



Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia,  
sociedad y multiculturalidad

ISSN: 2603-9443

ISSN: 2387-0907

antonio.hernandez@ujaen.es

Universidad de Jaén

España

Hurtado Chiqui, Yajaira Michelle; Mendoza Ureta,  
Raquel Stefanía; Viejó Vintimilla, América Belén

**Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano**

Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia,  
sociedad y multiculturalidad, vol. 5, núm. 2, 2019, pp. 98-110

Universidad de Jaén

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660910009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano

*(Inclusive teacher training's challenges: Perspectives from the Latin American context)*

**Yajaira Michelle Hurtado Chiqui**

yajairamichelle97@gmail.com

**Raquel Stefania Mendoza Ureta**

raquelmendozastu@gmail.com

**América Belén Viejo Vintimilla**

abelidue@gmail.com

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

*Páginas 98-110*

*Fecha recepción: 02-04-2019*

*Fecha aceptación: 20-05-2019*

### **Resumen.**

En el presente artículo se dan a conocer los desafíos que debe enfrentar la formación docente en relación con la inclusión educativa; considerando la importancia de la inclusión y profundizando sobre cómo esta puede ser entendida a partir de la aceptación y el reconocimiento de la diversidad (condiciones físicas, cognitivas, culturales, económicas y sociales). Para ello, el texto se organiza en dos partes: la primera, plantea conceptos relacionados a la formación del docente, se presenta con detalle los aspectos que inciden en la práctica docente para la educación inclusiva y los desafíos que esta genera. La segunda parte, aborda una revisión de las perspectivas de la inclusión dentro del contexto de América Latina, y cuáles son las principales normativas que respaldan la educación para todos; en este apartado, se toma como referente de análisis el contexto de los países de Ecuador, Colombia, Chile, Argentina y México.

**Palabras clave:** desafíos; formación-docente; inclusión; diversidad; América-Latina.

### **Abstract.**

In this article, it presents the challenges that teacher training must face in relation to educational inclusion; considering the importance of inclusion and deepening on how this can only be understood from the acceptance and recognition of diversity (physical, cognitive, cultural, economic and social conditions). For this, the text is organized in two parts; the first, raises concepts related to teacher training, presents in detail the aspects that affect the teaching practice for inclusive education and the challenges that this generates. The second part, addresses a review of the perspectives of inclusion within the Latin America's context, and what are the main regulations that support education for all. In this section, the context of the countries of Ecuador, Colombia, Chile, Argentina and Mexico is taken as a reference for analysis.

**Keywords:** challenges; teacher-training; inclusion; diversity; Latin-American

## **1.-Introducción.**

En el siglo XXI se habla sobre la educación inclusiva, ante lo cual los docentes han visto la necesidad de adaptarse a los desafíos que involucra su práctica, para ello, Azrak (2017) menciona que lo idóneo es lograr la educación inclusiva mediante la implementación y actuación de las distintas políticas educativas, de manera que se consolide un nuevo enfoque; el cual es difícil de concretar debido a las diferentes condiciones sociales, económicas y culturales existentes en cada país. Para Ricoy (2018) la inclusión "es una responsabilidad Política" (p.161), desde esta perspectiva en América Latina, a partir de los 90, se han instaurado, progresivamente, normativas legales a favor de la educación inclusiva, y cada país lo ha hecho a partir de las necesidades que demandan mayor atención, es así que en ciertos países, la inclusión se enmarca en la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), mientras que otras se enfocan en priorizar la igualdad y equiparación de oportunidades ante la vulnerabilidad de ciertos grupos sociales.

A partir del contexto antes mencionado, el rol del docente es fundamental para hacer frente a los desafíos que demanda la situación actual, por ello, es relevante considerar cuáles son los criterios de fundamentación de la formación para la educación inclusiva, argumentados por Ricoy (2018) y que se presentan en el desarrollo de este trabajo. En correspondencia a esto, Luque (2016) menciona que "el docente es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender" (p. 29). Es decir, el docente posee la responsabilidad de integrar a sus estudiantes en un espacio que responda a la diversidad que presentan y que, además, permita su desenvolvimiento y aprendizaje.

Ante todo, hablar de inclusión supone generar cambios en la formación docente, con el objetivo de mejorar los marcos legislativos y que den apertura a nuevas prácticas inclusivas; es así como, el presente artículo muestra los aspectos y lineamientos claves sobre la inclusión en las normativas y en las prácticas educativas en el contexto latinoamericano, reflexionando acerca de lo que se ha hecho, qué se está haciendo y qué falta por hacer.

## **2.-La formación docente: desafíos de la educación inclusiva.**

La formación docente supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula, de la Institución Educativa y, por ende, de los sistemas educativos. Luque (2016) alega que la educación no sólo se trata de aceptar estudiantes en la escuela, sino que se "logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades, por ello se dice que al docente le asiste una alta responsabilidad en su proceso de preparación, formación permanente" (p. 26). Entonces, el fin de la educación inclusiva es lograr no sólo que los estudiantes sean integrados en las instituciones educativas, sino que desarrollen todas sus capacidades entre la diversidad.

La formación docente en inclusión, para Velázquez, Quiceno y Tamayo (2016), debe figurarse como una formación del profesorado dirigida a la contemplación de la diversidad de pensamientos, gustos e intereses de una persona sin importar el contexto en el que este se encuentre, y a partir de la multiplicidad de todos, generar una educación de calidad para todos y todas. Este proceso puede llevar a entender la inclusión educativa, lo cual se logra a partir de la aceptación de la diversidad.

Referente a la práctica, Tallaferro (2006) indica que toda experiencia humana forma parte de lo que hoy en día se conoce como práctica, es decir lo que se hace; sin embargo, la práctica conlleva varios elementos, entre ellos, los hábitos y las maneras de ser del individuo -actitudes y valores-, elementos que se adaptan al contexto en el que se desarrolla. Si las actitudes y los valores de la práctica educativa están direccionados a la aceptación de la diversidad, entonces, la formación docente determinará su accionar al logro de la inclusión dentro de la Institución Educativa.

Existen diversas posturas que se han manifestado respecto a los componentes que debe tener la educación inclusiva; sin embargo, cada de uno de ellos demanda un desafío de alto valor que requiere un minucioso análisis para comprender de qué manera se ejecuta y qué alcance tiene este proceso. Otro aspecto significativo es la relación que existe entre el conocimiento que involucra los contenidos teóricos y la práctica pedagógica; por consiguiente, es importante dinamizar estos elementos de tal manera que se torne un proceso cíclico colaborativo. En este mismo sentido, la educación inclusiva contradice a la práctica docente convencional, por tanto, la asociación de ésta con lo que es y debería ser converge en la búsqueda de los retos más exhaustivos de la educación inclusiva.

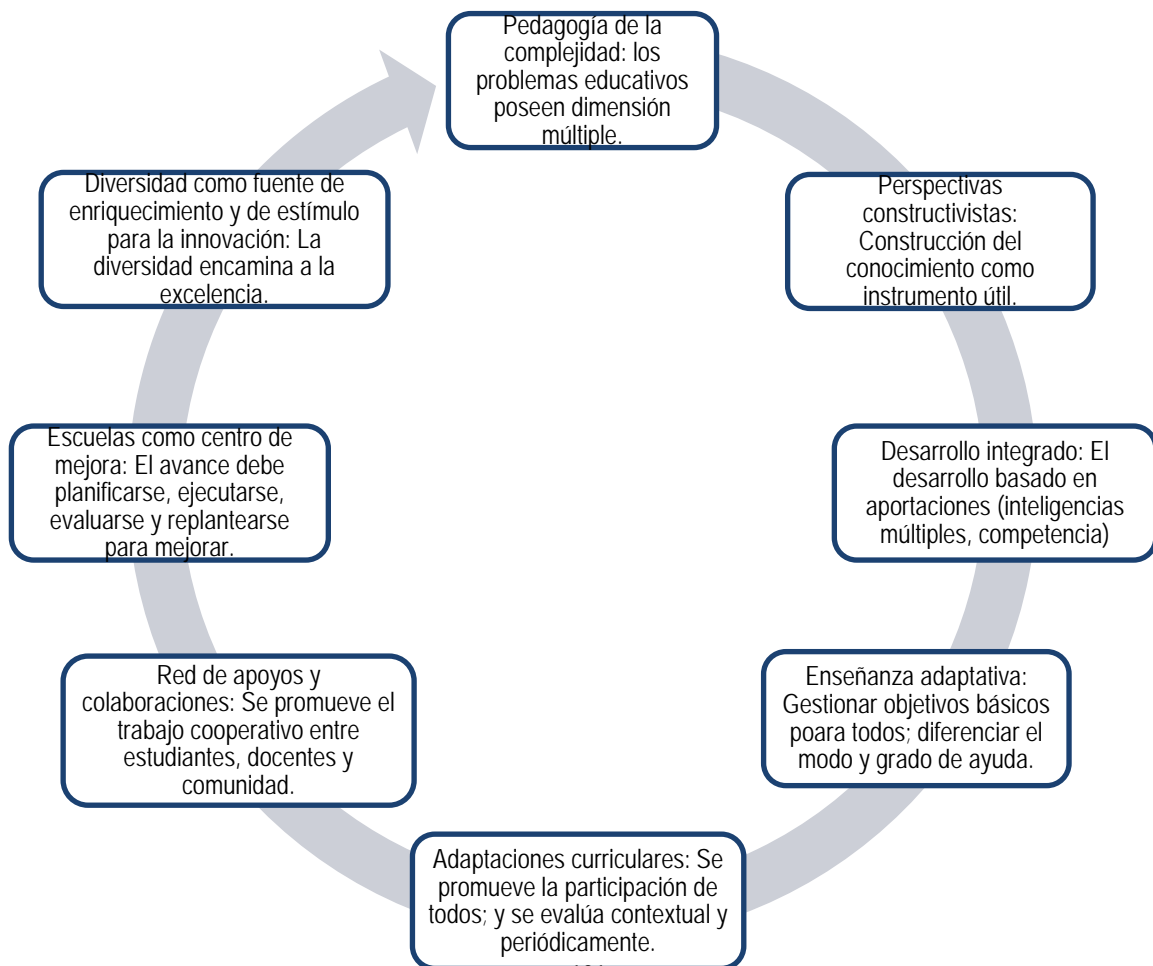
La visión más generalizada que existe sobre inclusión se dirige a aquellos estudiantes con discapacidades cognitivas o físicas, no obstante, la inclusión acoge a todos quienes presenten necesidades educativas y respondan a la diversidad, hay quienes afirman que el enfoque inclusivo va más allá como; por ejemplo, los aportes de Ocampo (2014):

El enfoque de lo inclusivo es para todos, es decir, el carácter de totalidad constituye el principal enigma y obstáculo epistemológico, pues no se trata de significar únicamente a aquellos sujetos que desde un sistema de cognición y clasificación social han sido entendidos como personas en desventaja social, sino significar y reducir las barreras inmateriales que experimentamos todos los ciudadanos al momentos de ejercer nuestros derechos desde la dificultad primaria que supone la ubicación social y cultural en un sistema que por naturaleza demuestra un cierto reduccionismo sobre sus sujetos (p. 95).

Es por ello que, dentro de la educación inclusiva, se debe reconocer la diversidad de todos y todas, y brindar las oportunidades, tomando en cuenta, no solo sus condiciones físicas y sensoriales sino también aquellas características físicas y cognitivas, potencialidades, ritmos, y motivaciones propias del estudiante. Luque Parra y Luque Rojas (2015) determinan que la inclusión solo se puede lograr a partir de un sistema educativo capaz de adaptarse y ajustarse a la diversidad, es decir, a todas las necesidades tanto personales como sociales de los estudiantes dentro de

un marco de valores como la tolerancia, respeto y solidaridad; es así como “se logrará una adecuada vinculación y la igualdad de derechos y deberes en toda la sociedad, independientemente de las características físicas, cognitivas, racionales o culturales de la población” (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015, p. 73). Se concibe así lo inclusivo como un trabajo de todos para todos, pues se afirma que la sociedad debe ser adaptada y modificada en beneficio de los vulnerables.

Analizar esta información permite reconsiderar aquellas prácticas desarrolladas habitualmente dentro del aula, por ello, es necesario encontrar un programa de formación continua que esclarezca aquellos conocimientos sobre inclusión educativa y determine cómo utilizar las herramientas del aula y de la escuela; esto, por otro lado, podría introducir al docente en un mundo de prácticas y contextos no habituales para él. En definitiva, el propósito es determinar aquellas competencias que brinden una atención a la diversidad. En consecuencia, Ricoy (2018) afirma que existen ciertos *criterios de fundamentación de la formación para la educación inclusiva*, que resultan instructivos para el docente:



**Fuente:** Adaptado de Ricoy, 2018, pp. 162-163

Ahora bien, los docentes deben estar abiertos al cambio; las diferentes necesidades educativas manifestadas tienen que orientarlo a la búsqueda de opciones para reajustar sus prácticas docentes, con la finalidad de que todos y todas sus estudiantes “sean beneficiados por la educación, considerando sus características, potencialidades, ritmos y motivaciones. De este modo, se asume que todos los alumnos pueden aprender juntos, al margen de sus condiciones físicas, culturales, sociales e intelectuales” (Llancavil y Lagos, 2016, pp. 170 – 171). De esta manera se reconoce la diversidad de cada uno de sus estudiantes, brindándoles las oportunidades necesarias para su aprendizaje en conjunto.

Los criterios de fundamentación de formación en educación inclusiva, mencionados anteriormente, brindan una serie de pautas como estrategias de acción en atención a las necesidades; al integrar las inteligencias múltiples y los diferentes aportes de la diversidad, se estaría logrando una vinculación adecuada de contextos, parámetros, adaptaciones y perspectivas, esto en relación a los cambios que se dan dentro del aula, los tiempos establecidos, los espacios adaptados, con el fin de cumplir los objetivos de acuerdo a las necesidades de cada uno de los estudiantes.

De igual manera, la educación inclusiva no termina dentro del aula, afirman Beltrán, Martínez y Vargas (2015), más bien es un proceso de transformación continuo y constante, que incluye un componente de sensibilización social, por tanto, constituye una tarea no solo para quienes se están formando en la docencia, sino también para quienes ya ejercen. Así mismo, se determina la importancia que tiene actualizar aquellos conocimientos sobre inclusión, “pues gran parte de las limitaciones de esta transformación se encuentra en el desconocimiento de los docentes para abordar de manera efectiva la diversidad de los alumnos” (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015, p. 72). Por ello, es necesaria la colaboración que debe existir entre docentes y entre instituciones educativas; puesto que se establece un apoyo mutuo para compartir recursos e ideas relacionadas al enfoque inclusivo.

Aunque la inclusión puede ser entendida desde diferentes puntos de vista, el núcleo común en América Latina es garantizar la educación para todos como un derecho. En el siguiente apartado se menciona de manera específica las perspectivas de educación inclusiva en el contexto de ciertos países.

### **3.-La educación inclusiva en América Latina.**

En América Latina desde el siglo pasado e inicios de este se empezó a implementar políticas públicas y a establecer leyes a favor de la educación inclusiva (Delgado et al., 2016). A partir de los primeros lineamientos normativos de cada país se fue sustentando la idea de una educación igualitaria y equitativa para todos; ésta surgió en forma de rechazo ante la exclusión y la práctica de acciones negativas suscitadas en los centros educativos debido a las diferencias físicas, culturales, sociales o económicas de los individuos.

Las políticas públicas implementadas se han integrado y mejorado, paulatinamente, en cada país debido a las investigaciones que han desarrollado; sin embargo, todavía muestran aspectos que se deben trabajar (Delgado et al., 2016). Es importante señalar que, la mayoría de las políticas públicas en América Latina hacen referencias a la atención de individuos con NEE, y se relega otros aspectos influyentes de exclusión e inequidad como son las características de un contexto diverso; la configuración de su estructura social, la distribución de la riqueza, las costumbres culturales y los idiomas (Ruiz, 2014).

El contexto de América Latina, a partir de lo antes mencionado, constituye un reto muy grande para lograr un enfoque inclusivo, en donde es necesario formar docentes que cuenten con las competencias necesarias para conseguir que todos sus estudiantes puedan desarrollarse efectivamente más allá de sus diferencias. Por tal motivo, el propósito de este apartado es describir cuáles son las perspectivas sobre la educación inclusiva en América Latina, qué situaciones referentes a este tema prioriza cada país, de acuerdo con las necesidades de atención inmediata y cuáles son los desafíos en la formación docente que se deben asumir.

Los países que se han considerado como referente de análisis son: Ecuador, Colombia, Chile, Argentina y México. Esta selección parte de una revisión bibliográfica de artículos de reflexión e investigación sobre la inclusión en el contexto Latinoamericano.

### 3.1.-Ecuador.

En Ecuador ocurrieron cambios significativos a favor de la educación inclusiva en el año 2008, momento en el que se estableció una nueva Constitución en el país, y en la cual se especifica en los artículos 26, 27 y 28 el acceso a la educación para todos los ciudadanos sin exclusión alguna (Corral, Saulo y Bravo, 2015, p, 584). A partir de la nueva Constitución, en el marco legal ecuatoriano a favor del enfoque inclusivo, surge el Plan Nacional para el Buen Vivir en el año 2009 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011.

La inclusión educativa en Ecuador desde estas normativas es bastante amplia, ya que busca abarcar la equidad ante la diversidad de la población, la desigualdad social y la atención de estudiantes con NEE; sin embargo, esta última en la práctica, es sobre la cual se hace más énfasis. Aun así, siendo las NEE uno de los aspectos priorizados en Ecuador, expertos en educación inclusiva afirman que: no hay un proceso efectivo de formación docente; el espacio en las escuelas no es el adecuado para estudiantes con discapacidad; no existe compromiso por parte de las instituciones (asumen que los estudiantes son responsabilidad exclusiva del maestro); y, se tiende a homogenizar la práctica educativa (Corral, Saulo y Bravo, 2015).

Retomando la efectividad de la formación docente, con respecto a la inclusión, es un tema que actualmente genera críticas en este país, ya que se cuestiona si los

profesionales de la educación están realmente capacitados para dar respuestas a las diferentes demandas de la inclusión en la práctica, no solo para atender las NEE, sino también para “la diversidad de la población estudiantil en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones, condiciones socioeconómicas, origen cultural y étnico y género, entre otros” (Gallegos, 2015, p. 134). Las normativas y políticas públicas establecen el ideal que los maestros deberían concretar en la práctica educativa, pero también se hace necesario realizar una revisión más exhaustiva de las ofertas académicas para la formación docente y, además, que se evalúen sus procesos, con el fin de determinar si el tipo de formación es el adecuado para que los docentes se sientan preparados para enfrentar los desafíos que genera la inclusión educativa.

### 3.2.-Colombia.

En Colombia al igual que en Ecuador, el término de inclusión se sustenta en su Constitución, en el artículo 67. En este país también se ha promulgado leyes que complementan la finalidad de educación inclusiva. Las Secretarías de Educación del país ejecutan proyectos en las localidades y centros educativos que han ayudado a formar una conciencia inclusiva en la sociedad colombiana, caracterizada por la diferencia, la diversidad y el multiculturalismo (Camargo, 2018).

La situación social de Colombia muestra una mirada general de uno de los aspectos que se deben priorizar en cuanto a su atención para lograr el enfoque inclusivo. En este país uno de los más grandes problemas es la estigmatización y las brechas sociales existentes, son muchos los grupos vulnerables, de modo que se hace urgente la atención a la diversidad desde las diferencias sociales. Camargo (2018) declara que los estratos socioeconómicos están muy marcados, pues “existen seis estratos, comenzando por los sectores muy pobres, que apenas pueden sobrevivir en medio de carencias básicas, hasta las clases privilegiadas que cuentan con niveles de vida solo equiparable a las clases ricas de los países más desarrollados” (p.185). Se suma al contexto socioeconómico otro aspecto que tiene que afrontar el país; y este es el alto porcentaje de personas con discapacidad, ya que el 6,3% de su población se encuentra en esta situación (Saavedra, 2015).

Los aspectos antes señalados constituyen grandes desafíos para lograr la inclusión educativa y aunque las políticas públicas existen en pro de la inclusión, el problema se sitúa en la formación docente. De manera general, las instituciones de nivel superior que ofertan las carreras de educación tienen debilidades en el proceso de formación de futuros maestros, y cada vez más, los docentes de tiempo completo son escasos. Sumado a esto, un gran número de estudiantes ingresan a las carreras afines a la educación, debido a que es la única opción a la que pueden acceder; los puntajes de admisión son bajos y la mayoría pretenden cambiarse de carrera durante el proceso, sin embargo, permanecen hasta culminar (Jurado, 2016).

Frente a la situación descrita, es difícil que en las instituciones de nivel superior de este país asuman la formación docente desde un enfoque para la educación



inclusiva. De este modo, se hace urgente la necesidad de establecer nuevas leyes que empiecen por el cambio en las universidades, con la finalidad de revalorizar la carrera de educación y, además, garantizar el componente de calidad en el proceso formativo. Con ello, los docentes en formación pueden afrontar los desafíos actuales de la sociedad y lograr cambios sociales significativos en el futuro.

### 3.3.-Chile.

La educación inclusiva en Chile, del mismo modo que en los dos países antes mencionados, también se enmarca en el plano de la Constitución; en su artículo 19 N°10 se enfatiza el acceso a la educación para todos los habitantes. Una de las políticas más importantes relacionadas a la educación inclusiva es la política nacional en Educación Especial transmitida por el Ministerio de Educación de Chile en el 2005; "en él se proponen diversas líneas de acción (varias de ellas aún son materia pendiente) para el fortalecimiento de la Educación Especial desde una perspectiva inclusiva" (Alarcón, Alegría y Cisternas, 2016, p. 2). Por lo visto, la inclusión educativa se centra en los individuos con NEE. Por otra parte, la inequidad en su atención debido a la condición socioeconómica de la población también es un tema trascendental en cuanto a inclusión. Este último es parte del componente de calidad, aun así, el nivel socioeconómico de las familias en Chile es determinante para una educación de excelencia. De esta manera "las familias que poseen un mayor poder adquisitivo tienen la opción de matricular a sus hijos a colegios con mejor nivel académico" (Cabrera, 2015, p.5). Los desafíos en el contexto chileno para la inclusión empiezan en el abordaje de este enfoque desde una perspectiva más amplia, ya que se debe asumir no solo desde las NEE, sino desde la diversidad de los individuos en todo sentido. Chile es uno de los países, según la revisión bibliográfica, que cuenta con programas importantes de pedagogía en educación básica con un enfoque inclusivo. Un estudio de San Martín et al. (2017) analiza tres programas con las características antes mencionadas, el estudio aportó los siguientes resultados:

1. Los programas hacen referencia a la educación inclusiva desde determinadas materias, por este motivo es fundamental transversalizar este enfoque.
2. Los programas de formación inicial difieren en su componente; uno de ellos, las mallas curriculares. No existe coherencia en los programas referente a cómo se desarrolla la inclusión educativa.
3. Los programas se basan en el discurso y no en prácticas concretas.

Por otro lado, este mismo estudio afirma que, existe un número significativo de profesores con una formación de calidad, siendo parte de este componente la formación con el enfoque inclusivo; sin embargo, estos maestros no enseñan en las instituciones que más los necesitan, sino en centros educativos particulares.

### 3.4.-Argentina.

En el contexto argentino, el tema de la inclusión surge como respuesta ante la inequidad. Desde la estipulación de su Constitución en el año 1853 surgieron

reformas para constituir leyes que aseguren una educación para todos. En el año 2016 se estableció una nueva Ley de Educación Nacional, la cual "pone al Estado como responsable por la igualdad y la equidad educativas" (Skliar, 2014, p. 34). El país se enfoca en brindar, desde la educación, atención a grupos prioritarios.

Los principales focos de inclusión en este país radican en la inserción al sistema educativo a personas no escolarizadas, niños en situaciones críticas de pobreza, población con NEE y personas privadas de la libertad. Las normativas legales de Argentina son claras, sin embargo, para lograr una inclusión educativa en la práctica docente, se debería considerar que las políticas oficiales no son las únicas que influyen directamente en los centros educativos, si no las condiciones de trabajo y la formación de los docentes. Es necesario que, la transformación también ocurra a partir de un cambio paradigmático, ya que se promueve la idea de diferencia como valor para la inclusión, no obstante, se la termina utilizando como una indicación hacia los 'anormales' (Skliar, 2014).

Con respecto a la formación docente en Argentina: las reformas más recientes han dado importancia al currículo y a la integración entre las instituciones de formación de maestros con los centros de prácticas a los que se les denomina "escuelas asociadas". Sin embargo, en la formación práctica de los docentes no se establecen términos de trabajo a partir del enfoque inclusivo (Guevara, 2016). Por esta razón, los docentes expresan que su formación no ha sido la adecuada, específicamente para incluir en clases a estudiantes con NEE. Además, manifiestan que el factor tiempo es limitante para asistir a capacitaciones y realizar propuestas pedagógicas para aulas inclusivas (Gómez, 2016).

Retomando el tema de la atención a grupos prioritarios, aunque en la formación docente no se aborda este aspecto, en la práctica profesional los maestros cuentan con equipos de orientación "quienes, con sus saberes provenientes de distintos campos disciplinares, tales como la pedagogía, la psicología, el trabajo social, etcétera, colaboran en el sostenimiento de las trayectorias educativas" (Greco, Alegre y Levaggi, 2014, p. 13). Sin embargo, estos grupos, aunque apoyan al docente no logran equiparar todas las necesidades en los centros educativos, puesto que acuden también a sectores desfavorecidos y desde ahí trabajan la permanencia de la educación.

### 3.5.-México.

Para el caso de México, Morga (2016) manifiesta que, una vez promulgada la Constitución de 1917, se estableció la educación como un derecho para todos los habitantes; sin embargo, han pasado 100 años y grandes sectores de la población todavía no tienen este derecho. El derecho a la educación con un enfoque inclusivo es respaldado por el marco legal de este país, tal como lo declara la Unicef (2016):

"El derecho a la educación y los servicios educativos se encuentran regulados por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (cpeum), la Ley

General de Educación (lge), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Ley del inee), la Ley General del Servicio Profesional Docente (lgspd) y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (lgdnna)" (p. 52).

México presenta grandes desigualdades sociales. Un estudio realizado por el equipo de trabajo de la Unicef (2016) muestra que los factores que influyen en la probabilidad de niños y jóvenes entre 3 a 17 años de no asistir a la escuela son: situación de pobreza, población de origen indígena, ubicación rural y discapacidad. Este panorama, supone para México uno de los grandes desafíos para lograr el enfoque inclusivo.

La formación docente en México ha pasado por muchos cambios para mejora, uno de ellos es la formación en función de la educación inclusiva. En las carreras de licenciaturas se han incorporado asignaturas para la atención a la diversidad en los planes de estudios; "sin embargo, como en muchas otras áreas, la formación inicial docente da más prioridad a lo disciplinar que a lo pedagógico y la práctica no siempre se realiza en escuelas con enfoque inclusivo" (Flores, García, Romero, 2017, p. 42). Pese a este inconveniente, el docente dentro del aula cumple un rol fundamental para que la educación de los niños, las niñas y los jóvenes sea de calidad, de igual manera, debe ser capaz de enfrentar las grandes desigualdades sociales e incentivar a los estudiantes a no desear de la educación escolar.

#### **4.-Conclusión.**

Uno de los temas que más discusión ha provocado, en relación con la educación, es el de inclusión educativa; para la formación docente supone un reto, pues debe estar dirigida a la diversidad, desarrollando una educación de calidad para todos. Además, inclusión no significa considerar exclusivamente a las personas con discapacidad física o cognitiva, sino valorar a aquellos individuos considerados diferentes por sus características: género, cultura, estatus social, ideología, etc.

Pese a que la inclusión ha sido abarcada desde las necesidades prioritarias de cada país, es menester que este enfoque se amplíe, que se reformule, que parta desde la integración y relación de dichos individuos diferentes, y que sea precisamente esa relación e interacción la que garantice la inclusión en los centros educativos. La formación docente debe estar dirigida al desarrollo de competencias que permitan conseguir el progreso de los estudiantes, más allá de sus diferencias particulares. Es decir, los maestros deben ser capaces de organizar sus clases de manera que todos los educandos puedan fortalecer sus capacidades al máximo, considerando a la diversidad como elemento enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los retos a los cuales se enfrentan los docentes en el contexto latinoamericano para lograr la educación inclusiva son muchos, debido a que una de las características de América Latina (tomando como referencia de análisis los países de Ecuador, Colombia, Chile, Argentina y México) es la inequidad entre sus pobladores debido a

factores sociales, económicos y culturales. Aunque se han estipulado normativas en los diferentes países con el fin de lograr la educación para todos, en muchas ocasiones, no se ejecutan en la práctica educativa. Es primordial que se realice una revisión exhaustiva sobre las ofertas académicas en relación con la formación docente para la inclusión y que se evalúen sus procesos con la intención de mejorar la preparación de maestros.

Para finalizar, después de la revisión bibliográfica de los 5 países antes mencionados se puede resaltar que, se debería, a partir de las leyes, incorporar guías de acciones concretas que los docentes, tanto los que están en formación como los que ya ejercen esta profesión, puedan ejecutar para conseguir en plenitud la inclusión en las instituciones educativas y lograr cambios significativos.

## 5.-Referencias.

- Alarcón, P., Alegría, M. y Cisternas, T. (2016). *Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia escuelas inclusivas*. Facultad de Educación. Universidad Abelardo Hurtado
- Azrak, A. (2017). Sobre educación inclusiva: enfoque de derechos humanos contribuciones de la psicología. *Anuario de investigaciones*, 24(1), 61-68. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966007>
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>
- Cabrera, S. (2015). *Educación Inclusiva en Chile: La historia de los pequeños incluidos*. (Memoria de licenciatura). Instituto de la Comunicación E Imagen. Escuela de Periodismo. Chile.
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 181-187. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4374/3588>
- Corral, K., Saulo, J. y Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador. *ConCiencia EPG*, 4, 583-587. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/310169425>
- Delgado, U., Martínez, F., Flores, M. y Lechuga, A. (2016). Inclusión Educativa en América Latina, una mirada más allá de la educación especial. *ConCiencia EPG*, 1(1), 94-106. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/314051442>

- Flores, B., Vasthi, J., García, I. y Romero, S. (2017) Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 23(1), 39-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/686/68651823004/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Unicef. (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela*, México. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF\\_NFE\\_MEX.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf)
- Gallegos, M. (2015). Formación de docentes y Políticas Públicas. En M. Ortiz, C. Crespo, E. Isch y E. Fabara (coords.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en América Latina*. (pp. 127-142). Ecuador: Abya-Yala.
- Gómez, N. (2016). La institución escolar en Argentina: de la igualdad a la inclusión. *RIDAA*, 1-12. Recuperado de: [https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/300/C2.G%C3%B3mez\\_Toledo.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/300/C2.G%C3%B3mez_Toledo.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Greco, B., Alegre, S., y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014. Recuperado de: [https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=3d823c14-8d1d-48ab-bf81-b58fee28b2cc](https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=3d823c14-8d1d-48ab-bf81-b58fee28b2cc)
- Guevara, J., y Zacarías, I. (2016). Empezar la docencia en escuelas inclusivas. *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento*. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wpcontent/uploads/2017/03/1042.pdf>
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Artículos de Investigación Pedagogía y Saberes*, (45), 11-22. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>
- Llançavil, D., y Lagos, L. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 168-183. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664011>
- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(2), 21-34. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/article/download/31/19/>
- Luque, D., y Luque, M. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos Psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva*

*Educacional, Formación de Profesores*, 54(2), 59-73. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333339872005>

Morga, L. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 2(1), 17-24. Recuperado de:  
<http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>

Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281005>

Ricoy, A. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(2), 160-171. Recuperado de:  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4322/3547>

Ruiz, G. (2014). América Latina ante la Educación. *Foro de Educación*. 12(16), 1525. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4475/447544538001.pdf>

Saavedra, Y. (2015). *Formación de docentes inclusivos una tarea pendiente de la educación superior; indagación de conocimientos en educación inclusiva de estudiantes del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental*. (Memoria de licenciatura). Santiago de Cali: Universidad del Valle.

San-Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). *Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. Calidad en la educación*, (46), 20-52. Recuperado de:  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>

Sklíar, C. (2014). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004>

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica docente. *Educere*, 10(33), 269-273. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603309>

Velázquez, Y., Quiceno, E. y Tamayo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Revista de actualidades investigativas en la educación*, 16(3), 1-35. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44746861015.pdf>