Volume 24 Issue 19
Originally issued as G4

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 4 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Teacher Training, Creativity and Inclusion in Research with Intervention in Basic Education

By Rafaela Geschonke Dal' Bó, Marlene Zwierewicz, Shirlei de Souza Corrêa & Gloria Clemencia Valencia González

Universidade del Alto Vale do Rio del Peixe

Resumen- La educación inclusiva presupone la transformación de la cultura y las prácticas excluyentes vigentes en la sociedad y, específicamente, en las escuelas y los sistemas educativos. Una de las condiciones que contribuyen a la inclusión escolar es brindar a los docentes una formación que valore los procesos de cocreación para que juntos puedan movilizar creativamente prácticas comprometidas con la singularidad de los estudiantes. Para contribuir a este proceso, esta investigación presenta resultados de una propuesta de formación desarrollada con profesores de Educación Básica que trabajan en Educación Primaria en una escuela de União da Vitória, Paraná, Brasil. Constituyendo una investigación acción con enfoque cualitativo, vinculada al Programa Profesional de Postgrado en Educación Básica (PPGEB) de la Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Santa Catarina, Brasil, el estudio fue desarrollado durante el período de pandemia y se incluyó con la participación de 21 docentes.

Keywords: *educación básica, formación docente, creatividad, inclusion, cocreación.*

GJHSS-G Classification: *LCC: LB1705-2286*



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Rafaela Geschonke Dal' Bó, Marlene Zwierewicz, Shirlei de Souza Corrêa & Gloria Clemencia Valencia González. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creative commons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Teacher Training, Creativity and Inclusion in Research with Intervention in Basic Education

Formación Docente, Creatividad e Inclusión en Investigación con Intervención en la Educación Básica

Rafaela Geschonke Dal' Bó [α], Marlene Zwierewicz [σ], Shirlei de Souza Corrêa [ρ] & Gloria Clemencia Valencia González [ω]

Resumen- La educación inclusiva presupone la transformación de la cultura y las prácticas excluyentes vigentes en la sociedad y, específicamente, en las escuelas y los sistemas educativos. Una de las condiciones que contribuyen a la inclusión escolar es brindar a los docentes una formación que valore los procesos de cocreación para que juntos puedan movilizar creativamente prácticas comprometidas con la singularidad de los estudiantes. Para contribuir a este proceso, esta investigación presenta resultados de una propuesta de formación desarrollada con profesores de Educación Básica que trabajan en Educación Primaria en una escuela de União da Vitória, Paraná, Brasil. Constituyendo una investigación acción con enfoque cualitativo, vinculada al Programa Profesional de Postgrado en Educación Básica (PPGEB) de la Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Santa Catarina, Brasil, el estudio fue desarrollado durante el período de pandemia y se incluyó con la participación de 21 docentes. Los resultados destacan la relevancia del trabajo colaborativo para minimizar las brechas presentadas en la formación inicial, acentuando el papel de la formación continua en el contexto de la propia acción, de estimular el sentido de pertenencia para motivar el compromiso con la mejora de la propia práctica docente, de la planificación abierta a múltiples estrategias didácticas y fomento de la cocreación para promover prácticas inclusivas.

Keywords: educación básica, formación docente, creatividad, inclusion, cocreación.

Author α: Mestre emn Educación. Assistente de Educação na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e Coordenadora Pedagógica no Colégio Visão, União da Vitória, Paraná, Brasil.
e-mail: rafinha.jr@hotmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7927-4781
Author σ: Doctorado en Psicologia. Docente Titular del Universidade del Alto Vale do Rio del Peixe – UNIARP – Caçador/SC, Brasil.
e-mail: marlenezwie@yahoo.com.br
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5840-1136
Author ρ: Doctorado en Educacion. Docente Titular del Universidade del Alto Vale do Rio del Peixe – UNIARP – Caçador/SC, Brasil.
e-mail: shirleiscorrea@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9310-0454
Author ω: Doctorado en Política Educativa Ante el Relevo Milenar. Universidad de Salamanca, España. Docente y Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. e-mail: gvalencia@ucm.edu.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1625-1635

I. Introduction

La educación para todos surgió como el principal objetivo de la educación inclusiva, presuponiendo oportunidades de ingreso y retención según las necesidades de todos los estudiantes. Es una perspectiva que contempla el concepto de diversidad abrazando diferencias multidimensionales como las derivadas de condiciones étnicas, sociales, culturales, intelectuales, físicas, sensoriales y de género.

La educación inclusiva es una propuesta para y en la diversidad, por lo que implica la "transformación de mentalidades y estructuras sociales, involucrando cambios políticos, administrativos y pedagógicos" (Zanata & Capellini, 2013, p. 281). Estos cambios deben llegar al currículo escolar, a los materiales didácticos, a los tiempos y espacios de las escuelas y a la formación docente (Marques et al., 2020).

Específicamente en relación a los docentes, Rigo y Oliveira (2021) reiteran que la formación inicial sigue siendo un desafío para las facultades de educación que operan en Brasil y resulta en dificultades para la inclusión de los estudiantes, observadas en las escuelas de Educación Básica, aumentando la demanda de formación continua. Por lo tanto, además de invertir en formación inicial, la realidad brasileña denota una educación continua comprometida con las necesidades reales de los estudiantes como condición fundamental para la inclusión escolar.

Konig (2019) reitera esta necesidad al indicar que los cursos de pregrado no logran movilizar la construcción de conocimientos sobre educación inclusiva porque están demasiado centrados en contenidos específicos de las áreas de actividad. Este hallazgo converge con los estudios de Venâncio (2017, p. 238) sobre la "necesidad de que la preparación docente brinde oportunidades para la planificación y operacionalización de una acción pedagógica que tenga en cuenta diferentes situaciones de aprendizaje y estudiantes en su diversidad", justificando la urgencia en redefinir los cursos de formación inicial y atención a la formación continua.

Además de la necesidad de oferta, urge que la formación continua se realice en un entorno

© 2024 Global Journals

colaborativo, en el que el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento favorezca el potencial creativo de los participantes y colabore para romper con la perspectiva tradicional de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Es a partir de prácticas pedagógicas creativas que se puede pensar "en una escuela que valore el aprendizaje, la sensibilidad y el desarrollo afectivo-social; que piensa en la inclusión en la vida cotidiana y en todos sus proyectos", posibilitando ampliar la forma de ver a la persona más allá de sus imposibilidades y establecer una relación de confianza a favor de la superación de limitaciones objetivas y subjetivas (Pereira Filho, 2019, p. 120).

Esta condición puede ser vivida por los docentes en entornos que les permitan "transformar su realidad y transformarse a sí mismos" (Rebolo & Bueno, 2014, p. 324).

Es así como el docente asume el desafío de desarrollar una práctica que involucre una acción educativa intencional, buscando organizar acciones y resultados teniendo en cuenta el acceso, la profundización y la construcción del conocimiento, vinculado a la posibilidad de resolver problemas que respondan a sus propias demandas (González Velasco et al., 2020). Estas iniciativas tienden a acercar a los estudiantes al contacto con el mundo que los rodea, experimentando prácticas pedagógicas contextualizadas que posibilitan proyecciones basadas en los problemas que permean la realidad, además de posibles intervenciones basadas en conocimientos curriculares (Hülse et al, 2020, p 78).

Para ello, la formación continua debe implicar el contexto de la docencia y fomentar la reflexión conjunta y el desarrollo del trabajo colaborativo, con la participación de todos los profesionales que integran la comunidad escolar, ya que la metamorfosis se produce cuando al colectivo se le da la oportunidad de repensarse y construir prácticas pedagógicas que respondan a los desafíos educativos actuales (Nóvoa, 2019). Esta concepción de la formación constituye una alternativa indispensable si se pretende superar un formato de base individualista que acentúa, promueve y naturaliza la competencia y fortalece la adopción de un currículo hegemónico y de metodologías y evaluaciones estandarizadas (Venâncio, 2017).

Tomando como referencia aportes de teóricos que defienden atribuir otro significado a la formación docente, se realizó una investigación con la Maestría Profesional en Educación Básica de la Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), en la ciudad de Caçador, Santa Catarina, Brasil. La intervención se constituyó en una propuesta creada a partir de las demandas detectadas localmente y que se modeló en función de las necesidades observadas por los propios participantes durante las jornadas de formación. Este artículo presenta resultados de la capacitación antes mencionada que involucró a profesionales que actúan en una escuela de Educación Básica en União da Vitória, Paraná, Brasil.

II. Material y Método

a) Diseño metodológico del studio

Metodológicamente, este estudio constituye una investigación-acción con énfasis en un enfoque cualitativo. Mientras que la investigación-acción se compromete a "unir la investigación con la acción o la práctica, es decir, desarrollar el conocimiento y la comprensión como parte de la práctica" (Engel, 2000, p. 182), el enfoque cualitativo "busca dar respuestas a cuestiones muy particulares y específicas que requieren aclaraciones más analíticas y descriptivas" (Oliveira, et al., 2020, p. 2).

Con el fin de desarrollar e implementar una propuesta de capacitación compatible con las demandas locales y evaluar su potencial para satisfacerlas durante su desarrollo, la investigación se organizó en cuatro etapas: i) en la primera etapa se mapearon las especificidades presentadas en informes y/u opiniones referentes a estudiantes de primaria del colegio donde se realizó la investigación; ii) en la segunda se realizó un relevamiento de las demandas de formación de los docentes participantes en materia de inclusión escolar; iii) en el tercer momento se elaboró la propuesta de capacitación, teniendo como objetivo atender las demandas planteadas; iv) en la cuarta etapa se evaluó la propuesta aplicada, con el objetivo de detectar aportes al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

b) Participantes y procedimientos éticos de la investigación

Participaron de la investigación 21 docentes de los años inicial y final de la Educación Primaria que laboran en una escuela de Educación Básica. En la selección de los participantes se optó por una muestra probabilística, permitiendo participar a todos los docentes de los años inicial o final de Educación Primaria que trabajan en el colegio donde se realizó la investigación.

La investigación se sometió al Comité de Ética de la UNIARP, siendo aprobada bajo dictamen 4.001.774. Para la recolección de datos se utilizó un Formulario de Consentimiento Libre (TCLE), un término de uso de imagen y una declaración de coparticipación institucional, como forma de garantizar el anonimato y atender otras demandas éticas de la investigación. Además, los participantes recibieron un código utilizado para sistematizar los resultados, con el objetivo de garantizar el anonimato en el registro de sus contribuciones.

c) Instrumentos para la recolección de datos

Los datos fueron recolectados mediante: i) un formulario para registrar los datos recolectados en los informes y/o dictámenes de los estudiantes, incluyendo

© 2024 Global Journals

la CIE-10 (Código Internacional de Enfermedades) y las principales características que presentaron los estudiantes en su nivel pedagógico, social y emocional; ii) un cuestionario con el objetivo de comprender la percepción de los docentes sobre la inclusión y sus demandas formativas, que contiene las siguientes dimensiones: concepción individual; estrategias inclusivas; contexto de acción; posibilidades y dificultades para la inclusión; y iii) un formulario utilizado en cada reunión de capacitación para evaluar la propuesta de formación, que contiene las dimensiones organizativas, didácticas y pedagógicas, acompañado de un formulario específico para la reunión de cierre de la capacitación.

III. Resultados

El mapeo realizado con base en informes médicos y/o dictámenes neuropsicológicos confirmó la existencia de estudiantes con discapacidad en la escuela donde se realizó la investigación. De 275 estudiantes que asistieron a la escuela en 2020, 16 presentaron informe y/o dictamen. Entre las especificidades, se destacó un mayor número de estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención (TDAH), que llegó a nueve casos.

Entre las principales demandas formativas, los participantes señalaron la necesidad de profundizar conocimientos teóricos relacionados con la inclusión, nociones sobre el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y el uso de estrategias para que los estudiantes superen sus dificultades. También señalaron el trabajo colaborativo y la planificación como alternativas para fortalecer la inclusión en el contexto escolar.

La propuesta de formación orientada a atender estas demandas se desarrolló con base en cuatro principios pedagógicos: i) enseñanza comprometida con la atención de las especificidades de los estudiantes; ii) la reconexión de diferentes saberes; iii) trabajo colaborativo; iv) la valorización de prácticas pedagógicas inclusivas.

La carga horaria propuesta fue de 25 horas, distribuidas de forma que pudieran desarrollarse de forma remota, presencial o híbrida. En el caso de la investigación-acción en la que se diseñó, desarrolló y evaluó, se optó por la formación remota debido al escenario de aislamiento social necesario por la pandemia de COVID-19.

Utilizando Google Meet, se realizaron reuniones remotas semanalmente, que duraron aproximadamente de dos a cuatro horas. Cada encuentro fue diseñado para dar cabida a los deseos de los docentes, transformando el propio contexto de acción en un espacio de colaboración, de intercambio, de acercamiento de experiencias, de respeto a la diversidad y de redefinir el significado del conocimiento.

Para ello, la formación se organizó en diez etapas (Tabla 1), teniendo cada una un objetivo específico vinculado al objetivo general de la propuesta, que era satisfacer las necesidades de formación señaladas por los docentes del centro educativo donde se realizó la investigación y en línea con los datos recogidos en los informes y/o dictámenes de esta institución, con el objetivo de tejer colaborativamente prácticas pedagógicas inclusivas.

Para tanto, a formação foi organizada em dez etapas (Quadro 1), tendo cada uma um objetivo específico articulado ao objetivo geral da proposta, que foi o de atender as necessidades formativas indicadas pelos docentes da escola lócus da pesquisa e em consonância com os dados coletados nos laudos e/ou pareceres desta instituição, com o intuito de tecer colaborativamente práticas pedagógicas inclusivas.

Tabla 1: Etapas de la propuesta formativa, sus objetivos y ejemplos de actividades

Etapas	Objetivos	Actividades
Inclusión: conceptos y legislación	Discutir el concepto de inclusión a partir de la concepción de los docentes, la legislación vigente y estudios previos.	– Socializar pensamientos y conocimientos sobre inclusión, situando las acciones realizadas en el contexto de la acción. – Mapear normativas que orienten las prácticas de inclusión en el contexto nacional y sus impactos en las actividades docentes. – Discutir los conceptos de exclusión, segregación, integración e inclusión, ubicándolos contextual y globalmente. – Proponer reflexiones sobre la dedicación de los estudios a la docencia, reconectando a los participantes con su formación inicial.

© 2024 Global Journals

Inclusión, estrategias de acogida y afecto.	Reflexionar sobre la importancia de acoger, considerando las potencialidades individuales y las singularidades de los estudiantes.	– Recuperar los conceptos centrales de la formación de forma conectada con la socialización del encuentro anterior. – Reflexionar sobre la relevancia de la acogida para el proceso de inclusión. – Analizar las formas de acogida que llevan a cabo los participantes en la formación. – Discutir las percepciones de los docentes sobre la acogida y el afecto. – Socializar posibles estrategias de acogida a partir de las propias prácticas de los participantes.
Inclusión y prácticas pedagógicas	Promover una discusión sobre el material didáctico, analizando las condiciones para la realización de prácticas pedagógicas inclusivas.	– Reflexionar sobre el material didáctico utilizado por la escuela, analizando las condiciones para la realización de prácticas pedagógicas inclusivas. – Analizar estilos de aprendizaje, centrándose en los canales de comunicación visual, auditivo y kinestésico. – Discutir la percepción de los docentes sobre la inclusión, a partir de una sistematización organizada en una nube de palabras.
Afecto y aprendizaje	Experimentar la interacción y el afecto para valorar estas dimensiones en el desarrollo integral de los estudiantes y en la construcción de sus aprendizajes.	– Reflexionar sobre la relevancia de la afectividad como medio para facilitar el aprendizaje. – Discutir las percepciones de los docentes sobre la afectividad a partir de los conceptos presentados por ellos y sistematizados en una nube de palabras. – Recuperar recuerdos educativos afectivos.
Informes y/o dictámenes	Discutir la relevancia de los informes y/o dictámenes y su uso como herramienta de orientación didáctica para la planificación escolar.	– Discutir la relevancia de los informes y/o dictámenes y el uso de estos como herramientas de orientación didáctica para la planificación escolar. – Comunicar a los participantes las principales especificidades de los estudiantes que presentan informes y/u opiniones. – Ampliar las percepciones de los docentes sobre estos informes y alternativas de inclusión. – Animar a los profesores a mirar a los estudiantes más allá de los diagnósticos. – Discutir, en equipos, posibilidades de planificación interdisciplinaria que atiendan las demandas de la escuela y de sus estudiantes y que favorezcan prácticas pedagógicas inclusivas.
Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad	Discutir especificidades relacionadas con el TDAH, con el objetivo de identificar estrategias de enseñanza que promuevan la inclusión.	– Discutir las especificidades relacionadas con el TDAH. – Discutir las percepciones de los docentes sobre el TDAH y contextualizarlas con los conocimientos que aportará el invitado sobre el tema. – Socializar estrategias didácticas para la inclusión del alumnado con TDAH.
Trastorno del Espectro Autista	Profundizar en el conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista y el análisis de estrategias de inclusión.	– Discutir las percepciones de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y contextualizarlas. – Profundizar en el conocimiento sobre el TEA. – Analizar estrategias inclusivas que puedan aplicarse en el contexto escolar. – Desmitificar conceptos y características sobre el autismo. – Identificar prácticas de inclusión en el entorno escolar.

© 2024 Global Journals

Inteligencia emocional y relaciones interpersonales	Discutir estrategias de gestión de conflictos y mediación comprometidas con el proceso de construcción de conocimiento a nivel inter e intrapersonal.	– Trabajar los conceptos y pilares de la inteligencia emocional. – Discutir aspectos relacionados con las relaciones interpersonales y sus enfoques para el desarrollo de habilidades, considerando aspectos sociales, emocionales y cognitivos. – Crear estrategias comprometidas con el proceso de construcción de conocimiento a nivel interpersonal e intrapersonal para la gestión y mediación de conflictos. – Proporcionar un momento de intercambio entre los participantes, permitiéndoles socializar sus experiencias.
Trastorno del procesamiento auditivo central	Discutir las especificidades involucradas en el Trastorno del Procesamiento Auditivo Central y posibles estrategias para incluir a los estudiantes.	– Proporcionar al profesorado conocimientos sobre los Trastornos del Procesamiento Auditivo. – Discutir las especificidades involucradas en el Trastorno del Procesamiento Auditivo Central y posibles estrategias para incluir a los estudiantes. – Permitir la creación de estrategias didácticas para promover prácticas pedagógicas inclusivas.
Seminario 'Reconectando los conocimientos construidos colaborativamente'	Socializar resultados del proceso de cocreación vivido durante la propuesta formativa.	– Retornar a los temas propuestos y reconectar los conocimientos construidos a lo largo de los encuentros formativos con el fin de profundizar la relevancia de las prácticas pedagógicas inclusivas y del trabajo en equipo, a través de la presentación de grupos y la contextualización de los profesionales de apoyo a la formación.

Para organizar las etapas, a las demandas observadas en el locus de investigación se sumaron aportes de autores que discuten inclusión, prácticas pedagógicas inclusivas y formación inicial y continua, y resultados de una revisión sistemática que recopiló resultados de investigaciones como las de Amaral (2016), Cardoso (2017), Colussi (2018), Ferro (2017), Konig (2019), Olszewski (2018) y Venâncio (2017). El acceso a estudios como estos apuntaron a profundizar nociones conceptuales desde las dimensiones personal, jurídica y académica.

También se agregaron indicaciones determinadas en la legislación educativa brasileña. Ejemplos de ello son la Constitución de la República Federativa de Brasil (Brasil, 1988), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) y leyes específicas relativas a la inclusión escolar. A partir de este conjunto de aportes, la propuesta se diseñó para constituir una invitación a debatir, intercambiar experiencias, construir nuevos conocimientos y darles nuevos significados.

En la evaluación de los propios participantes se destacó, entre sus principales resultados, la relevancia del trabajo colaborativo para minimizar las brechas presentadas en la formación inicial, destacando el papel de la formación continua en el contexto de la propia acción. Según informó P1, la capacitación fue enriquecedora, sobre todo porque la inclusión es un tema que no tiene una única respuesta y, por lo tanto, fue oportuno conocer "diferentes puntos de vista y aumentar nuestros conocimientos".

Los participantes también informaron que, al permitir el intercambio y compartir experiencias entre los docentes, la propuesta mejoró su sentido de pertenencia y los motivó a comprometerse a mejorar su propia práctica docente. La relación entre pertenencia y compromiso se puede observar en registro de P6, en el que indica que "Habla de inclusión es hablar de nosotros mismos para ponerse en el lugar de otra persona y considerar un ambiente propicio para el desarrollo de los estudiantes y del nuestro crecimiento profesional y personal. Allí somos base para mejoras en educación inclusiva, basadas en lo que hacemos hoy, y que se verán reflejadas en el futuro".

El compromiso hecho por la mejora también lo ha reiterado P10, quien señaló: "Me gustó mucho la formación y la encontré muy útil. Salí pensando muchas cosas y con ganas de mejorar en el aula. Creo que estas discusiones son fundamentales y me gusta mucho saber que trabajo en una escuela que reflexiona, problematiza y dialoga con los docentes". Para esta mejora, la propuesta motivó una planificación abierta a múltiples estrategias de enseñanza para atender las demandas sentidas por los propios participantes al inicio de la formación.

En relación a los aprendizajes construidos a lo largo de los encuentros, los participantes resaltaron el potencial de la formación para repensar la práctica cotidiana, conectando con la realidad de los estudiantes y respetando sus particularidades. De esta manera, posibilitó la reflexión sobre el entorno del locus

© 2024 Global Journals

de investigación, abriendo caminos para prácticas inclusivas dentro de la realidad investigada.

Dadas las posibilidades discutidas en las reuniones de formación y construidas a través de un proceso de co-creación, P1 expressó que la capacitación "nos ayudó a comprender mejor las dificultades que pueden tener nuestros estudiantes, nos mostró cómo comprender esta dificultad". En sentido aproximado, P5 reiteró que la capacitación "¡ayudó mucho! Saber diferenciar y reconocer las necesidades y características de este alumnado nos hace quitarnos anteojeras y etiquetas que aún permean cualquier tipo de discapacidad".

P21 mencionó que con la capacitación comenzó a "tener una visión diferente sobre la inclusión…", ya que según él, "no siempre hace falta esperar para empezar a trabajar de otra manera con ese estudiante que necesita una atención diferente. También dije que recibir a mi alumno es sumamente importante para el desarrollo de nuestro trabajo". En la misma dirección, para P12 "Lo que queda de los encuentros es sin duda conocimientos y una visión diferente, cada niño tiene características, intereses y capacidades de aprendizaje que son únicas, tenemos que adaptarnos para satisfacer mejor las necesidades de cada alumno".

En general, los participantes consideraron la formación relevante y necesaria. También destacaron que movilizó memorias y fue importante para motivar, hacer pensar y repensar la práctica docente y dar un nuevo significado a las identidades profesionales, que están y deben permanecer en constante construcción.

IV. Discussión

Al analizar los conocimientos previos de los participantes en el presente estudio en relación a la inclusión, considerando los resultados en la elaboración de la propuesta de formación, la investigación se comprometió a llenar los vacíos en la formación inicial discutidos por Rigo y Oliveira (2021) y Konig (2019), privilegiando un análisis de las perspectivas epistemológicas que sustentan los estudios sobre la inclusión y su vinculación con las prácticas realizadas en el contexto de la enseñanza. Son formaciones como estas las que favorecen un replanteamiento de múltiples dimensiones de la práctica pedagógica, potenciando lo que Pereira Filho (2019) define como movimientos creativos de la escuela para la construcción de un ambiente inclusivo, acentuando la relevancia de las prácticas de cocreación que impactan la planificación de la enseñanza.

Estas prácticas de cocreación son plausibles cuando favorecen la escucha (Ferro, 2017) y transforman la escuela en un espacio de reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas (Amaral, 2016), valorando el pensamiento divergente "como herramienta para predecir el potencial creativo" (Nielsen-Rodríguez & Romance, 2023, p.9).

Al permitir a los docentes construir de manera colaborativa múltiples estrategias de inclusión, la capacitación promovió una planificación atenta a las demandas del propio contexto de enseñanza. Es así como se puede superar lo que Ferro (2017) define como la disparidad entre lo que se defiende en relación a la inclusión y lo que realmente ocurre en la práctica.

Esta percepción se reitera en estudios de Cardoso (2017), Konig (2019) y Venâncio (2017), que refuerzan la importancia de la formación continua en el espacio en el que actúan los profesionales, la relevancia del trabajo colaborativo y del diálogo entre profesionales de la educación. También convergen con Nóvoa (2019), quien sostiene que la metamorfosis de la escuela ocurre cuando los docentes actúan de manera colaborativa, y con Colussi (2018), quien afirma que reconocer la necesidad de inclusión de los estudiantes implica también observar las necesidades de los docentes.

V. Conclusion

La propuesta de formación sistematizada en este artículo, diseñada y aplicada durante una investigación desarrollada en una maestría profesional, consideró tanto las demandas del alumnado identificadas en informes y/o dictámenes como las demandas de formación señaladas por los docentes que participaron de la intervención y los aportes de los investigadores que discuten la inclusión, prácticas pedagógicas inclusivas y de formación inicial y continua. Por lo tanto, consideró especificidades contextuales y avances científicos sobre los conceptos centrales que guiaron la investigación.

Además, la propuesta fue ajustada durante su desarrollo, considerando sugerencias planteadas por los participantes durante su implementación. Fue de esta manera que, junto a los docentes participantes, se pudo acceder y profundizar en el conocimiento, además de crear conexiones, establecer relaciones y reconectar el conocimiento, dándole significado y sentido a través de actividades propuestas a través de un proceso de co-creación.

En este proceso se hizo evidente la necesidad de redefinir y poner en acción nuevas alternativas y prácticas pedagógicas que beneficien a todos los estudiantes, lo que implica la actualización y desarrollo de conceptos y aplicaciones educativas compatibles con este gran desafío. Cabe destacar también que la propuesta completa – disponible en el enlace https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700296–contiene, además de los objetivos, los pasos acompañados de las principales actividades e implicaciones observadas en su desarrollo.

© 2024 Global Journals

Como limitaciones se puede destacar que, debido a la pandemia, el proceso de formación se desarrolló de forma remota. Aunque esta situación no comprometió la ejecución de los pasos, la participación y colaboración de los participantes de la investigación, se notó la importancia y falta del contacto humano, pues son elementos fundamentales en las relaciones escolares, especialmente en lo que se refiere a la formación.

Además, si bien la investigación tiene un resultado positivo, es claro que la práctica del trabajo colaborativo aún es un proceso que necesita ser discutido e incentivado dentro de la escuela, ya que éste es un ambiente históricamente competitivo, debido a construcciones político-sociales, currículum y formación. Ante esto, podemos resaltar la necesidad de más momentos que permitan a los docentes reflexionar, desmitificar y comprender que el éxito o el fracaso en educación son resultado del trabajo de todos, y que el trabajo compartimentado e individualista no forma parte de la educación inclusiva.

Bibliografía

1. Amaral. L. A. O. (2016). *A inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de Jaguarão: o repensar das práticas docentes através da formação.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA].
2. Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
3. Brasil (1996). LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
4. Cardoso, C. R. (2017). *Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar: um estudo com professores do Ensino Fundamental.* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL].
5. Colussi, A. (2018). *Estratégias de estímulo à oralidade e à inclusão de estudantes com Transtornos do Espectro Autista na Língua Inglesa.* [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Básica, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP].
6. Engel, G. I. (2000) Pesquisa-ação. Educar, 16, 181-191. Recuperado de http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf
7. Ferro, M. B. (2017). *Formação docente na perspectiva da inclusão educacional.* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe - UFS].
8. Gonzalez Velasco, J. M., Zwierewicz, M. &, Simão, V. L. (2020). Habilidades transcomplejas para la justicia social en tiempos de pandemia y post-pandemia SARS-COV-2. *Revista Polyphonía*, 31, 163-181. Recuperado de https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66955
9. Hülse, L., Ferrer, G. R. Demarchi, C. &, Santos, A. M. (2020). Indissociabilidade entre sustentabilidade e Escolas Criativas e suas implicações para religar o ensino à complexidade da vida. *Revista Polyphonía*, 31(1), 67-8. Recuperado de https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66946
10. Konig, F. R. (2019). *Formação Inicial e Educação Inclusiva: um olhar para cursos de licenciatura.* [Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM].
11. Marques, C. M, Bicca, L., Kaim, L. I., Siva, M. A., Oliveira, T. &, Miranda, Z. R. F. (2020). Interações e brincadeiras como metodologia de inclusão na Educação Infantil. *Revista Extensão em Foco*, 8(2) p. 1-10. Recuperado de https://doi.org/10.33362/ext.v8i2.2533
12. Nielsen-Rodríguez, A. &, Ronance, R. (2023). *Creatividad y Sociedad*, 38, 7-19.
13. Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade,* 44(3), 2019. Nielsen-Rodríguez, A. &, Ronance, R. (2023). *Creatividad y Sociedad*, 38, 7-19. https://doi.org/10.1590/2175-623684910
14. Oliveira, G. S., Cunha, A. M. O., Cordeiro, E. M. &, Saad, N. S. (2020). Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? *Cadernos da Fucamp*, 19(41), 1-13. Recuperado de https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208
15. Olszewski, J. T. (2018). *Desafios da gestão escolar no processo de inclusão na educação infantil. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Básica*, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP].
16. Pereira Filho, A. D. (2019). *As múltiplas dimensões do fazer pedagógico criativo de uma escola alagoana: contribuições no sentido da construção de um ambiente inclusivo.* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Alagoas – UFLA].
17. Rebolo, F. &, Bueno, B. O. (2014). O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum Education*, 36(2), 323-331. Recuperado de https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222
18. Rigo, N. M., & Oliveira, M. M. (2021). Inclusão escolar: efeitos do Plano Nacional de Educação nos planos municipais. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-17. Recuperado de https://doi.org/10.1590/198053147304
19. Venâncio, A. C. L. (2017). *Grupos de apoio entre professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da*

© 2024 Global Journals

ênfase no ensino colaborativo. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná – UFPR].

20. Zanata, E. M. &, Capellini, V. L. M. F. (2013). A Construção de uma escola inclusiva por meio da colaboração. *In* Konkiewitz, E. C. (Org.). *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar* (281-292). UFGD. Recuperado de https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/cap07.html

© 2024 Global Journals