

**ENTRELAZANDO SABERES POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: RED DE DOCENTES  
EN FORMACIÓN DE LA UPN**

Jennifer Tatiana López Galán

Dayana Valentina Rocha Jaimes

Asesoras

Carolina Hernández Valbuena

Olga Lucia Ruiz Barrero

Departamento de Psicopedagogía

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Universidad Pedagógica Nacional

02 de diciembre del 2024



## **Dedicatoria**

Dedicamos este trabajo a los docentes, en formación y en ejercicio, que creen en la educación como un derecho universal y apuestan por construir espacios inclusivos. A cada maestra y maestro que, con su esfuerzo, compromiso y dedicación, dejaron una huella imborrable en nuestra formación como educadoras especiales, mostrándonos que la transformación comienza desde lo cercano, en los pequeños gestos y en las grandes convicciones.

Redagógica es el lugar donde el aprendizaje se teje con las voces, los saberes y las experiencias compartidas, posibilitando aprender con y para los otros. Reconocemos en la colaboración no solo una estrategia pedagógica, sino un acto profundo de transformación, donde cada aporte enriquece el tejido colectivo y cada encuentro nos acerca a una educación inclusiva.



## ***Agradecimientos***

Agradezco, en primer lugar, a la vida, por llevarme hasta este camino lleno de posibilidades y retos, que me permitieron creer y convertirme en profesora.

A mi compañera, colega y amiga de vida, Valentina Rocha, porque con su amistad, compromiso e inteligencia construimos un espacio donde pudimos ser y crecer juntas durante estos dos años.

A mis padres, Zoraida Galán y Edwin López, quienes, con su amor, compañía y apoyo, transformaron cada desafío en una oportunidad de aprendizaje y guiaron mis pasos con respeto y compromiso por lo que amamos.

A mi hermana, Michel López, quien, como hermana mayor, tomó mi mano y me mostró el camino de la resiliencia, y que siempre me ha mirado con orgullo y lágrimas en los ojos.

A mi amada Lulú, que, al apoyar su cabeza en mi regazo, me sostenía con templanza y fortaleza.

A Felipe, que, desde el amor y la comprensión, estuvo a mi lado brindándome seguridad.

A mis maestras, Olga Lucía Ruiz y Carolina Hernández, quienes no solo guiaron mi proceso formativo, sino que avivaron en mí el deseo de aprender, conocer y luchar por mis sueños, con la seguridad y la fuerza que nos identifica como mujeres.

Y a todas las personas que acompañaron mi proceso, que dejaron una huella imborrable y que convirtieron cada almuerzo en un lugar seguro.

*Jennifer López*



*A quienes, con sus palabras, enseñanzas y compañía, han sido parte de este camino. A cada encuentro, desafío y aprendizaje que ha dado forma a este proceso. A las experiencias que han nutrido mi mirada y reafirmado mi compromiso con la educación. A cada huella que ha transformado este recorrido y lo ha llenado de significado, gracias.*

*Valentina Rocha*



## Tabla de contenido

Resumen.....	2
Introducción.....	3
Marco contextual .....	5
Planteamiento del Problema.....	18
Antecedentes .....	31
Objetivo General.....	41
Objetivos <i>Específicos</i> .....	41
Justificación.....	42
Marco Teórico .....	53
Educación .....	53
Educación Inclusiva.....	56
Formación docente.....	66
La formación inicial docente para la diversidad .....	68
La práctica pedagógica en la formación de docentes .....	70
Trabajo colaborativo .....	72
Trabajo colaborativo en red .....	74
Marco metodológico .....	79
Grupo y Línea de Investigación.....	79
Paradigma y enfoque de investigación .....	81
Diseño de investigación.....	84
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	86
1. Cuestionarios .....	87
2. Observación Participante.....	89
3. La Entrevista.....	90
Categorías de Análisis .....	91
Resultados .....	97
Formación inicial docente: Entre desafíos y oportunidades .....	97
Redagógica: Entrelazando saberes por la educación inclusiva.....	119
Fase de planeación.....	120
Fase de implementación.....	125
Tejiendo saberes por la educación inclusiva: Aprender para enseñar .....	129



Educación Especial y Rol del educador especial.....	158
Conclusiones.....	161
Referencias.....	170
Apéndices.....	182



## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> <i>Programas de pregrado de la Universidad Pedagógica</i> .....	<b>13</b>
<b>Tabla 2</b> <i>Semilleros de investigación referentes a la diversidad.</i> .....	<b>14</b>
<b>Tabla 3</b> <i>Conversatorios digitales de la Licenciatura en Educación Especial.</i> .....	<b>15</b>
<b>Tabla 4</b> <i>Resultados de la búsqueda en base de datos por temas.</i> ..... ¡Error! Marcador no definido.	
<b>Tabla 5</b> <i>Categorías de análisis.</i> .....	<b>91</b>
<b>Tabla 6</b> <i>Cronograma metodológico.</i> .....	<b>95</b>
<b>Tabla 7</b> <i>Asignaturas de la malla curricular ofertadas para la profundización de la inclusión y discapacidad.</i> .....	<b>108</b>
<b>Tabla 8</b> <i>Electivas ofertadas para la profundización de la inclusión y discapacidad.</i> .....	<b>109</b>
<b>Tabla 9</b> <i>Ruta de prácticas de algunas licenciaturas.</i> .....	<b>113</b>
<b>Tabla 10</b> <i>Cronograma de acciones realizadas en Redagógica.</i> .....	<b>128</b>
<b>Tabla 11</b> <i>Registro de docentes en formación participantes de Redagógica.</i> .....	<b>133</b>



## Índice de ilustraciones

<b>Figura 1</b> <i>Diseño cíclico de la Investigación- acción.....</i>	<b>86</b>
<b>Figura 2</b> <i>Nube de palabras sobre inclusión. ....</i>	<b>98</b>
<b>Figura 3</b> <i>Nube de palabras sobre discapacidad.....</i>	<b>102</b>
<b>Figura 4</b> <i>Logotipo de la red “Redagógica: entrelazando saberes por la Educación Inclusiva”.....</i>	<b>122</b>
<b>Figura 5</b> <i>Esquema eje de implementación. ....</i>	<b>127</b>
<b>Figura 6</b> <i>Taller de Braille del Centro Tiflotecnológico.....</i>	<b>140</b>
<b>Figura 7</b> <i>Taller de lectura fácil del programa PRADIF.....</i>	<b>141</b>
<b>Figura 8</b> <i>Logo de Redagógica en relieve. ....</i>	<b>143</b>
<b>Figura 9</b> <i>Presentación de Redagógica en la Universidad de Atlántico.....</i>	<b>145</b>
<b>Figura 10</b> <i>Taller de siluetas frente al reconocimiento del rol docente y los estudiantes. ..</i>	<b>146</b>



<b>Apéndice 1</b> <i>Inscripción encuentros grupales</i> .....	<b>182</b>
<b>Apéndice 2</b> <i>Formulario de Participación</i> .....	<b>183</b>
<b>Apéndice 3</b> <i>Inscripción a nodos</i> .....	<b>184</b>
<b>Apéndice 4</b> <i>Caja de preguntas Instagram</i> .....	<b>185</b>
<b>Apéndice 5</b> <i>Diario de campo</i> .....	<b>186</b>
<b>Apéndice 6</b> <i>Formato entrevista aplicado a docentes en formación</i> .....	<b>187</b>
<b>Apéndice 7</b> <i>Formato entrevista aplicado a coordinadores de práctica</i> .....	<b>188</b>
<b>Apéndice 8</b> <i>Encuentro presenciales</i> .....	<b>189</b>
<b>Apéndice 9</b> <i>Formato de planeación</i> .....	<b>190</b>
<b>Apéndice 10</b> <i>Carteles campaña de expectativa</i> .....	<b>192</b>
<b>Apéndice 11</b> <i>Rincón informativo e interactivo</i> .....	<b>193</b>
<b>Apéndice 12</b> <i>Interacciones personalizadas con docentes en formación</i> .....	<b>194</b>
<b>Apéndice 13</b> <i>Página de Instagram</i> .....	<b>195</b>
<b>Apéndice 14</b> <i>Invitación para algunas licenciaturas</i> .....	<b>196</b>
<b>Apéndice 15</b> <i>Tarjetas con aportes desde el Diseño Universal para el Aprendizaje</i> .....	<b>197</b>
<b>Apéndice 16</b> <i>Invitaciones, elementos distintivos y promoción de la red</i> .....	<b>198</b>
<b>Apéndice 17</b> <i>Fanzine con recomendaciones que pueden tener los docentes al planear</i> .	<b>201</b>
<b>Apéndice 18</b> <i>Conversación intercambio de estrategias entre docentes en formación</i> entre <i>docentes en formación</i> .....	<b>202</b>

## Resumen

El presente documento refleja el proyecto e investigación pedagógica desarrollada durante los años 2023 y 2024 en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Su propósito es exponer el trabajo colaborativo en red como una estrategia clave en la formación inicial docente, destacando cómo el reconocimiento del otro desde la interdependencia fortalece la identidad profesional y enriquece la práctica pedagógica a través del intercambio de saberes y experiencias.

Los hallazgos evidencian la importancia del diálogo y la construcción colectiva del conocimiento para abordar los retos de la educación inclusiva, resaltando el aprendizaje entre pares y el trabajo interdisciplinario como oportunidades para generar nuevas comprensiones sobre la diversidad y la equidad en la enseñanza. En este sentido, se reflexiona sobre la necesidad de transformar la formación docente mediante metodologías participativas que fomenten una educación más inclusiva y contextualizada.

## Introducción

El presente Proyecto Pedagógico Investigativo titulado “Entrelazando saberes por la Educación inclusiva: red de docentes en formación en la UPN” se llevó a cabo durante los periodos académicos de 2023 y 2024 en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Su objetivo principal es presentar el trabajo colaborativo en red como una estrategia de aproximación a la educación de las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva con los docentes en formación de las distintas disciplinas de la UPN.

Durante los distintos espacios de práctica en la formación como Educadoras Especiales, primordialmente en los escenarios de educación formal, es común escuchar la frase “no nos prepararon para esto”, por parte de algunos docentes de área. El “esto” suele hacer referencia a las nuevas demandas y compromisos que la educación inclusiva exige a los docentes o en algunos casos desafortunados, se utiliza para aludir a la persona con discapacidad. Esta frase no solo actúa como una forma de nominación, sino que, también refleja acciones, actitudes e imaginarios frente a la población con discapacidad. Entre estos, González y Triana (2018) destacan la tendencia a considerar que la educación de población con discapacidad es responsabilidad exclusiva de los docentes de apoyo o en otros casos, se atribuye al sector salud.

A partir de esta problemática surge la necesidad de pensar en un docente inclusivo desde su formación inicial, un docente que, como sugiere Vélez (2013), sea “sensible a la diversidad humana, a las diferencias individuales” (p. 72), independientemente de su formación disciplinar. En este contexto el trabajo colaborativo en red se visibiliza como una forma de organización y formación alternativa y flexible, que permite a los docentes en formación reconocerse como sujetos políticos, participativos y constructores de saberes individuales y colectivos. Este Proyecto Pedagógico Investigativo se enmarca en el

paradigma sociocrítico, bajo un enfoque cualitativo y el diseño de investigación acción-participativa, promoviendo la reflexión, la transformación y la acción conjunta en aras de fortalecer la educación inclusiva.

Siguiendo lo anterior, las apuestas se enmarcaron en la creación de una red de docentes en formación en la UPN desde el marco de la educación inclusiva, con el fin de promover espacios de intercambio de experiencias y conocimientos, desde su campo de saber disciplinar por medio de estrategias pedagógicas y didácticas, haciendo evidente la interdisciplinariedad que caracteriza a la educadora de educadores.

De esta manera, los docentes en formación comparten estrategias y herramientas que nutren su quehacer y contribuyen en la transformación de las realidades educativas. Además, se destaca la importancia de reconocer y valorar el saber disciplinar y pedagógico que poseen. La complementariedad y la reciprocidad son aspectos fundamentales que fortalecen al futuro docente, preparándolo para garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, en tanto la nueva generación de profesionales de la educación está explorando y asumiendo nuevas formas de prepararse y formarse para la multiplicidad que enriquece el aula.

### **Marco contextual**

Este apartado invita a investigar, explorar y desentrañar aquellos elementos que a menudo pasan desapercibidos en el campo de la educación, así como a adentrarse en escenarios que, aunque se frecuentan y se creen conocer, ocultan pequeños detalles que despiertan la curiosidad y las ansias de conocimiento. Además, brinda la oportunidad de conectar con personas que habitan estos espacios a diario. En este sentido, en los próximos párrafos te acercarás a la Universidad Pedagógica Nacional a partir de Jiménez y Figueroa (2002), Garzón (1998) y Muñoz et al (2018), una institución con una trayectoria como educadora de educadores, cuyo impacto continúa transformando el panorama educativo del país.

Durante el siglo XX, Colombia estuvo permeada por una serie de dinámicas sociales y políticas, como los conflictos bipartidistas entre liberales y conservadores, la violencia política y la urbanización, lo que impactó en la configuración de su sistema educativo. La educación se convirtió en "... la principal herramienta ideológica utilizada para imponer su hegemonía" (Jiménez y Figueroa, 2002, p. 19), empleada especialmente para mantener el orden social, preservar la moral católica y formar ciudadanos productivos. De esta manera, se garantizaba el control y la satisfacción de los intereses de las grandes elites de la época, en un contexto en el que la educación estaba mayoritariamente a cargo del sector privado.

Con el paso de las décadas, la educación en Colombia se fue reconociendo como un pilar esencial para la modernización de la sociedad. El surgimiento de corrientes pedagógicas progresistas, la influencia de movimientos internacionales y la necesidad de un sistema educativo más técnico y profesional impulsaron cuestionamientos al modelo tradicional, promoviendo cambios en el ámbito educativo. En este contexto, las instituciones formadoras de institutores/as cobraron gran relevancia, destacándose cuatro en particular:

la Escuela Normal Central de Institutores, las escuelas normales de Medellín y Tunja, y el Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Sin embargo, en este texto se hará énfasis en el IPN y la Escuela Normal Superior (ENS), instituciones que anteceden y dan paso a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina (UPNF) y a lo que hoy conocemos como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A continuación, se presenta una breve contextualización sobre el IPN, la ENS, la UPNF y UPN, y su papel en la evolución de la formación docente en Colombia.

En el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917, se tomó la decisión de crear el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), el cual abrió sus puertas en 1927, dirigido y fundado por Franzisca Radke, una educadora e historiadora alemana. La institución se ubicó en la calle 72-73, en un sector de Bogotá que aún no estaba urbanizado, dando la impresión de estar lejos de la ciudad. Desde su inicio, el IPN recibió a mujeres de distintas regiones de Colombia y de otros países, quienes traían consigo nuevas perspectivas, aunque se mantuvo una línea tradicional en la enseñanza impartida. Curiosamente, gran parte del cuerpo docente también estaba compuesto por extranjeras, lo que aportaba una mezcla cultural a la formación de las futuras maestras.

El IPN buscaba preparar a las mujeres para la enseñanza en escuelas de todos los niveles. Sin embargo, en sus primeros años, la institución observó que muchas de sus egresadas no se dedicaban a la docencia, lo que motivó en 1930 la incorporación de cursos complementarios. Estos incluían materias como "... botánica, de cultura general, enseñanza de la religión, y práctica de la gimnasia, destacándose el estudio de la psicología experimental y la "instrucción de ciegos y anormales" (Jiménez y Figueroa, 2002, p. 27). A partir de 1933, el IPN fortaleció su enfoque en la formación pedagógica y didáctica, lo cual llevó a la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres. Para 1934, "el

Instituto contaba ya con todos los niveles de enseñanza: un jardín infantil (...); dos escuelas, la Escuela Anexa para las practicantes y la Escuela Montessori (1933); el colegio de segunda enseñanza (Normal) y la facultad” (Jiménez y Figueroa, 2002, p. 29).

En 1936, con el cambio de perspectiva tradicional impulsado por el proyecto educativo liberal y el breve, pero influyente, periodo de Luis López de Mesa como ministro de Educación, se fundó la Escuela Normal Superior (ENS). Esta institución integró las facultades de formación de institutores de la Escuela Normal Central y de institutoras del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), creando así un centro educativo moderno y mixto. Con la llegada de docentes de países como Francia y Alemania, la ENS incorporó innovadoras perspectivas en ciencias, lingüística y etnología, enriqueciendo la formación pedagógica en Colombia y dejando una huella en la educación nacional. Además, la educación pasó a ser responsabilidad del gobierno, de acuerdo con lo estipulado en la Ley 39 de 1936.

Para el año 1955, en Colombia se dieron diversas dinámicas sociales, políticas y educativas, entre estas la creación del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), entidades que hasta la fecha brindan atención a personas sordas y ciegas. A su vez, se hizo “...evidente la necesidad de formación de expertos en el tema para la educación de niños y jóvenes ‘ciegos y con retraso mental’” (Muñoz, et al. 2018, p. 01), formación que en el país aún no había sido oficializada; y, con el regreso al poder del partido conservador, se restableció la separación entre instituciones educativas para hombres y mujeres.

En este contexto, Franzisca Radke, reconocida por su liderazgo en la educación tradicional, fundó en 1955 la Universidad Pedagógica Nacional Femenina (UPNF), reorganizando lo que anteriormente era el IPN. La UPNF se constituyó como una institución pública exclusivamente para mujeres, marcando un hito en el acceso de las mujeres al

mundo académico y laboral. Con sus "... cinco facultades: Ciencias Biológicas y Química, Ciencias Sociales y Económicas, Filología e Idiomas, Matemáticas y Física, y Ciencias de la Educación" (Jiménez y Figueroa, 2002, p. 66) Radke proyectó una institución con un enfoque integral en pedagogía, orientada a la formación tanto del ser humano como del docente.

Sin embargo, en 1957, la UPNF enfrentó su primera huelga estudiantil, un evento significativo en su historia, en medio de un contexto de abandono estatal, control religioso y violencia. Las estudiantes presentaron un pliego de 13 peticiones, que incluían "... la salida de la señora Radke, reforma de los programas, mayor participación y buen trato a profesores y estudiantes, mejoramiento salarial de los docentes, dotación de biblioteca y algunos laboratorios" (Garzón, 1998, p.14). La presión generada por estas demandas condujo a la renuncia de Radke y de varios profesores alemanes, quienes, aunque habían sido fundamentales en la consolidación de la universidad, su gestión fue cuestionada por las alumnas. A raíz de ello, "...la dirección de la Universidad fue ocupada por Sara Noriega Balleteros, Genara Moreno Peñaranda, e Irene Jara de Solórzano" (Garzón, 1998, p.15), mujeres colombianas que continuaron fortaleciendo la institución.

Posteriormente, en 1962, el decreto 2188 permitió la inclusión de estudiantes de ambos géneros y renombró la Universidad Pedagógica Nacional Femenina como Universidad Pedagógica Nacional. Este cambio tuvo un amplio alcance en la institución y promovió una mayor inclusión en la formación de educadores en el país, reflejando un avance significativo hacia la equidad de género en la educación. Además, con su "...claro compromiso para la generación de alternativas educativas" (Muñoz et al. 2018, p. 2), la UPN, luego de que se reglamentará la educación de las personas "ciegas y con retraso

mental” a través la División de Educación Especial (DAE)<sup>1</sup>, inició con la formación de Licenciados en Educación Especial dando cumplimiento al Acuerdo 9 del 2 de abril 1968 y la Resolución 341 de 1968.

A partir de este momento, la educación en Colombia y la UPN experimentaron importantes transformaciones a través de diferentes normativas. Desde la década de los sesenta hasta los ochenta, “se nacionalizó la educación primaria y secundaria; en lo social, el movimiento estudiantil y magisterial adquirió una presencia destacada, y la educación superior enfrentó un proceso de masificación importante” (Jiménez y Figueroa, 2002, p. 85). En este contexto, la UPN buscó adaptarse a las nuevas demandas, estableciendo sus postulados ideológicos. En la década de los sesenta, el movimiento estudiantil en la UPN, aunque menos radical que en otras universidades, comenzó a expresar inquietudes sobre la administración educativa.

En 1968, el Decreto 3153 redefinió la estructura de las universidades públicas, otorgando a la UPN mayor autonomía para la toma de decisiones. Este decreto fomentó mejoras en la enseñanza, con un enfoque en la capacitación y actualización de los docentes y en el fortalecimiento de la investigación académica. Así, la UPN pudo diversificar su oferta educativa y avanzar hacia una formación docente más integral y alineada con las necesidades del país.

En los años setenta, tres normativas permitieron una reestructuración en el sistema educativo colombiano. En 1974, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante la Resolución 5815, ordenó a “...los planteles educativos de educación formal a aceptar en los

---

<sup>1</sup> Creada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia

programas regulares a los jóvenes y niños con limitación” (Muñoz et al. 2018, p. 2). Este cambio reflejó un interés por la formación por la integración de aquellos históricamente segregados. En 1972, el Acuerdo 027 buscó mejorar la organización de las instituciones de educación superior; sin embargo, el rápido crecimiento de universidades privadas, muchas veces sin control estatal, derivó en una crisis de calidad que afectó a la UPN y redujo la inscripción en programas tradicionales. Finalmente, el año 1977, el Decreto 227 reguló la carrera docente en preescolar, primaria y secundaria, definiendo condiciones de ingreso, permanencia, ascenso y retiro, así como los derechos y deberes de los docentes. Aunque este decreto no estaba dirigido directamente a la UPN, promovió el interés por dignificar la docencia y la formación en esta.

A inicios de los años ochenta, el Decreto Ley 080 de 1980 impulsó la reorganización del sistema de educación superior en Colombia, promoviendo la autonomía universitaria para gestionar sus asuntos administrativos y académicos, y estableció mecanismos de financiamiento y supervisión estatal. La UPN reorientó su enfoque hacia el fortalecimiento de la “investigación, el desarrollo educativo y la formación de personal docente” (UPN, 2020, p.23), adaptando su estructura y métodos de enseñanza. Además, integró una perspectiva científica y humanística que le permitió reflexionar entorno “a la historia de las ciencias, a las relaciones entre pedagogía y conocimiento, y a las distintas relaciones entre sociedad, educación y pedagogía” (UPN, 2020, p. 23-24).

A finales de los ochenta y principios de los noventa, la UPN fortaleció sus programas de posgrado con el apoyo de equipos de investigación destacados y el compromiso de impulsar la formación avanzada. Este esfuerzo permitió que, con la Ley 30 de 1992, la universidad fuera reconocida como “... asesora especial del Ministerio de Educación Nacional en la definición de las políticas relativas a la formación de maestros, declarándola

“educadora de educadores” (UPN, 2024, P.24). Además, en el contexto de los cambios promovidos por la constitución de 1991, que buscaba una sociedad más democrática y tolerantes, la UPN participo en proyectos clave como el programa de reinserción<sup>2</sup>, la Expedición Pedagógica Nacional<sup>3</sup> y la planificación educativa decenal<sup>4</sup>, consolidando su impacto en la educación del país.

Este recorrido histórico muestra cómo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se consolido como institución central en la formación docente en Colombia, adaptándose a los cambios sociales, políticos y educativos que ha enfrentado el país. Desde sus inicios en el Instituto Pedagógico Nacional hasta su desarrollo como UPN, ha respondido a las necesidades nacionales, promoviendo la modernización, el fortalecimiento de la educación pública y la autonomía académica. Con tres ejes misionales: docencia, investigación y proyección social, la UPN ha formado profesionales para todos los niveles educativos, contribuyendo al fortalecimiento del sistema educativo colombiano y dignificando la docencia en el país.

En el presente siglo (XXI), aunque diversas universidades, institutos y normales en Colombia ofrecen formación docente, la UPN se destaca como la única universidad pública uniprofesional de docentes en el país y una de las cinco (5) a nivel nacional en formar educadores especiales. La UPN proyecta su conocimiento hacia la comunidad educativa y

---

<sup>2</sup> Durante la década de los noventa, el Estado Colombiano firmó acuerdos de paz con nueve grupos guerrilleros. Como producto de estos acuerdos, se desmovilizaron y acogieron a programas de reinserción alrededor de 4.700 combatientes (Arias, et al. 2006, p.03).

<sup>3</sup> Movimiento educativo y social que busca explorar, documentar y promover prácticas educativas innovadoras, especialmente aquellas desarrolladas en contextos rurales, comunitarios e indígenas (Álvarez, et al., 2018)

<sup>4</sup> El Plan Nacional Decenal de Educación es la política pública que marcará el norte de Colombia en Educación cada 10 años (MEN, 2020).

el Ministerio de Educación Nacional, contribuyendo a políticas que respaldan el Proyecto Educativo y Pedagógico de la Nación. En este marco, la institución se consolida como un referente nacional y regional, generando conocimiento relevante para comprender la realidad educativa y proponer soluciones a problemas socioeducativos.

En la actualidad, la Universidad Pedagógica Nacional, cuenta con seis (6) sedes en la ciudad de Bogotá: el Nogal, Valmaría, parque Nacional, Kennedy, posgrados y su sede principal en la calle 72. Se compone por cinco facultades (Bellas artes, Educación, Ciencia y tecnología, Educación Física y Humanidades) y cada una cuenta con programas de posgrado y pregrado. Los programas de pregrado se dividen en dos ciclos: el ciclo de fundamentación y profundización; su duración varía de ocho a diez semestres con jornada diurna y modalidad presencial.

A continuación, se presenta en la *tabla 1* las facultades y programas de pregrado que hay en la Universidad.

**Tabla 1**

*Programas de pregrado de la Universidad Pedagógica*

<b>Facultad</b>	<b>Programa de Pregrado</b>
<i>Bellas Artes</i>	Licenciatura en Artes Visuales Licenciatura en Artes Escénicas Licenciatura en Música
<i>Humanidades</i>	Licenciatura en Ciencias Sociales Licenciatura en español e inglés Licenciatura en Filosofía Licenciatura en español y Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés
<i>Educación</i>	Licenciatura en Educación Especial Licenciatura en Educación Infantil Licenciatura en Educación Comunitaria Licenciatura en Educación Básica Primaria (modalidad a distancia tradicional) Programa en pedagogía
<i>Educación Física</i>	Licenciatura en Educación Física Licenciatura en Deportes Licenciatura en Recreación
<i>Ciencia y Tecnología</i>	Licenciatura en Biología Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental Licenciatura en Diseño Tecnológico Licenciatura en Electrónica Licenciatura en Física Licenciatura en Matemáticas Licenciatura en Química Licenciatura en Tecnología

**Fuente:** Información adaptada de la *Página Web de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Año 2024. Recuperada de [Facultades - UPN - Educadora de Educadores](#)

Cada facultad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) está organizada para ofrecer una formación integral que combina teoría con experiencias prácticas significativas. Las prácticas pedagógicas que usualmente inician en el ciclo de fundamentación (alrededor del tercer semestre) permiten a los estudiantes participar en actividades de observación o interacción directa en diversos contextos educativos, ya sean formales, no formales o informales. En el ciclo de profundización, aquellas licenciaturas que realizaron observación en los primeros semestres inician alrededor del séptimo semestre sus prácticas específicas,

donde trabajan directamente con poblaciones desde su campo de estudio, lo que les permite desarrollar competencias esenciales y familiarizarse con los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje en Colombia.

La UPN y su cuerpo docente reconocen el valor fundamental de la diversidad, la inclusión y la equidad en la educación. Conscientes de que estos principios son esenciales para construir un entorno para todos, la universidad ofrece a sus estudiantes oportunidades de participación en semilleros y conversatorios dedicados a estas temáticas, fomentando el aprendizaje colaborativo y una comprensión profunda de las necesidades y experiencias de personas con discapacidad. Así, la UPN se consolida como un espacio de formación para futuros educadores capaces de promover la inclusión en el aula. En este marco, se detallan a continuación los semilleros y conversatorios identificados que contribuyen con el reconocimiento de la diversidad y la formación en inclusión en la UPN:

**Tabla 2**

*Semilleros de investigación referentes a la diversidad.*

Nombre del semillero	Programa	Coordinar(a)
EduCADiverso-Clepsidra	Licenciatura en Física	Sandra Milena Forero Díaz
Hablemos en lengua de señas	Licenciatura en Educación Especial	Diana Margarita Abello Camacho
Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural	Licenciatura en Biología	Norma Constanza Castaño Cuellar
Familia y escuela	Licenciatura en Educación Especial	Diana Wilches
Música e Inclusión	Licenciatura en Música	María Teresa Martínez Azcarate
Semillero de Investigación Equidad y Diversidad en la Educación	Maestría en Educación	Sandra Patricia Guido Guevara
Semillero Club SorYente	Licenciatura en Educación Especial	Martha Pabón

**Fuente:** Información adaptada de la Página Web de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperada de [SEMILLEROS UPN](#)

### Tabla 3

*Conversatorios digitales de la Licenciatura en Educación Especial.*

Conversatorios	Lidera
Discapacidad en primera persona	Eduardo Delgado
Gente de colores	Eduardo Delgado
Guanegúa	Radio Pedagógica
Parentela pedagógica	Diana Wilches- Paula Martínez
Café Digital EnSeñas	Manos y pensamiento

**Fuente:** Información adaptada de la Página Web de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperada de [CONVERSATORIOS UPN](#)

Dentro del compromiso por la inclusión, la UPN cuenta con un Comité de Inclusión que coordina "... procesos inclusivos a nivel de prácticas, culturas y políticas que se vivencian al interior de la institución" (Resolución 0601 de 2018), aplicando estrategias que identifican y transforman las barreras de aprendizaje y participación. Además, el comité impulsa la colaboración interdisciplinar con el fin de promover el acceso y la equidad de los estudiantes al interior de la universidad, dando cumplimiento al derecho de una educación para todos.

Igualmente, en la UPN se destacan cinco programas, proyectos y/o servicios dirigidos a la comunidad interna y externa de la universidad. Sus apoyos, estrategias y prácticas han incidido en ámbitos sociales, políticos y educativos en los que participan las personas con discapacidad. Estos son:

1. Proyecto Manos y Pensamiento: Este proyecto se enfoca en la inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria, desarrollando modelos de apoyo mediante investigación y reflexión sobre sus necesidades educativas y sociales. Su equipo

interdisciplinario crea recursos accesibles y medios de comunicación adaptados para esta comunidad.

2. Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos: Este servicio garantiza a los estudiantes y docentes con discapacidad visual el acceso a la información y al conocimiento mediante tecnologías y recursos tiflotécnicos. A través de talleres y actividades reflexivas, promueve la sensibilización de la comunidad sobre la accesibilidad, facilitando la participación de las personas con discapacidad visual en todos los ámbitos académicos.
3. Sala de Comunicación Aumentativa y alternativa (SCAA): Este servicio busca favorecer los procesos de comunicación e interacción social de personas con dificultades comunicativas, con un enfoque pedagógico. También impulsa la investigación y la formación docentes en la enseñanza y aprendizaje de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA).
4. Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (PRADIF): Facilita la inclusión y participación de personas con discapacidad (PcD) y Talentos y/o Capacidades Excepcionales y sus familias a través de apoyo formativo, orientación formativa y valoración pedagógica. Además, es un contexto de práctica para docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial (LEE).
5. Aula húmeda: Este servicio se configura como Ambiente Pedagógico Complejo (APC), el cual ofrece una alternativa pedagógica orientada a promover la participación social de personas con discapacidad y sus familias.

Es así como la Universidad Pedagógica Nacional se ha consolidado como un punto de convergencia de saberes y reflexión, donde se cuestionan y proponen constantemente nuevas rutas para enriquecer la educación en Colombia. Este espacio forma profesionales en la educación, comprometidos con la transformación social, capaces de innovar y de interpretar el contexto cambiante del país. Con un enfoque en la investigación, la proyección social y el compromiso ético, la UPN se posiciona como un motor de cambio y desarrollo para toda la sociedad, aportando soluciones que responden a las necesidades educativas actuales y futuras.

Es fundamental destacar que nada de esto hubiera sido posible sin la comunidad universitaria, que se ha caracterizado históricamente por su espíritu crítico y propositivo. Al ser una institución pública y uniprofesional, se fomenta un fuerte sentido de pertenencia y unidad en torno a un objetivo común: mejorar la educación en Colombia. Además, al recibir estudiantes de diversas regiones, comunidades y con experiencias variadas, la universidad facilita la creación de espacios de reflexión que permiten conocer las realidades de distintas zonas del país. La diversidad de posturas, opiniones e ideologías enriquece los diálogos y fomenta un interés activo por participar en múltiples espacios de formación.

### Planteamiento del Problema

“NO- NOS- PREPARARON- PARA- ESTO.

Una educación que contenga a todos, aún a los no esperados; aspirando a que en algún momento dejemos de hablar de educación inclusiva y podamos pensar una educación entre todos y para todos”

**(Rusler, citado por Casal y Néspolo, 2019)**

Adoptar una única perspectiva que abarque todos los factores esenciales de la problemática es una tarea compleja, debido a los múltiples conocimientos, experiencias y voces provenientes de la formación como educadores especiales y la práctica pedagógica. Sin embargo, la frase que se tiende a escuchar por parte de algunos docentes de área de “NO- NOS- PREPARARON- PARA- ESTO” (Rusler, citado por Casal y Néspolo, 2019), como punto de partida, refleja una realidad preocupante de las instituciones educativas, donde este sentir se convierte en un obstáculo para la plena inclusión educativa y social de las personas con discapacidad (PcD), puesto que, incide en las actitudes, percepciones y prácticas de los docentes. Este discurso se alimenta de sentires como el miedo, el desconocimiento, la angustia y la apatía, lo que podría desencadenar en barreras para la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Ahora bien, habría que considerar cada elemento por separado, ¿Cuál es el “esto” sobre el que deben estar preparados? y ¿Quiénes son los responsables y cómo se encargan de la preparación de los docentes?

El uso del “esto” desde la perspectiva del docente de área, puede atribuirse al sujeto, como una forma de referirse a aquellas personas que salen de lo homogéneo y establecido, las personas que se sitúan en las periferias del sistema educativo, las personas “diferentes”. Esta forma de nombrar no solo es una cuestión de nominación, sino que refleja

actitudes y comportamientos hacia estas poblaciones heterogéneas. De ahí surge la necesidad de cuestionar y reflexionar sobre el lugar del “esto”, desde el cual son percibidas las PcD. La connotación del “esto” inevitablemente se aparta de la mirada del modelo social<sup>5</sup>, por su tinte peyorativo; pero ¿acaso modelos de marginación y deficiencia<sup>6</sup>, o el modelo de rehabilitación<sup>7</sup>, no quedaron atrás con el tiempo? A menos que, “...el tránsito por estos diferentes modelos ha[ya] dejados rezagos de actitudes que se asumen, decisiones que se toman y prácticas educativas que permiten ver, aún hoy, la interacción de los diferentes modelos, convirtiéndose en barreras para avanzar...” (SED, 2024, p. 38)

La historia no sigue un curso lineal, sino que se desarrolla como una espiral que conecta lo nuevo con lo antiguo, permitiendo nuevas formas de interpretar la realidad. Así, la comprensión contemporánea de las personas con discapacidad se ve influenciada por modelos históricos, lo que se refleja en la continuidad de ciertas actitudes y prácticas, que aún combinan elementos del pasado con enfoques actuales.

... a partir de actitudes de indiferencia en la escuela acompañadas de creencias como “para qué preocuparse, igual tiene discapacidad, no tiene futuro”, “qué más da, igual no va a aprender”; actitudes de exclusión acompañadas de creencias de tipo “en otro salón tal vez estaría mejor”, “tal vez él no debería presentar la evaluación”, o actitudes de compasión justificadas en creencias como “lo importante es que al menos tenga amigos” ... “yo no fui formado para atender ese tipo de necesidades en

---

SED (2024)

<sup>5</sup> “Discapacidad centrada en las barreras del contexto y el reconocimiento de capacidades de la persona.

<sup>6</sup> Discapacidad centrada en la diferencia como defecto e incapacidad.

<sup>7</sup> Discapacidad centrada en las diferencias de la persona, sus limitaciones y dificultades” (p.37)

el aula, no soy experto”, “si no tenemos especialistas vinculados a la escuela, es muy probable que no logre salir adelante” ... (SED, 2024, p. 38)

Estas prácticas reflejan distinciones y percepciones que algunos docentes pueden generar, promover y/o perpetuar. Nominaciones como “este”, “esto” o “esos”, dirigidas a sujetos con discapacidad, los ubican en un lugar diferente, marcándolos como “los otros”. No obstante, otra interpretación que los docentes pueden dar al uso del “esto” podrían relacionadas con las nuevas - contextualizadas y actualizadas- formas de comprender la educación, la participación y la enseñanza misma.

A lo mejor, el “esto” se le otorga a lo desconocido, lejano e inexplorado que representa la educación inclusiva, ya que, introduce nuevos escenarios y modos de comprender la educación y a quienes participan de esta. Se infiere que, la incertidumbre surge al enfrentarse a contextos inclusivos que desafían las estructuras tradicionales de enseñanza, las metodologías, la participación y la relación docente- estudiante. La heterogeneidad en el aula es una realidad para la cual muchos docentes no se sienten preparados. “El concepto de educación inclusiva pone en tela de juicio gran parte del modo de organizar y disponer la enseñanza de las escuelas tradicionales” (Vélez, 2013, p. 96), lo cual, conlleva a reconocer la necesidad de una reestructuración política, institucional, cultural, pedagógica y didáctica, que responda a la diversidad existente dentro de las aulas.

Posterior a este análisis, se reconoce la complejidad de la educación inclusiva y la necesidad de reestructuraciones profundas. Para ello, es indispensable partir de que, dichas transformaciones educativas empiezan por acciones legislativas. Estas buscan garantizar que todas las instituciones educativas se conviertan en lugares idóneos y enriquecedores para todos los estudiantes, reconociendo y valorando las características individuales. La educación inclusiva no puede materializarse sin la participación de diversas partes, como

las instituciones educativas, familias, estudiantes, comunidades, y, de manera central, docentes; los resultados que puedan obtener se relacionan con el trabajo que se haga con cada uno.

Hacer énfasis en la formación de los docentes es fundamental, ya que ellos están en el centro de las transformaciones pedagógicas y didácticas que abren paso a la educación inclusiva; los docentes comprendidos como agentes de cambio y figuras esenciales dentro de la educación. Dicho lo anterior, valdría la pena reflexionar sobre las actitudes que toman frente a la inclusión, las tensiones que enfrentan en su práctica y el acompañamiento que reciben.

Atendiendo a esto, se reconoce que “la educación inclusiva contradice a la práctica docente convencional” (Hurtado et al. 2019, p. 100). Esto implica cambios significativos en los roles, funciones y tareas asignadas al docente, con el fin de garantizar una educación de calidad (Molina, 2018). Ante tal exigencia, los docentes adoptan diferentes actitudes y posturas frente a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. Dichas posturas pueden estar influenciadas por varios factores, como los que proponen Mula et al. (2002), retomados por González y Triana (2018): la responsabilidad frente a quienes se encargan de formar, elaborar, poner en práctica y realizar el seguimiento de las adaptaciones curriculares; el rendimiento académico de los estudiantes; creencias individuales y colectivas frente a la discapacidad y la educación inclusiva; y, la formación y recursos con los que cuentan los docentes.

Entre las posturas y actitudes más comunes se destaca la tendencia de algunos docentes a considerar que la educación de las personas con discapacidad es responsabilidad únicamente de los docentes de apoyo, lo que refleja una adhesión a la idea del docente tradicional (González y Triana, 2018); en algunos casos, esta percepción se



extiende hasta considerar que los responsables deben ser profesionales del área de la salud. Este tipo de creencias refuerza la idea de que la atención a estudiantes con discapacidad es una labor ajena al docente regular, lo cual perpetúa imaginarios como los mencionados por el MEN (2017) donde, “Los estudiantes con discapacidad deben estar en instituciones especiales que se acomoden a su ritmo de aprendizaje y a sus limitaciones” (p.35), esta idea refuerza la noción de una escuela “diferente” para los “diferentes”.

Simultáneamente, existen otras actitudes derivadas de interacciones colectivas y culturales, donde prevalecen imaginarios frente a la capacidad de aprender de las personas con discapacidad (PcD) y sobre los apoyos que requieren. Esto genera una resistencia a su enseñanza, ya que se teme que “Los apoyos que haya que hacer para los estudiantes con discapacidad retrasan el aprendizaje de los demás miembros de la clase” (MEN, 2017, p. 37).

Por otro lado, un aspecto que cobra mayor relevancia en las acciones y perspectivas de los docentes frente a la inclusión y educación de estudiantes con discapacidad se relaciona con la formación recibida y con los recursos que cuentan, lo que les genera distintas emociones. Sirva de ejemplo “los docentes se ven enfrentados a un gran número de necesidades educativas personales o individuales, y ello hace que se llegue a estados de estrés por la falta de conocimiento en el manejo de dicha población” (Molina, 2018, p.125) Los docentes “se sienten cada vez más preocupados por el rol que desempeñan frente a los procesos de inclusión, pues, se les abandona y no se les ofrece orientación con respecto a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes” (Molina, 2018, p.124) “un docente... que no ha tenido la experiencia de interactuar con una persona con discapacidad y, menos aún, de planear estrategias pedagógicas que le permitan generar procesos de aprendizaje, se llega a un estado de negación, inconformismo...” (Molina, 2018, p.125) “los

docentes expresaron ausencia de material apropiado para trabajar con el alumno con necesidades educativas especiales, falta de asesoría y capacitación” (Molina, 2018, p.125).

Ante este panorama, la frase “no nos prepararon para esto” refleja más que una mirada apática de los docentes hacia la discapacidad, sino que amplía el panorama a las realidades que atraviesan estos durante la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula. En muchos casos, los docentes no se sienten preparados ni acompañados en este tránsito de una educación para algunos a una educación para todos.

Ahora bien, a la pregunta de ¿Quiénes y cómo se están encargando de la preparación de los docentes? abre la reflexión sobre los responsables de formar a los docentes para enfrentar los desafíos que la educación inclusiva puede suponer. Esto implica no solo cuestionar los contenidos y estrategias utilizados en su formación, sino también el papel de las instituciones.

“Tradicionalmente los docentes han sido formados para la homogeneidad, desde representaciones de estudiantes que son uniformes en sus maneras de aprender y construir conocimiento” (Vélez, 2011 como se citó en Vélez, 2013), por lo que, enfrentarse a contextos con estudiantes diversos, con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que requieren de diferentes estilos de enseñanza, supone un desafío significativo para los docentes.

En consecuencia, los docentes en ejercicio han visto aún más insuficiente su propia formación para atender la diversidad de estudiantes en las instituciones educativas y lo que es más delicado y trascendental, gran parte de ellos continúan considerando que la atención a todos, que la atención a la diversidad no es un asunto que les compete porque no fueron formados para ello, porque fueron formados para una

normalidad que no acoge la diversidad. (Vélez, 2011 como se citó en Vélez, 2013, p, 97).

Por tanto, hacer énfasis en la formación de los docentes responde a la necesidad de pensar en las transformaciones pedagógicas y didácticas que demanda la educación inclusiva. En Colombia las vías existentes para la formación docente son: “la formación de carácter complementario, la formación de pregrado mediante licenciaturas y la formación de pregrado en otros programas universitarios... pueden encontrarse en instituciones como las escuelas normales y las universidades de carácter público o privado” (Bautista y Gómez, 2017, p. 85) De ahí que resulte necesario reflexionar la formación que brindan algunas de estas instituciones, principalmente las de formación inicial. En este sentido, Vélez (2013) retoma aspectos de su investigación (2011), señalando lo siguiente:

Es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional y en general de las universidades y facultades de educación del país formadoras de docentes, la formación se ha orientado fundamentalmente al desarrollo de su labor desde un paradigma ideológico homogeneizador, que no reconoce la diversidad como condición y valor de los seres humanos, sino como una imposibilidad –unas veces– o una dificultad – en otras ocasiones– para ser, tener, hacer y estar. (p. 97)

Esta formación docente ha supuesto, para algunos, una ruptura entre la teoría y la práctica, enfrentándolos a una disonancia entre su formación disciplinar y las exigencias que el contexto diverso tiene para ellos. Reflexionar sobre quiénes y como se forma a los docentes es una cuestión amplia que puede derivar en juicios de valor. No obstante, es importante comprender que la formación que brinda cada institución esta influenciada por factores contextuales que redefinen constantemente el centro de la educación, quienes participan y como lo hacen.

Dado este panorama, resulta importante indagar directamente en las percepciones de los futuros docentes respecto a la formación inicial que reciben sobre y para la educación inclusiva de personas con discapacidad. Por esta razón, se llevó a cabo una entrevista estructurada, abierta a los docentes en formación de las cinco facultades de la Universidad Pedagógica Nacional, para conocer su postura al respecto.

Algunas de las respuestas se relacionan al desconocimiento, pues consideran que desde la formación que reciben de sus programas, el abordaje de este tema es nulo. Por ejemplo, estudiantes de física y artes visuales reconocen: *“Realmente, a nosotros nunca nos han dado como clases para, por ejemplo, en un salón poder tener esa inclusión con los niños que tengan algún tipo de discapacidad”* (DF<sup>8</sup>. Física) y *“Pues realmente no he visto que en la licenciatura tengamos como ese tema”* (DF. Visuales).

También hay respuestas, de estudiantes de sociales y lenguas, que mencionan que la malla curricular no tiene espacios formativos dirigidos a esta temática, pero a veces la libertad de cátedra permite que algunos docentes lo hagan parte de ellos. Como muestra la siguiente respuesta: *“No hay un abordaje pleno. De hecho, sí se llega a tocar es por libertad de cátedra de un profesor, pero no hay ningún seminario que hable específicamente”* (DF. Sociales) y *“La verdad es prácticamente mínima, porque no tenemos como tal una materia que sea para eso (...) Solamente con una profe hemos ido a la sala de tiflogía y fue solo una clase de 45 minutos. Y el resto no más, no se suele abordar”* (DF. Lenguas extranjeras).

---

<sup>8</sup> Siglas de docente en formación

Además, se encuentra también otra perspectiva que se dirige más a la práctica y/o metodologías, donde se reconoce esto como una debilidad en la formación desde algunos programas como educación comunitaria y artes escénicas. Sirva de ejemplo: *“Yo creo que es como muy básico (...) yo siento que a profundidad como en herramientas, metodologías (...) como que no. Debajo de lo básico diría yo”* (DF. comunitaria) y *“...generalmente lo que se hace es que se dice adaptalo, pero cómo adaptarlo, eso no es nada...”* (DF. Artes Escénicas).

Estas respuestas permiten visibilizar que los docentes en formación de algunas licenciaturas no se sienten orientados desde las áreas curriculares para la educación de estudiantes con discapacidad. Lo que conlleva a la desinformación y desconocimiento de su rol en el ejercicio de su práctica y a futuro como profesional, pues, dentro del aula existen diversidades tanto económicas, culturales, cognitivas, etc. las cuales deben responder de manera acertada; para ello se requiere contar con una amplia formación didáctica, metodológica y pedagógica. Docentes formados para la educación inclusiva.

Es importante reconocer *“...que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial”* (Calvo, 2013, p. 7).

Por consiguiente, al contemplar la formación inicial de los futuros docentes, también, es fundamental considerar la formación que ofrecen sus docentes dentro la malla curricular. Con este objetivo se llevó a cabo, una entrevista estructurada a algunos coordinadores de práctica de distintas licenciaturas de la UPN. A partir de la premisa *“¿Desde la formación inicial que brinda la licenciatura a sus estudiantes ¿Hay algún abordaje frente a la discapacidad? ¿Cuál?”*.

Surgiendo respuestas que se inclinan al abordaje de la discapacidad y la inclusión como mención dentro de una materia o por libertad de cátedra de algunos docentes. Véase como ejemplo: *“Entonces, que tengan un área de formación o una clase específica, no, no existe, existen unos acercamientos, algunas discusiones a la subjetividad, a la constitución de sujetos amplia o existe una discusión en términos de poblaciones”* (Coord. Filosofía), *“...algunos docentes sí tocan los trastornos, pero es una cosa ya de libertad de cátedra, no hay nada que esté en el currículo así claramente definido hacia allá”* (Coord. Artes visuales), *“...no hay ninguna materia que aborde el tema de discapacidad. Hay algunas cosas que se pueden revisar a veces en Historia de la Educación II (...) una aproximación (...) a los sujetos de la educación en algún momento”* (Coord. Pedagogía) y,

*Particularmente en las 3 licenciaturas<sup>9</sup> se aborda el componente de educación y de pedagogía, de manera general transita por política pública, en una de las licenciaturas se aborda convivencia y resolución de conflictos, que tiene también en consideración algunos elementos de diversidad, sí, incluida, por supuesto la discapacidad, pero no en lo específico, no es el eje central, sino una de las temáticas que se aborda allí* (Dep. Ciencia y Tecnología).

Otras respuestas se sitúan en el nulo abordaje de la discapacidad y la inclusión desde los espacios formativos obligatorios, pero, mencionan una aproximación desde la práctica: *“Pues no abordaje así puntual de la discapacidad no hay, siento que la licenciatura pues tiene esa dificultad. Creo que la conexión con la discapacidad se da cuando llegan a práctica”* (Coord. Artes visuales) y *“No tenemos, digamos, un énfasis en alguna cátedra*

---

<sup>9</sup> Hace referencia a la Licenciatura en Electrónica, Licenciatura en Diseño Tecnológico y Licenciatura en Tecnología.

*para asumir estos retos que todos los docentes tenemos que asumir, solo cuando iniciamos nuestro trabajo práctico...*” (Coord. Ciencias Naturales).

También, se evidencia que la licenciatura en Biología realiza una aproximación desde una materia obligatoria y prácticas en escenarios diversos: “en séptimo semestre, esta *“Necesidades educativas especiales” ...es una materia obligatoria por todos los estudiantes. Aparte (...) tenemos prácticas educativas integrales, en (...) quinto ellos tienen (...) práctica con población inclusiva, entonces trabajan con en el IPN*” (Coord. Biología).

Aunque no se desconoce que estas aproximaciones a las nociones de discapacidad e inclusión dentro de la malla curricular de algunas licenciaturas representa un avance en el tránsito hacia una la educación que considere a los estudiantes como sujetos heterogéneos. La escasez o falta de experiencias prácticas y formativas puede perpetuar la expresión “No nos prepararon para esto”, lo que genera falta de conciencia y comprensión, limita las estrategias en el aula y refuerza imaginarios frente a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

De igual modo, es posible que muchos docentes en formación desconozcan la existencia de espacios electivos, servicios, proyectos y semilleros enfocados a la aproximación de aspectos clave para la enseñanza a personas con discapacidad. Ejemplo de ello son los servicios del Centro tiflotecnológico, las electivas de lenguas de señas y el club SorYente, entre otros, limitando así su acceso cuando tienen dudas o interés en profundizar en estos temas.

Ahora bien, los docentes en formación si se apoyan de otros medios y recursos para resolver sus dudas, la mayoría de estos son plataformas digitales, material bibliográfico, docentes y/o compañeros. Así, por ejemplo: “...una compañera tuya (digo tuya porque era

*de la licenciatura<sup>10</sup>) (...) ayudo un montón con el tema del material didáctico y demás, también pues uno se apoyó con internet (...)” (DF. Biología), “Sí, tome en cuenta más que todo documentos, lo que son los lineamientos para la enseñanza especiales, por páginas web” (DF. Matemáticas), “Si, se buscó precisamente información desde el internet (...) qué actividades había que se pudiesen adaptar a ese tipo de alumnos (...) realice alguno curso virtuales, que me apoyaron con esto...” (Est. Deporte) y “Pues toco como preguntarle Ammarantha<sup>11</sup> (...) a las personas, a los profes, profes que tampoco tiene experiencia con ese tipo de poblaciones (...) toco fue pilotearla, leer en Google, yo creo que lo que me ayudo fue el centro tiflo” (DF. Comunitaria).*

Estas narrativas representan ejemplos de los caminos que los docentes en formación siguen en busca de respuestas, muchas veces como un ejercicio autónomo. Sin embargo, una problemática actual en la era digital es la confiabilidad de la información que se presenta en las páginas web. Es crucial, que los docentes desarrollen la habilidad de discernir entre fuentes poco fiables y las oficiales, para asegurar que su búsqueda de conocimiento este respaldado por información precisa y pertinente.

Además, las entrevistas brindaron una oportunidad para reflexionar sobre las percepciones predominantes acerca de la Licenciatura en Educación Especial en la UPN. Muchas de estas percepciones adoptan una perspectiva reduccionista, limitando la educación especial a espacios específicos, como el edificio de la facultad de Educación (bloque C), o a los lugares donde los docentes en formación con discapacidad deben acudir

---

<sup>10</sup> Estudiante de la Licenciatura en educación especial (LEE)

<sup>11</sup> Rose Ammarantha Wass Suárez, mujer Trans colombiana con discapacidad visual, activista, feminista y maestra en formación de la licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

para abordar sus “problemas”. Esta visión perpetúa la noción de que la educación especial es un recurso exclusivo para unos pocos y para situaciones específicas.

Asimismo, en este análisis de las licenciaturas a partir de las entrevistas, no se deja de lado la formación de los educadores especiales. Si bien su formación aborda ampliamente las subjetividades de la población con discapacidad, la frase “no nos prepararon para esto” evidencia un desafío importante en sus prácticas pedagógicas. En particular, resalta la complejidad del trabajo interdisciplinar, donde los educadores especiales en formación enfrentan dificultades al colaborar con docentes de área. Estos últimos, como se mencionó previamente, poseen imaginarios y concepciones particulares sobre la población con discapacidad, lo que influye en la dinámica de trabajo conjunto.

Finalmente, cabe mencionar que, como docentes en formación, se comparte un saber pedagógico y didáctico. Sin embargo, el saber disciplinar de cada licenciatura tiende a centralizarse, lo que fragmenta la interdisciplinariedad que se promueve desde la propia formación. Esto dificulta la creación de espacios para el intercambio y la construcción de saberes en torno a un mismo tema u objetivo dentro de la academia. Esta situación no solo se manifiesta en el ámbito universitario, sino que también podría reflejarse en el campo laboral de los educadores.

A raíz de estos factores contemplados, se establece la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera se puede aproximar a los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional a la educación inclusiva para personas con discapacidad, promoviendo al mismo tiempo la colaboración entre estudiantes de distintas disciplinas?

### Antecedentes

Para comprender a fondo la problemática identificada y los temas de interés, es esencial explorar lo que se ha investigado, debatido y logrado en este campo. Estos antecedentes permiten conocer distintas experiencias y hallazgos que amplían la perspectiva y ofrecen una base para diseñar y ajustar la propuesta pedagógica.

En este sentido, se realizó un rastreo de información en seis bases de datos sobre siete temas de búsqueda (tabla 5), con los siguientes filtros: documentos internacionales y nacionales publicados entre los años 2004 y 2023, en los idiomas español y portugués. De los resultados, se seleccionaron veinticuatro documentos con las siguientes características: un trabajo de grado, una tesis doctoral y veintidós artículos; veintidós de ellos en español y dos en portugués, provenientes de países como España, Chile, Costa Rica, México, Cuba, Brasil, Uruguay, Argentina y Colombia.

**Tabla 4**

*Resultados de la búsqueda en base de datos por temas.*

Temas	Bases de datos								Total doc.
	Dialnet	Scopus	Redalyc	Scielo	EBSCO Host	Repositorio UPN	Repositorio UDEA	Repositorio IDEP	
Redes de apoyo docentes			2			1	1		4
Redes de apoyo inclusión	1		1			1			3
Redes inclusión			1	1				1	3
Estrategias colectivas docentes	2								2
Formación docente		1		1	1	3			6
Formación inicial docente inclusión	1	1		1		1			4
Formación inicial docente aprendizaje colaborativo	1				1				2
<b>Total doc.</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>24</b>

*Fuente: Elaboración propia basada en las búsquedas realizadas en las bases de datos.*

Para enfocar los antecedentes, se definieron tres criterios de selección que se aplicaron a los veinticuatro documentos obtenidos previamente: (1) relevancia temática, que incluye documentos que amplíen el campo reflexivo e investigativo frente a la formación inicial docente, las estrategias colaborativas y la educación inclusiva; (2) vigencia, aquellos documentos publicados en los últimos 14 años (2010 – 2023); y (3) aplicabilidad, documentos que presenten estrategias, herramientas y recomendaciones útiles para esta investigación. Estos criterios permitieron reducir el conjunto de documentos, asegurando una selección rigurosa y ajustada con los objetivos de la investigación. Así, se seleccionaron siete documentos para analizar a profundidad.

A partir de los documentos seleccionados, se observa que las redes han sido esenciales para la transformación educativa debido a su flexibilidad y adaptabilidad. Por ejemplo, mientras que Sánchez et al. (2018) y Cortes et al. (2017) presentan su experiencia investigativa de red para la promoción de la educación inclusiva, en centros educativos y entre docentes y profesionales de la educación, Argnani (2011) destaca las redes como una oportunidad de reconstruir, compartir y discutir el saber pedagógico a través de la narración de experiencias prácticas de los docentes. Estas perspectivas, coinciden en reconocer el trabajo con el otro como una fuente de saberes y transformación.

Ampliando esta perspectiva Sánchez et al. (2018) argumentan que el derecho a una educación inclusiva y de calidad, plantea a los centros educativos, docentes y comunidades la necesidad de consolidarse en nuevas estrategias colaborativas para responder a dichas metas. En la investigación “Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva” Sánchez et al. (2018) proponen dar a conocer las potencialidades de crear una red de apoyo y de colaboración entre centros educativos. Este proyecto reunió cuatro

escuelas de Educación Infantil Primaria y un instituto de Educación Secundaria (130 docentes), durante el periodo 2012- 2016.

Esta investigación se desarrolló desde la investigación acción participativa, en tres fases: autoevaluación de los centros; planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora; y, redes de colaboración, entre escuelas durante los años académicos 2014-2016. Además, diseñaron una plataforma virtual para que los centros compartieran e intercambiaran recursos sobre los planes de mejora que habían realizado.

Una de las reflexiones finales que suscito la investigación de Sánchez et al. (2018) fue “el proyecto ha posibilitado (...) la creación de una red intra e intercentros a través de la cual se han compartido significados, objetivos, herramientas y recursos para dar respuesta a las necesidades (...) de construir una educación mejor para todos” (p. 44). Por otro lado, expone como la experiencia del ejercicio en red “...es dificultosa, puesto que llevar a la práctica este tipo de actuaciones requiere compromiso, dedicación, recursos y una alta implicación del personal directivo, docente e investigador” (p. 45).

Por otro lado, la investigación de Cortés et al. (2017), “REDAPTIVA. Red de apoyo entre profesionales comprometidos con la educación inclusiva”, destaca la importancia de implementar una red de apoyo virtual para docentes y profesionales de la educación, de la localidad de Ciudad Bolívar, en la cual prime la participación, el diálogo y la reflexión mediante estrategias que fortalezcan la educación inclusiva.

La propuesta de REDAPTIVA se estructuró en tres etapas. Primero, se identificó el problema: la falta de articulación entre los profesionales de la educación. Para solucionarlo, convocaron a estudiantes en formación de la UPN, docentes del Colegio Nicolás Dávila y educadores de las regiones de Santander y Boyacá, interesados en crear lazos de colaboración. Luego, diseñaron la página web de la red, estructuraron los contenidos y

ajustaron aspectos de accesibilidad y navegabilidad. Finalmente, realizaron una prueba piloto con la población muestra, quienes evaluaron la plataforma.

Para concluir, las autoras mencionan que en una red de apoyo se “requiere de un esfuerzo propositivo por cada uno de los integrantes que conforman el proyecto (...) y que se encuentren bajo un mismo interés, con experiencias y conocimientos” (p. 10), lo que facilitaría las interacciones, la creación de estrategias y la eliminación de barreras en la educación. Además, destacan que los espacios virtuales favorecieron “el encuentro, la comunicación y construcción en colectivo” (p. 10), adaptando los tiempos de disponibilidad de los participantes.

Finalmente, Argnani (2011) ofrece una perspectiva diferente para trabajar en red, desde su artículo titulado “La Red de formación docente y narrativas pedagógicas: una experiencia colectiva de producción, formación e intervención en el campo educativo”. Argnani expone una experiencia coparticipativa entre investigadores, profesores y docentes de Argentina, alrededor del trabajo colaborativo en red “...como forma colectiva de organización vinculada con la reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria escolar y la movilización en el campo educativo.” (p. 157). En particular Argnani (2011) resalta que, en Argentina desde los años 2000, se vienen realizando diversas formas de organización y trabajo pedagógico entre docentes, a favor de la elaboración colectiva y descentralizada de nuevos discursos para la educación y la pedagogía.

Esta red se organizó y estructuró por nodos temáticos, lo que posibilitó la creación de espacios de participación y el desarrollo de actividades conjuntas. Dentro de los nodos se desplegaron “...procesos de documentación narrativa (...) mediante los cuales los colectivos de docentes indagan narrativamente sus propias experiencias pedagógicas y prácticas de enseñanza, a través de su registro, sistematización, comunicación y

publicación” (p. 162), narraciones que propiciaron la lectura, interpretación y debate pedagógico en seminarios y talleres. Otra de las estrategias usadas por la Red fue la participación y alianza con otras redes de docentes investigadores del país y en América Latina.

A partir de esta investigación Argnani (2011) reflexiona sobre su mismo ejercicio investigativo, preguntándose “qué podemos aportar, discutir, tensionar desde esta experiencia colectiva...respecto de la producción de saber pedagógico y la formación docente” (p.164) y a modo de hipótesis de su trabajo “...indagar el seno de los colectivos y redes como un espacio propicio para que tenga lugar el intercambio, la discusión y el debate en torno a nuevos criterios de validación del saber pedagógico producido desde experiencias colectivas...” (p. 166).

Estos enfoques de trabajo colaborativo en red enriquecen el ejercicio investigativo, desde herramientas y estrategias valiosas, como: la creación de nodos para una mejor organización y distribución de la red; el uso de plataformas y medios virtuales, que funcionan como banco de recursos y brindan visibilidad, alcance y conectividad; la participación y alianza con otras redes y/o colectivos; y, la narración pedagógica como oportunidad para dialogar, tensionar y transformar las prácticas pedagógicas. Además, estas investigaciones muestran que, desde diferentes territorios, actores y épocas, se ha venido concibiendo a las redes como espacios para el intercambio y la transformación.

Como complemento el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) (2015) destaca que, en Colombia, se han desarrollado múltiples formas de conexión y trabajo colaborativo en red, centradas en diferentes ejes temáticos como cultura, política, cuerpo, ciencias exactas e inclusión, lo cual ha generado una expansión en el campo investigativo del país. En cuanto a inclusión, existen diversas redes, tales como:

La Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad, conformada por universidades que, organizadas por nodos, promueven espacios de reflexión- acción frente a la inclusión en la educación superior; la Red de docentes para la equidad de género en la educación de Bogotá, REDEG, que ofrece un espacio de intercambio de saberes para promover la igualdad de género; y Manos en red, un grupo de docentes del distrito que trabaja en programas de inclusión para personas sordas.

En esa misma línea Grilli y Silva (2015) destacan el trabajo colaborativo como una fuente clave para construir conocimiento, poniendo especial énfasis en la práctica docente en su artículo “Análisis colectivo de las prácticas de aula. dispositivos en la formación inicial de profesores que favorecen el aprendizaje colaborativo”. Este trabajo tiene como objetivo exponer dispositivos de aprendizaje colaborativo que fomentan el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en la práctica pedagógica, tanto individual y colectiva, en un instituto de formación de docentes en Uruguay.

La investigación se llevó a cabo mediante la observación participante y la investigación acción, y aplicó tres dispositivos clave: talleres de planificación, donde los docentes en formación intercambian ideas, marcos de referencias y propuestas para diseñar planeaciones y propuestas pedagógicas para la práctica; pareja pedagógica, en el cual se conforman duplas que, de manera alternada ejecutan y observan la práctica del otro, para ofrecer retroalimentación constructiva; devoluciones grupales, que son espacios compartidos para la autoevaluación y coevaluación, apoyados en instrumentos como encuestas e informes.

En sus reflexiones finales, Grilli y Silva (2015) enfatizan que las estrategias que favorecen la planeación, acción, reflexión y sistematización de la práctica pedagógica son indispensables en la formación inicial de docentes. Además, subrayan que la observación y

retroalimentación entre pares permite reconocer nuevas perspectivas y realidades educativas, contribuyendo así a la mejora continua de la práctica docente.

De manera similar Herrera et al. (2021) destacan que los docentes tienen un papel importante en la pedagogía inclusiva, por lo que es crucial repensar y transformar constantemente su práctica educativa. Por lo que, desde su texto titulado “La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva” proponen la formación conjunta de estudiantes de pedagogía y profesoras en ejercicio, donde se combine la teoría y práctica a través del diálogo y la colaboración. Asimismo, en su objetivo proponen crear reflexiones colectivas a partir de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El proyecto se desarrolló en tres fases. En la primera, se establecieron los contactos institucionales y se obtuvieron las autorizaciones necesarias. En la segunda, se llevaron a cabo sesiones de reflexión con las participantes, enfocadas en la planificación de clases y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, lo que permitió identificar y transformar barreras en el aula. En la tercera, se compartieron los trabajos realizados y se evaluaron los aprendizajes adquiridos durante el proceso.

Finalmente, se concluye que la reflexión colectiva entre docentes en ejercicio y docentes en formación “... constituye una instancia de mutuo reconocimiento, que permite compartir vivencias, aprender mutuamente y disipar preocupaciones acerca de las dificultades que surgen” (p. 126). Este intercambio, orientado hacia una pedagogía inclusiva, fortalece la práctica docente para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula. Además, “la inclusión le otorga a la colaboración entre profesoras un horizonte, un sentido ético y político de justicia educativa” (p.125), lo cual enriquece la experiencia de desarrollo profesional en la formación inicial y continua.

Investigaciones como las de Herrera et al. (2021) y Grilli y Silva (2015) subrayan que la formación docente requiere una estructura de colaboración y apoyo entre pares que fomente la mejora continua de la práctica pedagógica, respondiendo así a los compromisos y desafíos de la educación. En este sentido, el diálogo, la construcción conjunta de acciones y estrategias, y la retroalimentación colectiva, se convierten en una fuente de transformación y enriquecimiento en el ámbito pedagógico y didáctico. Así mismo, ambas investigaciones reconocen y valoran el saber del docente en formación, posicionándolo como constructor activo de conocimiento.

Para completar la visión de la formación inicial docente como punto de partida para el cambio educativo, se retoma a Vélez (2013) en su tesis doctoral “La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes”, donde demuestra que la educación inclusiva en la formación inicial de docentes no solo es una necesidad, sino también un compromiso que las instituciones formadoras de maestros deben asumir. El objetivo general de esta investigación fue determinar los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales que debe tener la formación de docentes en el marco de la educación inclusiva.

La propuesta de formación en educación inclusiva estuvo dirigida a los docentes de la facultad de educación orientada a un mejoramiento continuo. Para la cual, se estructuró y propuso tres espacios académicos de carácter pedagógico-didáctico, distribuidos en los semestres de núcleo común, con una intensidad horaria de tres a cuatro horas. Estos espacios se dividieron de la siguiente manera: las actitudes y la educación inclusiva, educación Inclusiva: componentes epistemológicos y teóricos y, contextos participativos de la educación inclusiva.

Dentro de las conclusiones de la investigación de Vélez (2013), se abordan aspectos relevantes, de los cuales se retoman tres: “Si bien es cierto se encuentran en programas analíticos algunos componentes teóricos (políticos, pedagógicos, históricos) para la formación en Educación Inclusiva, estos no están articulados a una formación pensada para dicha educación” (p. 8), “La mayor debilidad de las licenciaturas en Educación Infantil, Educación Comunitaria y Psicología y Pedagogía, está en el componente didáctico, el cual no se encuentra en los programas analíticos, lo que hace suponer que tampoco es visible en los contextos investigativos y de praxis/práctica” (p. 8), para finalizar se reflexiona que

El desafío para la educación superior es ofrecer en la formación inicial de docentes, además de una mirada problematizadora de los nuevos discursos y las prácticas sociales y educativas, cambios curriculares en los programas, en los que la educación inclusiva como núcleo común, aborde componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales que preparen al docente para asumir prácticas inclusivas para la atención a la diversidad. (p. 9)

Esta investigación, en particular, invita a reflexionar y estructurar este proyecto pedagógico investigativo, ya que ambos comparten un interés y propósito en común: llevar la educación inclusiva a otros programas de la Universidad Pedagógica Nacional. A pesar de que la investigación cumple casi doce años desde su publicación, se evidencia que la formación para la educación inclusiva sigue siendo una necesidad en los futuros docentes de la UPN. Además, otorga estrategias y líneas temáticas sólidas para el abordaje de la educación inclusiva con docentes en formación, convirtiéndose en base para futuras actuaciones.

En síntesis, estas investigaciones aportan la relevancia temática buscada en los antecedentes, destacando aspectos como: la práctica pedagógica, que enriquece el



ejercicio formativo y la construcción de la identidad profesional desde la toma de decisiones y posturas frente a la situación educativa del país; las redes que ofrecen una oportunidad para la construcción colaborativa entre pares, enriqueciendo y cuestionando la experiencia propia e invitando a la reflexión y transformación colectiva; la educación inclusiva, que aún hoy despierta tensiones e intereses en diversos actores educativos. Para finalizar, brindan herramientas y estrategias que podemos extraer, modificar y aplicar de acuerdo con los intereses de este proyecto pedagógico investigativo.

### **Objetivo General**

Exponer el trabajo colaborativo en red como una estrategia de aproximación a la educación inclusiva para personas con discapacidad con los docentes en formación de distintas disciplinas de la Universidad Pedagógica Nacional.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar las realidades y necesidades de la formación y práctica pedagógica de docentes en formación de la UPN en cuanto a la educación de estudiantes con discapacidad.
2. Establecer una red de docentes en formación de la UPN para la construcción de saberes sobre la educación inclusiva.
3. Describir los efectos del trabajo colaborativo en red en la aproximación a la educación inclusiva para personas con discapacidad.

### Justificación

“Las redes se configuran como formas alternativas de organización, conexión e interacción pedagógica que transforman prácticas y formas de asumir la educación y la escuela”.

**(Cortes, 2023)**

Este apartado de la justificación será comprendido, desarrollado como un espacio oportuno para argumentar la importancia y pertinencia del Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) “Entrelazando saberes por la educación inclusiva- Red de docentes en formación de la UPN”, desde las premisas: ¿Por qué? y ¿Para qué?, estos interrogantes se convertirán en el hilo conductor para evidenciar las razones detrás de la investigación.

Este PPI se relaciona explícita e implícitamente con tres grandes categorías la formación inicial docente, la educación inclusiva y el trabajo colaborativo desde la estrategia de red. Estas categorías, al combinarse, generan múltiples cuestionamientos que guían la investigación: ¿Por qué hablar de educación inclusiva y para qué en la formación inicial docente?, ¿Por qué promover el trabajo colaborativo entre docentes en formación y para qué el trabajo colaborativo en red? ¿Por qué la Universidad Pedagógica Nacional como escenario de estudio? y ¿Cómo impactará en la Licenciatura en Educación Especial y sus docentes? Las respuestas a estos interrogantes surgen del diálogo con diferentes autores, reflexiones, proyecciones y algunos otros cuestionamientos.

Con respecto al primer punto, ¿Por qué hablar de educación inclusiva? Porque es un derecho fundamental, una responsabilidad y compromiso que reconoce la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento tanto en el aula como en la sociedad. Además, porque la educación inclusiva busca disminuir y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Y ¿Para qué en la formación inicial docente? Para construir comunidades educativas justas e inclusivas, es esencial cultivar en los futuros docentes habilidades y competencias que les permita adaptarse y responder de manera acertada a las realidades cambiantes de la educación. Esto permitirá promover y contribuir en la construcción de una educación para todos, desde nuevas lecturas e interpretaciones de la escuela y de quienes participan en ella.

La educación inclusiva se entiende como un proceso continuo, no como resultado estático. Este proceso invita a realizar un análisis permanente sobre la construcción de comunidad en las escuelas, lo cual es clave para garantizar el derecho a una educación de calidad: una educación entre y para todos los estudiantes, que valore la diversidad y resignifique la diferencia. Por lo tanto, hablar de educación inclusiva es fundamental desde múltiples perspectivas, de las cuales se destacan tres: la educación inclusiva como derecho, valoración de la diversidad y reducción de barreras.

“La importancia de la educación inclusiva yace en que es un asunto de derechos humanos, de valores y creencias y una reivindicación del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación con calidad...” (Vélez, 2013, p. 96). En este sentido, cualquier acción, creencia o actitud que se oponga a los principios de presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula, constituye una negación a los derechos humanos. Esta perspectiva se complementa con la idea de valor a la diversidad, reconociéndola como condición humana, donde las distintas formas de ser y estar en el mundo, deben ser apreciadas como una oportunidad para enriquecer la sociedad y la escuela.

Así mismo, hablar de educación inclusiva es considerar que “La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas

comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth et al. 2000, p. 6). Esto implica un proceso de deconstrucción de imaginarios, percepciones y prácticas sesgadas, que posibilite la construcción de espacios seguros e inclusivos, creados para y con todos los estudiantes, sin discriminación alguna.

Desde esta perspectiva, “El desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en el ámbito del sistema y de las políticas educativas, en el funcionamiento de las instituciones académicas, en las actitudes y prácticas de los docentes y en los niveles de relación de los distintos actores que permitan enfrentar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” (González y Triana, 2018, p. 204). Así, la transformación hacia una educación inclusiva se convierte en una tarea conjunta que no solo promueve cambios en las prácticas, si no que abre nuevas lecturas e interpretaciones de la escuela.

En este marco, abordar el rol de los docentes y en particular en su formación inicial, resulta indispensable para la construcción de comunidades y espacios educativos inclusivos. Al respecto:

Autores como Stainback y Stainback (1999), Alegre (2000), Arnáiz (2003) y Tilstone, Florian y Rose (2003), entre otros, coinciden en señalar que uno de los pilares para que la educación inclusiva sea efectiva es la formación de los docentes para atender las características diversas de los estudiantes, pues son ellos los que llevarán a cabo los cambios en las aulas y en las escuelas” (como se citó en Vélez, 2013, p. 98).

En efecto, los docentes en formación asumen a futuro la responsabilidad y compromiso de mejora y transformación la educación y las dinámicas que en ella se desarrollan, en coherencia con las realidades sociales, culturales, políticas y económicas.

Por lo cual, no se les puede desligar de la construcción de una educación inclusiva. Sin embargo, es preciso mencionar que, si se desean docentes inclusivos, su formación debe ir más allá de lo tradicional y homogéneo; es fundamental que su formación y práctica les permita observar y reflexionar sobre diferentes formas de enseñanza y aprendizaje, aproximarse a distintos escenarios, reconocer y valorar la diversidad de sus estudiantes. En palabras de Vélez (2013), es fundamental una formación docente,

... sensible a la diversidad humana, a las diferencias individuales; esta formación deberá incluir entonces conocimientos teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad. Esto supone una formación para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas basadas esencialmente en el trabajo en contextos diversos, la comprensión de las diferencias de cada estudiante y la respuesta a las necesidades específicas, así como su forma de aprender ... (p. 72)

En definitiva, hablar de educación inclusiva en la formación inicial docente representa una oportunidad y una responsabilidad. Es fundamental que, desde las bases de la formación y la construcción su identidad profesional<sup>12</sup>, los futuros docentes desarrollen una mentalidad inclusiva, creen estrategias para todos los estudiantes, promueva el respeto y equidad y sean capaces de identificar y disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación.

---

<sup>12</sup> "La identidad profesional docente es la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social". (Vanegas y Fuentealba, 2019,p.125)

Además, esto permitirá que, en su ejercicio profesional tengan las herramientas necesarias para llevar a cabo su labor de manera significativa y con sentido. Al sentirse capacitados y comprometidos con la educación inclusiva, podrán romper con la mirada perpetuada de “no nos prepararon para esto”, que excluye y delega a los “diferentes” a otros profesionales, a otros espacios y a otra educación. La educación inclusiva es inherente a la formación docente, independientemente de la formación disciplinar; integrar esta perspectiva teórica y práctica de la educación inclusiva, permitirá garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

En segundo lugar, ¿Por qué promover el trabajo colaborativo entre docentes en formación? El trabajo colaborativo es fundamental porque permite al futuro docente compartir y contrastar conocimientos, analizar y reflexionar sobre el quehacer docente y las necesidades de práctica; generando nuevas propuestas para la mejora. Además, es una oportunidad para que los futuros docentes encuentren en el otro una oportunidad de enriquecimiento, organización y construcción, desde su formación inicial. La colaboración constante, tanto en la academia como en la práctica es clave para el desarrollo profesional.

Y ¿Para qué el trabajo colaborativo en red? El trabajo colaborativo en red responde a las realidades actuales de la educación, ofreciendo una forma de organización alternativa y flexible en la que los docentes en formación pueden construir conocimientos compartidos y desarrollar prácticas innovadoras a partir del intercambio de experiencias, valorando su saber pedagógico y disciplinar. Además, fomenta la colaboración activa y el sentido de comunidad, donde cada docente reconoce en el otro una oportunidad para construir, desde el apoyo y la retroalimentación.

Durante la experiencia formativa, el trabajo colaborativo es promovido de manera constante, puesto que, resulta indispensable tanto en la academia como en las practicas

pedagógicas y, a futuro, en el ejercicio profesional. Fomentando el reconocimiento del otro como par, que enriquece las propias perspectivas, facilita la escucha activa y respetuosa, y propicia la participación y la asignación de responsabilidades; a través del esfuerzo y tiempo.

Por lo que se refiere al trabajo colaborativo, Santiago (2023) lo describe como “...un proceso en el que cada individuo aprende más de cuanto lograría por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo, y, por lo tanto, un trabajo hecho de forma colaborativa tiene un resultado más enriquecedor...” (p. 401). En la formación inicial docente, el trabajo colaborativo representa una posibilidad para fortalecer tanto la identidad individual como colectiva. Además, permite generar conocimiento con base a experiencias y saberes compartidos. Así mismo, trabajar y aprender de manera colaborativa es una estrategia valiosa para vincularse en torno a una problemática u objetivo en común en las realidades educativas, generando en los docentes un sentido de pertenencia y responsabilidad frente al ser y el quehacer docente.

Por otro lado, el trabajo colaborativo es esencial como estrategia en la formación inicial para abordar la educación inclusiva, ya que fomenta la comprensión de la diversidad y fortalece la capacidad de los futuros docentes para hacer nuevas lecturas de la escuela y responder a las necesidades evidenciadas. Al trabajar entre docentes, no solo intercambian conocimiento, sino que comparten estrategias y experiencias, desarrollando un compromiso compartido hacia la inclusión. Promover el trabajo colaborativo permite que los docentes trabajen de manera conjunta y simultánea por un cambio social y educativo.

En la educación y especialmente en la formación docente, surgen constantemente nuevas problemáticas y desafíos que exigen la creación e implementación estrategias y recursos para abordarlos. Reconociendo que “... las grandes transformaciones no se han

gestado por el pensamiento único ni por los liderazgos individuales, sino por la suma de voluntades y esfuerzos...” (Martínez, 2017, p.12), en este sentido, cobra relevancia una estrategia actual y alternativa: el trabajo colaborativo en red, entendido como una forma de trabajo colaborativo que permite asumir la educación desde perspectivas más amplias y cambiantes.

Pensar en el trabajo colaborativo en red con docentes en formación suscita una respuesta clara al para qué: fortalecer la capacidad de leer, reflexionar y reelaborar críticamente su quehacer como docentes dentro de la educación, con miras de agenciar transformaciones (Martínez, 2017). Ampliando esta perspectiva, se valora que

Las redes hablan desde abajo, desde las bases..., porque no actúan desde el escritorio ni desde el aula cerrada, piensan y hacen transformaciones en la cotidianidad del quehacer de la escuela y desde sus propias prácticas. Sus proyectos son sensibles, surgen de problemas reales y esto es absolutamente ético y político, y se convierten en nichos de esperanza para la renovación de las escuelas. (Martínez, 2017, p. 13)

Así, la red se convierte en una respuesta transformadora a la educación tradicional, creando un espacio de construcción conjunta entre pares, donde se intercambian conocimientos y experiencias, se genera unión y se construye un colectivo orientado a la búsqueda de una educación integral e inclusiva. Esta estrategia fomenta una relación de colaboración y apoyo mutuo entre los futuros docentes, quienes desarrollan conocimientos y respuestas ante los desafíos y alcances que plantea la educación inclusiva.

Aunque las redes suelen centrarse en la formación continuada y capacitación de los docentes en ejercicio, es importante reconocer que los docentes en formación también poseen experiencias y saberes valiosos que aportan de manera significativa a la

construcción de sus pares. Esto lleva a reflexionar la formación inicial como base, como nuevo escenario para habitar en red y construir a partir de sus realidades y prácticas pedagógicas, mediante espacios de diálogo, alternativas, estrategias y aportes conjuntos. La red responde a la idea de “No nos prepararon para esto”, sugiriendo y promoviendo la pregunta “¿Por qué no prepararnos entre nosotros/as?”.

Cada docente representa un mundo de posibilidades y aportes, expectativas y motivaciones que, al entrelazarse, tejen un campo de accionar y nuevas oportunidades. Actuar desde la motivación y autonomía de cada docente, y no desde la imposición formativa, garantiza un compromiso real y una convicción por una educación inclusiva. Definitivamente “Los docentes en red, reconfiguran y reconstruyen sus modos de ser maestro, son sujetos en devenir, porque en la acción colectiva reconfiguran sus formas de pensar, de actuar y de desarrollar sus prácticas” (Martínez, 2017, p. 13).

Para finalizar, ¿Por qué la Universidad Pedagógica Nacional como escenario de estudio y cómo impactará en la Educación Especial?

Ante las nuevas demandas de la educación y de la misma escuela, donde los docentes enfrentan diferentes tensiones y generan percepciones sobre la formación que han recibido y están recibiendo, las instituciones educativas responsables de formar a los futuros docentes deben analizar y replantearse si están ofreciendo una formación integral que realmente prepare a los docentes para responder a aquello denominado como el “esto”.

La selección de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como escenario de investigación e implementación de este PPI responde a una serie de análisis y motivos, clasificados de la siguiente manera:

1. **Razones estratégicas:** estas se relacionan con los objetivos y metas de la universidad. La UPN reconocida a nivel nacional como líder en la formación de

docentes de múltiples disciplinas, al ser una institución uniprofesional, ofrece un escenario propio para el desarrollo de este PPI. Su estructura facilita el acercamiento a la formación inicial de docentes para aproximar en este punto elementos de educación inclusiva, además, permite el acceso a espacios, a la difusión de la información y al contacto con decanos, coordinadores y docentes que pueden involucrarse y contribuir al proyecto. Además, la UPN cuenta con proyectos y servicios (Manos y Pensamiento, Pradif, el Centro Tiflotecnológico y el SCAA, entre otros), que resultan afines a los objetivos del PPI, convirtiéndose en aliados clave.

2. **Razones innovadoras:** La capacidad de la UPN para mantenerse en constante progreso le otorga un papel destacado en términos de innovación pedagógica. La universidad fomenta el crecimiento y la investigación educativa, y respalda propuestas orientadas al mejoramiento y calidad de la educación. En este marco, se ofrece un entorno que da libertad para implementar y experimentar estrategias innovadoras y crear espacios de formación y participación, liderados por los mismos docentes en formación.
3. **Razones de sostenibilidad:** estas razones se enfocan en la capacidad de mantener este PPI dentro de la UPN. Dado el carácter autónomo de la universidad y su compromiso con la mejora continua, se considera que la red tiene el potencial de mantenerse en el tiempo que, con el apoyo institucional, puede posicionarse dentro de la universidad como una estrategia innovadora que aporta a la realidad educativa desde acciones concretas y flexibles. Así mismo, considerando la influencia de la UPN a nivel nacional, se proyecta que esta institución sea puente para difundir y posicionar este PPI entre docentes en

formación de otras instituciones formadoras de formadores. Finalmente, el contexto universitario facilita la revisión, retroalimentación y ajuste constante de sus acciones, promoviendo así una mejora continua.

Por estas razones, no hay otro lugar más propicio para establecer e implementar este PPI. La UPN ofrece múltiples oportunidades de crecimiento y expansión para la red, permitiendo, a su vez, que el proyecto contribuya a visibilizar de necesidades actuales en la formación de los futuros docentes. Esto permitirá revisar y mejorar colectivamente aspectos clave como la malla curricular, la práctica pedagógica, el horizonte formativo y los escenarios de participación en los que los docentes están inmersos.

En suma, el trabajo colaborativo en red se reconoce como una estrategia innovadora y pertinente para la universidad, aprovechando sus características desde organización y movimiento estudiantil, fomentando la conformación de colectivos. Esta herramienta flexible conecta a las cinco facultades y sus licenciaturas, generando articulaciones entre las diferentes disciplinas y ofreciendo espacios de encuentro para construir y repensar la educación de los futuros docentes, con el objetivo de formar docentes inclusivos.

Siendo una de las cinco universidades en el país que ofrece formación en educación especial, resulta indispensable promover proyectos que, como este, contribuyan a la visibilización y reconocimiento de la educación especial como campo de saber; y de manera simultánea rompa con los imaginarios que hay alrededor de la misma, resignificando y posicionando su saber. Esto abre la puerta para que docentes de otras disciplinas encuentren en la Licenciatura en Educación Especial (LEE) y en sus docentes una fuente valiosa de conocimiento y al mismo tiempo, compartan sus conocimientos disciplinares y experiencias con los educadores especiales, enriqueciendo tanto su formación como su práctica pedagógica.

Además, permite que los futuros educadores/as especiales desarrollen una comprensión más profunda de su rol y sus impactos en el trabajo con comunidad, trascendiendo la idea única de su labor con la población con discapacidad. Así mismo, los educadores/as especiales fortalecen su capacidad para compartir conocimientos y construir en conjunto en otros escenarios y con distintos actores, enriqueciéndose, a su vez, de los aportes de docentes de otras disciplinas.

Los docentes en formación de todas las disciplinas, si bien tienen un compromiso y responsabilidad en la transformación de la educación, también poseen conocimientos, saberes y experiencias que necesitan ser entrelazados y visibilizados. Se es docente desde que se elige formarse para ello, y como tales, nos unimos para construir, compartir y, ¿por qué no?, prepararnos para “esto”.

## **Marco Teórico**

La educación ha experimentado transformaciones significativas en respuesta a las demandas sociales, políticas y económicas en las que se encuentra inmersa, exigiendo nuevas prácticas, discursos y métodos de enseñanza que responda a las realidades actuales de participación y aprendizaje. En este contexto, la formación inicial de docentes ha pasado a estar en el centro de observación y transformación a través de estrategias colaborativas y formativas, debido a la necesidad, responsabilidad y compromiso de crear espacios de aprendizaje inclusivos.

Desde esta perspectiva y a la luz del Proyecto Pedagógico Investigativo “Entrelazando saberes por la educación inclusiva: red de docentes en formación de la UPN”, el marco teórico revisa y desarrolla los conceptos de tres (3) categorías clave y sus subcategorías: 1) la educación, con un enfoque en la educación inclusiva; 2) la formación inicial docente, centrada en la práctica pedagógica; y 3) el trabajo colaborativo, específicamente en redes de docentes. Además, se abordan los aspectos normativos y políticos relacionados con estas categorías.

### **Educación**

La educación impulsa y enmarca el propósito de esta investigación, en la relación docentes-estudiantes, por lo que se aborda desde un enfoque de derechos y como herramienta transformadora y de desarrollo social e individual. En primer lugar, para comprender la educación se retoma la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que en el artículo 26, decreta que toda persona tiene derecho a la educación, la elemental y fundamental debe ser gratuita y el acceso será igual para todos. Además, reconoce que el objetivo de la educación es “...el pleno desarrollo de la personalidad humana y el

fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (Art. 26).

En esta misma línea, desde el marco normativo nacional se retoma la Constitución política de Colombia (1991) la cual en el artículo 67, reconoce la educación como “...un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Conforme a lo anterior, surge la Ley 115 (Ley General de Educación) en el año 1994, la cual dispone en el artículo uno (1) la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, su dignidad, sus derechos y sus deberes.

Desde el Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) se acoge esta normativa de educación, porque de manera sustancial permite posicionar la educación como un derecho humano que, como cualquiera, debe ser garantizado a todas las personas en igualdad de condiciones, siendo así, un compromiso y responsabilidad de todo docente. Para el debido cumplimiento de este derecho, se requiere de un ejercicio de revisión, análisis y mejora continua de la práctica docente e institucional. Además, dichos artículos amplían la comprensión de la educación y la posiciona como herramienta política, social y cultural de transformación.

Dicho lo anterior, comprender la educación como una herramienta de transformación social supone de un ejercicio reflexivo, pues, la educación, debe adaptarse y contribuir a la construcción de sociedades justas, equitativas y emancipadoras, descartando la idea de una educación rígida y estática. En este sentido, Freire (1972) expone el concepto de “educación bancaria” para referirse a la educación rígida, donde quienes se proclaman sabios buscan “depositar” conocimiento en aquellos que han sido oprimidos, como cual

“tabula rasa”, deshumanizando al educando. Cuanto más se siga pensando en una educación pasiva, de la transmisión y acumulación, más alejados se está del cambio individual y social.

Por consiguiente, se propone trabajar y construir desde la acción transformadora y el diálogo propuesto por Freire (1987) quien expone que, “...la educación verdadera es praxis, reflexión, y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7). Una educación que solo es posible si los oprimidos toman fuerza y sueltan las ataduras del miedo y la opresión, asumiendo la responsabilidad y compromiso que conlleva la libertad consigo mismo y con el otro. Una educación como práctica de la libertad.

Desde esta perspectiva, situar la formación inicial docente a la luz de la educación liberadora, es una apuesta por el fortalecimiento del pensamiento crítico y emancipador de los docentes, que en primera medida rompa con la relación de poder entre educador y educando. Una liberación de los docentes desde el diálogo, la conciencia crítica y la reflexión de su praxis, que en palabras de Gil y Morales (2018) es

...lo que demanda de maestros y maestras, insertarse críticamente en la dinámica de los opresores, cuestionando sus propios contenidos de formación... que impiden la autenticidad y el pensamiento propio. Esto contribuirá a tomar conciencia de las maneras diversas con que el personal docente está siendo disciplinado, sometido, impedido para cuestionar. (p. 30)

Docentes críticos y propositivos, que no solo conozcan la norma, sino que se apropien de ella y su accionar rompa las fronteras de la discriminación y homogenización; que, por medio de la palabra, extiendan diálogos horizontales sin pretensión a la opresión, orientados hacia la mejora del acto de educar. De este modo, la educación se convierte en una herramienta de transformación social desde sus nuevas realidades, modos de

nominación e interpretación, tal como lo propone la educación inclusiva, desde el reconocimiento de otras formas de participación y aprendizaje.

### ***Educación Inclusiva***

Para comprender la educación inclusiva, es esencial abordar primero el concepto más amplio: la inclusión. Según Cedeño (2008), la inclusión se describe como “una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar, acoger las necesidades de (...) las personas en toda su diversidad” (p. 1). En este sentido, la inclusión no solo implica la aceptación de la diversidad, sino que también refleja un proceso activo de participación, en el que las personas tienen la libertad de tomar decisiones y elegir como interactuar con su entorno. Este proceso busca que, como derecho, todos formen parte de los contextos educativos, sociales, culturales, etc., lo que genera, que “los otros formen parte de nuestra vida y en función de ellos actuamos” (Cedeño, 2008, p. 2).

A partir de esta comprensión de la inclusión, la educación inclusiva se ha consolidado durante los últimos años como un pilar fundamental en los sistemas educativos, ya que busca reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes, garantizando su derecho a una educación de calidad. El siguiente apartado ampliará la educación inclusiva de manera integral, abordando aspectos que contribuyen y guían este PPI, como lo son: el marco normativo nacional e internacional que la sustenta, los principios que la orientan y los grupos poblacionales que acoge; en este último aspecto, se hará énfasis en la población con discapacidad desde el contexto nacional (Colombia) y distrital (Bogotá).

Comprender la Educación Inclusiva en la actualidad, parte de reconocerla como un proceso dinámico que estuvo y está sujeto a cambios y transformaciones constantes. En

este sentido, para iniciar, se propone una mirada normativa desde dos documentos esenciales, entre tantos, que anteceden y contribuyen el desarrollo de este concepto:

1. “La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” Jomtien, Tailandia (1990), siendo la primera iniciativa a nivel global en pensar cómo enfrentar la desigualdad educativa, como resultado, expone la importancia de proporcionar a todas las personas la educación básica, de comprender la educación para todos desde un enfoque de calidad y equidad, y de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, hacia el mejoramiento de las condiciones educativas.
2. El Marco de acción de Dakar, Senegal “Educación para todos: cumplir compromisos comunes” (2000), dispone que, para el año 2015, todos los niños y niñas deberían tener acceso a la educación primaria, la cual sería obligatoria, gratuita y de calidad. Además, se garantizaría la educación permanente y la alfabetización en las personas jóvenes y adultas, así como la igualdad de oportunidades educativas, disminuyendo las disparidades de género.

Estos documentos sentaron las bases para desarrollar y definir el enfoque de la Educación Inclusiva, puesto que, establecen compromisos y abogan por la Educación Para Todos (EPT), un concepto que resulta fundamental al hablar de inclusión. Ambos textos buscan garantizar el derecho a la educación, al aprendizaje y la participación de los grupos históricamente marginados por cuestiones de género, ubicación geográfica, discapacidad, grupo etario, entre otros. Aspectos que, como se expondrá a continuación, se relacionan con las comprensiones recientes de la educación inclusiva.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, 2009) “la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la

capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT (p. 8). Este enfoque subyace del reconocimiento de la educación como un derecho humano básico para la construcción de sociedades justas e igualitarias. Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014) amplía esta perspectiva, señalando que la educación inclusiva implica que "... celebren la diversidad, promuevan la participación y superen las barreras [del] aprendizaje y la participación de todas las personas" (p. 20); para garantizar la educación a lo largo de la vida desde las distintas modalidades educativas (formal, informal y no formal).

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) comprende la educación inclusiva como:

Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN, 2018)

En este sentido, se destaca que la educación inclusiva es un proceso orientado a garantizar que el sistema educativo responda a las características y necesidades individuales de todas las personas, en un entorno ameno y seguro donde se respeten las diferencias, la integridad y se satisfagan las necesidades individuales. Asimismo, se

subrayan los principios fundamentales que exponen estas tres entidades y, que coinciden con los principios planteados por la ONU (2006) y (2015), los cuales incluyen:

1. Acceso: Ingreso y progresión en el sistema educativo en igualdad de condiciones.
2. Calidad: Educación que garantice el desarrollo de habilidades y capacidades a lo largo de su vida a través de una enseñanza adecuada, el acceso a herramientas y recursos, y la adaptación del currículo según las necesidades.
3. Equidad: Reconocer y abordar las diferencias individuales y contextuales para que las personas tengan acceso a las mismas oportunidades.
4. Reconocimiento de la diversidad: Las diferencias como la posición geográfica, idioma, género, la discapacidad, etc. se deben ser respetadas, celebradas y comprendidas como aspectos que enriquecen el contexto educativo.
5. Participación: El desenvolvimiento en actividades educativas, sociales y culturales, donde las personas construyan conocimientos, interactúen con quienes le rodean y participen en la toma de decisiones.
6. Desarrollo profesional: Los profesionales de la educación, en especial los docentes deben tener una formación continua que les permita actualizar sus conocimientos y mejorar el quehacer profesional para que respondan a las necesidades de sus estudiantes.
7. Apoyos y ajustes razonables: Acciones, estrategias de enseñanza, recursos, adaptaciones o modificaciones que se realizan para asegurar el aprendizaje y la participación.

Dicho esto, conviene pensar en, a quiénes acoge la educación inclusiva. Como se ha venido mencionando, este proceso está dirigido a todas las personas, sin excepción

alguna, sin embargo, hace hincapié en aquellas personas que han sido excluidas y segregadas del sistema educativo tradicional, por razones de "... género, la ubicación, la riqueza, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, la orientación sexual, el encarcelamiento, la religión y otras creencias y actitudes" (UNESCO, 2020, p. 08).

Para garantizar la participación y el aprendizaje de estas poblaciones en el sistema educativo, es imprescindible la constante reflexión y transformación de perspectivas, actitudes y acciones por parte de las instituciones, siendo necesario el uso de herramientas que permitan identificar y superar las "barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes" ((Booth et al. 2000, p. 07). Frente a ello, Booth et al (2000), propone el Índice de Inclusión como un "conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, ... fijando las prioridades de cambio, desarrollando dichos cambios y evaluando los progresos. (p. 15).

En el Índice de Inclusión se plantean tres dimensiones que se manifiestan e interrelacionan en la escuela, las cuales son: 1. Culturas: Implica la creación de "una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado" (p. 18), y la construcción de valores inclusivos que comparten los actores educativos; 2. Políticas: Garantiza el derecho a la educación a partir de normativas y estrategias, donde el enfoque sea el desarrollo de los estudiantes y de una escuela inclusiva; 3. Prácticas: Da cuenta de las culturas y políticas que se reflejan en el aula, las cuales buscan asegurar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características y necesidades individuales.

En síntesis, la Educación Inclusiva se sustenta desde los siguientes puntos clave: el reconocimiento de la diversidad, los apoyos y ajustes razonables, y el desarrollo profesional como aspectos fundamentales para la garantía del derecho a la educación; la comprensión de la inclusión como un proceso continuo de reflexión y cambio; y las culturas, políticas y prácticas como resultado de reconocer la inclusión como derecho. Esta revisión conlleva a pensar en los compromisos y exigencias que demanda la Educación Inclusiva, donde el rol de los educadores resulta fundamental, por su relación directa y estrecha con los estudiantes. Por ello, es importante que, durante la formación inicial docente se reconozcan las realidades y necesidades de los estudiantes, para construir conocimientos frente a la inclusión y adoptar prácticas que respondan a una educación para todos.

#### **Educación inclusiva para personas con discapacidad (PcD) en el contexto colombiano.**

El tema central de esta sección es la educación inclusiva para personas con discapacidad en Colombia y Bogotá. Su propósito es abordar la educación de esta población desde una perspectiva de derechos. Puesto que, se busca aproximar a los docentes en formación de distintas licenciaturas de la UPN a la educación inclusiva. Por otra parte, el análisis se enfoca en Colombia, ya que se acogen las normativas nacionales, y en Bogotá, por ser la ciudad donde se ubica la UPN y se desarrolla este PPI.

Inicialmente, es sustancial reconocer el lugar desde donde es enunciada la discapacidad, ya que esto repercute directamente en las acciones y actitudes hacia esta población. A lo largo de la historia, la discapacidad ha sido comprendida desde diferentes perspectivas, que van desde la religión y lo científico hasta prácticas de segregación y normalización, comprensiones hiladas al modelo de la presidencia y el médico- rehabilitador (Palacios, 2008).

Sin embargo, en la política colombiana actual, la discapacidad es reconocida desde el modelo social, situado desde una perspectiva de derechos. Según Palacios (2008) las causas de la discapacidad “estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (p. 123). En este sentido, el desarrollo temático que se da a continuación desde la educación inclusiva parte desde la noción de que la sociedad “no se encuentra preparada ni diseñada para hacer frente a las necesidades de todos y todas, sino solo de determinadas personas...” (p. 32).

Siguiendo esta línea, en Colombia la Educación Inclusiva, al igual que en otros territorios, ha sido objeto de tensiones, de avances y transformaciones, tanto en el cambio de paradigmas y enfoques sobre la discapacidad, como en el reconocimiento y la garantía de los derechos de las PcD en la educación y la escuela. A continuación, se dará a conocer las dos normativas nacionales que respaldan y favorecen la educación inclusiva y una herramienta distrital que podría garantizar una educación para todos.

La Ley 1346 de 2009, “por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006” (p. 1) expone en el Artículo 24 que,

Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (p. 9).

En esta línea, la Ley 1618 de 2013, que adopta los postulados de la Ley 1349 de 2009 define y reglamenta “... el esquema de atención educativa a la población con

necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo” (p. 08). Se destacan tres planteamientos de esta ley: i). la importancia de realizar ajustes razonables, los cuales incluye: material pedagógico, metodologías de la enseñanza y la infraestructura de la institución; ii). la eliminación de barreras físicas (obstáculos que dificultan la movilidad y circulación libre) y actitudinales (acciones, palabras y conductas que restringen la participación y aprendizaje); iii). la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, donde se debe mantener una comunicación constante con los docentes.

Posteriormente, el Decreto 1421 de 2017 apoya, refuerza y regula la implementación de la Ley 1618, estableciendo los lineamientos específicos desde el marco de la educación inclusiva, donde se reglamenta “la atención educativa a la población con discapacidad” (p. 1) en los niveles de preescolar, básica, media y educación para adultos, los cuales deben contar con recursos y personal especializado para apoyar a los estudiantes con discapacidad<sup>13</sup>. Además, el sistema educativo debe comprender distintas estrategias que garanticen el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad visual, auditiva, sordociegas, psicosocial, motora, múltiple e intelectual, en condiciones de “... accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna...” (p. 4).

---

<sup>13</sup>“persona vinculada al sistema educativo ... con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras ... pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad” (Decreto 1421 de 2017, p. 05).

En el marco de la Educación Inclusiva, donde se busca el desarrollo integral de la persona con discapacidad, su participación y aprendizaje, el Decreto 1421 establece tres herramientas que permiten el acceso al aprendizaje y la información:

1. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): Comprende la adaptación de estrategias, apoyos, recursos y contexto según las características individuales de los estudiantes. Lo cual permite generar autonomía y oportunidades para el fortalecimiento del aprendizaje y la participación.
2. Currículo flexible: Hace referencia al currículo que, aunque mantiene los mismos objetivos para los estudiantes, brinda múltiples oportunidades para ejecutarse con éxito, por lo que es necesario que el docente organice “su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes” (p. 04).
3. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): “se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades” (p. 04). Es decir que, no se concibe la adaptación de los recursos, servicios, enseñanza, etc. ya que estos están siendo pensados desde un principio para todos los estudiantes.

Por último, se retoma a la secretaria de Educación de Bogotá (SED) a partir del documento “Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá”, el cual “se constituye en una herramienta pedagógica que brinda orientaciones a la comunidad educativa del Distrito, para la atención de la población con discapacidad...” (p. 10). La SED (2024) establece un marco conceptual,

normativo y pedagógico “... que sitúan al estudiante en el centro de las acciones educativas...” (p. 11), promoviendo la inclusión y equidad en el ámbito escolar.

Además, el Lineamiento estructura tres estrategias para favorecer la atención integral de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo: acceso, permanencia y progreso educativo. Las estrategias incluyen:

1. Acciones pedagógicas y administrativas: Se desarrolla desde una perspectiva territorial, adoptando “un enfoque diferencial, al establecer acciones específicas para eliminar las barreras de acceso, permanencia, evaluación y promoción que afectan las trayectorias educativas completas, continuas y de calidad de la población con discapacidad en el sistema educativo” (p. 22)
2. Enfoques inclusivos: Interculturalidad, interseccionalidad, interinstitucionalidad, intersectorialidad; dan cuenta de los múltiples factores que influyen a la hora de garantizar el aprendizaje, desarrollo y participación de los estudiantes con discapacidad.

El decreto 1421 de 2017 junto con el Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá (2024), resaltan aspectos clave que los estudiantes de la UPN, como futuros docentes de área, deben considerar para su desempeño en el sistema educativo. Entre ellos, la importancia de la identificación de necesidades individuales, la eliminación de barreras, los ajustes pedagógicos, el seguimiento y evaluación constante de las acciones y estrategias que emplea cada institución y la colaboración intersectorial. Este último aspecto, resulta esencial, para que los docentes en formación reconozcan que no están solos en el camino hacia una educación inclusiva y, que articularse con otras instituciones y familias favorecerá la inclusión y equidad en la educación a la que hacen referencia en estos documentos.

## Formación docente

Los docentes ocupan un lugar importante en el desarrollo de este PPI, especialmente porqué impulsaron el reconocimiento de una realidad y necesidad a la que se enfrentan constantemente en el aula desde la expresión “no nos prepararon para esto”. Por ello, se ubica en el centro de observación la formación inicial docente. Por consiguiente, el desarrollo inicial que se toma es desde la normativa nacional, que fundamenta, orienta y regula la docencia en Colombia. En primera instancia, desde la Ley 115 de 1994, en el artículo 109, se reglamentan las finalidades de la formación de educadores, estableciendo cuatro fines generales:

1. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
2. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
3. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
4. Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Ahora bien, el cumplimiento de estos fines requiere de un análisis a profundidad, iniciando por el sentido de la formación inicial y el perfil de los educadores, por ello, se retoma al Ministerio de Educación Nacional (2013) quien plantea que la formación inicial se encarga de promover en el educador la apropiación de fundamentos y conocimientos necesarios para desarrollar su rol profesional, siendo en otras palabras la “...preparación del...educador en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural (...) atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país” (p. 60). En este sentido, el perfil que ha de desarrollar el educador va desde la apropiación de principios pedagógicos, alternativas

didácticas para enseñar a diversas poblaciones, pensamiento crítico y reflexivo, y habilidades en el manejo de las tecnologías de la información; esto con el fin de ofrecer una educación de calidad para Colombia (MEN, 2013).

Cabe destacar que “Los procesos que se desarrollan durante la formación inicial tienen hondas repercusiones en las representaciones de la profesión, en el sentido e identidad del rol docente y en el desarrollo profesional del educador” (MEN, 2013, p. 72). De manera que, si se desean docentes involucrados y comprometidos con la mejora de la educación, deben estar inmersos en escenarios que permitan observar, reflexionar y proponer estrategias contextualizadas, que, a su vez, respondan a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, desde el reconocimiento a la diversidad.

Esta idea, es afín con el principio de diversidad e interculturalidad, que tiene el Sistema Colombiano de Formación de educadores, donde reconoce a Colombia como un país pluriétnico y pluricultural, que exige

...que la formación del educador reconozca y vincule la diversidad territorial, social, étnica, cultural, religiosa, de género y de orientación sexual, al igual que las comunidades y las diferentes capacidades personales, orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades y derechos. (MEN, 2013, p. 56)

Sin dejar a un lado el principio de formación de alto nivel, en el cual se “Garantiza una oferta educativa con programas de formación de educadores con óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica, cuyos egresados sean educadores profesionales académicos, prácticos, humanos y sensibles ante los retos de su labor” (MEN, 2013. 56).

De lo anterior, se reconoce que, en cuanto a bases normativas, es un sustento sólido para guiar y encaminar acciones transformadoras desde la educación inicial de docentes, sin embargo, sigue siendo una mirada utópica frente a la realidad nacional actual.

### ***La formación inicial docente para la diversidad***

Las nuevas realidades educativas, vistas desde la perspectiva de la educación inclusiva, traen consigo transformaciones políticas, sociales, culturales, y esencialmente plantean una nueva demanda a las instituciones formadoras de educadores, una formación para la diversidad puesto que, la educación inclusiva no será posible sin la suma de voluntades y debida intervención de los docentes. En este sentido, Calvo (2013) enfatiza en “demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente” (p. 6).

La formación de docentes durante los últimos años ha tenido reformas en diferentes aspectos, desde la duración, las instituciones formadoras, los contenidos que abarcan, la relación entre la teoría y la práctica, hasta quienes son los formadores de formadores (Calvo, 2013). Este último aspecto, es esencial, pues como afirma Calvo (2013) “el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial” (p. 7).

La educación inclusiva trasciende la educación y la formación tradicional, de modo que responder a esta es un ejercicio demandante de reflexión y cambios, sin embargo, no es iniciar de cero, es construir sobre lo existente y mejorarlo continuamente. En consecuencia, Calvo (2013), sugiere hacer una revisión de cuatro ejes centrales en la formación docente, y propone nuevas alternativas de abordaje:



1. La formación pedagógica, desde las pedagogías críticas y activas, que potencian la flexibilización de los espacios de enseñanza y aprendizaje convencionales.
2. La formación didáctica, introduciendo nuevas estrategias alternativas, flexibles y contextualizadas a las realidades en el aula.
3. La formación ética, reafirmando el compromiso social de los docentes con los estudiantes y la sociedad misma.
4. La formación investigativa, "...privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano". (Calvo, 2013, p. 15)

En consonancia con las ideas de Calvo, Sales (2006) a modo de complemento, plantea que las nuevas concepciones de la diversidad exigen un nuevo perfil docente, donde "...el reto formativo es la promoción del pensamiento práctico y en el desarrollo del actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las desigualdades e injusticias..." (p. 202).

Resulta claro que, se busca formar a un docente integral, aunque lo integral suscite muchas preguntas, por su carácter subjetivo o cambiante. Sin embargo, hay habilidades que los docentes desde su formación deberían desarrollar para su quehacer frente a la diversidad y así sentirse "preparados para esto". En este sentido, Sales (2006) propone la formación de un profesorado crítico y reflexivo, que cuestione los contextos educativos y sus propias acciones, que este abierto al diálogo y la construcción colectiva e interdisciplinar, pues reconocerá que el intercambio de conocimientos, intereses y perspectivas enriquece y mejora continuamente su práctica pedagógica.

### ***La práctica pedagógica en la formación de docentes***

La práctica pedagógica constituye un punto de discusión y reflexión en los docentes en formación. Por lo que es imprescindible darle un sustento teórico que posibilite su comprensión, en este sentido, se retoma la definición del MEN (2016) donde se

...concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (p. 5)

En ese marco, la práctica pedagógica se puede comprender como un estado de reflexión que permite mejorar continuamente las acciones del docente, aplicar el conocimiento disciplinar adquirido en relación con las formas de enseñar y contrastar la teoría y la práctica. Además, se reconoce como un escenario “de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo” (MEN, 2016, p. 5), lo que permite al futuro docente desarrollar una capacidad de observación y adaptación para responder a las realidades educativas que evidencia.

Lo anteriormente mencionado, lleva a pensar sobre cómo se están organizando estos procesos de práctica, dentro de las instituciones de educación superior y aunque existe una autonomía curricular; el MEN (2016) sugiere que el principal escenario de

prácticas sean las instituciones educativas, por ser el lugar donde principalmente los docentes se desempeñarán a futuro, además que les posibilita

...(i) acercarse, comprender, estudiar y proyectarse en el contexto de una institución educativa, (ii) reconocer y comprender las dinámicas institucionales, (iii) dimensionar su labor como generador de transformación social, (iv) identificar problemas, necesidades contextualizadas y que sean posibles objetos de estudio, (vi) establecer relaciones dialógicas con docentes de la institución educativa... (p. 8)

Por otro lado, Tallaferro (2006) amplía la perspectiva de la reflexión en la práctica, enunciando esta como un cuestionar constante, donde todo es susceptible a reflexionar desde el sentir a la acción. Y en esta perspectiva

...los docentes que asumen la acción reflexiva entienden la naturaleza dinámica de la educación y los modos como depende del contexto y las circunstancias en que se da, a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos (Tallaferro, 2006, p. 271)

En otras palabras, un docente que reflexione sobre sus prácticas tendrá la oportunidad de transformar (se) y podrán “experimentar cómo los cambios en su práctica producen cambios en su forma de pensar y sentir, y viceversa” (Tallaferro, 2006, p. 271). La formación y orientación que reciben los futuros educadores por parte de sus docentes es fundamental para el desarrollo de esta habilidad, por lo cual estos deben “crear espacios que propicien la reflexión en medio de una enseñanza reflexiva. (p. 272)

En esta línea, Tallaferro (2006) señala que la reflexión, aunque es una acción personal, pues, se realiza en un acto de introspección, no es aislada al otro, por lo cual es ideal que se comparta con pares, para que se analice y construya desde varias miradas ampliando las dimensiones de la reflexión.

Finalmente, estas perspectivas sobre la práctica pedagógica favorecen su comprensión como un momento integral e indispensable en la formación de docentes, ya que propicia la puesta en práctica de la teoría y el saber disciplinar. Así mismo, vincula al otro, sea docente o par, como un agente que contribuye y enriquece lo propio, lo que promueve la mejora de la educación.

### **Trabajo colaborativo**

En una educación cambiante y dinámica, la forma de trabajo se debe redefinir y los docentes han de acudir a estrategias alternativas para generar nuevos ambientes de aprendizaje participativos, colaborativos y críticos. Ramírez y Rojas (2014) abordan el trabajo colaborativo como "...una estrategia didáctica que ofrece respuestas para mejorar los ambientes de aprendizaje y la capacidad para interactuar entre los estudiantes y entre ellos su profesor" (p. 91). Esta estrategia flexible y adaptable a distintos contextos, resulta enriquecedora a la hora de proponer, compartir y construir frente a un interés y/o una meta en común.

El trabajo colaborativo requiere de la presencia de un grupo de dos o más personas que dialoguen, debatan, pregunten, planteen soluciones y alternativas, compartan sus sentires y aborden el tema que los convoca. Además, en el encuentro es importante que, a través de la comunicación e interacción los participantes, se cree un espacio de confianza y apoyo, propiciando los tres principios del trabajo colaborativo:

La primera, [ la interdependencia positiva] implica la reciprocidad y la complementariedad entre los integrantes del grupo; la segunda, [la construcción de significado] se relaciona con el objeto de elaborar o construir saberes o conocimientos; y la tercera, [las relaciones psicosociales] con la capacidad para

interactuar socialmente a pesar de las diferencias que cada integrante del grupo posee (Ramírez y Rojas, 2014, p. 93).

Los participantes asumen una democracia participativa en el trabajo colaborativo, ya que deben responder a los roles que adquirieron, a las reglas que como grupo establecieron y a la corresponsabilidad con quienes comparte el espacio, esto se puede materializar en “estar atento a las ideas de los demás; valorar las fortalezas de otros y conciliar con los contradictores” (p. 98). Lo anterior favorece la construcción de conocimiento y la apropiación de este, no como un aspecto que le compete desde su individualidad, sino como una responsabilidad con quienes les rodean y en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

La estrategia del trabajo colaborativo favorece el aprendizaje, al hacer protagonista en el proceso de construcción de conocimiento al participante; quien al asumir las responsabilidades que le competen y trabajar hasta alcanzar las metas, desarrolla la autonomía y la eficiencia, así como las habilidades sociales: resolución de problemas, escucha activa y el asertividad; y finalmente, fortalece la cohesión grupal, al concebir a los pares como apoyo. En esta misma línea, Montero (2011, citado por Ramírez y Rojas, 2014) menciona que,

la colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes y aprender uno mismo en ese empeño (2014, p. 95)

Este panorama general del trabajo colaborativo pone en evidencia la importancia de aprender para y con el otro, aspecto que, como docentes es necesario comprender y abordar, reconociendo que se pueden tener vacíos conceptuales y prácticos que dificultan

el quehacer profesional y, que mejor opción que dialogarlos con los pares que tienen otros saberes y experiencias. Sin embargo, conviene pensar de qué forma se puede propiciar el intercambio y/o la construcción de conocimiento y promover el aprendizaje permanente.

### ***Trabajo colaborativo en red***

Las redes, en su concepto más amplio y esencial, son un conjunto de relaciones y conexiones de intercambio horizontales, no jerárquicas; un tejido de conocimiento, información e ideas en común. En este sentido, expresar qué es el trabajo colaborativo en red puede ser complejo, ya que no responde a una definición generalizable, porque se caracteriza por ser flexible, multidisciplinar, interpersonal, interinstitucional y adaptable a distintos campos.

Sin embargo, González y Rodríguez (2020) proponen una mirada del trabajo colaborativo en red, como una herramienta de intervención social, con múltiples desafíos y posibilidades para construir un espacio de aprendizaje permanente y colectivo. Lo que llega a ser una perspectiva interesante desde la cual partir, pues más allá de tener ideas afines, se encuentra como una invitación a la reflexión del uso de las redes y la colaboración en contextos fragmentados.

Habría que iniciar considerando que, la comprensión de la realidad y su posible modificación solo es posible cuando se reconoce al otro como par y a las redes como eje fundamental de la creación y reconocimiento mutuo (González y Rodríguez, 2020). El trabajar colaborativamente en red, no puede reducirse únicamente al acto de trabajar con una o más personas, porque este va más allá y busca transformar desde respuestas eficientes y comprensivas las necesidades contextuales.

Para González y Rodríguez (2020) “la principal dinámica que alimenta el trabajo colaborativo en red: es el deseo de ser parte de un todo, al tiempo que el de no perder la singularidad...” (p. 145), por lo que pareciera que organizarse en grupos, es un juego dicotómico donde está el otro o estoy yo, cuando realmente debería ser un ejercicio de enriquecimiento mutuo, donde la singularidad se alimenta desde el intercambio con el otro, como lo sugiere el trabajo colaborativo en red.

En esta misma línea del otro y yo, las autoras reconocen que en este ejercicio de aprendizaje permanente se debe normalizar que ser “... miembros de la red no significa necesariamente estar de acuerdo, pero sí reconocer y validar las diferencias existentes entre los actores” en este sentido “...es deseable que las diferencias formen parte de la red para que fomenten el intercambio de perspectivas, la reconstrucción de discursos y pensamientos...” (p. 146).

Conviene subrayar que, las personas que participan en red están unidas por situaciones y objetivos que los vinculan directamente, no por una imposición externa, lo cual obliga “...a reconocer los saberes de los sujetos que co-construyen la red...se propone el paso de la omnipotencia al reconocimiento genuino de la interdependencia” (González y Rodríguez, 2020, p.147). Siendo estos unos de los aspectos más relevantes expuestos por las autoras, pues significa que se valora y reconoce a cada participante como un actor clave para el cumplimiento de sus propósitos, que se enriquece en cuanto “... más voces participen en la construcción de significados” (p. 148).

Finalmente, el trabajo colaborativo en red que plantea González y Rodríguez (2020) como al inicio se mencionó “... es posible si existe el deseo de repensar y cuestionar las prácticas de uno mismo por el bien común” (p. 149). En resumen, “... conectar con el colega

o compañero puede ser mucho más valioso que corregir o señalar su carencia. Encontrar puntos en común con el “otro”, y no solo reparar en aquello que nos diferencia” (p.148).

### **Redes de docentes.**

Al hablar de redes de docentes, de manera casi uniforme, tiende a asociarse con el mejoramiento del quehacer profesional, situándose principalmente en los docentes en ejercicio. No obstante, los planteamientos que se exponen a continuación son una fuente clave en cuanto fundamento, organización y alcances de esta forma de trabajo y organización entre docentes; estando siempre dispuestas a flexibilizarse y adaptarse. Cabe aclarar que, en investigaciones sobre redes de docentes, es común encontrar nominaciones como redes pedagógicas, debido a las relaciones que comparten.

Inicialmente, como indica Martínez (2004) “El concepto de redes pedagógicas surge en Colombia para referirse a grupos de maestros que se convocan especialmente para reflexionar sobre su papel, sus alcances, sus realidades, a fin de interpretarlas y reconstruirlas” (p.2). Un encuentro desde la individualidad para construir en colectivo, desde del reconocimiento y valor del saber del otro en la construcción propia, una oportunidad para reconocer las realidades del ser docente. A modo de complemento, el IDEP (2015) sitúa las redes de docentes como una

serie de esfuerzos intelectuales, metodológicos, emocionales y físicos, para (...) transformar la realidad hacia un estado esperado (...) el maestro busca satisfacer la necesidad vital de socialización, de encuentro con el otro, con el fin de enriquecer las prácticas y conocimientos que considera incompletos o inacabados. (p. 37)

Los docentes se puede congregan entorno a diversos objetivos y/o intereses, como: “una temática específica (maestros de preescolar), un área de conocimiento (maestros de matemáticas), la problemática de una zona (maestros rurales), un programa específico (red

ambiental)” (Martínez, 2004, p. 2). Estos intereses compartidos, promoverán que los docentes generen nuevos vínculos y formas de trabajo, generando una organización interna y dinámica, para responder a sus propósitos; a su vez, la iniciativa posibilitará mayor alcance con otros docentes y colectivos (Martínez, 2004).

En definitiva, las redes de docentes se constituyen como una respuesta a las tensiones que genera la teoría, la práctica y el día a día, favoreciendo “... la actualización, el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la investigación y la transformación de la escuela” (IDEP, 2015, p. 41). Tensionar, romper y unir como territorios en construcción, es la acción reflexiva que propician las redes y llevan al docente a “verse en los otros, encontrarse, contrastar-se, confrontar-se, preguntar-se, contextualizar-se, y a su devenir como sujeto en construcción continua” (Martínez, 2004, p. 3).

Habría que reconocer también que, Martínez (2004) postula las redes de docentes como un campo de construcción de saberes desde tres ámbitos:

1. Como estrategia de formación permanente, donde cada participante es el protagonista, autor y responsable de su propio proceso de cualificación.
2. “Como movimiento social y cultural en tanto posibilitan y favorecen la creación de tejido social, porque en las interacciones van articulando y cohesionando intereses, esfuerzos, inconformidades y búsquedas compartidas para construir colectivamente nuevos imaginarios y modos de actuación” (p. 4).
3. Como sujeto político, “...al constituirse las redes en lugares instituyentes, no impuestos ni reglados, a los que se llega por deseo y voluntad propia, posibilitan que los sujetos se piensen de otra manera, y, por tanto, resignifiquen sus relaciones y modos de interacción con sus pares y con el saber pedagógico.” (p. 4)

Lo anterior supone un marco referencia para ampliar la perspectiva inicial, en ocasiones un tanto reduccionista, que se concibe la red, como un conjunto de personas que dialogan. Por el contrario, implica reconocerla como organización y espacio de transformación no solo individual, sino política, social, y educativa, desde nuevos tejidos e interacciones. No solamente es pensar que pasa dentro de la red, sino como lo allí discutido, cuestionado y reflexionado aporta hacia afuera.

Finalmente, es necesario resaltar que, a pesar de su acción autónoma, no jerárquica, y flexible. no todo grupo de docentes llega a constituirse inicialmente como una red. En cuanto no se trabaje alrededor de cuatro aspectos que sugiere Martínez (2004) a modo de condición:

- i) su interés colectivo es educativo y pedagógico; ii) realizan acciones colectivas conectadas –preferiblemente– con su trabajo individual; iii) han definido modos y momentos de interacción y estrategias de comunicación y circulación de saberes; iv) sus integrantes se asumen como productores de saber pedagógico y, por tanto, como actores de cambio pedagógico y sociopolítico. (p.4)

Para concluir, se reconoce que si bien se concibe el trabajo colaborativo en red desde la cualificación docente esta no es una camisa de fuerza para pensarlo como una única forma. Los docentes en formación de la UPN tienen mucho por narrar, tensionar, proponer y compartir con sus pares, para situarse dentro de un campo en constante reflexión y mejora, como es la educación y el mismo sistema. Quienes comparten sus vivencias y escuchan las de sus colegas, tienen la posibilidad de formarse y aportar a la formación de sus compañeros, "... potenciando de esta manera la transferencia e intercambio de saberes pedagógicos..." (Argnani, 2011, p. 162).

### **Marco metodológico**

Los cuestionamientos “¿qué?”, “¿por qué?” y “¿para qué?” han sido la premisa de los capítulos anteriores. Sin embargo, ahora es momento de centrar la dirección y definir las herramientas metodológicas que permitan describir, analizar y, en el futuro, resolver la problemática planteada. Esto responde a la pregunta “¿Cómo?”. En este capítulo se presentará, de forma secuencial: el grupo y la línea de investigación a la que se articula el proyecto; el paradigma, enfoque y tipo de investigación, seguido del diseño metodológico, los instrumentos de recolección y análisis de datos; y, finalmente, el cronograma de actividades.

#### **Grupo y Línea de Investigación**

Este Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) “Entrelazando saberes por la educación inclusiva- Red de docentes en formación de la UPN” se articula al grupo de investigación “Diversidades, Formación y Educación” el cual nace desde la licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Este grupo tiene como objetivo generar e incentivar acciones en áreas clave como la innovación pedagógica y didáctica, la formulación de política pública y la formación de educadores con una visión pluridimensional del ser humano. Sus acciones se centran en el análisis, la reflexión y la optimización de procesos que promueven la participación y equiparación de oportunidades en el ámbito educativo, para poblaciones en riesgo de exclusión debido a las barreras que enfrentan para su participación y aprendizaje (Manjarrés y Vélez, 2021)

De manera directa, el propio nombre del grupo de investigación destaca tres ejes centrales que son esenciales en la formación dentro del campo de la Educación Especial, y que no se pueden desvincular del ser, el saber y el quehacer del educador especial: la

diversidad, la formación y la educación. La intersección de estos ejes constituye la motivación y el sustento del presente PPI para vincularse y construir desde esta perspectiva, aportando a la formación de docentes que respondan a las demandas actuales del contexto.

Ahora bien, las relaciones que establece el PPI con el grupo de investigación se centran en dos aspectos puntuales. En primer lugar, el carácter analítico con el que se leen los contextos educativos, con el fin de crear e implementar propuestas contextualizadas que contribuyan a la disminución y eliminación de barreras para todos los estudiantes dentro del aula. En segundo lugar, el reconocimiento de la educación como un sistema en el que la diversidad y la heterogeneidad de los estudiantes son realidades indiscutibles, a las cual se debe responder con acciones pedagógicas claras e inclusivas. Todo esto, con el objetivo de que esta investigación desde la formación inicial de docentes, abra y construya la posibilidad de consolidar en un futuro cercano una Educación para todos.

Por consiguiente, este PPI se vincula directamente a la línea de investigación “formación de docentes” al abordar temas clave que están en el centro de las reflexiones sobre la formación inicial y continuada de los docentes, bajo el marco de la educación inclusiva. La investigación, además, tiene como propósito buscar respuestas y proponer soluciones, desde la formación inicial, a los desafíos que enfrentan los docentes en ejercicio frente a la inclusión de personas con discapacidad. Esto se vincula directamente con el objetivo de la línea de investigación, que es crear propuestas y programas coherente a los retos que el reconocimiento y la participación de la diversidad plantea al sistema educativo.

En definitiva, el PPI tiene grandes apuestas que responden y contribuyen al grupo y línea de investigación seleccionados. Se aproxima a las realidades educativas desde la perspectiva del docente, analizando las relaciones, retos y propuestas dentro del aula, y

considerando los aspectos transversales que se pueden transformar. Con el fin de aportar a la educación inclusiva como un proceso que, a futuro, consolidará una educación para todos. Además, promueve la aproximación de los docentes en formación de las distintas disciplinas de la UPN a nuevas lecturas e interpretaciones de la educación, lo que les permitirá generar acciones y tomar decisiones pertinentes a las realidades que plantea su práctica pedagógica.

Para finalizar, se reconoce que esta investigación no solo enriquece pedagógica y metodológicamente la línea de investigación, sino que también contribuye al fortalecimiento e innovación de la formación inicial que brinda la Universidad Pedagógica Nacional. Apuestas inclusivas como esta resignifican y transforman la educación desde el alma mater de la pedagogía.

### **Paradigma y enfoque de investigación**

En aras de establecer las bases metodológicas que orienten esta investigación y la forma en la que se va a comprender la realidad, se adopta el paradigma sociocrítico; este se caracteriza por su enfoque reflexivo y su compromiso con un abordaje crítico del problema, permitiendo no solo identificar y analizar a profundidad las problemáticas que surgen de un contexto específico, sino también fomentar la participación de la comunidad en la transformación de dichas problemáticas.

Popkewitz (1988, citado por Alvarado y García, 2008), señala algunos principios del paradigma sociocrítico:

- (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los

participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable (p.190).

Estos principios no deben entenderse como una serie de pasos, sino como elementos integrados que permean el proyecto. A continuación, se ejemplificará cómo dichos principios se relacionan con el PPI.

El PPI aborda una problemática observada por las educadoras especiales en formación autoras de este trabajo, quienes identifican que los docentes de área de las instituciones donde realizaron sus prácticas pedagógicas mencionan no estar preparados para educar a las personas con discapacidad. Este problema, común en muchos contextos, pone en evidencia dos (2) aspectos fundamentales: el desconocimiento y la falta de formación sobre la educación para PcD que influye directamente en las concepciones y prácticas de los docentes; esto impacta en la participación y el aprendizaje de los estudiantes en el aula. De allí que, el proyecto busque una solución viable desde la formación inicial dentro de una institución de educación superior que forma docentes de distintas disciplinas.

La creación de una red colaborativa de docentes en formación en la UPN visibiliza y aborda esta problemática, fomentando la reflexión crítica; tomando conciencia de sus propias realidades y participando en la creación de propuestas. Este proceso de participación les permite empoderarse y convertirse en agentes de cambio en los entornos educativos. Es importante resaltar que este empoderamiento se da a través de la co-construcción de soluciones colectivas. Los docentes en formación dejan de ser receptores pasivos de conocimiento para involucrarse en la búsqueda y aplicación de alternativas, fortaleciendo así el conocimiento compartido de la red.

El paradigma sociocrítico y el trabajo colaborativo en red posibilitan el análisis y la reflexión frente a los conocimientos y a las prácticas dadas con la población con discapacidad, al igual que, impulsan una transformación desde la formación inicial de los docentes. Estos, al participar en espacios colaborativos, se apropian del conocimiento y asumen una postura corresponsable, transformando su formación y sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva inclusiva.

Por otro lado, este PPI se vincula al enfoque cualitativo desde la perspectiva de Sampieri et al. (2014), quien menciona múltiples posibilidades para la estructuración de la investigación, la acción indagatoria y el desarrollo de la postura teórica. Este enfoque se “fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (p. 9). Lo que permite no solo investigar hechos, sino entender los significados detrás de las acciones y dinámicas sociales.

El enfoque cualitativo resulta ideal para explorar las complejidades de la formación docente en educación inclusiva, ya que permite un análisis de las dinámicas sociales, creencias y emociones que influyen en este proceso. A través de herramientas como entrevistas, observaciones y diarios, se recopilan datos detallados sobre las experiencias individuales y las concepciones de los docentes en formación frente a la discapacidad y la inclusión. Esta participación es clave para construir saberes compartidos, centrados en la interpretación de vivencias que enriquecen la comprensión de los desafíos y oportunidades de la educación inclusiva.

La flexibilidad del enfoque cualitativo permite adaptarse a las realidades cambiantes de los participantes, reconociendo su subjetividad y el contexto en el que se desenvuelven. Este enfoque, combinado con el trabajo colaborativo en red, promueve una interacción

cercana entre investigadoras (educadoras especiales en formación) y docentes en formación de distintas disciplinas, creando un espacio propicio para la reflexión conjunta sobre los desafíos de la inclusión educativa. A través de un análisis inductivo, la investigación no se limita a confirmar hipótesis predefinidas, sino que busca generar nuevas teorías y propuestas innovadoras que contribuyan al fortalecimiento del acto de educar y la construcción de una educación para todos.

### **Diseño de investigación**

Otro punto que contribuye a la estructuración y guía la investigación, dando respuesta al “¿Cómo?” es el diseño de investigación, el cual hace referencia a aquellos aspectos infaltables en el ejercicio investigativo. “El diseño, al igual que la muestra, la recolección de los datos y el análisis, va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo...” (Sampieri et al. 2014, p. 470).

Por lo que se refiere al PPI, el diseño de investigación que conviene acoger conforme a las características, objetivo y problemática del proyecto, es el de investigación acción. La investigación acción “pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Sandín, 2003 citado por Sampieri et al. 2014, p. 496).

El diseño de investigación-acción, según McKernan (2001, como se citó en Sampieri, 2014) es la implicación de los participantes en el desarrollo de la investigación, quienes comienzan por la detección de necesidades y realizan acciones dirigidas a la modificación o mejora de las prácticas que requieren un cambio. Este aspecto resulta relevante en el PPI, ya que los docentes en formación son actores clave en la

profundización y transformación de la problemática. Pues, son quienes visibilizan las realidades formativas y prácticas frente a la educación de las personas con discapacidad, lo que contribuye directamente a la mejora de la educación inclusiva.

En consonancia con la participación de los actores dentro de la investigación, Stringer (1999, como se citó en Sampieri, 2014) amplía esta idea al señalar que la investigación-acción es: democrática, equitativa, liberadora y detonadora de la mejora. Estas características que se relacionan de manera directa con el trabajo colaborativo en red, ya que este tipo de organización permite que cada integrante aporte ideas y sea valorado desde sus perspectivas y saberes. Además, fomenta la creación colectiva de normas y parámetros para la construcción del conocimiento, lo que contribuye a la liberación de los sujetos y al empoderamiento en su proceso de formación.

Habría que decir también que este diseño se caracteriza por la aplicación de fases cíclicas, lo que permite regresar una y otra vez a cualquier de ellas, con el fin de “observar (construir un bosque del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras)” (Stringer, 1999 citado por Sampieri et al. 2014, p. 497). Esto reafirma la pertinencia del diseño para este proyecto y destaca su semejanza con la flexibilidad del enfoque cualitativo, lo cual es crucial para adaptarse a las realidades cambiantes de los contextos educativos.

El diseño seleccionado refleja cuatro fases en la que se desarrollará el proceso cíclico de la investigación:

- **Fase 1: Identificar la problemática.** En esta fase, se busca una primera inmersión en el contexto, con el fin de comprender sus dinámicas y realizar una recolección inicial de datos, además de aproximarse a los actores claves, como los docentes en formación.



- **Fase 2: Elaborar el plan.** Aquí se proponen soluciones prácticas a la problemática identificada. y se continua con la recolección de nuevos datos para mejorar la propuesta.
- **Fase 3: Implementar y evaluar el plan.** En esta fase, se aplican las estrategias y acciones con los participantes, siendo evaluadas simultáneamente. Se rescatan las experiencias, opiniones y sentires de quienes participan.
- **Fase 4: Retroalimentación.** Se procede a recolectar, analizar e informar a los participantes sobre los ajustes y mejoras del proyecto, así como los efectos que este tuvo en la comunidad de la UPN.

A continuación, se presenta el diagrama de investigación-acción con las acciones a realizar.

## Figura 1

### *Diseño cíclico de la Investigación- acción.*

#### Primer ciclo: identificar la problemática.

1. Aproximación a la problemática y ambiente.
2. Recolectar datos sobre la problemática y las necesidades.
3. Generación de categorías, temas e hipótesis.
4. Planteamiento del problema.



#### Segundo ciclo: elaborar el plan.

1. Desarrollo del plan (metodología de investigación).
2. Recolectar datos adicionales para el plan.

#### Cuarto ciclo: retroalimentación.

1. Recolectar datos sobre los efectos de la red en la comunidad de la UPN.
2. Analizar los datos recolectados.
3. Informar de los resultados y conclusiones de la red a toda la comunidad de la UPN.

#### Tercer ciclo: implementar y evaluar el plan.

1. Difundir el plan y las acciones de la red, para convocar a la comunidad de la UPN.
2. Establecer la red de docentes en formación en la UPN.
3. Recolectar datos para evaluar la pertinencia de la red.
4. Revisar la implementación de la red y sus efectos.
5. Realizar ajustes a la red y darle continuidad.

*Fuente:* Adaptado de los ciclos de la investigación- acción Sampieri (2014).

## Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

La recolección de datos en la investigación cualitativa se comprende como el ejercicio de "...obtener datos (que se convertirán en información) de personas,

comunidades, situaciones o procesos en profundidad ...con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento” (Sampieri et al. 2014, p. 397). Por consiguiente, las técnicas e instrumentos de investigación que se expondrán a continuación tienen el objetivo de obtener y codificar la información que, posibilitará el hallazgo de los resultados de este PPI.

Cabe señalar que dentro de la investigación cualitativa el rol del investigador es fundamental, ya que es quien facilita la recolección de información mediante diversos métodos y técnicas. Tal como lo menciona Sampieri (2014), “... (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información” (p.397). Por tanto, la interacción directa de las investigadoras con el contexto y los participantes es un ejercicio transversal e inherente a cada acción planteada de aquí en adelante, con el fin de garantizar una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

### **1. Cuestionarios**

El cuestionario, entendido como “...un procedimiento utilizado... para obtener información mediante preguntas dirigidas a una muestra de individuos” (Páramo, 2008, p. 55), permite recoger gran cantidad de datos sobre intereses, opiniones, conocimiento, etc. En efecto, el cuestionario en la investigación se emplea para recolectar información de los docentes en formación de la UPN participantes, sin la pretensión de generalizar sus resultados, sino como medio para la comprensión de sus perspectivas y realidades.

Acorde con los propósitos de la investigación, la información de interés que se busca obtener a través de este instrumento se enfoca en las realidades y necesidades de la

formación de los docentes de las diferentes disciplinas de la UPN frente a la educación inclusiva, así como su inscripción, sugerencias y experiencias como participantes de la Red.

Para el cumplimiento de este objetivo, se proponen tres cuestionarios electrónicos (online) mediante la aplicación web “Microsoft Forms”, con preguntas abiertas y preguntas cerradas con opción de única o múltiple respuesta. Además, se tienen en cuenta otros aspectos de forma, como: el uso de letra legible y negrilla para resaltar los aspectos más relevantes, preguntas formuladas con orden lógico, neutras e imparciales con una redacción clara.

- *Primer cuestionario:* por el cual los docentes en formación de la UPN se inscriben a los espacios de diálogo y participación propuestos desde la red. (Apéndice 1).
- *Segundo cuestionario:* brinda la oportunidad a los docentes en formación participantes de los encuentros grupales de la red de expresar sus necesidades formativas frente a la educación inclusiva, los aprendizajes que se lleva de la sesión y sus aportes para la construcción de red. (Apéndice 2).
- *Tercer cuestionario:* presenta los 3 nodos de la red (lazos diversos, voces y prácticas inclusivas, y rumbo a la práctica) y los docentes realizan el proceso de inscripción, diligenciando datos de contacto e identificación, motivaciones para participar en el nodo seleccionado y sus horarios disponibles. (Apéndice 3).

Además de eso, se hace uso de la herramienta “caja de preguntas” de la red social Instagram, como cuestionario para recolectar información mediante preguntas abiertas y cerradas; con el fin de conocer percepciones y reflexiones frente a la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas e interactuar con la comunidad vinculada. (Apéndice 4).

## **2. Observación Participante**

Esta técnica se caracteriza porque el investigador se aproxima a los participantes en su propio ambiente; las conversaciones informales e interacciones son componentes importantes de esta técnica (Páramo, 2008). A través de la observación participante, el investigador trata de entender cómo es la vida desde la perspectiva de interés que quiere indagar en los participantes.

La observación participante en este PPI facilita la aproximación y comprensión de las relaciones, ideas, comportamientos y actividades de los docentes en formación con relación a la educación inclusiva, descubriendo así factores importantes de la problemática. Esta técnica permite, además, cumplir el objetivo de describir los efectos de la red de docentes en el abordaje de la educación inclusiva desde la formación inicial y la práctica pedagógica.

A la hora de implementar esta técnica se tienen en cuenta algunos de sus pasos para realizar un ejercicio asertivo, entre estos: observar a las personas en las actividades de manera espontánea, como investigadoras involucrarse en las actividades que se realizan con el fin de entender mejor la perspectiva del docente participante e interactuar con ellos para la creación de un colectivo.

**Diario de campo.** El registro de la información de la observación participante se da de forma anecdótica y reflexiva mediante el diario de campo (Apéndice 5), en él se lleva un registro de interacciones y diálogos, la descripción del contexto, reflexiones de las investigadoras y notas adicionales. En el diario de campo se documenta estratégicamente las reacciones, comportamientos y respuestas de los docentes en formación participantes en determinadas preguntas y/o encuentros. La implementación del diario de campo en este

PPI permite identificar patrones, contrastar observaciones y nutrir los hallazgos, análisis e interpretación de los resultados.

### **3. La Entrevista**

Para Páramo (2008) la entrevista es una técnica que se puede definir como una conversación entre dos personas (entrevistador y entrevistado), con el fin de obtener información relevante para la investigación; es un ir y venir de preguntas y respuestas, pretendiendo construir juntos significados respecto a un tema de interés. Así mismo, la entrevista como herramienta, sirve para recolectar información de aspectos claves de la problemática, que no son fáciles de observar y requieren una mayor profundización (Sampieri, 2014).

En el contexto de este PPI, la entrevista responde al objetivo de identificar las realidades formativas y de la práctica pedagógica de los docentes en formación de las distintas disciplinas de la UPN frente a la educación inclusiva; desde sus propias voces (apéndice 6) y las de los docentes coordinadores de práctica de las diferentes licenciaturas de la UPN (apéndice 7).

En concordancia con la anterior, se propone una entrevista semiestructurada que profundiza en aspectos como los conocimientos iniciales de conceptos como discapacidad e inclusión, la formación en educación inclusiva desde la malla curricular, la práctica pedagógica y las percepciones frente a la creación de una red de docentes en formación enfocada en la Educación inclusiva.

En cuestiones de forma, de estructura y aplicación, se consideran elementos como: fecha, hora y lugar, datos personales del entrevistado que requiere la investigación (licenciatura y semestre), introducción (descripción general del proyecto), características de

la entrevista (confidencialidad y duración aproximada), preguntas y observaciones finales (agradecimiento, se reitera la confidencialidad y posibilidad de futuras participaciones). Además, para fines de confidencialidad, se hará uso del formato oficial de Consentimiento Informado para Proyectos de Investigación, de la Universidad Pedagógica Nacional.

### **Categorías de Análisis**

Este apartado permite estructurar y comprender el fenómeno investigado, organizando la información para resaltar aspectos que podrían pasar desapercibidos. En este PPI, se han definido tres categorías de análisis: formación inicial docente, trabajo colaborativo en red y educación inclusiva, de las cuales se desprenden subcategorías específicas que facilitarán un análisis más detallado. Estas categorías surgen a partir del marco teórico y los objetivos de la investigación. Finalmente, los indicadores actúan como herramientas clave para identificar patrones, conexiones y significados dentro de los datos.

**Tabla 5**

*Categorías de análisis.*

Categoría	Subcategorías	Indicadores
<p><b>Formación inicial docente</b> MEN (2013) "...preparación del...educador en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural...atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país". (p. 60).</p>	<p><b>Formación inicial para la diversidad</b> La educación inclusiva demanda a las instituciones formadoras de docentes, una formación para la diversidad. Calvo (2013) enfatiza en que el primer paso es tensionar y transformar "...lo que cree, puede hacer y hace el docente" (p.6), desde: la formación pedagógica, didáctica, ética e investigativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos de los docentes en formación frente a la inclusión y la discapacidad.</li> <li>- Asignaturas que ofertan las licenciaturas para formar en inclusión.</li> <li>- Estrategias que oferta la universidad para fortalecer la formación en inclusión para todos los docentes en formación.</li> <li>- Percepciones de los estudiantes frente a la formación en inclusión recibida por la licenciatura.</li> <li>- Propuesta para favorecer la formación de los docentes en el marco de la educación inclusiva.</li> </ul>



---

## **Práctica pedagógica**

Desde el MEN (2016) se “concibe como un proceso de auto reflexión que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica”, que además permite al futuro docente la “...confrontación de las realidades educativas” (p.5) “...buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlas” (Tallaferro, 2005, p. 271).

- Escenarios y poblaciones donde los docentes en formación desarrollan sus prácticas pedagógicas.
  - Abordaje que realizan las diferentes licenciaturas para que los docentes en formación atiendan los requerimientos de los estudiantes con discapacidad.
  - Estrategias que utilizan los docentes en formación para atender los requerimientos de los estudiantes con discapacidad.
-

Categoría	Subcategorías	Indicadores
<p><b>Trabajo colaborativo en red</b></p> <p>Un espacio de aprendizaje permanente y colectivo, para "...repensar y cuestionar las prácticas de uno mismo por el bien común" (González y Rodríguez, 2020, p.149).</p>	<p><b>Redes de docentes</b></p> <p>Es un encuentro entre docentes, quienes reflexionan sobre su papel, sus alcances y sus realidades en el quehacer profesional. Construyendo conocimientos a través de tres ámbitos: como estrategia de formación permanente, como movimiento social y cultural, y como potenciación del docente como sujeto político (Martínez, 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alianzas creadas entre servicios y proyectos con la red para el fortalecimiento de esta.</li> <li>- Docentes en formación y en ejercicio representantes de las cinco facultades de la UPN.</li> <li>- Intercambio de ideas y recursos pedagógicos y disciplinares entre los participantes.</li> <li>- Sentido de pertenencia logrado por parte de los docentes en formación inscritos a la red.</li> <li>- Uso de estrategias y herramientas para fomentar el trabajo colaborativo y visibilizar la red.</li> <li>- Estrategias sugeridas de los miembros para mejorar el funcionamiento de la red.</li> <li>- Capacidad de la red para continuar operando.</li> </ul>
<p><b>Educación Inclusiva</b></p> <p>Es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para responder a las necesidades y características de los estudiantes a lo largo de la vida, a través de prácticas, políticas y culturas que celebren la diversidad, promuevan la participación y superen las barreras de aprendizaje (UNESCO, 2009. UNICEF, 2014. MEN. 2018).</p>	<p><b>Educación inclusiva para personas con discapacidad</b></p> <p>Proceso pedagógico que busca garantizar el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad al sistema educativo a lo largo de la vida. Es necesario contar con recursos, herramientas, estrategias y personal apto para apoyar al estudiante con discapacidad en el proceso de aprendizaje y participación (Ley 1346, 2009. Ley 1618, 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nociones y conocimientos iniciales de los docentes en formación frente a la educación inclusiva de las PcD.</li> <li>- Aprendizajes obtenidos a partir de los encuentros de la red.</li> <li>- Construcción de saberes colectivos.</li> <li>- Como los docentes de distintas disciplinas expresan su rol frente a la educación inclusiva.</li> <li>- Evidencias de implementación de lo aprendido en la red.</li> </ul>

**Fuente:** *Elaboración propia*

**Tabla 6**

*Cronograma metodológico.*

Semestre	Ciclo	Técnica	Instrumentos	Objetivos
VII- VIII	Identificar la problemática	Entrevista	Entrevista semiestructurada	Reconocer el contexto donde se desarrolla la problemática desde las voces de la comunidad y conocer sus cuestionamientos. Interpretar las categorías relacionadas con el tema, generando hipótesis.
	Elaborar el plan	Cuestionario	Formularios	Recopilar y contrastar información que aporte al levantamiento de la propuesta. Indagar los servicios que presta la universidad a la comunidad educativa con relación a los objetivos de la red. Diseño de la red, mediante la indagación de expectativas e intereses de la comunidad.
IX	Implementar y evaluar el plan	Observación participante	Diarios de campo	Identificar las realidades, experiencias, miedos, motivaciones, cuestionamientos, y aprendizajes de los docentes en formación participantes de la Red, desde formación, práctica y participación. Registro de las discusiones y reflexiones dadas en cada encuentro grupal y los conocimientos construidos mediante la red. Evaluar la pertinencia y efectos de la red en la comunidad y como se refleja en sus prácticas pedagógicas.



X	Retroalimentación	Análisis de datos	Matriz de doble entrada	<p>Establecer categorías y relaciones entre los datos recolectados antes, durante y después de la implementación de la red.</p> <p>Analizar los datos obtenidos de la investigación y cómo responden o contradicen la pregunta problema.</p> <p>Dar a conocer los resultados obtenidos de la red a la población muestra.</p>
---	-------------------	-------------------	-------------------------	--

---

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## Resultados

El presente capítulo es un apartado clave del Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) “Entrelazando saberes por la educación inclusiva: Red de docentes en formación de la UPN”, ya que expone los análisis y resultados obtenidos mediante la triangulación de los datos recolectados a través de tres instrumentos: cuestionarios, entrevistas y el diario de campo (DC.). La construcción de este capítulo ha sido posible gracias a las experiencias, saberes, participación y colaboración de docentes en formación (DF.) y coordinadores de práctica (Coord.) de las distintas licenciaturas de la UPN, así como del programa PRADIF, el Centro Tiflotecnológico y diferentes agentes externos a la universidad.

El análisis de los datos se divide en las tres categorías presentadas en el marco metodológico y que responden a su vez a los objetivos específicos del presente PPI.

### **Formación inicial docente: Entre desafíos y oportunidades**

La formación inicial docente es un momento crucial en la preparación de ámbitos disciplinares, pedagógicos, didácticos, entre otros, como lo expone el MEN (2013). Pero, principalmente, es el momento para reconocerse y forjar las bases del ser y quehacer docente, que entre desafíos y oportunidades incita a reflexionar ¿qué tipo de docente quiero ser?, ¿un docente inclusivo? o ¿un docente al que no prepararon para esto?

En este contexto, se toma como punto de partida el reconocimiento de las voces de 31 docentes en formación de las 5 facultades de la UPN, quienes participaron libremente y fueron entrevistados con el objetivo de identificar las realidades y necesidades de su formación y práctica pedagógica, frente a la educación de las personas con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. La aproximación a los conocimientos que poseen

estos docentes sobre conceptos como inclusión y discapacidad se presentan como un referente para reflexionar acerca de las posturas y perspectivas con las que inician o las que desarrollan en su ejercicio formativo. Asimismo, permite evidenciar el posible enfoque con el cual los futuros docentes abordarán la diversidad en los entornos educativos, en caso de no profundizar estos temas desde su formación.

A continuación, se presentan dos nubes de palabras que reflejan los términos más mencionados por los docentes en formación al abordar los temas de inclusión y discapacidad. En estas nubes, el tamaño de cada palabra indica la frecuencia de uso: las palabras más grandes representan aquellas mencionadas con mayor frecuencia, mientras que las más pequeñas corresponden a las menos recurrentes.

## Figura 2

*Nube de palabras sobre inclusión.*



**Nota:** Las palabras se extraen del punto de inclusión de las entrevistas semi-estructuradas realizadas en el 2023-2. **Fuente:** Creación propia.

Este ejercicio permitió identificar tres perspectivas sobre el concepto de inclusión a partir de las siguientes palabras diversidad, discapacidad y derechos. Seguidamente, se presentará un análisis más detallado:

1. Siendo la palabra diversidad la más frecuente en las respuestas de los docentes en formación y considerando el contexto desde el cual la relacionan, se puede interpretar que perciben la inclusión como un proceso que solo puede lograrse reconociendo las diferencias individuales de los estudiantes. Tal como expreso un participante *"... primero hacer como un reconocimiento de estudiantes y ya con base en eso mirar uno cómo puede generar un contenido académico para poder vincularlos"* (DF. sociales).

Este enfoque se puede relacionar con lo expuesto por Cedeño (2008) quien plantea que la inclusión es entendida como "una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar, acoger las necesidades de (...) las personas en toda su diversidad" (p. 1). De este modo, se refuerza la idea de que la inclusión involucra un proceso de participación y adaptación para llegar al aprendizaje para garantizar que los estudiantes puedan aprender y participar. Frente a ello, un docente menciona: *"... no importa la forma en la que sea el estudiante, porque la gracia es que aprenda, que el conocimiento llegue a él"* (DF. Deporte).

2. En la segunda perspectiva, la palabra discapacidad se posiciona como una de las más mencionadas por los docentes en formación, lo que refleja que relacionan la inclusión principalmente con esta condición. Desde su comprensión, perciben que las personas con discapacidad son el principal grupo destinatario de las acciones inclusivas como lo menciona un docente en



formación: *“Inclusión para mí sería como personas diferentes con enfermedades o discapacitados”* (DF. Biología). Esto se podría interpretar desde el modelo médico rehabilitador (Palacios, 2008), donde la persona es percibida desde sus características biológicas y es quien se debe “corregir”.

Además, algunos de los docentes en formación expresan que la inclusión es integrar a los estudiantes con discapacidad en el aula “regular”, como se evidencia en la siguiente cita: *“La inclusión es cuando un niño con alguna discapacidad auditiva, visual o cognitiva además puede estar en el aula con los otros estudiantes”* (DF. Biología); es decir que, ¿solo se requiere la presencia física de esta población sin que haya una transformación en el contexto que garantice su aprendizaje?

3. Aunque la palabra derecho es la menos mencionada por los docentes en formación, resulta crucial identificar que algunos de ellos tienen una visión de este concepto, ya que implica que reconocen la inclusión como un medio para garantizar el derecho a la educación. Este reconocimiento implica no solo reconocer la diversidad, sino asegurar la igualdad de oportunidades y de aprendizaje. Como señala un docente: *“la inclusión es como independientemente de tu raza, etnia, discapacidades, eh, etc., pienso que todos tenemos los mismos derechos (...) como a la educación”* (DF. Lenguas Extranjeras).

Los docentes en formación consideran que deben garantizar ajustes que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes; esta comprensión se alinea con lo planteado por Cedeño (2008), quien describe la inclusión como un proceso que fomenta la participación de todas las personas.

Un docente ilustra esta postura diciendo *“es decir, si yo voy a preparar una clase,*

*tengo que tener en cuenta que todas las discapacidades o las capacidades que tenga los individuos a los que le va a dar clase” (DF. Filosofía).*

Del análisis de las respuestas de los docentes se pueden interpretar dos aspectos principales. Primero, mientras algunos docentes en formación reconocen la diversidad como eje central de la inclusión, otros la vinculan de manera particular con la discapacidad u otras “anomalías”, lo que refleja una comprensión limitada de este concepto. Esta percepción puede derivarse de una falta de formación integral en el tema, donde la inclusión se entienda como un proceso que acoge a todas las personas, independientemente de sus características, contextos o necesidades. Frente a ello, Cedeño (2008) menciona que la inclusión no debe restringirse a una población específica, sino que debe ser un derecho universal que fomente la participación y el respeto por la diversidad en un sentido más amplio.

En segundo lugar, los docentes en formación suelen comprender la inclusión de forma fragmentada, dividiendo el concepto en términos aislados: la diversidad, el derecho y las personas con discapacidad, a quienes se consideran los principales destinatarios. Sin embargo, la inclusión debería entenderse como un proceso integral que, como lo expone Cedeño (2008), debe partir de la diversidad para que se promueva la participación, la cooperación y la adaptación de los contextos educativos. Esto no solo garantiza la igualdad de oportunidades, sino también el pleno ejercicio del derecho a la educación para todos los estudiantes.

Ahora bien, en lo que respecta a las comprensiones de los docentes en formación sobre la discapacidad, se obtuvieron los siguientes resultados:

### Figura 3

*Nube de palabras sobre discapacidad.*



**Nota:** Las palabras se extraen del punto de discapacidad de las entrevistas semi-estructuradas realizadas en el 2023-2. **Fuente:** Creación propia.

De la gráfica se destacan cinco palabras clave que reflejan las posturas adoptadas por los docentes en formación frente al concepto de discapacidad: limitación, diferentes, cognitivo y físico, y barrera. Estas palabras permiten analizar las comprensiones que los participantes tienen sobre el término, las cuales se analizarán a continuación,

1. Algunas de las palabras más mencionadas por los docentes en formación para describir la discapacidad son limitación, dificultad, afectación, condición y carencia. Estas nociones reflejan una comprensión centrada en la falta de algún miembro superior o inferior y en la deficiencia de ciertas habilidades/ capacidades de una persona, lo que restringe su participación en actividades cotidianas; un docente en formación señala que, “la discapacidad es una limitación física que no le permite a una persona desarrollarse en todas sus áreas...” (DF. Física). Este enfoque está estrechamente vinculado con el modelo médico-rehabilitador descrito por Palacios (2008), el cual identifica el “problema” exclusivamente en el cuerpo de la persona.



Este paradigma también se refleja en afirmaciones como: “...*condición médica especial. Personas con alguna limitación*” (DF. Sociales).

2. En el segundo grupo de palabras más mencionadas, la discapacidad se entiende como una característica que marca una diferencia negativa respecto a quiénes se consideran “anormales”. Este enfoque, cargado de un tono peyorativo, asocia la discapacidad con la ausencia de habilidades, facultades y capacidades en comparación al desarrollo de las otras personas. Un docente en formación describe: “*Siento que si no tienen como todas las facultades de un ser humano común...*” (DF. Lenguas extranjeras), reflejando una visión reduccionista y que refuerza los estereotipos al ser la discapacidad un problema individual y descontextualizado, como lo señala un docente en formación “*personas que están enfermas, (...) entonces es como que tienen algo mental o físico que hace que no puedan desarrollar las mismas cosas o no tener las mismas capacidades*” (DF. Infantil).
  3. En tercer lugar, se agrupan las respuestas de los docentes en formación que no definieron explícitamente el concepto de discapacidad, limitándose a enumerar tipos específicos, como la discapacidad física, cognitiva y sensorial. Un ejemplo de esta categorización es: “... *dos tipos, desde la parte física y desde la parte cognitiva. Desde la parte física son las personas con, sin una pierna, sin una mano, con una parte que no tengan de su cuerpo. Y en el caso de lo cognitivo, niños con autismo, síndrome de Down, algún trastorno de atención TDAH*” (DF. Deportes).
- Aunque reconocer los tipos de discapacidad es un paso hacia su visibilización, esta aproximación puede fomentar una percepción fragmentada y estigmatizante, pues este enfoque corre el riesgo de ignorar otros aspectos esenciales de la identidad de la PcD y de reducir la discapacidad a una condición observable, como lo señala un



docente en formación: *“la discapacidad eh puede ser sordomuda eh que sufran, pues que no puedan caminar, entonces está en silla de ruedas...”* (DF. Español e Inglés).

4. La última perspectiva, mencionada por un único docente en formación, se alinea con el modelo social de la discapacidad descrito por Palacios (2008). Este enfoque sostiene que las barreras para la inclusión no están en la persona, sino en el entorno, que puede limitar su participación plena. En este sentido el docente señala: *“...tú y tus capacidades y el medio que impide que tú puedas ejercer...”* (DF. Edu. Física). Aunque esta postura no fue ampliamente adoptada entre los participantes, resulta fundamental para avanzar hacia a enfoques más inclusivos, ya que desafían las estructuras sociales. Culturales y políticas que perpetúan las desigualdades.

Las comprensiones de los docentes en formación sobre la discapacidad reflejan una fuerte prevalencia del modelo médico rehabilitador planteado por Palacios (2008), lo que amerita traer a colación la pregunta realizada en el planteamiento del problema de este trabajo: *“¿acaso el modelo de rehabilitación no quedo atrás en la historia?”* La respuesta a esta pregunta podría ser negativa, pues, se percibe que la mayoría de los docentes perciben la discapacidad como una deficiencia en las capacidades del individuo, lo que genera una visión asistencialista, en la cual se considera que la persona debe ser “corregida” o “normalizada”.

Por otro lado, el caso del único docente que adoptó una comprensión alineada con el modelo social de la discapacidad, según Palacios (2008), resulta significativo y preocupante a la vez, pues fue el único de los 31 participantes que reconoció que las

barreras para la participación no están en la persona, sino en un entorno social y cultural diseñado para excluir. Este hallazgo resalta la importancia de cuestionar el enfoque de la formación docente en la UPN, ya que, si los futuros docentes se gradúan con una visión centrada en el modelo médico-rehabilitador, es probable que perpetúen prácticas excluyentes que impidan una inclusión genuina. Por lo que es fundamental pensar ¿dónde adquirieron estos conocimientos los docentes en formación? Y ¿cómo los programas de la universidad contribuyen a la construcción de estas perspectivas?

Los docentes en formación reportaron cuatro fuentes de conocimiento que han contribuido en su comprensión de la inclusión y la discapacidad:

1. La fuente más mencionada es la UPN, especialmente a través de las prácticas pedagógicas y algunas sesiones dentro de los espacios académicos, como destaca *“los conocimientos se han adquirido aquí en la Universidad y en la práctica docente, en diferentes espacios donde hemos podido estar con chicos (...) divergentes”* (DF. Comunitaria).
2. Esta fuente se relaciona con las instituciones de educación básica y secundaria donde estudiaron, como lo manifestó un docente *“lo que he escuchado, más que todo el colegio...”* (DF. Música).
3. Aquí se mencionaron que algunas interacciones con sus compañeros le han permitido abordar este tema, por ejemplo, *“yo tuve una amiga y ella me mencionaba (...) como podía brindar esas herramientas al ser docente (...) para dar correctamente la clase”* (DF. Edu. Física).



4. La fuente menos mencionada, pero que puede llegar a tener una gran cobertura son las redes sociales, frente a ello, se menciona que “...*el Internet es una fuente de información muy grande en donde hay vídeos como Tik Tok, investigaciones y demás cosas...*” (DF. Infantil).

En el caso de a UPN, como principal fuente de conocimiento para los docentes en formación, requiere un análisis crítico de su impacto en la construcción de sus perspectivas sobre inclusión y discapacidad. Es fundamental cuestionar el tipo de contenidos y enfoques que se están impartiendo, ya que muchos estudiantes presentan comprensiones fragmentadas y alineadas con el modelo médico-rehabilitador. Esto podría reflejar que dicho modelo domina los programas de formación, o bien, que los conceptos impartidos no están siendo interiorizados de manera efectiva. Ambas posibilidades plantean la necesidad de evaluar cómo la institución está preparando a los futuros docentes para enfrentar los retos de la educación.

Lo mencionado anteriormente, podría indicar un motivo por el cual lo docentes buscan otras fuentes de conocimiento, como las interacciones con compañeros o la información obtenida en redes sociales. Aunque, estas fuentes son útiles para la aproximación al tema, pueden llegar a ofrecer datos aislados y momentáneos: “*una vez compartí con un compañero y pues ahí aprendí más o menos algunas cosas...*” (DF. Español e Inglés). Por ello, resulta esencial que los docentes en formación sean rigurosos con la información que reciben, contrastándola y construyendo conocimientos que estén alineados con la perspectiva política, social y cultural contemporánea actual, llegando a tener una comprensión de la inclusión y discapacidad más amplia y crítica.

Ahora bien, al preguntar sobre el abordaje que les da las licenciaturas frente a temas relacionados con la inclusión y la discapacidad, los docentes en formación mencionan que, esto ocurre en pocos espacios académicos y de forma superficial. Esta percepción refleja una formación inicial que parece no responder completamente a las directrices planteadas por el MEN (2013), quien enfatiza que “la formación del educador reconozca y vincule la diversidad territorial, social, étnica, cultural, religiosa, de género y de orientación sexual, al igual que las comunidades y las diferentes capacidades personales, orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades y derechos” (p. 56). Como lo expresa un docente: *“en la carrera, pues no se trata muy a fondo este tipo de conocimientos, ya que (...) no hay como muy mucho énfasis en eso”* (DF. Lenguas extranjeras). Este planteamiento pone en evidencia la necesidad de conocer cuantas asignaturas están dirigidas a abordar estos contenidos para formar docentes que respondan a las realidades educativas.

Para ampliar esta perspectiva y obtener una visión más detallada sobre las asignaturas que abordan temas relacionados con inclusión y discapacidad, se consultó a ocho coordinadores de práctica de algunas licenciaturas de las facultades de Bellas Artes, Ciencia y Tecnología, Humanidades y Educación de la UPN. A continuación, se expondrán las asignaturas de las mallas curriculares y las materias electivas que profundizan en este tema:



**Tabla 7**

Asignaturas de la malla curricular ofertadas para la profundización de la inclusión y discapacidad.

Programa	Asignaturas
Licenciatura en Física	Escenarios de la ciencia en la ciudad Pedagogía y enfoques cognitivos Ciberculturas y enseñanzas de las ciencias
Programa en Pedagogía	Historia de la educación II
Licenciatura en Tecnología	Seminario de práctica
Licenciatura en Matemáticas	Conocimiento curricular para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.
Licenciatura en Biología	Necesidades educativas especiales
Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Alteridad “conocer con otros y conocer a otros”

**Fuente:** Creación propia.

De acuerdo con los coordinadores de práctica, las asignaturas que abordan temas de inclusión y discapacidad son limitadas; y coinciden con los estudiantes en que, en estos espacios académicos, no se profundiza en estos temas, por lo que ofrecen una información superficial. Tal como lo menciona una de las coordinadoras: *“No hay ninguna materia que aborde el tema de discapacidad. Hay algunas cosas que se pueden revisar”* (Coord. Pedagogía). Además, los coordinadores destacan que, aunque algunos docentes puedan tratar el tema, esto depende de su libertad de cátedra, sin que exista una directriz clara en el currículo, como lo señalan: *“Algunos docentes sí tocan los trastornos, pero es una cosa ya de libertad de cátedra, no hay nada que esté en el currículo”* (Coord. Artes Visuales).

Es importante señalar que, para la construcción de la siguiente tabla de materias electivas, aunque algunos aspectos fueron mencionados por los coordinadores de práctica,

fue necesario consultar en otras fuentes, como las programaciones académicas de las licenciaturas y la plataforma SIGAN, que permite explorar las materias ofertadas. Esto permitió proporcionar un panorama más amplio.

**Tabla 8**

*Electivas ofertadas para la profundización de la inclusión y discapacidad.*

Programa	Electivas
Licenciatura en Educación de Básica primaria	Pedagogía e Inclusión Discapacidad y talentos excepcionales Escuela y comunidades Inclusión: Escuela y comunidades Diversidad y educación especial y talentos Excepcionales
Licenciatura en Deporte	Deporte y discapacidad
Licenciatura en Biología	Necesidades educativas especiales
Licenciatura en Educación Especial	Lengua de señas I y II Abordaje de personas sordociegas o múltiple impedidas Educación en y para la diversidad Discapacidad psicosocial y educación inclusiva: comprensión y abordaje pedagógico Educación de la persona sorda o con pérdida auditiva
Licenciatura educación matemática	Diversidad e inclusión

**Fuente:** Creación propia.

A partir de la información obtenida y de los diálogos con los coordinadores de práctica se plantean dos preguntas: ¿Qué factores podrían estar impidiendo que se aprovechen los espacios de formación en su totalidad? y ¿qué valor atribuyen los coordinadores de práctica a las materias electivas y asignaturas en el proceso de formación?

Respecto a la primera pregunta, algunos coordinadores identificaron como posible barrera la falta de conocimiento por parte de los docentes en temas de inclusión y discapacidad. Esto se refleja en comentarios como: “Siento que algunos profesores tampoco tienen la experticia, pues para aproximarse a eso” (Coord. Artes Visuales). Además, se menciona la ausencia de lineamientos específicos en los currículos de las licenciaturas como otro factor que podría influir en que estos temas no se aborden de manera sistemática: “No hay nada que esté en el currículo así claramente definido hacia allá” (Coord. Artes Visuales). Estas percepciones sugieren que, al no existir una directriz clara que integre la inclusión y la discapacidad como parte esencial de la formación docente, su abordaje puede depender más de iniciativas individuales que de una estrategia institucionalizada.

En cuanto a la segunda pregunta, los coordinadores expresan que las asignaturas y materias electivas son importantes en la formación docente, pero los espacios que hay podrían resultar insuficientes, lo que abre la posibilidad de plantear nuevas alternativas académicas. Frente a ello se evidenciaron dos posturas:

1. Personas que podrían tener cierta conformidad con los espacios que ya existen, pues consideran que las necesidades formativas están siendo atendidas mediante acompañamientos específicos. En este sentido, una coordinadora señala: “Sí hay algún tipo de apoyo formativo, pero no es para todos. Solamente se ha atendido en casos particulares” (Coord. Ciencia y tecnología).
2. En contraste, se recogen las voces de otras dos coordinadoras; la primera menciona que es importante que haya más espacios formativos porque reconoce los docentes en formación en su práctica deben responder a las necesidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes, como lo señalo “se deben asumir estos retos

que todos los docentes tenemos que enfrentar cuando iniciamos nuestro trabajo profesional” (Coord. Ciencia Naturales y Educación Ambiental). La segunda coordinadora menciona que es importante fomentar espacios que permitan cuestionar el quehacer profesional y tener un ejercicio de introspección para propiciar una educación para todos, ella lo aborda de la siguiente forma “con los estudiantes es que vuelvan sobre la pregunta de por qué decidieron ser docentes, (...) acercándolos un poco la idea y a diferentes campos o espacios o lugares donde podría llegar” (Coord. Filosofía).

La primera postura podría sugerir que la formación en temas de inclusión y discapacidad es percibida como opcional o dirigida únicamente a los docentes en formación que lo requieran. Esta visión podría contribuir a la fragmentación de la inclusión, al no considerarla una competencia fundamental para todos los futuros docentes. En cambio, la segunda postura se alinea más con el enfoque que se busca promover en este documento, ya que guarda relación con lo planteado por Calvo (2013), quien señala que “demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente” (p. 6). Desde esta perspectiva, la formación no debería entenderse como un conocimiento técnico limitado a unas pocas materias, sino como un componente esencial que todos los futuros docentes deben interiorizar, con el fin de replantear sus prácticas pedagógicas y educativas.

Esta necesidad de fortalecer la formación docente se hace aún más evidente durante las prácticas pedagógicas, cuando los estudiantes enfrentan realidades concretas en los contextos educativos. Estas experiencias permiten a los futuros docentes interactuar directamente con la diversidad presente en las aulas, incluyendo estudiantes con discapacidad. En este sentido, un coordinador destaca la importancia de estas prácticas al

referirse a casos específicos: “Las prácticas ya de inmersión total, que son ya cuando los estudiantes van a hacer clases y demás. Tenemos un colegio que tiene niños sordos” (Coord. Matemáticas). Este tipo de experiencias evidencia la importancia de dotar a los estudiantes en formación de herramientas pedagógicas que les permitan responder de manera adecuada a los procesos educativos de todos los estudiantes desde actitudes y prácticas inclusivas.

Es fundamental reflexionar sobre el momento en que los estudiantes comienzan sus prácticas pedagógicas, la modalidad en la que participan y la población con la que trabajan. Respecto al primer aspecto, la ruta de prácticas se estructura en tres etapas:

1. **Observación:** Los docentes en formación se dedican a observar y registrar información relevante del contexto educativo.
2. **Observación participante:** Con la orientación del docente guía, en esta etapa los estudiantes comienzan a desarrollar algunas actividades específicas.
3. **Inmersión total:** Los futuros docentes asumen un rol activo y autónomo al diseñar e implementar actividades pedagógicas de manera integral.

A continuación, la tabla 9 resume esta información, indicando la licenciatura correspondiente, así como los semestres en los que inician y concluyen cada etapa de la ruta de prácticas:



**Tabla 9**

*Ruta de prácticas de algunas licenciaturas.*

Licenciatura/Programa	Ruta de práctica		
	Observación	Observación participante	Inmersión en el contexto
Matemáticas	Primero-tercero	Cuarto-sexto	Séptimo-decimo
Diseño tecnológico y Electrónica	Quinto	Sexto-séptimo	Octavo-decimo
Tecnología	Segundo-tercero	Cuarto-sexto	Séptimo-decimo
Artes visuales	Sexto		Séptimo-noveno
Pedagogía			Quinto-octavo
Filosofía	Quinto	Sexto	Séptimo-decimo
Física	Cuarto	Quinto-sexto	Séptimo-decimo
Ciencias Naturales y Educación Ambiental		Primero-sexto	Séptimo-octavo
Biología		Sexto	Séptimo-octavo
Educación Especial		Tercero-sexto	Séptimo-decimo

**Fuente:** Creación propia.

Los coordinadores coincidieron en que las prácticas pedagógicas abarcan contextos de educación formal, no formal e informal, cubriendo diversas etapas del desarrollo, como la primera infancia, niñez, adolescencia, juventud y adultez. Este campo tan amplio implica que los estudiantes en formación se enfrentan a escenarios variados, como “el IPN con la sección de educación especial” (Coord. Biología) o “el Museo Pedagógico, que es un escenario cultural (...) que se ha ocupado últimamente de pensar el tema de la inclusión (...) desde esa práctica se ha ido pensando por la necesidad de ofrecer mediaciones a la población” (Coord. Pedagogía). Esta diversidad de contextos, tal como lo señala el MEN (2016), se configuran como un “escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo” (p. 5), donde están llamados a responder de manera efectiva a las demandas específicas de cada contexto.

Sin embargo, como se ha evidenciado a lo largo del análisis, no existen directrices claras desde las licenciaturas que orienten estas prácticas. Esto genera incertidumbre, tanto en los docentes en formación como en los coordinadores, quienes señalan dificultades como: *“pues se hace lo que se puede, en realidad”* (Coord. Matemáticas) o *“entonces se vuelve como un caso con el que nadie sabe qué hacer, incluso nuestros estudiantes”* (Coord. Artes Visuales). Ante este panorama, surgen interrogantes fundamentales como, ¿Qué estrategias hay en la universidad a las que pueden acceder los docentes en formación para resolver sus dudas frente al trabajo de estudiantes con discapacidad? ¿Cómo las licenciaturas apoyan a sus estudiantes para responder a las demandas específicas de sus contextos? Y, finalmente, ¿qué estrategias utilizan los docentes en formación para afrontar estas necesidades?

Frente a la primera pregunta, en la UPN se han identificado diversos programas y servicios que pueden apoyar a los docentes en formación en su trabajo con estudiantes con discapacidad. Desde la Biblioteca Central, se encuentra el Centro Tiflotecnológico “Hernando Pradilla Cobos”, que facilita el acceso a la información a través de tecnologías y recursos tiflotécnicos para estudiantes y docentes con discapacidad visual. Además, la Licenciatura en Educación Especial (LEE) ofrece programas como Manos y Pensamiento, PRADIF, Aula Húmeda y la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA), los cuales están dirigidos a las personas con discapacidad y sus familias. Tal como lo reconoce algunos coordinadores *“Necesitamos buscar apoyos en la Universidad, por ejemplo, en la*

*carrera que ustedes tienen<sup>14</sup>, para que vengan personas especializadas y nos ayuden a entender cómo abordar, digamos, este tipo de situaciones en el aula”* (Coord. Ciencias).

Aunque no todos los programas están dirigidos exclusivamente a la comunidad universitaria, es importante reconocer que cuentan con valiosos conocimientos sobre la población con discapacidad que pueden ser compartidos con los docentes en formación. Algunos de estos programas también sirven como espacios de práctica para los estudiantes de la LEE, quienes también pueden contribuir a los conocimientos de los docentes en formación de otras licenciaturas. La falta de visibilidad y vinculación entre licenciaturas podría estar dificultando el acceso de los docentes en formación a los recursos disponibles dentro de la universidad. En su lugar, recurren a fuentes externas debido al desconocimiento de estos recursos, como lo señala un coordinador: *“Nosotros sabemos del INSOR, del INCI, para decirle al estudiante, por acá puedes encontrar información que puede servirle”* (Coord. Biología). Esto indica una posible brecha en la visibilidad de los apoyos institucionales para abordar la discapacidad en el aula.

Ahora bien, para abordar la siguiente pregunta, se presentan las respuestas de los coordinadores frente a la interrogante *¿Qué estrategias se implementan para acompañar a los docentes en formación en sus prácticas con estudiantes con discapacidad?:*

1. Algunos coordinadores manifestaron que las estrategias se organizan al interior de las licenciaturas mediante diversas dinámicas que buscan responder a las necesidades específicas del contexto. Por ejemplo, en Artes Visuales se prioriza que los docentes encargados de las prácticas tengan experiencia previa: *“los profes que*

---

<sup>14</sup> Hace referencia a la Licenciatura en Educación Especial



*acompañan la práctica pedagógica en colegios con discapacidad tratamos de que tengan un antecedente, una experticia en eso*” (Coord. Artes Visuales). En Tecnología, se señala que estas situaciones son atendidas a través de los comités de prácticas: *“se dan procesos de apoyo aquí al interior de los comités de prácticas”* (Coord. Tecnología). Por su parte, en Pedagogía, los seminarios funcionan como espacios para abordar las dificultades: *“nos ha tocado a través del seminario ir resolviendo un poco esa contingencia”* (Coord. Pedagogía). Estas respuestas muestran un enfoque diversificado que, aunque responde a las necesidades inmediatas, podría reflejar la ausencia de lineamientos comunes entre licenciaturas para el acompañamiento a docentes en formación.

2. Otro grupo de coordinadores enfatiza la importancia de un trabajo conjunto que involucre a diferentes actores en el diseño y desarrollo de las prácticas. En Física, se menciona la necesidad de una colaboración tripartita: *“el estudiante con el asesor de práctica de la institución y con el tutor de práctica de la Universidad, es decir, que entre las 3 personas diseñan un proyecto de práctica”* (Coord. Física). De manera similar, en Filosofía se subraya el valor de articular los saberes entre tutores de los contextos y docentes universitarios: *“tener unas buenas articulaciones con los tutores en los contextos, que son los que tienen como un saber, un desarrollo y unas apuestas, y de allí lograr que se dé ese diálogo y esa co-construcción pedagógica conjunta”* (Coord. Filosofía). Estas respuestas sugieren que la colaboración no solo fortalece las prácticas pedagógicas, sino que también permite a los docentes en formación integrar perspectivas diversas para abordar de manera más efectiva las demandas de sus contextos.

3. Finalmente, algunos coordinadores señalaron la existencia de alianzas tanto dentro como fuera de la universidad como parte del apoyo a los docentes en formación. En Biología, por ejemplo, se menciona: *“sí tenemos algunas alianzas, por decirlo de alguna manera, con, por ejemplo: manos y pensamiento (...) Además de, ONG, fundaciones y organizaciones que trabajan con población así”* (Coord. Biología). Estas alianzas podrían interpretarse como un recurso valioso que complementa las acciones internas de la universidad.

En síntesis, las estrategias señaladas por los coordinadores abarcan desde esfuerzos internos dentro de las licenciaturas y dinámicas colaborativas hasta el establecimiento de alianzas externas. No obstante, estas respuestas reflejan una falta de cohesión en las estrategias de acompañamiento, lo que deja entrever una oportunidad para fortalecer las políticas y prácticas institucionales en torno a la inclusión y la discapacidad en el ámbito universitario.

En cuanto a la tercera pregunta, Los docentes en formación mencionan que implementan diversas estrategias para abordar, las demandas de los contextos educativos, las respuestas se agruparon en tres:

1. **Búsqueda de recursos y apoyo externo:** Una estrategia recurrente es acudir a fuentes externas como internet, cursos virtuales y redes de apoyo informales. Esto revela una actitud proactiva por parte de los docentes en formación, quienes buscan suplir la falta de formación específica mediante la autoformación. Algunos participantes señalan: *“Se buscó precisamente información desde el internet, la*

*parte virtual, qué actividades había que se pudiesen adaptar a ese tipo de alumnos”* (DF. Deporte).

2. **Colaboración entre pares y con otros profesionales:** Acuden a la búsqueda de apoyo en otros docentes en formación, asesores y docentes con experiencia, lo que sugiere que la colaboración se convierte en una estrategia clave para enfrentar los desafíos. Esto se refleja en afirmaciones como: “Me reunía con mi amiga y le decía, venga, cómo le hago (...) ella me ayudó un montón a comprender” (DF. Edu. Física).
3. **Ensayo y error:** En algunos casos, los docentes en formación recurren a una metodología de "ensayo y error" para encontrar estrategias que funcionen en sus contextos. Un ejemplo es: “Yo creo que tocó fue pilotearla (...) leer en Google (...) y hacerlo por medio de diapositivas” (DF. Comunitaria). Se podía interpretar que, los docentes en formación aprenden a medida que enfrentan los retos, lo que genera experiencias valiosas, aunque también muestra la necesidad de un acompañamiento más estructurado.

Es preciso mencionar que, aunque los docentes en formación muestran iniciativa y creatividad al recurrir a estrategias para abordar las demandas de su contexto, sienten que carecen de un espacio confiable que les brinde la información y el acompañamiento necesario en el proceso. Esto destaca la necesidad de implementar una estrategia que les permita formarse y acceder al conocimiento requerido, garantizando que los futuros docentes estén preparados para ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes y de esta manera contribuir al goce del derecho de la educación. En el siguiente apartado, se presenta una propuesta que responde a la problemática identificada

### **Redagógica: Entrelazando saberes por la educación inclusiva**

Tras identificar en la problemática de esta investigación, la tendencia de algunos docentes a responder “NO- NOS- PREPARARON- PARA- ESTO” cuando el “esto”, entiéndase como los cambios y desafíos que representa la educación inclusiva o los estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con otros intereses, realidades y formas de ser y estar, llegan al aula. Se piensa por qué no preparar a los docentes desde su formación inicial para que el “esto” no sea una causa de incertidumbre y discriminación, por el contrario, sea visto como una posibilidad de cambio y mejora continua de su quehacer docente.

En respuesta a lo anteriormente mencionado surge “**Redagógica: Entrelazando saberes por la educación inclusiva**” como una propuesta pedagógica, cuyo objetivo fue establecer una red de docentes en formación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para la construcción de saberes sobre la educación inclusiva durante el año 2024. Esta propuesta, se estructuró en dos fases clave: planeación e implementación. Durante la fase de planeación, se proyectaron las acciones y los alcances, así como la estructura de la red. La fase de implementación dio continuidad a la fase anterior, realizando las acciones proyectadas y difundiendo la información necesaria para el intercambio y la producción de conocimiento entre los docentes, lo cual corresponde a sus dos ejes: profundización y difusión.

Esta propuesta pedagógica se fundamenta en los principios de interdependencia positiva, la construcción de significados colectivos y las relaciones psicosociales, del trabajo colaborativo, planteado por Ramírez y Rojas (2014), orientados a la mejora de los



ambientes de aprendizaje. En esta misma línea y con mayor especificidad, se desarrolla el trabajo colaborativo en red desde la perspectiva de González y Rodríguez (2020), como herramienta de formación permanente y colectiva, que posibilita una comprensión y acción frente a las realidades educativas, mediante el enriquecimiento y construcción mutua con el par en formación. Además de facilitar el “repensar y cuestionar las prácticas de uno mismo por el bien común” (p.149), promoviendo la mejora de la educación.

Para finalizar, a modo de complemento la propuesta pedagógica parte del IDEP (2015) como referente, para promover un tejido de saberes, experiencias y propósitos, reconociendo que este aspecto moviliza a los docentes a satisfacer su “...necesidad vital de socialización, de encuentro con el otro, con el fin de enriquecer las prácticas y conocimientos que considera incompletos o inacabados” (p.36).

Es importante reconocer que esta propuesta se enmarca en la educación inclusiva, entendida como una oportunidad que permite a los docentes proponer e intercambiar saberes desde diversas perspectivas y con relación a diferentes poblaciones. Que para el caso puntual de este PPI se centrará en las personas con discapacidad.

### ***Fase de planeación***

En función de trazar un camino claro por el cual transitar la propuesta pedagógica, se propone la fase de planeación, la cual, a partir del levantamiento de información hecho en el 2023- 2 e inicio del 2024-1 desarrolla los objetivos, identidad y estructura de la red; lo que posteriormente posibilitó su creación, desarrollo e implementación. A continuación, los aspectos centrales de dicha fase:

### **Propósitos de Redagógica**

1. Diseñar e implementar espacios de participación y construcción de saberes colectivos sobre la educación inclusiva mediante el trabajo colaborativo en red entre docentes en formación.
2. Establecer alianzas con coordinadores de práctica pedagógica, instituciones y proyectos que promuevan el aprendizaje práctico y teórico sobre la educación inclusiva para personas con discapacidad.
3. Evaluar las acciones implementadas en la red de docentes en formación para su optimización y ajuste en su implementación.

**Población.** El enfocar la propuesta en una población específica, permite reconocer y valorar las características de esta, siendo fundamentales para la realización de acciones contextualizadas y pertinentes. La red está encaminada a impactar, transformar y construir con los docentes en formación de pregrado de las cinco facultades de la UPN cabe reconocer que el alcance de la propuesta con la población estuvo mediado por la disponibilidad, motivación e interés de los docentes en formación a la aproximación de la educación inclusiva para personas con discapacidad.

**Lugares.** La Universidad Pedagógica Nacional, desde una mirada amplia, es el alma mater del desarrollo de la propuesta, las acciones se focalizan en su sede principal, Calle 72. Sin embargo, al reconocer la UPN como un todo, la propuesta se expuso y desarrolló en sedes, como: Valmaría, Universidad pública de Kennedy- UPK, Parque Nacional y el Nogal.

**Tiempos.** En el semestre 2023-2, se inició el levantamiento de información y bosquejo de la propuesta pedagógica. Durante los dos semestres del año 2024, se lleva a cabo la fase de planeación e implementación, según lo establecido en el cronograma de

trabajo (Apéndice 8). Cabe destacar que el tiempo fue un factor sujeto a modificaciones, principalmente por las dinámicas propias de la Universidad.

**Identidad.** Esta propuesta nace como un conjunto de ideas, proyecciones e intereses compartidos, que durante gran parte de la investigación se menciona de manera escueta como “la red”. Sin embargo, esta forma de nominación no generaría un sentido de pertenecía por parte de los docentes en formación. Por ello, durante esta fase se formaliza la identidad de la red, no sin antes entender la gestión simbólica como “... un ejercicio de memoria colectiva, que de forma permanente recuerda a los participantes el sentido de agruparse, los principios que orientan la red, las actividades distintivas, y en general, el lenguaje que proporciona identidad a la organización” (IDEP, 2015, p. 57). Este proceso busca proporcionar un mayor reconocimiento en la difusión de información, material y encuentros.

#### Figura 4

*Logotipo de la red “Redagógica: entrelazando saberes por la Educación Inclusiva”.*



El logotipo se compone por cinco semicírculos, en referencia a las facultades de la UPN, que se entrelazan para formar un círculo en el medio, aludiendo a la construcción de

comunidad que se conforma desde la interacción y el objetivo en común. El nombre “Redagógica”, surge de un juego de palabras que vincula dos factores importantes: la estrategia del trabajo colaborativo en **red** y la **Pedagógica** como escenario y referencia al saber pedagógico de los docentes. Además, para brindar una aproximación a las intencionalidades de la red, se complementa con el subtítulo “*entrelazando saberes por la educación inclusiva*”. Finalmente, hay dos detalles significativos: las tonalidades de azul se deben a su relación con el color característico de la UPN y la textura de bordado que refuerza la referencia del tejido de la red.

**Estructura de la red.** A partir de los tipos de red propuestos por el IDEP (2015), Redagógica: Entrelazando saberes por la educación inclusiva, se estructura: como una red producto de la autogestión, es decir los docentes se organizan de manera autónoma entorno a la problemática identificada de “no nos prepararon para esto”, compartiendo los mismos propósitos, lo cual demuestra “...la intención de transformar la escuela desde adentro, a través del reconocimiento de los saberes y prácticas propios de los docentes” (p.38) y con el uso de nuevas alternativas y caminos para discutir y transformar lo institucionalizado. Es una red formativa que convoca a docentes en formación de distintas disciplinas a participar de espacio de aprendizaje y enriquecimiento mutuo, contribuyendo a la producción de conocimientos.

En esta misma línea, los principios que complementan estas perspectivas son: (1) la organización autónoma, que se adapta a las necesidades propias de la red; (2) la participación horizontal, la cual favorece la toma de decisiones compartidas; (3) el uso de estrategias presenciales y virtuales, que favorece la construcción y aplicación de propuestas; (4) los espacios críticos y de reflexión, que permiten abordar diferentes perspectivas sobre las prácticas y los saberes, generando nuevos saberes colectivos; (5) la

flexibilidad, que ofrece facilidad para reorientar y ajustar las actividades; y (6) las normas y acuerdos, que crean espacios seguros y garantizan la comunicación asertiva (IDEP, 2015).

Desde el IDEP (2015), se acogen tres estrategias metodológicas de participación e interacción: formación externa a la red, por parte de expertos para asesorar y contribuir a los docentes; intervención de los integrantes de la red desde el intercambio de perspectivas, ideas, saberes y experiencias; y, vinculación a otras redes, para intercambiar y reflexionar, lo que permite reorientar las acciones para la mejora.

Finalmente, las preguntas orientadoras fueron fundamentales para fortalecer y mejorar el funcionamiento de la red, además de impulsar la creación de nodos, concebidos como “puntos de encuentro, cruces de caminos y construcciones comunes” (IDEP, 2015, p. 45). En el caso de Redagógica, estos nodos se materializaron en la consolidación de grupos organizados en torno a las necesidades identificadas en la investigación y a los intereses compartidos por los docentes en formación de la UPN, fomentando el diálogo, el aprendizaje y el intercambio de conocimientos.

### **Nodos de Redagógica**

1. *Lazos diversos*: Este nodo tiene por objetivo aproximar a los docentes participantes a una comprensión amplia y crítica de su rol, responsabilidades y compromisos para el fortalecimiento de la educación inclusiva. Se centra en el reconocimiento de la diversidad como cualidad inherente a los estudiantes, promoviendo una comprensión de la discapacidad como una construcción social que invita a la reflexión y acción transformadora.
2. *Voces y estrategias inclusivas*: Este nodo constituye un espacio oportuno para la exploración y el intercambio de diferentes estrategias, herramientas y servicios, que enriquecen la práctica pedagógica de los docentes en formación. Además, busca

garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes mediante la creación de ambientes inclusivos y la innovación práctica.

3. *Rumbo a la práctica*: Este nodo promueve el diálogo reflexivo a través de narrativas de experiencias pedagógicas de la práctica docente, visibilizando los retos, realidades y aprendizajes de los docentes en formación. Además, se ofrece un acompañamiento específico a quienes enfrenten dudas en el desarrollo de su práctica con estudiantes con discapacidad.

### ***Fase de implementación***

La fase de implementación se caracteriza por ser la puesta en práctica de los principios y características de Redagógica en los tiempos, población y lugares establecidos en la fase anterior. Con este propósito, se plantea el eje de profundización y difusión, para realizar acciones organizadas y contextualizadas.

**Eje de profundización.** En este eje se concentran los encuentros presenciales (Apéndice 8) y virtuales desde los tres nodos de la red, constituyéndose en el espacio donde se busca aproximar a los docentes en formación de las distintas disciplinas de la UPN a las personas con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva. Este objetivo se desarrolla mediante tres estrategias metodológicas como la intervención de los integrantes de la red, la vinculación a otras redes y la formación por parte de expertos; estas estrategias se implementan mediante actividades variadas, tales como: talleres interactivos, círculos de la palabra y encuentros virtuales. Para la organización de las actividades, se realiza una respectiva planeación (Apéndice 9), donde se convoca entorno a una temática o pregunta problema, que convoca a los docentes en formación a participar.



**Eje de difusión.** Este eje se presenta como una oportunidad clave para visibilizar, informar y compartir información respecto a la red, utilizando tanto herramientas virtuales (Instagram y WhatsApp) como físicas (rincones informativos) para conectar y movilizar a los docentes a generar nuevos vínculos e intercambiar conocimientos. Su propósito principal es:

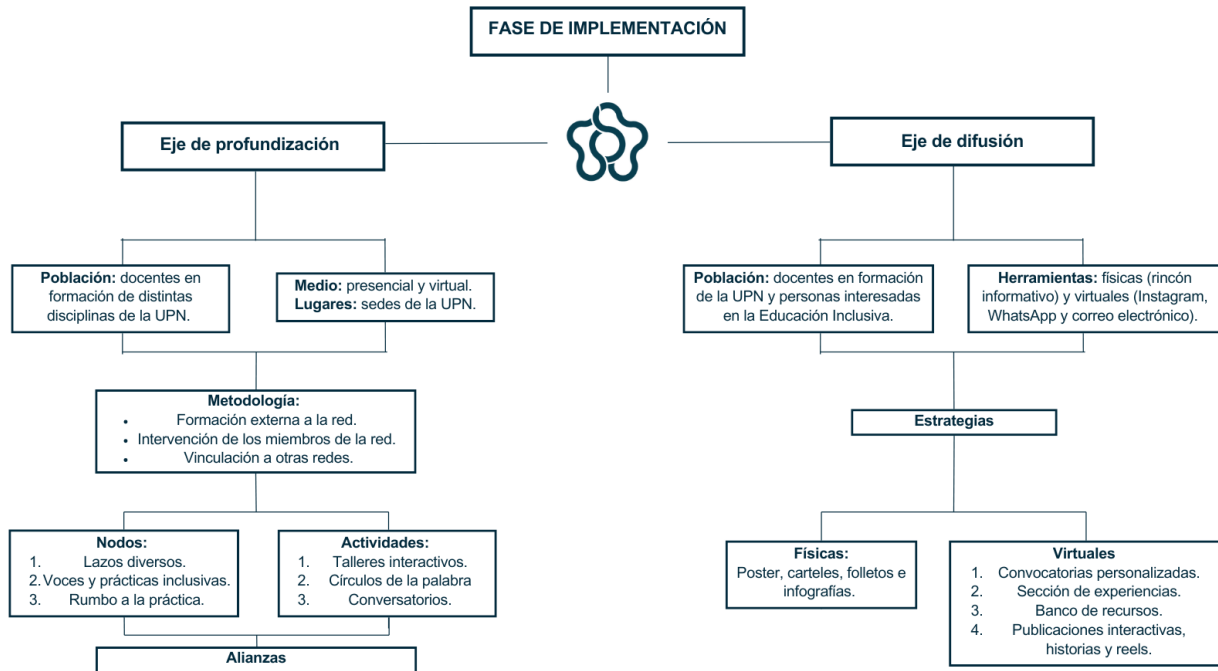
1. Describir la organización de la red, ofreciendo una visión de la estructura, principios y formas de participación, para que los docentes en formación interesados se inscriban y participen.
2. Visibilizar las acciones realizadas, destacando las actividades, participaciones, eventos y logros alcanzados desde el eje de profundización.
3. Promover el intercambio de conocimiento, mediante publicaciones y dinámicas que invitan a los docentes en formación e interesados a compartir sus saberes, ideas y percepciones.

De modo que, haya construcciones colectivas como un banco de recursos, que facilite la aproximación teórica y práctica de los docentes a la educación de las personas con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. A continuación, se presenta en la figura 5, el esquema de los ejes de implementación, y en la tabla 10 el cronograma de acciones.



**Figura 5**

*Esquema eje de implementación.*





**Tabla 10**

Cronograma de acciones realizadas en Redagógica.

Herramienta	Fecha	Acciones
<b>Eje de difusión</b>	22 de marzo	<b>Post:</b> Presentación identidad visual.
	2 de abril	<b>Post:</b> trabajo en red entre docentes.
	16 de abril	<b>Reel:</b> ¿cómo participar en Redagógica?
<b>Instagram</b>	30 de abril	<b>Post:</b> ¿qué es la educación inclusiva?
<a href="https://www.instagram.com/redagogica1/profilecard/?igsh=MWhjejQ3Mz==hhaGl6NA==">https://www.instagram.com/redagogica1/profilecard/?igsh=MWhjejQ3Mz==hhaGl6NA==</a>	10 de mayo	<b>Post:</b> aproximación al decreto 1421 del 2017.
	17 de mayo	<b>Reel:</b> Invitación a participar en el rincón informativo
	23 de mayo	<b>Post:</b> Imaginarios vs realidad de las PcD.
	25 de junio	<b>Reel:</b> Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
	21 de agosto	<b>Reel:</b> regreso de Redagógica.
	26 de agosto	<b>Post:</b> presentación e inscripción nodos de Redagógica.
	11 de sept.	<b>Post:</b> invitación lanzamiento formal de Redagógica.
	21 de sept.	<b>Reel:</b> recopilación mejores momento del lanzamiento.
	1 de octubre	<b>Reel:</b> narrativa pedagógica de un docente en ejercicio.
	3 de octubre	<b>Post:</b> Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.
	13 de nov	<b>Post:</b> Barreas para el Aprendizaje y la Participación.
<b>WhatsApp</b>	21 de junio	Creación grupo de WhatsApp.
<a href="https://chat.whatsapp.com/JhxytH9Q2DB3q51XBpRiQX">https://chat.whatsapp.com/JhxytH9Q2DB3q51XBpRiQX</a>	28 de junio	Bienvenida.
	12 de julio	Bibliografía Diseño Universal para el Aprendizaje.
	3 de sept.	Interacción de los miembros.
	5 de sept.	Código matemático en Braille.
	25 de sept.	Experiencias pedagógicas.
	10 de oct.	Interacción de los miembros.
<b>Correo electrónico</b> Redagogica upn.edu.co	10 de abril	Creación correo institucional. Esta herramienta se utilizó con frecuencia para la difusión de la información, invitaciones personalizadas y comunicación con otros proyectos y servicios.
<b>Rincón informativo</b>	17 de mayo	Apertura del rincón informativo con actualizaciones semanales.



Herramienta	Fecha	Acciones	
<b>Eje de profundización</b>	<b>Encuentros presenciales</b>	El poder de la etiqueta y las barreras en el aula.	
		9 de abril	Presentación Redagógica sede UPK.
		17 de abril	Reconocimiento del rol docente y el estudiante.
		26 de abril	Reconocimiento de la persona con discapacidad sede UPK.
		3 de mayo	Participación en la Expedición Pedagógica.
		10 de mayo	Presentación Redagógica sede Nogal.
		14 de mayo	Presentación e intercambio de estrategias sede Valmaría.
		17 de mayo	Diseño Universal para el Aprendizaje.
		31 de mayo	Socialización de nodos sede el Nogal.
		28 de agosto	Presentación Redagógica sede Parque Nacional.
		29 de agosto	Reunión nodo voces y estrategias inclusivas.
		3 de sept.	Reunión nodo rumbo a la práctica.
		4 sept.	Lanzamiento y promoción de Redagógica.
		13 de sept.	Reconocimiento del rol docente y el estudiante sede UPK.
		17 de sept.	Reunión nodo voces y estrategias inclusivas.
		19 de sept.	Presentación Redagógica Universidad del Atlántico.
		23 de sept.	Reunión nodo voces y estrategias inclusivas.
2 de oct.	Participación feria de servicios PRADIF.		
24 de oct.			

**Fuente:** Creación propia.

## Tejiendo saberes por la educación inclusiva: Aprender para enseñar

En el tejido cada puntada es una oportunidad para descubrir patrones y algunos nudos productos del proceso. De manera similar Redagógica entre cada diálogo, acción y encuentro, posibilitó el hallazgo de desafíos y tensiones a desenredar, así como oportunidades para conectar con cada docente en formación participante de este tejido de saberes por la educación de las personas con discapacidad, desde el marco de la educación inclusiva. En este sentido, este apartado permitirá la aproximación a lo que fue “Aprender para enseñar”. Enseñar no solo a algunos estudiantes, sino a todos, porque si otros no están preparados para esto, nosotros si lo estaremos.

Durante el proceso de invitación a tejer red y su conformación (un ejercicio continuo y en permanente construcción), se planteó el propósito de creer en la posibilidad de una educación inclusiva, apostar por ella y como docentes, reconocerse dentro de la transformación de la educación de las personas con discapacidad. Ante esta invitación, algunos docentes decidieron unirse, mientras otros optaron por no hacerlo, motivados por diversas razones que son importantes conocer y analizar.

A partir de una entrevista semiestructurada realizada a 31 docentes de la UPN, 29 de ellos, lo que corresponde al 93,55%, dieron una respuesta afirmativa a participar en una red con los propósitos ya mencionados. Sin embargo, tres (3) de los docentes, es decir el 6,45%, mencionaron no estar interesados. En sus respuestas se identificaron tres razones para participar:

1. **Necesidad de espacios complementarios a la formación:** los docentes en formación perciben la red de manera positiva, considerándola una oportunidad para enriquecer las necesidades formativas que algunos de ellos perciben de su formación. Por ejemplo, un participante expresó: *“creo que es muy importante, porque digamos creo que la Universidad se está muy limitada en estas cosas”* (E27- escénicas), otro de ellos señaló: *“ya que no nos lo enseñan directamente, acá ya es algo más de autoestudio”* (E10- filosofía). Estas perspectivas reflejan a docentes críticos que cuestionan su formación académica, reconociendo que escenarios alternativos y el aprendizaje autónomo pueden complementar sus saberes. Sin embargo, hay quienes consideran que estos diálogos y apuestas deber integrarse formalmente a los planes de estudio, sin dejar de considerar la red una buena iniciativa. Como lo mencionaron: *“Yo digo que más que estar en un grupo de apoyo, es más necesario dentro de una malla curricular”* (E5- física)



y *“en vez de ser como propuesta, debe ser algo ya normalizado. Pero...es chévere porque de alguna manera comienza a denotar esa interdisciplinariedad que tanto nos han refutado”* (E30- Edu. Física).

2. **Motivaciones desde la ética y la responsabilidad docente:** otra razón significativa está vinculada al rol docente, desde una perspectiva ética, de responsabilidad y compromiso con todos los estudiantes. Algunos docentes reconocieron la importancia de desarrollar habilidades y prácticas inclusivas. Como lo menciona: *“Sí...uno como docente debe desarrollar esa habilidad, pues... ¿Todos son estudiantes, ¿no? Pues la idea es que todos aprendamos de todo”* (E4- física) y *“nos estamos formando como docentes, es importante”* (E7- visuales).
3. **La práctica como espacio clave de reflexión:** la práctica se presenta como un momento crucial para motivar a los docentes a repensar sus acciones y adquirir estos saberes, debido a las realidades que enfrentan en las aulas. Un docente comentó: *“creo que sí, pero sería mucho más útil cuando este en práctica, porque uno siente más la necesidad de aprender de las cosas cuando siente el reto de hacer el trabajo”* (E16- física), otro expresó: *“en cualquier momento me puede llegar al aula un niño con alguna discapacidad o de alguna otra cultura”* (E21- infantil). Así mismo, las prácticas ya realizadas motivan a repensar acciones y buscar mejoras en su quehacer como docentes: Señalando: *“si algún momento vuelvo a tener tipos de población, así ya sé cómo manejarlo”* (E13- visuales), otro reflexionó: *“a partir de esta práctica pedagógica me pareció extremadamente curioso porque uno, generalmente no está muy ligado a estos*



*temas, pues uno es muy ajeno a todo ese tipo de problemáticas y temáticas”*

(E25- biología).

La razón principal mencionada para no participar fue el poco tiempo con el que cuentan para este tipo de iniciativas y espacios, por las demandas de la academia. Además, una de las expresiones que acompañaron esta razón fue: “siento que es como mucho trabajo, que no es tanto de mi interés” (E1- tecnología- 2). Esta respuesta invita a reflexionar sobre cómo los docentes en formación asumen su compromiso con la educación inclusiva y el impacto de sus decisiones. Como lo plantea Calvo (2013) “el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes” (p. 6). Entonces, ¿qué pasara con estos estudiantes, si desde su formación los docentes, se desentienden de estas realidades? ¿perpetuarán la idea de que estos diálogos, apuestas y luchas no le corresponden al docente de área?

Estas perspectivas permiten identificar las posturas de los docentes frente a la educación de la PcD desde el marco de la educación inclusiva. Sin embargo, principalmente, destacan la importancia de su participación en la red, ya sea vista como una necesidad, oportunidad o alternativa. La mayoría de los docentes entrevistados refleja un compromiso por aproximarse a nuevos discursos y saberes que enriquezcan su práctica pedagógica.

Otro aspecto relevante mencionado por algunos participantes, que también respalda el MEN (2016), es cómo los escenarios de práctica se convierten en espacios “...de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas” (p.5), estos espacios no solo permiten a los docentes poner en práctica lo aprendido, sino también “experimentar cómo los cambios en su práctica producen cambios en su forma de pensar y sentir, y viceversa” (Tallaferro, 2005, p. 271).

Ahora bien, el trabajar colaborativamente en red suscita “el deseo de ser parte de un todo, al tiempo que el de no perder la singularidad” (González y Rodríguez, 2020, p. 145), esto implica reconocerse desde la individualidad, valorarla y permitir que esta contribuya en la construcción colectiva. A partir de esta idea, se reconoce que Redagógica no fue simplemente un grupo de docentes en formación aleatorio, fue la suma de voluntades, intereses y perspectivas, enriquecidas por la subjetividad, experiencia y el saber disciplinar de cada uno de los **51 docentes en formación y 8 coordinadores de práctica** que se congregaron en torno a los propósitos de la red.

A continuación, se expone una tabla con el registro oficial de docentes en formación y coordinadores de práctica que participaron en alguna de las acciones expuestas en el cronograma de trabajo.

**Tabla 11**

*Registro de docentes en formación participantes de Redagógica.*

Facultad	Docentes en formación	Docentes coordinadores	Total, participantes
Bellas artes	6	1	7
Humanidades	11	1	12
Educación	15	1	16
Educación física	3		3
Ciencia y tecnología	16	5	21
<b>Total participantes</b>	<b>51</b>	<b>8</b>	<b>59</b>

*Nota.* Información obtenida de los instrumentos de recolección de datos.

**Fuente:** Elaboración propia.

Es preciso destacar que la facultad de Ciencia y Tecnología registra la mayor participación en Redagógica, con 16 docentes en formación y 5 coordinadores/ as de práctica, seguida por las facultades de Educación y Humanidades. Por otro lado, la facultad con menor registro de participación es la Facultad de Educación física, con 3 docentes en formación, seguida de la facultad de Bellas Artes. Esta información permite reflexionar distintos aspectos importantes, como alcance de la red entre y dentro de las facultades,

relación en la participación de docentes y coordinadores, las causas de la baja participación y las oportunidades de mejora.

En primer lugar, contar con la participación de las cinco facultades en este PPI representa un logro significativo, ya que pone en evidencia el alcance y las oportunidades que ofrece el trabajo en red para conectar y superar las barreras que pueden surgir entre las facultades debido a las tareas específicas de cada disciplina que se pueden percibir como aisladas entre sí.

Ahora bien, al analizar por qué la participación se distribuyó de esta manera dentro de la UPN, se observa que la mayor participación proviene de las facultades que desarrollan la mayoría de sus espacios académicos en la sede principal, ubicada en la calle 72. Por el contrario, facultades como Educación Física y Bellas Artes, cuyos espacios mayormente se encuentran en sedes como Parque Nacional, El Nogal y Valmaría, registraron una menor participación. Lo que plantea dos cuestionamientos ¿influyo la ubicación de las sedes en los niveles de participación? Y ¿qué oportunidades de mejora podrían implementarse en futuras acciones de la red?

Partiendo por considerar las voces de una coordinadora y un docente en formación de Ciencias Naturales y Educación Ambiental (CNEA) de la UPK, quienes expresaron: *“necesitaríamos los apoyos de parte de la Universidad, sin embargo, es difícil que incluso la información no llegue hasta acá”* (Coord. CNEA) *“¿los encuentros son en la 72? Es que allá es muy difícil ir, pero me gustaría”* (Df- CNEA) se puede considerar que estas percepciones podrían ser compartidas por los docentes en formación y ejercicio de las otras sedes. Donde aspectos como el tiempo, desplazamiento e incluso acceso a la información, pueden dificultar la participación.

Aunque desde Redagógica se realizaron esfuerzos para acercarse a todas las sedes desde el eje de difusión, presentando la red e invitando a la participación y algunos encuentros en clases de segundo y quinto semestre de CNEA, es evidente que faltó mayor incidencia desde el eje de profundización en estos espacios. Como oportunidades de mejora, se propone descentralizar las acciones de la sede principal, movilizandolas hacia otros escenarios. Esto no solo fomentaría mayor participación, sino que también contribuiría a romper líneas invisibles que separan las sedes y las facultades, construyendo una red inclusiva y conectada.

Por otro lado, al poner en tensión la participación en términos de la relación de los docentes en formación y coordinadores, es pertinente retomar a Calvo (2013), quien reflexiona sobre “los formadores de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado” (p. 7). Esta perspectiva abre el panorama a cuestionar si la baja participación de algunas facultades puede ser vinculada a la escasa representación de los coordinadores. Y desde las interacciones con los coordinadores, se evidencia como su actitud y compromiso con los propósitos de la red, influye en las expectativas de los docentes en formación. A modo de experiencia: *“la coordinadora siempre estuvo muy interesada, y nos abrió varios espacios de clase para poder invitar y trabajar con sus estudiantes. Al ser la educación inclusiva un aspecto que buscan incluir en la formación de los futuros docentes de CNEA”* (DC3).

Para profundizar en esta relación, se analizaron las respuestas de los participantes (docentes en formación y coordinadores) por licenciatura que colaboraron en la realización de la entrevista, buscando encontrar si el futuro docente replica las acciones de su docente.

Véase, por ejemplo: *“sí me gustaría, pero creo que no sería algo obligatorio, sino que las personas que tengan el interés puedan acercarse a eso (...) puede generar como*

*más bien tensiones que no necesita (...) tenemos muchos estudiantes sordos y no todos estamos preparados para atenderlos. A veces se vuelve, pues tenemos que hacerlo, claro, porque es su derecho y también nuestra obligación” (Coord.) en contraste con: “Era difícil porque tenía que, pues para ellos darles el mismo tema, pero más desmenuzado, por así decirlo (...) pero ni por esas, algunas veces como que uno no sabía cómo tratar a esa población, pero tenía que tratar de hacer algo” (DF).* Estas dos perspectivas, desde la misma licenciatura, se percibieron en un tono de obligatoriedad, que tensiona y remite al no estar preparados. Aunque, este ejemplo no alcanza a responder si el docente replica de sus formadores su enseñanza, es un aspecto que se puede poner en observación durante las prácticas.

Hasta el momento, se han identificado diferentes razones afirmativas y negativas, así como las motivaciones y diferentes hipótesis frente a la participación en la red. Lo que da paso a otro aspecto central: las estrategias implementadas en los ejes de difusión y profundización, orientadas a consolidar un grupo de trabajo, fortalecerlo y tejer sentidos y saberes dentro de Redagógica. Este análisis no se limita únicamente a determinar si las estrategias funcionaron o no, sino que también identificar los aportes que realizaron los docentes en formación para la mejora continua y crecimiento de la red.

Por ejemplo, en el eje de difusión, se implementaron diversas estrategias que lograron acercar las apuestas de Redagógica a un gran grupo de personas. Como lo fueron:

1. **Campaña de expectativa:** en las cinco sedes de la UPN, se distribuyeron carteles (Apéndice 10) con el logo de Redagógica y preguntas relacionadas a la educación inclusiva, diseñadas para motivar y generar cuestionamientos en los docentes. Además, se entregaron stickers con el logo de la red y código QR que redirigía a la página de Instagram. Esta estrategia permitió visibilizar a la red y

despertar intriga en la comunidad universitaria, por ejemplo, en ejercicios posteriores a la pregunta ¿Conocen de Redagógica? Se encontraron respuestas como: *“he visto varios carteles en la Universidad, ¿de qué se trata?”* (DC1- DF), *“sí, el del logo que parece una flor”* (DC1- DF). Posteriormente, se complementó esta estrategia con mayor claridad en los detalles, propósitos y funcionamiento de la red, para fortalecer el interés inicial y promover la red.

2. **El rincón informativo e interactivo:** en la sede de la calle 72, se ubicó el rincón informativo (Apéndice 11), donde semanalmente se colocaba una pregunta abierta para quien deseará participar, así como, información sobre los encuentros posteriores. Esta herramienta permitió visibilizar las acciones de la red y la información relevante, sin embargo, no se obtuvo mayor participación a las preguntas semanales. Frente a este aspecto, algunas docentes sugirieron *“deben ubicarlo en un lugar más visible e incluso tener varios”* (DC4- DF. Especial) y *“pueden formular las mismas preguntas en Instagram, la gente así interactúa más”* (DC4- DF. Especial)
3. **Interacciones personalizadas:** con la autorización previa de los docentes en formación que se inscribieron o participaron en los cuestionarios, se les enviaba información relevante de los encuentros y materiales de manera personalizada (Apéndice 12). Esta estrategia generó una mayor proximidad y conexión con cada participante, ya que dirigirse a ellos por su nombre contribuyó a generar un sentido de cercanía y pertenencia, como lo menciona: *“Al recibir el correo siento que me tomaron en cuenta para hacer parte de.... en esta medida, quiero aceptar la invitación para aprender y hacer parte de la red”* (DF. Infantil) además de poder acceder al contenido de manera rápida. Así mismo, el correo

electrónico fue en enlace para contactar, entrevistar y trabajar con los coordinadores de práctica, y así una de las coordinadoras mencionó: *“hagan una pieza gráfica, me la envían y yo me encargo de compartirla con todos los estudiantes”* (Coord. Biología) por lo que se realizaron invitaciones dirigidas a algunas licenciaturas (Apéndice 14) permitiendo ampliar la visibilidad de Redagógica.

4. **Post, reels e historias de Instagram:** estas estrategias se implementaron para generar mayor alcance dentro y fuera de la universidad, logrando llegar a 244 cuentas de Instagram, de las cuales algunas interactúan y comparten el contenido creado. Si bien, no todos son docentes en formación de la UPN, se ha creado una comunidad interesada en saber y aproximarse a la educación de las PcD, desde el marco de la educación inclusiva (Apéndice 15).
5. **Invitaciones, elementos distintivos y promoción de la red:** estos elementos fueron factores indispensables para el reconocimiento de Redagógica, dentro y fuera de la Universidad. Materiales representativos que permanecieron presente en quienes construyeron red. (Apéndice 16).

Las estrategias del eje de difusión han tenido grandes alcances y un crecimiento acogedor dentro de la universidad, así como también retos en la organización y respuesta a todas sus demandas, ya que requiere tiempo y constancia. Sin embargo, por ese motivo se buscó involucrar a los docentes en estas dinámicas, convocando a que creen contenido, compartan sus experiencias pedagógicas y hagan estas estrategias propias. Como menciona el IDEP (2015) cuando los participantes “son “tenidos en cuenta” en diversas escalas, se favorece su vinculación, permanencia y sentido de pertenencia hacia la red” (p. 58).

Además, estas estrategias fueron las que dieron soporte al eje de profundización, que desde otras estrategias permitió a los docentes en formación la aproximación a la educación inclusiva, haciendo énfasis en la población con discapacidad. Estas estrategias estuvieron ligadas a sus tres metodologías de trabajo, adoptadas desde el IDEP (2015):

- **Formación externa a la red.**

Esta metodología de trabajo involucro la participación de expertos que apoyaron los procesos formativos dentro de la red, como lo fueron el Centro Tiflotecnológico de la UPN y el programa PRADIF, con quienes Redagógica formó y fortaleció una alianza mediante distintos encuentros. Principalmente, fueron invitados a acompañar y apoyar el lanzamiento de Redagógica, durante la jornada ofrecieron talleres a los docentes en formación participantes.

El Centro Tiflotecnológico ofreció un taller sobre descripción de imágenes y una aproximación al sistema de lectoescritura Braille. Estas actividades atrajeron a varios docentes en formación que transitaban por la plaza Darío Betancourt de la sede calle 72, generando en ellos curiosidad y motivación para participar. Estas alianzas se fundamentan en una relación de reciprocidad, mientras el centro Tiflotecnológico tuvo la oportunidad de visibilizar e invitar a hacer uso de los servicios que ofrecen a la comunidad interna y externa de la universidad, Redagógica logró acercar a los docentes a prácticas concretas que podrían profundizarse en el nodo de Voces y prácticas inclusivas.

**Figura 6**

*Taller de Braille del Centro Tiflotecnológico.*



*Nota.* Taller desarrollado el 13 de septiembre durante el lanzamiento de Redagógica, con la participación de docentes en formación, en la sede calle 72 de la UPN.

El programa PRADIF, con la participación de sus estudiantes de trabajo de grado de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Especial, ofreció un taller sobre lectura fácil. Esta actividad, nuevamente, permitió aproximar a los participantes del lanzamiento al objetivo del nodo Voces y prácticas inclusivas. Durante el taller, los docentes en formación tuvieron la oportunidad de conocer estrategias y recursos que enriquecen tanto su formación como su práctica pedagógica, abriéndoles caminos para crear ambientes de aprendizaje significativos e inclusivos.

**Figura 7**

*Taller de lectura fácil del programa PRADIF.*



*Nota.* Taller desarrollado el 13 de septiembre durante el lanzamiento de Redagógica, con la participación de docentes en formación, en la sede calle 72 de la UPN.

Estas participaciones hicieron del lanzamiento de Redagógica, un espacio enriquecedor para el crecimiento y fortalecimiento de la red, pero, además, fue un espacio para acercar a los docentes a nuevas formas de asumir la educación, y como servicios, programas e iniciativas, pueden contribuir a su formación fuera de los espacios académicos.

Algunas percepciones de ese encuentro:

Los docentes se acercaban y se interesaban al ver el material que traía el centro Tiflotecnológico, al pasar por el stand de lectura fácil se escuchaban comentarios como: 'pero, esto puede ayudar a todos los niños, hace fácil la lectura' (DF) y '¿entonces sí pueden leer?' (DF), conversaciones que demostraron que espacios como estos enriquecen a los docentes, pero sobre todo rompe sus imaginarios. El

material de 'bolsillo' que ofrecimos desde Redagógica, también llamo su atención, porque mencionaban 'son cosas sencillas que podemos aplicar a la hora de planear, gran estrategia' (DC 5).

Además, las alianzas no se limitaron al lanzamiento. Desde el inicio, se trabajó de la mano con el centro Tiflotecnológico para garantizar la accesibilidad de la información y las estrategias del eje de difusión. En este sentido, el centro apoyo reenviando la información y piezas graficas accesibles con texto alternativo, a los grupos de los docentes en formación con discapacidad visual usuarios de sus servicios. Así mismo, brindaron acompañamiento en la revisión de la accesibilidad de los instrumentos aplicados y del contenido de Instagram. Como parte de estas acciones, al espacio del Centro Tiflotecnológico se compartió el logo de Redagógica en relieve, fortaleciendo así el compromiso con una comunicación asertiva e inclusiva.

### Figura 8

*Logo de Redagógica en relieve.*



*Nota.* Logo bordado con técnica punto de cruz. Ubicado en el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos, Universidad Pedagógica Nacional, calle 72.

Así mismo, del programa PRADIF, posterior al lanzamiento, se recibió una invitación para participar en su feria de servicios “Tejiendo redes”. Este evento, permitió generar mayor reconocimiento a Redagógica en otros ámbitos, estableciendo conexiones con docentes en ejercicio de la Universidad, egresados, docentes en formación, docentes externos y otras entidades como la Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá y la Mesa de Docentes de Apoyo de la localidad de Mártires, con quienes se tienen proyectadas acciones conjunta para el año 2025. Comprendiendo que las redes entre más conexiones y alcances, tiene más posibilidades de mantenerse en el tiempo y extenderse. Además, estos espacios permitieron recibir aportes que favorecen la construcción de red, como lo fue:

Una educadora especial egresada mencionó “el trabajo en red es una tendencia ahora mismo, sin embargo, es un reto mantenerlas en el tiempo. La información de

encuentros y demás, debe estar totalmente planeada, para que la gente que se inscriba sepa con que disponibilidad deben contar. Generar una agenda académica, uno o dos encuentros al semestre, les posibilitará mayor organización y no significa que pierdan la flexibilidad de la red”. Sugirió que, como opción de flexibilidad, se permita a los participantes proponer temas para incluirlos en el cronograma (DC6).

Por otro lado, aunque no se trató de una alianza, se generaron dos conexiones en otro escenarios enriquecedores: el primero, participando en el viaje por la Facultad de Educación, desde la Expedición Pedagógica Nacional, visibilizando las prácticas e iniciativas que surgen desde la Licenciatura en Educación Especial; el segundo, con la Licenciatura en Educación especial de la Universidad del Atlántico (UA), pues durante el encuentro semestral de prácticas, se presentó Redagógica como un Proyecto Pedagógico Investigativo que nace en la UPN, pero con el propósito de extenderse a otras instituciones formadora de docentes. En este espacio, se extendió una invitación a todos los asistentes a participar, fortaleciendo su alcance y abriendo la posibilidad de construir vínculos interinstitucionales. Frente a esta presentación, se retoma un fragmento de la experiencia

Posterior a la presentación de Redagógica a la que asistimos como representantes, la coordinadora de la Licenciatura de la UA remarcaba el proyecto como algo innovador y establecía relaciones con este, enfatizando en las prácticas y oportunidades de innovación y campos de acción que pueden tomar los y las futuros/as Educadores Especiales. (DC4)

## Figura 9

*Presentación de Redagógica en la Universidad de Atlántico.*



*Nota.* Fotografía de la presentación de Redagógica en el encuentro de prácticas de la Licenciatura en Educación Especial en la Universidad del Atlántico.

### - **Intervención de los miembros de la red.**

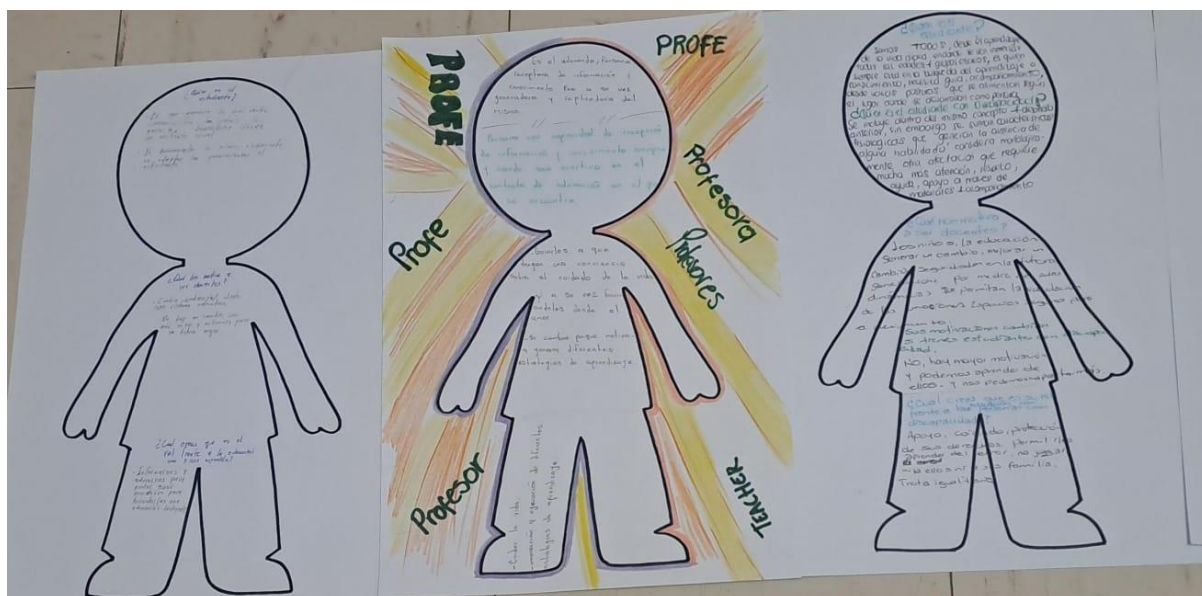
Esta forma de trabajo, alienada con las intencionalidades de la red, fue la que mayor fuerza tuvo durante este primer año de implementación. Se llevaron a cabo diferentes estrategias para fomentar el intercambio de saberes entre los docentes en formación de diferentes licenciaturas de la UPN, como los círculos de la palabra, encuentros individuales, talleres, banco de recursos e intercambio de estrategias. Las estrategias correspondían con los propósitos de uno o varios nodos de Redagógica.

Desde el **nodo Lazos diversos**, se implementaron talleres y círculos de la palabra, los cuales fueron mediados siempre por la silueta de una figura humana como herramienta para tensionar y reflexionar sobre el rol docente. Estas actividades buscaron explorar cómo desde diferentes disciplinas reconocen al estudiante con discapacidad y como se perciben a

sí mismos frente a la educación de las personas con discapacidad, desde el marco de la educación inclusiva.

## Figura 10

Taller de siluetas frente al reconocimiento del rol docente y los estudiantes.



*Nota.* Material obtenido del taller de siluetas realizado en la Universidad Pública de Kennedy, con docentes en formación de la Licenciatura de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

En esta perspectiva, se destacan algunas de las motivaciones para ser docentes, expresadas como: *“Guiarlos a que tengan una conciencia sobre el cuidado de la vida y a su vez, formándoles desde el amor (...) ayudar a los demás a aprender, dejando huella en diversas personas, posibilitar un cambio, aprender de los estudiantes, de sus experiencias y conocimientos”* (Grupo de DF, CNEA) y *“inspirar. Creo que es orientar a conocer y cuestionarse sobre lo que los rodea. Crear ese pensamiento crítico”* (DF. Español e inglés). Estas motivaciones no cambian cuando en el aula hay estudiantes con discapacidad, por el contrario *“hay mayor motivación y podemos aprender de ellos y nos podemos capacitar más*



*(...) ese tipo de estudiantes motivan e incentivan al docente a mejorar y buscar otras formas de enseñar” (Grupo de DF, CNEA).*

Estas perspectivas son un punto de partida para visibilizar cómo los docentes se perciben frente a su rol, y como dichas motivaciones pueden configurar, a futuro, sus actitudes y acciones frente a la población con discapacidad. Desde este marco formativo, sus motivaciones son afines con la forma en que perciben al estudiante con discapacidad, como sujeto crítico, que comparte su conocimiento y enriquece el conocimiento del docente. Por ejemplo: *“el estudiante es el personaje principal porque es el que construye de alguna forma el conocimiento” (DF. Matemáticas)* y *“es un estudiante con diferentes habilidades que requiere alternos métodos de formación y expresión (...) es quien está siempre en búsqueda del aprendizaje o conocimiento para compartirlo necesita guía y acompañamiento” (DF. CNEA).*

Estas aproximaciones a las motivaciones docente y su percepción de los estudiantes con discapacidad permitieron visibilizar cual es el rol que ellos consideran desempeñar en la educación de la población con discapacidad, destacando responsabilidades como: *“facilitar la inclusión, eliminar las barreras sociales, ser un guía y apoyo” (DF. Matemáticas)*, *“Apoyo, cuidado, protección de sus derechos. Dar un trato igualitario” (DF. Español e inglés)* e *“informarnos y educarnos para poder tener mejores bases, para brindarles una educación incluyente” (DF. CNEA).*

Estas respuestas los sitúan como docentes que, desde la formación, se reconocen y asumen como actores clave en los procesos de inclusión dentro del aula, destacando la importancia de reconocer y valorar la diversidad. Además, muestran una disposición por continuar formándose y participando en espacios de diálogo y aprendizaje. Este enfoque se

alineada con el propósito de Redagógica, que busca “enriquecer las prácticas y conocimientos que considera incompletos o inacabados” (IDEP, 2015, p. 37).

Aunque de los encuentros de este nodo, surgieron diálogos y reflexiones fructíferas también emergen sentimientos al proyectarse en un escenario de práctica con estudiantes con discapacidad. Entre estos, se destaca: *“Inseguridad, porque siento que no sabría que hacer. Si lo que estoy haciendo estará bien o estará mal o como que hago, por donde me muevo, o sea con esa inseguridad de que hacer”* (DF. Español e inglés). Este tipo de narrativas invita a reflexionar sobre las brechas entre sus posturas y discursos y el ejercicio práctico, que representa el mayor desafío. Por ello, el **nodo Voces y Prácticas inclusivas**, se centra en acercar estas reflexiones a la práctica, profundizando en herramientas que fortalezcan las acciones de los docentes en escenarios diversos.

Entre las estrategias implementadas, se destacan las actividades realizadas en el lanzamiento de la red, como la aproximación a la lectura fácil, la descripción de imágenes y al Sistema de lectoescritura Braille. Así mismo, se plantearon estrategias orientadas al reconocimiento del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramienta esencial para eliminar barreras y planificar clases inclusivas. No obstante, no se logró desarrollar un encuentro formal debido a la baja asistencia. En respuesta, siguiendo la premisa de que “la red debe estar atenta a pensar y aplicar estrategias para la solución interna de los conflictos” (IDEP, 2015, p.52) se buscaron alternativas creativas, como: publicaciones de Instagram, infografías, difusión de material por WhatsApp y la creación de recursos como tarjetas (Apéndice 14).

Los docentes en formación participantes de los encuentros convocados realizaron varios aportes para fortalecer la construcción de red. Entre estos, se destacaron sugerencias como: *“generar pequeños recursos personales que permitan a los participantes llevarse y compartir”* (DF. Especial). *“Canales de difusión por WhatsApp y otras redes sociales”* (DF. Sociales) *“Compartir conocimientos y estrategias en la enseñanza interdisciplinar”* (DF. Comunitaria). Cada uno de estos aportes fue considerado para desarrollar acciones posteriores. Además, estas propuestas se alinean con los aspectos clave para establecer un trabajo en red, donde los participantes *“han definido modos y momentos de interacción y estrategias de comunicación y circulación de saberes”* (Martínez, 2004, p. 4).

A partir de la sugerencia sobre crear recursos pequeños para que los docentes en formación llevarán consigo, se propusieron materiales como fanzine con recomendaciones a la hora de planear o ejecutar las clases (Apéndice 17). Estos materiales recibieron comentarios positivos, como: *“me gusta esta propuesta, es rápida y llamativa, solo al entregarlo ya reconocen la red y se interesan por participar”* (Docente en ejercicio) y *“pueden realizar varios de estos, con diversas temáticas, tienen gran potencial allí”* (Docente en ejercicio).

Por otro lado, en cuanto a los canales de difusión, aunque se implementaron diferentes estrategias mediante Instagram, WhatsApp fue el medio que generó mayor interacción. Por ejemplo, permitió:

1. Compartir invitaciones: *“Teniendo siempre presente al licenciado en educación especial como profesional de apoyo en aula. Los invito a la praxis fest de la*



*licenciatura de física. Dónde desde la perspectiva inclusiva pueden enriquecer el evento” (DF. Física).*

2. Textos afines con los propósitos de la red, tales como el código matemático en Braille, tesis doctorales en experiencias de educación inclusiva, compartidos por docentes en formación de física y matemáticas.
3. Preguntas e intercambio de estrategias: un ejemplo significativo de esta dinámica se encuentra en la conversación entre un docente en formación de la licenciatura de español e inglés y una docente en formación de la Licenciatura en Educación Especial (Apéndice 18). Donde intercambian estrategias para la planeación de una clase, véase estos fragmentos como ejemplo:” *El uso de materiales visuales e interactivos serán de gran ayuda. Así como crear un ambiente tranquilo y libre de distracciones. Es importante que las instrucciones sean claras y concisas. Además, sería beneficioso trabajar la anticipación con el niño” (DF. Especial).* A lo que el docente en formación respondió:

Gracias. Pensaba usar un libro con grandes dibujos, (...) luego Les enseñaré y unas fichas con imágenes y palabras en los respaldos. (...) planeo llevar mi guitarra una canción sencilla aprendida y mi nariz de espuma roja. Gracias. sus sugerencias fortalecen mi planeación (DF. Español e inglés).

Este intercambio no solo evidencia el valor de la colaboración interdisciplinar, sino también cómo los aportes entre docentes en formación enriquecen sus prácticas pedagógicas. Así mismo, invita a los docentes en formación “...a reconocer los saberes de los sujetos que co-construyen la red (...) se propone el paso de la omnipotencia al reconocimiento genuino de la interdependencia” (González y Rodríguez, 2020, p.147).



Esta interdependencia no solo se evidencia en que los docentes en formación de otras disciplinas busquen apoyo de los de educación especial, sino también los docentes en formación de la licenciatura en educación especial encuentran en las otras disciplinas conocimientos y estrategias valiosas para su práctica. Como se pone en evidencia, a continuación, cuando a docentes de la facultad de Educación Física se les presentó un estudio de caso de dos educadoras especiales en formación, quienes, debía crear una estrategia de trabajo para fortalecer la coordinación y lateralidad en una estudiante de 8 años, acudieron a ellos por no ser su campo disciplinar. En este contexto, algunos docentes en formación de Educación física sugirieron estrategias específicas, como

*Encontrar actividades que la suelten, tipo baile, yoga (...) explicarles ustedes mismas la actividad. O sea, mírame a mí y sígueme, como una réplica (...) decirle como para saltar tienes que agacharte y empezar a soltarla* (Grupo de DF. Edu, física). Al recibir sus recomendaciones, se les menciono a los Docentes de Educación Física que la estudiante tenía discapacidad visual, la primera reacción de estos fue *“es algo que nos debiste decir de primeras, porque no sabemos”* (DF. Edu, física). Sin embargo, después de dialogar todos desde los dos campos de saber, se consolido una estrategia: solicitar permiso a los padres y a la estudiante para guiar su cuerpo, utilizar cuerdas para su orientación, trabajar con balones con campana y con colchonetas y aros para generarle confianza al saltar (DC2).

Esta experiencia, igual que la anterior, configuran una relación de bidireccionalidad, en la que ambos se complementan mutuamente y comparten estrategias desde la reciprocidad. Además, evidencia el trabajo colaborativo entre docentes, quienes, desde sus



saberes disciplinares, fortalecen la red a partir de los estos aspectos destacados por Martínez (2004) como “acciones colectivas conectadas –preferiblemente– con su trabajo individual” (p.4). Finalmente, de este nodo y el de Rumbo a la práctica, se reconoce que mientras los docentes comparten sus vivencias y escuchan las de sus colegas, tienen la posibilidad de formarse y aportar a la formación de sus compañeros, “... potenciando de esta manera la transferencia e intercambio de saberes pedagógicos...” (Argnani, 2011, p. 162).

La aproximación a la educación de las personas con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva estuvo mediada por las diferentes estrategias, diálogos y espacios que se han abordado, en los cuales entre los docentes en formación participantes construyeron su definición, como:

*“Una educación donde se tienen en cuenta ritmos y formas de aprendizaje” (DF. Física) “que no se limita por las capacidades físicas o cognitivas de la persona, sino educa desde la diversidad” (DF. Matemáticas) “se piensa en los demás en términos de género, de capacidades cognitivas y físicas, en contextos socio- políticos y culturales. Donde se reconozca y valore la diferencia” (DF. Sociales) “oportunidad de hacer las cosas diferentes” (DF. Infantil) “como un proceso singular, único y divergente” (DF. Español e inglés) “no es una educación hegemónica, patriarcal para la "normalidad" es un espacio en el que podamos estar todos desde nuestras diferencias” (DF. Biología) “un encuentro. Una resignificación de la escuela” (DF. Comunitaria).*



Finalmente, esta forma de trabajo, basada en las estrategias y aportes de los participantes, fortaleció el tejido en red desde múltiples aspectos que no se pueden pasar por alto. A continuación, se exponen los aprendizajes adquiridos, compartidos y construidos colectivamente, integrando el sentir, la subjetividad y el saber disciplinar.

**Tabla 12**

*Aprendizajes de los participantes de los encuentros de Redagógica.*

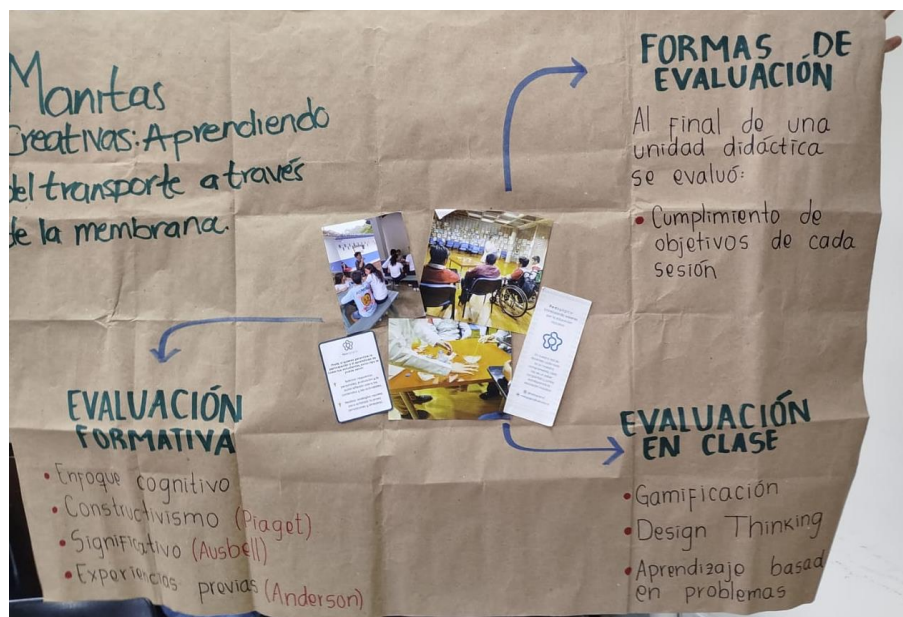
<b>En su construcción de ser docente ¿Qué reflexión se lleva del encuentro de hoy?</b>	
<b>DF. matemáticas</b>	<b>La importancia de la interdisciplinariedad en la formación docente y del uso del lenguaje en el aula.</b>
<b>DF. Tecnología</b>	Las etiquetas no se deben permitir, generar y dar dentro del espacio formativo, familiar y social
<b>DF. CNEA</b>	El reconocernos como sujetos influye en el aprendizaje de los estudiantes
<b>DF. Edu física</b>	Repensar el rol del estudiante, los saberes y como romper la insularidad con la diferenciación de la discapacidad.
<b>DF. Especial</b>	<b>La importancia de la bidireccionalidad en la formación y educación entre estudiante y docente. Dónde los sentires posibilitan estrategias</b>
<b>DF. Infantil</b>	No dejar a un lado a aquellas personas con capacidades diferentes
<b>DF. Pedagogía</b>	Es imprescindible cuidar la vida
<b>DF. Física</b>	La importancia de implementar esto en nuestra formación
<b>DF. Español e ingles</b>	Es muy importante integrar la educación especial en las múltiples disciplinas ya que nos compete a todos aprender a generar diferentes espacios inclusivos para todo el estudiantado.
<b>DF. Artes visuales</b>	Explorar nuevas formas de la enseñanza
<b>DF. Comunitaria</b>	<b>Fructuosa la actividad, matizar estas problemáticas para poder tratarlas en el aula son importantes para pensar que habilidades debemos desarrollar.</b>
<b>DF. Biología</b>	Pienso que es importante incorporar a todos los estudiantes
<b>DF. CNEA</b>	Sobre celebrar las diferencias y ser creativo y didáctico
<b>DF. Filosofía</b>	Una gran reflexión acerca de cómo manejar y enseñar estos estudiantes que tanto discriminan y hacen a un lado
<b>DF. Filosofía</b>	Un acercamiento a problemáticas y formas de abordar esas problemáticas en cuestión de educación inclusiva

Nota. Esta tabla muestra las percepciones de los participantes de alguno de los encuentros de Redagógica, obtenidas mediante el instrumento de recolección de datos.

Algunos de estos aprendizajes trascendieron los encuentros y se llevaron a otros espacios, como es el caso de una docente en formación de biología, quien compartió su experiencia, expresando: “*mi trabajo de grado es con población con discapacidad, cuando presente mi unidad didáctica, mencione a Redagógica y lo que había aprendido allí, incluso agregue las recomendaciones que me habían compartido*” (DF. Biología).

### Figura 11

Fotografía de exposición de docente en formación de Biología.



Nota. Fotografía compartida por la docente en formación de Biología quien en su presentación compartió sus aprendizajes adquiridos en Redagógica, así como los recursos compartidos (tarjeta del DUA y separador).

De igual manera, se espera que todos los docentes que han formado parte de Redagógica puedan proyectar los aprendizajes adquiridos a otros escenarios, tanto académicos como de práctica pedagógica. Esto se fundamenta en el acto reflexivo y la integración de teoría y práctica en estos espacios, tal como señala el MEN (2016),

permitiendo al futuro docente desarrollar habilidades de observación y adaptación para responder de manera efectiva a las realidades educativas que enfrenta.

- **Vinculación con otras redes.**

Tal como los docentes necesitan de una red para construir colectivamente, las redes también requieren vincularse con otras para fortalecer su crecimiento. Como señala el IDEP (2015), *“Los intercambios con formas de organización similar aportan a la reflexión metodológica y conceptual, a la vez que permiten reorientar los propósitos y acciones que dan sentido al trabajo colectivo”* (p. 48). Este fue el caso de Redagógica, que, en su búsqueda por lograr mayor organización y acciones más acertadas, se vinculó con la Red de Docentes Investigadores (REDDI) para recibir orientación y recomendaciones.

En este contexto, la directora ejecutiva de REDDI ofreció valiosas guías, comenzando por cómo surge el trabajo en red: *“al comienzo, pues empiezan a reunirse cinco o seis personas que tienen una idea y que quieren consolidar precisamente un espacio donde puedan realizar todo ese intercambio de conocimientos, saberes y experiencias”* (Méndez, 31 de agosto de 2024). No obstante, resaltó que el mayor reto es garantizar la sostenibilidad en el tiempo, sugiriendo: *“que no se quede solo en la Pedagógica, sino que ya se extienda a otras entidades y empiecen a hacer alianzas... para que haya personas que pertenezcan a su red, que sean de otro lado”* (Méndez, 31 de agosto de 2024).

Además, destacó que a medida que la red crece, surgen intereses diversos entre sus integrantes, lo cual enriquece el trabajo colectivo y abre la posibilidad de estructurar nodos temáticos: *“cuando la red empieza a crecer, ya no tienen solo un interés, sino que hay una persona que le gusta un tema, hay otra que le gusta otro, y así pueden empezar a armar los nodos”* (Méndez, 31 de agosto de 2024).

Y bajo estas dos últimas premisas Redagógica trabajo constantemente, para hacer de la red una estrategia que perdurara en el tiempo y un espacio donde los intereses de los docentes en formación fueran acogidos desde los distintos nodos.

En primer lugar, es importante resaltar que Redagógica ha logrado un reconocimiento significativo dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. Que más allá de ser percibida como *“un trabajo de grado de especial”* (DF- DC1), se posiciona como una forma de organización y trabajo alternativo que reúne a docentes en formación de diversas disciplinas en torno a un propósito en común, promoviendo su fortalecimiento mutuo. Así mismo, las alianzas ya consolidadas, junto por las que quedan por realizarse como con la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA) y el Programa Manos y Pensamiento, abre múltiples posibilidades de permanencia. Estas acciones, no solo proyectan a Redagógica dentro de la Universidad, sino también hacia otros espacios de formación de docentes.

En segundo lugar, la organización de los nodos permitió que los docentes en formación encontrarán un espacio con el cual sintieran mayor afinidad o se ajustará a sus necesidades, inscribiéndose con diferentes motivaciones: *“Compartir experiencias y crear conocimiento”* (DF. LEE), *“Aprender estrategias para el abordaje en el aula y con los maestros, además de tomar herramientas para la implementación del trabajo de grado”* (DF. Artes visuales), *“Comprender el desarrollo del aprendizaje de las matemáticas en Braille en población con discapacidad visual”* (DF. Física) y *“Como estudiante de la LEE he tenido la oportunidad de estar casi 7 semestres de práctica en la cual he tenido la oportunidad de adquirir diferentes experiencias”* (DF. LEE).

Estas narrativas evidencian que los docentes en formación no solo buscan recibir conocimientos, sino también compartirlos, reconociéndose como productores de saber y

como actores con experiencias que enriquecen el trabajo colaborativo dentro de la red. Este intercambio de conocimientos y motivaciones sugieren un sentido de pertenencia por parte de los docentes participantes hacia Redagógica, pues se identifican como parte activa de una comunidad que valora sus aportes y les ofrece posibilidades para participar y aportar a la construcción de una educación inclusiva, donde el “no nos prepararon para esto” no sea más una respuesta ante los estudiantes con discapacidad en el aula. En definitiva, como lo menciona de la directora ejecutiva de REDDI hay que salirse del currículo y hay que mover otras cosas diferentes para que los docentes aprendan a vivir. Realmente una red comparte, vive y crea. *(Méndez, 31 de agosto de 2024)*

En síntesis, esta categoría “Tejiendo saberes por la educación inclusiva: Aprender para enseñar” permitió dar cuenta de lo que fue Redagógica durante su implementación. Este proceso estuvo marcado por la consolidación de alianzas, las primeras impresiones de los docentes en formación, las conexiones entre facultades y licenciaturas, y el intercambio y construcción de saberes interdisciplinarios dentro de la Universidad Pedagógica Nacional,

Así como también, permitió traer la teoría a la práctica, contrastando y ejecutando planteamientos expuestos por González y Rodríguez (2020) desde el trabajo colaborativo en red, donde la interdependencia y la complementariedad de los docentes fue un factor clave. Por último, este apartado se consolidó como un espacio de reflexión sobre los alcances logrados por Redagógica en este breve pero significativo trayecto, permitiendo visibilizar las acciones necesarias para fortalecer la red en el futuro. Este proceso invita a considerar las recomendaciones recibidas y a realizar los ajustes pertinentes, de manera que Redagógica continúe evolucionando y respondiendo de forma efectiva a las necesidades de los docentes en formación, tanto dentro como fuera de la Universidad.

## Educación Especial y Rol del educador especial

Fernando Pessoa escribió:

*Llega un momento en que es necesario abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo y olvidar los caminos que nos llevan siempre a los mismos lugares. Es el momento de la travesía. Y, si no osamos emprenderla, nos habremos quedado para siempre al margen de nosotros mismos.* (p. 149) (citado por González y Rodríguez, 2020).

Este fragmento refleja lo que representó Redagógica para sus autoras: una travesía hacia nuevos horizontes.

Desde Redagógica, se acercó a los docentes en formación a la educación de las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, ya que, desde la formación en la Licenciatura en Educación Especial (LEE), el enfoque se centra en los procesos educativos, pedagógicos y didácticos dirigidos específicamente a las PcD. Estos saberes, adquiridos a lo largo de la formación, no solo son relevantes para los educadores especiales, sino que también pueden ser compartidos con otros docentes en formación, ampliando así la perspectiva inclusiva y enriqueciendo la práctica educativa en todos los contextos.

En cuanto al papel del educador especial ha sido reducido, en muchos contextos, a funciones específicas y espacios acotados. Un ejemplo de esta visión es la idea de que *"lo que hacen es mandarlos a un salón con una profesora que tenga el título en educación especial"* (DF. Física). Estas perspectivas, aún predominantes en ciertos entornos, restringen el potencial transformador de esta labor. Redagógica permitió redescubrir ese rol, no como un agente que "saca al niño del salón", sino como un acompañante esencial en los

procesos educativos, no solo de las personas con discapacidad (PcD), sino también de quienes se están formando para ser sus futuros docentes.

De esta forma, Redagógica visibilizó al educador especial como un profesional que construye puentes entre disciplinas, contextos y actores educativos. Este rol no se limita a ser un transmisor de conocimientos; se trata de un colaborador que trabaja junto a otros hacia un objetivo común: la construcción de una educación inclusiva, pensada para todos mediante el tejido en red. Este acompañamiento, lejos de ser unidireccional, es recíproco, pues el educador especial también aprende constantemente. La práctica profesional exige asumir retos que muchas veces no se abordan en profundidad durante la formación inicial.

En este sentido, Redagógica permitió explorar la formación docente desde una perspectiva colectiva, destacando que las brechas en el conocimiento sobre inclusión y discapacidad no son exclusivas de una licenciatura, sino que afectan a toda la comunidad educativa. Además, mediante la propuesta se compartió herramientas, programas y recursos que suelen pasar desapercibidos, tanto en la universidad como en la Licenciatura en Educación Especial (LEE). Este intercambio favorece el goce al derecho de la educación y el acceso a oportunidades de participación y aprendizaje.

Además, la iniciativa invitó a reflexionar sobre el rol del educador especial desde otras perspectivas. Si este rol se restringe únicamente al trabajo directo con PcD, se corre el riesgo de perpetuar la idea de que estas personas requieren una educación "especializada" y exclusiva. Redagógica rompió con esa noción, mostrando que la educación de las PcD no es responsabilidad únicamente del educador especial, sino de todos los involucrados en el proceso educativo.

Dentro de Redagógica, las acciones de gestión realizadas por las educadoras especiales jugaron un papel esencial. Desde convocar participantes y buscar aliados

estratégicos hasta coordinar espacios y encuentros, estas tareas fueron el motor que hizo posible la propuesta. Además, se gestionaron recursos materiales que representaban una imagen visual facilitaban el acceso a la información y al conocimiento, garantizando la participación de los docentes en formación. Estas acciones no solo trascendieron el trabajo con una población específica, sino que materializaron los aprendizajes teóricos adquiridos durante la carrera, situando al educador especial en otros ámbitos como es la gestión educativa.

En conclusión, el aporte de Redagógica al campo de la educación especial radica en resignificar la labor del educador especial, desafiando las miradas tradicionales y proponiendo nuevos caminos. Al igual que en la cita de Pessoa, esta propuesta invita a emprender una travesía, a abandonar lo que ya no permite avanzar, y a concebir la inclusión como un proyecto colectivo, interdisciplinario y profundamente humano.

## Conclusiones

El análisis de los datos permite concluir que el desarrollo e implementación del PPI “Entrelazando saberes por la educación inclusiva – Red de docentes en formación de la UPN”, dentro de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, responde a la pregunta central de investigación: ¿De qué manera se puede aproximar a los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional a la educación inclusiva para personas con discapacidad, promoviendo al mismo tiempo la colaboración entre estudiantes de distintas disciplinas?

A través del trabajo colaborativo en red, se consolidó Redagógica: Entrelazando Saberes por la Educación Inclusiva, un espacio de encuentro entre docentes en formación que surgió como una alternativa de organización y aprendizaje entre pares. Esta red ha permitido que estudiantes de distintas licenciaturas se acerquen a la educación inclusiva de personas con discapacidad, promoviendo el trabajo colaborativo como eje para la construcción de saberes, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la transformación del imaginario “no nos prepararon para esto”.

En este sentido, esta investigación ha analizado las percepciones y necesidades de los docentes en formación de la UPN sobre la educación de estudiantes con discapacidad. Se concluye que no existe claridad en la concepción de inclusión y discapacidad. La inclusión se asocia principalmente a la discapacidad, lo que muestra la necesidad de ampliar el enfoque para considerar otras formas de diversidad. Además, la visión sobre discapacidad sigue centrada en el modelo médico-rehabilitador, que la ve como una deficiencia individual, utilizando términos como carencia, limitación y enfermedad. Este enfoque es preocupante, ya que, en un inicio, solo un docente adoptó una visión alineada con el modelo social de la discapacidad.

El análisis también permitió evidenciar que las asignaturas relacionadas con la inclusión y la discapacidad dentro de las licenciaturas de la UPN son limitadas y, en muchos casos, su abordaje es superficial y teórico. Ante esta situación, los docentes en formación recurren a fuentes alternativas de aprendizaje, como la autoformación mediante internet, la interacción con pares y la experiencia adquirida en la práctica pedagógica. Sin embargo, la falta de un acompañamiento estructurado deja en evidencia la necesidad de fortalecer la formación institucional en esta área para garantizar una preparación más completa y eficaz. Esto pone de manifiesto la importancia de diseñar estrategias académicas más efectivas que brinden oportunidades de aprendizaje práctico y conceptual equilibrado, preparando a los docentes en formación para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula con herramientas adecuadas y conocimiento contextualizado.

Ahora bien, los datos recolectados muestran que solo algunas licenciaturas, como Biología, Tecnología, Pedagogía, Física, Matemáticas y Ciencias Naturales y Educación Ambiental (26% del total), incluyen al menos una asignatura que aborda temas relacionados con inclusión y discapacidad. Sin embargo, en la mayoría de los casos (74%), la enseñanza de estos contenidos depende de la libertad de cátedra y de iniciativas individuales de algunos formadores de formadores, lo que limita su alcance y sistematicidad.

En respuesta al segundo objetivo, se creó Redagógica, una iniciativa destinada a complementar la formación académica de los docentes en formación de la UPN, no a reemplazarla. A través de esta red, los participantes compartieron experiencias, estrategias y conocimientos organizados en tres nodos: Lazos diversos, Voces y estrategias inclusivas, y Rumbo a la práctica. La participación en Redagógica evidenció el interés por la educación inclusiva, pero también reveló el desconocimiento de los espacios institucionales que fomentan estos procesos de manera sistemática y accesible. Esto subraya la necesidad de

desarrollar iniciativas a largo plazo que institucionalicen estas prácticas, convirtiéndolas en un eje transversal de la formación docente. No obstante, es fundamental que estos esfuerzos surjan desde los propios docentes en formación, ya que deben ser ellos quienes busquen respuestas a sus inquietudes y fomenten su desarrollo profesional. Como señala Tallaferro (2005), este proceso promueve la reflexión crítica sobre su formación inicial y la realidad educativa de su práctica pedagógica.

El trabajo colaborativo en red favoreció aprendizajes clave para la organización y sostenibilidad de la red, destacando la importancia de la participación de los docentes. A través de la observación y el análisis, se identificaron áreas de mejora que llevaron a la consolidación de los nodos de Redagógica, los cuales se ajustaron mejor a las necesidades de los docentes. Se concluyó que alinear las rutas de participación con los intereses de los docentes generó mayor compromiso e iniciativa. Este proceso, inspirado en el modelo cíclico de la investigación-acción, se enriqueció con la escucha activa y la integración de los aportes de los participantes, lo que permitió una planificación más eficiente y acorde con el calendario académico.

El análisis de estos nodos permitió acercarse a diversas realidades y reflexionar sobre ellas, dando lugar a las siguientes conclusiones. En el Nodo de Lazos Diversos, se observa que los docentes en formación asumen con facilidad su rol y responsabilidades dentro de la educación inclusiva. Sin embargo, al momento de poner en práctica estos conocimientos, enfrentan dificultades debido a vacíos teóricos, la falta de herramientas y la persistencia de ciertos imaginarios. Por ello, el Nodo de Voces y Estrategias Inclusivas cobra especial importancia, ya que fomenta la exploración y el intercambio de estrategias, herramientas y servicios que enriquecen la práctica pedagógica. Además, este nodo despierta el interés y el deseo de aproximarse en temas como el Braille, la lengua de señas

y la comunicación aumentativa y alternativa. Finalmente, el Nodo Rumbo a la Práctica evidencia que aún es necesario otorgar mayor relevancia a las experiencias y narrativas que visibilizan los retos y realidades de los docentes en formación.

En su primer año, Redagógica se destacó por consolidar alianzas con servicios y proyectos de la UPN, así como con otras redes, conectando diversas facultades y licenciaturas. La vinculación con PRADIF y el Centro Tiflotecnológico fortaleció la formación docente al brindar herramientas prácticas y experiencias concretas de inclusión. Por otro lado, la presentación de la red en otros espacios, como la Universidad del Atlántico, generó interés y permitió que Redagógica se consolidara como un modelo de estrategia innovadora para la construcción de saberes en torno a la educación inclusiva.

Este proceso impulsó el intercambio de saberes entre docentes en formación, egresados, coordinadores y docentes de apoyo, promoviendo, como señalan González y Rodríguez (2020), "...el paso de la omnipotencia al reconocimiento genuino de la interdependencia" (p.147). Así, se reafirma que la educación inclusiva no es solo tarea de los docentes de Educación Especial, sino un proceso colectivo enriquecido por todas las disciplinas. La presentación de la red en otros espacios, como la Universidad del Atlántico, generó interés y permitió que Redagógica se consolidara como un modelo de estrategia innovadora para la construcción de saberes en torno a la educación inclusiva.

Estos alcances encontraron sustento en las apuestas teóricas de autores/as como González y Rodríguez (2020); Martínez (2004) y el IDEP (2015), quienes destacan el potencial transformador del trabajo colaborativo en red. Desde esta perspectiva, Redagógica no solo se propuso favorecer la comprensión de las realidades educativas, sino también promover la transformación social al reconocer al otro como par y a las redes como

eje fundamental para la creación y el reconocimiento mutuo, acciones afines al paradigma sociocrítico.

Hallazgos frente a la participación invitan a una reflexión profunda sobre la responsabilidad docente en la construcción de una educación inclusiva. La alta participación motivada por el compromiso ético y la preparación para la práctica evidencia que existen docentes en formación dispuestos a asumir este reto. Sin embargo, la falta de tiempo o el desinterés de una minoría ponen de manifiesto la necesidad de generar estrategias más flexibles y compatibles con la carga académica de los programas de licenciatura.

Así, surgen cuestionamientos clave: ¿Qué ocurrirá con los estudiantes con discapacidad si sus futuros docentes no consideran la inclusión como parte de su formación? ¿Se perpetuará la idea de que estas discusiones y responsabilidades recaen únicamente en los docentes de apoyo? Estas preguntas invitan a repensar no solo el currículo, sino también las dinámicas institucionales y pedagógicas que configuran la manera en que los docentes en formación asumen su rol frente a la diversidad.

La participación en Redagógica se vio afectada por factores como el tiempo, el desplazamiento y el acceso a la información, especialmente debido a la distancia entre sedes. Además, la participación de los coordinadores de práctica en estos procesos también fue variable. Mientras en algunas facultades su apoyo facilitó la integración de estrategias inclusivas, en otras la falta de participación e interés de algunos coordinadores representó una barrera para el acompañamiento efectivo de los docentes en formación. Esto pone en evidencia la importancia de fortalecer el papel de los formadores de formadores, asegurando que cuenten con las herramientas necesarias para orientar a los futuros docentes hacia prácticas más inclusivas. La creación de programas de capacitación y actualización continua para coordinadores y docentes podría contribuir a

mejorar la calidad de la formación en esta área y garantizar un acompañamiento más efectivo a los estudiantes.

Durante la implementación y análisis de Redagógica, se evidenció cómo esta propuesta se consolida como un campo en constante construcción. Tal como lo plantea Martínez (2004), se desarrollaron estrategias de formación permanente en la que cada docente se posicionó como protagonista y responsable de su propio proceso formativo. Además, la red funcionó como movimiento social que cohesionó esfuerzos, intereses y propuestas compartidas para generar nuevas formas de actuación frente a la educación de las personas con discapacidad. Redagógica permitió que los docentes en formación se asumieran como sujetos políticos, reconociendo su responsabilidad con la educación y buscando, por voluntad propia, alternativas de formación que resignificará sus acciones pedagógicas en escenarios diversos.

Este análisis permitió reflexionar sobre las tensiones entre las propuestas alternativas, como el trabajo colaborativo en red, y las necesidades estructurales de la formación docente. Como señala Vélez (2013)

El desafío para la educación superior es ofrecer (...) cambios curriculares en los programas, en los que la educación inclusiva como núcleo común, aborde componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales que preparen al docente para asumir prácticas inclusivas para la atención a la diversidad (Vélez, 2013, p. 9)

Aunque ambas estrategias comparten el propósito de preparar a los futuros docentes para asumir prácticas inclusivas, se identificó que algunos docentes en formación coinciden en que la incorporación de espacios curriculares formales sería la clave para fortalecer estos procesos. Sin embargo, esta perspectiva pone en manifiesto las

complejidades inherentes a la reestructuración curricular en la educación superior. Por ello, las estrategias alternativas como Redagógica resultan fundamentales, ya que no solo visibilizan las necesidades y realidades de los docentes en formación, sino que también abre caminos hacia nuevas formas de acción y reflexión visibles a las licenciaturas y la Universidad.

Además, estas observaciones plantean un cuestionamiento ¿es suficiente una asignatura en una formación de ocho a diez semestres para garantizar una formación para la diversidad? Aunque la respuesta puede ser incierta, lo que sí es seguro es que la formación no puede limitarse únicamente a un espacio académico teórico. Tal como lo menciona Vélez (2013), es esencial que estos espacios también trabajen aspectos actitudinales del docente, promoviendo una apertura para reconocerse y adaptarse a escenarios diversos, con distintos ritmos de aprendizaje, participación e interacción. En este sentido, el desafío no solo es académico, sino ético y político hacia lo instituido; Redagógica como un movimiento social, no solo para garantizar el derecho de todos los estudiantes, sino como docentes que quieren sentirse preparados para todo, sin perpetuar sentimientos como el miedo, el desconocimiento y la frustración.

Durante esta última parte del análisis, se destacaron las acciones y los alcances logrados en el primer año de implementación de Redagógica. Este énfasis en el primer año responde a la visión de que la red no concluye con esta investigación, sino que se proyecta como un espacio en continuo crecimiento. Se espera que Redagógica se fortalezca dentro de la Universidad Pedagógica Nacional y se consolide como un proyecto al servicio de toda la comunidad universitaria, con un enfoque particular en los docentes en formación de las cinco facultades que buscan un espacio para dialogar, cuestionar y compartir saberes. Aunque se identificaron áreas de mejora relacionadas con la organización de las temáticas,

los tiempos y el desarrollo de actividades en las diferentes sedes, estas observaciones representan una oportunidad para ajustar y optimizar las dinámicas de la red, permitiendo que Redagógica avance hacia una estructura más sólida y responda de manera efectiva a las necesidades de sus participantes.

En este sentido, Redagógica se presenta como una propuesta que visibiliza su trayectoria y resultados a todos aquellos interesados en concebir el trabajo colaborativo en red como una estrategia efectiva para aproximar a los docentes en formación a la educación inclusiva para las personas con discapacidad. Con el objetivo de obtener alianzas y fortalecer las estrategias necesarias para garantizar la continuidad y proyección de la red, se contempla presentar este Proyecto Pedagógico Investigativo al Comité de Inclusión de la UPN, así como a otras instancias o actores interesados en respaldar esta iniciativa. La intención no radica en institucionalizar la red, sino en establecer alianzas que refuercen su sostenibilidad, amplíen su alcance y faciliten su extensión a otras instituciones formadoras de docentes.

Además, durante este primer año, Redagógica ha reafirmado su propósito de convertirse en un espacio de construcción colectiva que, como lo indica su nombre “Redagógica: Entrelazando saberes con la educación inclusiva”, integre las experiencias, conocimientos y perspectivas de otros docentes para ampliar su enfoque más allá de la discapacidad y estos, enriquezcan los espacios abordando temas relacionados con raza, género, etnia y otras dimensiones de la diversidad. Reconociendo al estudiante desde su interseccionalidad.

Así, con el objetivo de conservar y fortalecer los vínculos establecidos entre las facultades y licenciaturas de la UPN, se proyecta que Redagógica además de ser el espacio para que coordinadores de práctica junto a sus docentes en formación fortalezcan sus

prácticas pedagógicas y establezcan rutas de acción. Se constituya como un punto de encuentro entre las facultades, promoviendo la realización de investigaciones conjuntas. En este sentido, Redagógica se consolidaría como una red formativa e investigativa dentro de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Finalmente, este PPI logro aportar al grupo de investigación “Diversidades, Formación y Educación” de la UPN, El Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) a la línea de investigación "Formación de docentes" al evidenciar vacíos en la preparación de los futuros educadores frente a la inclusión de personas con discapacidad y generar alternativas para su fortalecimiento. A través de Redagógica, se consolidó un espacio de aprendizaje colaborativo que permitió a los docentes en formación aproximarse a la educación inclusiva desde la práctica y el intercambio de saberes. Este proceso no solo promovió la reflexión crítica sobre la formación inicial, sino que también visibilizó la necesidad de estrategias institucionales más estructuradas que garanticen una preparación integral en diversidad e inclusión.

*Redagógica es el lugar donde el aprendizaje se teje con las voces, los saberes y las experiencias compartidas, posibilitando aprender con y para los otros. Reconocemos en la colaboración no solo una estrategia pedagógica, sino un acto profundo de transformación, donde cada aporte enriquece el tejido colectivo y cada encuentro nos acerca a una educación inclusiva.*

## Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Específicas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*.  
<https://www.european-agency.org>
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*.  
<https://sapiensrevista.com>
- Álvarez, A., Rodríguez, A., Martínez, A., Suárez, E., Porras, E., Gómez, J., Bonilla, J., Díaz, M., Bernal, M., Pavón, R., & Mejía, R. (2018). *Expedición pedagógica nacional: Prepara el equipaje*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.  
<https://editorial.upn.edu.co/producto/expedicion-pedagogica-nacional/>
- Aparicio, C., & Sepúlveda, F. (2019). Trabalho colaborativo docente: novas perspectivas para o desenvolvimento docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Arias, G., Giha, Y., & Morales, L. (2006). *Evaluación de los procesos de reinserción colectivos de la década de los noventa*. Fundación Ideas para la Paz. Colombia.  
<https://ideaspaz.org>



Argnani, A. (2011). La Red de formación docente y narrativas pedagógicas: una experiencia colectiva de producción, formación e intervención en el campo educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 157-169.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/13684>

Bautista, M. (2014). Formación inicial docente: sobre cómo se reproduce la baja calidad educativa. En R. Dore, A. Araujo, & J. Mendes (Orgs.), *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento* (pp. 215-248). Brasília.

[http://rimepes.fae.ufmg.br/galeria/iii\\_coloquio/apresentacao\\_palestrantes/III-Coloquio-Marcela-Bautista-01.pdf](http://rimepes.fae.ufmg.br/galeria/iii_coloquio/apresentacao_palestrantes/III-Coloquio-Marcela-Bautista-01.pdf)

Bautista, M., & Gómez, V. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co>

Barrantes, R. (2020). Los caminos que insinúan las redes de maestros. *Nodos y Nudos*, 7(49), 8-9. <https://nodosynudos.edu.co>

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, K., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: El aprendizaje y la participación en las escuelas*.

<https://www.eenet.org.uk>

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Teacher Training for Inclusive Education*, 6(1), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es>

Casal, V., & Néspolo, M. J. (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa: Posiciones, miradas, recorridos y experiencias.*

<https://www.academia.edu/40368429>

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991.*

Asamblea Nacional Constituyente. <https://www.constitucioncolombia.com>

Congreso de la República de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Diario Oficial No. 50.427.

Cortés, A. (2023). Las redes pedagógicas de maestros y su importancia para la educación.

*Escuela y Pedagogía.*

<https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/las-redes-pedagogicas-de-maestros-y-su-importancia-para-la-educacion>

Cortés, D. M., Díaz, M. E., & Rodríguez, J. C. (2017). *REDAPTIVA: Red de apoyo virtual entre profesionales comprometidos por la educación inclusiva.* Colombia:

Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9909>

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las

Necesidades Básicas de Aprendizaje. (1990). Jomtien, Tailandia.

<https://www.unesco.org/education/efa>

Declaración Universal de Derechos Humanos [DDHH]. (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.427, 29 de agosto de 2017.  
<https://www.mineducacion.gov.co>

Decreto 2082 de 1996 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Diario Oficial No. 42.938, 18 de noviembre de 1996.

Esquivel, N. (2009). Reflexiones sobre el valor de la educación y educación en valores. *La lámpara de Diógenes*, 10(18-19), 169-190.  
<https://www.redalyc.org/pdf/844/84412860010.pdf>

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores. <https://freire-educacion.com>

Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.  
<https://freire-educacion.com>

Cedeño, A. (2008). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. <https://1library.co/document/7qvm2vdq>

- Garzón, J. (1998). El proceso de consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en el marco de la contra-reforma educativa de los años 50. *Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/8803>
- Gil, R., & Morales, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. En Páez, R., Rondón, G., & Trejo, J. (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 24-53). Buenos Aires: CLACSO. <https://clacso.org>
- González, L., & Rodríguez, A. (2020). El trabajo colaborativo en red: desafíos y posibilidades. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 141-151.  
<https://doi.org/10.5209/cuts.64769>
- González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <http://scielo.org.co/pdf/eded/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00200.pdf>
- Grilli, J., & Silva, L. (2015). Análisis colectivo de las prácticas de aula: dispositivos en la formación inicial de profesores que favorecen el aprendizaje colaborativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15(29), 69-89.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5076068>
- Herrera, C., Vanegas, C., Vicencio, E., & Maldonado, C. (2021). La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una

pedagogía inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782021000200111](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782021000200111)

Hurtado, Y., Mendoza, R., & Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente

inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2).

<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>

IDEP (2015). Fundamentación conceptual del trabajo colaborativo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Fondo editorial Cafam.

<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/189>

Instituto Nacional para Sordos (INSOR). Página oficial: <https://www.insor.gov.co>

Jiménez, A., & Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*.

Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jara, O. (2012). El trabajo colaborativo en red: Tejer complicidades y fortalezas. DVV

International. <https://dvv-international.la>

León, A. (2007). Qué es la educación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica*. 11(39), 559-604.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

Ley 115 de 1994. Por el cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214, 8 de febrero de 1994.

[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=292](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292)

*Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad.* Diario Oficial No. 48.976.

*Ley 1346 de 2009, por la cual se aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Diario Oficial No. 47.906.

Manjarrés, D., & Vélez, L. (2019). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: Abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-297.

<http://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>

Martínez, M. (2017). Redes pedagógicas de maestros: Posibilidades para transformar la escuela y las prácticas. *Aula Urbana*, 104, 12-14.

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1693>

Martínez, M. (2004). Colectivos y redes de maestros: Campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 1-15.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/8795>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. <https://www.mineducacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Educación inclusiva.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Resolución 0601 de 2018, por la cual se establecen lineamientos para la implementación de estrategias de inclusión educativa para personas con discapacidad. Diario Oficial.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

Molina Bernal, M. C. (2018). La formación docente: Una tarea pendiente en la educación inclusiva. En *La educación inclusiva: Una estrategia de transformación social* (Capítulo V, pp. 115-140). Universidad Sergio Arboleda.

<https://www.usergioarboleda.edu.co/fondo-de-publicaciones/la-educacion-inclusiva-una-estrategia-de-transformacion-social/>

Muñoz, G., Parra, M., & Ruiz, O. (2018). A propósito de los 50 años de la Licenciatura en Educación Especial: Una línea de tiempo sobre la educación especial en Colombia. *Universidad Pedagógica Nacional*.

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Navarro, M., & Hernández, E. (2017). La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIX (156).

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923004.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Artículo 24.

<https://www.un.org/es/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Objetivo de Desarrollo sostenible 4.

<https://sdgs.un.org/2030agenda>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4010>

Páramo, P. (2008). *La investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de información* (2.ª ed.). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

<https://www.jstor.org/stable/j.ctv7fmfjk>

Ramírez, E. y Rojas, R. (2014). "El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos". En: *Revista Virajes*, Vol. 16, No. 1. Manizales: Universidad de Caldas.

[https://www.academia.edu/43892136/El\\_trabajo\\_colaborativo\\_como\\_estrategia\\_para\\_construir\\_conocimientos\\_por\\_Enid\\_del\\_Roc%C3%ADo\\_Ram%C3%ADrez\\_Ram%C3%ADrez\\_y\\_Rosario\\_Fabiola\\_Rojas\\_Burbano\\_2014](https://www.academia.edu/43892136/El_trabajo_colaborativo_como_estrategia_para_construir_conocimientos_por_Enid_del_Roc%C3%ADo_Ram%C3%ADrez_Ram%C3%ADrez_y_Rosario_Fabiola_Rojas_Burbano_2014)

Sales, A. (2006). La formación del profesorado ante la diversidad: Una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2485173>

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

<http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1>

Sánchez, P., Rodríguez, R., & Abellán, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 29-49. <https://revistas.ugr.es>

Sanches, C., Ribeiro, T., & Venâncio, A. (2017). Formação em rede: A potencialidade do encontro com o outro no constituir-se professor(a). *Nodos y Nudos*, 42, 27-36.

<https://pedagogica.edu.co>

Santiago, H. (2023). *Manual de educación por competencias*. Magisterio.

<https://magisterio.pedagogicaproxy.elogim.com>

Secretaría de Educación Distrital. (2024). Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá.

Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://es.scribd.com>

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. <https://redalyc.org>

Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(2), 89-102. <http://www.scielo.org.pe>

Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: Su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios, segunda época*, 37, 95-113.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702013000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702013000100007)

Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].



<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/93/TO-16658.pdf?sequence=1>

Universidad Pedagógica Nacional. (2010, noviembre 25). Blog - UPN.

<https://www.upn.edu.co>

Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.

<http://rectoria.pedagogica.edu.co>

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.

<https://unesdoc.unesco.org>

UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar: Educación para todos, cumplir compromisos comunes. <https://unesdoc.unesco.org>

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org>

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org>

UNICEF. (2014). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. <https://www.unicef.org>



## Apéndices

### Apéndice 1

#### *Inscripción encuentros grupales*

Redagógica: Entrelazando saberes por la educación inclusiva.		
Se invita a los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional a participar de un encuentro sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA).		
<b>Este formulario es la inscripción al espacio.</b> El cual se llevará a cabo el jueves 10 de octubre a las 2:00 pm en la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa, bloque C.		
¡Contamos con tu participación!		
Los datos personales no serán divulgados.		
Nombres		
Apellidos		
Licenciatura a la cual pertenece		
Preguntas		
¿Presenta alguna discapacidad?	Si	No
Si su respuesta es afirmativa, especifique cuál		
¿Le gustaría recibir información sobre la red mediante el correo electrónico?	Si	No
En caso de que su respuesta sea si, por favor digite su correo institucional.		



## Apéndice 2

### Formulario de Participación

<b>Redagógica</b> <b>Entrelazando saberes por la educación inclusiva.</b>
<b>2024-1</b>
Se invita a los docentes en formación participantes del encuentro a responder las siguientes preguntas, que nutren y enriquecen el ejercicio investigativo. La información obtenida es exclusivamente para fines académicos. Agradecemos su colaboración y saberes brindados a la red.
<b>Preguntas</b>
Desde su formación y/o práctica docente ¿Qué necesidades ha identificado para dar respuesta en el aula desde la educación inclusiva?
¿Qué expectativas tiene frente a su participación en Redagógica?
¿Qué estrategias propondría para favorecer la construcción de la red?
En su construcción de ser docente ¿Qué reflexión se lleva del encuentro de hoy?



## Apéndice 3

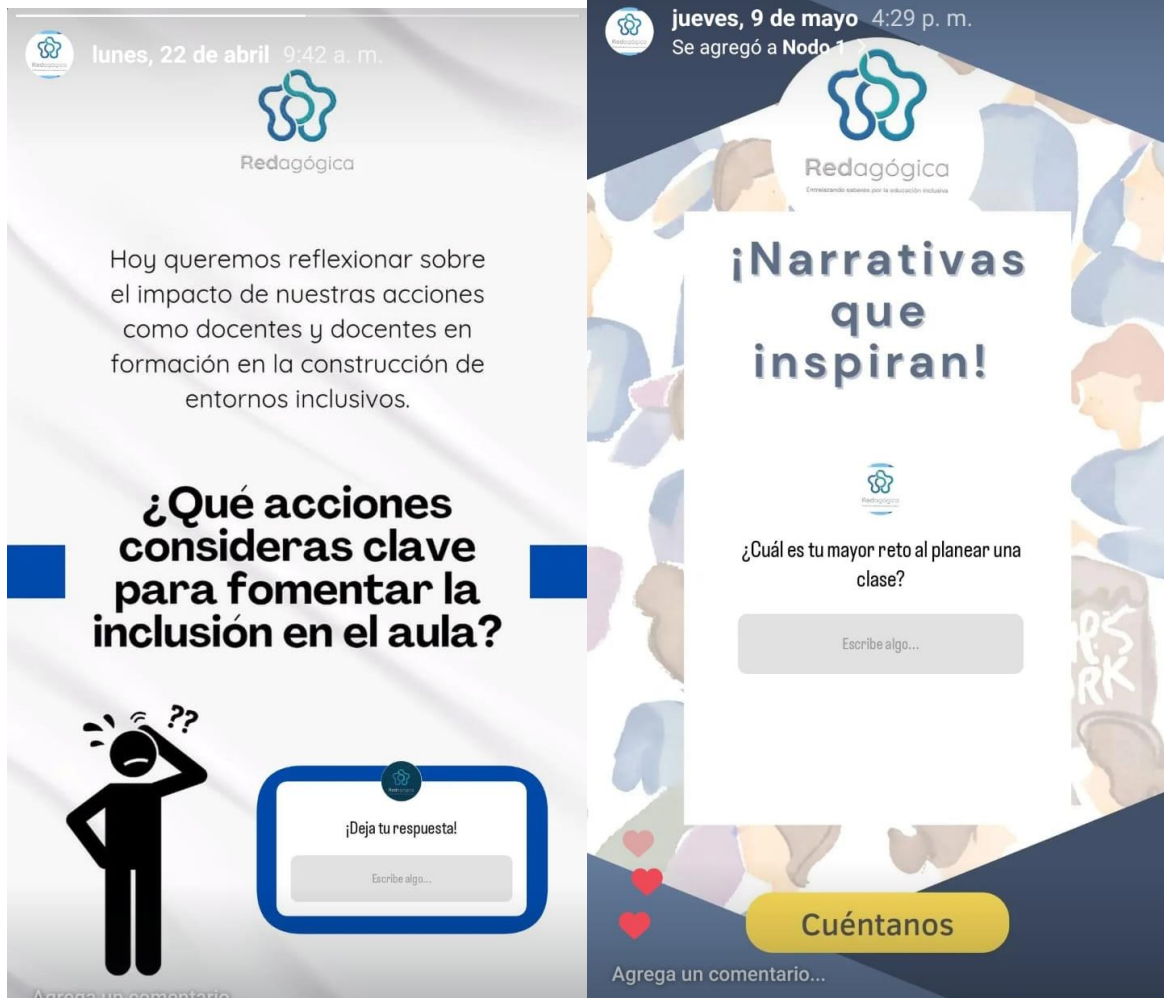
### Inscripción a nodos

Formulario de inscripción- Nodos						
¡Hola! A continuación, podrás inscribirte al nodo que más te interese, esto permitirá mayor organización y construcción colectiva. Si lo deseas puedes obtener más información al respecto en @redagogica1 ¡Nos comunicaremos pronto!						
Nombre completo						
Licenciatura a la cual pertenece						
Dirección de correo institucional						
Preguntas						
¿Le gustaría recibir información sobre la red mediante el correo electrónico?	Si		No			
¿Presenta alguna discapacidad?	Si		No			
Si su respuesta a la anterior pregunta es afirmativa, especifique cuál						
¿Para qué nodo se está registrando?						
¿Cuál es su mayor interés para unirse a la red y al nodo seleccionado?						
¿Qué actividades le interesan?	Círculo de diálogo		Talleres prácticos			
	Conferencias		Juegos			
	Club de lectura		Otras			
¿Cuándo prefiere asistir a nuestros encuentros de grupo?		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	Mañana					
	Tarde					



## Apéndice 4

### Caja de preguntas Instagram





## Apéndice 5

### Diario de campo

Diario de campo- encuentros presenciales	
<b>Lugar:</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Hora:</b>	
<b>Tema:</b>	
<b>Docentes en formación:</b>	
<b>Explicación de eventos</b> (Se describen las observaciones obtenidas de los encuentros con los participantes, desde: lenguaje corporal, cuestionamientos, conversaciones y reflexiones, etc.)	
<b>Observaciones subjetivas</b> (se describirán las interpretaciones de las investigadoras a los eventos acontecidos)	
<b>Retos y sentires</b> (se describen las apreciaciones de las investigadoras frente al proceso de construcción de la red).	



## Apéndice 6

### Formato entrevista aplicado a docentes en formación

Formato de entrevista docentes en formación	
Fecha:	
Nombre:	
Licenciatura:	
Semestre:	
Consentimiento informado:	
Preguntas	
<i>Formación académica</i>	¿Cuál es el abordaje que le da a la discapacidad desde su licenciatura?
	¿Qué conocimientos tiene frente a los conceptos de inclusión y discapacidad? y ¿Dónde adquirió estos conocimientos?
<i>Práctica pedagógica</i>	En caso de haber tenido estudiantes con discapacidad en sus prácticas ¿Cómo fue este primer acercamiento?
	¿Cómo desarrolló la planeación de sus clases, teniendo en cuenta la diversidad de las aulas?
	Durante la clase ¿Cómo se sintió durante la ejecución de la planeación?, ¿Qué dificultades encontró? ¿Necesito algún apoyo para que todos los estudiantes cumplan con el objetivo de su planeación?
	Posterior al encuentro ¿Realizó una búsqueda de apoyos o recursos humanos, tecnológicos y didácticos que guiarán su planeación? ¿Cuáles? ¿Dónde?
<i>Interés</i>	¿Estaría interesado en pertenecer a una red de apoyo donde se generen aprendizajes colectivos sobre la inclusión educativa? ¿Por qué?



## Apéndice 7

*Formato entrevista aplicado a coordinadores de práctica*

Coordinadores de práctica	
Fecha:	
Nombre:	
Licenciatura:	
Consentimiento informado:	
Preguntas	
<i>Formación académica</i>	Desde la formación inicial que brinda la licenciatura a sus estudiantes ¿Hay algún abordaje frente a la discapacidad? ¿Cuál?
	¿Se oferta alguna electiva desde el marco de la inclusión?
<i>Práctica pedagógica</i>	¿En qué semestre los estudiantes inician sus prácticas? y ¿Qué modalidad tiene cada una?
	¿En qué contextos y poblaciones realizan las prácticas? ¿Qué pasa cuando hay estudiantes con discapacidad en la práctica?
<i>Interés</i>	¿Le gustaría que los estudiantes participarán en una red de apoyo, donde se aborda la educación inclusiva?



## Apéndice 8

### *Encuentros presenciales*





## Apéndice 9

### Formato de planeación

FORMATO DE PLANEACIÓN	
Espacio Académico	
Docente Asesora	
Docente en Formación	
Institución	
Participantes	
Duración	
Fecha	
Temática	
Pregunta problema	
Justificación	
Objetivo general	
Objetivos específicos	
Momentos	
Actividades	
Materiales	

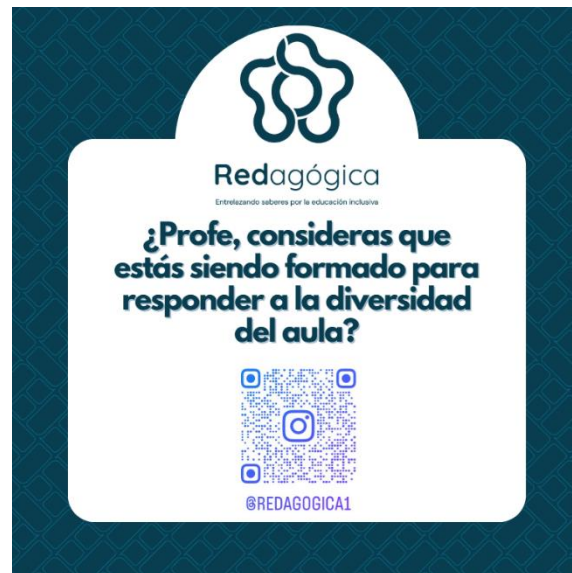
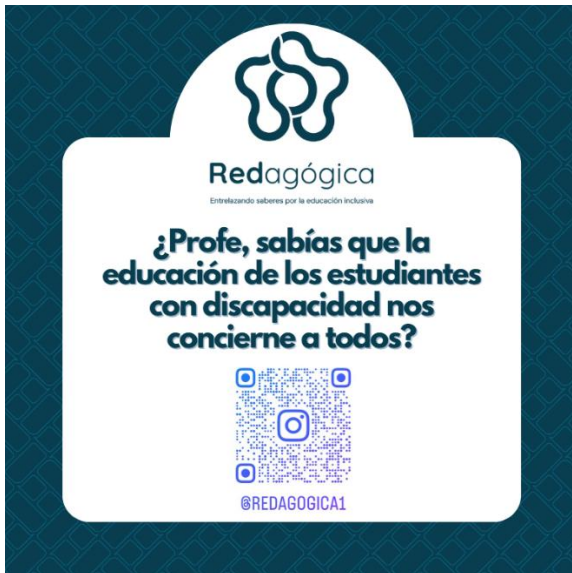


<b>Anexos</b>	
<b>Referencias</b>	



## Apéndice 10

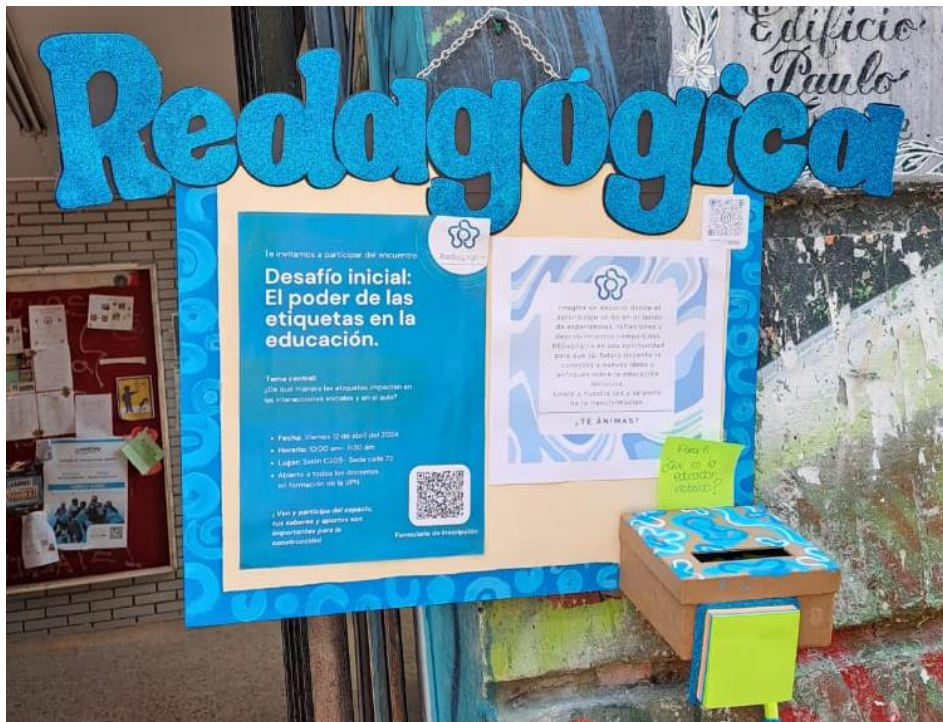
### Carteles campaña de expectativa






## Apéndice 11

### Rincón informativo e interactivo



## Apéndice 12

### *Interacciones personalizadas con docentes en formación*








 RED PEDAGOGICA LEE  
Para: MANUELA        
Mié 28/08/2024 3:59 PM


Buenas tardes, Manuela. Deseamos que su semana marche con serenidad.

Queremos agradecer su disposición para revisar la información y unirse a nuestro nodo "Rumbo a la práctica". Es un gusto darle la bienvenida al equipo Redagógica.

Nos gustaría proponer un encuentro para presentar con mayor detalle nuestro proyecto, conocer sus intereses, resolver sus dudas y definir los temas a tratar juntas. Teniendo en cuenta su registro de inscripción, sabemos que los jueves en la mañana y martes en la tarde son un horario conveniente para usted, por lo cual, sugerimos reunirnos el próximo martes a la 1:00 PM.

Sin embargo, le compartimos nuestros horarios disponibles, que quizá se ajusten a algunos de sus espacios: jueves en la tarde y viernes en la mañana de esta semana.

 RED PEDAGOGICA LEE  
Para: JOSE   Responder  Responder a todos  Reenviar    
Mar 30/04/2024 12:17 F



Buen día, José. Deseando que su semana marche con serenidad.

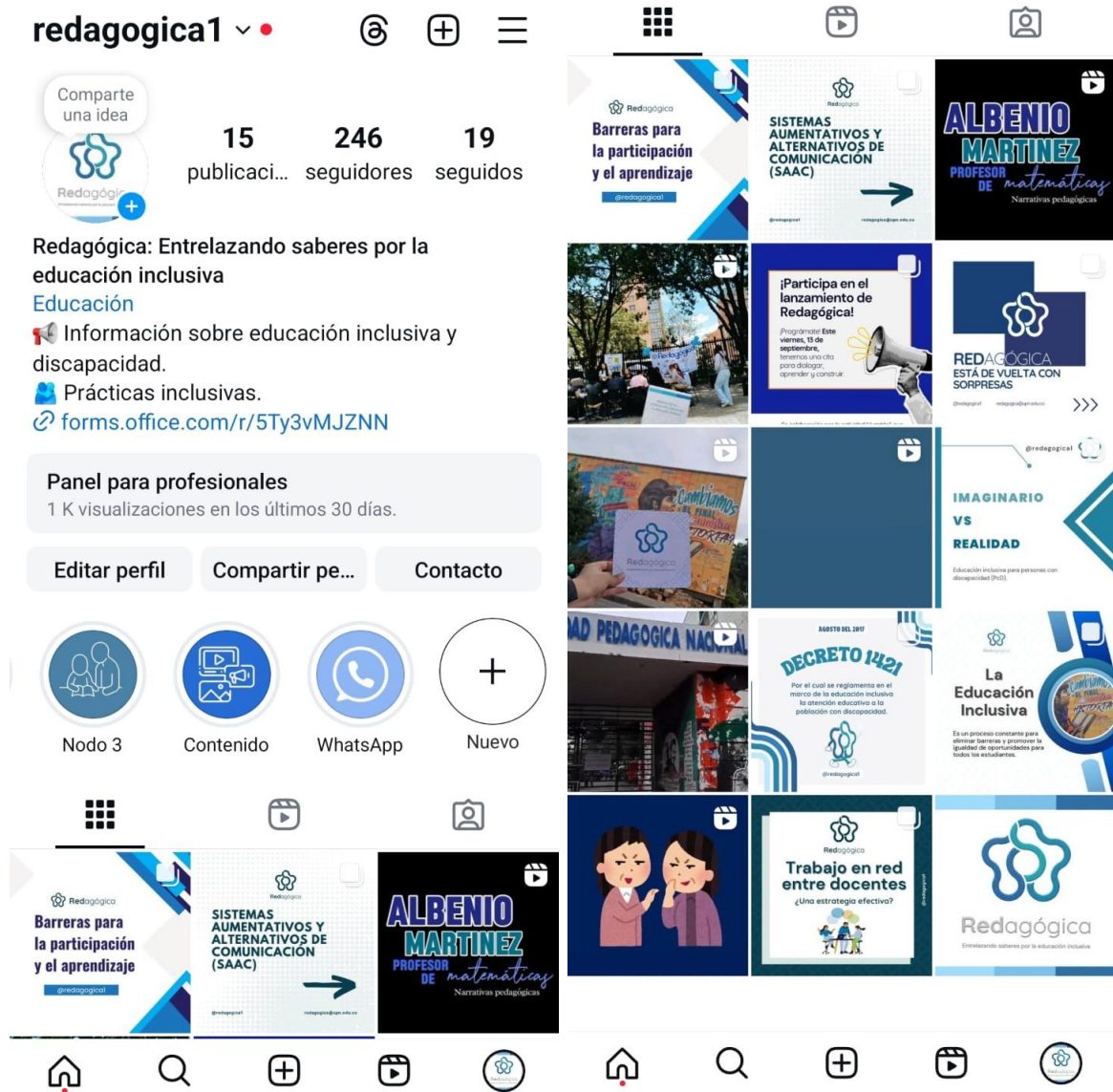
Compartimos el gráfico sobre el cual se trabajó en nuestro segundo encuentro. Y extendemos una invitación a estar pendiente de los próximos encuentros por medio de nuestra página @redagógica1.

Para Redagógica siempre será un gusto contar con su participación y conocimientos, un docente comprometido es un paso para la transformación.



## Apéndice 13

### Página de Instagram






## Apéndice 14

### Invitación para algunas licenciaturas


# Redagógica



## Entrelazando saberes por la educación inclusiva


### ¿Cuál es el propósito?

Este Proyecto Pedagógico Investigativo es desarrollado por dos educadoras especiales en formación, quienes buscan establecer una red de docentes en formación en la UPN, para tejer conocimientos y experiencias alrededor de la educación inclusiva y la discapacidad.




### Objetivo

Situar la educación inclusiva como un pilar fundamental en la formación inicial de los docentes, fomentando el trabajo en red entre estudiantes de distintas disciplinas en la UPN.




### Al participar, podrás:

- Construir colaborativamente estrategias pedagógicas inclusivas e innovadoras.
- Contribuir al análisis y comprensión de las realidades educativas actuales.



### ¿Como participar?


- Asiste a los encuentros presenciales (UPN, sede calle 72).
- Cuéntanos tus conocimientos e información sobre la educación inclusiva a través de nuestra página de Instagram.
- Invítanos a espacios académicos donde se construyan estrategias de manera colaborativa, para la promoción de la educación inclusiva.
- Comparte tus experiencias pedagógicas en la educación de personas con discapacidad.




### Docentes en formación de la Licenciatura en Biología

¡Es un placer invitarlos a ser parte de Redagógica! Esperamos contar con su participación en los espacios de diálogo y aprendizaje a partir de sus experiencias y conocimientos.

Para más información escribenos a:



@redagogica1



redagogica.upn.edu.co



## Apéndice 15

### Tarjetas con aportes desde el Diseño Universal para el Aprendizaje

 <p>Redagógica</p> <p>Profe, si quieres garantizar la participación y el aprendizaje de todos tus estudiantes, estos tips te puede servir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Proveer la misma información por medio de distintos modos sensoriales (vista, oído y tacto).</li><li>Hacer descripciones (escrita o hablada) para todos los gráficos, videos o animaciones.</li></ul>	 <p>Redagógica</p> <p>Profe, si quieres garantizar la participación y el aprendizaje de todos tus estudiantes, estos tips te puede servir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Dar instrucciones explícitas para cada paso en un proceso secuencial.</li><li>Promover tareas que permitan la participación activa, la exploración y la experimentación.</li></ul>	 <p>Redagógica</p> <p>Profe, si quieres garantizar la participación y el aprendizaje de todos tus estudiantes, estos tips te puede servir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Solicitar respuestas personales, evaluación y la autorreflexión sobre los contenidos y las actividades.</li><li>Realizar analogías visuales para enfatizar la prosa (emoticones y símbolos).</li></ul>	 <p>Redagógica</p> <p>Profe, si quieres garantizar la participación y el aprendizaje de todos tus estudiantes, estos tips te puede servir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Organizar en el salón de clase escritos, posters o carteles, concretos o simbólicos, que recuerden la meta u objetivo a conseguir.</li><li>Utilizar esquemas, organizadores gráficos y organizadores de rutina.</li></ul>
 <p>Redagógica</p> <p>Profe, si quieres garantizar la participación y el aprendizaje de todos tus estudiantes, estos tips te puede servir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Identificar en el estudiante cuál es el medio de expresión más prominente, puede ser el lenguaje verbal, corporal, artístico, audiovisual y el uso de nuevas tecnologías.</li><li>Dar instrucciones explícitas para cada paso en un proceso secuencial.</li></ul>	 <p>Redagógica</p> <p>Profe, si quieres garantizar la participación y el aprendizaje de todos tus estudiantes, estos tips te puede servir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Utilizar esquemas, organizadores gráficos, organizadores de rutina.</li><li>Fortalecer el aprendizaje cooperativo en grupos con roles de apoyo y responsabilidades individuales.</li></ul>	 <p>Redagógica</p> <p>Profe, si quieres garantizar la participación y el aprendizaje de todos tus estudiantes, estos tips te puede servir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Diversificar las actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser particulares y contextualizadas con la vida del estudiante.</li><li>Componer con varios formatos la información, por medio del texto, discurso, dibujos, etc.</li></ul>	 <p>Redagógica</p> <p>Profe, si quieres garantizar la participación y el aprendizaje de todos tus estudiantes, estos tips te puede servir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Proporcionar en el aula de clase gráficos, calendarios, programas, señales que pueden aumentar la previsibilidad de las actividades diarias y las transiciones.</li><li>Utilizar múltiples ejemplos para destacar características relevantes del tema.</li></ul>



## Apéndice 16

### *Invitaciones, elementos distintivos y promoción de la red*

**Redagógica:**  
Entrelazando saberes por la educación inclusiva



En nuestra red de docentes, cada nodo es un maestro comprometido, cada hilo es un saber compartido y juntos entrelazamos la educación inclusiva.

 @redagogica1  
 redagogica@upn.edu.co



**DUA:  
EDUCACIÓN  
PARA TODOS**

**Diseño Universal para el Aprendizaje**

¿Qué estrategias podemos implementar para crear un entorno de aprendizaje que permita la participación y el éxito de todos los estudiantes?

 **UPN sede calle 72**  
**Entrada edificio P**

 **Viernes, 31 de Mayo**  
**11:00 am**

 redagogica@upn.edu.co  
 @redagogica1



Formulario de inscripción





# Redagógica

Entrelazando saberes por la educación inclusiva


200






## Apéndice 17

Fanzine con recomendaciones que pueden tener los docentes al planear

**¿Y cómo las hago?**  
  
Son aquellas que se desarrollan de forma gradual, iniciando con ejercicios sencillos y aumentando la complejidad conforme los estudiantes ganan confianza y habilidades.

**¿Cuáles son esas?**  
  
**¿Profe, usted realiza actividades procesuales?**


**¿Y eso pa' qué sirve?**  
  
Anticipar facilita el aprendizaje y refuerza la capacidad de los estudiantes para organizarse.

**Usa horarios visuales.**  
Crea un horario que muestre las actividades del día. Puede incluir imágenes o símbolos.

**Comunica los cambios con tiempo.**  
Informa a los estudiantes sobre cualquier cambio en la rutina diaria.

**Desglosa las actividades.**  
Antes de comenzar una tarea, explícalas paso a paso.

**Ay no ¿cómo lo hago?**  
  
Detallar elementos que estén en los recursos visuales mediante palabras, resaltando sus características y aspectos clave.

**¿Hacer qué?**  
  
**¿Profe, usted realiza la descripción de los recursos visuales durante sus clases?**

**¿Y eso pa' qué sirve?**  
  
Sirve para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula.

**Involucra a los estudiantes.**  
Invítalos a compartir lo que entienden, asegurando su comprensión.

**Usa un lenguaje simple y directo.**  
La descripción debe ser clara y fácil de entender.

**Enfócate en los aspectos esenciales.**  
Describe solo los elementos más relevantes de la imagen, gráfico o video.



## Apéndice 18

### *Conversación intercambio de estrategias entre docentes en formación entre docentes en formación*

Redagógica

Y una duda. En el caso de un niño de 8 años con TDA diagnosticado con dificultades en habilidades de lecto-escritura. Me gustaría leer sus sugerencias para desarrollar una sesión para el aprendizaje del inglés. Gracias. 4:36 p. m.

Y una duda. En el caso de un niño de 8 años con TDA diagnosticado con dificultades en habilidades de lecto-escritura. Me gustaría leer sus sugerencias para desarrollar una sesión para el...

Hola, buena tarde.

Claro, podríamos darte algunas recomendaciones que tal vez puedas tomar en cuenta. Sin embargo, es importante aclarar que estas estrategias se deben ajustar a las características individuales del niño, su gustos, habilidades e intereses, etc. Pues, no se puede generalizar el aprendizaje de los niños.

El uso de materiales visuales e interactivos serán de gran ayuda. Así como crear un ambiente tranquilo y libre de distracciones.

Algunas estrategias más puntuales podrían ser:

1. Dividir la sesión en bloques cortos con descansos intermedios.
2. Juegos y actividades interactivas, apoyándote de recursos como: letras y palabras con fichas y lectura de historias cortas.
4. Practica la escritura con ejercicios cortos y creativos, que se ajusten a los gustos del niño.

Es importante que las instrucciones sean claras y concisas. Además, sería beneficioso trabajar la anticipación con el niño. (Ejemplo, un calendario con las actividades del día).

Para finalizar, en este momento existen otros elementos que contribuyen al desarrollo de las clases. Como las aplicaciones educativas, libros ilustrados, videos cortos, etc. 5:14 p. m.

Aunque exista un diagnóstico, lo más importante es reconocer que es un niño de 8 años, donde la creatividad y el juego, son las herramientas esenciales para la enseñanza. Esperamos te pueda servir esta información y reiteramos que para acciones más puntuales es indispensable conocer al niño. 5:16 p. m.

Gracias. Pensaba usar un libro con grandes dibujos, de la línea Cornerstone de Pearson que luego Les enseñaré y unas fichas con imágenes y palabras en los respaldos. Como la sesión es para el desarrollo de habilidades en bilingüismo planeo llevar mi guitarra una canción sencilla aprendida y mi nariz de espuma roja. Gracias, sus sugerencias fortalecen mi planeación. 5:47 p. m.

Buenas tardes. Me parece una buena estrategia lo que planteas. Podrías presentarles la canción en español e inglés y algunas imágenes representativas de estas, para que así logren comprender lo que se esta abordando. Recuerda hacer unas pausas para que al continuar con las actividades todos los niños centren su atención. Éxitos en tu clase. 6:29 p. m.