

Approche théorique et pratique de l'Inclusion des étudiants avec un handicap intellectuel en Colombie*

Enfoque teórico-práctico de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en Colombia



Carmen Elena Bermúdez Cantillo**

<https://orcid.org/0000-0003-4143-5978>

Zona bananera, Département de Magdalena / Colombie

Reçu: Févrierr / 1 / 2024 **Révisé:** Février / 6 / 2024 **Accepté:** Avril / 9 / 2024

Comment citer: Bermúdez, C. C. E. (2024). Approche théorique et pratique de l'inclusion des étudiants avec un handicap intellectuel en Colombie. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 147-159.

* L'article découle de la thèse de doctorat "Modèle épistémologique pour l'inclusion éducative des étudiants en situation de handicap cognitif dans les institutions de la zone bananière de Magdalena".

** Doctorante en Sciences de l'Éducation à l'Université Métropolitaine d'Éducation, de Science et de Technologie (UMECIT), Panama. Magister en Éducation avec Énfasis sur le curriculum et l'innovation. Magister en Éducation avec Énfasis sur le curriculum et les innovations pédagogiques, Université Arcis, Chili. Licenciée en Commerce et Comptabilité, Université Mariana de Pasto, Colombie. Spécialiste en Éducation Multimédia pour l'enseignement, Université Coopérative de Colombie. Institution Éducative Départementale La Quinina. Professeure de primaire, Vereda La Quinina, Sed Distrital de Santa Marta, Colombie. Email : carel03288@hotmail.com



Résumé

L'étude a examiné l'inclusion d'élèves en situation de handicap intellectuel en Colombie, en comparant les aspects théoriques et pratiques de l'inclusion éducative. Une approche quantitative et descriptive avec une méthodologie positiviste a été utilisée, interrogeant 59 enseignants. Les résultats ont révélé des divergences entre la théorie et la pratique de l'inclusion. Alors qu'un pourcentage significatif d'enseignants estime que le "Droit à l'Égalité" et la "Non-Discrimination" sont abordés, peu ont indiqué que des plans d'apprentissage individualisés sont toujours élaborés. En ce qui concerne le "Droit à la Participation" et "l'Individualisation", bien que des actions positives soient perçues, il y a un manque de cohérence dans leur mise en œuvre, notamment dans la suppression des barrières physiques et des obstacles pédagogiques. Ces résultats suggèrent une déconnexion entre la perception et la pratique dans la mise en œuvre de l'inclusion éducative en Colombie.

Mots-clés: handicap intellectuel, éducation, inclusion.

Resumen

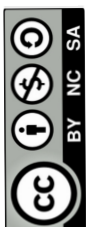
El estudio examinó la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en Colombia, comparando los aspectos teóricos y prácticos de la inclusión educativa. Se utilizó un enfoque cuantitativo y descriptivo con metodología positivista, encuestando a 59 docentes. Los resultados revelaron discrepancias entre la teoría y la práctica de la inclusión. Mientras que un porcentaje significativo de docentes considera que se aborda el "Derecho a la igualdad" y la "No discriminación," pocos indicaron que siempre se elaboran planes individualizados de aprendizaje. Respecto al "Derecho a la participación" y la "Individualización," aunque se perciben acciones positivas, hay una falta de consistencia en su implementación, especialmente en la eliminación de barreras físicas y obstáculos pedagógicos. Estos hallazgos sugieren una desconexión entre la percepción y la práctica en la implementación de la inclusión educativa en Colombia.

Palabras clave: discapacidad intelectual, educación, inclusión.

Introduction

À l'échelle mondiale et spécifiquement en Espagne et en Italie, l'attention portée aux processus éducatifs des enfants atteints de troubles intellectuels a évolué vers une approche plus inclusive et axée sur les besoins individuels des élèves. Dans le passé, ces enfants étaient souvent ségrégués dans des écoles spéciales ou n'avaient pas accès à l'éducation formelle. Cependant, *Anta et al. (2024)* indiquent qu'au cours des dernières décennies, il y a eu un mouvement vers l'inclusion éducative, qui vise à garantir que tous les enfants, quelle que soit leur capacité, aient accès à une éducation de qualité dans des environnements inclusifs.

Ce changement a été motivé par une prise de conscience accrue des droits des personnes han-



dicapées, ainsi que par des recherches démontrant les avantages de l'inclusion pour tous les élèves. Selon [Pérez et al. \(2024\)](#), de nombreux pays ont adopté des politiques et des lois visant à promouvoir l'inclusion éducative, et des mesures ont été mises en place pour soutenir les élèves atteints de troubles intellectuels dans des environnements éducatifs réguliers.

Pour [Gallegos \(2023\)](#), ces efforts comprennent la formation des enseignants aux méthodes d'enseignement inclusives, l'adaptation des programmes et des matériaux éducatifs pour répondre aux besoins individuels des élèves, ainsi que la fourniture de soutiens supplémentaires tels que des aides à la salle de classe ou des technologies d'assistance. Selon [Castillo \(2021\)](#), bien qu'il reste encore des défis dans la mise en œuvre effective de l'inclusion éducative, des progrès significatifs ont été réalisés dans l'amélioration des processus éducatifs pour les enfants atteints de troubles intellectuels à l'échelle mondiale.

De leur côté, [García et al. \(2023\)](#) soulignent que l'inclusion éducative est d'une importance vitale pour les enfants ayant des troubles cognitifs, car elle leur offre la possibilité d'accéder à une éducation de qualité adaptée à leurs besoins individuels. Pour [Manco et Tobón \(2023\)](#), lorsque les enfants atteints de troubles intellectuels sont inclus dans un environnement éducatif régulier, ils peuvent développer leur plein potentiel, tant sur le plan académique que social, en interagissant avec leurs pairs sans handicap et en recevant le soutien nécessaire pour surmonter leurs difficultés. Dans ce sens, [Acosta et Villalba \(2022\)](#) indiquent que l'inclusion favorise l'acceptation et le respect de la diversité, promouvant ainsi une culture d'inclusion dans la société en général.

L'inclusion contribue également au développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants atteints de troubles cognitifs, car elle leur permet d'établir des relations avec d'autres enfants et de développer un sentiment d'appartenance dans leur communauté scolaire. Selon [Silva et al. \(2023\)](#), en participant à des activités éducatives et parascolaires avec leurs pairs, ces enfants peuvent acquérir des compétences pour la vie quotidienne et se préparer à une plus grande autonomie à l'avenir. Il en découle que l'inclusion éducative est fondamentale pour garantir le droit à l'éducation de tous les enfants, quelle que soit leur capacité, et pour promouvoir une société plus inclusive et respectueuse de la diversité.

Beaucoup a été dit sur l'inclusion des étudiants handicapés dans le système éducatif, mais dans la pratique, la réalité montre un autre visage. L'inclusion va au-delà d'avoir un enseignant qui s'occupe de ces enfants dans une salle de classe régulière. Il s'agit de fournir les conditions appropriées pour qu'ils puissent participer pleinement au processus éducatif. Selon [Bermúdez \(2022\)](#), cela inclut la mise en place d'équipes pluridisciplinaires pouvant offrir un soutien et une orientation aux enseignants, adapter le programme et les matériaux éducatifs aux besoins de chaque élève, et créer un environnement scolaire inclusif qui promeut l'acceptation et le respect de la diversité. Ce n'est que de cette manière qu'une véritable inclusion éducative pour tous les élèves pourra être réalisée.

En Colombie, l'attention portée aux processus éducatifs des enfants atteints de troubles intellectuels a connu des avancées significatives ces dernières années, bien que des défis persistants



subsistent pour leur pleine inclusion. Le pays a adopté une série de politiques et de réglementations promouvant l'éducation inclusive et garantissant l'accès à l'éducation pour tous les enfants, quelles que soient leurs capacités.

Il convient de noter qu'une avancée majeure a été la mise en œuvre du Décret 1421 de 2017, établissant le cadre normatif pour l'éducation des élèves handicapés. Ce décret reconnaît le droit de ces élèves à recevoir une éducation inclusive et établit des lignes directrices pour leur prise en charge dans le système éducatif. Selon [Bolaño-García \(2023\)](#), le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place des programmes et des stratégies pour renforcer l'inclusion éducative, tels que le Programme *Todos a Aprender*, visant à améliorer la qualité de l'éducation pour tous les enfants, y compris ceux atteints de troubles intellectuels.

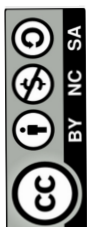
Malgré ces avancées, des défis subsistent dans la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive en Colombie. L'un des principaux problèmes est le manque de ressources et de formation pour les enseignants, ce qui rend difficile une attention adéquate aux élèves atteints de troubles intellectuels. Selon [Valdés et al. \(2023\)](#), des barrières sociales et culturelles persistent, limitant la pleine inclusion de ces enfants dans le système éducatif. Tout cela permet de conclure que même si la Colombie a réalisé des progrès dans l'attention portée aux processus éducatifs des enfants atteints de troubles intellectuels, elle est encore confrontée à des défis importants qui doivent être relevés pour garantir leur pleine inclusion dans le système éducatif.

Pour sa part, [Henao \(2023\)](#) exprime que l'inclusion éducative en Colombie a rencontré plusieurs défis qui ont entravé son succès. Certains de ces défis incluent le manque de ressources adéquates, la formation insuffisante des enseignants en éducation inclusive, le manque d'accès aux technologies de soutien pour les étudiants handicapés, les barrières architecturales dans les institutions éducatives et la discrimination sociale. De même, [Cornejo-Espejo \(2023\)](#) souligne que la mise en œuvre de politiques inclusives au niveau national a été incohérente et a rencontré des difficultés dans son application effective à tous les niveaux éducatifs. Ces facteurs ont contribué à ce que l'inclusion n'ait pas le succès escompté en Colombie.

Dans certaines institutions de la Zone Bananière du Magdalena en Colombie, on observe quelques faiblesses dans les politiques inclusives, ce qui montre que les étudiants éprouvent des difficultés en matière de rendement académique et de participation au processus éducatif, ce qui peut affecter leur estime de soi et leur motivation. Cela impacte leur bien-être émotionnel et social.

De plus, les étudiants sans handicap sont également affectés par le manque d'inclusion, car ils développent souvent des attitudes négatives envers la diversité et l'inclusion, ce qui peut perpétuer la discrimination et l'exclusion dans la société. Ils peuvent également manquer l'opportunité d'apprendre des compétences importantes, telles que l'empathie et la tolérance, qui sont essentielles pour vivre dans une société inclusive.

Cette situation peut entraîner des difficultés d'apprentissage pour les étudiants qui ne reçoivent pas le soutien nécessaire, ce qui affecte leur performance académique et leur développement



intégral. De plus, le manque de résultats dans les politiques inclusives peut avoir un impact négatif sur la société dans son ensemble, car une éducation de qualité pour tous est cruciale pour le développement social et économique du pays.

Ce qui précède permet d'inférer que lorsque les politiques inclusives n'atteignent pas leurs objectifs, l'exclusion et l'inégalité sont perpétuées, ce qui peut avoir des conséquences significatives à long terme sur le système éducatif et sur la société dans son ensemble. De plus, si l'enseignant ne parvient pas à inclure le processus des élèves atteints de handicap intellectuel, des effets négatifs peuvent être observés sur tous les élèves, qu'ils soient handicapés ou non. Il est donc important que les enseignants s'efforcent de créer un environnement éducatif inclusif bénéfique à tous les élèves. Dans ce sens, l'étude visait à examiner l'approche théorique et pratique de l'inclusion des élèves atteints de handicap intellectuel en Colombie. De plus, il est proposé d'établir une comparaison entre les composantes théoriques et pratiques des processus d'inclusion éducative en Colombie.

Méthodologie

L'étude s'inscrit dans un paradigme positiviste et suit une approche quantitative, qui vise à mesurer et à analyser des variables observables. Selon [Acosta \(2023a, 2023b\)](#), le positivisme repose sur l'idée que la connaissance est obtenue par l'observation et l'expérimentation, et cherche des lois générales pour expliquer les phénomènes. D'autre part, [Arias \(2016\)](#) considère que l'approche quantitative se caractérise par la collecte et l'analyse de données numériques pour établir des modèles et des relations entre les variables.

L'étude est de type descriptif, car elle vise à décrire les caractéristiques et les comportements d'un groupe spécifique d'enseignants qui s'occupent d'enfants ayant des troubles cognitifs, sans chercher à établir des relations causales. L'échantillon de l'étude était composé de 59 enseignants travaillant avec des élèves handicapés.

En ce qui concerne les critères d'inclusion, les enseignants ayant de l'expérience dans l'attention aux enfants avec des troubles cognitifs dans le contexte éducatif ont été considérés. De plus, des considérations éthiques telles que la confidentialité des informations et le consentement éclairé des participants ont été respectées.

Pour la collecte de données, la technique d'enquête a été utilisée, en appliquant un questionnaire à 59 enseignants travaillant avec ce groupe d'élèves. Le questionnaire a été validé par cinq experts dans le domaine et a montré une grande fiabilité, avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,968. Les données obtenues ont été traitées à l'aide du logiciel statistique SPSS version 27, qui a permis de réaliser des analyses statistiques descriptives et d'établir des modèles et des relations entre les variables étudiées.

Résultats

Ci-dessous, sont présentés les tableaux détaillant les résultats pour chaque objectif proposé.



Tableau 1

Compétences de recherche des enseignants

Indicateurs	Toujours		Modérément		Jamais	
	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
	Droit à l'égalité	25	42,3	34	57,6	0
Droit à la non-discrimination	50	84,7	9	15,2	0	0
Droit à la participation	27	45,7	32	54,2	0	0
Droit à l'individualisation	10	16,9	35	61,0	14	23,7
Total	59	100	59	100	59	100

Note. Élaboration personnelle.

Dans le tableau 1, les composantes théoriques de l'inclusion éducative sont présentées en ce qui concerne les indicateurs suivants: le Droit à l'égalité. Il ressort que 57,6 % ont indiqué que dans les établissements scolaires, ce droit est toujours reconnu selon les directives institutionnelles, tandis que 42,3 % des enseignants reconnaissent que l'inclusion est modérément abordée comme un droit pour tous les enfants.

En ce qui concerne le Droit à la non-discrimination, 84,7 % des enseignants estiment que la non-discrimination envers les élèves handicapés est toujours activement promue, tandis que 15,2 % considèrent que cela se produit modérément. De même, en ce qui concerne le Droit à la participation, il est observé que 54,2 % des personnes interrogées estiment qu'il est modérément consulté auprès des élèves handicapés sur leurs préférences et leurs besoins en milieu éducatif, tandis que 45,7 % pensent que cela se produit toujours.

En ce qui concerne le Droit à l'individualisation, il est évident que 61,0 % des enseignants estiment que des ressources et un soutien personnalisé sont moyennement fournis pour répondre aux besoins individuels des élèves handicapés, tandis que 23,7 % estiment que les plans d'enseignement ne sont jamais adaptés pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève handicapé, et seulement 16,9 % ont déclaré que cela se produit de manière modérée.

Tableau 2

Composantes pratiques des processus d'inclusion éducative

Indicateurs	Options de réponse					
	Toujours		Modérément		Jamais	
	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Elaboration de plans d'apprentissage individualisés	5	8,4	20	33,8	34	57,6
Formation des enseignants	0	0	27	45,7	32	54,2
Adaptation du programme	25	42,3	25	42,3	0	0
Élimination des barrières physiques	10	16,9	30	50,8	19	32,2
Réduction des obstacles pédagogiques	20	33,8	39	66,1	0	0

Note: Élaboration personnelle.



Dans le tableau 2, les résultats liés à différents indicateurs de la dimension des composantes pratiques de l'inclusion éducative sont présentés. En ce qui concerne l'*élaboration de plans d'apprentissage individualisés*, il est observé que 57,6 % des enseignants estiment que ces plans sont élaborés de manière modérée, tandis que 8,4 % pensent que cela se produit toujours et que 33,8 % indiquent que cela ne se produit jamais.

En ce qui concerne la *formation des enseignants*, 54,2 % des personnes interrogées pensent que cette formation est réalisée de manière modérée, 45,7 % pensent que cela ne se produit jamais, et aucun enseignant n'a indiqué que cette formation est toujours réalisée. En ce qui concerne l'*adaptation du curriculum*, 42,3 % des enseignants estiment que cette adaptation est réalisée de manière modérée, un autre 42,3 % indique que cela se fait toujours, et 15,4 % pensent que le curriculum n'est jamais adapté.

En ce qui concerne la *suppression des barrières physiques*, 50,8 % des répondants estiment que cette suppression est réalisée de manière modérée, 32,2 % indiquent que cela ne se produit jamais, et 16,9 % pensent que cela se produit toujours. Enfin, en ce qui concerne la *réduction des obstacles pédagogiques*, 66,1 % des enseignants estiment que cette réduction est réalisée de manière modérée, 33,8 % indiquent que cela se produit toujours, et aucun enseignant ne pense que cela ne se produit jamais.

Tableau 3

Comparaison entre les fondements théoriques et pratiques de l'inclusion des enfants ayant une déficience intellectuelle en Colombie

Indicateurs	Théorique (Toujours)	Pratique (Toujours)
Droit à l'égalité	42,3%	8,4%
Droit à la non-discrimination	84,7	0%
Droit à la participation	45,7%	0%
Droit à l'individualisation	16,9%	33,8%
Élaboration de plans individualisés	-	8,4%
Formation des enseignants	-	0%
Adaptation du programme	-	05
Élimination des barrières physiques	-	16,9%
Réduction des obstacles pédagogiques	-	33,8%

Note. Élaboration personnelle.

Dans le tableau 3, les résultats des composantes théoriques et pratiques de l'inclusion éducative des enfants atteints de handicap intellectuel sont comparés, montrant les différences de perception et de pratique des enseignants interrogés. En ce qui concerne le "*Droit à l'égalité*", on observe que 42,3 % des enseignants estiment que ce droit est toujours abordé dans les orientations institutionnelles, mais seulement 8,4 % indiquent que des plans d'apprentissage individualisés sont toujours élaborés, ce qui suggère un écart entre la théorie et la pratique dans ce domaine.



Dans le cas du "*Droit à la non-discrimination*", le contraste est encore plus évident, car 84,7 % des enseignants estiment que la non-discrimination est toujours activement promue, mais en pratique, aucun enseignant n'a indiqué que la formation du personnel enseignant est toujours dispensée dans ce sens, ce qui reflète une déconnexion entre la perception et l'action. En ce qui concerne le "*Droit à la participation*", 45,7 % des répondants estiment que ce droit est toujours abordé, mais aucun enseignant n'a indiqué que la suppression des barrières physiques pour faciliter la participation se fait toujours, ce qui suggère un manque de cohérence dans la mise en œuvre de ce principe.

En ce qui concerne le "*Droit à l'individualisation*", 16,9 % des enseignants estiment que ce droit est toujours respecté, mais 33,8 % indiquent que la réduction des obstacles pédagogiques se fait toujours, ce qui indique une plus grande attention à l'adaptation de l'enseignement qu'à la personnalisation des plans d'apprentissage. Ces résultats suggèrent donc qu'il existe un écart significatif entre la théorie et la pratique dans la mise en œuvre de ces principes dans le contexte éducatif, bien qu'il y ait une conscience généralisée de ceux-ci.

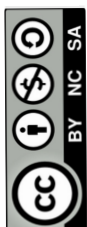
Discussion

En considérant les résultats de cette étude, nous avons cherché à les confronter avec des théories antérieures qui permettraient d'établir l'importance à la fois pratique et théorique de l'éducation inclusive en Colombie. À cet égard, [Chen-Quesada et al. \(2023\)](#) estiment que le droit à l'égalité dans l'éducation des étudiants en situation de handicap intellectuel est fondamental pour garantir leur plein développement et leur participation dans la société.

Cependant, l'égalité en théorie ne se reflète pas toujours dans la pratique, car de nombreux étudiants en situation de handicap rencontrent encore des obstacles pour accéder à une éducation inclusive et de qualité. [Larrazabal-Bustamante \(2023\)](#) indique que pour que ce droit soit effectivement respecté, il est nécessaire que les politiques éducatives se concentrent sur l'adaptation des environnements éducatifs, la formation des enseignants aux pédagogies inclusives et la promotion d'une culture scolaire basée sur l'acceptation et le respect de la diversité.

De plus, [Colmenero et al. \(2019\)](#) soulignent que la mise en œuvre de mesures concrètes pour garantir l'égalité dans l'éducation des étudiants en situation de handicap intellectuel contribue également à la construction d'une société plus juste et inclusive. Cependant, [Castillo et al. \(2023\)](#) soutiennent que lorsque ces étudiants bénéficient des mêmes opportunités éducatives que leurs pairs, ils sont habilités et peuvent développer tout leur potentiel. Selon [Dorado et Benavides \(2023\)](#), cela profite non seulement aux étudiants eux-mêmes, mais enrichit également l'environnement scolaire et prépare tous les élèves à vivre dans une société diverse et pluraliste.

En ce qui concerne le droit à la non-discrimination dans l'éducation des étudiants en situation de handicap intellectuel, [Rivera-Vargas et al. \(2023\)](#) estiment que cela implique qu'ils ne doivent pas faire l'objet d'un traitement différencié ou défavorable dans le domaine éducatif en raison



de leur condition. Selon [Hoyos et al. \(2023\)](#), pour garantir ce droit dans la pratique, il est fondamental d'adopter des mesures qui promeuvent la sensibilisation et l'éducation aux valeurs inclusives. Cela comprend la formation des enseignants aux pédagogies inclusives et à la gestion de la diversité, ainsi que la promotion d'une culture scolaire rejetant toute forme de discrimination. De plus, [Arnaiz-Sánchez et al. \(2021\)](#) soulignent qu'il est important de promouvoir la participation active des étudiants en situation de handicap à la vie scolaire et à la prise de décisions les concernant, afin qu'ils se sentent valorisés et respectés dans leur environnement éducatif.

Dans cette optique, [Mateus et al. \(2017\)](#) indiquent que pour parvenir à une participation effective, il est fondamental que les enseignants et le personnel scolaire soient sensibilisés et formés aux stratégies inclusives qui favorisent la participation active des élèves handicapés.

De même, [Vallejo & Castro \(2023\)](#) soulignent qu'il est nécessaire de promouvoir la collaboration entre l'école, la famille et la communauté afin de garantir un environnement de soutien qui favorise la participation pleine et effective de tous les élèves, conformément aux principes d'équité et de non-discrimination. Selon [Ruiz-Bernardo \(2016\)](#), pour garantir ce droit à l'individualisation, il est nécessaire que les enseignants disposent de la formation et des ressources nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre des plans d'enseignement individualisés qui répondent aux besoins particuliers de chaque élève. Cela peut inclure l'adaptation des matériaux éducatifs, la modification des méthodes d'enseignement et la fourniture de soutiens spécifiques tels que des aides pédagogiques ou des technologies d'assistance.

Selon [Rodríguez et García \(2024\)](#), il est important de promouvoir une culture scolaire qui valorise la diversité et reconnaisse les différentes façons d'apprendre des élèves. Cela implique de favoriser un environnement inclusif où les différences individuelles sont respectées et où les compétences et les potentialités de chaque élève sont reconnues et valorisées, quelles que soient leurs capacités.

Les théories citées permettent de conclure qu'il est important que ces indicateurs et les droits de l'éducation inclusive se traduisent par des actions concrètes pour garantir le respect des droits des élèves handicapés et promouvoir leur pleine participation dans le système éducatif.

Conclusions

La disparité entre la reconnaissance théorique des droits et leur mise en œuvre pratique peut être attribuée à plusieurs facteurs. Le premier est le manque de ressources adéquates, tant matérielles que humaines, pour mettre pleinement en œuvre les principes d'inclusion. Cela comprend le manque de formation adéquate pour les enseignants et la pénurie de soutiens et de services spécialisés pour répondre aux besoins individuels des élèves handicapés.

De même, il existe des barrières culturelles et des attitudes négatives envers le handicap qui peuvent entraver une inclusion totale. Ces attitudes peuvent se manifester par des pratiques



discriminatorios et un manque de conscience de l'importance de l'inclusion pour le développement intégral de tous les élèves. De plus, le manque de coordination et de collaboration entre les différents acteurs impliqués dans le processus éducatif, y compris les enseignants, les directeurs, les familles et les autorités éducatives, peut entraver la mise en œuvre effective des droits à l'inclusion.

D'autre part, le manque d'une politique éducative claire et cohérente en matière d'inclusion peut également contribuer à cette disparité entre la théorie et la pratique. Cela indique que la mise en œuvre effective des droits à l'inclusion nécessite non seulement un engagement théorique, mais aussi un effort concerté pour surmonter les obstacles pratiques et culturels qui entravent la pleine participation de tous les élèves dans le système éducatif.

Références

Acosta F, S. F. (2023a). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>

Acosta F, S. F. (2023b). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales: Capítulo 4. Editorial Idicap Pacífico, 60–79. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>

Acosta, S., & Villalba, A. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 7–27. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/156>

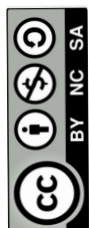
Anta, V. N., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 236-259. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37634>

Arnaiz-Sánchez, P., Frutos, A., García, S., & de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 35-63. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/210348>

Arias, F. (2016). *El Problema de Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. Caracas: Editorial Episteme.

Bolaño-García, M. (2023). Inclusión educativa a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para estudiantes con necesidades educativas diversas en Santa Marta, Colombia. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*, 2, 517-517. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50134/BuenasPracticas.pdf?sequence=4>

Bermúdez, C. (2022). Análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 309-325.



<https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.039>

Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

Castillo, E., Reyes, C., & Campos, G. (2023). Equidad social para la inclusión: derechos de niños y niñas con discapacidad. *Revista de Filosofía*, (104), 381-396. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=0798-1171&script=sci_serial

Chen-Quesada, E., García-Martínez, J., & Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional de las personas directoras de escuelas primarias en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>

Colmenero, J., Pegalajar, M. C., & Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 542-575. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>

Cornejo-Espejo, J. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la Ley de Inclusión. *Educación em Revista*, 39, e78673. <https://www.scielo.br/j/er/a/cgkFQ4KrQ3VDLwvBkLxyZ4x/>

Dalbes, M. (2023). ¿Los niños nacidos prematuros presentarán dificultades al momento de su inclusión educativa?. *Diálogos Pedagógicos*, 21(41), 92-107. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5449>

Dorado, Á., & Benavides, J. (2023). Inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en el nivel de secundaria en instituciones educativas de América Latina: revisión sistemática. *Informes Psicológicos*, 23(1), 12-28. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/8261>

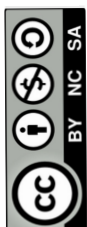
Henao, A. (2023). Revisión sistemática: Educación inclusiva como macro concepto en el contexto Colombiano. *Revista Boletín Redipe*, 12(5), 97-111. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1967>

Hoyos, A., Ríos, J., Ruiz, G., Robles, E., Orozco, S. (2023) Perception of university students about educational inclusion in the degree of physical culture and sport. *Retos*, 51, 419-425 <https://10.47197/retos.v51.99654>

García I., Romero, S., Ramos, D., & Rubio, S. (2023). Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 48-64. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622023000100048&script=sci_arttext&tlng=en



- Gallegos, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/31473>
- Otarola F., Godoy G. (2022) ¿Qué es la inclusión? Posicionamiento evaluativo de estudiantes y profesionales de la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 22 (2), 199-221. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/41546>
- Larrazabal-Bustamante, S., Palacios-Ruiz-de-Gamboa, R., & Berwart-Olave, R. (2023). Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 263-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200263>
- Manco, A., & Tobón, V. (2023). Revisión sistemática y comparativa entre los procesos de inclusión académica de niños con discapacidad auditiva en Colombia y otros países 2017-2022. <http://uniminuto-dspace.scimago.es/handle/10656/18107>
- Moya, C., Paredes, B., Ortega, N., & Sabando, G. (2023). Educational Inclusion and Intellectual Disability. *Etic@ net*. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(2), 355-374. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i2.27259>
- Mateus, L. Vallejo, D., Obando D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Pérez, L., Sánchez, S., Rebazo, M., & Fernández, M. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (51), 1185-1193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9200561>
- Rivera-Vargas, P., Parcerisa, L., & Fardella, C. (2023). Plataformas Educativas Digitales y Escolarización: Nuevos Retos y Alternativas hacia la Equidad Educativa y los Derechos de la Infancia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A14%3A20314462/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A175132919&crl=c>
- Rodríguez, S., & García, N. (2024). Camino hacia la inclusión educativa: Beneficio para todos. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 511-525. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.741>
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>



Silva, G., Salazar, E., Garcia, E., & Cabrera, S. (2023). Hacia una educación inclusiva, estrategias activas para trabajar con estudiantes que presentan capacidades diferentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2003-2013. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.732>

Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2023). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09524. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bBF8P8gfk8JbRCqRTg5vRtK/>

Vallejo, V., & Castro, L. (2023). Educación inclusiva: Percepción de una comunidad Educativa. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/RevistaInternacional de Humanidades*, 17(2), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4726>

