

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO PRÁCTICA INCLUSIVA EN NIÑOS
DE GRADO TERCERO CON TEA: ESTUDIO DE CASO DESDE LA EXPERIENCIA
DOCENTE**

Ángel Andrés Jaimes

**FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS**

Dr. SABAS BUSTAMANTE

Dr. HUMBERTO SÁNCHEZ

Bogotá, D.C.

Noviembre de 2025

Tabla de Contenido

Lista de Tablas.....	3
Lista de Figuras.....	4
Resumen.....	5
Introducción.....	6
Planteamiento del problema.....	8
Delimitación del problema	8
Descripción de la Problemática.....	8
Objetivos.....	12
Antecedentes.....	13
Justificación.....	32
Referentes teóricos.....	33
La Filosofía como Interrupción y Acción	33
El Rol de la Ficción y el Diálogo	34
Filosofía para Niños y Niñas (FpNN) y El Diálogo	35
Educación Inclusiva (EI): Derecho, Diversidad y Proceso	38
Necesidades educativas especiales y necesidades educativas comunes	51
El Desafío Final: Una filosofía inclusiva para NN con TEA	51
Diseño metodológico	63
Etapas de investigación.....	65
Resultados y Discusión	66
Encuesta a profesores	66
Encuesta alumnos y alumnas	74
Entrevista a madres de los niños con TEA	81

Convergencias y divergencias	83
Categorías emergentes	84
Conclusiones y Recomendaciones	87
Referencias	
Anexos	

Lista de Tablas

Tabla 1 Número de niños y niñas con NEE y NEC.....	9
Tabla 2 Leyes y políticas acerca de la discapacidad	13
Tabla 3 Siete categorías de discapacidad en Colombia.....	18
Tabla 4 A taxonomy of neurominorities	19
Tabla 5 Características de las dimensiones para NN con TEA	26
Tabla 6 Dimensiones y aspectos para la valoración pedagógica de NN con TEA.....	28
Tabla 7 Principios y Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje	55

Lista de Figuras

Figura 1 Caracterización de discapacidad psicosocial	22
Figura 2 Trabajo interdisciplinario modelo DENVER	24
Figura 3 Dimensiones para asegurar la Inclusión.....	45

Resumen

El objetivo de este estudio de caso de enfoque cualitativo, es la enseñanza de la filosofía como práctica inclusiva en niños de grado tercero con TEA. Esto es un estudio de caso desde la experiencia docente. Esto incluye interpretar las prácticas pedagógicas de la asignatura de filosofía para niños y niñas del Colegio Nuestra Señora del Rosario San Cipriano. Esta asignatura procura ser innovadora, teniendo presente que la innovación es un pensamiento creativo que beneficia a los seres humanos de forma práctica. Lo que se hizo fue para implementar un proceso en la asignatura que permita una práctica pedagógica inclusiva y que restrinja prácticas excluyentes. La investigación es exploratoria, y busca responder la pregunta: ¿cuál es el proceso que hay que implementar desde la asignatura Pensar lo Pensado para constituir una práctica pedagógica inclusiva?

Se establecieron tres objetivos específicos, el primero consiste en comprender las percepciones y experiencias que se dan por los cambios en la práctica pedagógica de la filosofía en niños y niñas que están en inclusión educativa por sus Necesidades Educativas Especiales concretamente con Trastorno Espectro Autista. El segundo consiste en diseñar un modelo de implementación de práctica pedagógica inclusiva para la asignatura de filosofía. El tercero evaluar el proceso que la asignatura de filosofía tiene que implementar para constituir una práctica pedagógica inclusiva. Por otra parte, para llevar a cabo estos objetivos, los actores a considerar para interpretar el proceso y sus cambios, son otros actores del acto educativo, en esta investigación profesores, alumnos y familia, ¿por qué? Es que el fundamento de la asignatura es el diálogo, así que se da un diálogo con otros actores, pero que participan del proceso educativo.

Introducción

Hay que hacer filosofía para todos y todas porque la filosofía está al alcance de cada ser humano. Está en los libros, en Internet, en las aulas, en su lugar privilegiado, el ser humano y su vida. Nunca la filosofía ha sido independiente al ser humano, ha sido el producto del pensamiento, es el alcance del conocimiento de los seres sentipensantes, es la experiencia de su vida diaria y la relación con la humanidad y la naturaleza y culturada, lo cual es una transformación de la naturaleza misma para el beneficio del ser humano.

El ser humano se expande para alcanzar aquello que quiere comprender y la filosofía ha sido uno de los modos en que lo ha hecho, así la filosofía se ha constituido en su recorrido como un instrumento de comprensión. En la actualidad en varios ámbitos se cuestiona su utilidad y valor, e incluso hay países donde se ha suprimido su enseñanza y evaluación, sin embargo se sabe que pensar, conocer, experimentar y relacionar es valioso y útil en cualquier sociedad y en cualquier momento de la historia de la humanidad. Útil en tanto que genera productos, miles que al día de hoy han dado tanto beneficio y duda a los seres humanos.

Ahora bien, ¿para qué enseñar filosofía? En sus orígenes para alcanzar sabiduría. Esa es una de las muchas respuestas acerca del para qué, sin embargo, las respuestas son variadas actualmente. Añado que la importancia de la enseñanza de la filosofía, una enseñanza para todos y todas, radica en la preparación para vivir por medio de la formación del pensar, del experimentar. Es que la formación, a la que aporta la filosofía como conocimiento para comprender las diferentes realidades, aporta a la educación que de forma general se constituye en un derecho humano.

Entonces, como la filosofía es para todos y todas, por ende la filosofía es para niños y niñas, es un instrumento y recorrido para educar. De allí la utilidad y la necesidad de ser incluida en la enseñanza y el aprendizaje desde las primeras etapas de vida del ser humano, sin embargo, es un desafío alcanzar nuevos campos de la educación para niños y niñas en la

medida que la educación se transforma. Esto produce un desafío para el filósofo o filósofa que enseña filosofía, el desafío es ir más allá que la educación. Este es el desafío de este tiempo y la filosofía lo tiene que asumir. El desafío del profesor y profesora es poner la filosofía al alcance de todos y todas y eso requiere preparación y creatividad, requiere de comprender las diferencias y necesidades de las personas. Eso es afrontar los desafíos de la educación desde la filosofía. Desde esta investigación el desafío se ha asumido para adentrarse en la EI, la educación para niños y niñas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, niños y niñas con Trastorno del Especto Autista. Por otra parte, hay que decir que el hecho de adentrarse en la EI para la asignatura de filosofía, invita a integrar a otros actores del acto educativo, lo que ha dejado al investigador y profesor, como un observador que interpreta lo que los actores experimentan como vivencia. En este sentido, el diálogo es fundamental y se extiende en esta investigación, de modo que se le quita el protagonismo al profesor de filosofía para darle valor a las ideas y apreciaciones de otros actores. La experiencia docente se da en interlocutor de otros actores.

A continuación se presentan los capítulos de investigación. El primero se ocupa del planteamiento del problema en la institución educativa CNSR, en el nivel de educación básica primaria, específicamente en el grado tercero.

En el segundo se presentan los antecedentes de la cuestión. En el tercero los referentes teóricos. En el cuarto se presenta el diseño metodológico. En el quinto se da el análisis de la información recolectada. En el sexto la redacción de hallazgos y discusión. En el séptimo conclusiones.

Planteamiento del problema

El problema de investigación se observó en la institución educativa Colegio Nuestra Señora del Rosario San Cipriano (en adelante CNSR), el cual es un establecimiento educativo de carácter privado sin ánimo de lucro, de inspiración católica que atiende la educación formal de Preescolar y Básica primaria y está ubicado en la localidad de Suba. Atiende población infantil que vive en estratos tres y cuatro, además es una institución educativa que promueve y registra educación inclusiva (en adelante EI).

Delimitación del Problema

La presente investigación se realizó en el periodo académico comprendido entre julio de 2024 hasta octubre de 2025. Ciclo en el cual se llevó a cabo la observación, el diagnóstico y la implementación de las estrategias de reconfiguración pedagógica. En cuanto a su alcance poblacional y estructural, el estudio se limitó exclusivamente al nivel de educación básica primaria, específicamente en el grado tercero del CNSR. Se buscó comprender el proceso que la asignatura Pensar lo Pensado tendría que asumir para cumplir los fines de la IE. Esto teniendo en cuenta dos niños que tienen Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), concretamente Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA). Con respecto a los dos niños, uno está en Nivel III, es decir, necesita ayuda muy notable. Este diagnóstico se basa en el DSM-5, manual utilizado para el diagnóstico de trastornos y desordenes mentales. El caso del niño de nivel III llegó diagnosticado, mientras que el segundo caso, el del niño en nivel I, es el colegio por medio del departamento de orientación y la psicóloga que ha determinado este diagnóstico.

Descripción de la Problemática

Se observó que en el CNSR, por causa de su ubicación, costos y promoción de la EI, se matriculan niños y niñas (en adelante NN) con diferentes Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE). Cabe destacar que una parte de los NN con NEAE, son NN

con NEE. De los NN con NEE unos pocos llegan con un diagnóstico, mientras que la otra parte no. Es que en el CNSR hay 15 NN que tienen NEE, y tan solo cuatro han llegado con un diagnóstico hecho por profesionales. La cantidad de niños y niñas con NEE y NEC es: En grado quinto el 26.3% tienen alguna NEE, sea permanente o transitoria, el 73.7% tienen Necesidades Educativas Comunes (en adelante NEC). En grado cuarto el 3.3 % tienen una NEE permanente o transitoria, el 96.7% tienen NEC. En tercero el 10% tienen alguna NEE, sea permanente o transitoria, el 90% tienen NEC. En segundo el 15% tienen alguna NEE, sea permanente o transitoria, el 85% tienen NEC. En grado primero el 15% tienen alguna NEE, sea permanente o transitoria, mientras que el 85% tienen NEC.

Tabla 1

Número de niños y niñas con NEE y NEC

Grado	NEE permanente o transitoria	NEC
Quinto	26.3%	73.7%
Cuarto	3.3%	96.7%
Tercero	10%	90%
Segundo	15%	85%
Primero	15%	85%

Elaboración propia.

Ahora bien, en el CNSR hay seis niños con NEE permanentes, concretamente con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA). Cuatro llegaron con diagnóstico hecho por profesionales, los otros dos han sido vinculados a las estrategias de EI por los docentes que proponen estrategias para el aprendizaje de los niños con NEE.

Ahora bien, la propuesta educativa para NN que presentan trastornos en CNSR es un eje transversal para cumplir con los objetivos de la institución, sin embargo, durante el año escolar, durante el proceso formativo, se evidencian varias situaciones que dificultan el cumplimiento de estos objetivos. Con respecto a las Prácticas Pedagógicas (en adelante PP) utilizadas en la asignatura Pensar lo Pensado se presentan las siguientes situaciones:

1. La afectividad como principio moral de la educación se ve en una constante tensión ya que los niños con NEE y TEA con respecto a sus compañeros y compañeras, no cumplen con las normas sociales convencionales para mantener el orden y desarrollar su proceso de enseñanza - aprendizaje.
2. Las experiencias personales de los niños no permiten conectar su nivel individual con las formas de organización y estructura social de la clase.
3. Los niños comúnmente tienen emociones resultado de una relación socio-cultural vinculada a coordenadas temporales y espaciales precisas (Abramowski, 2024, p. 33), los niños con TEA no evidencian una relación socio- cultural común con los otros NN.
4. El tipo de comunicación que tienen no permite el aprendizaje de forma común.
5. Su participación durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, al no ser común no demuestra el desarrollo de sus habilidades y la adquisición de competencias comunes.
6. En cuanto al procesamiento de la información, que consiste en recibir y almacenar en la memoria información para recuperarla cuando la necesita (Schunk, 2012, p. 165), no hay evidencia de ese procesamiento.
7. No hay un uso de lo que se aprende en el contexto escolar.
8. No hay trabajo en equipos o en grupo en el que puedan compartir las experiencias del aprendizaje.

9. Teniendo presente que la evaluación es una herramienta para descubrir las necesidades individuales de los NN, no hay una evaluación que se ajuste al tipo de aprendizaje de los niños con TEA.

Ahora bien, existe una tensión entre las exigencias de la EI y la forma en que se enseña en Pensar lo Pensado. Aunque se han dado cambios en la manera de enseñar, hay una limitación en la participación significativa de niños con TEA. Con respecto a la asignatura, concretamente con la práctica que se realiza, los dos niños no participan en los diálogos que se realizan ni en las actividades propuestas. Es que con respecto a los diálogos, estos son fundamentales para el proceso de aprendizaje en la asignatura. Frente a las actividades propuestas, la intencionalidad pedagógica es el desarrollo de los procesos cognitivos básicos (identificación, diferenciación, representación mental, transformación mental, evocación). También operaciones de organización y estructuración (comparación, clasificación, seriación, codificación), además de desarrollar los procesos de procesamiento superior (análisis, síntesis, inferencia, pensamiento divergente y convergente) y las formas de razonamiento (razonamiento analógico, razonamiento hipotético, razonamiento transitivo, razonamiento silogístico, razonamiento lógico).

Precisamente por esto, la investigación busca comprender cómo ésta enseñanza puede reconfigurarse como una práctica pedagógica inclusiva (en adelante PPI) a partir de la experiencia docente y desde Pensar lo Pensado. Entonces, ¿cómo reconfigurar la práctica pedagógica en la asignatura de Pensar lo Pensado para que se constituya como una práctica inclusiva que garantice la participación significativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en el Colegio Nuestra Señora del Rosario San Cipriano?

Objetivos

Objetivo General

Estudiar la PP de Pensar lo Pensado para proponer una reconfiguración que permita constituir una PPI, garantizando la participación significativa de los niños con TEA en el CNSR.

Objetivos Específicos

1. Elaborar una propuesta de reconfiguración pedagógica para Pensar lo Pensado y que responda a la tensión entre las exigencias normativas de la EI y las particularidades del diálogo filosófico tradicional frente al TEA.

2. Indagar en los significados y experiencias que emergen de la transformación de la PP hacia una PPI, analizando cómo esta transición es vivenciada por los actores educativos en el contexto de la EI para alumnos con TEA.

3. Valorar la pertinencia y el alcance de la propuesta mediante la reflexión crítica de los participantes, analizando su potencial para fomentar una participación significativa y el acceso al pensamiento filosófico de los alumnos con TEA.

Antecedentes

Se revisaron diferentes investigaciones y artículos con respecto a la discapacidad y las NEE, también documentos relacionados con las PP y con la enseñanza de la filosofía. Se revisaron bases de datos como Google Académico, Redalyc, SciELO y Dialnet.

Con respecto a la NEE y la discapacidad, los documentos que más aparecen en Colombia están relacionados con decisiones, leyes y políticas nacionales para aplicar en el ámbito educativo, estado las leyes y políticas que se encuentran:

Tabla 2

Leyes y políticas acerca de la discapacidad

Marco legal	Objeto	Temática central con respecto al tema
Ley 115 de 1994	Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.	El Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones.
Ley 361 de 1997	Mecanismos de integración social de la persona con limitación.	La Educación Pública garantizará el acceso a la educación y un ambiente más apropiado a sus necesidades especiales.
Ley 715 de 2001	Normas orgánicas en materia de recursos y competencias para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.	Impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación, con recursos diferentes de los del Sistema General de Participaciones.
Ley 762 de 2002	La aprobación de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, suscrita en la ciudad de Guatemala. Guatemala, el	La prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.

	siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999).	
Resolución 2565 de 2003	Parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.	Aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
Decreto 366 de Febrero 9 de 2009	Se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.	En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación.
Ley 1346 de 2009	Aprobación de 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.	Convencidos de que una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad contribuirá significativamente a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los países desarrollados.
Ley 1618 de 2013	Se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	Asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.
Decreto 1421 De 2017	Se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.	El Estado Colombiano busca consolidar procesos con los cuales se garanticen los derechos de las personas con discapacidad.
	Se dictan disposiciones en relación con la calificación	Se busca tener en cuenta a las personas

Resolución 113 de 2020	de discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad.	con discapacidad por medio de su registro y localización.
Ley 2216 de 2022	La educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje.	Promover la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación media en instituciones públicas y privadas del país.
Resolución 1239 de 2022	Disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad.	Establecer el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad -RLCPD-
Ley 2294 de 2023	Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 Colombia Potencia Mundial de la Vida.	Las personas con discapacidad son parte integral de las transformaciones propuestas por el Plan de Desarrollo Territorial.
Ley 2420 de 2024	Se busca la inclusión de estrategias de nivelación escolar para superar los rezagos producidos por los aislamientos preventivos obligatorios y se dictan otras disposiciones.	En el marco de su autonomía escolar, los establecimientos educativos, respondiendo a las directrices de la Ley 115 de 1994, incluirán una serie de estrategias de nivelación educativa para superar los rezagos y brechas de aprendizaje con ocasión de los aislamientos obligatorios causados por estados de excepción o situaciones que ponen en riesgo la continuidad y la prestación del servicio educativo y la garantía del derecho a la educación.
Decreto 459 de 2024	Por medio del cual se reglamenta la participación de las familias en los procesos educativos de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales, de educación preescolar, básica y media para promover el	Políticas proponen el desarrollo de estrategias a fin de fomentar la participación de la familia en el proceso educativo como en las instancias de toma de decisiones de los establecimientos educativos y, en la identificación y superación de barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad; en el marco de una

	desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.	educación inclusiva que garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
--	---	---

Elaboración propia.

Estas leyes y políticas nacionales permiten reconocer la importancia que se le delega al sistema educativo para promover un ámbito de igualdad social en el que se incluya a personas con NEE, personas que son denominadas discapacitadas. La EI es una política del Estado colombiano que se relaciona con la calidad de la educación, es una política que procura incluir a personas que son denominadas excluidas socialmente. El Estado al ser garante de los derechos, en este caso la educación, crea políticas educativas por medio del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), además de la participación de otros ministerios, para cumplir con los fines de la educación colombiana donde se han desarrollado proyectos educativos inclusivos (Plan Estratégico Institucional, 2025, p. 7). En estos documentos se nombran elementos tales como aulas de apoyo especializadas, registro y localización de la persona con discapacidad, promoción de la EI en instituciones privadas y públicas, fomento de estrategias para la participación de la familia en la EI, derecho a una educación pertinente, procesos que garanticen el acceso a la EI, medidas pertinentes para la financiación y eliminación de las diferentes formas de discriminación, parámetros administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio. En suma, la EI es una política educativa colombiana que da dirección para la implementación de dicha educación y se define como un “proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todas y todos los niños, jóvenes y adultos” (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 20). Dentro de estas leyes se define la discapacidad, como una “deficiencia, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y

social” (Ley 762 de 2002, artículo 1). También se encuentra categorizada la discapacidad en la Resolución 113 de 2020 expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social (en adelante Min-Salud), Ministerio que ha tomado de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, un marco conceptual elaborado por la Organización Mundial de la Salud en el año 2001, el cual es una clasificación hecha para determinar los estados de salud y estados relacionados con la salud. En esta resolución existe una discapacidad psicosocial o mental, una deficiencia, es decir una alteración en el pensamiento, en las emociones, en los sentimientos, comportamientos y relaciones, considerados como signos y síntomas de afectación funcional (Resolución 113 de 2020, Fundamentos Conceptuales, 1.2.6. Discapacidad psicosocial (mental)). El MEN define la discapacidad psicosocial como una discapacidad que tienen las personas “que presentan diverso tipo de trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros, que alteran de modo significativo el desarrollo de sus actividades cotidianas y la ejecución de tareas o responsabilidades que implican la organización, modulación y regulación del estrés y las emociones” (Ministerio de educación Nacional, 2016, p. 52). Esa categorización de la discapacidad, realizada por Min-Salud, ubica el TEA en la categoría de discapacidad psicosocial (mental). La siguiente tabla ubica el TEA como una subcategoría según el SIMA (Sistema Integrado de Matrícula).

Tabla 3*Siete categorías de discapacidad en Colombia*

AJUSTE CATEGORÍAS DE LA VARIABLE DISCAPACIDAD EN EL SIMA De acuerdo con lo establecido en la Resolución 113 de 2020-MinSalud	
Categoría*	Subcategoría
Discapacidad física	No tiene subcategoría
Discapacidad auditiva	DA Usuario de Lengua de Señas Colombiana
	DA Usuario del castellano
Discapacidad visual	DV Ceguera
	DV Baja vision irreversible
Sordoceguera	No tiene subcategoría
Discapacidad intelectual	No tiene subcategoría
Discapacidad psicosocial (mental)	Discapacidad psicosocial (mental)
	DSM Trastorno del Espectro Autista
Discapacidad múltiple	No tiene subcategoría

Fuente: Recuperado de Inclusión y Equidad: Hacia La Construcción De Una Política De Educación Inclusiva Para Colombia, p. 44.

El MEN también define el TEA, y afirma que es un trastorno del neurodesarrollo, de aparición temprana. “Se caracterizan por una tríada de dificultades: un déficit en la capacidad para establecer interacciones sociales recíprocas, dificultades de comunicación y en las habilidades pragmáticas del lenguaje, y un trastorno de la flexibilidad comportamental y mental” (Ministerio de educación Nacional, 2016, p. 51). El MEN cita a Martín-Borreguero, 2004; Wing, 1998; Murillo, 2013, y afirma que tiene un origen biológico, por lo que no se adquieren durante el ciclo vital.

Por otra parte, apartando la visión de las políticas colombianas, se hallan estudios con paradigmas emergentes donde el TEA se vincula con conceptos tales como neurominorías, neurodivergentes, neurodivergencias. Aparecen estos conceptos en escena para generar un

debate acerca del enfoque de la discapacidad. Es que estos términos relacionan la diversidad con el funcionamiento neurológico y cognitivo de los seres humanos y no con una discapacidad porque cerebro y mente se pueden desarrollar de diversas maneras (Cruz y Sandín, 2024, p. 215). Con respecto a las neurominorías, Doyle afirma que la Sociedad Británica de Psicología, realizó una actualización de la taxonomía de estas.

Tabla 4

A taxonomy of neurominorities

Dyslexia, DCD, dyscalculia, dysgraphia	Tourette syndrome, autism and ADHD	Mental ill health	Neurological illness or brain injury
<p>Applied, developmental neurominority</p> <ul style="list-style-type: none"> • Born with condition • Relates to applied, educational skills such as reading or motor control • Not considered a health condition 	<p>Clinical, developmental neurominority</p> <ul style="list-style-type: none"> • Born with condition • Relates to behavioural skills such as communication and self-control • Considered a health condition (currently) 	<p>Acquired neurominority (potentially transient)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Develops in response to a health condition such as anxiety or depression • Could return to 'neurotypical' if health condition resolves 	<p>Acquired neurominority</p> <ul style="list-style-type: none"> • Develops in response to a health condition • Potentially resolves as injury heals or worsens as health deteriorates

Recuperado de: British Medical Bulletin, Volume 135, Issue 1, September 2020, Pages 108–125, <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>

Dentro de dicha taxonomía el autismo hace parte del desarrollo mental de las neurominorías. Se ha vinculado a esta clasificación debido a que lo consideran una dificultad en las funciones ejecutivas, en contraste con las fortalezas neurocognitivas, como característica definitoria (Doyle, 2020, p. 108). Este concepto expresa una neutralidad, lo que quiere decir que no se inclina a ver este trastorno como discapacidad sino como dificultad. También se entiende este concepto como un modo de agrupar ciertas afecciones (Doyle, 2024, p. 4) entre estas el TEA. Con respecto a las personas neurodivergentes, estas son consideradas como personas que se encuentran en una diversidad neurológica como el TEA (Shelton, Abdinor, Lodder, 2025, p. 1). Es importante resaltar que en Inglaterra el TEA es considerado

como una dificultad de aprendizaje y no como una discapacidad (Shelton, Abdinor, Lodder, 2025, p. 2), precisamente por esto las personas son consideradas como divergentes. Por otra parte, con respecto al concepto de neurodivergentes, para éste también hay que considerar la diferencia en cuanto al funcionamiento cerebral no como déficit o enfermedad frente al TEA sino como variación. “La neurodiversidad como tal surge del trabajo de Judy Singer, una socióloga que se identifica como asperger y, por ende, como parte del espectro autista” (Cruz y Sandín, 2024, p. 214). Este enfoque busca las potencialidades y no disfunciones, alteraciones o dificultades de las personas. Es considerado por algunos expertos como un enfoque no médico, como también un enfoque que resalta la diversidad neurológica. Entonces bien, aparecen un modelo médico clínico que las políticas colombianas aborda, como un enfoque que se centra en la diversidad de la mente, del cerebro, aunque con bases en los aportes del estudio del cerebro. Esto crea una propuesta de educación que puede ser considerada como neurodiversa, una parte importante de la EI. Arboleda dice que en este tipo de educación los NN “son protagonistas de su propio aprendizaje mediante el empleo de sus capacidades y potencialidades particulares, así como a través del uso de sus sentidos (Arboleda, 2024, p. 6859). Hay que añadir que el debate no ha llegado a instancias políticas en Colombia, de modo que no hay variación en la percepción de la discapacidad, aunque es válido afirmar que el término discapacidad tiene que ser un término que entre en desuso ya que hoy se puede hablar de neurodiversidad, teniendo presente que la diversidad es uno de los principios básicos de la EI. En este sentido se reconoce la discapacidad como un motivo para la EI, Ale afirma que “el modelo social define la discapacidad como una “construcción social” impuesta, plantea una visión de la misma como clase “oprimida” —con una severa crítica al rol desempeñado por los profesionales— y propone una alternativa de carácter más político que científico para superarla (Ale, 2014, p.

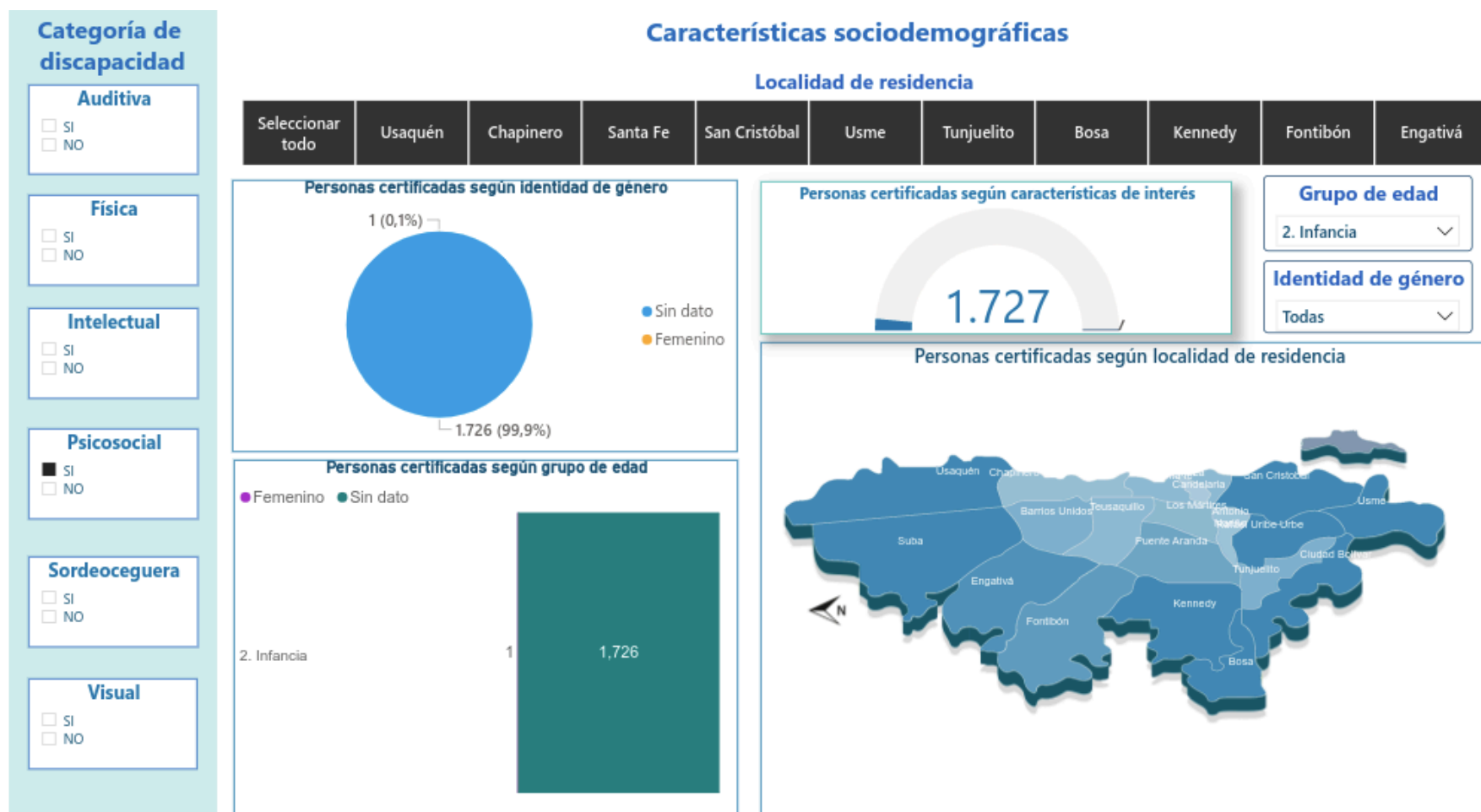
24). Con base en esto, modificar la percepción de discapacidad por neurodivergencia aporta a la educación y una nueva construcción social con base en las potencialidades y no en las dificultades.

Por otra parte, se encuentra un estudio relacionado con NN con alguna discapacidad de orden cognitivo, un documento que se realizó con cierto grupo de la población bogotana. Según El Estudio de Salud Mental, el informe ejecutivo elaborado en el 2023 por parte de la Alcaldía de Bogotá, el 0,08 %, de una encuesta realizada a 668 NN, demuestra que han sido diagnosticados alguna vez en su vida con TEA. Esta estadística indica una situación precaria para la formación de los NN porque manifiesta exclusión, en tanto que no hay estadísticas para las niñas. Este informe asegura que el 0,13 % son de estrato dos y el 0,04 % son de estrato 3. Esta muestra fue tomada en la localidad de Kennedy y en Mártires. No hay caracterización de NN con TEA en otras localidades. No hay cifras de NN con TEA que se encuentren escolarizados, no hay delimitación de la población, lo que aumenta los fracasos escolares. En la actualidad el Observatorio de Salud de Bogotá, tiene un dato de 1727 personas, en este caso NN que han sido registrados para obtener su certificado de discapacidad, no obstante no hay datos en cuanto a la identidad de género.

La siguiente figura brinda información acerca de la caracterización de NN con TEA que habitan en la capital y que poseen una discapacidad psicosocial.

Figura 1

Caracterización de discapacidad psicosocial



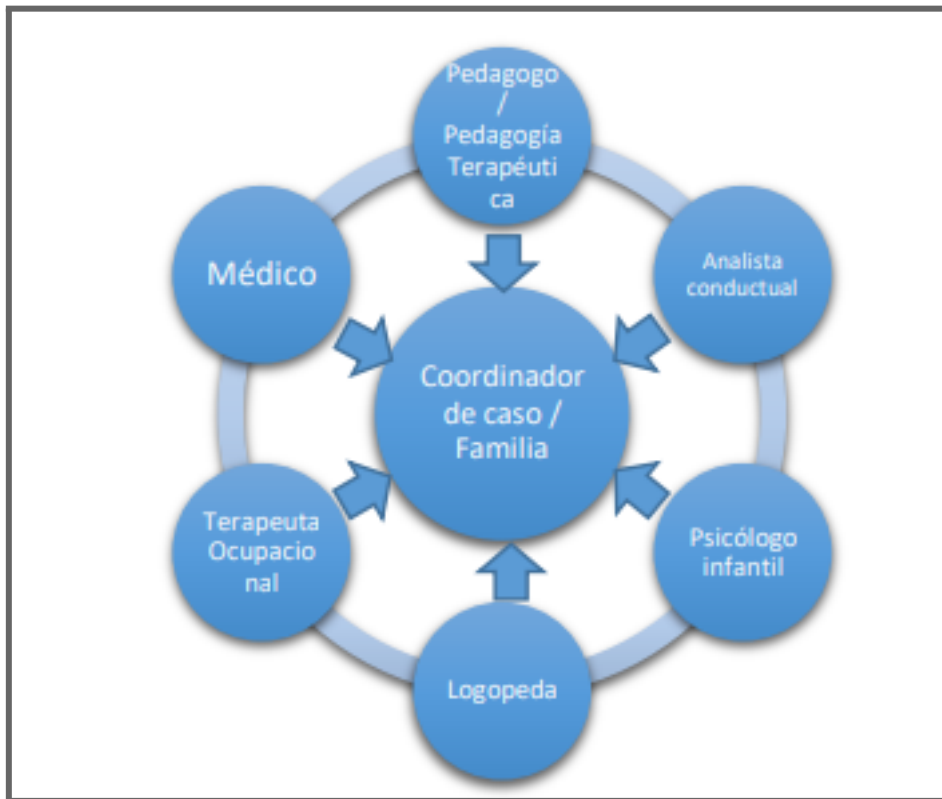
Recuperado de: Observatorio de salud de Bogotá.

Se puede concluir que la información es escasa, además no llega a los colegios, de modo que no hay un conocimiento acerca de la condición, de la discapacidad o dificultades que tienen los NN, por tanto no hay planes individualizados para la mayoría de NN que permitan una apropiación de la enseñanza y del aprendizaje por parte de los profesores.

Por otra parte, teniendo en cuenta el proceso pedagógico a tener en cuenta en la asignatura Pensar lo Pensado, dentro de la literatura encontrada se ubican distintos tópicos de trabajo educativo con respecto al TEA. Se encuentran programas, métodos y técnicas. Cada una de estas tiene el propósito de realizar acciones para mejorar habilidades sociales. En cuanto a métodos está el método Lovaas (método que ayuda en la socialización, la adquisición del lenguaje y el desarrollo de otras habilidades). El Método Lovaas fue promovido por el Dr. O. Ivar Lovaas y tiene por característica que es un tratamiento compuesto por muchos procedimientos que tienen como fundamento el análisis aplicado de conductas (Pérez y Williams, 2005, p. 234). Está el Método TEACCH (tratamiento y educación para niños con autismo y otras dificultades comunicativas), creado por Eric Schopler y Gary Mesibov. Otro método que se encuentra es el de Intervención Cognitivo - Conductual del Desarrollo Naturalista y la Distracción Articular. (Escobar et al., 2024, p. 89). Hay que resaltar que se usa como método el modelo DENVER desarrollado por Sally Rogers y Geraldine Dawson. Es un modelo de atención temprana que se basa en el aprendizaje de NN, enfatizando su trabajo en aspectos cognitivos, socioemocionales y lingüísticos (Peralta, 2016, p.10). El trabajo multidisciplinario es fundamental para el trabajo con NN, el siguiente esquema lo explica mejor:

Figura 2

Trabajo interdisciplinario modelo DENVER



Recuperado de: Intervención en un niño TEA mediante el modelo DENVER

Con respecto a programas está el programa PEERS (Programa de Educación y Enriquecimiento de las Habilidades Relacionales) creado por la Dra. Elizabeth Laugeson, es utilizado para desarrollar la interacción personal, la relación interpersonal, la comunicación social, la respuesta y la motivación social. También el Programa de Habilidades Sociales de Superhéroes, creado por los profesores Cecilia Essau y Thomas Ollendick, tiene estos fines (March-Miguez, 2018, p. 142- 143). Con respecto a las técnicas, están las técnicas de intervención basadas en el trabajo con historias sociales. También técnicas de entrenamiento para el reconocimiento de expresiones faciales (March-Miguez, 2018, p. 143). Con respecto a la literatura revisada, los contenidos relacionados con fines terapéuticos, sin embargo, no es

propósito desde la asignatura, utilizar terapias para las PP. Por otro lado “en el contexto de la inclusión de estudiantes con TEA, la teoría del apoyo educativo resalta la importancia de proporcionar intervenciones específicas y recursos que faciliten el aprendizaje y la participación de estos estudiantes” (Mendoza, et al., 2024, p. 4). La teoría del apoyo educativo se centra en resolver problemas de las personas que por su discapacidad requieren ser asistidas por diversos profesionales como también ser atendidas con diversos recursos. Según Parrilla se dan dos modelos en esta teoría, el primero es un modelo clínico y el segundo un modelo de procesos. Este segundo modelo que vincula directamente a los profesionales de la educación, brinda apoyo como una sucesión de procesos, relacionando trabajo colaborativo de diferentes profesionales. Hay que añadir que estos programas, métodos y técnicas, se centran en un enfoque psicoeducativo y psicopedagógico.

Con respecto a un enfoque pedagógico, que es lo que compete a esta investigación (y no a un enfoque desde la psicología), La Alcaldía de Bogotá propone una cartilla que presenta una mirada pedagógica para trabajar la EI en NN con TEA. Lo primero que hay que resaltar de este trabajo es la caracterización de los NN para realizar una propuesta pedagógica, luego, se realiza una propuestas desde las dimensiones para la valoración de NN con TEA, y así hacer una construcción de una propuesta pedagógica. Esta propuesta tiene en cuenta las dimensión cognitiva, comunicativa, socio emocional y corporal.

Tabla 5

Características de las dimensiones para NN con TEA

Dimensiones del desarrollo	Características de la o el estudiante con TEA
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none">• Cuando se sienten convocados e interesados, logran vincularse y participar en las actividades. Sin embargo, requieren de apoyo para mantener su atención y poder comprender en profundidad el sentido de lo que se está realizando.• Pueden contar con una gran capacidad memorística, pero pueden encontrar difícil hacer inferencias y construir pensamientos propios en torno a los pensamientos de los demás o a partir del sentido figurado del lenguaje.• Su pensamiento se caracteriza por ser rígido y esquemático; requiere apoyos que les permitan anticipar ciertos cambios y comprender la pertinencia de incorporarlos en su rutina.• Su comprensión tiene un fuerte componente visual. Por lo tanto, introducir imágenes en los ajustes razonables nos permitirá optimizar sus habilidades de aprendizaje.

Dimensiones del desarrollo	Características de la o el estudiante con TEA
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none">• En estudiantes con alteraciones profundas del lenguaje, construir la palabra para comunicarse es un proceso que requerirá tiempo y acompañamiento.• Algunos o algunas estudiantes pueden lograr expresarse de manera oral; sin embargo, las dificultades de comunicación persistirán, dado que, para instaurar diálogos, es necesario que reconozcan al otro como interlocutor en su lugar conversacional, algo que puede presentarle dificultad.• Otros pueden tener un amplio y detallado vocabulario sobre temas específicos de su agrado. Sin embargo, les será difícil compartirlos en una conversación recíproca y fluida. También es posible que, aunque tengan un tema de interés, sea necesario que otra persona inicie la conversación para participar de un diálogo.

Socioemocional

- Las y los estudiantes pueden interactuar con otros, pero necesitarán mucho apoyo para construir un vínculo de confianza que realmente les permita relacionarse desde el reconocimiento mutuo.
- También pueden emocionarse con aquello que les guste o cause malestar, expresando sentimientos de felicidad, enojo y miedo. Pueden disfrutar el compartir con otros, pero también sentirse tristes o lastimados. La dificultad para ellos reside en identificar, nombrar y responder apropiadamente a las emociones de las demás personas y las propias. Debido a esto, muchas veces expresan sus emociones de forma reactiva.
- Por lo general, sus juegos son en solitario. Tienden a utilizar los mismos objetos y seguir patrones rígidos; por ejemplo, armar cubos o apilar fichas. Sin embargo, cuando están en espacios de socialización, el hecho de que los guíen y les propongan actividades de juego les posibilita descubrir nuevos usos de los objetos, construir espacios de confianza y alternar entre actividades. Así llegarán a disfrutar el compartir con otros.
- Aunque existen mitos, en realidad las personas con TEA son personas que sí tienen la capacidad de construir amistades legítimas y, ya en la juventud y la adultez, la capacidad de enamorarse.

Dimensiones del desarrollo

Características de la o el estudiante con TEA

Corporal

- Las y los estudiantes pueden participar en rondas, juegos y otras actividades que impliquen movimientos. Sin embargo, pueden manifestar rigidez corporal, acciones atípicas, como caminar en puntillas, lo que puede influir en las habilidades para participar en las actividades de la vida cotidiana y pedagógica.
- Pueden recordar con gran precisión situaciones, olores, imágenes e incluso personas que les hayan generado interés. Su alta sensibilidad sensorial trae como consecuencia que algunos estímulos intensos (sonidos a alto volumen, luces muy fuertes) puedan resultarles difíciles de tramitar y les ocasionen una conducta disruptiva.
- Frente a emociones muy intensas o estímulos sensoriales que no logren tramitar, pueden reaccionar con movimientos estereotipados (movimientos repetitivos sin un objetivo aparente).
- Su cuerpo siempre presentará umbrales de sensibilidad variada en uno o varios de sus sentidos. Pueden tener mucha o poca sensibilidad a los estímulos del medio.
- Las y los estudiantes con TEA requieren nuestro acompañamiento y atención, dado que se les dificulta medir el peligro y se caracterizan por conductas impulsivas y reactivas. Podrían no resistirse al impulso de actuar frente a estímulos que atraen su atención y tener movimientos precipitados.

Fuente: Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La siguiente tabla muestra una valoración pedagógica de NN con TEA desde la dimensión familiar y su contexto, sus habilidades intelectuales, bienestar emocional, desarrollo personal, salud y bienestar físico, participación y metas.

Tabla 6

Dimensiones y aspectos para la valoración pedagógica de NN con TEA

Dimensiones para la valoración pedagógica de la o el estudiante	Aspectos específicos por observar	Preguntas orientadoras para la valoración pedagógica de la o el estudiante
<p>Dimensión 1. Contexto y vida familiar</p>	<p>Esta dimensión indaga sobre el entorno familiar y su historia de vida.</p>	<p>Objetivo: recopilar datos generales e información relevante sobre el entorno inmediato en el que vive la y el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo está compuesto su núcleo familiar? ¿Quién se encarga del cuidado? ¿Cuáles son sus condiciones materiales y afectivas? • ¿Cuáles han sido los momentos más significativos de su vida? ¿Con quién tiene mayor o menor vínculo afectivo?
<p>Dimensión 2. Habilidades intelectuales</p>	<p>Esta dimensión indaga sobre la atención, procesos de razonamiento, competencias de lectura y escritura, lenguaje y comunicación, funciones ejecutivas, memoria y temporalidad, dominio de contenidos específicos.</p>	<p>Objetivo: identificar las capacidades, potencialidades de la o el estudiante. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué focaliza la atención (personas u objetos)? • ¿Realiza inferencias? ¿La o el estudiante puede variar la forma de solucionar un problema o repite siempre la misma estrategia? ¿Los aprendizajes que comunica los ha comprendido o los ha memorizado? • ¿Comprende el sentido figurado de una expresión, como el uso de metáforas o dichos populares? • ¿Cómo se comunica? ¿Establece contacto visual? ¿Se adapta fácilmente a situaciones inesperadas? ¿Con qué frecuencia responde a las preguntas que se le realizan? ¿Cómo son las respuestas que da? ¿Qué tanto inicia conversaciones espontáneamente? • ¿Qué áreas o temas específicos domina o despiertan su interés y cómo lo manifiesta? ¿Tiene intereses restringidos? ¿Puede responder a preguntas en relación con hechos pasados o que le demandan ubicarse temporalmente? ¿Puede recordar los pasos secuenciales para realizar un proceso o requiere apoyo? • La o el estudiante cuenta con una valoración médica integral o una valoración de coeficiente intelectual? ¿De qué profesional? ¿Qué registra esa valoración médica y qué se observa en el desempeño de la o el estudiante?

Dimensión 3. Bienestar emocional

Esta dimensión indaga sobre el reconocimiento de los estados emocionales propios y de los demás.

Objetivo: observar la manera en que afronta las situaciones que se le presentan en la cotidianidad escolar y que pueden alterarlo.

- ¿Reconoce los sentimientos de otras personas? ¿Expresa sus propios sentimientos?
- ¿Manifiesta sus emociones? ¿Tiene un canal de comunicación efectivo que le permita expresar sus emociones?
- ¿Qué señales corporales, gestos o verbalizaciones reporta la familia y/o cuidadores que nos puedan ayudar a prevenir conductas disruptivas?

Dimensión 4. Conducta adaptativa y desarrollo personal

Esta dimensión indaga sobre las habilidades prácticas, habilidades sociales, acciones repetitivas y los aspectos sensoriales.

Objetivo: observar el nivel de autonomía en actividades de la vida diaria dentro de los entornos en los cuales se desenvuelve.

- ¿Cómo reacciona ante ciertos estímulos sensoriales en el contexto escolar (luz, ruido, imágenes)?
- ¿Tiene la posibilidad de alejarse o acercarse a los estímulos que le son desagradables o agradables de manera autónoma o requiere apoyo?
- ¿Reconoce comportamientos que son socialmente aceptados, de acuerdo con el contexto?
- ¿Realiza movimientos reactivos y estereotipados (aleteo, pegarse en la cabeza, halarse el cabello, mecerse, caminar en círculo, caminar en puntas de pie, correr en el espacio sin un sentido aparente, manipular repetitivamente un objeto de forma no funcional (golpearlo o agitarlo), entre otros)?

Dimensión 5. Salud y bienestar físico

Esta dimensión indaga sobre el estado de salud, diagnósticos y apoyos terapéuticos y/o farmacológicos.

Objetivo: indagar por el estado general de salud y recolectar información de procesos médicos y terapéuticos. Pueden hacerse preguntas como:

- ¿Cuenta con alguna enfermedad? ¿Tiene otro diagnóstico asociado al TEA? ¿Se enferma frecuentemente?
- ¿Qué diagnóstico de salud tiene? ¿Qué profesional brindó el diagnóstico?
- ¿Consume algún medicamento? ¿Cuál es la dosis y la frecuencia? ¿El medicamento es suministrado de acuerdo con las indicaciones del médico tratante? ¿Qué servicios terapéuticos recibe?

Dimensión 6. Participación e inclusión social

Esta dimensión indaga sobre los aspectos relacionales consigo mismo, con el espacio y con los demás, y por la participación en actividades extracurriculares.

Objetivo: identificar los grupos y redes en los cuales participa la o el estudiante dentro y fuera del contexto escolar.

- ¿Muestra interés por participar en actividades en grupo? ¿Comparte juegos, juguetes, alimentos u objetos? ¿Es consciente de sus propias características?
- ¿Se involucra en las actividades lúdico-recreativas propuestas en el espacio escolar? ¿Está vinculado a actividades extracurriculares recreativas, culturales o deportivas?

Dimensión 7. Metas de aprendizaje

Esta dimensión indaga sobre los temas que le interesan y modos de aprender.

Objetivo: identificar los saberes previos de la o el estudiante para determinar las metas que se van a priorizar en su proceso de aprendizaje y los apoyos y/o ajustes requeridos para completar su trayectoria escolar.

- ¿En qué situaciones de aprendizaje tiene éxito y logra las metas propuestas? ¿Tiene algún interés particular que permita transversalizar las metas de aprendizaje?
- ¿Tiene algún personaje de especial afecto (por ejemplo, dibujo animado o superhéroe) que podamos usar para favorecer los procesos de aprendizaje?

Fuente: Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Se concluye que el TEA es considerado desde las políticas educativas tanto a nivel nacional como a nivel distrital, estas políticas lo relacionan con discapacidad, por tanto hacen parte del concepto de EI. Con respecto a la EI, las variables relacionadas con este tema y que más aparecen en los documentos revisados son: prácticas inclusivas de los educadores, discapacidad y aprendizajes mínimos, también procesos inclusivos en los centros educativos, enfoques de la EI, calidad de la EI, barreras y desafíos de la EI, derecho a la EI. Se infiere que es un tema que viene desarrollándose, por tanto se encuentran muchas más variables, sin embargo, no aparece EI desde la asignatura de filosofía. Se da la inclusión desde diversas asignaturas, la que más aparece es matemáticas, pero no desde la filosofía. Lo que más aparece con respecto a la filosofía con respecto a NN, es una filosofía para NN (en adelante FpNN). Lo que se relaciona con la filosofía, con la enseñanza de la filosofía, se encuentra que ha sido atravesado por cambios en el modo en que se enseña y lo que se enseña. Aguilar y Chicaiza (2011, p. 248) afirman que en un comienzo, la enseñanza de la filosofía se enfocaba en procedimientos, en la enseñanza de la historia de los autores con sus frases célebres. No obstante hoy escapa al aula de clase y ocupa otros espacios. Los cambios se deben a contextos que son comprendidos de diversas formas porque el modo de entenderlos cambia. También se debe a que nuevos modelos pedagógicos han entrado en escena, así que la enseñanza toma nuevos rumbos. Con respecto a la filosofía se evidencia una tensión en tanto que la enseñanza cambia, y a la vez, se elimina de ciertos países su enseñanza, por ejemplo España y Perú. También hay un debate en cuanto a su utilidad y reconocimiento. Se observa que en otros países, la filosofía se transforma y adopta nuevos modos de enseñanza como la Filosofía para Niños y la Filosofía con Niños. El Estado colombiano en el año 2010, procura dar unas

directrices acerca de su enseñanza y evaluación. Con respecto al tema de la filosofía, su enseñanza y competencias filosóficas, los autores más nombrados en los documentos revisados son Alvarado, Lipman, El MEN, Nussbaum y Pineda. Ahora bien, Paniego (2018, p. 169) considera que la filosofía propone un modelo de enseñanza y aprendizaje en el que se promueve la inclusión en la medida que se desarrolla el pensamiento. Autores como Fernández Azcorra, Hoyos y Ezcurdia hacen reflexiones acerca del tema de la enseñanza de la filosofía. Temas como, ¿para qué sirve la filosofía?, la filosofía como profesión y como conocimiento para desarrollar capacidades e integrar conocimientos para la investigación, además de cambios en la práctica de la enseñanza de la filosofía y en las estrategias didácticas para la enseñanza de la FpN. Con respecto a la relación de la enseñanza y aprendizaje de la FpNN en inclusión por sus NEE, no se encuentra material.

Justificación

El CNSR se viene adaptando a la EI, por tanto requiere que la asignatura Pensar lo Pensado (filosofía para niños y niñas) haga los ajustes correspondientes para participar del currículo que se ofrece en la institución. La investigación procura explorar cuáles son los cambios en la PP que la asignatura puede implementar para aportar a los NN con NEE concretamente con TEA. Esto implica la descripción de los procesos que se van realizando y que dan evidencias de resultados por medio de la convivencia de los NN que por su condición de aprendizaje quedan excluidos de ciertos espacios y prácticas dentro de la clase. Además, hay que evaluar el proceso de inclusión desde la filosofía. Es que la filosofía es considerada en muchos aspectos como un ejercicio de pensamiento teórico, abstracto y científico, lo que a las NEE de algunos NN con TEA, les excluye. De allí la importancia de generar una PPI desde la asignatura de filosofía y para la asignatura de filosofía de cualquier institución educativa. En este sentido, la filosofía asume el desafío de alcanzar nuevos modos de la educación actual, y ayudar al gremio de profesores de filosofía a entrar en el ámbito de la EI, para convertir a la filosofía en una filosofía inclusiva y una filosofía inclusiva para NN.

Referentes teóricos

Se sabe bien que una educación filosófica es una experiencia personal que cada filósofo desarrolla con su práctica, intentar describir una sola dirección es limitar a los diferentes profesores que se encargan de esto. Es que el campo de juego donde se da el enfrentamiento por el saber filosófico es variado y enriquecido por la diferencia contextual experimentada. Por esto no hay una sólo definición de filosofía y no existe un único programa para enseñarla. Sin embargo, la filosofía viene de una época en la que la enseñanza de la historia, por lo menos en la etapa de la educación media, era a lo que se refería la enseñanza del conocimiento filosófico. Hoy el asunto es diferente y la filosofía enfrenta en la actualidad desafíos por causa de los cambios culturales, por causa de la tecnología, además de los cambios educativos y las nuevas propuestas científicas del pensamiento actual. Hay que resaltar que los cambios en educación que son un desafío particular, han hecho que la enseñanza de la filosofía tenga retos como la inclusión y la EI. A continuación se sustenta la PP de la asignatura de filosofía, estableciendo un marco teórico que relaciona la filosofía con la filosofía para niños y niñas (en adelante FpNN) y la EI. El enfoque busca generar un proceso que sea dialógico conforme a la diversidad de las NEE de NN con TEA.

La Filosofía como Interrupción y Acción

Inicio por la asignatura de filosofía. Por filosofía entiendo un interrumpir, es decir, un quebrar o romper la continuidad de un momento de la vida en el que se realiza una acción específica. Se interrumpe para introducir y ampliar las posibilidades de lo que sucede por medio de comprensiones que se dirijan a la acción. Interrumpir para rastrear verdades y relaciones, para suponer, para plantear y actuar. Interrumpir para preguntar y para responder. Interrumpo para pensar. Un ejemplo para explicar esto acontece en el libro *El Principito* (Saint-Exupéry), es que el aviador se encuentra a un niño que le pide que le dibuje un cordero

cuando despierta después de su primera noche en el desierto. - ¿Qué haces tú por aquí?-, fue la primera pregunta del aviador. Interrupción en un extraño momento del aviador al estar en el desierto. Deleuze en su Abecedario filosófico, en el segmento de la Q, dice que hay preguntas, interrogantes y problemas. ¿Qué haces aquí?, esto es un problema si se enfoca a la existencia, a lo ético, a lo lógico y otras cuestiones filosóficas. Esto es interrumpir, romper la continuidad de un momento para adentrarse en un problema. Habermas dice que la filosofía es un reflexionar, una búsqueda de la razón (Habermas, 1992, p. 15). Buscar la razón es adentrarse en un problema, lo cual es un comienzo cuando se hace una pregunta, no obstante hay que seguir avanzando para encontrarse con las acciones, es que toda filosofía para que salga del mundo de la ficción requiere acción.

El Rol de la Ficción y el Diálogo

¿Acaso la ficción es contraproducente en la filosofía? No en una FpNN, no en una filosofía que de la ficción se pase a la acción. La ficción es una herramienta para la literatura (Rojas, 2018, p. 39) y puede ser una herramienta para la filosofía, por ejemplo, Nussbaum combina literatura de ficción con filosofía moral (Argüello, 2018, p. 7). Con respecto a la ficción, toda realidad, y no sólo la literaria, es una ficción, no más hay que ir a los fundamentos filosóficos que propuso Descartes, donde la realidad o el mundo nunca es contemplable en sí. Qué decir de la filosofía de Platón y el mundo de las ideas, Kant y su filosofía trascendental o Hegel y el espíritu absoluto. ¿Por qué relacionar ficción y filosofía? Es que en el mundo de los NN, las abstracciones requieren relatos que les permitan comprender las situaciones que se van a problematizar. Esos relatos son ficción para los NN y son el mundo más cercano para ellos y ellas, y esto acontece porque una de las características del relato es que está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades (Barthes, 1977, p.2), además que

otra de sus características, es que permiten la problematización. Estos relatos se encuentran en recursos tales como “el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado, el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación” (Barthes, 1977, p.2), también en todas las formas actuales que se presentan en el ciberespacio, tanto narrativas transmedia como relatos digitales. Todos estos son recursos usados para pensar, para hallar la razón y trasladarse a la acción, que dentro de la propuesta pedagógica usada en clase se enfoca en lo dialógico. Lo dialógico es naturaleza humana, el diálogo es la base de una relación. El diálogo es una relación que como lo expresa Buber, se da con la naturaleza, con los seres humanos y aún con seres inteligibles (Buber, 1974, p.8). ¿Qué es el diálogo? El diálogo se entiende como una acción comunicativa y “se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones” (Habermas, 1992, p. 124). ¿Cómo iniciar el diálogo? La pregunta en el diálogo es importante y es la chispa que produce la relación que desencadena la acción.

Filosofía para Niños y Niñas y El Diálogo

Ahora bien, como propuesta para la clase, la filosofía se enseña usando relatos, utilizando la ficción, planteando preguntas, para que dentro de un entorno dialógico se produzca una idea para la acción. Es necesario recalcar que esta propuesta parte de una FpNN. La enseñanza de esta filosofía es una práctica que ha ido ocupando el primer ciclo de la educación en Colombia, la FpN surge hace más de 50 años (1969) con Matthew Lipman (Sumiacher, et al., 2021, p. 64). Esta propuesta tiene varios objetivos, uno tiene que ver con la enseñanza de los

contenidos que la filosofía trabaja, todo con los ajustes razonables que la edad de los NN requiere. Además, se enfoca en estimular el pensamiento, lo que se denominará el pensamiento filosófico (en adelante PF). En cuanto al PF se ha de decir que este se fundamenta en pensar. Esto a primera vista parece una conclusión que no aporta nada de información relevante para entender el pensamiento filosófico, sin embargo, pensar es una acción constante que se enseña. Daniel Kahneman, en su texto *Pensar Rápido, Pensar Despacio*, da un ejemplo que vale la pena mencionar, el autor dice: “Quiero ahora presentar un argumento lógico: dos premisas y una conclusión. Intente el lector determinar con la mayor rapidez si el argumento es lógicamente válido. ¿Se sigue la conclusión de las premisas?

Todas las rosas son flores.

Algunas flores se marchitan pronto.

Luego algunas rosas se marchitan pronto. “ (Kahneman, 2011, p. 46).

Pues bien, como lo dice Kahneman, la mayoría de los que responden lo hacen desde una manera de pensar que asegura que sí se sigue la conclusión de las premisas, sin embargo no se tiene en cuenta que las rosas no se marchitan pronto. Qué se puede concluir, que se enseña a pensar, sea de forma lenta o rápida, intuitiva o lógica, teórica o práctica. Entonces, si se enseña a pensar, se puede enseñar a pensar filosóficamente. Recuérdese a Sócrates y los sofistas, dos tipos de pensamiento filosófico diferente en cuanto a la verdad. Unos relativistas y el otro en una búsqueda de la verdad absoluta. Qué decir de las diferencias entre Santo Tomás y San Buenaventura frente a la primacía del intelecto con respecto a la voluntad o la entrada del pensamiento crítico en el siglo XX. Pues bien, se enseña a pensar desde la filosofía y esa es la importancia de los contenidos, los cuales brindan orientaciones y ejemplos concretos en ciertas épocas de la historia humana. Se ha de añadir que aquellos contenidos

brindan un lenguaje que se contextualiza dentro de clase para que sea comprendido por los NN, lenguaje que transmite abstracciones, situaciones u objetos, que se problematiza dentro del entorno dialógico. Un ejemplo de este flujo se da en la clase que trabaja la filosofía política. Utilizando diferentes relatos y un aprendizaje multimodal, ingresamos al mundo donde los lobos son los protagonistas. El Lobo y los Siete Cabritos, el Pastorcito Mentiroso, Caperucita Roja, Los Tres Cerditos. Se problematiza la naturaleza del lobo y se relaciona con la postura de Hobbes acerca del hombre: “El hombre es un lobo para el hombre”. Se generan preguntas por parte de los NN. Se aportan más preguntas y se relacionan con varios ámbitos, no sólo el político sino el deportivo, científico, territorial. Por último se invitan a las acciones que pueden solucionar las diversas tensiones que se dan. De esta manera se da un flujo desde la interrupción hacia la acción y se vincula el PF. Aguilar en su artículo Didáctica de la Filosofía (2019), considera que los procesos propios de la filosofía y prácticas filosóficas concretas es a lo que se refiere enseñar filosofía y enseñar a filosofar. En este sentido, el PF abarca las dos, es que al PF se le unen la pedagogía y la didáctica. Entonces, al hablar de la enseñanza de la FpNN, el profesor es quien debe generar una propuesta adecuada para llevar a cabo un interrumpir que de por sí es comunicativo, abstracto y de fundamentos teóricos, además de promover el PF para llegar a la acción. Hoy la FpNN es un programa en el que se dan diversas propuestas aplicables en todos los casos para NN escolarizados y que asumen el aprendizaje sin ningún inconveniente, no obstante, la FpNN en la EI es un reto que debe asumirse, aunque ya existen ciertas prácticas con NN en la EI desde diversos saberes, por ejemplo la matemática y el lenguaje.

Educación Inclusiva: Derecho, Diversidad y Proceso

La ley colombiana dice con respecto a los trastornos que “la atención que ofrezca el sistema educativo a estudiantes que presenten trastornos específicos de aprendizaje, no deberá ser individualizada, ni exclusiva, sino deberá promover la vinculación y permanencia en el aula regular mediante herramientas y estrategias que consideren las características particulares de las niñas, niños, adolescentes o jóvenes que favorezcan un desempeño académico y social y por ende una dinámica de enseñanza-aprendizaje exitosa, apoyada por todos los miembros de la comunidad educativa a la que pertenece el estudiante” (Ley 2216 de 2022, artículo 6). Este es precisamente el fundamento de una EI. El siguiente aspecto a tratar para la construcción de una PPI desde la FpNN, es la EI. Para abordar la EI parto de lo qué es la educación. La educación es el resultado de educar. Por educar entiendo una acción, no cualquier acción sino una que nace en el idear. Es que la educación no es improvisada, se inventa, se piensa, se concibe, se forja desde la imaginación y la creatividad. Educar es una acción que incluye crear, desarrollar, comunicar, realizar, todo con base en el desarrollo de las capacidades del ser humano y en diferentes campos, además es una acción que se enfoca en la búsqueda de la verdad y en la enseñanza de la humanidad. Con respecto a la verdad, Cortina afirma que la búsqueda de ella tiene como fin la asimilación de conocimientos, los necesarios para obrar bien para alcanzar la excelencia humana (Cortina y Martínez, 2001, p. 55), excelencia que se logra por medio del proceso educativo (Cortina, 1995, p. 2) que debe iniciar desde las etapas más tempranas. Se trata de aprender a ser personas hábiles e íntegras, personas capaces de amar e imaginar, capaces de ser ciudadanos (Nussbaum, 2005, p. 21) según un modelo de educación que se traza quien educa.

Cabe señalar que a esta educación se le añade el adjetivo de inclusión, una palabra que amplía la educación en términos sociales, políticos, jurídicos, pedagógicos, una ampliación

humanizante. En el territorio colombiano la EI o inclusión educativa (en adelante IE), son términos que se usan para expresar el mismo concepto que se relaciona con la educación. Éste dice que la educación tiene por finalidad superar los obstáculos que enfrentan las personas, “reconociendo los diferentes ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, así como las características contextuales de todos y cada uno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (MEN, 2022, p. 12). IE o EI se refieren a la educación y la individualidad en su más amplio sentido. Por otra parte, la EI se contempla desde varios conceptos, en aras de esta investigación me refiero a tres, el primero tiene que ver con el derecho, el siguiente concepto es el de la diversidad y el siguiente el de proceso.

El primer término hace referencia a un derecho porque los seres humanos cuando por sus capacidades o por otras cuestiones que tienen que ver con su origen, lengua, género o religión, quedan expuestos a la vulneración de su derecho a participar de la sociedad a la que pertenecen o en la que están, requieren de la garantía de sus derechos y todo esto por medio de la educación (Universidad Intercultural de Chiapas, 2018, p. 16). “La inclusión educativa es el modo en el que se respeta los derechos de todos sin discriminación” (Bermeo y Rodríguez, 2015, P. 32). Así mismo, es un derecho que se expresa en el servicio educativo por medio del cual se preparan y se ejercitan a las personas para ser parte de la vida social, de la globalidad, de la vida escolar, es el modo concreto en el que se forman ciudadanos para la comprensión del mundo y vivenciar y ejercer los derechos y deberes que como seres humanos se tiene al ser seres libres. Precisamente esto convierte a la EI en uno de los retos del sistema educativo al tratar de garantizar la calidad, la pertenencia, la igualdad y la equidad de todo el alumnado bajo la premisa de un derecho constitucional (Castaneda y Márquez, 2021, p. 57).

El segundo concepto a considerar es el de diversidad. Con respecto a la diversidad hay que decir que este concepto parte de las características fundamentales de todos los grupos sociales

y de los individuos. La diversidad es una característica inherente que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes de la sociedad (Universidad Intercultural de Chiapas, 2018, p. 18). Es que la diversidad es aprovechable y beneficiosa porque dinamiza a la sociedad y a la cultura. Cuando se nombra la diversidad, se hace referencia a la identidad, a las capacidades de NN, se hace referencia a la diversidad de estilos de aprendizaje, de pensamientos y opiniones, en esencia la individualidad humana. En términos generales, la EI es una educación basada en la diversidad y que se ocupa de la individualidad humana. Acorde con esto, los diferentes actores de la EI requieren entender que son diferentes, que hay diversidad, pero que tienen los mismos derechos (Giordano y Santos, 2022, p. 71).

Por otra parte, al entender la EI como derecho y bajo el extenso horizonte de la diversidad, se da la EI como proceso que es el tercer concepto a considerar. El proceso se enfoca desde:

1. La escolarización.
2. Lo ético.
3. El aporte de los profesores.

1. La escolarización. Como proceso de escolarización, la EI considera las diversas necesidades educativas de quienes se acogen a ella, esto convierte a la EI en una educación singular, que tiene en cuenta al individuo, a la persona, saliendo de la educación de masas a una educación más personalizada al tener en cuenta elementos propios de quien se educa. Es importante resaltar que la EI no es un proceso de homogeneización porque quienes participan de ella, a lo mejor no adquieren los mismos aprendizajes y no se comportan de la misma manera a quienes les rodean. Precisamente por esto, en cuanto al proceso de escolarización desde la EI, hay que considerar la categoría alumno o alumna (en adelante AA), categoría relacionada en parte con discapacidad. En cuanto al AA en situación de inclusión, Giordano y Santos aseguran que designa el término a una persona con discapacidad (Giordano y Santos,

2022, p. 62). Este reconocimiento del AA en situación de inclusión requiere de la caracterización como definición y descripción de la persona. El propósito central de aplicar una EI orientada a las NEE, consiste en el desarrollo de NN teniendo presente las características individuales para su vinculación dentro del sistema educativo y selección de aprendizajes que se consideren útiles para la vida que lleva, aprendizajes cercanos a los AA y a sus interacciones en el ámbito escolar (García et al., p. 30). Este modo de abordar la educación considera al AA desde una particularidad en la que sus necesidades educativas difieren de las necesidades educativas de otros AA, sin llegar a ignorar que tienen unas necesidades educativas en común con otros NN, por ejemplo la seguridad (García et al., p. 3). Reconocer esas necesidades educativas implica haber caracterizado al AA de forma tal, que se tiene claro cuál es la NEE que posee y cuáles son las condiciones y circunstancias que posee, todo para asegurarle el derecho y servicio de una educación de calidad, una EI. Esta calidad está orientada al cumplimiento de la meta que consiste en suplir sus NEE, de modo que AA alcancen los objetivos generales y estándares de aprendizaje que el sistema contempla como fin de la educación (Muñoz y Otondo, 2018, p. 81). Entonces bien, la caracterización es una parte fundamental de la escolarización. La caracterización del AA permite reconocer si es posible el cumplimiento de esta meta, si no, los objetivos y competencias pueden cambiar para ofrecer una educación de calidad apropiada a las necesidades de los NN. Dentro del reconocimiento que se hace de NN que tiene NEE, se consideran criterios diferentes en cuanto a las necesidades de los AA que no poseen esas NEE, por ejemplo la necesidad de utilizar sistemas de comunicación alternativos, necesidad de tener más tiempo para procesar la información, necesidad de ayuda para desarrollar un sistema emocional equilibrado, necesidad de que se le muestren las cosas teniendo presente adaptaciones de espacios o por medio de la intervención de un adulto, necesidad de un aprendizaje concreto y real, menos abstracto y

teórico, necesidades logísticas que tienen que ver con el baño o adaptación de su sitio de estudio (García et al., p. 21, 24, 31). Las caracterizaciones permiten tener criterios claros acerca de la interacción de los alumnos en casa, en el colegio y en otros entornos, además de reconocer qué es lo que le resulta más fácil y cómodo hacer, además que brinda información de cómo estudia, si utiliza herramientas de aprendizaje multimodal para adquirir conocimiento, si tiene rutinas de estudio, de juego y de descanso. Reconocer la etapa educativa en la que se encuentran los NN, además de reconocer sus experiencias de aprendizaje, su posición social, su posición económica, su sexo, su origen y características individuales y sociales, permitirán el buen desarrollo de la actividad educativa (García et al., p. 19). El reconocimiento del carácter comprensivo de la etapa en la que se encuentra, supone garantizar a todos los AA un bagaje común de experiencias de aprendizaje y de relación con independencia de su posición social, económica, sexo, raza, y otras características individuales y sociales. Por causa de la caracterización es que los diferentes insumos que tiene la educación, requieren ser ajustados al considerar a los AA con NEE.

Hay que agregar que la escolarización es posible si la institución educativa asume el proceso de inclusión que se da por causa de la exclusión. Dos variables más hay que tener en cuenta en el proceso de escolarización, la institución educativa y la exclusión. No se puede negar que los seres humanos padecen de exclusión, sea por sus capacidades o por sus discapacidades, y Giordano y Santos consideran que la sociedad niega la diversidad y las diferencias originando exclusiones, esto atiende a cuestiones ideológicas y a la incapacidad de solucionar la situación de exclusión, la niegan al no reconocerla, por lo tanto, la institución educativa tiene que asumir el problema de la exclusión en la sociedad (Giordano y Santos, 2022, p. 62). ¿En qué sentido tiene que asumir la institución educativa la exclusión de las personas? La institución educativa se propone como un lugar de encuentro, de intercambio, de

adaptación y comprensión de las diferencias, comprensión de la diversidad. La institución educativa es el lugar de escolarización de NN neurodivergentes. Es el lugar para aprender acerca de incluir e incluirse, es el lugar de encuentro de capacidades y discapacidades. La institución educativa es el lugar de la EI, lugar de la diversidad, lugar de valores y transformaciones sociales que eliminan la exclusión (MEN, 2022, p. 20). Además, la institución educativa es un lugar de experiencias para llegar al convivir, porque el convivir es pasar tiempo juntos, jugar juntos, leer juntos, escribir juntos, aprender juntos y tener diferencias al estar juntos, es que no se puede negar que en la institución educativa también se da la exclusión, se da en ambientes de aprendizaje y de enseñanza, es que la institución educativa no está exenta de esta situación. La exclusión es un elemento esencial para la existencia de la EI. Por exclusión en el ámbito educativo se entiende una serie de actitudes que se da en el profesorado (Alvarez y Rodríguez, 2023.), actitudes en AA como grupo social (Bermeo y Rodríguez, 2015, p. 22). Estas actitudes son una construcción constante, y un ejercicio cotidiano y en diferentes contextos (Castro y Mora, 2022, p. 67). Son las normas o políticas de las instituciones educativas (aún en un elemento como los horarios (Vela, 2024, p. 11148)). Se da la exclusión educativa por una carencia impartición de conocimientos (Calvo, 2013, p.5) o desarrollo de aprendizajes (Fundación Gestión Educativa, 2021, p. 92.). La exclusión es la poca participación social y académica de AA (Plancarte, 2017, p. 217). Exclusión por prácticas docentes ineficientes, falta de recursos didácticos apropiados a la diversidad que se da en la institución educativa, materiales y tecnologías atrasadas, falta de infraestructura en la institución educativa (Castaneda y Márquez, 2021, p. 56.). También por el desconocimiento de las características de AA y de lo que necesitan (Hernández y Elles, 2017 p. 7). Ampliando el significado, exclusión es promover condiciones para que no se tenga acceso a la educación (MEN, 2022, p. 20). A pesar de esto, la institución educativa asume el

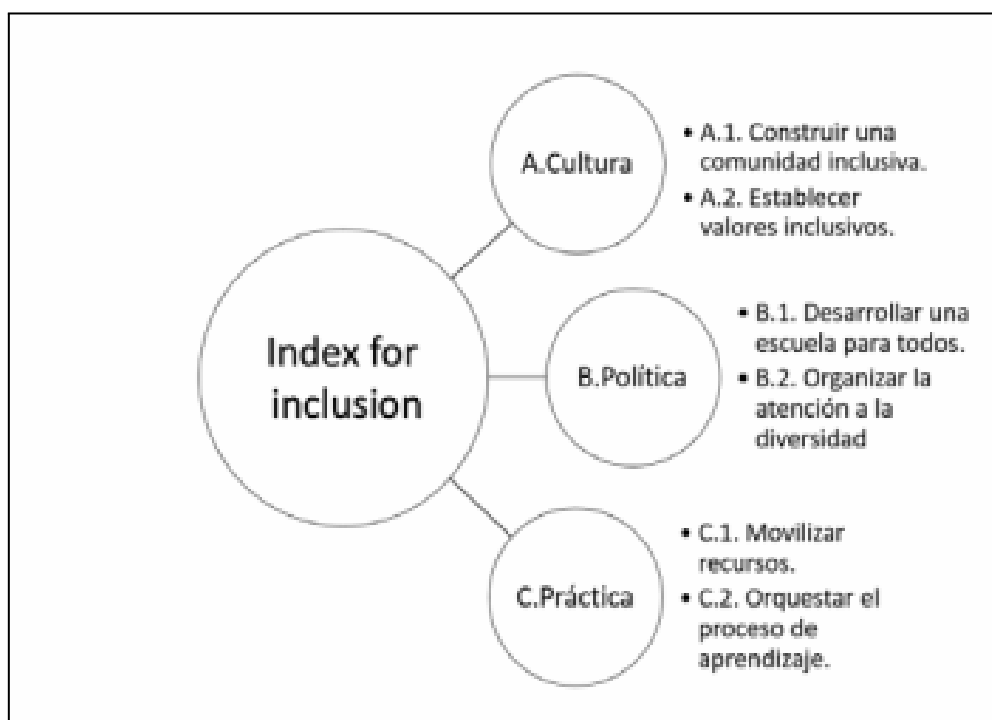
reto de la inclusión, es que en ella se manifiestan los diferentes comportamientos que deben ser transformados por medio de la ideación llamada educación. Estos comportamientos no se dan solo en AA, también en otros actores de la comunidad educativa, entonces, la institución educativa asume el papel de lugar de apoyo para las personas con discapacidad, personas neurodivergentes y sus familias, quienes también se vinculan al proceso de inclusión del cual son parte fundamental. En cuanto a la institución educativa, esta requiere transformarse de institución educativa tradicional a institución educativa inclusiva. Es que no puede haber un cambio significativo en las asignaturas y en la PP si la institución educativa no se transforma. Esto implica unas reformas dentro del sistema de la institución educativa, reformas que van desde el currículo hasta adaptaciones de los diferentes espacios de aprendizaje en espacios de inclusión que promuevan la autonomía y la dignidad. La institución educativa debe producir una transformación del ambiente escolar en un ambiente inclusivo con prácticas inclusivas. Es que los AA con NEE, por su condición de discapacidad o de excepcionalidad, sea por su neurodivergencia, se pueden educar en los mismos espacios en los que se educan los NN con NEC. Este hecho representa un gran desafío para el sistema educativo, ya que los NN requieren de espacios accesibles físicamente, profesores con una actitud abierta, flexible y de especial calidad humana, y de metodologías que respondan a sus particularidades. La institución educativa se debe transformar para evitar la reproducción de la exclusión por medio de la conciencia humana, de la cultura y de la educación (Giordano y Santos, 2022, p. 66). Esto implica que la institución educativa requiere asumir el proceso de escolarización transformándose en una institución educativa incluyente. “El proceso para construir un modelo de escuela incluyente no es lineal ni homogéneo; más bien es gradual, discontinuo y heterogéneo. Depende del punto de partida de cada institución y las metas que se van planteando en diferentes etapas” (Centro Regional de Formación Docente e Investigación

Educativa, 2017 p.25). Esto implica realizar unos ajustes de forma tal que satisfagan las necesidades que van apareciendo en el proceso, es que hay que evitar la exclusión dentro y desde la misma educación.

El siguiente esquema brinda información de las dimensiones en las que hay que tomar decisiones para asegurar la EI en la institución en la que se examina el caso:

Figura 3

Dimensiones para asegurar la Inclusión



Recuperado de Vélez, 2018, p. 4.

Con respecto a las dimensiones, cada una es importante para la transformación de la institución educativa (Vélez-Calvo, et al. 2018, p. 4). Hay que asegurar que la institución educativa participe de forma constante en la inclusión para asegurar que las asignaturas en este caso filosofía se transformen para proponer los cambios pertinentes. Dainese dice que la inclusión supone eliminar todos los obstáculos que excluyen y discriminan, esto abarca

barreras institucionales, pedagógicas, curriculares y culturales (Dainese, 2015, p.16). Por eso el MEN asegura que no se trata de cambios en metodologías, lo cual es útil, sino en el cambio del sistema educativo con el propósito de permitir una participación activa centrada en los AA y acorde a sus características (MEN, 2020 p. 9). Ahora bien con respecto a una pedagogía que se relacione con la inclusión se toman los cuatro siguientes principios que aparecen en Respiramos inclusión en los espacios educativos Propuesta metodológica para educadores:

1. La plena expresión de la identidad. (Identidad)
2. La apropiación de la diferencia como una condición positiva. (Diversidad)
3. La valoración de la justicia y el derecho de todos de vivir una vida libre de discriminación. (Justicia)
4. El compromiso individual y colectivo de generar cambios para dismantelar los prejuicios y la discriminación (Cambio social) (Bermeo y Rodríguez 2015, p. 32).

Con respecto a la institución educativa, se tienen que hacer los ajustes para cumplir estos fines, el Decreto 1421 de agosto 29 de 2017 reglamenta el marco de la EI para las personas con discapacidad que participan de preescolar, básica y media, éste justifica un esquema de atención. El Decreto dice:

Esquema de atención educativa: son los procesos mediante los cuales el sector educativo garantiza el servicio a los estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la educación formal de preescolar, básica y media, considerando aspectos básicos para su acceso, permanencia y oferta de calidad, en términos de currículo, planes de estudios, tiempos, contenidos, competencias, metodologías, desempeños, evaluación y promoción.

Estos ajustes que hay que realizar para hacer posible la escolarización, según el texto *Inclusión y Equidad: Hacia la Construcción de una Política de EI para Colombia*, se pueden resumir en:

1. Las leyes y las políticas.
2. La gobernanza y el financiamiento.
3. Los currículos y los libros de texto.
4. Los docentes y el personal de apoyo a la educación.
5. Escuelas.
6. Alumnos, familias y comunidades. (MEN, 2022, p. 20).

Hay que resaltar que debido al sistema educativo que es direccionado por el gobierno, la EI se convierte en una política que obliga al sistema educativo a participar en la construcción de una sociedad incluyente y democrática. Estas políticas permean la educación y los diferentes actores asumen sus roles desde dicha orientación. La institución educativa, los profesores, los alumnos, la familia, son quienes asumen los procesos de cambio, son actores directos, no obstante, los barrios y el sector productivo tienen que ser parte de estas transformaciones, ya que la inclusión supera los límites de la institución educativa. (Vélez-Calvo, et al. 2018, p. 11). En este sentido es importante aclarar que la política se ha transformado en un objetivo, en un fin de la educación. Ya no es una política para la EI sino que es la finalidad misma de un proyecto educativo que llevan a cabo las instituciones educativas. Precisamente por esto todos los actores del proceso educativo deben estar permeados, tienen que ser transformados para cumplir estos fines.

2. Lo ético. No sólo es una cuestión política la que tiene asumir la institución educativa, es decir, seguir las normas o políticas dadas por el gobierno, también es una transformación

cultural y práctica en tanto que lo organizacional asume nuevos compromisos para liderar los procesos de inclusión. Esto implica una transformación en los valores que se promueven en la Institución educativa porque la EI es un proceso permanente que posibilita ofertas que reconocen, valoran y responden de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas. “Esta pertinencia se enfoca en la promoción del desarrollo integral y la participación de todas las personas, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, reduciendo las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo” (MEN, 2022, p. 9). En síntesis, una nueva percepción axiológica, es que en el proceso de escolarización se desestimulan actitudes discriminatorias y se crean relaciones que les dan sentido de pertenencia e identidad a los participantes de la inclusión (MEN, 2022, p. 17). Estas actitudes discriminatorias cesan cuando los NN, cuando los miembros de una comunidad educativa, comparten espacios, tareas, actividades, forjando un contexto en el que se da el respeto (Giordano y Santos, 2022, p. 77), espacios de aprendizaje donde se dan valores acordes a la inclusión. Este proceso de formación de relaciones va disolviendo la exclusión al transformar las diferencias en derechos y deberes entre semejantes. Precisamente por esto, la EI es un proceso en el que se construyen espacios para que la comunidad educativa tenga igualdad de oportunidades y derechos (Bermeo y Rodríguez, 2015, p. 130). En este sentido, los NN que hacen parte de la institución educativa requieren comprender que tienen que incluirse dentro del modo de vida de los AA que están en EI. Esto hace referencia a la comprensión de procesos, ayudas externas, apoyo familiar, que participen del proceso. De esta forma se reducen las limitantes que impiden el libre desenvolvimiento de quienes están en el proceso de EI. Vélez propone tres dimensiones

para trabajar la inclusión, dice que hay que trabajar para que “la inclusión penetre en todas las políticas y modalidades de apoyo, para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Vélez-Calvo, et al. 2018, p. 4). Esto implica establecer buenas prácticas inclusivas desde los alumnos, para favorecer la participación de todos los que se encuentran en situación de exclusión (Castaneda y Márquez, 2021, p. 57), quienes en su mayoría son NN con NEE. Alvarez y Rodríguez proponen la apropiación de valores inclusivos como derechos, cooperación, participación, respeto a la diversidad, solidaridad, aprendizaje, valoración positiva y celebración de la diversidad, bienestar, comunidad (Alvarez y Rodríguez, 2022, p. 362). En conclusión, la EI es un proceso de mejoramiento constante de los actores por medio de los valores, un proceso de inclusión y aprendizaje (Giordano y Santos, 2022, p. 75).

3. El aporte de los profesores. En el caso de los profesores, estos deben estar preparados para que contribuyan de “manera efectiva en los procesos de inclusión, ya que se garantiza la planificación con ajustes razonables y metodologías diversas que responden a las necesidades educativas del alumnado” (Catañeda y Márquez, 2021, p. 63). Esta preparación ayuda a eliminar prácticas exclutoras, de modo que se cumplen los fines de la EI, un ejemplo claro es la adaptación de los conocimientos matemáticos, tecnológicos, científicos o filosóficos, etc., para cumplir con estos fines. Esto implica que los profesores se apropian de un saber inclusivo, saber hacer inclusivo y un querer hacer inclusivo (Castaneda y Márquez, 2021, p. 58). Este proceso de profesionalización es constante y variado debido a que los AA que participan de la EI son diferentes unos de otros. La no preparación profesional de los profesores aumenta las brechas para implementar la EI, además de producir condiciones de exclusión. La constante capacitación requiere de la creatividad de los profesores para fomentar una pedagogía inclusiva rica en estrategias diversificadas (Catañeda y Márquez, 2021, p. 57). Los profesores deben estar en constante actualización, deben asumir procesos de

sensibilización, asesoría y auto capacitación en aspectos “curriculares, metodológicos y en la profesionalización para la atención de la discapacidad” (Castaneda y Márquez, 2021, p. 61). Con respecto a la preparación hay que decir que Calvo propone la formación pedagógica enfocada a la pedagogía activa, formación didáctica, un amplio repertorio de estrategias, formación ética, un énfasis en el compromiso social y formación en investigación por necesidad de la sistematización de experiencias (Calvo, 2013, p.15). Por parte de los profesores debe haber una apropiada comprensión de la inclusión por medio de criterios que permitan una pedagogía inclusiva apropiada. Es que debe ser modificado el espacio, los tiempos, los juegos y los aprendizajes, además de modificar la asistencia de padres y cuidadores que están siendo incluidos dentro del sistema escolar. Estos son los criterios para tener en cuenta dentro de la evaluación que se hace dentro del proceso de EI desde el aula:

1. El espacio de aprendizaje.
2. Los tiempos de aprendizaje.
3. Los juegos.
4. Tipos de aprendizajes.
5. Asistencia de padres y cuidadores.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende porque el MEN definió la inclusión como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores (MEN, 2022, p. 33).

Por último con respecto a este punto, hay que decir que proceso es la palabra clave, porque el proceso de EI requiere de tiempo y de momentos bien estipulados bajo parámetros como análisis, la auto-evaluación y la planificación para cumplir con los objetivos y alcanzar las posibilidades de formación contempladas por las instituciones educativas. La EI no solo se

refiere a la inclusión de un niño o una niña en el sistema por causa de sus capacidades, sino que se refiere a la inclusión de los actores, como los alumnos, profesores, directivos, administradores, en el modo de vida de los que se integran al sistema escolar bajo una perspectiva diferente de aprendizaje y de interacción en la convivencia. De acá la importancia de convertir la inclusión en una política que garantice la transformación del sistema como de los entornos para mantener de forma apropiada la inclusión, es que la inclusión no es un suceso sino un proceso que puede recorrer todas las etapas de vida de las personas que se integran y de quienes lo necesitan.

Necesidades educativas especiales y necesidades educativas comunes

Se sabe bien que los NN con NEE tienen necesidades físicas, emocionales, sensoriales e intelectuales diferentes a las comunes (Dabdub y Pineda, 2015, p. 43). Precisamente por esto, se requieren cambios en las prácticas pedagógicas (en adelante PP) para que los NN que tienen NEE aprendan y tengan experiencias apropiadas en su vida escolar. Con base en lo anterior, cada asignatura en el CNSR tiene que trabajar para suplir esas NEE de cada NN y así cumplir con los fines de la EI.

El Desafío Final: Una filosofía inclusiva para NN con TEA

Ahora bien, se da el desafío de hacer una filosofía para todos, hacer una FpNN bajo el enfoque de la EI, una FpNN con NEE. ¿Cómo educar desde el PF a NN con NEE? ¿Cómo enseñar a filosofar y a hacer filosofía a NN con TEA? Las competencias son un marco conceptual y metodológico que se dirige a la persona, en este caso el enfoque socioformativo de las competencias, enfoque desarrollado por Tobon en el que “las competencias son la actuación que tiene la persona en un marco ecológico, acorde con las necesidades e intereses

personales, las actividades requeridas por el contexto, el afrontamiento de problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos” (Tobon, 2013, p. 24), es el marco elegido para la enseñanza de la FpNN con NEE. Una vez elegido este enfoque, se pueden encontrar competencias para la enseñanza de la filosofía. Gómez afirma que se puede educar desde la filosofía en competencias tales como: “(a) relación con lo real, (b) metacognición, y (c) problematización; y de otra parte, sobre dos actividades del profesor que exigen competencias particulares, en este caso la filosofía, a saber: (d) transposición didáctica y (e) diálogos con los alumnos” (Gómez, 2015, p. 272). Además, Sumiacher afirma que la FpNN abarca campos como el multiculturalismo y la inclusión (Sumiacher, et al., 2021, p. 64). Según Paniego, la FpNN es un enfoque metodológico que permite una verdadera inclusión al vincular a los NN a un aprendizaje fundamentado en los valores (Paniego, 2018, p. 169). Con respecto al PF, el cual se fundamenta en competencias filosóficas, se ha venido consolidando desde la propuesta de Lipman y Sharp, quienes propusieron el pensamiento multidimensional compuesto por el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Sumiacher, et al., 2021, p. 66). Pues bien, con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, con respecto al PF, se ha de añadir el planteamiento de Gómez con respecto a la adquisición de competencias es útil para la asignatura porque existen diferentes factores como el afecto, la voluntad, la utilidad y las disposiciones del profesor y el alumno para el desarrollo de las competencias filosóficas que se desarrollan por medio de la enseñanza de la filosofía (Gómez, 2015, p. 277), para este caso, la enseñanza de una filosofía para la inclusión, una filosofía inclusiva. De esta manera se puede hablar de habilidades de percepción, habilidades de investigación, habilidades de conceptualización, de habilidades de razonamiento, habilidades de traducción (Paniego, 2018, p. 173). En último término, una FpNN, requiere de una reacomodación conceptual con respecto a lo qué se enseña y cómo se enseña cuando se quiere enseñar a NN con NEE. Esa

reacomodación es un proceso que transforma a la filosofía en una filosofía inclusiva que evita prácticas exclutoras. Además, la filosofía inclusiva genera elementos que se pueden considerar principios pedagógicos para una pedagogía inclusiva que enfoca al currículo hacia la inclusión. Con respecto al currículo, en palabras de Beltrán y Gómez, “el currículo es la interacción entre los sujetos, el contenido y la institución escolar; este debe responder a las realidades de los contextos donde se evidencia el pluralismo social, cultural, económico y político; para minimizar las desigualdades sociales y culturales de los menos favorecidos” (Beltrán y Gómez, 2016, p. 76). Un currículo inclusivo tiene el objetivo de eliminar la exclusión y tener presente las diversas causas de exclusión que se consideran problemas para hablar de EI. Es un currículo que abarca las diferencias de las personas que son excluidas y que requieren convertirse en actores de la educación para ser agentes de participación en los diferentes procesos educativos. En este sentido, el currículo inclusivo lo que propone es una interconexión de relaciones entre actores que tienen NEE y actores que tienen NEC en el contexto del ambiente escolar. El MEN plantea y recomienda dentro de las prácticas que promueven el cambio en las instituciones educativas con respecto a la inclusión educativa el diseñar el currículo:

Acción 4. Diseñar el currículo y procedimientos de evaluación teniendo en cuenta a todos los educandos (MEN, 2022, p. 21).

Esto implica desarrollar el currículo inclusivo transformando currículos flexibles que vinculen prácticas inclusivas en su estructura. Según Beltrán y Gómez, el currículo inclusivo se origina “como parte de las dinámicas institucionales, la asistencia, presencia y participación de estudiantes con discapacidad o vulnerabilidad” (Beltrán y Gómez, 2016, p. 76). Es que esta categoría concede cuestionar el acceso y permanencia con base en los procesos de aprendizaje que permitan a los AA descubrir y comprender el mundo y los diversos significados (Beltrán

y Gómez, 2016, p. 76). El desarrollo de currículo se abalanza al diseño curricular que se dispone entonces a vincular una etapa más del currículo y es la que tiene que ver con la EI. Esto implica considerar a diferentes comunidades, con lógicas, saberes, prácticas y modos distintos y diversos de pensar, actuar y vivir (Vela, 2024, p. 1929). Este rediseño se orienta bajo la política de la EI. Es necesario considerar la EI como un principio filosófico en el que convergen las capacidades y las discapacidades, el incluir y el incluirse, el ser y el ser diferente. En este sentido para alcanzar un currículo inclusivo, en palabras de Vela, es necesario investigar acerca de un diseño curricular que permita que los diversos intereses, realidades y versatilidad del mundo de hoy, se transformen en un modelo que permita comprender la educación actual bajo un modelo de EI (Vela, 2024, p. 1933). Es que la EI es el modo actual en el que se considera la diversidad, el modelo que acoge a las minorías y en el que se respetan las diferencias. Además, la EI se aplica en la institución educativa, lugar donde se superan las problemáticas que en una sociedad bajo un sistema tradicional, se ahonda en la exclusión. Hay que añadir que un currículo flexible que da paso a un currículo inclusivo, tiene presente las directrices de la EI las cuales se orientan a la planificación, la participación activa, la interdisciplinariedad y la promoción de vínculos intersectoriales (Vela, 2024, p. 1935). En este sentido, el diseño curricular se enfoca en toda la comunidad, lo que quiere decir que el centro no es lo que en términos tradicionales puede llamarse la normalidad, sino que el centro es el intercambio y las interacciones entre los diferentes actores de la educación que pueden estar entre lo que se llama capacidad o discapacidad, entre el incluir e incluirse. Asimismo, “la necesidad de un currículo incluyente es una problemática que enfrenta a la sociedad con el desafío de construir un sistema educativo que promueva la valoración y el respeto por la diversidad presente en cada estudiante” (Vela, 2024, p. 1935). En términos generales, un currículo inclusivo, es una educación para todos.

Por otro lado, para llegar al currículo inclusivo, se crean instrumentos como el Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA). Es que éste brinda pautas para la comprensión del currículo, además de categorizar ciertas actividades que realiza el profesor para su PP. El siguiente cuadro expresa las pautas que pueden ser tomadas en cuenta:

Tabla 7

Principios y Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje

	Principio I. Proporcionar múltiples formas de Representación (el “qué” del aprendizaje)	Principio II. Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el “cómo” del aprendizaje)	Principio III. Proporcionar múltiples Formas de participación* (el “por qué” del aprendizaje)
PAUTAS	Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para la interacción física	Proporcionar opciones para captar el interés
	Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
	Proporcionar opciones para la comprensión	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	Proporcionar opciones para la auto-regulación

Recuperado de Sánchez y Díez, p. 6.

Este tipo de herramientas según Sánchez y Díez, constituyen currículos con impactos positivos en AA con NEE (Sánchez y Díez, p. 8). Es que cuando se usa un diseño inclusivo del currículum pensando en los fines de la EI, se crean espacios educativos en la institución educativa con énfasis en la EI. Precisamente por esto, es necesario que el DUA exprese elementos del aprendizaje porque ese es su fin, el diseño del aprendizaje, no obstante hay dimensiones que van más allá del aprendizaje, por ejemplo:

1. La gestión administrativa o el plan de estudios.

2. Plantearse un plan de estudios apropiado, lo cual requiere la selección de temas, metodologías, didácticas de carácter inclusivo, permitiendo la selección de aprendizajes inclusivos, y prácticas inclusivas y que sean posibles para todos.

Con respecto al currículo de la asignatura de filosofía, el cual está basado en el currículo flexible del CNSR, un currículo inclusivo, se da una transformación a un currículo dialógico, lo cual “implica la participación protagónica de todos los agentes sociales y educativos involucrados en los procesos curriculares de la escuela (expertos, profesores de aula, equipos directivos, alumnado, familiares y vecinos, entre otros), así como el cumplimiento de los objetivos curriculares para todo el alumnado, sin exclusiones (Ferrada y Flecha, 2008, p. 49). Este currículo está enfocado en la promoción de una cultura inclusiva en la que las diferentes personas se apropien de la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia con personas que por sus necesidades requieran una EI. Hay que reiterar que “los alumnos y alumnas con autismo tienen las mismas necesidades básicas que cualquier niño o niña de su edad. Todos necesitan afecto, atención personal, espacios de juego, de ocio, mantener cierto grado de actividad, etc.” (García et al., p. 34), no obstante, la atención especial requiere partir de un plan de adecuación curricular individual, en el que se prioricen objetivos de aprendizaje, se modifique el tipo y el grado de aprendizaje a conseguir y sea temporal los objetivos o criterios de evaluación (Muñoz y Otondo, 2018, p. 81). En cuanto al currículo se deben ajustar criterios que partan de las NEE enfocándose en la planificación estratégica que considera las NEC comunes y las especiales, por ejemplo la comunicación, la interacción social, el desarrollo de la percepción, el juego simbólico, además de procurar que el desarrollo de las competencias posibiliten la oportunidad de interactuar y de funcionar de forma independiente aprovechando las diferentes situaciones que se dan en la institución educativa (García et al., p. 35).

Por otra parte, el proyecto educativo, el currículo, el modelo pedagógico, requieren de los debidos ajustes para satisfacer las NEE de NN, tanto así, que la evaluación debe entrar en ese proceso de ajuste para cumplir con las metas propuestas. En este sentido la evaluación se considera parte del proceso educativo y tiene por fin el reorientar de forma continua al profesor para producir una situación educativa adecuada (García et al., p. 19). En el caso de la institución educativa en cuestión, lograr que el proyecto educativo institucional se realice en NN con NEE. No se trata de que la evaluación se enfoque en contenidos o procedimientos ya previamente establecidos en un currículo que no contempla la inclusión, sino que se enfoque en lo que el alumno conoce, siente o prefiere, y las acciones que manifiesta como NEE (Muñoz y Otondo, 2018, p. 73). Este criterio permite la comprensión de lo que NN aprenden y entienden, además de lo que pueden expresar y ejecutar. Esto implica considerar la evaluación desde diferentes ópticas, por eso es importantísima la evaluación que en cierto sentido es interdisciplinaria y favorece las adecuaciones curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de NN con NEE (Muñoz y Otondo, 2018, p. 73). En palabras de Dainese, una correcta evaluación debe ser aplicada a los contextos de vida para omitir factores ambientales que presentes o ausentes producen efectos tales como: “1. limitar el funcionamiento y/o reducir la participación, transformándose en barreras; 2. mejorar el funcionamiento y/o ampliar la participación, convirtiéndose en facilitadores” (Dainese, 2016, p. 11). Es útil aplicar una evaluación contextualizada, concreta, para medir el aprendizaje y producir los cambios requeridos. Una evaluación inclusiva que considere las NEE, es interdisciplinaria porque es asumida desde las diferentes asignaturas que se contemplan en el plan curricular, además porque permite la observación de los diferentes comportamientos que dan indicios de la adquisición de los diferentes aprendizajes. Esto implica que la evaluación no puede ser estandarizada sino más bien singularizada y esto depende del aprendizaje, es que “el

aprendizaje de estudiantes NEE dependen de su discapacidad, del apoyo familiar y su cultura de origen” (Muñoz y Otondo, 2018, p. 77). De dichas evaluaciones hay que sacar los procedimientos tradicionales y prácticas como la evaluación escrita o a lo mejor oral, teniendo en cuenta que no permiten comprender los avances de NN con NEE. (Muñoz y Otondo, 2018, p. 71). De ninguna manera se puede considerar el rendimiento académico como modo de comprensión de aprendizaje. Es que el grado de aprendizaje de NN con NEE puede ser reconocido de diversas maneras, por ejemplo de forma inclusiva, singular, individualizada y multidimensional (Muñoz y Otondo, 2018, p. 73). Los esquemas clásicos de evaluación inicial, procesual y final, los cuales se refieren al tiempo de la evaluación, no necesariamente se tienen que seguir porque se pueden vincular nuevos evaluadores que participen de la evaluación, en este caso familia y cuidadores, y lo pueden hacer en cualquier momento verificando si el aprendizaje ha llegado a AA. Es que el aprendizaje es una actividad de interacción social, de modo que los diferentes actores con los cuales se relaciona quién aprende, favorecen la evaluación de los aprendizajes (García et al., p. 18). Esto conlleva a contemplar que la evaluación no necesariamente se tiene que hacer dentro del aula o dentro de la institución educativa, también se puede hacer en otros espacios de interacción, en otros espacios de aprendizaje, en otros espacios de IE. La evaluación sumativa, de ninguna manera es aplicable porque no se está midiendo el rendimiento académico sino el actuar dentro de los diferentes contextos en los que participan NN con NEE. Hay que crear “un sistema de evaluación alternativa, con instrumentos no tradicionales, divergentes, centrados en qué y cómo aprende el estudiante” (Muñoz y Otondo, 2018, p. 73). Los criterios para la evaluación a tener en cuenta son:

- (a) aprendizajes logrados.
- (b) estilo de aprendizaje y motivación.

(c) aspectos del desarrollo personal y social.

(d) capacidades, fortalezas y dificultades (Muñoz y Otondo, 2018, p. 73. MINEDUC, 2013).

El aplicar esta evaluación bajo la óptica de NN con NEE, implica superar las dificultades que permanentemente aparecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje como realizar los ajustes necesarios para la promoción. Muchas de estas dificultades tienen que ver con la unificación de criterios que deben ser tenidos en cuenta para la evaluación desde las diferentes asignaturas, el grado de complejidad que deben tener, el modo en que se aplican y el tiempo y trabajo adicional que requieren los docentes, familiares y cuidadores para llevarlas a cabo. (Muñoz y Otondo, 2018, p. 78). Precisamente por esto, es necesario tener en cuenta el proceso que permite diseñar acciones de evaluación de los aprendizajes, además de tener en cuenta el modelo educativo para la construcción de conocimientos desde una pedagogía inclusiva, también relacionar al AA con su contexto y las diferentes personas con las que se relaciona (Muñoz y Otondo, 2018, p. 80). Esto implica, según palabras de Muñoz y Otondo, tener un enfoque constructivista de la evaluación, para realizar “cambios didácticos, con una mirada centrada en construir aprendizajes nuevos en torno a aprendizajes significativos de los estudiantes.” (Muñoz y Otondo, 2018, p. 81).

Con respecto a los NN que tienen TEA, se consideran los siguientes criterios como NEE y para su evaluación:

- Desarrollo de habilidades y estrategias de Comunicación.
- Desarrollo de la interacción social.
- Desarrollo de habilidades cognitivas: percepción, atención, memoria, imitación, imaginación y juego simbólico.

- Desarrollo de habilidades de autonomía y de resolución de problemas. (García et al., p. 34).

Además, como lo dice Garcia, Muchas de las dificultades del aprendizaje se dan por los desórdenes perceptivos o procesos de la información sensorial, de allí que se consideran los siguientes criterios:

- Necesidades en el área de la imitación.
- Necesidades en el área dinámica. Motricidad gruesa y motricidad fina.
- Necesidades en los hábitos de la autonomía y de la socialización. (García et al., Pág. 35).

Se consideran las siguientes preguntas como criterios para la evaluación de NN con TEA:

- ¿Qué tipo de competencias tiene?
- ¿Cuáles son las deficiencias y las habilidades que tienen en relación a las necesidades que debe resolver en la vida cotidiana?
- ¿Qué tipo y métodos de enseñanza pueden hacer que alcance su máximo nivel de desarrollo?
- Actitudes del adulto que les tranquilizan.
- Observación de la conducta comunicativa (García et al., p. 36).

Lo anterior son las bases para construir un tipo de evaluación que se ajuste a la EI, con un enfoque en NN con NEE como el TEA para la formación en competencias filosóficas.

Para finalizar resumo que la filosofía se concibe como un acto de interrupción que rompe la continuidad de la vida para forzar la reflexión y el pensamiento. El objetivo de esta interrupción (vista como la formulación de un problema o pregunta y acción, según Deleuze y

Habermas) es que la comprensión obtenida se dirija directamente a la acción. Para NN las abstracciones filosóficas requieren de la ficción y los relatos (mito, cine, narrativas transmedia), ya que estos son universales (Barthes) y el vehículo más accesible para la problematización. Este proceso se desarrolla dentro de un entorno dialógico —entendido como una acción comunicativa y una relación humana fundamental (Buber, Habermas) donde la pregunta actúa como la chispa que inicia el diálogo y desencadena la acción. La FpNN es la propuesta pedagógica que sistematiza este flujo metodológico. Su principal objetivo es estimular el Pensamiento Filosófico (PF), el cual se enseña a ejercitar de forma lógica y crítica. La FpNN busca vincular los contenidos filosóficos, contextualizados y problematizados, con la acción. El desafío actual de esta práctica es su adaptación a la EI para garantizar que todos los NN participen en este proceso. La EI es una acción educativa deliberada y creativa que busca la excelencia humana a través del desarrollo de las capacidades. Se define bajo tres conceptos fundamentales: Derecho: La EI es un derecho constitucional que garantiza la participación social y educativa sin discriminación, asegurando la calidad, pertenencia y equidad para todos. Diversidad: La EI es una educación basada en el reconocimiento de la diversidad (identidad, estilos de aprendizaje, capacidades) como una característica inherente y beneficiosa que debe ser aprovechada en el proceso educativo. Proceso: La EI es un proceso que requiere la transformación de la institución educativa tradicional en una institución inclusiva, capaz de asumir y solucionar el problema de la exclusión. El proceso de escolarización inclusiva exige la caracterización detallada del AA con NEE para asegurar una educación singular y personalizada que cumpla con los objetivos y estándares de aprendizaje, haciendo los ajustes necesarios para suplir sus carencias (como el uso de sistemas de comunicación alternativos o la adaptación de espacios). La institución educativa debe convertirse en un lugar de encuentro y de apoyo que promueva la autonomía y

la dignidad, transformando las prácticas exclusoras del profesorado, el alumnado y las políticas institucionales. La EI exige una transformación de la institución educativa, no solo cambios metodológicos, con el fin de eliminar todas las barreras (institucionales, pedagógicas, curriculares y culturales) que generan exclusión y discriminación. El éxito de la EI recae en el aporte de los profesores, quienes deben estar en constante profesionalización para adquirir un saber, saber hacer y querer hacer inclusivo, eliminando las prácticas exclusoras y diseñando metodologías que respondan a las particularidades de los AA con NEE. En última instancia, la EI no es un suceso, sino un proceso de mejoramiento continuo que transforma a todos los actores (alumnos, profesores, directivos, familias y la comunidad) para construir una sociedad incluyente y democrática. El desafío final es transformar FpNN en una filosofía inclusiva capaz de educar a AA con NEE, como TEA. Con respecto al enfoque y la metodología, se adopta el enfoque de Competencias Socio formativas (Tobon) para desarrollar el Pensamiento Filosófico (PF). También un currículo inclusivo, el cual es flexible, dialógico e interdisciplinario, con el objetivo explícito de eliminar la exclusión y fomentar la participación de todos los actores. Esta participación vincula una evaluación singularizada, una evaluación transformada, dejando de lado los esquemas tradicionales y el rendimiento académico.

Diseño metodológico

En cuanto al enfoque epistemológico de la investigación, esta se realiza desde la investigación cualitativa bajo la modalidad de estudio de caso y bajo el paradigma interpretativo-hermenéutico. Frente a la investigación cualitativa, esta se ocupa de comprender la realidad desde la perspectiva de diferentes sujetos, lo cual se traduce en los objetivos de investigación, además que permite “reconocer cómo los fenómenos educativos o las problemáticas adquieren un sentido más enfocado en un ámbito, y cómo se interpreta, se experimenta o se responde en situaciones” (Valle., Manrique & Revilla, 2022, p.11). Además ofrece múltiples ventajas, ya que les permite comprender a profundidad los fenómenos educativos desde una perspectiva contextual (Vázquez et al 2025, p. 605). Por otro lado, Cifuentes Medina, (2025) afirma que el “enfoque cualitativo obedece a una concepción del mundo en la que sus complejidades se explican desde el interior del investigador y su capacidad de comprensión de las realidades sociales estudiadas” (Cifuentes, 2025, p. 53). No obstante, esta investigación ofrece complejidades explicadas desde los sujetos que participaron con sus aportes y visiones de la realidad que se trata de comprender, de modo que fue su propia comprensión es la que se expone de forma tal que construye las ideas fundamentales que se alcanzaron como conclusión. Hay que añadir que la investigación cualitativa, al igual que el enfoque cuantitativo requiere una perspectiva ética frente al diseño, calidad y eficiencia de la investigación. Es que hay una necesidad de asegurar la calidad de los métodos y la fiabilidad de los instrumentos para que la investigación sea considerada eficiente y apropiada. (Espinoza, 2020, p. 104). En el contexto educativo, este aspecto convierte a la investigación en una poderosa herramienta pedagógica para fomentar valores morales. Con respecto al estudio de caso, éste se considera de esta manera cuando una situación o entidad social que se caracterizan por ser únicas merecen interés de investigación.

“Así, por ejemplo en educación, un aula, un alumno autista o un programa de enseñanza pueden considerarse un caso” (Barrio del Castillo et al, (s.f.), p.17). Además, es un método que tiene un proceso de indagación en el que el examen detallado es primordial, al igual que el examen comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (García y Castro, 2017, p. 28). Frente al paradigma interpretativo-hermenéutico enfocado en la investigación educativa, éste se ocupa de fenómenos educativos, fenómenos sociales a los que se indaga para comprender más allá de causas y efectos (Hernández, 2023, p. 10570). Estos fenómenos educativos son interpretados desde las acciones que revelan el contexto social y una comprensión de su significado por parte del investigador (Barrero, Bohórquez & Mejía, 2011, p. 111). Ya en cuanto a la pedagogía, “el proceso hermenéutico intenta reconocer los acontecimientos de la enseñanza de un grupo de sujetos, quienes dialogan acerca de la vida, comparten saberes y trazan significados” (Molino & Marín, (2014). P. 15).

Ahora bien, su diseño es exploratorio, descriptivo, e interpretativo. Es exploratoria la investigación en tanto que hay poca información acerca de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en AA que por sus capacidades son considerados dentro de lo que se denomina EI, AA con NEE, con TEA. También es descriptivo porque se caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía para reconocer el proceso que produce unas prácticas pedagógicas inclusivas. Por último es interpretativo porque se intenta comprender las experiencias y significados de los actores educativos. En la investigación se utilizarán los siguientes instrumentos para recoger y analizar los datos, como lo dice Stake (1999):

1. Acceso y permisos
2. La observación
3. Descripción de contextos
4. La encuesta

5. La entrevista
6. La revisión de documentos

Etapas de investigación

La primera etapa de la investigación consiste en la planificación de los instrumentos de observación y entrevistas. Además de solicitar los accesos y permisos en el colegio y a padres, madres y acudientes.

La segunda etapa se dedica a la recolección de la información. Esto implica la descripción de los diferentes entornos y espacios de aprendizaje en los que se encuentran los dos niños. También realizar las entrevistas a las personas que se encargan de convivir con los niños en esos espacios.

La tercera etapa se enfoca en el modo en que la filosofía aporta a la inclusión educativa. Esto implica reconstruir el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo presente la metodología, los contenidos y la evaluación de carácter contextual.

Por último, cuarta etapa, revisión de documentos, análisis de datos y las conclusiones.

Resultados y Discusión

La recopilación de datos de los 14 profesores, se efectuó mediante una encuesta digital diseñada en Google Forms (ver Anexo 2). Posteriormente, las respuestas se consolidaron en una hoja de cálculo para su análisis, garantizando siempre la estricta confidencialidad y el anonimato de la información suministrada. Con el fin de caracterizar detalladamente a los profesores, se recopiló información socioprofesional de cada participante. Las variables investigadas incluyeron datos demográficos (género y edad) y laborales, tales como su nivel de formación académica más alto, el cargo desempeñado, el tipo de dedicación, la antigüedad en el colegio y las áreas de enseñanza asignadas. Manteniendo la coherencia con el diseño de la investigación, los datos recopilados mediante la encuesta fueron sometidos a un análisis porcentual. Este procedimiento tuvo como objetivo primario identificar las convergencias y las divergencias.

Encuesta a profesores

Se realizó una encuesta a los profesores con el propósito de obtener información acerca de la PP que se desarrolla en el CNSR. La encuesta se compone de 9 preguntas. La primera se enfoca en reconocer el proceso que utiliza el profesor para realizar la PP. La segunda reflexiona sobre la PP y la búsqueda de recursos mediante la interacción con colegas. La tercera es su opinión acerca de la EI. La cuarta brinda información acerca del reconocimiento de las NEAE en los estudiantes. La quinta se enfoca en el reconocimiento de las NEE y la PP dentro del aula para brindar una atención adecuada. La sexta es una narración de una experiencia pedagógica en la que se haya trabajado con NN con TEA que evidencian resultados positivos. La séptima invita a reflexionar sobre el aula de clase para la PP con niños con TEA. La octava es acerca de una situación problemática acerca de la conducta de los niños con TEA en el proceso de aprendizaje. La novena se ocupa de los criterios que se tienen

en cuenta dentro de la construcción del proceso de la PP, estos son: Motivación: reducir las tensiones para crear el deseo de aprender. Evaluación: valorar el progreso de los estudiantes. Aplicación: poner en práctica lo aprendido. Interés: promover el logro del objetivo previamente establecido. Asimilación y acomodación: almacenar, guardar y ajustar el nuevo conocimiento. Comprensión e interiorización: abstraer y comprender con capacidad crítica el nuevo conocimiento para relacionarlo con conocimientos previos. Adquisición: entrar en contacto directo con los contenidos, vivirlos y experimentarlos. Atención: interpretar el objeto, suceso o información con precisión y claridad. La encuesta fue respondida por 14 profesores cuyas edades están entre los 28 y 56 años.

Analizando las 14 respuestas sobre el proceso pedagógico utilizado, se pueden identificar las siguientes convergencias. Con respecto a las categorías más usadas se encuentra que el 57,14 % considera que la planificación es el aspecto más importante durante el proceso pedagógico. Un 35,71 % considera que la ejecución o práctica es el aspecto fundamental. Otro aspecto que tiene un 35,71 % es la evaluación, la cual permite reconocer el progreso de los alumnos. El 21,43 % utiliza la observación para determinar los criterios necesarios para que cada alumno avance en su aprendizaje. Un 14,29 % considera que las estrategias o didácticas son elementos que se han de considerar como fundamentales. Otro 14,29 % se enfoca en el alumno, teniendo en cuenta ritmos de aprendizaje, habilidades y contextos.

Convergencias	Frecuencia
Planificación	Mayoría, al menos 8 de 14
Ejecución	Algunos, al menos 5 de 14
Evaluación	Algunos, al menos 5 de 14
Observación	Pocos, al menos 3 de 14
Ajustes	Pocos, al menos 2 de 14

Singularidad	Pocos, al menos 2 de 14
--------------	-------------------------

Divergencias	Descripción
Orden del proceso	No hay coincidencia en el orden en el que se lleva el proceso.
Especificidad	Pocos son específicos en el proceso de su práctica pedagógica.
Reflexión	Tan solo un encuestado hace reflexión de su proceso.
Diversidad	Diferentes metodologías, pedagogías y enfoques.

A partir de lo anterior se comprende que:

1. Hay libertad en el proceso pedagógico.
2. No se da la reflexión del proceso pedagógico.

Con respecto a la segunda pregunta, ¿reflexiona sobre la práctica pedagógica y busca recursos mediante la interacción con sus colegas?, se encuentra que el 64, 29% de los profesores hacen reflexión de su PP y buscan recursos mediante la interacción con otros profesores. 35, 71 % de los profesores reflexionan, pero no buscan recursos en la interacción con otros profesores.

Convergencias	Frecuencia
Reflexión y búsqueda de recursos	Mayoría, al menos 9 de 14

Divergencias	Frecuencia
Reflexión sin búsqueda de recursos	Algunos, al menos 5 de 14

A partir de lo anterior se comprende que:

1. No hay un criterio unificado para la búsqueda de recursos en colegas.

Con respecto a la opinión que tienen acerca de la EI, el 71, 43 % consideran que es una educación necesaria o es un deber o es esencial. El 28, 57 % considera que la EI no puede ser solamente para personas con NEE sino que debe ser para cualquier alumno que tenga una necesidad, esto contempla el contexto, y ritmos de aprendizaje. Otro 28, 57 % considera que para aplicar la EI se requiere preparación que no tienen los profesores. Dentro de esta respuesta se nombran metodologías, material y capacitación, como recursos que hacen falta. El 21, 43 % de los profesores afirman que se requiere una infraestructura adecuada y una cantidad de estudiantes razonable para dedicar tiempo a la inclusión. En algunos casos un profesor capacitado para la educación especial. Un 14, 29 % considera que la EI es un reto para aprender y crecer profesionalmente. Otro 14, 29 % reconoce un impacto positivo al aplicar la inclusión educativa en los alumnos que la requieren. Un 14, 29 % asegura que la inclusión educativa es un tipo de educación que tiene falencias por el desarrollo que trae en los diferentes centros educativos. Un 7, 14 % considera que hacen falta desarrollar criterios epistemológicos, ontológicos y filosóficos para su aplicación.

Convergencias	Frecuencia
Necesidad, deber, esencia	Mayoría, al menos 10 de 14
Para todos	Algunos, al menos 4 de 14
Preparación de los profesores	Algunos, al menos 4 de 14
Condiciones específicas	Pocos, al menos 3 de 14
Reto	Pocos, al menos 2 de 14
Impacto	Pocos, al menos 2 de 14
Falencias	Pocos, al menos 2 de 14

Falta de desarrollo	Pocos, al menos 1 de 14
---------------------	-------------------------

A partir de lo anterior se comprende que:

1. Se reconoce la importancia de la EI, pero no hay desarrollo y se desconoce una pedagogía inclusiva.

Frente a la pregunta: ¿reconoce las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en sus estudiantes?, el 42, 86 % afirma que sí las reconocen. Otro 42, 86 % afirma que no está seguro y el 14, 29 % dice que no las reconoce.

Convergencias	Frecuencia
Conocimiento	Algunos, al menos 6 de 14

Divergencias	Frecuencia
Reconocimiento en la práctica	La mayoría, al menos 8 de 14

A partir de lo anterior se comprende que:

1. Hay conocimiento, pero en la práctica no se puede identificar las NEAE.

Con respecto a la pregunta acerca de los niños con NEE y la PP dentro del aula relacionando la atención, el 42, 86 % dice que es común. El 21, 43 % considera que es baja y otro 21, 43 % considera que es alta. Un 14, 29 % asegura que depende de la necesidad y la experiencia que tengan para asumir las NEE.

Convergencias	Frecuencia
Atención	La mayoría, al menos 12 de 14

Divergencias	Frecuencia
Atención común, alta, baja	Algunos, al menos 6 de 14

A partir de lo anterior se comprende que:

1. Hay atención en diferentes contextos y maneras.

Acercas de las experiencias pedagógicas que evidencian resultados positivos, el 35, 71 % menciona sí conocen casos con resultados positivos. El 64, 24% asegura no conocer ningún caso con resultados. Dentro del 35, 71 % hay diversas variables con respecto a los casos. Se destaca el adaptar las estrategias pedagógicas a las NEE. La exigencia en los deberes y en el cumplimiento de normas. El establecimiento de una conexión emocional con los NN que tienen NEE. Un acompañamiento constante. Actividades de diversas índoles para cumplir los objetivos trazados. Un trabajo personalizado que vincula a la familia, los profesores y otros profesionales.

Convergencias	Frecuencia
Resultados positivos	Algunos, al menos 5 de 14

Divergencias	Frecuencia
La exigencia en los deberes y en el cumplimiento de normas.	Al menos 1 de 14
El establecimiento de una conexión emocional con los niños y niñas que tienen NEE.	Al menos 1 de 14
Un acompañamiento constante.	Al menos 1 de 14
Actividades de diversas índoles para cumplir los objetivos trazados.	Al menos 1 de 14

Un trabajo personalizado que vincula a la familia, los profesores y otros profesionales.	Al menos 1 de 14
--	------------------

A partir de lo anterior se comprende que:

1. Los resultados positivos vinculan al profesor, a la familia y otros profesionales.

Convergencias	Frecuencia
No	Algunos, al menos 9 de 14

Divergencias	Frecuencia
Sí	Al menos 2 de 14

A partir de lo anterior se comprende que:

1. El aula es un recurso que no se presta para el aprendizaje de NN con NEE.

Frente a la pregunta, ¿en qué situación es problemática la conducta de los niños con TEA en el proceso de aprendizaje?, el 28, 57 % afirma que por causa de la excesiva estimulación sensorial hay inconvenientes. Ruido y falta de espacios de aprendizaje propicios, se encuentran en estas respuestas. El 21, 43 % nombra problemas comunicativos. En estas respuestas se nombra la interacción y contacto con los NN como dificultades. Aparece un 14, 29% con la ausencia de apoyos personalizados. Un 7, 14 % nombra los cambios de rutinas y otro 7, 14 % habla de conductas disruptivas. Un 7, 14 % también habla de las aulas con muchos estudiantes.

Convergencias	Frecuencia
Excesiva estimulación sensorial	Algunos, al menos 4 de 14

Divergencias	Descripción
Comunicación	No hay canal de comunicación
Ausencia de apoyos personalizados	No hay recursos o materiales apropiados
Rutinas	Algunos niños y niñas se ausentan de clase
Conductas disruptivas	Su conducta interfiere en el proceso de enseñanza y aprendizaje
Aulas llenas	No hay posibilidad de personalizar la enseñanza por la cantidad de niños con NEC

A partir de lo anterior se comprende que:

1. Existen un variado número de dificultades a la hora de afrontar la EI para NN con TEA.

Los factores vinculan a los alumnos, a los espacio de aprendizaje y a los recursos.

Con respecto a la última pregunta y los elementos primordiales para el proceso de enseñanza y aprendizaje (donde 1 es el más importante y 8 el menos importante), se encuentra que: La motivación es considerada como el elemento más importante, tiene un 78, 57 %. Aplicación con un 50% y comprensión e interiorización un 50%. La evaluación aparece con un 42, 86 %, interés con un 42, 86 %, asimilación con un 42, 86 % y adquisición 42, 86 %. Atención 35, 71 %.

Convergencias	Frecuencia
Motivación	La mayoría, al menos 11 de 14
Aplicación	La mayoría, al menos 7 de 14
Comprensión e interiorización	La mayoría, al menos 7 de 14

Divergencias	Descripción
---------------------	--------------------

Atención	Hay una subvaloración de la atención
----------	--------------------------------------

A partir de lo anterior se comprende que:

1. Hay un criterio personal del profesor para elegir las prioridades y los elementos fundamentales dentro de su PP.

Encuesta alumnos y alumnas

Se realizó una encuesta a los alumnos y a las alumnas con el propósito de obtener información acerca de la PP que se desarrolla en la clase de Pensar lo Pensado. La encuesta se compone de 10 preguntas. La primera se trata de las actividades que se realizan en la clase y si las pueden realizar todos los niños y las niñas. La segunda pregunta se remite a la cuestión de si necesitan más tiempo para aprender y realizar sus actividades. La tercera es acerca de los equipos de trabajo con niños y niñas que aprenden diferente y si pueden hacer las actividades de Pensar lo Pensado con ellos y ellas. La quinta se trata acerca del interés en recibir enseñanza con niños y niñas que aprenden diferente. La sexta procura conocer la opinión que tienen acerca del desorden que se presenta en la clase porque no todos los niños y niñas participan en las actividades. La séptima es acerca de la participación en las actividades de clase, ¿es obligatorio participar para aprender? La octava es acerca de qué tan importante es que los padres, las madres o acudientes decidan lo que se va a enseñar en la clase. La novena acerca de si es importante que los niños y niñas decidan lo que se va a enseñar. La décima trata acerca de si es importante que los profesores o profesoras decidan lo que se va a enseñar. La encuesta fue respondida por 35 niños y 25 niñas cuyas edades están entre los 7 y 9 años.

Con respecto a la primera pregunta, la que se refiere a la utilidad de los temas de la asignatura, el total de respuestas afirmativas fue del 100%, indicando que los temas que se

enseñan les sirven a los NN. Esto sugiere que la asignatura está siendo percibida de manera totalmente positiva.

Convergencias	Frecuencia
Los temas les sirven a NN	Todos, 60 de 60

Al analizar las 60 respuestas, se puede identificar que en la pregunta, ¿todos los niños y niñas pueden hacer las actividades que se realizan en Pensar lo Pensado?, el 83.33% considera que sí, mientras que el 16.67% considera que no.

Convergencias	Frecuencia
Si pueden realizar las actividades	La mayoría, 54 de 60

Divergencias	Descripción
No pueden realizar las actividades	Es posible que sea por el diseño o la implementación del programa.

Con respecto a la pregunta, ¿consideras que hay niños y niñas que necesitan más tiempo para aprender y realizar sus actividades en Pensar lo Pensado?, las respuestas que indican que Sí son el 66, 67%, mientras que el No es el 33, 33%.

Convergencias	Frecuencia
Necesitan más tiempo para aprender y realizar sus actividades	La mayoría, 40 de 60

Divergencias	Descripción
---------------------	--------------------

No necesitan más tiempo para aprender y realizar sus actividades	Diversidad en los ritmos de aprendizaje dentro del aula
--	---

A la pregunta acerca de si es posible hacer trabajo en equipo con NN que aprenden diferente, el sí fue un 91, 67%, el no un 8, 33%.

Convergencias	Frecuencia
Trabajo en equipo con NN que aprenden diferente	La mayoría, 55 de 60

Divergencias	Descripción
No trabajarían con NN que aprenden diferente	Barreras para trabajar NN que aprenden de manera diferente.

La siguiente pregunta fue: ¿está interesado(a) en recibir enseñanza con niños y niñas que aprenden diferente? Contestaron sí, un 33, 33%, No, un 16, 67%, No Estoy Seguro (A), un 50%.

Convergencias	Frecuencia
No estoy seguro (a) en recibir enseñanza con NN que aprenden diferente	Algunos, 30 de 60

Divergencias	Descripción
No estoy interesado y no estoy seguro (a) en recibir enseñanza con NN que aprenden diferente.	Es posible que aquellos que no están seguros necesiten más información sobre qué implica enseñar a NN con diferentes estilos de aprendizaje.

Con respecto a la afirmación: se presenta desorden en el curso porque no todos los NN participan en la clase, se encuentra que están totalmente de acuerdo el 33, 33 %. De acuerdo un total el 20%. Neutral el 25 %. En desacuerdo el 13, 33 %.

Convergencias	Frecuencia
Se presenta desorden en el curso porque no todos los NN participan en la clase.	Algunos, 20 de 60

Divergencias	Descripción
No sé si es porque no participan.	Perciben otros factores que también influyen en el desorden.

La siguiente afirmación fue: participar en las actividades de clase es obligatorio para aprender. Totalmente de acuerdo un 41, 67 %. Un 33, 33 % está de acuerdo. Neutral un 6, 67 %. El 10% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo un 8, 33%.

Convergencias	Frecuencia
Participar en las actividades de clase es obligatorio para aprender.	Algunos, 20 de 60

Divergencias	Descripción
No sé si es porque no participan.	Perciben otros factores que también influyen en el desorden.

Con respecto a la pregunta, ¿qué tan importante es que los padres, las madres o acudientes decidan lo que se va a enseñar?, las respuestas fueron: muy importante el 33, 33%.

Importante el 25%. Neutral el 16, 67%. Poco importante el 16, 67% y no es importante el 8, 33%.

Convergencias	Frecuencia
Es importante que los padres, las madres o acudientes decidan lo que se va a enseñar.	La mayoría, 35 de 60

Divergencias	Descripción
No es importante es que los padres, las madres o acudientes decidan lo que se va a enseñar	La decisión o conocimiento de los padres no es relevante.

La siguiente es: ¿qué tan importante es que los NN decidan lo que se va a enseñar? El 16, 67% considera que es muy importante. El 16.67% considera que es importante. El 16.67% se mantiene neutral. El 25% considera que es poco importante. El 25% considera que no es importante.

Convergencias	Frecuencia
No es importante que los NN decidan que se va a enseñar.	La mitad, 30 de 60

Divergencias	Descripción
Es importante para un tercio del grupo de NN.	Es importante porque quieren ser tenidos en cuenta frente a sus intereses.

La siguiente es: ¿qué tan importante es que los profesores o profesoras decidan lo que se va a enseñar? El 75% considera que es muy importante. El 20% considera que es importante. El 5% considera que es poco importante.

Convergencias	Frecuencia
Es importante que los profesores decidan que se va a enseñar.	La mayoría, 45 de 60

Divergencias	Descripción
No es importante que los profesores decidan.	Hay NN que quieren ser tenidos en cuenta, posiblemente sus intereses no se corresponden con lo que se enseña en la clase.

La siguiente es: ¿quiénes pueden identificar fortalezas y debilidades para realizar ajustes en la enseñanza de los niños y las niñas? El 52.63% considera que los profesores. El 35.09% considera que los padres, madres o acudientes pueden hacerlo. El 8.77% considera que cualquier persona puede hacerlo. El 3.51% considera que la inteligencia artificial puede hacerlo.

Convergencias	Frecuencia
Los profesores son quienes identifican fortalezas y debilidades en los NN.	La mayoría, 33 de 60

Divergencias	Descripción
No es importante que los profesores decidan.	Hay NN que quieren ser tenidos en cuenta, posiblemente sus intereses no corresponden con lo que se enseña en la clase.

A la afirmación acerca de las razones por las que algunos niños no participan en clase, contestaron que el 41.67% sugiere que es porque no entienden. El 28.33% sugiere que es porque son diferentes. El 25% sugiere que es porque no les gusta. El 5% sugiere que es porque quieren portarse mal.

Convergencias	Frecuencia
Los NN no participan en clase porque no entienden.	Algunos, 25 de 60

Divergencias	Descripción
Quieren portarse mal algunos niños.	Se identifican comportamientos en NN que no se ajustan a las normas de clases, aunque es mínimo causa desorden.

A la pregunta acerca de lo que debe hacer un profesor si un niño o niña quiere contar una experiencia, el 58,33 % contestaron que el profesor debería hacer que todos los NN presten atención a la experiencia del compañero. El 25 % considera que el profesor debería preparar la clase pensando que los NN tienen muchas experiencias por contar. Alrededor del 8,33 % dice que el profesor debería utilizar la experiencia del niño para explicar lo que él ha preparado.

Convergencias	Frecuencia
El profesor tiene el deber de hacer que cada NN sea escuchado.	La mayoría, 35 de 60

Divergencias	Descripción
El profesor debe utilizar lo que el NN dice para explicar su clase.	Se enfocan en el profesor para utilizar lo que los NN han dicho.

Entrevista a madres de los niños con TEA

Con respecto a las preguntas que se hicieron a las madres, estas se enviaron por audio. Se utilizó Whatsapp. Una de las madres pide que no se pongan las respuestas que da. Las siguientes respuestas pertenecen a la madre de uno de los niños.

¿Por qué eligieron el CNSR para la educación del niño?

Elegí este colegio no solamente porque él puede recibir una educación integral con valores, un acompañamiento cercano y bueno, la oportunidad de desarrollarse no solo académicamente sino también como persona.

¿Qué asignaturas considera que le aportan más a la educación del niño?

Considero que todas las asignaturas aportan de una manera u otra, no de manera distinta, pero especialmente lo que vendría siendo Matemáticas y también la de Español ('Calculando el Mundo') y creo yo, Universo Simbólico, porque eso fortalece la base de su aprendizaje. También considero que esas materias que trabajan la creatividad y la parte emocional, o por ejemplo, en el caso de la materia o las materias que da el profe Daniel... ¡Ay, sí, disculpa, pero es que son dos años y la verdad no me las aprendo!"

¿Usted nota que avanza el niño en su aprendizaje?

Sí, noto avances en su aprendizaje. A veces son pasos pequeñitos, pero pues cada logro siento yo que es muy valioso y lo motiva a seguir aprendiendo. Pues, ahí sí, profe, como generalmente se dice, no todos los niños aprenden al mismo ritmo y mucho menos el mío. Entonces, sí, sí he visto avances, pues como te digo, a pasos... a veces son a pasos pequeñitos, pero sí los veo.

¿Considera que no a todas las asignaturas debe asistir?

Creo que todas las asignaturas tienen importancia, aunque reconozco que algunas despiertan más su interés que otras. Aún así, pienso que asistir a todas le aporta de alguna manera.

¿Qué quisiera que aprendiera?

Me gustaría que aprendiera a manejar mejor sus emociones y a trabajar en equipo, porque yo sé que eso le ayuda no solo en el colegio, sino en su vida diaria. Y pues no a todos los niños se les da... y que pueda trabajar en equipo. Por lo menos, estuve analizando, yo tenía su edad, a mí sí me gustaba y de hecho me encanta trabajar en equipo, siempre me ha gustado muchísimo eso, pero pues evidentemente no sé, creo que él heredó esa parte del papá, o no sé... que yo al papá no conozco mucho, pero pues sí, eso sí me gustaría que aprendiera.

¿Cómo le enseña en casa?

Bueno, aquí en la casa le enseño con paciencia, tratando de explicarle de manera sencilla y con ejemplos prácticos. También, de vez en cuando (porque no es siempre) usamos juegos o actividades cortitas que mantengan su atención.

¿Qué dificultad tiene en casa para aprender?

La dificultad más grande es que a veces se frustra cuando no entiende algo rápido. Pero, igual, con apoyo y motivación logra continuar. Entonces, yo pues le hablo muchísimo, le hablo, le digo: Tú puedes, tú eres muy inteligente, date cuenta que tú mismo lo dices, que eres un niño muy inteligente. Entonces, tú sí puedes hacerlo!. Le pido que respire hasta diez, que respire profundo y cuente hasta diez.

¿Qué espera de la educación que se brinda en una asignatura como Pensar lo Pensado?

De la asignatura Pensar lo Pensado espero que aprenda a reflexionar, a cuestionar, a organizar sus ideas, porque eso fortalece mucho su manera de pensar.

¿Qué espera de la educación que se brinda en una asignatura como Universo Simbólico?

Precisamente de 'Universo Simbólico' espero que pueda desarrollar la imaginación, la creatividad, la capacidad de interpretar no solamente textos, sino el mundo desde diferentes perspectivas, lo cual, pues, enriquece su formación.

De lo anterior se concluye que:

1. La madre considera que en el CNSR se brinda una educación integral.
2. La principal expectativa de aprendizaje es que el niño aprendiera a manejar mejor sus emociones y a trabajar en equipo.
3. La principal dificultad es su regulación emocional.
4. Las asignaturas no solo por su contenido, sino por las habilidades son importantes.
5. Hay una metodología para enseñar en casa.

Convergencias y divergencias

Para hacer una triangulación que permita hallar convergencias y divergencias entre los diferentes actores, comienzo con los profesores y alumnos, donde el principal punto de encuentro es la validación del rol docente en la dirección curricular y la alta aceptación de la diversidad entre los alumnos. La mayor coincidencia se centra en la implementación práctica de la inclusión y la percepción del entorno de aprendizaje. Mientras los alumnos identifican la

barrera como una falta de entendimiento o diferencia personal, los profesores la identifican como una falta de recursos, apoyo especializado, y un ambiente físico inadecuado. El reto reside en cómo se puede cerrar la brecha entre la planificación y la ejecución práctica de una enseñanza realmente personalizada e inclusiva. Con respecto a los profesores y la madre en cuestión, existe una convergencia con las necesidades de apoyo emocional y conductual que el niño tiene en el aula, aunque el informe de profesores no lo enfatiza como principal dificultad con el TEA. Ahora bien, la madre y los profesores asumen la responsabilidad y la autoridad del proceso de enseñanza. En contraste y una divergencia que sobresale, es que mientras la Madre espera un acompañamiento cercano, los profesores señalan que hay falta de preparación, aulas llenas. La expectativa de la madre choca con la percepción de los docentes de no contar con las herramientas adecuadas para cumplir cabalmente con la EI. Por otra parte, la madre prioriza el desarrollo de regulación emocional y trabajo en equipo como lo más importante. Los profesores, al priorizar los elementos de la práctica, eligen la motivación y la aplicación, pero la atención y asimilación están por debajo de estos intereses. Además, la madre se enfoca en el convivir, mientras que los profesores se enfocan en los elementos del aprender y el hacer. Por otro lado, con respecto a alumnos y madre se encuentra que los NN reconocen que hay compañeros que necesitan más tiempo y están dispuestos a trabajar con ellos. Por su parte la madre asegura que su hijo aprende a un ritmo diferente.

Categorías emergentes

Con respecto a los profesores, se concluye que a partir de la categoría PP hay libertad en el proceso para constituir una práctica pedagógica individual, una práctica desde cada asignatura, sin embargo no es prioridad la reflexión del proceso para la práctica. No es prioridad porque se hace anualmente la programación del proceso, aunque en la marcha se

hacen los ajustes. Hay que tener en cuenta que esta reflexión del proceso es la que ofrece elementos para generar una PPI. En cuanto al proceso de reflexión, los profesores consideran que es un tópico muy importante, sin embargo, no es una prioridad y menos cuando se relaciona con la búsqueda de recursos en las prácticas de otros colegas. El factor tiempo y funciones es uno de los impedimentos. En este sentido, se da un patrón dentro de la PP, aparece una PE, es que al no tener en cuenta otras posibilidades para la construcción de la práctica las posibilidades de integrar recursos útiles obstaculizan una PPI. Esta PPI consiste en un desconexión por parte de los profesores con otros colegas, de modo que se reproduce el modelo de educación tradicional donde se excluye a NN, esta desconexión es una Disociación Reproductiva.

Ahora bien, con respecto a una PPI, se reconoce su importancia, pero no hay desarrollo o conocimiento de una que permita transformar la práctica individual. Esto se debe en parte a que no hay conocimiento de las NEAE, no obstante, se reconocen en elementos básicos como la atención las diferencias específicas que inciden para realizar cambios dentro de la práctica. Por otra parte, en cuanto a experiencias pedagógicas que evidencian resultados positivos, se encuentra que sí hay resultados positivos cuando se vincula al profesor, a la familia y otros profesionales. De modo que se dan resultados negativos cuando no se integran a otras personas que se relacionan con los niños. Es de aquí que aparece una PE, a esta titulo la Opacidad. Esta consiste en impedir totalmente el relacionamiento de otras personas dentro del proceso. Esto se debe a que la PP se considera desde el profesor y la enseñanza impidiendo el ingreso de otras personas y otros contextos.

Con respecto a NN se tuvieron en cuenta categorías tales como tiempo de aprendizaje, trabajo y actividades, participación. Se encuentra que la percepción del tiempo del aprendizaje es fundamental, es que algunos consideran que requieren más tiempo. De nuevo aparecen las

PE, esta vez desde la programación porque no todos realizan las actividades de la misma manera. Respetar los ritmos de aprendizaje implica utilizar otros espacios de aprendizaje y contar con otras personas para el aprendizaje. En este sentido la extensión es fundamental. Ordenación, Extensión, Simetrías son los elementos fundamentales para la programación. En cuanto a los modos en que se realiza el trabajo en clase, los NN consideran que las habilidades juegan un papel importante, es que a unos se les facilita más que a otros. En este sentido las combinaciones para cumplir con los objetivos de aprendizaje son fundamentales. Por combinaciones se entienden las diversas posibilidades que hay para que se realice el trabajo. Por último, en cuanto a la participación, hay que decir que la participación es fundamental para aprender, de modo tal que una PE como la excepción, resulta ser contraproducente cuando alguno de los niños no se vincula a las actividades y trabajos propuestos. Entonces hay que pensar nuevas formas válidas de aprendizaje para los niños con TEA.

Con respecto a los Padres, se hallan convergencias frente a la visión que tienen de la educación. Consideran que una Educación Integral y de Valores es lo fundamental. En este sentido buscan un acompañamiento más cercano para el desarrollo de los niños. Las habilidades socioemocionales son fundamentales para desenvolverse en sociedad. Esto se resume en mejorar sus capacidades de trabajo en equipo, autonomía y buena convivencia. Ambas familias defienden la importancia de que el niño asista a todas las asignaturas para una formación completa, aunque una de ellas se enfrenta a las situaciones de dependencia que tiene su hijo al necesitar una tutora. Este punto se refiere al ritmo de aprendizaje donde usan frases "pasos pequeñitos" y "aprendizaje es mucho más lento que el de sus pares" para expresar su perspectiva de lo que tienen que aprender.

Para finalizar, la comprensión que se hace desde la asignatura, evidencia situaciones que se comparten con comentarios de los padres, de los profesores y los niños. Como propuesta, todo

con el fin de implementar un proceso que permita una PPI desde la asignatura de filosofía, el acto dialógico que es la base fundamental de la enseñanza de la FpNN, debe ampliarse para vincular a otros actores que hacen parte del proceso educativo de los niños. El término apropiado para realizar ese diálogo es teselar. Es que el diálogo se debe ampliar a todos lo que hacen parte dentro de la esfera de la vida de los niños. Pero ampliar el diálogo, implica tener un cierto número de elementos que hay que teselar. El teselado implica unir todas las partes, cubrir para que por medio del diálogo y de las experiencias que se extraen por medio de éste, lograr un proceso en el que se den formas válidas de aprendizaje y que se den nuevas combinaciones de trabajo y actividades para eliminar las PE. El teselado debe iniciar por considerar a los diferentes actores del proceso educativo y por medio de diálogos extraer todas las experiencias que aportan de forma positiva y negativa en la construcción del conocimiento y a partir de allí, ir procesando la información obtenida para ir implementado en un proceso que se va consolidando en el proceso de escolarización.

Conclusiones y Recomendaciones

Con respecto a la PP, esta se caracteriza porque se construye de forma autónoma por parte del profesor. No obstante, al ser una práctica individualizada no hay una secuencia pedagógica unificada que permitan avances en común. Aunque la mayoría de los profesores reflexiona sobre su práctica, no hay interacción con colegas, lo que genera una Disociación Reproductiva y obstaculiza el desarrollo de una PPI. Es que se sabe que existe un amplio reconocimiento de la EI como un deber o necesidad, pero este reconocimiento choca con la percepción de una falta de preparación lo que evidencia un desconocimiento de la pedagogía inclusiva en la práctica. Además, no se reconocen las NEE, indicando que el conocimiento teórico no se traduce efectivamente en la identificación práctica.

Por otra parte, los resultados positivos en la atención a las NEE son directamente proporcionales a la vinculación de la familia y otros profesionales con el profesor, mientras que la falta de esta integración conduce a resultados negativos o a la Opacidad en el proceso. Hay que decir que las prioridades son escogidas por cada profesor lo que no permite tener unos objetivos comunes para el aprendizaje de niños con TEA. En este sentido no hay un criterio concreto con respecto a ciertos elementos, por ejemplo el ritmo de aprendizaje que tienen los niños, de allí que la metodología y el diseño de las actividades, aunque originales al ser creadas por cada profesor, no miden esos criterios apropiados para una PPI.

Las prioridades de la madre entrevistada prioriza el desarrollo de la regulación emocional y el trabajo en equipo sobre los contenidos académicos, lo que establece un foco distinto a la priorización de los profesores y resalta la necesidad de una formación integral.

La conclusión final apunta a que la implementación de una PPI requiere la ampliación del acto dialógico (teselado) para incluir a todos los actores (profesores, familia, otros profesionales) y los elementos de la vida del niño, como base para generar formas válidas de aprendizaje. Se recomienda para futuras investigaciones considerar a otros actores dentro del proceso educativo para NN con TEA.

Por último, hay que aclarar que el proceso a considerar es el de la asignatura de Pensar lo Pensado, filosofía, sin embargo, teniendo en cuenta el acto del diálogo en el que se fundamenta la asignatura, hace que los protagonistas para revisar el proceso, sean otros actores, en este caso profesores, madre y alumnos.

Referencias

Abramowski, Ana. Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espac. blanco, Ser. indagaciones* [online]. 2024, vol.34, n.1, pp.31-47. ISSN 1515-9485. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/unicen/eb34-391>.

Aguilar Rodríguez, Fredy; Chicaiza, Ítalo. *Filosofía: Entre Saber, Enseñanza--Aprendizaje Y Sujeto*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 10, 2011, pp. 235-257
Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846103010.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Salud de Bogotá & Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). *Estudio de Salud Mental en Bogotá D.C., 2023. Informe ejecutivo (primer tomo)*. Colombia: Grafoscopio, 2023.

Ale Adelina. (2014). *Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad*. Universidad y salud / Perspectivas. Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Recuperado de:
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/4585>

Alvarez M., Mayra. Rodríguez P., Juanita. *Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE* journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>
Recuperado de:
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622023000100358&script=sci_arttext

Arboleda Sánchez, V. A. (2024). *Neurodiversidad y Educación: Una Aproximación más allá del Trastorno*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6846-6865. doi.org

Argüello Guzmán, L. (2018). La imaginación narrativa de Martha Nussbaum ante la crítica académica. *Question*, 1(60), e099.

<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-de-lima/literatura/la-imaginacion-narrativa-de-nussbaum-criticas-y-posibilidades-q1-60/129995290>

Barrero Espinosa, C., Bohórquez Agudelo, L., & Mejía Pachón, M. P. (2011). *La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI*. *Itinerario Educativo*, 25(57), 101–120. <https://doi.org/10.21500/01212753.1436>

<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1436>

Barrio del Castillo, I., González Jiménez, J., Padín Moreno, L., Peral Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I., & Tarín López, E. (s.f.). **El estudio de casos**. [Trabajo presentado en la asignatura Métodos de investigación educativa, 3º Magisterio Educación Especial]. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Educación.

https://www.academia.edu/23373978/M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n_educativa_EL_ESTUDIO_DE_CASOS

Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos* (B. Dorriots, Trad.). En S. Niccolini (Comp.), *El análisis estructural* (pp. 65-101). Centro Editor de América Latina. (Obra original publicada en 1966).

Beltrán, N y Gómez, L. (2016). *La Gestión Curricular Para La Educación Inclusiva De Dos Instituciones Educativas Distritales Ied De Bogotá: Un Estudio De Caso*. Recuperado

de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19474/BeltranHernandezNubiaEsperanza2016.pdf?sequence=1>

Bermeo María J., Rodríguez G., Diana. (2015). *Respiramos inclusión en los espacios educativos Propuesta metodológica para educadores*. Defensoría del Pueblo del Ecuador, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)

Buber, M. (1982). *Yo y tú* (H. Crespo, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Obra original publicada en 1923).

Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Páginas de Educación, 6(1), 19-35. <https://bit.ly/4cHY8oW>

Castaneda B. C. y Márquez C. G. (2021). *Análisis de prácticas inclusivas en la atención de alumnado con discapacidad*. Revista de Educación y Desarrollo, 58. Julio-septiembre de 2021. Recuperado de:

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/58/58_Castaneda.pdf

Castro Patarroyo, L. X. y Mora Vanegas D. X. (2022). *Enseñanza de la filosofía: una posibilidad para filosofar*. En O. Espinel-Bernal, L. A. Mariño Díaz y O. Pulido Cortés (Comps.), *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía* (pp. 61-86). Corporación

Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. (2017). *Guía para una escuela inclusiva*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
<https://www.google.com/url?sa=E&source=gmail&q=https://www.cresur.edu.mx>

Cifuentes Medina, J. E. (2025). *Aportes pedagógicos a la formación en investigación*.
Editorial Unimar.
<https://doi.org/10.31948/editorialunimar.310>](<https://doi.org/10.31948/editorialunimar.310>)

Comunidad educativa (2024). *Manual de Convivencia Colegio Nuestra Señora del Rosario*.
(2024). Documento institucional.

Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores: Ética y educación*. Editorial El Búho.

Cortina, A., y Martínez, E. (2001). *Ética* (3.ª ed.). Akal. (Obra original publicada en 1996).

Cruz Puerto, M. S. y Sandín Vázquez, M. (2024). *Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica*. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213-222. Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.01.11>>

Dabdub-Moreira, Mayela; Pineda-Cordero, Alejandra. La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria *Revista Costarricense*

de Psicología, vol. 34, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 41-55 Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica San José, Costa Rica

Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, 135(1), 108–125. doi.org

Doyle, Nancy (2024) *Defining neurodiversity and identifying neurominorities*. In: Patton, E. and Santuzzi, A.M. (eds.) *Neurodiversity and Work: Employment, Identity, and Support Networks for Neurominorities*. Palgrave Studies in Equity, Diversity, Inclusion, and Indigenization in Business. Springer Nature, pp. 13-38. ISBN 9783031550713. Downloaded from: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/53862/>
<https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/53862/1/53862.pdf>

Dabdub-Moreira, Mayela; Pineda-Cordero, Alejandra. *La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria*. *Revista Costarricense de Psicología*, vol. 34, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 41-55 Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica San José, Costa Rica. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-29132015000100004&script=sci_abstract&tlng=es

Dainese, Roberto (2016). *Didáctica para la inclusión, fundamentos teóricos y metodológicos para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales/* Roberto Dainese; traducción Elena Leria Jiménez, Luciana Garnelo Núñez; revisión de estilo Rosarlin Marisol Hernández Lazo; editores MINED, Educaid. --1ª ed.-- San Salvador, El Salv. :

EDUCAID, 2016. 80 p.; 28 cm.

Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., & Saltos-Salazar, L., (2023). *El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases*. 593 Digital Publisher CEIT, 9(1-1), 82 - 98,
<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>

Espinoza Freire, E. E. (2020). *La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico*. Revista Conrado, 16(75), 103-110.
https://www.researchgate.net/publication/346940616_La_investigacion_cualitativa_una_herramienta_etica_en_el_ambito_pedagogico

Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>

Fundación Gestión Educativa (2021). *Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Recuperado de:
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstreams/636882f0-c91c-437a-99d9-c9fb3dfeb184/download>

García A., de Carlos. Arregi M., Amaia. Rubio C., Trinidad. (s.f.). 33. *Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria*. Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado. Gobierno Vasco.

GARCÍA, M. J. M., and CASTRO, A. M. P. *La investigación en educación. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online].* Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 13-40. ISBN: 978-85- 7455-493-8. Available from: doi: 10.7476/9788574554938.001. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>.

Giordano, R. Santos N., C. y Lana (2022) *Consideraciones filosóficas sobre la inclusión educativa.* Revista de Filosofía · año 54 · núm. 152 · enero-junio 2022 • p 58-85.
Recuperado de:
<https://revistadefilosofia.iberomex.mx/index.php/filosofia/article/view/128/210>

Gómez, M. A. (2015). *Competencia, concepto, disertación, profesor.* Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Recuperado de: <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co> > download

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1981).

Hernández Á., Miguel. Elles R., María c. *Caracterización de las necesidades educativas especiales (NEE) en una población escolar de una institución educativa oficial de Cartagena.* Universidad de San Buenaventura. Tesis de grado. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/f99ab176-0acf-4322-b018-c2e5c17f03cc/content>

Hernández Maldonado, E. A. (2023). *Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 10561.
[https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069)

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio* (J. Chamorro Mielke, Trad.). Debate. (Obra original publicada en 2011).

Ley 762 de 2002. *Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad"*. 31 de julio de 2002. D.O. No. 44.889.

Ley 2216 de 2022. *Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje*. 23 de junio de 2022. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>

March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 140–151. doi.org

Mendoza Campelo, C. M., Mayea Figueroa, R. M., Pozo Benites, K. B., Rizzo Bajaña, P. J., Villagómez Freire, L. N., & Monard Litardo, C. I. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el aula regular. *South Florida Journal of Development*, 5(12), 1–24. doi.org

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá, Colombia, 2010 www.mineducacion.gov.co 2010 Primera edición. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241891.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022). *Inclusión Y Equidad: Hacia La Construcción De Una Política De Educación Inclusiva Para Colombia*.

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Plan Estratégico Institucional 2025*. mineducacion.gov.co

Molino, E. G., & Marín, J. (2014). *Aportes de la hermenéutica a la educación*. En XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía | Coloquio Internacional 2014 (pp. 452–459). Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 978-987-3617-90-4. https://www.academia.edu/34802360/Aportes_de_la_hermen%C3%A9utica_a_la_educaci%C3%B3n?auto=download

Muñoz D., Karla. Otondo B., Maite. (2018). *Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2018, 11(2), 71-90. Recuperado de:

<https://revistas.uam.es/riee/article/view/10187/10296>

Natarén Nandayapa, C. F., y Reyes Vázquez, A. A. (Coords.). (2022). La educación superior inclusiva: Una perspectiva de la región Sur-Sureste. Universidad Autónoma de Chiapas / ANUIES.

Neill Alan. Cortez Liliana (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*.

Editorial UTMACH, 2018. www.utmachala.edu.ec

Ninco M., Neyid (2019). *Aporte De La Enseñanza De La Filosofía Para Niños A La Promoción De La Creatividad Del Grado 2-13 Del Colegio Nuestra Señora Del Rosario-Bogotá*. Recuperado de:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/18368/2019NeyidNincoMejia.pdf>

?s

Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las

humanidades (M. V. Rodil, Trad.). Katz Editores.

Paniego Burillo, C.E. (2018). *La Filosofía para niños como facilitadora de la inclusión*. En

A.I. Nogales Bocio, M.A. Solans García, C. Marta-Lazo (Ed.), Estándares e indicadores para la calidad informativa en los medios digitales (pp. 169-180). Sevilla: Egregius

Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/93597?show=full>

Pedrero, E., & Pérez, M. (2021). Tratamientos Psicológicos Empíricamente Apoyados Para la Infancia y Adolescencia: Estado de la Cuestión. *Psicothema*, 33(3), 386-398.

<https://portalciencia.ull.es/documentos/612ee83c34ee661a6510228e>

Palacio Peralta, N. R. (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica? *Plumilla Educativa*, 17(1), 103–129. doi.org

Pérez-González, Luis Antonio; Williams, Gladys. Programa integral para la enseñanza de habilidades a niños con autismo. *Psicothema*, vol. 17, núm. 2, 2005, pp. 233-244.

Universidad de Oviedo. Oviedo, España.

Plancarte Cansino, P. A. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. *Revista de Educación Inclusiva*. Recuperado de:

<https://revistaeducacioninclusiva.es> › download

Resolución 113 de 2020. Por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. 31 de enero de 2020. Ministerio de Salud y Protección Social.

Ríos B., Rafael (2015) *Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares*. *Pedagogía y Saberes* No. 42 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2015, pp. 9-20.

Rojas Cano, A. (s. f.). Relación entre ficción y realidad, una mirada a la experiencia de lectura desde Paul Ricoeur. *Revista Praxis*, (12), [páginas si estuvieran numeradas]. ISSN: 2346-3074.

Rodino Ana M. (2015). *La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social*. *Revista IIDH. Corte Interamericana de Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr> > tablas

Rozalén M., José L. (1998). *Enseñar filosofía, enseñar a filosofar*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2015. Edición digital a partir de *Revista de Hispanismo Filosófico*, núm. 3 (1998), pp. 103-107. Recuperado de: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/ensenar-filosofia-ensenar-a-filosofar-defensa-de-la-filosofia/>

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE.

Sánchez, S. y Díez, E. (2013). *La Educación Inclusiva Desde El Currículum: El Diseño Universal Para El Aprendizaje*. Publicado en “TRANSFORMANDO LA ESCUELA: Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia” Editorial: Wolters Kluwer”. ISBN: 978-84-9987-088-5
Academia.edu. <https://www.academia.edu> > Página_1_de_14_LA_ED...

Shelton, N., Abdinor, S., & Lodder, A. (2025). Associations between neurodivergence,

learning disabilities and metabolic syndrome risk: evidence from the Health Survey for England. *Journal of Public Health*, 47(3), 385–394. doi.org

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6ª ed.). Pearson Educación.

Stake Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones. S Morara, S. L. Mejía Lequerica, 12. 28004- Madrid.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Sumiacher, D., Zapotitla, M. y Martínez F. (2021). *Filosofía para niños: argumentación y dimensión afectiva. Estudio empírico*. *Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños* Número 5 | Año 2021
<http://revistapensarjuntos.com/wp-content/uploads/2021/05/Estudio-Empi%CC%81rico-Pensar-Juntos-N5-David-Sumiacher-Miguel-A%CC%81ngel-Zapotitla-Fabia%CC%81n-Marti%CC%81nez.pdf>

Valle Taiman, A., Manrique Villavicencio, L., & Revilla Figueroa, D. M. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854>

Vázquez Morales, E., Rodríguez García, E. L., Martínez Delgado, B. E., & Quintana Ramírez,

L. (2025). *La investigación e innovación de la práctica docente de los docentes en formación del CRENAML*. Revista de Investigación Docente, 4(Número Especial).

Vela, N. Jairo (2024). *Criterios para el Diseño de un Currículo Incluyente de la Diversidad de una Comunidad Educativa*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Enero-Febrero, 2024, Volumen 8, Número 1.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9579/14186>

Vélez C., Ximena. Et al. (2018). *El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria*. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12758/ev.12758.pdf

Villarroel, G. E. (2019). Martha C. Nussbaum y las capacidades humanas: Aportes a la filosofía política. *Ensayo y Error*, 28(56), 7-23.