inclusivos

Puntos clave:

- *Existen dos formas de conceptualizar las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad:*
 - *El enfoque individual ubica el "problema" en el niño o la niña con discapacidad, lo que conduce a que sea etiquetado como "especial". Este enfoque es problemático por varias razones: las etiquetas disminuyen las expectativas de los docentes hacia el niño o la niña con discapacidad; los docentes pueden sentir que no son responsables o capaces de enseñar a los niños y niñas con discapacidad; y se pierden oportunidades para introducir cambios en los métodos de enseñanza, las clases y el entorno escolar que beneficiarían a todos los niños y niñas.*
 - *El enfoque curricular sitúa el "problema" en el sistema educativo en lugar de centrarse en el niño o la niña con discapacidad. Se basa en la suposición de que todos los niños y niñas pueden presentar dificultades en la escuela y que estas dificultades indican las formas como la enseñanza y el aprendizaje pueden mejorar para todos los niños y niñas.*
- *No todos los niños y niñas con discapacidad tienen las mismas necesidades de aprendizaje, y no es posible identificar estrategias de enseñanza para todos los niños y niñas, que difieran significativamente de las estrategias generales de enseñanza.*
- *Como no existen estrategias específicas de enseñanza para los niños y niñas con discapacidad, los docentes inclusivos utilizan y adoptan una pedagogía centrada en el niño o niña para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.*
- *Entre los elementos clave de la pedagogía centrada en los niños y niñas, se encuentran: facilitar múltiples modalidades de aprendizaje; fomentar el aprendizaje cooperativo; crear oportunidades significativas de aprendizaje; desarrollar entornos educativos atractivos y flexibles; y repensar las estrategias de evaluación, así como los cambios de roles de los docentes.*

¿Son las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad diferentes o especiales?

Para responder a esta pregunta, es importante, en primer lugar, examinar las formas como los alumnos pueden aprender. Todos los niños y niñas –sin excepción– pueden aprender, pero las formas de aprender pueden diferir según los diferentes momentos de sus vidas, o los distintos temas. En efecto, algunos niños y niñas aprenden escuchando al docente, mientras que otros prefieren hacer ejercicios, utilizar apoyos visuales o tener discusiones grupales. Se pueden distinguir siete modalidades de aprendizaje diferentes:⁹

Verbal o lingüística	Los niños y niñas piensan y aprenden a través de palabras escritas y habladas, la memoria y el recuerdo.
Lógica o matemática	Los niños y niñas piensan y aprenden a través del razonamiento y el cálculo. Aprenden matemáticas con facilidad, pueden usar los números, reconocer patrones abstractos y realizar mediciones precisas.
Visual o espacial	Los niños y niñas piensan y aprenden a través de apoyos visuales. Les gustan las artes y pueden leer mapas, diagramas y gráficos con facilidad.
Corporal o kinestésica	Los niños y niñas piensan y aprenden a través del movimiento, el juego y el drama.
Musical o rítmica	Los niños y niñas aprenden a través de los sonidos, las rimas, el ritmo y la repetición.
Inter-personal	Los niños y niñas aprenden en grupos a través del trabajo cooperativo. Entienden las situaciones sociales y desarrollan relaciones personales con facilidad.
Intro-personal	Los niños y niñas aprenden a través de la concentración personal y la autorreflexión. Pueden trabajar individualmente y están conscientes de sus propios sentimientos, fortalezas y debilidades.

En una situación de aula en la que un docente recurre únicamente al **aprendizaje por memorización** –repetiendo el contenido una y otra vez–, el enfoque de enseñanza probablemente se adaptará únicamente a un pequeño grupo de estudiantes (aquellos que prefieren el aprendizaje verbal), mientras que otros niños y niñas tendrán más dificultades para seguir la clase. Esto no significa necesariamente que dichos estudiantes tengan dificultades de aprendizaje.

Consulte, en el capítulo III, el apartado “Múltiples modalidades de aprendizaje” para conocer más acerca de cómo aplicar las diferentes modalidades de aprendizaje al planificar las clases y las actividades de aprendizaje.

Tradicionalmente, en muchos países donde niños y niñas con discapacidad experimentaban dificultades educativas, “el problema” se situaba en el alumno, ocasionando que el diagnóstico fuera que el niño o niña tenía necesidades educativas especiales. A esto se le conoce como *enfoque del aprendizaje individual*.¹⁰ Según esta perspectiva, las dificultades educativas se definen en función de las características individuales, tales como una discapacidad del niño o niña. Esto se basa en las siguientes suposiciones:

- En un grupo de niños y niñas, se pueden identificar aquellos que son especiales o diferentes.
- Estos niños y niñas necesitan una enseñanza especial que responda a sus problemas.
- Es mejor enseñar de manera conjunta a los niños y niñas con problemas similares.
- Los otros niños y niñas son normales y se benefician de las modalidades de enseñanza existentes.

El enfoque individual ha sido criticado por numerosas razones:¹¹

- Etiquetar o categorizar a los niños y niñas, como, por ejemplo, “los niños y niñas con discapacidad visual”, puede reducir las expectativas de los docentes respecto de tales niños y niñas y suscitar la sobreprotección, todo lo cual, a su vez, puede conducir a la falta de estimulación y desafíos. Por ejemplo, para evitar presionar a los niños y niñas con discapacidad intelectual, es probable que los docentes pidan a estos estudiantes que dibujen mientras los demás hacen ejercicios de escritura, lo que puede resultar aburrido para el niño o niña, estigmatizarlo y mermar su progreso escolar.
- La división de niños y niñas en categorías o tipos puede fomentar la idea de que la enseñanza para estos grupos de niños y niñas debería ser gestionada de una manera “especial” y estar a cargo de diferentes tipos de docentes e, incluso, en entornos diferenciados (para mayor información sobre la pedagogía especial, consulte en el capítulo III, el apartado “¿Existe una pedagogía especial?”). Al respecto, una práctica común consiste en brindar a los niños y niñas con discapacidad tareas adicionales o especiales para que se pongan al día con el resto de la clase. Frecuentemente, los niños y niñas con discapacidad son alejados de las clases regulares, a fin de llevar a cabo estas tareas especiales, mientras que los demás compañeros gozan de recreos, clases de arte o deporte. Esto no solo aísla a los niños y niñas con discapacidad, sino que también los priva de actividades que son importantes para el desarrollo de sus habilidades sociales –o bien de otras habilidades que son fundamentales para su desarrollo en general– y, sobre todo, los estigmatiza. Asimismo, la presencia adicional de otros adultos para brindar apoyo individual a los niños y niñas dentro del aula, puede convertirse en una barrera para la interacción entre el niño o niña y el resto de la clase, a menos que dicho adulto sea visto como un medio para proporcionar mayor flexibilidad en la enseñanza de todos los niños y niñas.
- Debido a la atención que se presta a las características individuales (tales como el coeficiente intelectual, la capacidad auditiva, etc.), los docentes pueden pensar que no es posible superar las dificultades de aprendizaje de un niño o una niña, o bien que lidiar con ellos es un trabajo de expertos.
- La mayoría de los niños y niñas no encajan perfectamente en las categorías, por lo que diferentes expertos pueden entregar consejos contradictorios para un mismo niño o niña.
- La categorización de los niños y niñas puede, por un lado, reforzar la idea de que aquellos con discapacidad necesitan recursos adicionales y, por otro, disminuir la confianza de los docentes regulares, quienes podrían llegar a suponer que solo es factible enseñar a los niños y niñas con discapacidad con recursos adicionales.
- Debido al enfoque individual, la comunidad educativa, la organización de la escuela y el currículo no son cuestionados. De este modo, se pueden perder oportunidades de mejorar las escuelas para todos los niños y niñas.

Esquema “el niño o niña como un problema”.¹²

Actualmente, en lugar de problematizar al niño o niña de manera individual, se concibe que el problema está en el sistema educativo. A esto último se lo conoce como *enfoque curricular*.¹³ De acuerdo con esta perspectiva, las dificultades educativas se definen en función de los servicios y las actividades que se les ofrecen a los niños y niñas, al igual que las condiciones creadas en la escuela y la comunidad.

Los principales supuestos son:

- Cualquier niño o niña puede experimentar dificultades en la escuela, no solo aquellos con discapacidad.
- Estas dificultades pueden aportar pautas sobre las formas para mejorar la enseñanza.
- Estas mejoras conducen, a su vez, a mejores condiciones de aprendizaje para todos los niños y niñas.
- Se debe apoyar a los docentes para que desarrollen prácticas más inclusivas (en lugar de recurrir a especialistas para lidiar con los niños y niñas con discapacidad).

Esquema “el sistema educativo como un problema”¹⁴



Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo se definen en su país conceptos como “discapacidad” y “necesidades especiales”?
- ¿Cómo influyen estas definiciones en las intervenciones y programas actuales dirigidos a los niños y niñas con discapacidad?
- ¿Los niños y niñas con discapacidad están incluidos en las aulas regulares o están segregados en **escuelas especiales**?
- En su opinión, ¿qué tan eficaces son los programas actuales en su país con respecto a la inclusión de los niños y niñas en las escuelas?
- ¿Cómo se pueden mejorar los programas actuales?

¿Existe una pedagogía especial?

El término *pedagogía* es comúnmente utilizado en el contexto educativo para hacer referencia al “acto de enseñar en conjunto con el discurso de la enseñanza. Se refiere a lo que uno necesita saber y las habilidades que uno debe dominar”.¹⁵ Respecto de los niños y niñas con discapacidad, los investigadores han debatido si estos requieren enfoques específicos de enseñanza o si los docentes pueden utilizar con ellos enfoques regulares de enseñanza.

Existen dos posiciones principales en este debate:¹⁶

- *Posición de diferencias únicas*

Todos los estudiantes tienen necesidades comunes y necesidades que les son únicas como individuos. En lugar de asumir que existe una pedagogía especial para niños y niñas con discapacidad, los docentes utilizan una pedagogía centrada en los alumnos a fin de responder a las necesidades de todos los estudiantes. Algunas personas la llaman pedagogía amigable con los niños y niñas, para enfatizar que los docentes no siempre necesitan responder de manera individual a los niños y niñas, sino que a veces pueden proceder en función de las necesidades comunes.

- *Posición de diferencias generales*

Además de las necesidades comunes y de las necesidades únicas e individuales, los estudiantes tienen necesidades que son específicas de un subgrupo. Sin embargo, los niños y niñas no pertenecen exactamente a un mismo subgrupo (que frecuentemente está relacionado con una discapacidad, por ejemplo, los niños y niñas con discapacidad múltiple). Los investigadores no han podido identificar ninguna evidencia que apoye el argumento de que todos los estudiantes pertenecientes a un subgrupo, tienen exactamente las mismas necesidades. Del mismo modo, no existe evidencia clara que justifique la necesidad de estrategias específicas de enseñanza para subgrupos que difieran significativamente de las estrategias generales.

El supuesto de que los niños y niñas con discapacidad tienen necesidades especiales y que, en consecuencia, requieren métodos de enseñanza específicos puede provocar que los docentes regulares piensen que no son capaces –ni pueden ser responsables– de enseñar a todos los niños y niñas del aula.

Los conceptos “*continuidad de los enfoques de enseñanza*” con “*altos niveles de intensidad*” y “*bajos niveles de intensidad*” son introducidos para enfatizar que los enfoques de enseñanza que los docentes utilizan en las aulas son los mismos para todos los niños y niñas. Sin embargo, para algunos niños y niñas dichos enfoques se aplican con mayor o menor intensidad.

En general, no se considera útil fomentar en los docentes la creencia de que existen enfoques de enseñanza diferentes y especiales para los niños y niñas con discapacidad. Por el contrario, los docentes deben ser alentados para incluir y enseñar a todos los niños y niñas en clases regulares.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo responden los docentes en su país a los niños y niñas con discapacidad en las aulas regulares?
- ¿Qué tan efectivos son sus enfoques?
- ¿Cuáles cree que son las barreras que impiden a los docentes pensar diferente sobre la pedagogía?
- ¿Cómo pueden apoyar UNICEF y otras agencias en este proceso?

Pedagogía centrada en niños y niñas

Como se explicó en las secciones anteriores, todos los docentes se encuentran con niños y niñas que tienen contextos, habilidades, intereses y necesidades de aprendizaje muy diversas. Dado que no existe una pedagogía especial para educar a los niños y niñas con discapacidad, los docentes en entornos inclusivos deben, por tanto, utilizar una pedagogía centrada en el niño o la niña para responder a las necesidades de todos sus estudiantes. Sin embargo, no resulta conveniente hacer una división rígida entre la educación centrada en el docente y otra centrada en el niño o la niña. Por ejemplo, en muchas partes del mundo, la educación es muy tradicional (aprendizaje por memorización) y en muchas culturas el respeto por los docentes es muy importante, por lo que, al implementar una pedagogía centrada en los niños y niñas, se deben respetar y tomar en cuenta las condiciones locales y culturales. Lo relevante es que es posible implementar elementos de dicha pedagogía en entornos más tradicionales.¹⁷ El punto clave que se debe recordar es que, para desarrollar una pedagogía más inclusiva, los docentes frecuentemente necesitan empezar a cambiar el comportamiento del aula: desde dónde imparten la clase, cómo utilizan los recursos, la forma de comunicación e interacción con los niños y niñas y el modo en el que evalúan el aprendizaje de los niños y niñas. Esto se puede observar en el estudio de caso del Proyecto de Educación Inclusiva de México, en la actividad que se propone a continuación.

Actividad:

En la página 74 del siguiente enlace, encontrará el cuento “El armadillo y el León”:

http://escuelatransparente.gob.mx/transparencia/documentos/Libros_2015-2016/TercerGrado/EspanolLibrodeLecturas3ero.pdf

La docente Chansamay, reconociendo las diferentes habilidades, intereses, antecedentes y necesidades de aprendizaje de los estudiantes presentes en el aula, realiza diferentes actividades para desarrollar la lección con su grupo de alumnos.

A continuación, se describen las actividades que lleva a cabo:

- La docente comienza la clase cantando con los niños y niñas una canción relacionada con el tema central de la lección. Los estudiantes, a la vez que la disfrutan y son introducidos al tema central de forma divertida y emocionante, se involucran y participan activamente.
- La docente les recuerda a los estudiantes la tarea, que consistió en leerles o escuchar el cuento “El armadillo y el león” a sus padres, madres o hermanos. A continuación, la docente vuelve a leer el cuento y le pide a distintos estudiantes que, de forma voluntaria, le cuenten diferentes partes de la historia al grupo. Al contar el cuento en voz alta, los niños y niñas desarrollan confianza en la utilización del lenguaje.
- Posteriormente, los estudiantes toman turnos para actuar el cuento varias veces. La docente se asegura de que haya diversos de estudiantes participando en cada actuación. Actuar un cuento permite que los niños y niñas tengan la oportunidad de comprender mejor el orden de los eventos y puedan explorar la complejidad del cuento por medio de los estilos de aprendizaje kinestésicos.
- Durante el día, la docente les solicita a los alumnos que cambien de lugar en varias ocasiones. De esta manera, favorece que ellos se sienten con diferentes compañeros y compañeras y garantiza que en cada grupo de estudiantes estos se apoyen entre sí respecto de su aprendizaje. Además, ayuda a promover la autoestima positiva, ya que los niños y niñas son animados a verse como aprendices exitosos.
- La docente invita a cada niño y niña a elegir un personaje del cuento y dibujar cómo lo imaginan. Esto promueve que los estudiantes sean creativos y dominen el cuento, toda vez que les provee la oportunidad de darle vida al cuento.
- La docente fomenta que los estudiantes compartan ideas y se apoyen mutuamente. Para ello, la docente vuelve a contar partes del cuento a fin de que los niños y niñas puedan escoger el personaje que deseen dibujar. Los alumnos cambian de opinión frecuentemente, pero la docente nunca intenta decirles qué hacer, sino que les da el espacio para que ellos decidan individualmente. Además, les brinda apoyo a aquellos estudiantes que se encuentran indecisos para que puedan sentirse motivados y apropiarse de su trabajo.
- La docente brinda atención especial a los estudiantes que necesitan un apoyo adicional. Para ello, ha organizado los grupos de modo tal que los niños y niñas con discapacidad estén acompañados por estudiantes que se sienten seguros y capaces. Por su parte, la escuela trabaja fuertemente para desarrollar conocimientos en los estudiantes acerca de la importancia del respeto y el apoyo mutuo.
- La docente cuenta con un conjunto de materiales para apoyar a los niños y niñas con necesidades especiales.

Principales características de los enfoques de aprendizaje centrados en niños y niñas

Algunos de los enfoques aplicados en el estudio de caso se explican con mayor detalle en esta sección.

Oportunidades de aprendizaje significativas

Cuando los estudiantes comprenden el propósito de las lecciones y actividades escolares, se sienten más motivados. Así, el vínculo que se establece entre lo que se enseña y la forma como se enseña, con la vida diaria de los niños y niñas, es importante. Lo anterior solo se puede lograr con el esfuerzo de los docentes para conectarse con sus estudiantes, conocer lo que es relevante para ellos y crear un entorno tranquilo en el que los niños y niñas se sientan seguros para interactuar entre sí y con los docentes. Algunas ideas sobre cómo hacer esta conexión son:¹⁸

- Desarrollar lecciones basadas en los conocimientos previos y las habilidades de los estudiantes. Los docentes necesitan conocer muy bien a sus alumnos y brindarles oportunidades para que puedan demostrar lo que saben y hacer contribuciones significativas en las lecciones.
- Utilizar las experiencias diarias de los niños y niñas como ejemplos cuando se explican conceptos nuevos. Esto aumenta la relevancia que para ellos tienen las lecciones. Los estudiantes pueden ser motivados a traer objetos de sus hogares y compartir sus historias y experiencias. Una vez más, los docentes deben estar conscientes del contexto y la cultura de sus estudiantes.
- Hacer que el aprendizaje sea útil, proporcionando a sus estudiantes oportunidades para aplicar lo que han aprendido en situaciones cotidianas.
- Relacionar lo que los niños y niñas aprenden en una materia, con lo que han aprendido en otra. Muchas materias están interrelacionadas y es importante mostrar esta coherencia.

Diversos estilos de aprendizaje

Los niños y niñas aprenden de muchas maneras. En efecto, la mayoría de ellos y ellas utilizan distintas modalidades de aprendizaje en sus procesos educativos (consulte, en el capítulo III, el apartado “¿Son las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad diferentes o especiales?”). De ahí que los docentes deben ser capaces de facilitar múltiples modalidades de aprendizaje y aplicar diferentes enfoques de enseñanza para asegurarse de que todos los niños y niñas participen y aprendan juntos.¹⁹ En la pedagogía centrada en niños y niñas, los docentes llevan a cabo una práctica reflexiva, en la cual son motivados a reflexionar constantemente sobre:

- Las modalidades de aprendizaje con que los niños y niñas se sienten más cómodos durante la clase.
- Las razones por las que algunos niños y niñas no progresan al mismo ritmo que otros.
- Las estrategias y técnicas que deben usar para permitir que todos los niños y niñas aprendan y alcancen sus metas.
- Los ajustes necesarios en los recursos, las actividades y la accesibilidad de estos para todos.
- La motivación y el compromiso de los niños y niñas, y cómo esto es influenciado por sus contextos y experiencias.
- Las creencias culturales, que determinan la interacción con y entre los niños y niñas, otros docentes y los padres y madres de familia.

Dependiendo de muchos factores –tales como el tema de la lección, las modalidades específicas de aprendizaje del estudiante, el contexto, las habilidades de los docentes, etc.–, los docentes usarán una variedad de enfoques de enseñanza, tales como:

- Brindar oportunidades para explorar, expresar, aprender y consolidar el conocimiento.
- Dar libertad a los niños y niñas para usar sus propias habilidades de investigación y resolución de problemas, y guiarlos para que aprovechen al máximo sus talentos naturales.

Muchos docentes están muy familiarizados con el aprendizaje por memorización, ya que es altamente probable que ellos hayan experimentado este tipo de enseñanza tradicional cuando eran niños o niñas, o bien durante el período **formación docente previa al servicio**. Sin embargo, es necesario motivar a los docentes para que proporcionen a sus estudiantes oportunidades de explorar y experimentar (por ejemplo, a través de excursiones y juegos didácticos), y no solo memorizar, con el propósito de facilitar las discusiones y el trabajo en grupo. Asimismo, se requiere que los docentes utilicen una variedad de recursos pedagógicos y de enseñanza. Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje pueden ser utilizados para adaptarse a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los niños y niñas. Los principios clave del Diseño Universal para el Aprendizaje incluyen:²⁰

- Proporcionar múltiples *medios de representación*. Los niños y niñas difieren en la forma en la que perciben y comprenden la información. Por ejemplo, los niños y niñas con discapacidad sensorial, con dificultades de aprendizaje o aquellos procedentes de contextos culturales distintos, abordan el contenido de diversas maneras. En ese entendido, utilizar una variedad de medios de representación le permitirá a los estudiantes hacer conexiones relativas a y entre los conceptos, y aumentará la calidad del aprendizaje para todos los niños y niñas. En consecuencia, los docentes pueden alternar entre la información visual y auditiva, personalizar las áreas de enseñanza, aclarar los símbolos y el vocabulario, ejemplificar a través de múltiples medios, resaltar patrones, etc.
- Ofrecer múltiples medios para la *acción y expresión*. Los niños y niñas demuestran de modo diferente lo que conocen y utilizan diversos tipos de expresión en sus procesos de aprendizaje. Los niños y niñas con discapacidad de lenguaje, por ejemplo, podrían preferir expresarse a través de textos escritos en lugar de hacerlo mediante mensajes orales. Los docentes, entonces, pueden utilizar dispositivos de asistencia y herramientas para la comunicación alternativa, motivar a los niños y niñas a explorar distintas formas de comunicación y expresión y permitirles opinar sobre lo que han aprendido de diferentes formas (a través de la escritura, el lenguaje verbal, dibujos, etc.) en distintos momentos.
- Brindar diferentes medios para la *motivación e implicación en el aprendizaje*. Los niños y niñas tienen distintas motivaciones para aprender. Algunos pueden sentirse atraídos por la novedad y la espontaneidad, mientras que esto podría asustar a aquellos que prefieren la estructura y la rutina. Asimismo, hay niños y niñas que prefieren trabajar de manera individual, mientras que a otros les gusta el trabajo en grupo. Los docentes pueden ofrecer opciones y autonomía, minimizar el miedo y las distracciones, promover la habilidad de superación y desarrollar la autoevaluación y la reflexión.

Para más información sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, consulte el cuadernillo 11.

Aprendizaje cooperativo

En el aprendizaje cooperativo, los estudiantes comparten responsabilidades y recursos en el proceso de alcanzar metas comunes. El trabajo cooperativo en grupo puede ser muy efectivo para aumentar la comprensión de conceptos y para fortalecer las actitudes positivas de los niños y niñas respecto del trabajo y entre ellos mismos. Además, bien implementada, esta modalidad de trabajo les permite a los docentes pasar más tiempo con un niño o una niña en particular y con grupos pequeños.²¹

Hay muchos enfoques diferentes para el aprendizaje cooperativo y para el trabajo colectivo. Es importante que los docentes consideren cómo dividir a los estudiantes en grupos. Para garantizar que el trabajo en grupo sea efectivo en las aulas inclusivas, especialmente cuando se enseña a niños y niñas con discapacidad, es mejor evitar conformar grupos según los niveles de habilidad. Reunir a todos los niños y niñas con discapacidad en un solo grupo puede ser muy estigmatizador, además de reducir las oportunidades para la colaboración y el aprendizaje. Crear grupos con niños y niñas de diferentes contextos proporciona mejores oportunidades de aprendizaje a todos.²²

Los docentes deben crear un entorno en el que los niños y niñas se sientan valorados y apoyados para asumir riesgos y contribuir. Por ello, el trabajo en grupo necesita ser planificado cuidadosamente, a fin de asegurar que la actividad sea significativa para todos. Además, los docentes deben estar disponibles durante las actividades para brindar apoyo cuando sea necesario. Los niños y niñas tienen que aprender y practicar sus habilidades (comprender la actividad, dividir los trabajos y recursos, tomar turnos, valorar cada una de las contribuciones, expresar ideas, escuchar activamente, etc.) para hacer que el trabajo en grupo sea exitoso.

Cada niño o niña puede desempeñar un rol. Por ejemplo, es posible hacer que los roles roten para que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de ser el o la líder del equipo. Igualmente, es importante que a los niños y niñas con discapacidad se les asignen roles valiosos y cruciales para el trabajo en grupo. Por otra parte, a menudo es necesario que el docente establezca reglas básicas con los niños y niñas antes de iniciar el trabajo colectivo.²³

Para que el trabajo en grupo sea significativo, se requiere ir más allá de las situaciones en las que los niños y niñas realizan tareas de forma individual y ayudan a otros cuando lo necesitan. De hecho, las experiencias de aprendizaje más interesantes derivan de situaciones en las que los niños y niñas dependen uno del otro y deben colaborar para completar una actividad. Las diferentes formas de interdependencia durante el trabajo en grupo incluyen:²⁴

- Interdependencia de objetivos: el grupo tiene un solo objetivo.
- Interdependencia de la recompensa: todo el grupo recibe un reconocimiento por alcanzar el objetivo.
- Interdependencia de recursos: cada niño o niña tiene diferentes recursos (materiales y conocimientos) que es necesario combinar para completar la actividad.
- Interdependencia de roles: cada niño y niña tiene un rol diferente (reportero, cronometrador, etc.) que debe desempeñar para completar la actividad.

Entornos de aprendizaje atractivos y accesibles

La clase y el ambiente escolar pueden apoyar la enseñanza y el aprendizaje centrados en el niño y niña. Estos espacios son acogedores y seguros, puesto que permiten la participación igualitaria de todos los estudiantes y se enfocan en el autodescubrimiento.²⁵

Aunque es importante crear espacios de aprendizaje atractivos y accesibles para todos, este no es el objetivo último, sino un medio para implementar enfoques de aprendizaje centrados en niños y niñas que valoren y garanticen el derecho y el acceso a una educación de calidad para todos.

Algunas características de los espacios de aprendizaje centrados en niños y niñas incluyen:²⁶

- **Espacio físico:** garantizar que todos los niños y niñas puedan moverse libremente en el aula y en la escuela, trabajen de forma individual y grupal, y accedan a los recursos de aprendizaje cuando sea necesario.
- **Rincones de aprendizaje:** establecer diferentes rincones de aprendizaje en el aula, en los que los niños y niñas puedan aprender de manera independiente o en grupos pequeños, mediante una educación auto dirigida. Cada rincón debe contar con recursos e instrucciones y brindar a los estudiantes la oportunidad de enriquecer lo que han aprendido previamente, practicar nuevas habilidades y explorar nuevos conceptos. Por su parte, los estudiantes pueden participar en la planificación, la organización y el manejo de los rincones de aprendizaje, todo lo cual contribuye a fortalecer el vínculo entre el hogar y la escuela.
- **Áreas de exhibición:** crear una pizarra dentro del aula para exhibir el trabajo realizado por todos los niños y niñas y proporcionar una retroalimentación respecto de dicho trabajo. Asimismo, se debe cambiar con frecuencia el contenido de la pizarra y utilizarla como apoyo pedagógico.
- **Biblioteca del aula:** los libros son apoyos pedagógicos sumamente efectivos que ayudan a los niños y niñas a aprender nuevos conceptos, desarrollar el lenguaje y comprender mensajes. Los libros creados localmente, así como aquellos creados por los niños y niñas, pueden ser tan útiles como los libros infantiles costosos.

Evaluación

Todos los docentes quisieran saber, en diferentes momentos de la lección, la semana, el trimestre o el año escolar, lo que sus estudiantes han aprendido y cómo pueden aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes. En un enfoque de enseñanza tradicional, la evaluación suele ser *sumativa*. Con frecuencia, los niños y niñas deben memorizar contenidos curriculares densos y demostrar (una o dos veces al año), a través de pruebas escritas u orales, lo que recuerdan. Este enfoque crea barreras para muchos niños y niñas. Por ejemplo, los niños y niñas que tienen dificultades para procesar grandes cantidades de contenido, necesitan más tiempo para responder a las preguntas, o tienen problemas para expresar lo que han aprendido en el texto escrito, o en una presentación oral podrían no superar las pruebas, aun cuando hayan aprendido y adquirido nuevas habilidades y conocimientos.

Con la *evaluación formativa continua*, utilizada en las aulas inclusivas centradas en niños y niñas, todos los estudiantes tienen la oportunidad de demostrar de diferentes formas, conforme a las distintas modalidades de aprendizaje, lo que han aprendido. Las evaluaciones continuas, además, proveen retroalimentación a los docentes, de modo que en cualquier momento estos pueden ajustar sus lecciones para asegurar que todos los alumnos entiendan lo que se está enseñando y también para que los niños y niñas, aprendan cómo pueden progresar. Asimismo, estas evaluaciones hacen posible que el docente pueda comunicar regularmente las fortalezas y debilidades de los estudiantes a sus padres y madres, a fin de que estos se involucren en el proceso de aprendizaje de sus hijos o hijas durante todo el año escolar. Desde este enfoque, la evaluación contribuye al proceso educativo promoviendo el aprendizaje y guiando la enseñanza: es la evaluación *para y del* aprendizaje.²⁷

Las técnicas de evaluación formativa pueden incluir:²⁸

- Observaciones y mantenimiento de registros observacionales, notas factuales libres de juicios de valor de las actividades de los niños y niñas.
- Hacer preguntas abiertas durante las actividades para evaluar la habilidad de los niños y niñas de expresarse verbalmente y comprender por qué se comportan de cierta manera.
- Realizar pruebas de diagnóstico para detectar lo que los niños y niñas ya conocen y pueden hacer, lo que proporciona oportunidades de aprendizaje significativas.
- Portafolios para la evaluación. Un portafolio incluye muestras del trabajo del niño o la niña (muestras escritas o ensayos, historias e informes, ilustraciones o imágenes, mapas, diagramas y hojas de cálculo de matemáticas, etc.). Además, puede contener registros de las actividades no curriculares que realizan los niños y niñas (como asumir responsabilidades en un comité del aula). Los portafolios revelan lo que el niño o la niña ha aprendido y cómo lo aprendió y se centran en los logros en vez de en los fracasos. Un niño o niña puede ser incluido en la evaluación mediante portafolios, por ejemplo, al decidir qué se va a registrar en el portafolio. El portafolio puede ser utilizado para evaluar el progreso del niño o la niña durante un cierto período (en lugar de comparar los resultados de los niños y niñas entre sí) y, también, sirve de base para la discusión acerca del progreso de aprendizaje de los niños y niñas, con ellos mismos y con los padres y madres.
- Historias de aprendizaje. Esta forma de evaluación narrativa incluye la documentación escrita e imágenes del aprendizaje del niño o la niña. Los padres, madres, niños y niñas suelen involucrarse en este proceso de documentación. Las historias de aprendizaje no se focalizan en los errores o las debilidades. Además, reconocen que el aprendizaje se lleva a cabo a través de una interacción única del niño o la niña con el mundo.
- Pruebas cortas, listas de verificación, exámenes en el aula, revistas de aprendizaje, conferencias, etc.

La retroalimentación es una parte crucial de la evaluación formativa, ya que motiva a los niños y niñas, les informa cómo están y les muestra cómo pueden mejorar. Sin embargo, los docentes deben ser cuidadosos respecto de cómo evaluar y retroalimentar a los niños y niñas, especialmente en las clases inclusivas. A los niños y niñas con dificultades de aprendizaje no se les suelen hacer preguntas directas durante la clase, para no avergonzarlos ni interrumpir el ritmo de la lección, lo que los deja sin retroalimentación durante períodos prolongados. En consecuencia, los docentes necesitan encontrar maneras de incluir a todos los niños y niñas en las evaluaciones y en la retroalimentación. De hecho, en la retroalimentación puede ser dada por los docentes, los compañeros y compañeras, los padres y madres e, incluso, por los mismos niños y niñas.²⁹

Las diferencias entre la evaluación formativa y la sumativa son:³⁰

Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Evalúa el <i>desempeño</i> del niño o la niña	Evalúa el <i>progreso</i> del niño o niña
Se realiza al <i>final</i> del módulo o curso	Se realiza <i>durante</i> el módulo o curso
Hace un <i>juicio final</i> sobre el logro del niño o la niña	Brinda <i>oportunidades para mejorar</i> el proceso de aprendizaje

Actividad:

Observe el siguiente video sobre estrategias de evaluación formativa:

https://youtube.com/watch?v=J0g1Y-L_r-s

Preguntas de reflexión:

- ¿Cómo se reflejan los principios de la educación centrada en el niño y la niña en las estrategias formativas de enseñanza?
- ¿Cómo el uso de la evaluación formativa incrementa la calidad de la enseñanza en el video?
- ¿Por qué la evaluación formativa provee más oportunidades que la evaluación sumativa a los niños y niñas con discapacidad de demostrar lo que han aprendido?

Cambiar el papel de las y los docentes

En los contextos educativos más tradicionales, el docente tiene un rol claro: proporcionar información a los niños y niñas. Cuando se implementa un enfoque centrado en niños y niñas en el aula, el papel del docente cambia: ya no tiene un rol predeterminado, sino que debe adaptarse al contexto. En las clases centradas en niños y niñas, algunos roles que los docentes pueden adoptar son:³¹

- **Facilitador:** ofrece oportunidades de aprendizaje adecuadas y motiva a los niños y niñas a contribuir con ideas de manera constructiva.
- **Director:** planifica y guía las discusiones para asegurar que todos los niños y niñas puedan contribuir.
- **Observador:** observa a los niños y niñas mientras trabajan solos o en grupos y también cuando juegan. Esto ayuda a entenderlos mejor y a crear actividades de aprendizaje pertinentes.
- **Estudiante:** reflexiona sobre las lecciones y las distintas formas de hacerlas más significativas en el futuro.

Desarrollar culturas inclusivas

La educación inclusiva es más que ubicar a los niños y niñas con discapacidad en las **escuelas regulares**, es más que hacer adaptaciones en el aula e, incluso, es más que un cambio de pedagogía. Las escuelas inclusivas comparten una cultura de inclusión que influye en el funcionamiento de la escuela, el desarrollo e implementación de políticas, la resolución de los problemas, el apoyo a los docentes y el involucramiento de las comunidades.³²

Entre las características comunes de las culturas escolares inclusivas se encuentran:³³

- La apreciación por las diferencias entre los estudiantes y el personal, como un recurso.
- Las particularidades organizativas que apoyan el trabajo en equipo del personal.
- El estilo colaborativo de interacción y resolución de problemas entre el personal y los niños y niñas.
- Una actitud reflexiva que conduce a cambios en los programas y las estrategias del personal de la escuela.
- El liderazgo que se comparte y distribuye entre los líderes formales y el personal.
- La disposición para luchar por mantener las prácticas inclusivas.
- Una comprensión de la naturaleza social y política de la inclusión.
- El uso de lenguaje y símbolos para comunicar ideales y difundir los compromisos en toda la escuela y la comunidad.
- El enfoque en los estudiantes más que en el contenido cuando se planifican las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- El compromiso y la creencia acérrima en la educación inclusiva.

Estrategias para desarrollar una cultura inclusiva en las escuelas:³⁴

- Traducir las políticas nacionales de educación inclusiva a políticas centradas en la escuela.³⁵ Estas últimas deberían incluir el compromiso con la no discriminación y la inclusión, el desarrollo de un marco escolar centrado en los niños y niñas, así como autoevaluaciones escolares y planes de desarrollo escolar.
- Asegurar que dichas políticas se reflejen en todos los aspectos de la vida escolar: la enseñanza y las relaciones en el aula, las reuniones de la escuela y del consejo escolar, la supervisión de los docentes, las excursiones escolares, el comportamiento en espacios recreativos, las asignaciones presupuestarias y cualquier interacción con la comunidad local o con el público en general.
- Involucrar a las asociaciones de docentes, juntas escolares, asociaciones de padres, madres y docentes y otros grupos de apoyo escolar en programas que les permitan aumentar su comprensión y conocimiento sobre la discapacidad.
- Terminar con la segregación en las escuelas, mediante decisiones que permitan:
 - Garantizar el compromiso con la educación inclusiva en las aulas.
 - Desarrollar políticas municipales para los entornos de aulas inclusivas, que tengan en cuenta a las escuelas, docentes, funcionarios municipales, administradores escolares, padres, madres, niños, niñas y otros actores involucrados.
 - Brindar apoyo a los niños y niñas con discapacidad en las clases regulares.
 - Realizar seguimiento regularmente a las escuelas para asegurar que la segregación no ocurra de manera formal ni informal. Este seguimiento debe involucrar a los padres y madres de los niños y niñas con discapacidad, a fin de que los sistemas sean transparentes y responsables ante ellos y sus hijos e hijas.

Preguntas para la reflexión:

- ¿De qué forma las características del enfoque de educación centrada en niños y niñas pueden ayudar a los docentes en el diseño de lecciones que se ajusten a las necesidades de todos los niños y niñas con discapacidad?
- ¿Qué características de la educación centrada en niños y niñas se cumplen en su país?
- ¿Qué tipo de apoyos y capacitaciones para implementar la pedagogía centrada en niños y niñas requieren los docentes en su país?



Para obtener más información:

Frecuentemente a los docentes les resulta útil aprender sobre nuevas ideas que puedan ayudarlos a modificar sus lecciones y los entornos escolares, a fin de satisfacer las necesidades de los niños y niñas con discapacidad. Por el contrario, estos aprendizajes los tranquilizan al constatar que enseñar a niños y niñas con discapacidad en aulas regulares no requiere de conocimientos complejos y especializados, ni tampoco de habilidades y materiales específicos. Los docentes son capaces de enseñar a los niños y niñas con discapacidad utilizando el método de enseñanza y aprendizaje centrado en niños y niñas, cuyas ideas pueden ser encontradas en el siguiente recurso:

- *Manual Escuelas Amigas de la Infancia:*
https://www.unicef.org/ecuador/Escuelas_Amigas_de_la_Infancia_ES.pdf

Preguntas adicionales para después de leer el texto sugerido:

- *¿De qué manera las guías para enseñar a niños y niñas con discapacidad mejoran la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para todos los niños y niñas?*
- *¿Considera que algunas estrategias son costosas o complejas para implementar en su contexto? ¿Por qué lo percibe así?*
- *¿Cuáles estrategias son de bajo costo? ¿Cuáles son fáciles de implementar en escuelas regulares de su contexto?*
- *¿Para cuáles estrategias los docentes necesitarían un apoyo adicional? ¿Dónde podrían encontrar ese tipo apoyo en su país?*
- *¿Qué tanta flexibilidad para hacer adaptaciones necesarias tienen los currículos y los procesos de evaluación en su país?*

IV. Formación docente previa al servicio

Puntos clave:

- *La forma en que se define la educación inclusiva influye en la formación docente. En los países en los que la política de discapacidad está fundamentada en el modelo médico, la formación docente tiende a centrarse en la identificación de los niños y niñas con discapacidad, lo mismo que en la implicación de la discapacidad en las capacidades de aprendizaje y en las estrategias de enseñanza, en lugar de focalizarse en los valores y pedagogía centrada en niños y niñas, que pueden reducir la necesidad de hacer ajustes especiales para los niños y niñas con discapacidad.*
- *Un enfoque integral en el que todos los docentes aprenden sobre la educación inclusiva en todos los ámbitos de su formación resulta más efectivo en su preparación para trabajar en entornos inclusivos, que los módulos separados (opcionales) sobre educación inclusiva.*
- *Es necesario que todos los docentes comprendan a cabalidad la pedagogía inclusiva con sus valores fundamentales y, también, adquieran una comprensión básica sobre las diferentes discapacidades y cómo hacer adaptaciones para garantizar que los niños y niñas con discapacidad participen de la educación regular basada en principios inclusivos.*
- *Los formadores de docentes idealmente deben tener experiencia práctica en educación inclusiva, en el modelo de pedagogía centrada en niños y niñas y haber realizado una reflexión respecto de su enfoque de enseñanza.*
- *Los docentes en formación necesitan experiencias en escuelas inclusivas exitosas, donde les sea posible aprender de la experiencia de los docentes inclusivos con capacidad para modelar prácticas efectivas.*
- *Existe la necesidad de involucrar a las personas con discapacidad en la formación docente.*

La formación regular frecuentemente no logra proporcionar a los docentes la confianza, las habilidades y los conocimientos necesarios para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad en las clases regulares. La falta de apoyo a los docentes para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes es una de las razones principales por las que tantos niños y niñas con discapacidad no asisten a la escuela, la abandonan tempranamente o son excluidos del aprendizaje en el entorno escolar. Los docentes requieren una formación previa al servicio apropiada, apoyo en el servicio y un desarrollo profesional continuo en educación inclusiva.³⁶ Ello, porque los docentes capacitados en educación inclusiva son capaces de reconocer y valorar la diversidad entre los estudiantes y son más positivos respecto de la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares.³⁷

Comprensión de la educación inclusiva

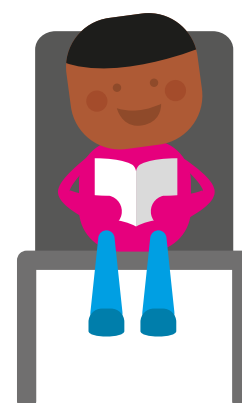
Hay muchas definiciones diferentes de educación inclusiva. Comprender lo que significa la educación inclusiva no solo difiere de un país a otro, sino que también puede variar mucho entre las políticas y las prácticas en un mismo país. Dado lo anterior, es importante reflexionar sobre cómo se entiende la educación inclusiva en la formación docente, ya que esto influirá en su implementación.

La mayoría de las convenciones, los acuerdos y las metas internacionales sobre la educación inclusiva están basados en el **modelo social de la discapacidad** o modelo basado en derechos (para más información sobre el **enfoque basado en derechos humanos** de la educación inclusiva, consulte el cuadernillo 3, “Legislación y políticas de educación inclusiva”). Incluso en los países donde las políticas nacionales de educación inclusiva se basan en estas convenciones internacionales, utilizando un modelo social de discapacidad, la formación docente en educación inclusiva sigue estando asociada al modelo médico de la discapacidad. Gran parte de la formación docente inclusiva se concentra más en la conciencia de las necesidades especiales, la identificación de los niños y niñas con discapacidad, la implicación de la discapacidad en las capacidades de aprendizaje de los niños y niñas y las estrategias para enseñar a los niños y niñas con discapacidad, en lugar de poner énfasis en la filosofía general y los valores subyacentes de la misma.³⁸ El modelo médico y el enfoque de los "problemas" inherentes del niño o la niña son considerados discriminatorios, pues conducen a la segregación, o bien intentan "normalizar" a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (educación integrada). El predominio persistente del modelo médico de la discapacidad en la formación docente retrasa o, incluso, dificulta la plena implementación de la educación inclusiva.

Idealmente, los formuladores de políticas y formadores de docentes deben comprender que:³⁹

- La educación inclusiva es un proceso que permite abordar y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, en la cultura y en las comunidades, así como en la reducción de la exclusión educativa (para más información sobre la definición de educación inclusiva, consulte el cuadernillo 1).
- La educación inclusiva es un proceso dinámico que requiere de apoyo continuo y del desarrollo profesional de los docentes. Implica una constante reflexión y autoevaluación, al interior de toda la comunidad escolar, sobre las barreras que los niños y niñas pueden enfrentar para acceder a una educación de calidad y sobre cómo eliminar tales barreras.
- La educación inclusiva es transversal en todos los aspectos de la educación (desarrollo curricular y didáctico, evaluación, infraestructura escolar, datos educativos, gestión de la información, etc.), no es un proyecto separado, sino una filosofía que sustenta todo el sistema educativo. La educación inclusiva debe ser considerada como una responsabilidad de todos los actores involucrados en la educación y no solo de los docentes especialistas o expertos.
- Los formuladores de políticas, los formadores de docentes y los docentes deben adoptar valores y prácticas que apoyen a todos los estudiantes. Deben contar, además, con las habilidades y los conocimientos necesarios para satisfacer las necesidades específicas de los niños y niñas con discapacidad.

Para mayor información sobre el desarrollo de las políticas públicas, consulte el cuadernillo 3, “Legislación y políticas de educación inclusiva”.



- La educación inclusiva está vinculada con otros sectores, por ejemplo: salud, saneamiento, transporte y justicia. Este enfoque intersectorial es especialmente importante en los primeros años de la educación.
- Se necesitan compromisos explícitos para capacitar y reclutar a docentes con discapacidad.
- La formación docente y el desarrollo profesional es un proceso continuo que requiere inversión y un plan financiero claro.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo se define la educación inclusiva en las políticas públicas de su país?
- ¿Se encuentra tal definición reflejada en la formación docente?
- ¿De qué manera la formación docente facilita o dificulta la implementación de la educación inclusiva en su país?

Modelos de formación docente

Existen dos enfoques de formación, a propósito de la preparación de los docentes, para enseñar en entornos inclusivos:

- Módulos separados.
- Enfoque integral.

En muchos países, los docentes en formación aprenden sobre la educación inclusiva a través de unidades o módulos separados. Dichos módulos, con frecuencia llamados "necesidades educativas especiales", suelen ser opcionales y limitados en tiempo. Como estos módulos no son obligatorios para todos los estudiantes, muchos pierden la oportunidad de prepararse para la enseñanza en entornos inclusivos. Además, estos módulos especiales pueden generar la impresión de que la educación inclusiva es distinta de la educación "normal" y que no es responsabilidad de todos los docentes, lo cual refuerza la idea de que la educación inclusiva requiere conocimientos específicos.

En el modelo *integral o transversal*, la educación inclusiva forma parte y refuerza todos los ámbitos de la formación docente previa al servicio y **formación docente permanente**. Lo anterior porque es más

probable que, a través de un enfoque integral, los docentes desarrollen valores y actitudes inclusivos y se sientan responsables de todos los niños y niñas.⁴⁰ Se ha reconocido ampliamente que la aplicación de una pedagogía centrada en niños y niñas y la satisfacción de las necesidades de los niños y niñas con discapacidad en las aulas regulares, beneficia a todos los niños y niñas. La incorporación de la educación inclusiva en la formación de los docentes a través de cursos obligatorios, por tanto, mejora la calidad de la educación para todos los niños y niñas.⁴¹

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo se organiza la formación docente previa al servicio en su país?
- ¿De qué manera se facilita o se dificulta la implementación de la educación inclusiva en su país?

Contenidos de formación docente

Existe una gran discusión sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los docentes deben adquirir para ser capaces de enseñar en entornos inclusivos.

Muchos de los cursos de formación en educación inclusiva sitúan el problema en el niño o la niña. Gran parte del esfuerzo se focaliza en enseñar sobre las diferentes discapacidades, las causas médicas de las discapacidades, la identificación de los niños y niñas con discapacidad y las adaptaciones especiales necesarias para su educación. A menudo, se presta poca atención a los factores del entorno que aumentan las barreras a la educación de los niños y niñas con discapacidad y a la pedagogía general centrada en niños y niñas, cuya consideración podría reducir la necesidad de hacer adaptaciones específicas para los niños y niñas con discapacidad. Este enfoque, basado en el modelo médico de la discapacidad, en la práctica, frecuentemente implica modelos de apoyo individual. Los planes educativos se establecen con objetivos de aprendizaje individuales y ajustes que se deben realizar. De ahí que el entorno de enseñanza y aprendizaje en su conjunto no se cuestiona, todo lo cual implica una pérdida de oportunidades para realizar cambios estructurales y mejorar la calidad de la educación para todos los niños y niñas.

Por otro lado, los enfoques amplios que capacitan a los docentes sobre pedagogía y escuelas centradas en niños y niñas y en la educación para todos, tienden a pasar por alto a los niños y niñas con discapacidad, lo que puede reforzar la idea errónea acerca de la necesidad de miradas pedagógicas especializadas. En el marco de estos enfoques amplios, los docentes pueden sentirse abrumados y dudar respecto de qué

pueden enseñar a los niños y niñas con discapacidad en las aulas regulares. Muchos docentes, por ejemplo, creen que pueden enseñar a niños y niñas con una discapacidad leve o moderada, pero que aquellos con discapacidades más severas o complejas deberían asistir a escuelas segregadas para niños y niñas con discapacidad.

Todos los docentes deben entender plenamente la pedagogía inclusiva, ser capaces de crear entornos inclusivos y comprometerse con los valores inclusivos. Deben, además, adquirir una comprensión básica de los diferentes tipos de discapacidades y de las adaptaciones necesarias para asegurar que los niños y niñas con discapacidad puedan participar en la educación regular basada en principios inclusivos.⁴²

Componentes clave de la formación docente inclusiva:⁴³

- Identificar las necesidades y barreras de aprendizaje específicas de los niños y niñas en el aula, la escuela y la comunidad que puedan impactar en la presencia, la participación y los logros de los niños y niñas.
- Llevar a cabo prácticas innovadoras para ayudar a todos los niños y niñas a aprender y participar en todas las actividades escolares y comunitarias.
- Saber cómo colaborar con colegas, familias y miembros de la comunidad.
- Conocer dónde encontrar apoyos o recursos adicionales cuando sean necesarios.

La práctica es parte esencial de la formación docente. Tanto los docentes en formación como los docentes en práctica, necesitan más oportunidades para desarrollar habilidades de enseñanza inclusiva centrada en niños y niñas a través de juegos de roles, lecciones modelo y, especialmente, observaciones y prácticas profesionales en escuelas inclusivas.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cuál es el contenido clave de la formación previa al servicio en educación inclusiva en su país?
- ¿Cómo se relaciona este contenido con las definiciones nacionales e internacionales de educación inclusiva?
- ¿Se prepara lo suficiente en su país a todos los docentes para enseñar en entornos inclusivos?

Formadores de docentes

Muchos docentes expresan la necesidad de contar con experiencia y practicar la pedagogía inclusiva y centrada en niños y niñas.⁴⁴ Sin embargo, la mayoría de los cursos de formación docente previa al servicio se centran en conocimientos en lugar de enfocarse en habilidades, valores y actitudes, lo que implica poca o ninguna oportunidad para que los estudiantes practiquen sus habilidades en escuelas reales.

Así también, muchos formadores de docentes tienen escasa experiencia con métodos de enseñanza innovadores o con la educación en entornos inclusivos, por lo tanto, les resulta difícil preparar a los docentes para que trabajen en escuelas inclusivas. Los formadores de docentes requieren, en consecuencia, apoyo para desarrollar habilidades autocríticas que les permitan reflexionar sobre sus propias creencias, valores, cultura y actitudes frente a la inclusión y la discapacidad, a fin de convertirse en modelos para la enseñanza inclusiva en sus lecciones. En este contexto, el autorreflexión es importante tanto para los formadores de docentes como para sus estudiantes. Ello, porque lo que los docentes aprenden de los expertos en los cursos de formación (teóricos) muy a menudo no se implementa en la práctica, a menos que los docentes tengan las habilidades para reflexionar con mayor profundidad sobre el contenido, desarrollar una comprensión más amplia de los conceptos y relacionar estos últimos con contextos específicos.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Quiénes son los formadores de docentes en su país?
- ¿Qué tipo de experiencia tienen en educación inclusiva?
- ¿Cómo influye esta situación en la formación docente en su país?
- ¿La formación docente en su país ofrece estrategias innovadoras de enseñanza (centradas en niños y niñas) a los docentes en formación?

Involucrar a las personas con discapacidad en la formación docente

Es necesario diseñar la formación docente (tanto la formación previa al servicio como la formación permanente) en coordinación con una serie de actores involucrados. Debido a que frecuentemente falta experiencia práctica en educación inclusiva y trabajo con los niños y niñas con discapacidad, es importante que las personas con discapacidad y las Organizaciones de Personas con Discapacidad (DPO por su sigla en inglés) sean implicadas.

Algunas ideas para involucrar a personas con discapacidad y/o a DPO en la formación docente son:⁴⁵

- Incorporar a las personas con discapacidad en las discusiones de política pública sobre estrategias educativas, formación docente, desarrollo curricular, etc.
- Hacer esfuerzos para capacitar y contratar docentes (educadores) con discapacidad.
- Incluir charlas con actores de diferentes grupos involucrados (entre ellos, a personas con discapacidad) en la formación docente.
- Proveer oportunidades para que los docentes en formación realicen sus prácticas profesionales en escuelas inclusivas o en instalaciones o eventos con la participación de personas con discapacidad.
- Permitir que las personas con discapacidad participen en la gestión escolar, así como en los comités de padres y madres o de las comunidades.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo se involucra en su país a las personas con discapacidad en la formación docente?
- ¿Qué tan accesible es la formación docente para las personas con discapacidad en su país?
- ¿Qué barreras podrían enfrentar en su país las personas con discapacidad para convertirse en docentes (educadores)?

V. Apoyo a los docentes en servicio

Puntos clave:

- *Para sustentar la idea de que todos los docentes son responsables del aprendizaje de todos los niños y niñas, los modelos de formación docente centrados en la escuela son más eficaces que los modelos de formación en cascada. El modelo de formación centrado en la escuela crea oportunidades de experiencias prácticas de aprendizaje.*
- *El aprendizaje activo y la práctica reflexiva fundamentan todas las actividades exitosas de desarrollo docente. Los docentes deben ser capaces de establecer vínculos claros entre las teorías e ideas nuevas a las que se ven enfrentados y asignar tiempo, espacio y apoyo para comenzar a introducirlas en las prácticas de aula. Asimismo, deben ser capaces de discutir y compartir sus experiencias con sus mentores y colegas con el fin de consolidar su aprendizaje.*
- *El desarrollo profesional docente es un esfuerzo continuo y debe ir de la mano con la asignación del presupuesto y el desarrollo de políticas para asegurar que los docentes puedan implementar lo que han aprendido.*
- *La formación docente permanente debe tener coherencia tanto con la formación docente previa al servicio como con las políticas y estrategias nacionales de educación.*
- *Los docentes requieren de apoyo práctico para implementar la educación inclusiva. Este puede ser proporcionado a través del desarrollo de comunidades de práctica entre docentes; la colaboración y orientación entre pares; la participación de padres, madres y la comunidad; el apoyo de los niños y niñas; y los centros de docentes y recursos especializados.*
- *Contar con apoyo adicional en el aula (docentes especialistas, voluntarios, padres y madres de familia, etc.) puede ser valioso, pero debe ser cuidadosamente estudiado. Los docentes de apoyo o voluntarios pueden aumentar el estigma hacia los niños y niñas con discapacidad, quienes podrían comenzar a depender de los ayudantes y sentir menos necesidad de interactuar con sus pares. Además, esto podría encubrir las dificultades que enfrentan los niños y niñas con discapacidad en su proceso de aprendizaje y reducir las oportunidades para que los docentes realicen adaptaciones que puedan beneficiar a todos los niños y niñas.*

Formación docente permanente

Todos los docentes necesitan un desarrollo profesional continuo y de alta calidad en educación inclusiva. En muchos países, la formación docente permanente en educación inclusiva es ofrecida por las ONG o los programas financiados por donantes. El modelo en cascada es un enfoque muy común en estos programas. En este modelo, un grupo central de docentes está en condiciones de capacitar a otros docentes, quienes posteriormente podrán capacitar a otros docentes. Así, el modelo en cascada tiene el potencial de llegar a una gran cantidad de docentes en un corto período de tiempo con recursos relativamente limitados. Sin embargo, este enfoque ha sido justificadamente criticado en los últimos años debido a la falta de impacto que ha tenido en el cambio de comportamiento de los docentes en el aula. El éxito del modelo en cascada depende, en gran medida, de las habilidades de capacitación del grupo central de docentes, por lo tanto, existe el riesgo de que el mensaje clave de la capacitación original

pueda perderse en el proceso. En efecto, los docentes que capacitan a sus colegas a menudo no poseen en profundidad el conocimiento ni la experiencia para responder a ciertas preguntas y proporcionar ejemplos de la vida real. De esta manera, la formación en cascada frecuentemente ignora los principios fundamentales del aprendizaje profesional.⁴⁶

Las estrategias para aumentar la efectividad de los cursos de formación, siguiendo el modelo en cascada, incluyen:⁴⁷

- Proveer a grupos centrales de docentes con los materiales y planes de estudios detallados.
- Favorecer el desarrollo profesional continuo de los grupos centrales de docentes.
- Dar apoyo y asesoramiento centrado en la escuela para llevar el conocimiento y las habilidades a la práctica diaria en los establecimientos escolares.
- Facilitar que los colegas o expertos que tienen mayor experiencia práctica en educación inclusiva asesoren a los docentes sin experiencia.
- Promover el apoyo entre los docentes para que puedan compartir las experiencias en la implementación de la educación inclusiva.
- Monitorear el proceso de formación y realizar visitas regulares de seguimiento.

El modelo de formación docente centrado en la escuela es una alternativa al modelo en cascada. En el marco de este enfoque, la capacitación se imparte a todos los actores presentes al interior de la escuela y se apoya la idea de que todos los docentes son responsables del aprendizaje de todos los niños y niñas y que los mismos valores inclusivos deben ser compartidos por toda la comunidad escolar. El modelo de formación docente centrado en la escuela genera oportunidades de experiencias de aprendizaje prácticas: los capacitadores pueden relacionar el contenido de la capacitación con el contexto escolar específico, y las nuevas habilidades pueden ponerse en práctica inmediatamente con el apoyo de los expertos. Para aumentar la sostenibilidad de los cursos de formación centrados en la escuela, es importante crear planes de desarrollo escolar y dar seguimiento posterior a la capacitación. Incluso, diferentes escuelas pueden ser capacitadas en grupo cuando sea necesario. Esto da la posibilidad de intercambiar ideas y experiencias entre colegas y favorece las visitas de estudio locales. En contextos donde los recursos son limitados o los docentes se encuentran geográficamente muy alejados, el aprendizaje a distancia puede ser una alternativa.

Además de las opciones de capacitación más formales, hay otros enfoques que permiten mejorar las habilidades y actitudes de los docentes. Estos incluyen, por ejemplo, visitas a las escuelas, observaciones y orientaciones entre pares, la participación en conferencias y en redes de docentes, la creación de grupos escolares y asesoramientos informales.⁴⁸

Al diseñar la formación docente permanente en educación inclusiva, es importante mantener la coherencia entre la formación previa al servicio, la permanente, la estrategia educativa general y el desarrollo de la educación inclusiva, dado que es poco probable que el cambio se produzca solo con cursos de formación docente de corto plazo. El desarrollo del docente supone un esfuerzo continuo y debe ir de la mano con la asignación de presupuesto y la ejecución de políticas que aseguren que los docentes puedan implementar lo que han aprendido.

Los cursos de formación autónomos en educación inclusiva pueden conducir al malentendido de que la educación inclusiva es un proyecto exclusivo para docentes especializados, en lugar de un plan para el mejoramiento integral de la escuela que concierne a todos los docentes y afecta los asuntos de la comunidad escolar.

Actividad:

Junto con sus colegas, elaboren un mapa de todas las organizaciones que se encuentran involucradas en la formación docente permanente en su país.

- ¿Todas las organizaciones comparten los mismos valores de inclusión y comprenden igualmente la educación inclusiva?
- ¿Cuáles son los diferentes enfoques de aprendizaje docente en los que se basan los programas de las distintas organizaciones? ¿El aprendizaje activo y la práctica reflexiva son comprendidos como un elemento esencial de los diversos programas?
- ¿Existe coherencia entre los contenidos de capacitación de todas estas organizaciones? ¿Existe coherencia entre la formación docente previa al servicio y la formación docente permanente?

Apoyo a los docentes

La enseñanza en entornos inclusivos puede parecer compleja y abrumadora. Sin embargo, aun en los contextos más desafiantes, los docentes pueden encontrar apoyo en la comunidad escolar. Para ello, pueden considerar las siguientes fuentes de apoyo:⁴⁹

Apoyo de los niños y niñas

Hay muchos programas que motivan a los niños y niñas a brindarse apoyo entre sí. Esto se debe a que los compañeros y compañeras pueden ser decisivos para estimular la participación de los niños y niñas con discapacidad en la escuela y en la comunidad. Los programas de apoyo entre pares están basados en el supuesto de que los niños y niñas son capaces y están dispuestos y motivados para ayudarse mutuamente. Desde esta perspectiva, cuando se anima a los niños y niñas a conocerse y a entender cuáles son los retos que algunos estudiantes enfrentan para ir a la escuela, es muy probable que superen sus temores o prejuicios iniciales y se conviertan en un valioso recurso de apoyo para las escuelas inclusivas.

Los niños y niñas pueden desempeñar diferentes roles. Por ejemplo, en los programas Círculo de Amigos y Amigas (Circle of Friends), se incita a los niños y niñas a hacer amistades. Estas relaciones de amistad son la base para brindar apoyo práctico a los demás. En Haciendo Planes de Acción (Making Action Plans), los niños y niñas forman parte de los equipos de apoyo para los niños y niñas con discapacidad (junto con los

profesionales y miembros de la familia) y ayudan a planificar e implementar intervenciones que permitan aumentar la participación de los niños y niñas con discapacidad en todas las actividades escolares. A menudo, los niños y niñas tienen perspectivas diferentes de las de los adultos y proporcionan soluciones creativas. Todos los niños y niñas indican haberse beneficiado de los programas de apoyo entre pares, especialmente por la oportunidad para desarrollar habilidades sociales y para la resolución de problemas en un entorno no formal.

Apoyo de otros docentes

Los docentes aprenden mejor el uno del otro. La colaboración entre los docentes es muy valiosa en términos de su desarrollo profesional y como fuente de apoyo adicional para la implementación de la educación inclusiva.

Observación entre pares

Cuando los docentes implementan una educación inclusiva, es probable que, en un comienzo, se sientan inseguros. Por ello, es útil que alguien observe sus lecciones, particularmente desde un enfoque que considere los elementos de la pedagogía centrada en niños y niñas. Sin embargo, puede resultar un poco intimidante cuando los expertos, directores de escuelas o, incluso, las autoridades educativas locales hacen estas observaciones, en cambio, los docentes suelen sentirse más relajados y estar más abiertos a aprender a través de un intercambio que les otorgue la oportunidad de observar lecciones de otros docentes y, luego, de comentar ideas. Las observaciones entre pares pueden ser informales o más estructuradas, con reuniones y observaciones previas y posteriores y, también, con fichas informativas. En cualquier caso, es importante acordar de antemano los procedimientos y las consideraciones éticas (por ejemplo: ¿cuál es el propósito de las observaciones?, ¿quién recibirá un informe en caso de que sea necesario?, ¿cómo garantizar el respeto y la igualdad?). Sobre esto, hay quienes consideran menos artificial que el docente observador participe activamente en la lección –mientras observa–, en vez de situarse en la parte trasera del aula. Por último, la observación de lecciones puede darse entre docentes de una misma escuela o de un mismo vecindario.

Asesoramiento entre colegas

El propósito del asesoramiento entre pares es que los docentes se apoyen mutuamente, por lo que debe producirse en un ambiente entre colegas que sea cordial, amistoso y donde no exista temor por la evaluación. Por lo general, los docentes reflexionan conjuntamente sobre los desafíos a los que se enfrentan en sus aulas (por ejemplo, satisfacer las necesidades de todos los estudiantes), planifican de modo colaborativo estrategias para superar estos desafíos y escogen a un socio para implementar las estrategias planteadas. Luego, el asesor observa, reúne los documentos, hace preguntas, modela enfoques, entre otras acciones. Finalmente, todos los docentes se vuelven a reunir para compartir los documentos, reflexionar sobre las estrategias e intercambiar experiencias.

Las siguientes tres secciones proveen una visión general de cómo padres, madres, miembros de la comunidad y docentes especialistas pueden brindar apoyo a los docentes inclusivos en el aula. Es un enfoque común en la educación inclusiva incorporar a otros adultos –en ocasiones a expertos– para asegurar que las necesidades de todos los estudiantes se satisfagan. Antes de detallar la organización de este tipo de apoyo, se reflexionará sobre los posibles desafíos que puede implicar la incorporación de un apoyo adicional en el aula:

- La presencia de más adultos en el aula puede originar distracciones e, incluso, interrumpir a los niños y niñas en el cumplimiento de sus tareas.

- Cuando un niño o una niña con discapacidad recibe ayuda para completar sus tareas, es posible que el docente no logre comprender a cabalidad las barreras que el niño o la niña experimenta para seguir las lecciones y completar el trabajo. Las dificultades que enfrenta el niño o la niña pueden permanecer ocultas lo que, a su vez, puede influenciar negativamente los resultados del aprendizaje a largo plazo. En consecuencia, el docente no se verá enfrentado a la exigencia de adaptar la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, el entorno, etc. a las necesidades de todos los niños y niñas, con lo cual se podrían perder oportunidades para mejorar la calidad de la educación para todos los niños y niñas.
- Los docentes de apoyo o los voluntarios pueden aumentar el estigma hacia los niños y niñas con discapacidad y provocar que se los etiquete como "especiales".
- Los niños y niñas con discapacidad podrían depender más del adulto adicional y sentir menos necesidad de cooperar con los otros estudiantes del aula.
- El docente podría sentir que es menos responsable de los estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, el apoyo adicional en el aula puede ser valioso para asegurar que todos los niños y niñas participen en todas las actividades y reciban una ayuda más individualizada cuando sea necesario. El apoyo adicional, entonces, debe planificarse cuidadosamente. Para ello, se requiere reflexionar previamente sobre las diferentes funciones de este y hacer evaluaciones periódicas de su cooperación. Los adultos pueden desempeñar diferentes roles, dependiendo de las necesidades en el aula:

- **Ayudante particular:** proporciona asistencia intensiva a un niño o una niña, o bien a un grupo pequeño de estudiantes.
- **Coordinador de actividades:** mantiene al resto de los estudiantes del aula involucrados en actividades y tareas.
- **Instigador:** mantiene la fluidez de las actividades, resolviendo situaciones menores y proporcionando recursos cuando sea necesario.

En cualquier caso, los apoyos adicionales deben estar involucrados en actividades de formación o en el desarrollo de capacidades en educación inclusiva, para garantizar que todos compartan los mismos valores inclusivos y se sientan igualmente responsables de la educación de todos los niños y niñas.

Apoyo de los padres y madres

Los padres y madres son los expertos en el conocimiento de sus hijos e hijas. Ellos conocen las habilidades, necesidades e intereses de sus hijos o hijas mejor que nadie. Por ello, los docentes que mantienen un contacto regular con los padres y madres pueden establecer un mejor vínculo entre la situación del hogar y la escuela, lo que es relevante para el diseño de lecciones centradas en niños y niñas que provean oportunidades de aprendizaje significativas y activas. Son muchas las maneras en que los docentes pueden contactarse con los padres y madres, algunas de estas se mencionan a continuación:

- Encuentros cara a cara cuando los padres o madres llevan y recogen a sus hijos e hijas de las escuelas.
- Visitas a los hogares.
- Libretas escolares para el hogar.
- Blogs de la escuela.
- Reuniones entre padres, madres y docentes.

En muchas escuelas existen asociaciones de padres y madres, a través de las cuales estos apoyan la planificación, implementación y evaluación de las actividades escolares. Dichas asociaciones son provechosas tanto para examinar los desafíos que algunos niños y niñas enfrentan al ir a la escuela y participar en actividades como para determinar conjuntamente soluciones.

Participación de la comunidad

Las escuelas pueden recurrir a la comunidad para encontrar los apoyos que se requieran. Ello, porque muchos miembros de la comunidad cuentan con las habilidades y la voluntad para contribuir con la escuela y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para todos los niños y niñas. Los docentes, en consecuencia, pueden utilizar cuestionarios y tener reuniones comunitarias con el fin de conocer a los miembros de la comunidad, sus habilidades y su compromiso. Algunas ideas de cómo los miembros de la comunidad pueden apoyar el aprendizaje para todos en la escuela incluyen:

- Ayudar a los docentes a elaborar recursos pedagógicos que sean aptos para todos.
- Hacer que el entorno de la escuela y del aula sea más accesible para todos.
- Proveer transporte escolar para los niños y niñas con discapacidad.
- Apoyar voluntariamente al docente en el aula para que pueda equilibrar con mayor facilidad su tiempo entre las instrucciones individuales y las de grupo.
- Establecer un comité comunitario para reflexionar con los docentes, niños y niñas respecto de cómo superar las barreras al aprendizaje.
- Colaborar en la recaudación de fondos para comprar recursos adicionales de enseñanza y aprendizaje o dispositivos de asistencia cuando sea necesario.
- Invitar a las autoridades educativas locales para que implementen políticas de educación inclusiva y garanticen el respeto por el derecho de todos los niños y niñas a la educación.

Docentes especialistas y centros especiales de recursos⁵⁰

En una cantidad importante de países, los formuladores de políticas están implementando el cambio desde la educación especial hacia la educación inclusiva. En tales países, muchas escuelas especiales están siendo transformadas en **centros de recursos para la educación inclusiva** para asegurar que los recursos y los conocimientos no se desperdicien. Así también, muchos de los docentes de educación especial se están convirtiendo en docentes de apoyo que dan consejos, comparten estrategias de enseñanza y ayudan a las escuelas y a las familias en la implementación de la educación inclusiva.

Como se mencionó anteriormente, si bien el soporte adicional de los docentes de apoyo puede ser muy valioso, su intervención debe planificarse diligentemente para evitar el estigma hacia los niños y niñas con discapacidad y reforzar la idea de que estos necesitan una atención especial impartida por expertos. Por su parte, los centros de recursos pueden ser muy útiles para identificar a los niños y niñas con discapacidad, proporcionar una intervención temprana y proveer recursos. En cualquier caso, se requiere una planificación cuidadosa y la colaboración de todos los actores involucrados para evitar que estos centros se conviertan en escuelas especiales con un nombre diferente.

La evidencia a nivel mundial sugiere que los centros de recursos solo son efectivos cuando los docentes son capacitados como docentes de apoyo o de asesoría en educación inclusiva, con lo cual adquieren capacidades para apoyar a los docentes regulares, a fin de que estos mejoren sus prácticas para ser más inclusivos.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Qué tipo de apoyo reciben los docentes en su país para implementar la educación inclusiva?
- ¿Qué tan efectivo es este apoyo?
- ¿Qué clase de apoyo podría ser útil para ser implementado en su país? ¿Qué tipo de recursos se requerirían?

Para saber más:

- *Conjunto de materiales para la formación de profesores sobre las necesidades especiales en el aula:* <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000966/096636sb.pdf>

Notas

VI. Resumen

En este cuadernillo se invitó a reflexionar acerca de cómo los docentes son preparados para enseñar en entornos inclusivos y de qué forma los docentes abordan las necesidades educativas especiales en el contexto de las escuelas y aulas regulares.

Los mensajes clave referentes a la pedagogía centrada en niños y niñas y al apoyo y la formación docente inclusiva abarcan:

- La educación inclusiva es un proceso dinámico basado en valores inclusivos. Dado que las comunidades, las culturas, los intereses, las necesidades y las capacidades de niños, niñas y docentes están en constante evolución, no es posible proporcionar a los docentes un conjunto fijo de habilidades y conocimientos que puedan aplicar en cualquier aula inclusiva. Por lo tanto, es importante que los **docentes se conviertan en practicantes reflexivos** capaces de analizar la situación de aprendizaje y enseñanza y, de acuerdo a ello, hacer adaptaciones cuando sean necesarias.
- La educación inclusiva implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños y niñas del grupo de edad apropiado. Es responsabilidad del Estado garantizar la educación a todos los niños y niñas.
- Los actores involucrados en cualquiera de los niveles de la educación deben comprender que la **educación inclusiva es responsabilidad de todos**. Este es un asunto transversal que debe ser abordado mediante el desarrollo de estrategias y políticas educativas, currículos, materiales, evaluaciones, infraestructura escolar, datos educativos, gestión de la información, etc.
- **Todos los niños y niñas tienen necesidades que son comunes para todos y otras que son únicas para ellos como individuos**, por lo que resulta problemático registrar solo necesidades educativas comunes en un grupo específico de niños y niñas. En consecuencia, **no es posible identificar una pedagogía o estrategia educativa especial para enseñar a los niños y niñas con discapacidad en entornos inclusivos**; los docentes deben utilizar los mismos enfoques de enseñanza que con otros niños y niñas, pero con mayor o menor nivel de intensidad.
- **La pedagogía centrada en niños y niñas** permite a los docentes responder a las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas, incluyendo a aquellos con discapacidad. Entre los elementos clave de la pedagogía centrada en niños y niñas se encuentran: proporcionar oportunidades de aprendizaje significativas, tomar en cuenta las múltiples modalidades de aprendizaje, promover el aprendizaje cooperativo, crear contextos de aprendizaje atractivos y usar procedimientos de evaluación continua.
- Un **enfoque integrado en la formación docente previa al servicio**, en el que la educación inclusiva es una parte obligatoria de la formación de todos los docentes y se refuerza en cada área de formación, es más eficaz que proporcionar módulos aislados sobre educación inclusiva.
- La formación docente debe asegurar que todos los docentes comprendan a cabalidad la pedagogía inclusiva y adquieran una comprensión básica de los diferentes tipos de discapacidades y de cómo hacer adaptaciones para asegurar que los niños y niñas con discapacidad pueden participar en la educación regular sobre la base de principios inclusivos.

Glosario

Aprendizaje por memorización: Es un método de aprendizaje basado en la memorización mediante la repetición.

Centro de recursos para la educación inclusiva: Es un término con diferentes significados. En este cuadernillo, se entiende como una institución que proporciona apoyo a las escuelas inclusivas. Dicho apoyo puede incluir el seguimiento a escuelas inclusivas, la formación docente, el fortalecimiento de las capacidades de los padres y madres, el desarrollo y la difusión de herramientas de enseñanza y aprendizaje y dispositivos de asistencia, el apoyo individual y asesoramiento a docentes, madres, padres, niños y niñas.

Sin embargo, cabe señalar que *centro de recursos* es también un término que se utiliza con frecuencia para describir las instalaciones, ubicadas en escuelas especiales o escuelas regulares, donde se encuentra el personal y el equipo para apoyar a los niños y niñas con discapacidad. En muchos casos, estos centros de recursos no son inclusivos y se convierten en una forma de educación especial segregada, donde los niños y niñas con discapacidad aprenden aislados de sus compañeros y compañeras. En los centros de recursos que no están enfocados en la educación inclusiva, los docentes de educación especial pueden muchas veces convertirse en una barrera para la inclusión de niños y niñas con discapacidad en los entornos regulares. Esto se debe a que, explícita o implícitamente, apoyan el concepto de que la enseñanza especializada es necesaria para los niños y niñas con discapacidad. UNICEF no apoya esta visión y, siempre que sea posible, el personal de UNICEF debe promover y planificar con sus socios el desarrollo de una oferta inclusiva.

Docente especialista: Es un docente con experiencia y conocimientos específicos en el trabajo con niños y niñas con discapacidad. En ocasiones, se le llama *docente de educación especial* o, por ejemplo, en algunos países del sur de África, *docente itinerante*, ya que se traslada de escuela en escuela para apoyar a los niños y niñas con discapacidad. Consulte la nota sobre los centros de recursos para obtener más detalles.

Entorno inclusivo: Es un lugar (escuela, universidad, centro de aprendizaje comunitario, etc.) donde todos los estudiantes pueden aprender y participar juntos de forma significativa.

Educación inclusiva: Es “el proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas”. (Para más información, consulte el cuadernillo 1).

Enfoque basado en los derechos humanos: El enfoque basado en los derechos humanos es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo. (Para más información, consulte el cuadernillo 1).

Escuela especial: Es una escuela que está especialmente organizada para atender las necesidades específicas de un grupo de niños y niñas (como los niños y niñas con discapacidad).

Escuela regular: Es una escuela que proporciona una educación para todos los niños y niñas sin centrarse en grupos específicos. A veces se le llama *escuela ordinaria* y, en algunos países, se utiliza el término *escuela normal*. Estos términos deben ser superados, ya que perpetúan el mito de que hay niños y niñas que son "normales" y, en consecuencia, otros que no lo son.

Formación docente permanente: Es la capacitación y el apoyo profesional que se les brinda a los docentes que se encuentran trabajando en las escuelas.

Formación docente previa al servicio: Es la capacitación que reciben los docentes antes de comenzar a trabajar en las escuelas.

Modelo médico de la discapacidad: Es un modelo que explica la discapacidad como un problema de salud o una condición médica del individuo que se puede tratar o curar con asistencia médica. Por lo tanto, la discapacidad es el resultado de la condición médica. Se considera que la persona con discapacidad necesita una cura, y que es responsabilidad de los profesionales de la salud aliviar su dolor y sufrimiento. *[Este no es el modelo que UNICEF sigue actualmente.] (Para más información, consulte el cuadernillo 1).*

Modelo social de la discapacidad: Este enfoque sostiene que la discapacidad es el resultado de las interacciones entre una persona que tiene una limitación funcional y un entorno social y cultural desfavorable. La discapacidad, por consiguiente, se entiende como un constructo sociopolítico, en el que las barreras actitudinales, ambientales e institucionales, que son inherentes a la sociedad, excluyen y discriminan sistemáticamente a las personas con discapacidad. *[Este es el modelo que UNICEF sigue!]* (Para más información, consulte el cuadernillo 1).

Pedagogía: Es comúnmente utilizada dentro de la educación para referirse al acto de enseñanza en conjunto con el discurso de la enseñanza. Es lo que uno necesita saber y las habilidades que uno necesita dominar.

Bibliografía

Ainscow, Mel., *Las necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*, UNESCO, París, 2004.

Booth, Tony, and Birgit Dyssegaard, *Quality is not enough: The contribution of inclusive values to the development of Education for All*, Danish Ministry of Foreign Affairs-Danida, Copenhagen, Dinamarca, 2008.

Bourke, Roseane, and Mandia Mentis, 'An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 21, no. 4, 10 March 2014, pp. 384-397.

Carrington, Suzanne, and John Elkins, 'Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools', *Support for Learning*, vol. 17, no. 2, May 2002, pp. 51-57.

National Center On Universal Design for Learning, 'UDL Guidelines, Version 2.0', <www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>, fecha de la consulta el 23 de enero de 2018.

Center for Applied Special Technology, *Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA), Versión 1.0*, CAST, Wakefield, Massachusetts, 2008.

Cornell University Center for Teaching Innovation, 'Inclusive Teaching Strategies', <<https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies>>, fecha de la consulta el 23 de enero de 2018.

Croft, Alison, *Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. Research Monograph No. 36*, Consortium for Educational Access, Transition and Equity, University of Sussex, Reino Unido, 2010.

Thomas, Philippa, and Kong Vichetra, *Inclusive Education Training in Cambodia*, Disability Action Council, Phonm Penh, Cambodia, 2003.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, *Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Odense y Bruselas, Dinamarca y Bélgica, 2012.

Campaña Mundial por la Educación y Handicap International, *Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades: La educación inclusiva para niños con discapacidad*, CME y Handicap International, Johannesburgo, Suráfrica, 2013.

Grimes, Peter, *A Quality Education for All: A History of the Lao PDR Inclusive Education Project 1993-2009*, Save the Children Norway, Vientián, Laos, 2009.

Lewis, Ingrid, and Sunit Bagree, *Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad*, Consorcio Internacional para la Discapacidad y el Desarrollo, Reino Unido, Julio de 2013.

Kugelmass, Judy, 'What is a Culture of Inclusion', Enabling Education Network, <<https://www.eenet.org.uk/enabling-education-review/enabling-education-8/newsletter-8/8-14/>>, fecha de la consulta el 23 de enero de 2018.

Mitchell, David, *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, Londres y Nueva York, 2008.

Norwich, Brahm, and Ann Lewis, 'How Specialized Is Teaching Pupils with Disabilities and Difficulties?', ch. 1 in *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*, edited by Ann Lewis and Norwich Brahm, Oxford University Press, Berkshire, Inglaterra, 2005, pp. 1-14.

Rieser, Richard, et al., *Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review*, UNICEF REAP Project, Reino Unido, 2013.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms*, UNESCO, París y Bangkok, 2004.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5: Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms*, UNESCO, París y Bangkok, 2004.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Specialized Booklet 3: Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings*, UNESCO, Bangkok, 2009.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Las necesidades especiales en el aula: Conjunto de materiales para la formación de profesores*, UNESCO, París, 1993.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers*, UNESCO, París, 2001.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Manual Escuelas Amigas de la Infancia*, UNICEF, Nueva York, 2009.

United Nations Children's Fund, 'The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education', Position paper, UNICEF CEECIS, Ginebra, 2012.

Referencias

1. Croft, Alison, *Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. Research Monograph No. 36*, Consortium for Educational Access, Transition and Equity, University of Sussex, Reino Unido, 2010.
2. Campaña Mundial por la Educación y Handicap International, *Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades: La educación inclusiva para niños con discapacidad*, CME y Handicap International, Johannesburgo, Suráfrica, 2013.
3. Rieser, Richard, et al., *Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review*, UNICEF REAP Project, Reino Unido, 2013.
4. Campaña Mundial por la Educación y Handicap International, *Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades: La educación inclusiva para niños con discapacidad*, 2013.
5. Lewis, Ingrid, and Sunit Bagree, *Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad*, Consorcio Internacional para la Discapacidad y el Desarrollo, Reino Unido, July 2013.
6. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, *Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Odense y Bruselas, Dinamarca y Bélgica, 2012.
7. Booth, Tony, and Birgit Dyssegaard, *Quality is not enough. The contribution of inclusive values to the development of Education for All*, Danish Ministry of Foreign Affairs-Danida, Copenhagen, Dinamarca, 2008.
8. Rieser, Richard, et al., *Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review*, 2013.
9. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms*, UNESCO, París y Bangkok, 2004.
10. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Las necesidades especiales en el aula: Conjunto de materiales para la formación de profesores*, UNESCO, París, 1993. Ainscow, Mel, *Las necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*, UNESCO, París, 2004
11. Ainscow, Mel, *Las necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*, UNESCO, París, 2004.
12. Thomas, Philippa, and Kong Vichetra, *Inclusive Education Training in Cambodia*, Disability Action Council, Phnom Penh, Cambodia, 2003.
13. Ainscow, Mel, *Las necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*, 2004.
14. Thomas, Philippa, and Kong Vichetra, *Inclusive Education Training in Cambodia*, 2003.
15. Robin, Alexander, 'Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education', *Cambridge Journal of Education*, vol. 34, no. 1, March 2004, pp. 7-33.
16. Norwich, Brahm, and Ann Lewis, 'How Specialized Is Teaching Pupils with Disabilities and Difficulties?', ch. 1 in *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*, edited by Ann Lewis and Norwich Brahm, Oxford University Press, Berkshire, Inglaterra, 2005, pp. 1-14. Croft, Alison, *Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. Research Monograph No. 36*, 2010.
17. Rieser, Richard, et al., *Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review*, 2013.
18. UNESCO, *Las necesidades especiales en el aula: Conjunto de materiales para la formación de profesores*, 1993.
19. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Manual Escuelas Amigas de la Infancia*, UNICEF, Nueva York, 2009. Cornell University Center for Teaching Innovation, 'Inclusive Teaching Strategies', <<https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies>>, fecha de consulta: 22 de diciembre de 2017.
20. National Center on Universal Design for Learning, 'UDL Guidelines- Version 2.0', <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>>, fecha de consulta: 22 de diciembre de 2017.
21. Mitchell, David, *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, Londres y Nueva York, 2008
22. Ibíd

23. UNESCO, *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms*, 2004.
24. Mitchell, David, *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, 2008.
25. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Manual Escuelas Amigas de la Infancia*, 2009.
26. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5: Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms*, UNESCO, París y Bangkok, 2004.
27. Mitchell, David, *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, 2008.
28. UNESCO, *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5: Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms*, 2004. Mitchell, David, *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, 2008. Bourke, Roseane, and Mandia Mentis, 'An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 21 no. 4, 10 March 2014, pp. 384-397.
29. Mitchell, David, *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, 2008.
30. Ibid.
31. UNESCO, *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms*, 2004.
32. Carrington, Suzanne, and John Elkins, 'Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools', *Support for Learning*, vol. 17, no. 2, May 2002, pp. 51-57.
33. Kugelmass, Judy, 'What is a Culture of Inclusion', Enabling Education Network, <<https://www.eenet.org.uk/enabling-education-review/enabling-education-8/newsletter-8/8-14/>>, fecha de consulta: 22 de diciembre de 2017.
34. United Nations Children's Fund, 'The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education', Position paper, UNICEF CEECIS, Ginebra, 2012.
35. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, *Legislación y políticas en educación inclusiva*, UNICEF LACRO, Panamá, 2018.
36. Lewis, Ingrid, and Sunit Bagree, *Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad*, 2013.
37. Campaña Mundial por la Educación y Handicap International, *Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades: La educación inclusiva para niños con discapacidad*, 2013.
38. Rieser, Richard, et al., *Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review*, 2013.
39. Lewis, Ingrid, and Sunit Bagree, *Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad*, 2013.
40. Campaña Mundial por la Educación y Handicap International, *Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades: La educación inclusiva para niños con discapacidad*, 2013.
41. Rieser, Richard, et al., *Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review*, 2013.
42. Ibid.
43. Lewis, Ingrid, and Sunit Bagree, *Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad*, 2013.
44. Campaña Mundial por la Educación y Handicap International, *Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades: La educación inclusiva para niños con discapacidad*, 2013.
45. Lewis, Ingrid, and Sunit Bagree, *Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad*, 2013.
46. Rieser, Richard, et al., *Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review*, 2013.

