



Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica*

Inclusive teacher training and the influence on the transformation of their pedagogical practice: theoretical review

Gabriel Román Meléndez¹ , Eufasio Pérez Navío²  y Antonio Medina Rivilla³ 

Para citar este artículo: Román, G., Pérez, E. y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108

Recibido: 31 de agosto de 2019.

Aceptado: 31 de mayo de 2021.

Resumen

La formación del docente en el marco de una educación inclusiva se convierte en un recurso importante en la transformación de su práctica pedagógica, facilitando la formación integral de los estudiantes desde sus diferencias individuales. En este trabajo se definen los elementos teóricos de la formación del docente de básica primaria, mediante una línea de tiempo de 1990 al 2017, contextualizada en diferentes países latinoamericanos e iberoamericanos, por medio de un ejercicio de revisión documental. La pregunta orientadora fue ¿Cuál es la formación del docente de básica primaria para atender estudiantes considerando sus diferencias individuales? A nivel de conclusión el docente puede ayudar a superar las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes con propuestas innovadoras a partir de su formación, logrando minimización de los obstáculos y optimización de los recursos. Los resultados

obtenidos alientan a continuar investigando en esta línea a nivel de básica secundaria, media técnica y universitaria.

Palabras clave: educación básica, educación especial, educación inclusiva, formación de docente de primaria.

93

Abstract

Teacher training in the framework of inclusive education becomes an important resource towards the transformation of pedagogical practice, thus facilitating the integral training of students from their individual differences. This work defines the theoretical elements of primary school teacher training, through a timeline from 1990 to 2017, which has been contextualized in various Latin and Ibero-American countries, through an exercise of document review based on this question: What is the type of training primary school faculty must receive to assist students

* Investigación descriptiva de revisión documental sobre la temática formación del docente que apoya la inclusión, tomando como referencia estudios realizados durante el periodo 1990 al 2017 en países latinoamericanos e iberoamericanos. Fecha de inicio, agosto de 2017 y fecha de terminación, diciembre de 2018.

- 1 Doctor en innovación didáctica y formación del profesorado, Universidad de Jaén; Magister en educación, Universidad del Norte; Máster Universitario en innovación e investigación en educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); vinculado a la Universidad Tecnológica de Bolívar, Facultad de Educación. Correo electrónico: groman@utb.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5373-2550>
- 2 Doctor en filosofía y ciencias de la educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); vinculación: Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Correo electrónico: epnavio@ujaen.es. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8688-9602>
- 3 Doctor en ciencias de la educación, Universidad Complutense de Madrid, vinculación: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNAD), Facultad de Educación, Departamento de didáctica, organización y didácticas especiales. Correo electrónico: amedina@edu.uned.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2977-0485>

considering their individual differences? As a conclusion, teachers can help students overcome their learning difficulties with innovative proposals based on their training, achieving the reduction of obstacles and the optimization of resources. The results

achieved encourage continued research along these lines on the level of secondary school, as well as technical and university education.

Key words: basic education, special education, inclusive education, primary teacher training.

Introducción

En el inicio de una nueva clase, el docente puede tener la seguridad: sus estudiantes son diferentes unos de otros, siendo muchos los elementos que relacionan estas diferencias con el nombre, género, antecedentes étnicos, religiosos, clase social, estatura, peso y aspecto físico, entre otros. La escuela minimiza mucho estas diferencias, agrupando a los estudiantes generalmente por la edad; la realidad es que tanto niños como niñas que hacen parte de un grupo social denominado aula de clases, son muy diferentes entre sí. Las diferencias últimas se hacen evidentes cuando empiezan a trabajar tareas semejantes para todo el grupo. Se resalta del contexto salón de clases, la agrupación de un número promedio de 30 estudiantes y un proceso guiado por un currículo común en donde se espera un ritmo similar de aprendizaje.

En un ejercicio de observación se logra percibir que unos estudiantes tienen progresos en el aprendizaje a un ritmo significativo, mostrando talentos o condiciones excepcionales, mientras que otros pueden mostrar progresos lentos y en el peor de los casos resultados nulos, lo cual hace prender las alarmas al docente, quien muchas veces se ve obligado a consultar especialistas afines a diferentes áreas del conocimiento. En este diagnóstico preliminar se logra encontrar unos niños dóciles y otros difíciles, algunos dispuestos a trabajar y unos que se distraen con cierta facilidad, los que logran un buen relacionamiento con profesores y compañeros y los que muestran un comportamiento apartado, en algunos casos torpes o exigentes. Así, el profesor trata de buscar las estrategias más adecuadas a ciertos estudiantes, de manera que logre motivarlos suscitando interés por los temas tratados, captando su atención a través de actividades propias a las tareas con el fin de llevarlos al éxito en su desarrollo. Aunque no todas las veces se logran los resultados esperados, debido a que la formación inicial no está contemplando en gran medida las diferencias

individuales de los estudiantes, estando guiado el proceso formativo por un currículo técnico que da respuesta a las necesidades del estudiantado promedio. La educación continua requiere actualizaciones en lo concerniente al Diseño Universal de Aprendizaje y a las estrategias curriculares que apoyen procesos inclusivos y diferencias individuales de los estudiantes, incidiendo desfavorablemente en el aprendizaje de los estudiantes diagnosticados y con rasgos de alguna discapacidad.

El proceso de inclusión escolar, entendida según Garnique (2012), hace referencia a que todos los niños no solo asistan a la escuela sino que se les brinde una educación de calidad, que fomente el respeto a sus derechos, que tome en cuenta las características diversas, derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos y las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales, motoras y el rol sexual de los sujetos; es decir, que se dé el reconocimiento del "otro" como diferente pero con iguales derechos y deberes, evitando la discriminación y la exclusión y concientizando a la familia de la responsabilidad que le compete. Escudero (2012) pone de manifiesto que la educación inclusiva al ser planteada como una cuestión de derecho, se conecta con la democracia, la justicia y la equidad, donde su propósito central es que todo el alumnado termine su proceso formativo en el sistema escolar, particularmente en la etapa obligatoria, con una formación justa y suficiente para proseguir estudios posteriores o transitar con dignidad en el mundo del trabajo.

La carencia formativa de los docentes y la adquisición de conocimientos erróneos sobre la educación inclusiva trae como consecuencia que los niños no son bien atendidos, sufriendo desadaptaciones. En este tema es importante precisar que la Educación inclusiva es aquella donde se identifica y minimizan las barreras de aprendizaje y se maximizan los recursos que apoyan ambos procesos.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), considera la educación inclusiva como un derecho universal que necesita políticas orientadas a que la educación recibida por todos los ciudadanos sea de calidad, equitativa y siempre dirigida a alcanzar la excelencia; asimismo, requiere de recursos suficientes para que las instituciones educativas puedan responder adecuadamente y guiar al éxito a todos los estudiantes, sin diferenciación de sus condiciones sociales, étnicas, religiosas, personales, sociales, culturales, etc.

En este sentido se precisa que el compromiso del proceso formativo es ayudar a superar las dificultades centrando la mejora de los niños y niñas a través de la formación de los profesores y la información a los padres de familia.

Bedacarratx (2012a), hace referencia en su trabajo a las primeras experiencias del profesorado de primaria en lo referente a la subjetividad de estas, buscando mediante el uso de estrategias disminuir el impacto del desempeño en la formación de sus estudiantes. De esta manera, considera que las necesidades de la etapa del desarrollo humano conocida como infancia y los requerimientos de las deficiencias y discapacidades del desarrollo hacen necesario revisar y replantear la formación de los profesionales que atienden a este colectivo. Por su parte, Martínez (2014), pone de manifiesto la importancia actual que para la sociedad tiene la educación, considerando que para lograr su desarrollo a partir de las necesidades del alumnado debe educarlo y enseñarle a cubrir estas en el entorno en el que nos encontramos, siendo pertinente conocer sus intereses, el dominio, las preferencias y requerimientos que tienen actualmente los docentes y, a su vez, conocer y detectar las necesidades formativas en educación primaria en relación al ejercicio de su docencia.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, en el marco de la Política Pública de Discapacidad, a través de un trabajo conjunto con la Dirección de Cobertura y Equidad, la Oficina de Planeación, la Oficina de Tecnología del Ministerio en mención, el Ministerio de Salud y expertos académicos nacionales, mediante un proceso de ajustes, lograron definir en el año 2015 las

categorías de los tipos de discapacidad, capacidad y talentos excepcionales que pueden estar presente en las escuelas y en un aula regular de clases de los establecimientos educativos en el país. Estas categorías están organizadas en tres grupos: en un primer grupo conocido como “discapacidades” se encuentran la discapacidad de movilidad, sensorial auditiva, sensorial visual, sensorial de la voz y el habla, la sordo ceguera, la discapacidad intelectual, la discapacidad mental psicosocial (Autismo y TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la discapacidad sistémica y la múltiple discapacidad; en un segundo grupo se encuentran las capacidades excepcionales, antes conocidas como superdotado, hoy capacidad excepcional; y en un tercer grupo los talentos excepcionales, antes conocido como talentosos.

En un proceso de inclusión el docente se convierte en un mediador, de ahí que su formación caracterice la transformación de su práctica y la participación en redes de trabajo colaborativo, convirtiendo su intervención en un espacio para fomentar el respeto, el reconocimiento a la diferencia, las capacidades y el trabajo compartido entre los estudiantes. Para lograr lo planteado, se requieren en primera instancia profesores formados para atender las diferencias individuales de los estudiantes en un mismo escenario, denominado aula de clase, garantizando a través de la transformación de su práctica y praxis pedagógica el aprendizaje de la totalidad de los estudiantes, considerando sus diferencias en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado.

Objetivo

Analizar la formación del docente inclusivo de básica primaria y su influencia en la transformación de la práctica pedagógica tomando como referencia países latinoamericanos e iberoamericanos que vienen trabajando procesos significativos la inclusión escolar.

El objetivo general se logra a través de objetivos específicos, relacionados con la descripción de la formación inicial y continua inclusiva, así como la descripción de la formación en discapacidades o capacidades excepcionales y áreas específicas de

apoyo a la inclusión y la descripción de la formación para el fortalecer la práctica pedagógica o ejercicio como docente inclusivo.

Metodología

El paradigma en el que se desarrolló el proyecto de investigación responde al cualitativo desde un enfoque hermenéutico, en tanto que este tipo de estudios, según Grondin, permite al investigador “entender el discurso tan bien como el autor, y después mejor que él” (1999, p. 107). En este sentido, esta apuesta investigativa desde la hermenéutica pretende develar los aspectos que enmarcan la formación del docente de básica primaria en el marco de la educación inclusiva a través del análisis documental de las fuentes primarias obtenidas en países latinoamericanos e iberoamericanos referentes en educación inclusiva. Las categorías estudiadas corresponden a la formación inicial, formación continua, formación en discapacidad y capacidades excepcionales, formación para fortalecer su práctica pedagógica o ejercicio profesional, formación en áreas específicas formación en contextos rurales y urbanos, así como la formación en el contexto estudiado

Resultados

La formación en la educación inclusiva se refiere a un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para que el docente realice su labor atendiendo las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo diferenciado (NEAE), derivadas de las limitaciones o dificultades específicas en el aprendizaje de los estudiantes, problemas de conducta, incluso la atención a altas capacidades intelectuales del alumnado, de ahí la importancia de conocer a través de una línea de tiempo los diferentes apartes de su evolución a lo largo del periodo comprendo entre los años 1990 hasta el 2017.

Formación del docente inclusivo

El proceso evolutivo de la formación del docente para atender las diferencias individuales de los estudiantes involucra la formación inicial, la formación continua, la formación para atender las discapacidades y condiciones excepcionales, la formación en áreas específicas para atender la inclusión, la

formación para fortalecer el ejercicio profesoral, la formación del docente en zonas urbanas y rurales y la formación del docente en el contexto estudiado.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011), en su obra *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa-Retos y oportunidades*, resaltó el papel de los docentes y su formación para un sistema educativo más inclusivo. Así

[...] las prácticas docentes son un componente clave en la formación inicial del profesorado [...] y en ciertos países [la tendencia es] hacia un modelo de formación basado en prácticas, mientras que otros están preocupados porque este tipo de experiencias pueda originar “profesores técnicos” sin saber científico. (p. 38)

En ese sentido, González (2016) concluyó que la formación del docente como objeto de investigación en Latinoamérica es un campo con poco avance teórico, encontrándose en proceso de construcción, debiéndose fortalecer las características de formador con habilidades según su especialidad y contexto, considerando la situación de lo que ocurre en el aula de clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo compatible del rol del investigador y docente del formador.

En la Figura 1 se muestran las diferentes etapas del proceso y las necesidades de formación para atender las diferencias de los estudiantes, correspondientes a discapacidades, condiciones excepcionales, las áreas específicas para la atención inclusiva y las áreas para fortalecer el ejercicio profesoral

Formación inicial del docente inclusivo

La formación inicial del docente inclusivo desde los resultados de investigaciones desarrolladas en países como Argentina (2012) y España (2015) ponen de manifiesto la importancia de promover la inclusión desde los comienzos de la formación docente. Bedacarratx (2012b), en sus aportes a la formación inicial del docente inclusivo, mencionó la necesidad de que las propuestas incluyan estrategias que posibiliten el cumplimiento de los objetivos que faciliten su vinculación en el campo

laboral, potenciando un desempeño en relación a la profesión que debe ejercer.

La comprensión de las principales dimensiones de la formación inicial de los docentes en Educación Infantil es de gran importancia en el mundo actual, debido a que permite lograr un mayor nivel de competencias para su eficaz desempeño (Domínguez, *et al.*, 2015). Los autores referenciados consideraron que, en la formación de los docentes, las competencias y las creencias básicas son los principales aspectos para el desarrollo del papel educativo en esta etapa.

En ese orden de ideas, los establecimientos universitarios con programas de formación de docentes deben tener presente exigencias novedosas de enseñar y aprender, de manera que los futuros profesionales sean formados para desenvolverse en un mercado laboral en continua transformación.

Formación continua del docente inclusivo

La formación continua, también conocida como formación permanente en contextos inclusivos, reviste de relevancia al gestionar e innovar propuestas que permitan logros significativos ante las diferencias de los estudiantes, en esta categoría se relacionan aportes de los trabajos investigativos de

países como España en los años 1999, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2017; así como producciones de Costa Rica del año 2016.

Acorde con la UNAD, “la formación permanente es un proceso educativo continuado que se puede definir como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades de una persona” (s.f., párr. 1), necesitando algunos cambios en la actualidad para poder llevar a cabo una formación en las situaciones donde aparecen problemas, partiendo de lo que realmente necesitan los estudiantes.

Un aporte significativo a lo anterior lo otorgaron Medina y Domínguez (1999), al considerar que la formación del profesorado, tanto en la etapa inicial como en la permanente, se centra en propiciar situaciones creativas y de participación permanente en contextos interculturales, en procura de crear una situación de naturalidad y tolerancia intercultural en el aula y en la escuela, para lo cual se requiere convivir con personas de otras culturas, compartiendo problemas, anhelos y preocupaciones, los cuales facilitan las perspectivas de la diversidad e inclusión.

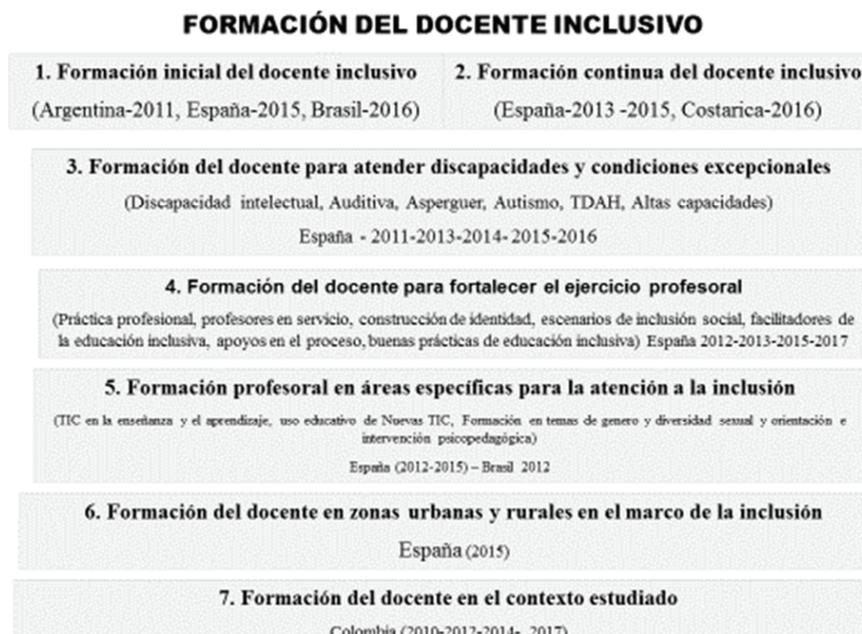


Figura 1. Etapas del proceso de formación del docente inclusivo.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Asimismo, Moriña y Parrilla (2006) sostuvieron que “el liderazgo, la actitud y papeles de los docentes, el aprendizaje colaborativo y su desarrollo profesional suponen condiciones imprescindibles para lograr centros educativos con una orientación inclusiva” (Moriña y Parrilla, 2006, p. 519). Tales autores concluyeron que “los docentes de estos centros suelen participar en experiencias formativas o en proyectos de innovación cuyo hilo conductor ha sido con mucha frecuencia la colaboración” (Moriña y Parrilla, 2006, p. 519), ante lo cual consideraron que “no se puede, ni se debe enmarcar la formación permanente del profesorado en un modelo u orientación único e ideal” (Moriña y Parrilla, 2006, p. 519).

Por su parte, Esteve (2010, en Valenzuela, *et al.*, 2014) indicó “que para conseguir una educación de calidad es necesario el desarrollo de una formación adecuada de profesores, para que ellos puedan atender con éxito a los niños” (p. 74), y jóvenes con dificultades o limitaciones en el aprendizaje, así como formado en diseño y adecuación de estrategias didácticas que esta población necesita, dado que con estas consideraciones se basa el nuevo desafío de los sistemas educativos del mundo.

De igual modo, Manzanares y Galván (2012) concluyen que se tienen como ejes centrales “la cultura formativa que ha de producirse en los docentes y en los propios centros, y la necesidad de repensar las modalidades de formación para que respondan a las nuevas exigencias educativas, entre otros” (p. 431).

Según López y Pérez (2013) “la interculturalidad emerge en las instituciones educativas como una oportunidad ineludible para la educación actual y requiere asumir como principio orientador la práctica educativa intercultural” (p. 33), siendo esta un compromiso con la diversidad, que sienta sus bases en la inclusión educativa.

Según Durán y Giné (2013), la formación de los docentes inclusivos, tanto en su etapa inicial como en su formación permanente, le permite asumir varios roles como tutor, apoyo y servicio. Los aportes de estos autores se refieren a la inclusión como un objetivo irrenunciable, si se pretende tener una educación de calidad.

En cuanto a la actuación del profesorado, se establece que es imperativo el compromiso, el afecto

y la didáctica del área de conocimiento impartido, los diversos modelos de enseñanza, la praxis y el trabajo en equipo.

Al igual que en las diferentes etapas formativas y del desarrollo del ser humano, en el contexto de la infancia se requiere un conjunto de recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa. La investigación realizada por Valenzuela, *et al.*, (2014) arrojó como resultados la necesidad de “la impartición de clases por un profesor capacitado en el aula ordinaria con el apoyo de especialistas [y] recursos materiales, personales, metodología apropiada, organización y planificación” (p. 64).

En cuanto a la formación del profesorado, se sugieren actualizaciones permanentes para tener habilidades en el manejo de los tipos de diversidades, el diseño de programas para atender el tipo de diversidad, la variabilidad de estrategias didácticas que integren a todos los estudiantes, por lo que se logra comprobar la importancia que tiene el docente cuando recibe una formación adecuada que posibilitan las actitudes favorables hacia la inclusión (Valenzuela, *et al.*, 2014).

De manera particular, Martínez (2014) evidenció la importancia que tiene para la sociedad actual la educación, considerando que para lograr su desarrollo a partir de las “necesidades del alumnado debe educarlo y enseñarle a cubrir” (p. 3), estas en el entorno en el que se encuentra, siendo pertinente conocer sus intereses, el dominio, las preferencias y los requerimientos que tienen hoy en día los docentes y, a su vez, conocer y detectar las necesidades formativas en educación primaria, con respecto al ejercicio de su docencia.

Como complemento, desde otro enfoque, Jiménez (2015) dio orientaciones para el desarrollo personal y profesional del profesado que pueden favorecer su proyecto de vida y fortalecer la seguridad en sí mismo pudiendo interactuar mejor con padres de familia y colegas.

En ese orden, Jodar (2016) aseveró que “la formación permanente es un proceso educativo continuado que se puede definir como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida, con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades de una persona” (p. 7), necesitando algunos cambios en el día de hoy para

poder impartir una formación en las situaciones problemáticas, a partir de lo que realmente necesitan los alumnos, lo que se antecede por las fases de pre-entrenamiento y formación inicial.

La formación continua se trata, en definitiva, de cualificar un profesorado que trabaje colaborativamente en el mejoramiento de los establecimientos educativos, bajo el propósito de que sean capaces de incentivar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Durán y Giné, 2017).

Formación del docente para atender discapacidades y capacidades excepcionales

Un aspecto de gran relevancia en el análisis de la formación de profesores que apoyan la inclusión está relacionado con la atención de discapacidades y capacidades excepcionales. En este se lograron identificar procesos de formación docentes en discapacidad intelectual, discapacidad mental psicosocial, TDAH, asperger, autismo, discapacidad auditiva, así como capacidades excepcionales o sobredotación intelectual, lo cual es resultado de trabajos investigativos desarrollados en España, durante los años 2011, 2012, 2015 y 2016.

Así pues, Padilla (2011) estableció que independientemente de la medida que se tome, uno de los pilares básicos del proceso educativo ajustado a las necesidades de los estudiantes en general, y de los estudiantes con capacidades intelectuales, es la acción tutorial del profesorado.

De acuerdo con Ruiz (2011), las necesidades de la etapa del desarrollo humano conocida como infancia “y los requerimientos de las deficiencias y discapacidades del desarrollo hacen necesario revisar y replantear la formación de los profesionales que atienden a este colectivo” (p. 21). Desde otro punto de vista, Padilla (2011) destacó la importancia de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes de acuerdo con sus capacidades intelectuales, sin exigirles sobresalir en todas las áreas del aprendizaje.

Particularmente, Trujillo, *et al.*, (2012) indagaron “sobre los factores que inciden en la atención integral de una población con necesidades educativas específicas en un establecimiento educativo” (p. 29); obteniendo como resultado que los recursos humanos y de apoyo en el estado actual no permiten atender de manera integral a dicha población.

De manera significativa, Trujillo, *et al.*, (2012) determinaron “que la falta de formación docente en el reconocimiento de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presentan los alumnos no permite atender de manera integral a esta población” (p. 30), invitando a “capacitar a los docentes para que en la medida de sus posibilidades cumplan su función como educadores inclusivos” (Trujillo, *et al.*, 2012, p. 30), “llevándoles a replantear sus metodologías en función de una educación para todos con proyección de una escuela homogeneizadora que considera la enseñanza vertical donde todos los estudiantes son iguales” (Trujillo, *et al.*, 2012, p. 30). De igual manera, lograron “establecer que los docentes no tienen una concepción clara referente [...] a las necesidades educativas especiales” (Trujillo, *et al.*, 2012, p. 30).

Valdés y Monereo (2012), precisan en identificar y comprender los principales incidentes críticos que experimentan docentes de Educación Básica al integrar alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares y sus estrategias de resolución, analizando su vínculo con la identidad docente. De igual forma conceptúan que el rol docente no solo ha sido redefinido, sino que aparece un cuestionamiento y limitación de la responsabilidad docente respecto a las funciones comúnmente asumidas

Cada centro escolar debe estar preparado para ofrecer una buena respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, por lo que se hace necesario planificar la situación mediante un programa de orientación e intervención psicopedagógica para población en condición de discapacidad, partiendo de los principios que el Sistema Educativo Inclusivo propone, complementándolo con la enseñanza personalizada e individualizada y la realización de las adaptaciones curriculares necesarias, para conseguir los objetivos educativos propuestos (Moreno, 2015).

Consideró Padilla (2016) que cuando un docente se relaciona con un estudiante con Síndrome de Asperger debe estar formado de manera que logre identificar sus fortalezas y debilidades, y a partir de este diagnóstico aplicar diferentes estrategias para ayudarlos a aprender con éxito; en este sentido, lo primero que debe hacer el docente es un proceso de aceptación de las diferencias de los estudiantes,

para de esta forma estar en condiciones de aumentar su autoestima y disminuir la ansiedad, desarrollándole habilidades sociales y mejoramiento de los momentos difíciles que se les puedan presentar.

Formación profesoral en áreas específicas para la atención a la inclusión

La formación profesoral en áreas específicas para la atención a la inclusión como el uso educativo de las nuevas tecnologías, la formación del docente en temas de género y diversidad sexual y la formación en orientación y psicopedagogía, entre otros, demuestran en los estudios realizados que son hoy una necesidad en la formación de los maestros para atender clases inclusivas. Los estudios referenciados corresponden a países como España (2008, 2012, 2015) y Brasil (2012).

Según Sancho, *et al.*, (2008), los desafíos de la educación actual requieren que los profesionales tengan nuevos conocimientos, habilidades y predisposiciones; por lo que se recomienda revisar las visiones del profesorado sobre la manera en que aprende el estudiante en un mundo lleno de información y tecnología; esto obliga a replantearse el para qué, el qué y el cómo de la educación y a repensar los tiempos y los espacios escolares, el papel de los estudiantes en el proceso de enseñar y las formas de evaluar.

Ahora bien, los docentes representan la inclusión a través de la atención brindada en el aula a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, capacidades y capacidades excepcionales. (Garnique y Gutiérrez, 2012).

En ese orden de ideas, el docente necesita una formación psicopedagógica con elementos que posibiliten un liderazgo eficaz, ante estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje (Garnique y Gutiérrez, 2012). Una de las aportaciones del trabajo de estos autores en torno a la inclusión escolar es que los docentes deben considerar como su premisa fundamental un proceso de formación profesoral y al interior de ello, la labor encaminada a un cambio de actitud o disposición que no sea pasiva ni temerosa al no saber desempeñar sus funciones en el aula ante la diversidad de los estudiantes.

Un aporte significativo lo otorgaron Soares y Do Nascimento (2012), cuando afirmaron que la

inclusión de las TIC en la educación se puede considerar, dependiendo de su uso, para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en su experiencia práctica, Soares y Do Nascimento (2012) aseguraron que la sociedad moderna se halla pasando por un sinnúmero de acelerados cambios y que este fenómeno es impulsado principalmente por las innovaciones tecnológicas, por lo que se hace imperativo una reflexión por parte de los profesores, gestores educativos y comunidad científica en general, sobre la utilización de las TIC en la educación. Además, concluyeron que para que estas tecnologías sean utilizadas de forma eficaz y contribuyan en la mejor los procesos, se requiere que el profesor tenga dominio sobre ellas y sepa cómo utilizarlas, para integrarlas al contenido curricular.

Del mismo modo, Muñoz, *et al.*, (2015) consideraron que los docentes poseen dificultades para utilizar un lenguaje inclusivo con sus estudiantes, de forma que este aspecto suele obstaculizar el respeto por los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, hacer los ajustes curriculares necesarios y la planificación de diversas metodologías para un contenido determinado. Asimismo, en este mismo orden de ideas, Molina, *et al.*, (2015) manifestaron que los docentes son conscientes de que las TIC favorecen el aprendizaje autónomo

También, en el mismo año, Moreno (2015) explicó que los tutores, el profesorado y el orientador del centro educativo son los responsables de llevar a cabo la selección y el diseño de las actividades que se deben desarrollar en el proceso formativo, además de gestionar la colaboración necesaria de las familias de los estudiantes, puesto que deben facilitar y participar tanto en el seguimiento como en la evaluación del programa diseñado para atender a los estudiantes con necesidades específicas, quienes requieren apoyo educativo diferenciado.

Formación del docente inclusivo para fortalecer el ejercicio profesoral

Las investigaciones realizadas en diferentes países y a las que se hará referencia en el apartado, han abordado temáticas relacionadas con la necesidad de fortalecer el ejercicio profesoral a través de la formación para el desarrollo de la práctica

profesional, con profesores en servicio, en escenarios de inclusión social, con actualización pedagógica y desarrollo de buenas prácticas inclusivas en países como España en los años 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016 y 2017.

En este aspecto, López, et al., (2010) consideraron que es necesario contrastar usualmente las concepciones de los docentes con la evidencia que se obtiene en los establecimientos educativos, con relación a las posibilidades de cambio de las capacidades para aprender, al igual que el efecto de las prácticas que llevan a cabo los docentes diariamente para promover una educación de calidad para todos.

Por su parte, Duk y Murillo (2011) aseveraron que las escuelas inclusivas requieren de un nuevo perfil docente, que sea la pieza responsable del proceso educativo de todos sus alumnos; por esta razón, se deben repensar los perfiles profesionales y los modelos de formación docente, en función de las adaptaciones que exige una pedagogía y didáctica basada en los principios de inclusión y diversidad, en el contexto de los aprendizajes del siglo XXI.

Entre tanto, Suriá (2012) afirmó que “en los últimos años, la inclusión de alumnos con discapacidad en los centros educativos ordinarios ha provocado importantes cambios metodológicos y curriculares por parte de los docentes” (p. 96), generando cambios en los establecimientos escolares y afectación en la calidad de la práctica pedagógica, de no ser considerados. Entre estos cambios se pueden mencionar la exigencia sobre la preparación para ejercer su labor y el manejo de la actitud los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidades o capacidades excepcionales.

La investigación sobre formación y actualización pedagógica ofrece un listado de prácticas inclusivas de éxito y permite evidenciar la resistencia de los docentes como el mayor obstáculo en la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos (Sancho, et al., 2013). A manera de conclusión, estos autores establecieron que para mejorar la calidad de los procesos educativos se debe realizar una evaluación de los diferentes factores, entre ellos la formación de los docentes, de manera que permitan atender a la totalidad de los estudiantes.

“Un profesorado formado, comprometido con la inclusión y que trabaja de forma cooperativa es clave el éxito de cualquier iniciativa inclusiva” (Solla, 2013, p. 94). Lo anterior se complementa con la afirmación de que los educadores deben trabajar teniendo en cuenta que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, debiendo transmitir a los demás estudiantes y sus familias por medio del diálogo y la motivación diaria las expectativas que posee en cuanto al desarrollo del proceso.

Mientras tanto, Durán y Giné (2013) pusieron en evidencia el intento de los sistemas educativos y los profesionales para dar respuesta a la educación inclusiva, en concordancia con las políticas, las tradiciones pedagógicas, el pensamiento del docente, los recursos y las competencias propias. En este mismo sentido, dichos autores hicieron un llamado a entender lo que es realmente la educación inclusiva, a reflexionar acerca de las funciones del profesorado ante los alumnos con necesidades especiales, y particularmente, hicieron un llamado al profesorado de apoyo, de manera que se formulen propuestas con relación a los contenidos y las estrategias de formación profesoral, tanto en la etapa inicial como a lo largo de la carrera profesional (Durán y Giné, 2013).

La formación profesoral para el desempeño, en el marco de la educación inclusiva, comprende el desarrollo profesional en contextos determinados, para que así sean capaces de permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Desde otra mirada, Sancho, et al., (2013) expresaron que “es necesaria una cultura participativa como clave, que nos ayude a exponer” (p. 144) e institucionalizar las prácticas inclusivas realizadas en la actualidad, con el fin de llegar con la ayuda mutua a un mismo objetivo. “El camino que se desarrolla hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con culturas escolares innovadoras y colaborativas, un fuerte liderazgo inclusivo y directamente vinculado con la comunidad” (Sancho, et al., 2013, p. 144).

Por su parte, Serrato y García (2014) aseguraron que los objetivos principales de un programa de intervención docente a partir del enfoque inclusivo se centran en lograr la sensibilización del docente ante la diversidad, con el propósito de dar

respuesta a las diferentes condiciones de la población estudiantil.

El desempeño docente es contextualizado como el cumplimiento de sus actividades y sus deberes, por lo que se resalta que es necesario el logro de mejores conocimientos y destrezas, de manera que sus acciones impliquen que las labores que cotidianamente deben cumplir en el aula con sus estudiantes, le posibilite el logro de un desarrollo integral en la totalidad del alumnado (Rodríguez y Requejo, 2014).

Recientemente, Medina y Rodríguez (2016) manifestaron que los estudiantes con necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado, como la población autista, se convierten en un reto para la comunidad educativa, de manera que los procesos de enseñanza-aprendizaje en este escenario muestran una variedad de posibilidades para lograr atender la diversidad del aula, mediante la implementación de estrategias donde el estudiante es el motor de los cambios generados.

Por otro lado, Jiménez, *et al.*, (2017) resaltaron el hecho de que cada día los grupos minoritarios, que se caracterizan por las desigualdades, generan desarrollo de propuestas basadas en principios de inclusión, multiculturalidad y diversidad. En este sentido, cuando los sistemas educativos permiten involucrar contenidos curriculares a diferentes culturas, privilegian las interacciones colaborativas y se ajustan las ayudas a las necesidades de los estudiantes.

Formación del docente en zonas urbanas- rurales en el marco de la inclusión

La contextualización del espacio donde se desarrolla el acto educativo correspondiente a zonas urbanas y rurales merece ser analizada desde la formación del docente en escenarios inclusivos, resaltándose en este sentido los estudios realizados en España en el año 2015.

Ahora bien, Callado, *et al.*, (2015) establecieron que el proceso de inclusión en un establecimiento educativo rural, considerando el profesorado, ofrece una respuesta formal y únicamente teórica, además, que todavía no se ha generalizado la inclusión en el aula para todo el alumnado. La educación inclusiva en centros educativos escolares rurales deja ver que el docente tiene una disposición

positiva, aunque probablemente le falta iniciativa, por lo tanto, es considerable el esfuerzo que están realizando los docentes para hacer funcionar el proceso educativo, no obstante, requiere de un cambio metodológico que deje atrás la enseñanza tradicional, la cual impide la inclusión.

De tal forma, los resultados obtenidos sobre la necesidad de la inclusión del alumnado con necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado, no llegan a valores significativos específicos en los docentes de la escuela rural, a pesar de que se piensa que el contexto debería facilitar esta situación (Callado, *et al.*, 2015).

Formación del docente inclusivo en el contexto estudiado

La formación del docente inclusivo en Colombia está supeditado a un marco normativo, el cual relaciona un conjunto de orientaciones pedagógicas para los estudiantes con discapacidades o capacidades excepcionales, regidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 2006.

De acuerdo con ello, Rojas y Flórez (2010) puntualizaron sus ideas acerca de la política educativa del Estado colombiano, relacionada al sancionado Decreto 1278 del 2002 emanado por el MEN, el cual establece la posibilidad de ascenso para los docentes formados en diferentes disciplinas académicas sin necesidad de tener título de licenciatura en educación. Al respecto, expresaron que se deben asegurar los mecanismos relacionados con el tiempo y los espacios para el proceso formativo, como cursos o programas de formación que posibiliten la atención a los requerimientos específicos de los profesionales. De tal modo, distintas investigaciones evidencian la formación del docente inclusivo en el país correspondiente a los años 2014, 2015, 2017 y 2018; y al Distrito de Cartagena en los años 2010 y 2012.

Desde esa perspectiva, Correa, *et al.*, (2015), hicieron referencia a la formación profesoral en Colombia, a través de momentos diferentes relacionados con etapas de sensibilización, conceptualización y apoyo a la transformación, resaltando competencias asociadas a la parte humana y pedagógica, a la competencia social y a la competencia política.

De la misma manera, Hurtado y Agudelo (2014) afirmaron que los docentes deben estar cualificados sobre discapacidades en el contexto educativo, en razón a que una gran mayoría no se sienten formados para apoyar el proceso formativo de este grupo poblacional.

A nivel de discapacidad en el país, se hicieron los ajustes a las categorías de discapacidad y se contemplaron la discapacidad de movilidad, sensorial auditiva, sensorial visual, sensorial de la voz y el habla, sordoceguera, discapacidad intelectual, discapacidad mental psicosocial, trastorno del espectro autista, discapacidad sistémica y múltiple discapacidad. Igualmente, a nivel de condiciones excepcionales se cuentan los estudiantes talentosos y superdotados (MEN, 2015).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia definió, con base en el Decreto 1421 del 2017, un conjunto de condiciones consideradas como discapacidades, capacidades o talentos excepcionales, las cuales pueden estar presentes actualmente en todas las instituciones o centros educativos del país, por lo que se da el compromiso de acompañar al estudiante hasta el logro de las competencias definidas en los grados o niveles correspondientes, de acuerdo con la edad cronológica.

Así pues, con el conocimiento de que las aulas inclusivas son una necesidad en los establecimientos educativos del país, dando cumplimiento a la normatividad de una política educativa inclusiva, los entes territoriales, entre ellos el correspondiente al Distrito de Cartagena de Indias, ha venido contratando profesores especializados en discapacidades tanto físicas como cognitivas, además de capacitar y formar para su desempeño. A pesar de lo anterior, la incidencia de los procesos formativos ha sido mínima, en razón a que se han dado en un número reducido de profesores, de manera que la gran mayoría todavía siguen desarrollando prácticas excluyentes y sin ningún conocimiento sobre fundamentos teóricos acerca de las necesidades educativas especiales, la normatividad inclusiva y la pedagogía y didáctica inclusiva.

La situación anterior, ocurre con cierta similitud con la dotación de recursos educativos, los cuales son escasos y poco pertinentes. Durante los años 2017 y 2018, diferentes universidades y centros

universitarios del país y del Distrito de Cartagena han venido formando profesores de centros escolares públicos y privados en temas relacionados con la pedagogía y didáctica, a fin de desarrollar clases innovadoras inclusivas, lo que ha permitido identificar debilidades que están pendientes por ser fortalecidas con programas de formación teórico-práctico. La Secretaría de Educación Distrital de Cartagena (2010) definió, en el ámbito temático de la educación, los elementos constitutivos de la política de discapacidad para el distrito de Cartagena, entre las que se encuentran la formación del profesorado con miras a apoyar el proceso formativo de las personas en condición de discapacidad. Frente a ello, Vásquez (2012) aseveró en su investigación sobre “la formación del pedagogo infantil en relación con la educación especial o los procesos de inclusión”, que las universidades encargadas de formar a los pedagogos infantiles incluyan contenidos conceptuales y prácticas que les pueden ser de ayuda para enfrentar los procesos de la inclusión o de la educación especial, tal como lo plantea el MEN y la normatividad colombiana en la Ley 1145 de 2007 (Congreso de la República de Colombia, 2007).

Conclusiones

El ciclo de profesionalización del profesor inclusivo parte de la etapa de formación, mediante programas estructurados que permitan adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que respondan a las necesidades de todo el estudiantado.

Al referirse a la formación inicial resulta relevante considerar la inclusión de estrategias que permitan el cumplimiento de los objetivos educativos, el reposicionamiento del futuro docente y las prácticas inclusivas en salones de clases regulares. De igual forma, la formación continua debe considerar la cultura formativa, el fortalecimiento de la seguridad en sí mismo, el relacionamiento con padres de familia y escuela, el compromiso y afecto con el educando, el conocimiento de la didáctica de la enseñanza, el conocimiento de múltiples modelos de enseñanza, el trabajo en equipo, la reflexión sobre la práctica docente y el trabajo colaborativo (Figura 2).



Figura 2. Formación del docente inclusivo.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Vale aclarar que en la educación inclusiva es importante la formación del docente para atender discapacidades y capacidades excepcionales, para lo cual se debe formar en intervenciones psicopedagógicas, enseñanza personalizada, adaptaciones curriculares, manejo del autocontrol y la ansiedad, habilidades sociales y manejo de momentos difíciles.

La formación del docente para fortalecer el ejercicio profesional comprende el manejo de

conflictos, las prácticas inclusivas, el manejo a la resistencia, el diseño de materiales y recursos para atender a la diversidad, el manejo de ayudas pedagógicas, la colaboración entre profesores y profesionales, el proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque tradicional y el inclusivo, así como manejar los contenidos curriculares vinculados a los referentes educativos actuales (Figura 3).

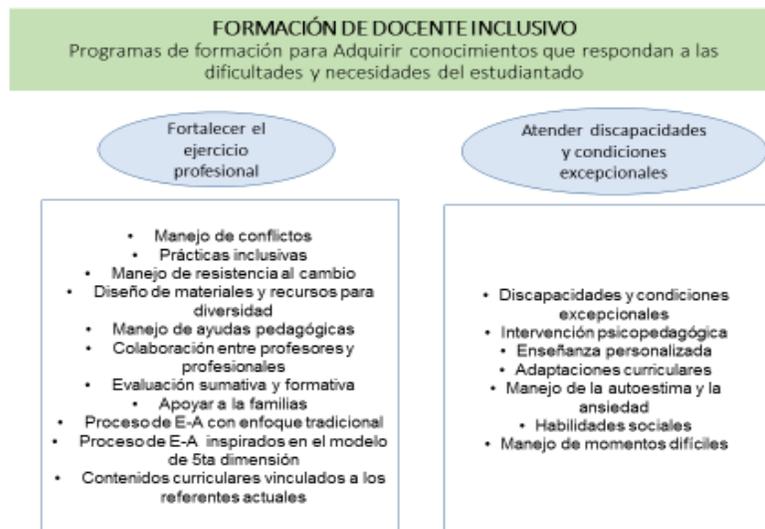


Figura 3. Formación del docente inclusivo.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

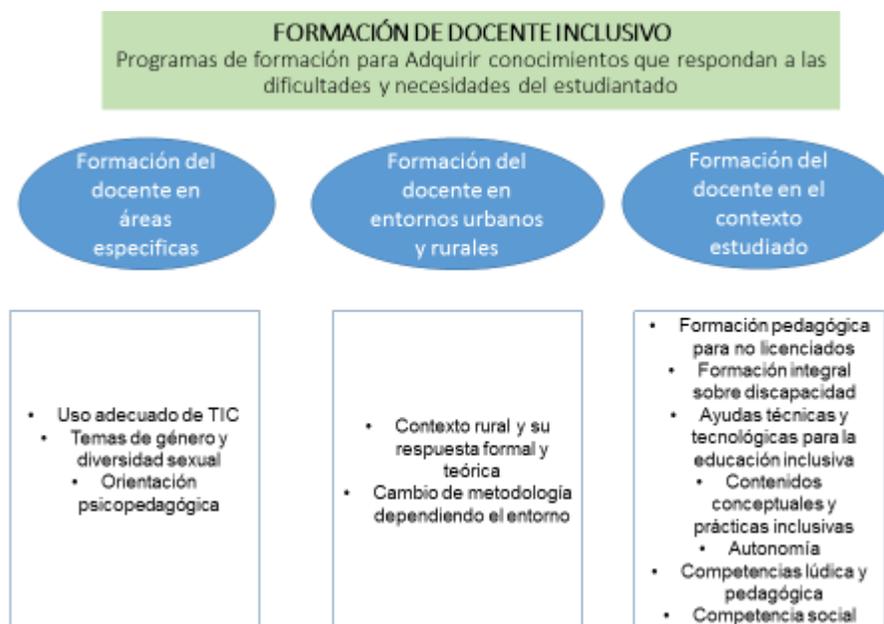


Figura 4. Formación del docente inclusivo.

Fuente: Elaboración propia, 2018

El conocimiento del contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor permite unos mejores resultados con los estudiantes, para lo cual debe recibir una formación integral sobre los temas de discapacidad, sobre ayudas técnicas y tecnológicas, contenidos, conceptos y prácticas y competencias lúdicas.

Es de mencionar que existen unas áreas específicas que deben ser de dominio del docente, razón por la cual es necesaria su formación en el uso de las TIC, en temas de género y diversidad sexual y en orientación psicopedagógica. El contexto juega un papel importante en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, el docente debe estar formado en cambios de metodologías que permitan dar respuesta a los fundamentos teóricos y prácticos a la vez (Figura 4).

De igual forma, la práctica pedagógica se ve fortalecida con el manejo de procesos académicos inclusivos y el manejo de conflictos, con ayudas pedagógicas y diseño de materiales y recursos para atender la diversidad escolar, así como estrategias curriculares relacionadas con adaptaciones, flexibilidad y planes individuales de ajustes razonables. Lográndose transformaciones de la práctica pedagógica con alcances de praxis pedagógica, al lograr

incidencia a nivel institucional y en otros contextos escolares.

Entonces, la formación del docente para atender la totalidad del estudiantado requiere preparación para educar en el marco inclusivo, de manera que puedan atender integralmente las individualidades de los estudiantes, considerando elementos diferenciadores en la formación inicial, la formación continua, la formación en áreas específicas, la formación para atender discapacidades y condiciones excepcionales, la formación para fortalecer el ejercicio profesoral, la formación en entornos urbanos y rurales, además de la formación en el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicional requiere formación en temáticas relacionadas con la fundamentación básica de las discapacidades y capacidades excepcionales, normatividad inclusiva, pedagogía diferencial y didáctica inclusiva, así como aspectos relacionados con la investigación, comunicación asertiva, TIC y evaluación en el marco de las diferencias.

La formación del docente inclusivo requiere además componentes que den respuesta a la creatividad e innovación, necesarias en el acto educativo de hoy, a través de las estrategias para atender cada una de las necesidades específicas de los

estudiantes, acompañados de recursos educativos innovadores.

Finalmente, la formación para atender la inclusión del estudiantado requiere una demanda de profesores en los distintos niveles educativos, en especial en el nivel de básica primaria, de ahí la necesidad de desarrollar programas de formación y apoyo para que puedan adquirir los conocimientos y habilidades necesarios que les permita responder debidamente a las dificultades y necesidades que pueda presentar el alumnado. Si queremos que la educación inclusiva se ofrezca en las escuelas habrá que preparar docentes para educar en el marco inclusivo de manera que puedan atender de forma integral las diferencias de los estudiantes. Las formaciones del docente en los aspectos indicados con anterioridad permiten considerar la transformación de su práctica pedagógica, llegando a la totalidad de los estudiantes y logrando el aprendizaje correspondiente a las áreas básicas y competencias ciudadanas para una formación integral.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa retos y oportunidades*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Bedacarrax, V. (2012a). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: Una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149.
- Bedacarrax, V. (2012b). Primeras experiencias docentes en el marco de la formación "inicial": relación entre la trama socio-profesional y la configuración subjetiva de los nuevos maestros. *Propuesta Educativa*, 1(37), 59-68.
- Callado, J., Molina, M., Pérez, E. y Rodríguez, J. (2015). La Educación Inclusiva en los colegios de zonas rurales. *New approaches in educational research*, 4(2), 115-123. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.4.120>
- Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 1145 del 10 de julio de 2007. Diario Oficial No. 46.685. [Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Correa, J., Bedoya, M., y Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 43-61.
- Domínguez, M., González, R., Medina, A., Medina, M., y Domínguez, M. (2015). Formación inicial del profesorado de educación infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245.
- Duk, C., y Murillo, F. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 11-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Durán, D., y Giné, C. (2013). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, 41, 31-44.
- Durán, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamérica de educación inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://cutt.ly/gOoS4jA>
- Escudero, M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Garnique, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Revista Magis*, 4(9), 57-593.
- González, M. (2016). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Revista Magis*, 10(21), 35-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>

- Grondin, J. (1999). Introducción a la hermenéutica filosófica. Herder.
- Hurtado, L., y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Jiménez, E. (2015). Desarrollo Personal y Profesional de Maestras de Educación Primaria: Aportes de la Orientación. Actualidades Investigativas en Educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17624>
- Jiménez, F., Lalueza, J., y Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Jodar, M. (2016). *Formación permanente del profesorado en los centros escolares*. [Tesis de grado]. Universidad de Jaén. http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/3250/1/Jdar_Prez_Mara_Soledad_TFG_Educacin Primaria.pdf..pdf
- López, E., y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42. <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.955>
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2) 155-176.
- Manzanares, A., y Galván, M. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Martínez, A. (2014). *Formación del profesorado para el desarrollo de su actividad docente*. [Tesis de grado]. Universidad de Jaén.
- Medina, A., y Domínguez, C. (1999). Formación del profesorado: Aprendizaje profesional en contextos interculturales. *Revista de educación*, 1, 69-97.
- Medina, A., y Rodríguez, C. (2016). Potenciar las capacidades de las personas. Modelo para facilitar la comunicación con estudiantes del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 1-12.
- Molina, M., J., R., Pérez, E., y Callado, J. (2015). Incidencia de la formación en el profesorado: la webquest, una propuesta metodológica en educación infantil y primaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2015.52.601>
- Moreno, S. (2015). *Programa de orientación e intervención psicopedagógica: discapacidad intelectual, distintas capacidades para aprender*. [Tesis de grado]. Universidad de Jaén.
- Moriña, A., y Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339 - 517-539. <http://www.revis-taeducacion.mec.es/re339/re339a23.pdf>
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Padilla, M. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Fundación Saldarriaga Concha. *Rev. Colomb. Psiquiat*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Padilla L. (2016). *Formación docente para favorecer la inclusión del alumno con síndrome de asperger al aula regular en educación básica*. Universidad autónoma del estado de Hidalgo; Instituto de ciencias sociales y humana.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). Decreto 1278 de junio de 2002. [Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. [Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Republica de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Enfoque de educación*

- inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ajustes de categorías de discapacidad, capacidades y condiciones excepcionales*. Ministerio de Educación Nacional; SIMAT.
- Rodríguez, J., y Requejo, R. (2014). Proyecto de educación en la interculturalidad: el Colegio Apóstol San Pablo. En Á. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 107-117). Fundación Mapfre. Metas educativas 2021.
- Rojas, S., y Flórez, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura. *Educ.Educ.*, 13(3), 377-396. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.4>
- Ruiz, E. (2011). *La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia*. [Tesis de grado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Sancho, C., Jardón, P., y Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 134-149.
- Sancho, J., Ornellas, A., Sánchez, J., Alonso, C., y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, 12, 10-22.
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias. (2010). Política de discapacidad para el Distrito de Cartagena "Claves para la participación con inclusión social" 201-2015. Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias.
- Serrato, L., y García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16093>
- Soares, W., y Do Nascimento, C. (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Revista Magis*, 5(10), 173-187.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 23 (3), 96-109. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11464>
- Trujillo, A., Núñez, M., Lozano, N., y Perdomo, A. (2012). Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes. *Revista Infancias Imágenes*, 11(2), 27-30.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s.f.). *Formación permanente*. Portal UNED. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,37646506,93_37646507&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Valenzuela, B., Guillén, M., y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Valdés, A.M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(29),193-208.
- Vásquez, O. (2012). *La investigación del pedagogo infantil en relación con la educación especial o los procesos de inclusión*. Corporación Universitaria Rafael Núñez.

