

Competencias pedagógicas para el desarrollo de estrategias didácticas en estudiantes con necesidades educativas especiales en la Educación Superior Ecuatoriana

Pedagogical competences for the development of didactic strategies in students with special educational needs in Ecuadorian Higher Education

Ángel Enrique Azuero Azuero

angelazuero@hotmail.com

Universidad Católica de Cuenca

<https://orcid.org/0000-0003-2176-597X>

Ecuador

Recibido: 13 de octubre del 2018

Aprobado: 12 de noviembre del 2018

RESUMEN

El propósito general de esta investigación es analizar las competencias Pedagógicas para el desarrollo de Estrategias Didácticas en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Superior Ecuatoriana. Se encuentra bajo los postulados teóricos de Martín y Mauri (2011), entre otros autores; Desde el punto de vista cualitativo, la investigación se desarrolla con el método fenomenológico. La información fue recabada mediante las técnicas de Entrevistas, y Observación. A efectos de la muestra se tomaron (4) sujetos, de la Universidad Católica de Cuenca. Asimismo es importante hacer énfasis en que los problemas que enfrenta la educación en cuanto a la utilización de estrategias adecuadas para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a nivel Superior son y serán una interrogante sin resolver. En los últimos 10 años se ha transformado en todos sus niveles, pero en lo que respecta a formar al docente para el correcto tratamiento con estrategias claras a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), ha tenido deficiencias en todos los niveles educativos.

Descriptores: Competencias pedagógicas, estrategias didácticas, necesidades educativas especiales; educación superior; fenomenología.

ABSTRACT

The general purpose of this research is to analyze the Pedagogical competences for the development of Didactic Strategies in students with Special Educational Needs in Ecuadorian Higher Education. In the same way, it is supported by the theoretical postulates of Martín and Mauri (2011), among other authors; From the qualitative point of view, the research is developed with the phenomenological method. The information

was gathered through the techniques of Interviews, and Observation. For the purposes of the sample, (4) subjects were taken from the Catholic University of Cuenca. It is also important to emphasize that the problems facing education regarding the use of appropriate strategies for the care of students with Special Educational Needs at the Superior level are and will be an unresolved question. In the last 10 years it has been transformed in all its levels, but in regards to train the teacher for the correct treatment with clear strategies to students with special educational needs (SEN), has had deficiencies in all educational levels.

Descriptors: Pedagogical competences; teaching strategies; special educational needs; higher education; phenomenology.

INTRODUCCIÓN

Los cambios y transformaciones educativas a nivel internacional presentan una serie de políticas a ser consideradas y aplicadas por los países del tercer mundo, tal es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), la cual ha establecido diversas acciones, entre estas, “Iniciativa de educación inclusiva de calidad en Ecuador”, donde se expresa que generalmente en el referido país se busca dar atención especial a las poblaciones vulnerables (desplazados, grupos indígenas, niños y niñas trabajadores y niños y niñas con discapacidad), pero en varios sectores territoriales se deja de lado las prácticas educativas que algunas veces tienden a ser excluyentes.

Es por esto que, las instituciones educativas de educación superior requieren trabajar de manera organizada en la atención o acceso de los jóvenes con discapacidad. Partiendo de estudios realizados internacionalmente se considera que la Educación Inclusiva exige accionar en tres niveles o escenarios como son el aula, escuela y comunidad local, segundo nivel, el sistema de educación y el tercer escenario comprende las políticas, y legislación. Escenarios que serán examinados en el presente estudio a fin de generar un modelo de competencias pedagógicas docentes que permitiría la atención adecuada a los discentes ecuatorianos.

Dentro de este contexto, para INICIO (2009), el éxito en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, aún es muy limitado, o no existente. Y sólo cuando se logre apoyar a todos los niños, niñas, jóvenes, que asisten a las escuelas o universidades, teniendo en cuenta sus necesidades y fortalezas, así mismo, cuando se apoye a los maestros para que enseñen a un cuerpo estudiantil diverso, sólo entonces todos los discentes sin importar el nivel educativo, estarán en condiciones de aprender y desarrollar su potencial, logrando así una educación inclusiva. En este marco la educación ecuatoriana, no puede estar al margen de las grandes transformaciones y cambios que actualmente se presentan en el campo de la educación; es necesario innovar.

Ahora bien, los problemas que enfrenta la educación en cuanto a la utilización de estrategias adecuadas para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a nivel Superior son y serán una interrogante sin resolver. En los últimos 10 años se ha transformado en todos sus niveles, pero en lo que respecta a formar al docente para el correcto tratamiento con estrategias claras a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), ha tenido deficiencias en todos los niveles educativos.

En el ámbito de la educación superior, se tiene el campo abierto a diversos escenarios de entrenamiento con nuevas técnicas o estrategias docentes para estudiantes con estas necesidades, considerando las condiciones sociales y científica; se evidencia que no se han incorporado aspectos pedagógicos bien definido, de tal manera que el docente está desprovisto de herramientas pedagógicas para enfrentarse a dicha situación.

DESARROLLO TEÓRICO

A la importancia de un óptimo conocimiento del presente artículo, se extendió un resumen del trabajo, que compone su sustentación teórica y que se estructuró de la manera siguiente:

Ángel Enrique Azuero Azuero

Competencias pedagógicas del docente

Al efectuarse un análisis de las competencias pedagógicas del docente, se hace preciso hacer mención en cuanto a que, todo tipo de actividad realizada por el individuo, exige la presencia de un número variado de competencias, para ser realizadas con calidad. Se han emitido en la literatura respectiva, diversas conceptualizaciones y al respecto Villavicencio (2016), señaló que constituyen un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes, que permiten al individuo desempeñarse y desarrollar roles de acciones en los niveles requeridos para su empleo.

Partiendo de esa posición, se asume que las competencias, interpretadas como el conjunto de atributos socio-afectivos, cognoscitivos y motores, que permiten cumplir adecuadamente, la función educativa, incorporando la ética y los valores son adaptables y transferibles en cualquier ámbito; por ser pedagógicas, se refieren al ámbito escolar, suponen la capacidad de aprender, innovar y comunicar lo aprendido. Además, saber reflexionar, valorar, organizar e integrar el conocimiento, conjugando experiencias basadas en los cuatro saberes, ser, saber, hacer y convivir.

En función de lo anteriormente indicado, las competencias pedagógicas, constituyen aprendizajes integrando habilidades, actitudes, conocimientos y valores. Al respecto, Fernández (2013, p.71), las conceptualiza cuando refiere “se les concibe, como un elemento de una red compleja y dinámica, por las numerosas interrelaciones que se establecen con los demás elementos del diseño curricular”.

Considerándose lo antes expuesto, se puede afirmar, que las competencias pedagógicas, son un hacer idóneo del docente, por tanto son conductas externas, que necesariamente descansan en el desarrollo de actos internos, como la percepción, los conocimientos previos, responsabilidades, compromisos institucionales, serenidad y decisiones, entre otras.

Esto implica, que tales competencias, no son actos motrices solamente; sino externos, pero siempre respaldados por la intelectualidad, afectos, actitudes, intenciones, que por sí solas no son competencias. De acuerdo con Mendoza (2009), las competencias

Ángel Enrique Azuero Azuero

pedagógicas se clasifican en generales, comunes para todos los docentes: básicas, aquellas propias de la formación fundamental para el ejercicio docente y específicas, las relacionadas con el área del desempeño laboral.

Dichas competencias, según López (2008, p.47), “deben orientarse a tres aspectos fundamentales del docente de educación básica: planificar situaciones instruccionales, que le permita formular objetivos, sintetizar los contenidos programáticos y diseñar estrategias de evaluación; llevar a cabo la enseñanza, en función del ofrecimiento de información y explicación comprensible, manejo de las nuevas tecnologías y demostración del conocimiento y por último, aplicación de metodologías en la selección y desarrollo de tareas, vinculadas con las actividades instruccionales, actividades de evaluación e institucionales”.

Atendiendo esa orientación que se le otorga, a estas competencias, se debe señalar que engloban un hacer del docente de educación básica, tendente a la búsqueda de la calidad de la enseñanza, porque están vinculadas con aspectos que necesariamente , debe desarrollar y sobre las cuales el docente, necesita la aplicación de conocimientos, habilidades, actitudes, que en forma integrada, regula la actuación del hacer laboral como maestro.

Además, permiten potencializar su enseñanza a través de acciones técnico docente y administrativas. No obstante a lo antes señalado, Amaya (2015, p.32), reportó que las competencias pedagógicas del docente de educación básicas deben ser las siguientes:

- Motivación al logro, para que se pueda desarrollar las metas, planificar y evaluar el alumno y establecimiento de prioridades.
- Desarrollo del espíritu de trabajo, para que se pueda conjugar el interés por las actividades a desarrollar y organizarlas.
- Atención al alumno en función de la demostración de empatía y orientación.
- Diagnóstico del aprendizaje de los alumnos, elaborando el perfil de entrada y observación de fortalezas y debilidades, organizando trabajo en equipo.

Ángel Enrique Azuero Azuero

- Dominio cognoscitivo del programa instruccional.
- Evaluación del educando.

En función de lo antes expresado, se debe indicar que esas competencias, incluyen características personales, ejecuciones y posibles resultados, que son elementos propios de las mismas; porque son válidas en el ámbito de la educación básica, ya que estas, también son características subyacentes en un persona que están casualmente relacionadas con una determinada educación exitosa en un puesto de trabajo. También pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, actitudes o valores.

De la misma manera Amaya (2015), indica que es toda característica individual, que se pueda medir de manera confiable y que se evidencie su demostración, diferenciándose de otros, con resultados excelentes del cual no los tiene, son competencias. Por otra parte, Palencia (2015, p.62), reportó que las competencias pedagógicas del docente de educación básica son: “Sensibilidad social, para que se tenga conocimiento del entorno educativo, interés, respeto hacia todos los que integran la escuela y establecimiento de reglas para la convivencia laboral”.

- El trabajo en equipo.
- Agente de cambio.
- Actitud de cambio.
- Desarrollo del liderazgo.
- Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos.

En ese sentido, esas competencias del docente en cuestión, son aceptables, porque engloban características del educador en vinculación con su propio hacer, en su campo laboral. Asimismo, se reportan aspectos que son relevantes, para todo educador en su ámbito laboral, que aun cuando no se establezcan en la nominativa que rigen las funciones que debe realizar, son necesarias en la labor docente.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas según Carrasco (2014, p. 84) refiere en “el campo didáctico que las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con preferencia el aprendizaje de los alumnos”, es decir el profesor o docente escoge la manera o modo de impartir sus conocimientos con el alumnado. La estrategia didáctica, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje.

Por otro lado, según Gómez (2013, p. 311) la estrategia didáctica es la “totalidad de dispositivos que el docente utiliza y moviliza con la intención de promover los procesos de aprendizaje de los alumnos, en dirección de los objetivos didácticos formulados en el programa”. De este modo, el concepto de estrategia didáctica abarca el conjunto de acciones y evaluación de una unidad didáctica.

Finalmente Gine (2014, p.83), señala que “las estrategias didácticas son un conjunto de acciones realizadas con una intencionalidad pedagógica clara y explícita que tiene el profesor al organizar las situaciones prácticas en el aula”. Se deben de tomar en cuenta muchas decisión, el tipo de tarea que el alumno propone, por lo tanto las herramientas, estrategias y recursos son lo que toman su pleno sentido cuando se constituyen en un vehículo de determinadas finalidades y valores.

De allí entonces que pueda decirse en palabras del investigador que las estrategias didácticas, son consideradas como las herramientas que debe de tener todo profesorado para que cada alumno obtengan aprendizajes significativos, sean activos, proactivos y dinámicos en todas las actividades que se realicen en el aula de clases, reforzando los saberes en la educación.

La formación inicial del profesorado para la inclusión: elementos esenciales

Progresar hacia una escuela más inclusiva conlleva un nuevo rol docente. El profesor tutor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender. Tal como sugiere Parrilla (2013), es necesario forjar una nueva

identidad docente: competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión. De este planteamiento se derivan algunos elementos esenciales, para la formación inicial del profesorado:

1) Aceptación de todo el alumnado como propio. Los alumnos y alumnas del grupo clase son responsabilidad del profesor tutor, independientemente de las características personales que tengan. En algunos casos, la tutoría puede ser compartida con otros profesores de apoyo, pero ello no debe significar la derivación ni el desentendimiento por parte del profesor tutor del aprendizaje o desarrollo de ese alumno.

2) Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención. Los alumnos deben hallar la atención a sus necesidades educativas en entornos lo más normalizados posibles, con los apoyos necesarios. La escolarización en centros de educación especial debe reservarse exclusivamente para aquellos alumnos para los cuales los centros ordinarios ya han agotado toda su capacidad de atención.

3) Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos. El profesorado debe conocer – para poder colaborar con los profesionales que las llevan a cabo- las formas de evaluación de las situaciones de singularidad del alumnado (derivadas de discapacidad o de factores sociales), así como las formas de atención y participación para el aprendizaje.

4) Estrategias para la inclusión. Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos. En este sentido es necesario planificar para todos (programación multinivel, diseño universal...); diversificar las actividades para el mismo objetivo y ajustar el grado y tipo de ayudas; así como evaluar los distintos grados de consecución de un mismo objetivo.

5) Apoyos para la inclusión. Es imprescindible aprender a emplear la capacidad de los alumnos para ofrecerse ayudas mutuas para el aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo); la colaboración permanente con otros profesores (buscando

formas de docencia compartida y de reflexión sobre la práctica observada, como mecanismo de mejora docente); y la participación de la comunidad, especialmente las familias.

6) Colaboración con los profesionales de apoyo. El profesor tutor debe conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo, para poder participar activamente en la identificación de singularidades; y la elaboración de planes personalizados, con su puesta en práctica, seguimiento y valoración dentro del aula ordinaria de forma preferente y permitirá ofrecer el apoyo singular dentro del aula de referencia, siempre que sea posible.

RUTA METODOLÓGICA

Al establecer la metodología que se utiliza en un estudio, es indispensable tomar en cuenta distintos elementos: humanos, sociales, culturales, entre otros, que son los que van a dirigir al investigador en técnicas y métodos, empleados para examinar los aspectos, que devela la misma. De igual forma, para suministrar el conocimiento de forma precisa, se requiere comprender de manera epistemológica la investigación.

En este sentido, se expone el desarrollo de la investigación en relación a su metodología, lo cual permite reconocer las acciones apropiadas para lograr los propósitos determinados. Esto es, el recorrido metodológico, que según Méndez (2009, p. 229), “es el encargado de responder al nivel de profundidad que se requiere para llegar desde el conocimiento propuesto, al método y técnicas, que han de utilizarse en la recolección de la información”

De la misma manera, el paradigma o tradición de la presente investigación es cualitativa, a saber de Pérez Serrano (2008 p.46) “es considerada como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio”. Igualmente se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

Ángel Enrique Azuero Azuero

Cabe agregar que, la investigación cualitativa en el área de estudio educacional, puede referir lo dicho por Sandín (2003), en cuanto es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

De acuerdo, a la naturaleza de la investigación y a las intenciones que se persiguen, la investigación se centró en el método fenomenológico, el cual comprende las realidades cuya naturaleza y estructura depende de las personas que las viven y experimentan, permitiendo la comprensión del fenómeno de estudio.

Según Martínez (2009), lo define como el estudio de los fenómenos tal cual son experimentados, vividos y percibidos por el hombre cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta; es un método individual, con resultados válidos en determinado tiempo y espacio, y para el sujeto que experimenta las vivencias.

Dentro del mismo contexto, el método fenomenológico, según Husserl (1986 p.182) “La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un organum (instrumento) para la revisión metódica de todas las ciencias”.

Se asumirá dicho método, debido a que, considero el más adecuado para la comprensión, descripción e interpretación de una aproximación teórica fenomenológica, desde un modelo pedagógico; el cual servirá para desarrollar estrategias didácticas a los docentes, que les garantice conseguir el verdadero enfoque o teoría para este nivel educativo, y a su vez, la competencia docente en el campo de las necesidades educativas especiales.

En el mismo orden, como método de investigación cualitativo, se seleccionó la observación participante y la entrevista, que tienen elementos en común en

Ángel Enrique Azuero Azuero

profundidad. Durante el periodo inicial, la recolección de datos, se deja en un segundo plano, siendo prioritario el conocimiento de las personas y del lugar donde se va a realizar la investigación. En términos generales, explica Taylor, S. y Bogdan, R. (2002) que se puede considerar la observación participativa como aquella que logra insertar al investigador en la comunidad y que se mezcle con las demás personas, produciendo el menor grado de cambios posibles en la vida cotidiana de los colaboradores.

Por otra parte se emplea, la entrevista – cualitativa, que para Martínez (2009), es la técnica más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información. El investigador visita frecuentemente la realidad a estudiar y vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compitiendo sus usos, costumbres, estilos y modalidades de vida.

Para lograr esto el investigador debe ser aceptado por esas personas, y solo será en la medida en que sea percibido como una persona franca, honesta. Inofensiva, y digna de confianza. Al participar en sus actividades corrientes y cotidianas, va tomando notas e campo pormenorizadas en el lugar de los hechos o pronto como sea posible.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A manera de hallazgos conclusivos

Una vez que se respondieron las interrogantes, se presentan los hallazgos que se originan del proceso de investigación, ocasionando el análisis de la información, resaltando que desde el primer momento se mantuvo la vinculación con los participantes, pasando por todo un proceso teórico y de estudio, los cuales son expuestos a continuación:

Hallazgo 1. Las estrategias docentes se diseñan para resolver problemas de la práctica educativa e implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones, con carácter flexible, orientadas hacia el fin a alcanzar.

Ángel Enrique Azuero Azuero

Hallazgo 2. En las estrategias docentes se interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos que se persiguen, los recursos didácticos, los métodos de enseñanza-aprendizaje y las actividades para alcanzarlos, a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control de la actividad de aprendizaje.

Hallazgo 3. Las estrategias docentes son válidas en su totalidad en un momento y un contexto específico. La diferencia de grupos, estudiantes, profesores, materiales y contexto obliga a cada maestro a ser “creador” de estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje.

Hallazgo 4. El papel del profesorado –tanto de aula como de apoyo– se ve fuertemente modificado, por lo que la formación para ese nuevo rol es imprescindible, además de condición necesaria a una predisposición positiva ante el reto de la diversidad.

Hallazgo 5. Hemos visto que tanto la formación inicial, como la formación del profesorado en servicio, debe enfatizar la idea de que la respuesta a la diversidad educativa del alumnado es una tarea colectiva que requiere aprender a movilizar las ayudas pedagógicas que ofrecen los propios alumnos, el trabajo en colaboración con otros profesores y profesionales, y los apoyos que vienen de las familias y la comunidad.

Hallazgo 6. Una de las respuestas a esta diversidad ha sido un llamado desde organismos internacionales y estamentos gubernamentales a transformar las escuelas en comunidades más inclusivas. Sin embargo, a pesar del énfasis de la inclusión educativa en los discursos nacionales e internacionales, este concepto no tiene una significación única, facilitando y reproduciendo así las formas de exclusión que busca eliminar.

A MANERA DE REFLEXIONES FINALES

En la actualidad se observan cambios significativos en la configuración de los establecimientos educacionales y los participantes de estos. Un gran número de sujetos

Ángel Enrique Azuero Azuero

que habían sido tradicionalmente excluidos del sistema educacional regular han ingresado a éste, dejando atrás la idea de que nuestras salas de clase estaban constituidas por un grupo homogéneo de alumnos en cuanto a sus habilidades, raza, género, lenguaje, estructura familiar, entre otros marcadores de identidades.

En este sentido, esta investigación se aborda desde una de las casas de estudios de educación superior, la Universidad Católica de Cuenca, que ha albergado por muchos años a estudiantes con diferentes condiciones especiales, donde se evidencia que los docentes carecen de estrategias, métodos y metodologías de atención a estos estudiantes, lo cual implica que no tienen las competencias para la atención en el aula, el docente la imparte de acuerdo a la didáctica de su experiencia. Además de ello, en algunos casos los estudiantes con necesidades educativas especiales son tratados de una forma injusta, ya que la didáctica no está acorde con las expectativas ni necesidades, lo cual conlleva generalmente a la deserción estudiantil o adaptación de manera obligada a sus compañeros.

La formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión. Al respecto, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. El docente debe valerse de todas las estrategias necesarias que permitan esta inclusión. En relación a este afirmación, García y González (2016) señalan que:

Las innovaciones en las distintas herramientas como bailes, cantos y cuentos tradicionales utilizadas por los docentes, deben estar adaptadas a la diversidad de los alumnos, siendo esto un factor clave para el éxito del aprendizaje, el cual se maximiza cuando se les proporciona experiencias que se construyen a partir de sus competencias y ritmos de aprendizajes. Así mismo, los proyectos curriculares que correspondan de un modo real a la diversidad, siendo de gran importancia el conocimiento de las teorías sobre las diferencias individuales y diversos formas de aprendizajes para que las herramientas utilizadas sean eficaz, va a la par con los recursos y la preparación de todos los involucrados (triada educativa) colectivo docente-escuela-padres y corresponsables (p. 26).

El docente no sólo debe concentrarse en la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación sino analizar críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusión y las representaciones y supuestos culturales adscritos a los diferentes marcadores de la subjetividad como por ejemplo, condición socioeconómica, formas de aprendizaje, nacionalidad, etnia, género, entre otros, que pueden repercutir en acciones de discriminación y opresión social.

Del mismo modo, requiere que la formación en inclusión educativa considere los aportes de otras disciplinas y no sólo de la educación especial. La diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinaria.

REFERENCIAS CONSULTADAS

1. Amaya, D. (2015). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y las Competencias Pedagógicas del Maestro. Revista de Postgrado. Volumen XI No. 16, 87, 99. Universidad Federada de Costa Rica. San José.
2. Carrasco, J. B. (2014). Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor. Madrid: Ediciones Rialp.
3. Fernández, F. (2013). Las Competencias Pedagógicas y las Tecnologías de la Información y Comunicación. Revista de la Universidad de la Serena. Volumen XVIII, No. 32, 93, 107. Universidad de la Serena Santiago de Chile.
4. García Morales, A., & González Ten meer, C. (2018). LOS BAILES Y CANTOS FOLKLORICOS COMO ESTRATEGIA SOCIALIZADORA PARA LA INCLUSION DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA, SENSORIAL Y PSICOSOCIAL. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1(2), 9-29. Recuperado de <http://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/37>
5. Giné, N. (2014). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona: Graó.

Ángel Enrique Azuero Azuero

6. Gómez, A (2013) Desarrollo y aplicación de una estrategia didáctica para la integración del conocimiento a la enseñanza de la física en ingeniería Innovación Educativa, vol. 16, núm. 71, pp. 133-155. Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.
7. Husserl, Edmund. (1986). Meditaciones Cartesianas (traducción y estudio preliminar de Mario A. Presas). Madrid: Tecnos.
8. INICIO. (2009). Mejor educación para todos. Cuando se nos incluya también. Universidad de Salamanca. España.
9. López, O. (2008). Los Avances de la Multimedia en Educación Madrid. Editorial Orellana. S.A.
10. Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas. México.
11. Mendoza, S. (2009). El Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y las Competencias Pedagógicas del Docente de Educación Básica [Documento en línea]. (Disponible en: <http://www.tdx.cesca.esj>).
12. Parrilla, A. (2013). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. Aula de Innovación Educativa, 121, 43- 48.
13. Pérez Serrano, G. (2008). Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación-Acción. Tomo I. Madrid: Muralla.
14. Sandín E, M^a Paz (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
15. Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
16. UNESCO, (2012). Educación para Todos: el imperativo de la calidad, www.unesco.org/images/iipp.
17. Villavicencio, A. (2016). Tecnologías de la Información y Comunicación y las Competencias Pedagógicas del Docente. Resumen. Revista Iberoamericana de Educación. No. 62.OEI, 97, 105. Organización de los Estados Iberoamericanos. México.