

La formación docente para la educación inclusiva¹

Teacher training for inclusive education

A formação docente para a educação inclusiva

Página | 1

Marihelen Coromoto Zambrano González*² José Rafael Prado Pérez*³
Universidad de los Andes, Venezuela*

Fecha de Recepción: 18-6-2025. Fecha de Aceptación: 8-9-2025

Autor de correspondencia: Marihelen Coromoto Zambrano González, zmarihelen@gmail.com

Cómo citar:

Zambrano G., M. C. y Prado P., J. R. (2025). La formación docente para la educación inclusiva. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 3, e50, 1-14. <https://doi.org/10.59758/rcci.2025.3.e50>

Resumen

El presente ensayo argumentativo tiene como objetivo, plantear una postura sobre la formación docente para la educación inclusiva en función de una ciudadanía activa y democrática en respaldo de un enfoque de derechos. Considerando lo anterior, se asume que existen brechas entre las lógicas formativas institucionalizadas y las realidades contextualizadas en los distintos espacios de aprendizaje, y, tomando en cuenta el foco venezolano como ámbito de partida, se hace fundamental, la consolidación de la formación inicial docente como un contexto vital para las políticas de inclusión. Estos saberes permitirían ofrecer a los estudiantes, procesos de aprendizajes constructivos, significativos y contextualizados, respetando así las diferencias y habilidades individuales, que permita una educación inclusiva necesaria en este nuevo siglo, como oportunidad para generar constructos que integren los aspectos primordiales de las teorías y posturas epistémicas de la educación, desde una mirada compleja e inclusiva.

Palabras clave: Educación; inclusión; complejidad; diversidad; formación docente.

Abstract

The purpose of this argumentative essay is to present a position on teacher training for inclusive education based on active and democratic citizenship in support of a rights-based approach. Considering the above, it is

¹ Copyright: © 2025, Zambrano, Prado. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia **Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0**. Permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

² <https://orcid.org/0000-0002-0162-8057>

³ <https://orcid.org/0000-0003-2236-510X>

assumed that there are gaps between institutionalized training approaches and the realities contextualized in different learning spaces. Taking Venezuela as a starting point, it is essential to consolidate initial teacher training as a vital context for inclusion policies. This knowledge would make it possible to offer students constructive, meaningful, and contextualized learning processes, thus respecting individual differences and abilities, which would enable the inclusive education necessary in this new century as an opportunity to generate constructs that integrate the fundamental aspects of educational theories and epistemic positions from a complex and inclusive perspective.

Keywords: Education; inclusion; complexity; diversity; teacher training.

Resumo

O presente ensaio argumentativo tem como objetivo apresentar uma posição sobre a formação docente para a educação inclusiva em função de uma cidadania ativa e democrática, em apoio a uma abordagem baseada nos direitos. Considerando o exposto, presume-se que existem lacunas entre as lógicas formativas institucionalizadas e as realidades contextualizadas nos diferentes espaços de aprendizagem e, tendo em conta o foco venezuelano como ponto de partida, torna-se fundamental a consolidação da formação inicial de professores como um contexto vital para as políticas de inclusão. Estes conhecimentos permitiriam oferecer aos alunos processos de aprendizagem construtivos, significativos e contextualizados, respeitando assim as diferenças e habilidades individuais, o que permitiria uma educação inclusiva necessária neste novo século, como oportunidade para gerar construções que integrem os aspectos primordiais das teorias e posturas epistémicas da educação, a partir de uma visão complexa e inclusiva.

Palavras Chave: Educação; inclusão; complexidade; diversidade; formação de profesores.

Introducción

La inclusión social y educativa es, según Ocampo (2018), un proyecto político y ciudadano necesario para responder a los cambios que se viven en la sociedad actual, lo que requiere de un enfoque re-conceptualista, pues implica la reconstrucción de las bases vigentes de la pedagogía y de la educación a inicios del siglo XXI. Dado la importancia de estos planteamientos, Prado y González (2024), mencionan que en los últimos años se viene indagando sobre la actualización del tema referido a la educación inclusiva, por ello, se considera que un trabajo como el que se presenta, contribuiría fundamentalmente como temática a discutir y profundizar entre los educadores.

Desde una postura pedagógica, existe la necesidad de considerar la actualización de todos los fundamentos teóricos en miras hacia la construcción de un nuevo marco estructural de la educación para la inclusión, vinculado a las transformaciones sociales de las últimas dos décadas. Por ende, es esencial ver a la educación inclusiva como un proyecto que reformula toda la ciencia educativa, con un carácter de política pública desde sus cimientos. En este sentido, la educación inclusiva es ante todo un procedimiento que requiere garantizar una educación como proceso democrático, derecho humano y un pilar fundamental para la construcción de

una sociedad más justa que valore a la diversidad, por lo que se requiere de cambios urgentes y significativos a nivel operativo que permitan la elaboración de nuevos proyectos tanto públicos, políticos y educativos indispensables para acompañar a la educación, requiriendo para ello, de una ética cónsona con el desarrollo integral, la participación plena y el máximo potencial que garantice el derecho humano de todas las personas en general.

Por ello, Ocampo (2018), al ubicar el objeto de la educación inclusiva en el sistema educativo, se enfatiza la importancia de un enfoque integral, que abarque aspectos y campos entre ellos, la definición de estrategias educativas, así como una plena atención educativa que garantice la trayectoria educativa de las personas con discapacidad, destacando la necesidad de innovar en los espacios y prácticas pedagógicas para promover una sociedad más inclusiva. El precitado autor sugiere, concebir entonces a la educación inclusiva en términos de transformación y actualización, para entenderla como un proceso dinámico en constante crecimiento que busca adaptar y mejorar las prácticas educativas, garantizando la participación de estudiantes, docentes y comunidad, lo que implica la revisión continua de los enfoques inclusivos y entornos equitativos para un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, el éxito de este proceso inclusivo, no ocurre con la comprensión de las nuevas concepciones, políticas y transformaciones que se han presentado, según lo señalado por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2020), a nivel mundial, se necesita, de sociedades, comunidades educativas, personal directivo y docentes, con formación, habilidades, actitudes y valores, comprometidos con el proceso inclusivo, formados para la diversidad, la equidad, y una ética para el ser humano que oriente hacia una enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes presentes en un grupo de clase. Por ende, el proceso educativo, puede ser exitoso en la medida que cada profesor estructure sus respuestas a las capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015).

Para atender la inclusión, se tiene que ir más allá del perfil funcional para proponer modelos que hagan posible la comprensión de una educación más integral y más humana. El planteamiento actual acerca de la responsabilidad de formar en una educación en y para la inclusión, la diversidad y la equidad, requiere de una nueva concepción que considere la incorporación de competencias en cuanto a conocimientos socialmente significativos que responda a una realidad socio educativa con seres diversos por su propia naturaleza (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2020).

A partir de lo señalado por Ocampo (2018), así como lo estipulado a nivel global por UNESCO (2016; 2020) y lo que señalan los lineamientos para la educación inclusiva, específicamente en Venezuela, por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2025), es necesario en la preparación actual de todos los educadores, incorporar contenidos, metodologías y estrategias para el aprendizaje que lo conduzcan, al logro sistemático de todos los procesos pedagógicos, que garanticen el apoyo requerido para cada estudiante valorando la diversidad. En este sentido, enfocando la atención educativa para una parte del alumnado diverso, los estudiantes con alguna discapacidad, es fundamental reconocer todas las estrategias y metodologías de

apoyo diferenciadas posibles, que contribuyan a la inclusión de estos seres humanos en el contexto escolar y social actual.

Según los planteamientos anteriores, se hace relevante que se profundice en la temática planteada, por lo que Prado (2023), sugiere que, para lograrlo, se busque asumir definitivamente, una actitud reflexiva como educadores, redimensionando aquellos mitos que impiden ver a la persona con discapacidad, no como un ser humano con limitaciones, sino como una persona con potencialidades. Así pues, el docente, requiere desarrollar nuevas estrategias y posturas que permitan la búsqueda de diferentes metodologías para el desarrollo integral e inclusivo de sus alumnos. De esta manera, es necesario fortalecer el proceso formativo del docente venezolano, sistematizando y transitando hacia la formación permanente, constante y actualizada, que conduzca definitivamente a un proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado para aprender, y para enseñar a aprender. Con ello, se logra responder a las diferentes diversidades que se encuentran en el aula clase y visualizar una verdadera atención para facilitar y/o potenciar la responsabilidad del ser docente en el proceso pedagógico generado.

Por tal motivo, el presente ensayo argumentativo, tiene como objetivo, plantear criterios y posturas sobre la formación docente para la educación inclusiva en Venezuela, sustentando en lo que internacionalmente se refleja (UNESCO, 2016, 2020), realizando para ello, un análisis de las investigaciones fundadas en un pensamiento trascendente, que implique asumir los lineamientos y directrices indispensables que promueva el desarrollo integral y el máximo potencial de la persona garantizando su derecho humano a una educación de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades.

Desarrollo

El sistema educativo está sumido en un proceso social y cambiante, en el cual los educadores tienen la misión de dar respuesta a lo que allí ocurre, porque la sociedad, en términos de inclusión, exige profesionales de la docencia, formados para desarrollar su labor en contextos inclusivos, que aborden las necesidades de los estudiantes, lo que definitivamente, requiere de una formación y actualización constante. En virtud de ello, es necesario aclarar, que la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, en Venezuela es abordada desde la modalidad para la Educación Especial que apoya al resto de los niveles educativos en el país, y aunque los postulados de la educación inclusiva requieren la eliminación de esta disgregación, en un proceso de cambio, el MPPE (2017) a través del documento de la Conceptualización y Política de la Educación Especial, busca incorporar nuevas categorías que reformulen la concepción de la educación especial desde el principio inclusivo.

Para ello, articula el enfoque de derecho y el modelo social de la discapacidad, planteando la necesidad de una sociedad que no discrimine, y que, al contrario, encuentre en cada persona potencialidades, reconociendo y valorando el derecho a la diferencia, requiriendo para ello, la transformación de la formación docente, siendo necesario su interrelación en todo lo que, en un espacio y tiempo, conforman la comunidad educativa en la sociedad de hoy. La palabra formación, según la Real Academia Española (s/f., definición 1), significa “Acción y efecto de formar o formarse” (s/p). En el contexto de la educación inclusiva, se asume como el

proceso necesario en los docentes para establecer las acciones que permitan formarse para los procesos inclusivos que la escuela y los estudiantes requieren.

Esta definición implica, un cambio en el conjunto de saberes que el docente requiere manejar para la educación inclusiva, que van desde lo pedagógico, didáctico, epistemológico, hasta a lo ético y lo político, y lo ayudan a generar una educación de calidad donde todos los individuos construyan conocimientos, desarrollen habilidades y manejen competencias necesarias para desenvolverse efectivamente en la sociedad (UNESCO, 2016).

Sin embargo, la formación docente inicial y permanente para la educación inclusiva en Venezuela, se aleja de este ideal. Los programas para la formación del docente, comienzan en la universidad, ya que son las entidades encargadas de que los estudiantes se acrediten como profesionales de la educación. Peñalver (2017) indica que la formación docente en Venezuela y muchos países del continente, está conformada por todos los estudios de pregrado que ofrecen el título de Técnico Superior Universitario, Profesor o Profesora y Licenciado o Licenciada en Educación con una duración de entre tres a cinco años. En la Resolución N.º 1, el Ministerio de Educación para esa fecha (ME, 1996), mencionan los elementos claves del currículo, que aún no han sido derogados, para la formación de los docentes, fundamentándose en cuatro componentes: Formación Pedagógica General, Formación de Prácticas Profesionales, Formación Pedagógica Especializada y Formación de Desarrollo Personal Autónomo, todos ellos, enmarcados en la investigación acción.

Partiendo de estas consideraciones, Salazar (2021) expresa que los programas de formación inicial del docente en Venezuela, deben modificarse en función de los requerimientos para una educación inclusiva, porque están ausentes los elementos señalados por la UNESCO, lo que implica que se requiere una actualización urgente que se extienda también a la formación dentro del ejercicio de la profesión docente. El precitado autor asume que es necesario la formulación de un currículo que salga del paradigma transmisor de conocimiento de manera homogénea y se enfoque en potenciar la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes, sin importar el contexto educativo donde esté inmerso.

De igual forma, aborda la re conceptualización de la identidad del docente para que en sus perfiles de egreso se visualice un ser docente con conocimientos científicos, disciplinarios y pedagógicos, que vaya más allá del oficio de trabajar en la educación con el fin único de dar clases, y sea realmente un profesional de la docencia que valore su práctica. Este elemento se enlaza con la necesidad de conocer la profesión docente, integrando la teoría en la práctica, valorando el proceso complejo en el que está inmerso. Enfocado a la inclusión, también resalta que los programas de formación deben encaminarse en esta pedagogía, reafirmando lo señalado en la declaración de Incheon (UNESCO, 2016), valorando y fomentando el respeto a lo diverso.

Finalmente, resalta la necesidad de formar redes de profesores, para avanzar en procesos de investigación y reflexión, que ayuden a contextualizar realidades educativas. Todos estos planteamientos los reseña para concretarse en un perfil único que sea genérico a todos los docentes y se extienda en las especializaciones que cada uno desarrolla.

Vinculando estas afirmaciones con la formación del docente que ya ejerce su profesión, él demanda, desde su ámbito de trabajo, generar los espacios para una participación reflexiva y formativa de manera constante, que le permita generar saberes pedagógicos para la inclusión. De modo que, el docente requiere ejercitarse en la reflexión en y sobre la acción, como lo plantea inicialmente Schön (1987) y es asumido en la investigación de Ruffinelli (2018), porque esto le permitirá enfrentar los desafíos de la compleja interacción que se lleva a cabo dentro de los contextos educativos para el logro de la educación inclusiva, siguiendo un constante proceso de autoevaluación, examinando teorías implícitas, esquemas de funcionamiento, actitudes y comportamientos subyacentes. Oliveira (2012), plantea que, “la experiencia y la actividad intelectual caminan juntas y requieren que el profesor reflexione sobre su práctica, de forma crítica y consciente, y organice su pensamiento para una nueva acción que genere aprendizaje” (p. 308).

Es por ello, que es necesario brindar los espacios adecuados, de manera que la reflexión se lleve a cabo dentro de la escuela y en interacción con otros docentes, no para formarse en conocimiento científico descontextualizado de la realidad educativa, sino para analizar las situaciones de trabajo que se le presentan en el aula, buscando alternativas y nuevos modos de resolverlas. Esto le permitirá establecer una relación de acción-reflexión-acción y lo convertirá en un sujeto que investiga para mejorar su propia formación y que intercambia experiencias que amplían su saber pedagógico.

Por esta razón, la práctica docente necesita ser reflexiva y observada de manera crítica por los demás miembros de la institución y por el propio docente, para así poder efectuar revisiones y mejoras (Agreda, 2014). Dicha situación, ratifica que la formación del docente no culmina con los estudios universitarios, pues debe ser una actividad para toda su vida. La nombrada Resolución N.º 1 (ME, 1996) señala la necesidad de pasar por un proceso de reflexión permanente, puesto que el trabajo que realiza no es solo intelectual, sino un proceso de acción y de reflexión en conjunto con otros docentes, a través de la indagación y experimentación.

En virtud de lo anterior, las instituciones encargadas de la formación docente, deben forjar profesionales que puedan ser innovadores y creativos, en función de las necesidades que se les presenten y también para facilitar el progreso del país. De esta manera, los educadores comprenden todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptándolos al contexto donde se encuentren, a las características individuales de cada estudiante, a los contenidos, entre otros aspectos, para que el encuentro pedagógico sea fructífero. A su vez, es necesario conocer y dominar las áreas de conocimiento que van a manejar en el aula, fomentar el crecimiento ético, afectivo y social de los educandos, conocer la realidad del entorno donde se desempeñan, ser capaces de solucionar problemas e integrar a la escuela y la comunidad. Aunado a ello, hay que resaltar una actitud crítica, positiva y abierta al cambio, así como unos sólidos principios éticos y capacidad de servicio.

Es importante resaltar que la reflexión sobre la práctica docente, si bien es fundamental, no es lo único que demanda el sistema educativo venezolano para impulsar un cambio pedagógico. También es necesario, que el docente se sienta motivado e interesado en ejercer ese rol. Sin embargo, en ocasiones no ocurre de esa manera. Como señala Ramírez (2024) y Salazar (2021), la carrera docente en Venezuela no resulta atractiva para las nuevas generaciones de profesionales que el país demanda, a raíz de la situación económica y la pérdida de

identidad del ser docente, lo que provoca que, en algunos casos, quienes aspiran a formarse en esta área posean una formación previa insuficiente, dificultando así la selección de los candidatos más idóneos.

Por esta razón, quienes aspiran a ejercer esta labor deben estar motivados por la docencia, para que así puedan desarrollar una serie de competencias profesionales que le permitan ser docente en contextos inclusivos. Perrenoud (2004), indica que las competencias genéricas que debe interiorizar y manifestar un docente son, organizar situaciones de aprendizaje efectivas, gestionar el logro de los procesos enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, valorar la heterogeneidad y la diversidad del aula, a través del diseño de actividades diversificadas y diferenciadoras, para que los alumnos mejoren en sus aprendizajes y en sus labores del día a día. De igual forma, plantea trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua. Todas estas competencias facilitan ejercer un rol de educador eficiente y generador de procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados. Específicamente, entre los elementos descritos, existen dos que son claves con respecto a la formación docente, la cual es la temática en estudio: trabajar en equipo y organizar su propia formación continua; esta última le garantizará que pueda estar actualizado en cuanto a la dinámica educacional de su entorno para ofrecer una educación de calidad.

Específicamente, en relación con la formación continua, la que se desarrolla en el ejercicio de su profesión, las conclusiones que arrojó la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa (MPPE, 2014), demanda la necesidad de formación docente contextualizada, ajustada a su entorno laboral, a sus necesidades y a sus capacidades económicas. En el documento para el Proceso de Transformación Curricular en Educación Media, emanado desde MPPE (2015), se hace explícito ese llamado a la formación docente desde ese ámbito, porque se reconoce su importancia para mejorar la educación. Enfatizan que deben ser maestros aquellos que estén preparados y tengan una actitud investigadora, con suficientes conocimientos en sus áreas de trabajo. Se exige una formación con pertinencia, de manera continua y especializada, por lo que a la propuesta de transformación curricular la acompaña un proceso permanente de formación pedagógica en la práctica educativa diaria.

Aunado a lo planteado, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), indica como una de las funciones que deben cumplir las instituciones de educación universitaria, la actualización permanente de sus programas de formación, para ajustarlos a las necesidades de las personas y contextos que van cambiando según las necesidades nacionales e internacionales, ajustándose a las nuevas situaciones que presenta la sociedad de hoy. Sin embargo, en los últimos años, en Venezuela, los programas de actualización seleccionados por los docentes, obedecían a intereses personales. En primer lugar, para incrementar el nivel de conocimientos, pero también se realizaba para aumentar los ingresos salariales, a través de la obtención de un grado académico de especialización, maestría o doctorado en alguna de las universidades públicas (autónomas y experimentales) o privadas.

Al presente, según Prado y González (2024), la primera razón señalada prevalece sobre la segunda, pues los incentivos salariales son ahora intrascendentes. De manera que la asistencia de docentes a cursos de extensión, talleres, diplomados o postgrados se realiza para incrementar el nivel de conocimientos, así como para aumentar las credenciales, extendiendo las posibilidades de empleo en caso de migrar. Por lo general, para las

universidades, las temáticas de actualización docente se relacionan con temas como: planificación, administración, supervisión, orientación, evaluación, tecnología educativa, lingüística, filosofía de la educación, investigación educativa o en didácticas específicas de las áreas de conocimiento, entre otras.

Esta formación ofrecida desde la educación universitaria, descarta el hecho de que el docente puede aprender en su lugar de trabajo, a través de la interacción con sus compañeros, mediante la colaboración con sus pares y haciendo alianzas con otras instituciones educativas para mejorar su desarrollo profesional. Lacueva (1997) subraya que “La práctica en el propio lugar de trabajo, entendida y apoyada como un proceso de investigación-acción, sería la más recomendable” (p. 31). A juicio de Rodríguez (2014) este tipo de formación es parte esencial de la formación del docente, porque permite reflexionar sobre la propia práctica y tiene un impacto positivo en el desenvolvimiento de todo el entorno educativo.

Una de las funciones del docente, debe ser involucrarse en procesos de autorregulación, que le permitan reflexionar sobre su práctica educativa, con el fin de mejorar sus fallas y fortalecer sus potencialidades. Esto lo ayudará a incrementar sus conocimientos y a construir saberes particulares en función de las situaciones que se le presentan en el aula. Esa reflexión lo convierte en un docente inquisitivo, investigador y crítico, pues estudia los aconteceres del aula haciendo contraste con posicionamientos teóricos y compartiendo con otros colegas sus propias inquietudes.

En la investigación de Manterola (2006), se describe una propuesta de formación alternativa para mejorar la formación del docente en el contexto venezolano, que obvia la separación entre la teoría y la práctica, trabajando desde lo que ocurre en el interior de las instituciones educativas, ya que enfoca su formación constante de acuerdo con lo que ocurre en su accionar docente. Estos planteamientos resaltan que la formación docente no puede estar alejada de lo que se proyecta en las instituciones universitarias, porque la misma debe estar sustentada en dos bases fundamentales: las redes escolares que se forman dentro de la institución y los centros de educación superior que instruyen a los educadores. Por tanto, el autor antes mencionado entiende a la formación docente como “un proceso permanente de reflexión y problematización sobre uno mismo, el propio conocimiento y la propia práctica” (Manterola, 2006; p. 202).

Este plan de formación docente basado en la reflexión, necesita vincularse con la práctica, porque el modo racional y ético de intervenir en ella es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción; a su vez, requiere la vinculación a los valores educativos, para que se analice de manera constante lo que va ocurriendo; a través de espirales de acción y reflexión, que generan procesos de transformación de la práctica al modificarse los participantes y la situación; y finalmente, se invita al diálogo y debate constante con todos los involucrados en el contexto educativo y con agentes externos. En definitiva, es vital comprender que el proceso de formación continua no puede ocurrir únicamente como acumulación de saberes para el reconocimiento social, sino que debe producirse para dar respuesta oportuna a los grandes dilemas educativos actuales en la formación docente.

No obstante, todos estos planteamientos señalados para la formación del docente, se ven permeadas por una realidad diferente, ya que según el MPPE (2023), y lo planteado previamente por Salazar (2021) la crisis

educativa, producto de la situación política y económica actual en Venezuela, exige una actualización de los programas de estudio que ofertan las universidades encargadas de formar a los profesionales de la educación. En consecuencia, las autoridades nacionales en esta materia, deben apoyar esa formación de manera sistémica, generando las condiciones y los incentivos necesarios para que los educadores consideren la formación como un eje promotor de su actividad profesional (Hernández y Machado, 2025).

Debido a ello, algunas universidades en el país, han iniciado procesos de transformación curricular de sus programas de estudio en carreras del ámbito educativo, encaminadas hacia las necesidades actuales producto de los cambios a nivel mundial. A su vez, el MPPE no solo plantea como política la transformación curricular a nivel de programas universitarios en educación, sino que se apoya en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" (UNEM), creada según gaceta oficial número 41.515 en el 2018, para encarar la crisis enfocada a la ausencia de docentes, así como a la formación y actualización del profesorado que actualmente labora en Venezuela. De manera muy puntual, la reciente Concreción para la Política de la Educación Especial (MPPE, 2025) plantean que a través de este ente se formaran a los docentes hacia la educación inclusiva, de manera continua y permanente, en paralelo al ejercicio de su rol de educador.

Hay que resaltar, que los procesos de cambios en los currículos de formación docente en materia educativa, no se están generando solo por parte de universidades desarrolladas por el Estado o gobierno recientemente. El resto de las universidades que históricamente han abordado la formación docente en el país, como la Universidad de Los Andes (ULA), la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), entre otras, han iniciado de igual forma, la revisión, actualización y mejoramiento de sus programas académicos en el ámbito educativo, para responder a lo que la sociedad y la escuela requiere, desde el ámbito nacional y global, y así lograr la atención plena a la diversidad del alumnado (Carmona y Rodríguez, 2017; Perdomo, 2019).

Partiendo de las consideraciones anteriores, la reciente Ley Orgánica para la inclusión, igualdad y el desarrollo integral de la persona con discapacidad (2024), sustenta el enfoque en la preparación de profesionales para atender a la diversidad de estudiantes presentes en el aula, y debería constituirse como un tema prioritario en los debates socioeducativos y en las reformas curriculares del nivel universitario. En el ámbito escolar y en el académico-institucional de formación del profesorado existen argumentos que justifican su consideración. De una parte, argumentos de tipo social, educativo y normativo que se originan en la práctica, donde se hace palpable la urgencia de una verdadera formación en educación inclusiva, y, de otra parte, argumentos basados en la reflexión y la investigación, que concluyen enfatizando la necesidad de la preparación docente.

La formación académica universitaria requerida en la actualidad sobre educación inclusiva, es un problema transcendental, que requiere que la escuela actual otorgue respuesta y atención a todos los estudiantes, en condiciones de equidad con una mirada centrada en su heterogeneidad en aspectos como la cultura, las creencias, la situación socioeconómica, y también, a las potencialidades y limitaciones a la hora de aprender. Por ello, se considera que existen una serie de trabas negativas relacionadas con un trabajo de formación que permita lograr la educación inclusiva, siendo el problema central la poca formación que tienen los docentes en esta área en particular.

Esta situación origina que, el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante de los distintos niveles académicos del sistema educativo venezolano, no encuentra respuesta en la complejidad que atraviesa la escuela, pues la mayoría de los educadores, se encuentran con una realidad que muchas veces está desvinculada de su propia formación, ya que está concebida para formar estudiantes regulares, en situaciones didácticas ideales. Esto conduce a la necesidad de desarrollar acciones de actualización del docente, tanto en la etapa de formación inicial como en la continua. Dicha formación debe partir de un profundo conocimiento sobre las nuevas realidades sociales y educativas, entre ellas educar en la ética del ser humano (UNESCO, 2020).

Para Infante (2010), las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los docentes necesitan con suma urgencia el manejo de destrezas para enseñar en diferentes contextos, con metodologías diferentes. No obstante, como ya se ha señalado, la formación se enfoca en la homogeneización de los grupos, y por lo general, está descontextualizada de la heterogeneidad que encontrará cuando esté en el campo laboral. En consecuencia, entre los desafíos a enfrentar el docente, se relaciona con su formación en el área de la discapacidad, sin contar con otras, como la poca capacidad profesional y humana para solucionarlas.

Para lograr una verdadera transformación de este proceso como es la formación en educación inclusiva de los educadores en ejercicio, es necesario, en primer lugar, trabajar en un currículo que incorpore transversalmente contenidos relacionados con la diversidad y la inclusión; a su vez, se requiere profundizar el concepto alusivo a la inclusión, considerando tanto los aportes de distintas disciplinas y las múltiples formas que asume la diversidad en tiempos de transformación. Así, una revisión de la definición podría ser el paso inicial para una transformación de sus aportes y miradas desde el quehacer pedagógico. Un último aspecto a considerar, sería la importante tarea construir nuevas formas de evaluar y actualizar los tópicos referentes al desempeño escolar, pues si esta estimación sigue haciéndose con base en indicadores elaborados de manera compleja, no se recoge realmente la participación de estudiantes con una condición (Ainscow, 2000).

Finalmente, lograr la formación de educadores para lograr la inclusión, depende del sustento que otorgan las universidades en la formación y preparación de sus docentes, y de la búsqueda permanente de las informaciones necesarias, sobre temas que incorporen las diversas situaciones referidas a la discapacidad. Es por ello, que la UNESCO, a lo largo del tiempo, ha trazado el camino hacia una nueva comprensión de lo que significa una educación de calidad para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, definiendo la necesidad de lograr en la escuela la educación inclusiva, donde el papel de la formación del docente, sea reconocer las particularidades intelectuales, físicas o sociales de todos los estudiantes.

Avanzar en el campo educativo bajo el principio de la educación inclusiva posibilita resignificar el rol de los diferentes actores que confluyen en el hecho educativo, se valora a los mediadores del proceso como proveedores de recursos y ayudas a los escolares para reducir las barreras presentes en el aprendizaje, y lo anteriormente señalado, debe estar a cargo del docente para el logro de la educación de este siglo XXI.

Conclusiones

La presencia del paradigma inclusivo en los encuentros educativos a nivel nacional e internacional, evidencian la urgente necesidad de procesos de cambios en la preparación docente, porque se requiere tener un profesorado competente para trabajar las potencialidades y limitaciones de los estudiantes, atendiendo además, el asunto sobre la diversidad en el aula de clase, lo que garantizará que el alumnado tenga acceso a un proceso educativo efectivo, por lo cual es fundamental, la formación de los docentes. Por eso, los principales actores de esta formación, son tanto los docentes y estudiantes, porque al construir nuevas prácticas educativas, servirán para que los alumnos puedan ser incluidos en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo.

Se hace necesario, entonces, construir, desde el aula de clases, una sociedad más justa, solidaria, respetuosa y equitativa, en la cual exista respeto hacia la diversidad del ser humano, para que cada estudiante se incorpore al sistema escolar. La educación inclusiva, como dirección, busca atender y valorar tanto las potencialidades como las limitaciones de cada uno de los estudiantes, permitiendo que alcancen y sigan su ritmo particular. Al trabajar los procesos de inclusión en las aulas de clase, y fomentar la cultura del respeto y aceptación, se beneficia no solo a los estudiantes con discapacidad, sino también a todos los miembros de la comunidad educativa.

Trabajar por la inclusión en las aulas, es un paso trascendental hacia la tolerancia y la valoración del ser humano en contextos escolares, con la finalidad de motivar a la sinergia entre los estudiantes, que posibilite la construcción de un individuo con mayor conciencia de la empatía y el respeto por la forma de ser y pensar del otro. La formación docente para la educación inclusiva es, en definitiva, un proceso fundamental que no solo impacta la calidad de la enseñanza, sino que también transforma la cultura educativa en su totalidad.

Al ofrecer capacitación al docente en materia de prácticas escolares inclusivas, es posible orientarlo hacia la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los procesos de atención al estudiante que requiere de un trato adaptado a sus potencialidades y desarrollo, en aras de fomentarle autonomía y seguridad, tanto en la escuela como en la sociedad.

Es por ello, que los programas de formación en educación inclusiva, deben incluir una comprensión profunda de las necesidades y desafíos de todos los estudiantes, así como potenciar las estrategias y prácticas para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje que están presentes en la escuela. Esto implica formarse sobre una pedagogía necesariamente inclusiva, el manejo de la diversidad, la tecnología educativa y el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales. Además, es una premisa el fomento de una actitud como educadores reflexivos y de aprendizaje permanente, en donde como docentes se pueda evaluar y ajustar las prácticas para mejorar el proceso inclusivo en las aulas de clase. Otro aspecto fundamental de la formación docente es la colaboración, por lo que se debe promover el trabajo en equipo y continuo entre educadores, especialistas, familias y comunidades, por lo que se requiere, crear ambientes de apoyo que permita a todos los estudiantes la interrelación en cualquier comunidad educativa y en especial en las que conviven personas con necesidades educativas especiales.

En conclusión, todo el proceso que involucre la formación docente debe ser considerado como un compromiso a mediano y largo plazo por el educador, es entonces acá en que el proceso inclusivo no debe ser considerado una meta a alcanzar, sino más bien un valor adaptado en la práctica educativa diaria. De esta manera, toda causa que involucre la formación continua de los docentes, debe sembrar las bases para una sociedad más justa, equitativa, respetuosa e inclusiva. Cuando el enfoque está hacia una formación docente que sea efectiva para el proceso inclusivo, se está dando un paso decisivo hacia la construcción de un futuro donde los paradigmas de la diversidad e inclusión, sean considerados definitivamente como un aporte significativo a la sociedad, dando acceso a los estudiantes a una educación de calidad, como lo requiere todo sistema escolar, entre ellos, el venezolano en los actuales momentos.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Ainscow, M. (2000). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Narcea Ediciones.
- Agreda, A. (2014). Devenir de la formación docente y la condición humana. *Revista Ciencias de la Educación*, (24), 95-107. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n43/art06.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEHEM y OEI.
- Carmona D-S., D. y Rodríguez P., M. R. (2017). Formación del docente de educación especial y la educación inclusiva como política del estado venezolano. *Educare*, 21(1), 27-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6294935>
- Hernández, A., y Machado, P. (2025). Vista de Educación Universitaria en el Contexto de la crisis en Venezuela: problemas y perspectivas de los actores. *Revista de Artes y Humanidades UNICA 1-195*, 26(54), 181–195. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15829057>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016
- Lacueva, A. (1997). *Por una didáctica a favor del niño*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Ley Orgánica de Educación Número 5.929. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 15 de agosto de 2009. <https://www.asambleanacional.gob.ve/leyes/sancionadas/ley-organica-de-educacion>
- Ley Orgánica para la inclusión, igualdad y el desarrollo integral de la persona con discapacidad. N 6.817. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 27 junio de 2024. <https://n9.cl/miq5a>
- Ley Numero 41.515. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 11 de noviembre de 2018. https://unem.edu.ve/download/Gaceta_Oficial_01_11_18_num_41515.pdf
- Manterola, C. (2006). *Retos y promesas de la inclusión educativa en Venezuela*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (Ildis). <https://n9.cl/d62cd>
- Ministerio de Educación (1996). Resolución N° 1. Directrices para la formación docente. *Educere*, (1) 2, 93-104. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12718/21921923823>

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Informe de la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa*. <https://n9.cl/5gm4zu>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). *Conceptualización y política de la atención de personas con N.E.E.* <https://bit.ly/4lOkycE>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2025). *Concreción de la Política Educativa para la Educación Especial*. <https://bit.ly/46tTIHf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). *Proceso de transformación curricular en Educación Media*. <https://n9.cl/hmdzb>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2023). *Orientaciones pedagógicas para la modalidad de educación especial año escolar 2023- 2024*. <https://bit.ly/3lO9ZlO>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(6), 27-44. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55160204>
- Salazar, L. (2021). Política Curricular para la Formación Docente en Venezuela: desafíos desde la Agenda Educativa 2030. *Revista de Investigación* 104, (45), 137-164. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/1794/1718>
- Ocampo G., A. (2018). ¿Educación inclusiva o educación para todos?: la necesidad de proponer un enfoque re constructorista sobre sus fundamentos vigentes. *Revista de Psicopedagogía REPSI*, 1-16. <https://n9.cl/cqgta>
- Oliveira, M. (2012). *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Repositorio institucional. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/15282>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Peñalver, L. (2017). *La formación docente inicial en Venezuela*. UNESCO. <https://n9.cl/cr0v2l>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao
- Prado, J. (2023). *La Transdisciplinariedad, el Holismo y el Neohumanismo en la Formación Integral de Nuevos Profesionales*. 2ª ed. Universitarios Universidad de Los Andes Mérida.
- Prado, J., y González, E. (2024). La discapacidad: una mirada educativa desde la postmodernidad. *Revista In Situ*, 7(7), 248-254. <https://n9.cl/hzt2a>
- Perdomo, Y. (2019). Formación inicial del docente desde el desarrollo humano y la filosofía de la diversidad. *Revista Varela*, 19(52), 48-64. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/68/167>
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao
- Ramírez, T. (2025). *Un problema sin resolver: la generación de relevo docente*. <https://n9.cl/fsv2h>

Real Academia Española. (s.f.). Formación. *En Diccionario de la lengua española*. [Consulta: 21-7-2025].

<https://dle.rae.es/formaci%C3%B3n?m=form>

Rodríguez T., N. (2014). *Formación docente y carrera docente para una educación de calidad. Aportes a la discusión*. Ponencia presentada en el encuentro de las instituciones universitarias de formación docente en el marco de la consulta nacional por la calidad educativa.

<http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/9591/1/FD%20y%20Carrera%20Do>

Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial*. [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile].

<https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22001>

Salazar, L. (2021). Política Curricular para la Formación Docente en Venezuela: desafíos desde la Agenda Educativa 2030. *Revista de Investigación* 104(45), 137-164.

<http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/viewFile/9244/5743>

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.