



Fecha de presentación: agosto, 2023

Fecha de aceptación: febrero, 2024

Fecha de publicación: marzo, 2024

FORMACIÓN

CONTINUA DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.
RENOVACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

CONTINUOUS TEACHER TRAINING FOR EDUCATIONAL INCLUSION. THEORETICAL-PRACTICAL RENEWAL

Tania Hernández Nodarse¹

E-mail: thnodarse@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0409-9269>

Merling Murguía Moré¹

E-mail: mmurguia@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4705-2329>

Mavel Moré Estupiñán²

E-mail: mavelme@infomed.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1534-8259>

Yanidel Capote Fragoso³

E-mail: ycapote@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3047-4157>

¹Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba.

² Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba.

³ Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández Nodarse, T., Murguía Moré, M., Moré Estupiñán, M., Capote Fragoso, Y. (2024). Formación continua del profesorado para la inclusión educativa. Renovación teórico-práctica. *Universidad y Sociedad*, 16(2), 83-93.

RESUMEN

Ante la creciente apertura a la inclusión educativa, el perfeccionamiento de la formación continua del profesorado es una exigencia permanente de los sistemas educativos, y constituye el centro de atención del trabajo que se presenta, con el objetivo de proponer la renovación teórico-práctica que demanda dicho proceso. Se realizó una investigación transversal, de tipo exploratoria, descriptiva, con un enfoque predominantemente cualitativo, y la utilización de métodos científicos con sus correspondientes instrumentos. De la identificación de fortalezas y debilidades, emergió la renovación teórico-práctica de la formación continua del profesorado para la inclusión educativa que, desde el punto de vista teórico, apunta a la necesidad de ofrecer una idea integral y abarcadora de su carácter y contenido, mediante el establecimiento de sustentos que le confieran consistencia interna, y determinen invariantes para su concepción; mientras que en lo metodológico, sugiere esquemas de acción que resulten operativos y funcionales, a través de procedimientos organizados en etapas, que favorezcan la reconstrucción de la práctica mediante la investigación y la introducción de reformas. La renovación teórico-práctica se expresa en un conjunto de ideas rectoras que implican generalizaciones de conocimientos acerca del qué y el cómo debería ser la formación continua del profesorado para la inclusión educativa.

Palabras clave: Desarrollo sostenible, Formación continua, Inclusión educativa, Renovación.

ABSTRACT

Given the growing openness to educational inclusion, the improvement of continuous teacher training is a permanent requirement of educational systems, and constitutes the focus of the work that is presented, with the aim of proposing the theoretical-practical renewal that demands said process. A cross-sectional, exploratory, descriptive investigation was carried out, with a predominantly qualitative approach, and the use of scientific methods with their corresponding instruments. From the identification of strengths and weaknesses, the theoretical-practical renewal of continuous teacher training for educational inclusion emerged which, from the theoretical point of view, points to the need to offer a comprehensive and comprehensive idea of its character and content. through the establishment of supports that

give it internal consistency, and determine invariants for its conception; while methodologically, it suggests action schemes that are operational and functional, through procedures organized in stages, that favor the reconstruction of the practice through research and the introduction of reforms. The theoretical-practical renewal is expressed in a set of guiding ideas that imply generalizations of knowledge about what and how continuous teacher training for educational inclusion should be.

Keywords: Continuous training, Educational inclusion, Sustainable development, Renewal.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo científico técnico en las distintas áreas del saber, ha generado a nivel mundial una realidad política, económica y sociocultural dinámica y compleja, que en el contexto educacional impone retos a la educación para la atención a la diversidad humana.

Dar cabida al tema de manera recurrente en el debate internacional, destaca la preocupación de muchos países respecto a la necesaria transformación de sus prácticas, a partir de reconocer el derecho de todos a una educación de calidad, y aspirar a la preservación de los criterios de inclusión, igualdad y equidad.

En este empeño, se reconocen las transformaciones ocurridas en la formación continua del profesorado. No obstante, los retos que impone a los sistemas educativos los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, formulados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en particular el referido “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 15); apuntan hacia la renovación teórico-práctica que aún exige este proceso.

El alto grado de dificultad del quehacer pedagógico del profesorado en cuyo universo escolar se encuentran niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, a partir de considerar la amplia variedad de estas (sensoriales, intelectuales, físico-motoras, afectivo-conductuales, en la comunicación y el lenguaje), sus niveles de complejidad (asociadas o no a discapacidad) y las modalidades educativas de atención (institucional, no institucional, ambulatoria y hospitalaria); respalda la idea de la necesaria reflexión sobre la formación continua del profesorado para la inclusión educativa, en el contexto educacional contemporáneo, lo que a su vez, constituye el objetivo del trabajo que se presenta.

Es válido resaltar que la investigación científica en torno al estado real de dicho proceso, y los resultados que

se presentan, han constituido el punto de partida para estudios experimentales de mayor complejidad, desarrollados desde el proyecto de investigación: La Pedagogía Especial como sustento de la inclusión socioeducativa de los escolares con necesidades educativas especiales (ciclo 2016-2021). Estos han concretado transformaciones substanciales en la formación continua del profesorado para la inclusión educativa e impactada en la calidad de la educación.

Respecto a la pertinencia y significación de la formación continua del profesorado, las sociedades modernas reclaman cada vez más, nuevos puntos de vista, saberes especializados y trabajo intelectual diversificado, por lo que se reconoce que esta juega un papel trascendental en el logro de ciudadanos competentes, estrechamente vinculados con la creación intelectual, científica y técnica como factores determinantes del desarrollo de la humanidad (Centelles & Badell, 2013).

Aún, cuando las características de este proceso varían de un sistema educativo y social a otro, es posible encontrar elementos comunes, en particular, el relacionado con el lugar privilegiado que ocupó desde sus inicios en la mayoría de los países, en función de la formación y actualización permanente de los profesionales.

Si bien existe una amplia variedad en su denominación (educación continua, superación profesional, formación continua, formación permanente, profesionalización del docente, educación de avanzada, entre otros), resulta importante destacar como una regularidad, la sostenida aspiración a escala internacional, de que se muestre coherente con la pertinencia social y el contexto en que se desarrolla.

La formación continua es considerada un proceso de crecimiento multidimensional, que abarca diferentes áreas de la vida de los sujetos, como la personal, laboral, familiar, profesional y social; que implica esfuerzo, disciplina, voluntad, dedicación y responsabilidad. Permite cubrir las necesidades formativas, laborales y de recualificación que les van demandando los entornos profesionalizantes a los profesionales.

Este proceso ha sido objeto de investigación en el ámbito internacional y nacional. Estudiosos del tema reafirman su significación y relevancia para el avance de los sistemas educativos (Alarcón, 2020; Alsop, 2018), así como la necesidad de analizarlo de manera contextualizada, en tanto han aportado fortalezas y debilidades.

La formación continua convierte al profesorado, en un agente de cambio de la realidad educativa en su radio de acción. El apoyo en la experiencia profesional acumulada

es fundamental para ello, pero los conocimientos, habilidades y valores que se generan desde este proceso, en coherencia con la investigación científica sobre su propia práctica, contribuyen de manera decisiva a la renovación de su rol profesional.

Respaldan este criterio Lupión & Gallego (2017), al reconocer que la actualización del profesorado se dinamiza en una práctica reflexiva que estimula el desarrollo del espíritu crítico y colaborativo, para el replanteamiento de la actuación cotidiana y la toma de decisiones más fundamentadas en aras de su mejora.

En la actualidad, resulta de gran importancia la formación continua del profesorado para lograr un proceso pedagógico centrado en el estudiante, en el que se tenga en cuenta las características individuales, así como las potencialidades y necesidades; lo que sin dudas alude a la inclusión educativa.

En los sistemas educativos de los diferentes países del mundo la inclusión educativa ha alcanzado una connotación especial, que exige la transformación de los conocimientos, las percepciones, los modos de actuación y las prácticas cotidianas.

Su necesidad ha sido avalada legalmente a nivel mundial en diferentes espacios y documentos. Se reconoce en los últimos acuerdos internacionales su carácter de derecho humano y la disposición y compromiso de los países para contribuir al logro de una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ONU, 2015).

Como evidencias de su evolución histórica, ha transitado por una serie de cambios (Operti et al., 2014). En primer lugar, el tránsito de integración (incorporación de los estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares) hacia inclusión educativa (que se enfoca en la participación y los aprendizajes). En segundo lugar, el cambio de enfoque: de la discapacidad (permanente y de carácter individual) a una perspectiva de barreras de aprendizaje.

En ambos casos, constituyen cambios que implican el avance hacia una perspectiva social de la inclusión educativa, en la que las escuelas son las responsables de crear y eliminar las dificultades que enfrentan los estudiantes para aprender e insertarse en la comunidad educativa (López et al., 2014); pues las barreras de aprendizaje no son propias del estudiante, sino producto de la interacción entre estos y el contexto escolar (Ainscow et al., 2006).

Se hace imprescindible, entonces, erradicar en la mentalidad de los principales responsables, las creencias

basadas en la limitación para asumir buenas prácticas, sobre la base del conocimiento y el respeto de la diferencia (Belmonte et al., 2022). Así, se garantiza que todos puedan alcanzar el éxito escolar según sus particularidades y potencialidades (Jiménez & Mesa, 2020).

Desde esta visión, la inclusión educativa constituye un proceso (Ainscow et al., 2006; Escribano & Martínez, 2013) que reclama la unidad en su comprensión y en la toma de decisiones por parte de cada uno de los implicados. En el caso del profesorado se destaca, en este sentido, su desempeño dentro del aula y la colaboración con la comunidad escolar (De Haro et al., 2020; Grijalba & Estévez, 2020).

En el presente estudio se entiende la inclusión educativa, como un proceso que, presupone para su concreción, la identificación y la eliminación de las barreras; que se dirige a fomentar la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; y exige el compromiso de la escuela y la cooperación de todos los implicados, mediante la necesaria transformación de los valores, los conocimientos, las actitudes y la labor educativa de los implicados en él (Murguía et al., 2020).

El reto planteado y asumido por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y sus estados miembros, de garantizar una educación de calidad, equitativa y, en consecuencia, incluyente, para todos (ONU, 2015), debe concebirse desde la formación continua, como base de la identidad personal, ética y humana del profesorado.

En consecuencia, el objetivo general del estudio que se presenta es: proponer la renovación teórico-práctica que demanda la formación continua del profesorado para la inclusión educativa, en el contexto educacional contemporáneo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Sobre la base de la indagación inicial en la práctica pedagógica acerca de la formación continua del profesorado para la inclusión educativa, se determinó la realización de una investigación transversal, de tipo exploratoria, descriptiva, con un enfoque predominantemente cualitativo, entre los años 2018-2020.

Dadas las características de la investigación transversal, Liu & Tucker (citado por Hernández & Mendoza, 2018), el presente trabajo describe dimensiones y analiza su incidencia e interrelación en un momento dado con varios grupos de personas.

Las dimensiones e indicadores para el diagnóstico inicial y sistemático de la formación continua para la inclusión educativa se definen a partir de los criterios de Valdesprietto et al., 2004:

Dimensión # 1. Satisfacción de las necesidades de formación continua para la inclusión educativa.

Indicadores:

1. Conocimientos que demuestran poseer los coordinadores del diagnóstico grupal e individual.
2. Correspondencia entre las necesidades del profesorado y la concepción teórico-metodológica de los programas de formación continua diseñados (selección de los contenidos, métodos, procedimientos, medios, diversidad de las formas organizativas).
3. Contribución de la formación recibida a la satisfacción de las necesidades del profesorado.

Dimensión # 2. Preparación científico-metodológica para la inclusión educativa.

Indicadores:

4. Conocimiento sobre las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas considerando: la diversidad de necesidades educativas especiales (sensoriales, intelectuales, físico-motoras, afectivo-conductuales, en la comunicación y el lenguaje), sus niveles de complejidad (asociadas o no a discapacidad) y las modalidades educativas de atención (institucional, no institucional, ambulatoria y hospitalaria).
5. Independencia en la planificación, organización, regulación y control de un proceso pedagógico en condiciones de inclusión.
6. Comprensión, sensibilidad y compromiso a favor de la inclusión educativa.

Dimensión # 3. Motivación por la sostenibilidad de la formación continua para la inclusión educativa.

Indicadores:

7. Interés por participar en otras formas organizativas de la formación continua para la inclusión educativa.
8. Continuidad de la aplicación en la práctica de los resultados de la formación continua para la inclusión educativa.
9. Compromiso con la reflexión y reconstrucción de la práctica a través de la investigación científica, en beneficio de la inclusión educativa.

La población estuvo conformada por 684 docentes que dirigen la atención a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión, y que constituían (en el momento del estudio)

matrícula oficial en diferentes formas organizativas de formación continua, tales como: cursos, entrenamientos, diplomados (formas principales) y seminarios, talleres, conferencias especializadas, debates científicos, actividades de autopreparación, consultas, capacitaciones (formas secundarias).

La selección de los participantes se realizó de manera intencional. El grupo de estudio estuvo conformado por: 456 docentes de escuelas de diferentes niveles educativos, 28 directores de esas escuelas, 15 funcionarios de la Dirección Provincial de Educación y 17 docentes de la facultad Educación Infantil de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, encargados de desarrollar las actividades de formación continua (coordinadores).

La lógica investigativa exige el empleo de diversos métodos del nivel del conocimiento empírico y sus correspondientes instrumentos, para profundizar en el objeto de estudio (formación continua para la inclusión educativa) desde una postura científica, y determinar los elementos susceptibles de mejora en el proceso.

La encuesta se aplicó a los docentes de escuelas de diferentes niveles educativos, antes y después de su participación en las actividades de formación continua, para el diagnóstico inicial y sistemático de necesidades y potencialidades.

Por otra parte, la observación participante fue empleada por los coordinadores (docentes de la facultad Educación Infantil de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas) durante el desarrollo de las actividades de formación continua, para la actualización permanente de dicho diagnóstico.

El registro del investigador posibilitó la sistematización de las anotaciones derivadas de las sesiones de trabajo metodológico realizadas con los coordinadores de las actividades de formación continua.

Mientras que la entrevista fue el método seleccionado para su uso con directores de escuelas y funcionarios de la Dirección Provincial de Educación, un tiempo después de la culminación de las actividades de formación continua, con el propósito de medir su impacto.

Finalmente, la triangulación permitió comparar los datos obtenidos por diferentes métodos y realizar su procesamiento con un mayor rigor científico.

Del nivel del conocimiento teórico se emplearon los métodos: histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo; que posibilitaron la interpretación de los datos

empíricos encontrados, el establecimiento de nexos y la sistematización de las informaciones obtenidas, para arribar a generalizaciones.

Entre los métodos estadísticos y/o de procesamiento matemático se utilizó la estadística descriptiva y, como procedimiento, el análisis porcentual, para generar, a partir de datos cuantitativos, las valoraciones cualitativas de los resultados.

La recopilación y procesamiento de puntos de vista, criterios y reflexiones por los participantes, se efectuó antes y durante las actividades de formación continua, al concluir las, así como un tiempo después de su culminación. De este modo, la triangulación, en diferentes momentos, favoreció la credibilidad, objetividad, y confiabilidad de los datos.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

El estudio se realiza entre los años 2018-2020. En la medida en que se implementaron diferentes actividades de formación continua para la inclusión educativa, se utilizaron los instrumentos concebidos y se registraron los resultados, reflexiones, sugerencias.

La aplicación de la encuesta a los 456 docentes que conformaron el grupo de estudio permitió la determinación de sus necesidades y potencialidades, a partir de la autovaloración realizada por estos antes y después de su participación en las actividades de formación continua para la inclusión educativa (ver Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Resultados de la encuesta aplicada a los docentes que conformaron el grupo de estudio, antes de su participación en las actividades de formación continua para la inclusión educativa.

Dimensiones	Número de los indicadores	Escala para la autovaloración				
		Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
Satisfacción de las necesidades de formación continua para la inclusión educativa	1.		101 (22,1 %)	274 (60 %)	81 (17,7 %)	
	2.		92 (20,1 %)	285 (62,5 %)	79 (17,3 %)	
	3.		84 (18,4 %)	321 (70,3 %)	51 (11,1 %)	
Preparación científico-metodológica para la inclusión educativa	4.			293 (64,2 %)	163 (35,7 %)	
	5.			312 (68,4 %)	144 (31,5 %)	
	6.	238 (52,1 %)	218 (47,8 %)			
Motivación por la sostenibilidad de la formación continua para la inclusión educativa	7.	245 (53,7 %)	211 (46,2 %)			
	8.	240 (52,6 %)	216 (47,3 %)			
	9.	210 (46 %)	246 (53,9 %)			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Resultados de la encuesta aplicada a los docentes que conformaron el grupo de estudio, después de su participación en las actividades de formación continua para la inclusión educativa.

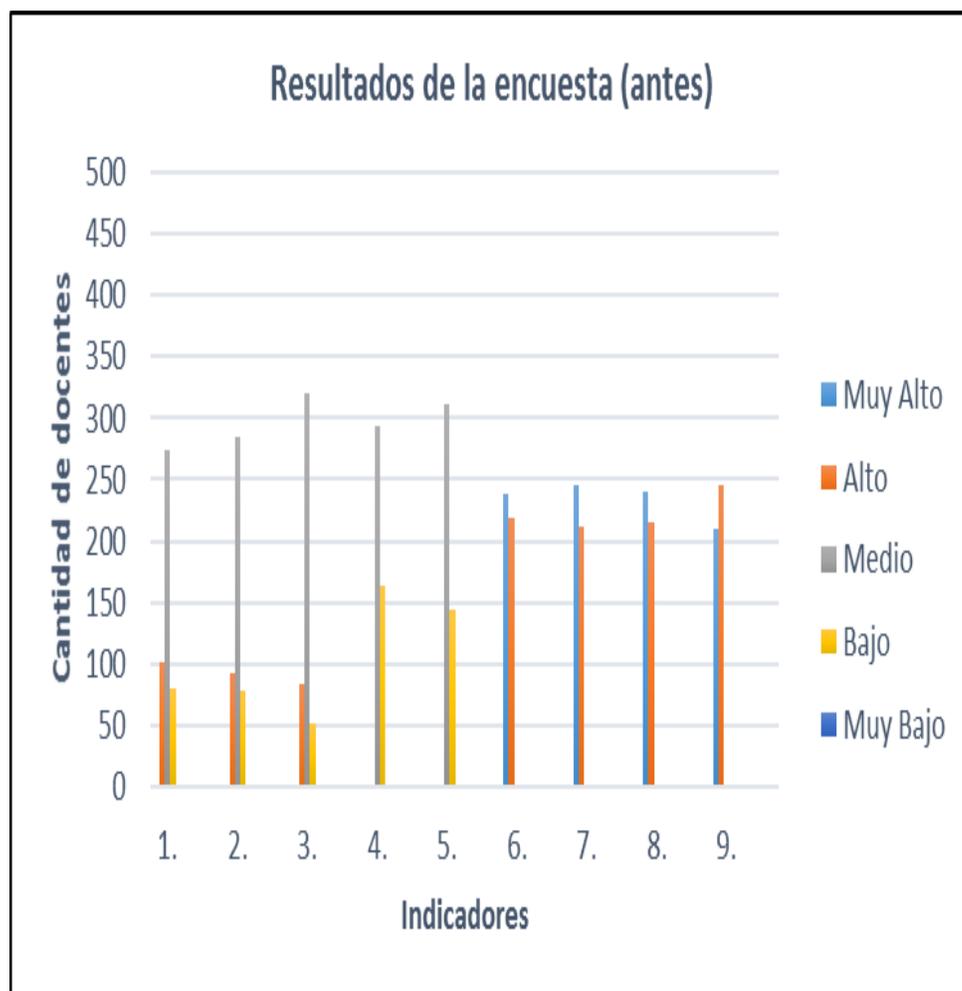
Dimensiones	Número de los indicadores	Escala para la autovaloración				
		Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
Satisfacción de las necesidades de formación continua para la inclusión educativa	1.	63 (13,8 %)	252 (55,2 %)	141 (30,9 %)		
	2.	25 (5,4 %)	203 (44,5 %)	228 (50 %)		
	3.	82 (17,9 %)	228 (48,9 %)	151 (33,1 %)		

Preparación científico-metodológica para la inclusión educativa	4.	185 (40,5 %)	192 (42,1 %)	79 (17,3 %)		
	5.	26 (5,7 %)	143 (31,3 %)	287 (62,9 %)		
	6.	405 (88,8 %)	51 (11,1 %)			
Motivación por la sostenibilidad de la formación continua para la inclusión educativa	7.	377 (82,6 %)	79 (17,3 %)			
	8.	293 (64,2 %)	163 (35,7 %)			
	9.	310 (67,9 %)	146 (32 %)			

Fuente: Elaboración propia.

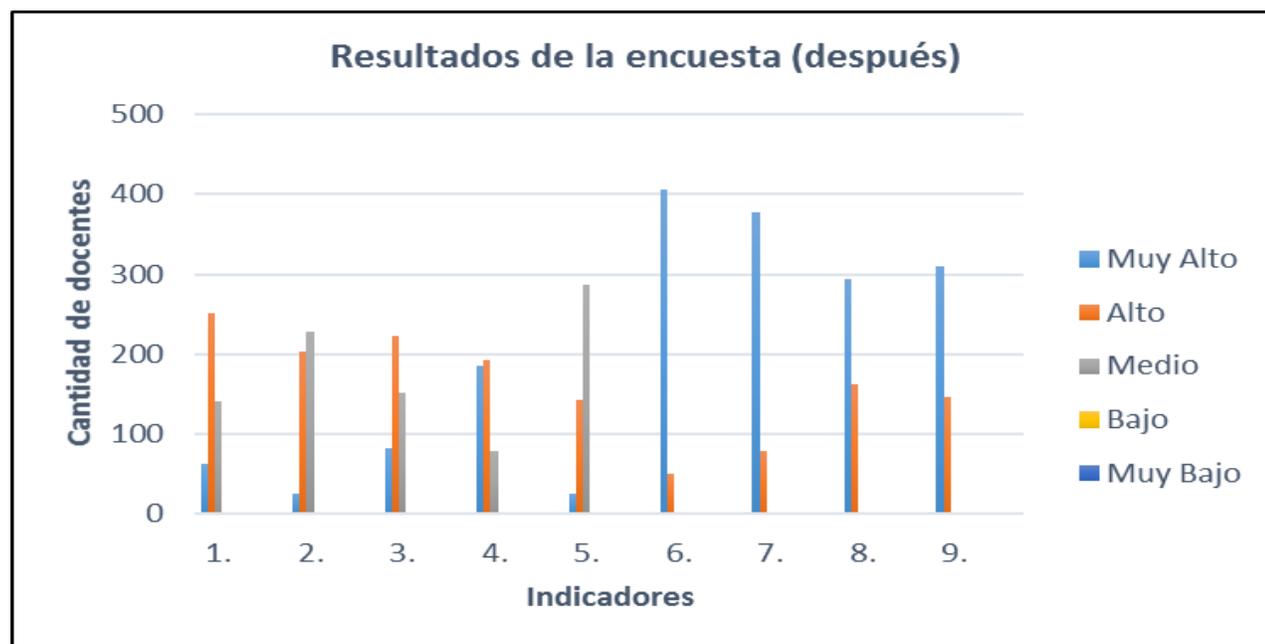
En las Figuras 1 y 2 es posible apreciar, comparativamente, los indicadores con mejores valoraciones (potencialidades) y los más desfavorecidos (necesidades).

Fig 1: Resultados de la encuesta aplicada a los docentes que conformaron el grupo de estudio, antes de su participación en las actividades de formación continua para la inclusión educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Fig 2: Resultados de la encuesta aplicada a los docentes que conformaron el grupo de estudio, después de su participación en las actividades de formación continua para la inclusión educativa.



Fuente: Elaboración propia

Entre las potencialidades subrayan las referidas a la comprensión, sensibilidad, compromiso, intereses y aspiraciones del profesorado en relación con el perfeccionamiento constante de la formación continua para la inclusión educativa (indicadores 6; 7; 8 y 9), que siempre alcanzaron valoraciones de Muy Alto y Alto. Mientras que en los indicadores 1; 2 y 3, relacionados con la dimensión satisfacción de las necesidades de formación continua, y en los asociados a los conocimientos y habilidades del profesorado para la inclusión educativa a favor de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (indicadores 4 y 5), se identificaron las principales carencias con valoraciones en el nivel Medio, tanto antes como después de la participación en las actividades de formación continua.

La observación participante se realizó por los 17 coordinadores que integraron el grupo de estudio, durante la ejecución de las diferentes actividades de formación continua. Su atención se centró en los principales cambios que se iban operando en los conocimientos, habilidades y actitudes del profesorado para la inclusión educativa a favor de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (preparación científico-metodológica). Los resultados se discutieron en sesiones de trabajo metodológico y las principales regularidades se registraron para su posterior sistematización y determinación de regularidades.

Se pudo constatar que los docentes participantes manifestaron comprensión, sensibilidad y compromiso a favor de la inclusión educativa de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. Por lo que este constituyó el indicador con mayores potencialidades.

Por otra parte, se comprobaron avances en el indicador referido al conocimiento sobre las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas a partir de considerar: la diversidad de necesidades educativas especiales, sus niveles de complejidad y las modalidades educativas de atención. Mientras que el relacionado con la independencia en la planificación, organización, regulación y control de un proceso pedagógico en condiciones de inclusión, se consideró como el que presentó más limitaciones.

Como causas asociadas a estas carencias, los coordinadores identificaron las fallas en la concepción teórico-metodológica de los programas de formación continua del profesorado para la inclusión educativa; las insuficiencias en el carácter sistémico de este proceso y las fisuras en la necesaria articulación que debe existir entre la universidad, como

órgano rector de la formación continua, y los organismos provinciales y municipales que dirigen la Educación en el territorio donde se desarrolla el estudio.

Con el fin de medir el impacto de las actividades de formación continua para la inclusión educativa, se aplicó una entrevista a los directores de escuelas y a funcionarios de la Dirección Provincial de Educación que formaron parte del grupo de estudio por establecer vínculos de trabajo con los docentes egresados de las diferentes formas organizativas implementadas.

El 100% de los entrevistados (43) considera que, un tiempo después de la culminación de las actividades de formación continua, los indicadores referidos a la motivación por la sostenibilidad de la formación continua para la inclusión educativa son los que exhiben los mejores resultados y citaron como ejemplos el incremento en la incorporación de los docentes en otras formas organizativas de la formación continua para la inclusión educativa; la continuidad de la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes en la práctica pedagógica; y la generación de trabajos científicos para la búsqueda de solución a problemas relacionados con la inclusión educativa.

El 90,6 % (39) reconoció que se aprecian cambios positivos en la preparación científico-metodológica del profesorado para la inclusión educativa. Coincidieron en que las transformaciones son más evidentes en las actitudes y en los conocimientos, por este orden. Igualmente, destacaron que se debe continuar trabajando en el desarrollo de habilidades para el logro de una mayor independencia en la planificación, organización, regulación y control de un proceso pedagógico en condiciones de inclusión. El resto, cuatro (4), para un 9,3 %, manifestó que los cambios que se pudieron constatar no alcanzaron los niveles deseados en la mayoría de los docentes.

Todos opinaron que las actividades de formación continua para la inclusión educativa dan cuenta de la pertinencia y relevancia de este tema. No obstante, fueron del criterio de que dicho proceso requiere de perfeccionamiento en su carácter sistémico. Sugirieron, además, la necesidad de mejorar la concepción teórico-metodológica de los programas de formación continua del profesorado para la inclusión educativa.

La triangulación de los datos resultantes de la utilización, en sistema, de los métodos del nivel del conocimiento teórico y empírico, así como de los estadísticos y/o de procesamiento matemático, unido a las reflexiones derivadas de la sistematización de la teoría y de la experiencia práctica de las autoras del presente estudio; facilitó la comprensión de la compleja red de relaciones que se producen en el proceso de formación continua del

profesorado para la inclusión educativa, y arribar a generalizaciones, expresadas en fortalezas y debilidades.

Constituyen fortalezas:

- La formación continua del profesorado para la inclusión educativa posee vigencia, relevancia y pertinencia a la luz de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2015), así como reconocimiento y aceptación por parte del profesorado, dada la importancia de este tema para el cumplimiento exitoso de su rol profesional.
- La formación continua del profesorado para la inclusión educativa estimula la reconstrucción de la práctica pedagógica de los participantes a favor de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, en interacción con organismos y organizaciones comprometidas con la Educación Especial.
- La formación continua del profesorado para la inclusión educativa potencia la elevación del nivel de preparación científico-metodológica de estos, a favor de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, desde espacios de interacción que combinan la experiencia profesional y las vivencias personales de los participantes, con el conocimiento teórico y las investigaciones científicas producidas desde la universidad.

Se identifican como debilidades:

- La formación continua del profesorado para la inclusión educativa, aunque se ha concebido en correspondencia con las necesidades que emergen de la práctica pedagógica, se ha efectuado de manera fragmentada, sin tomar en consideración el necesario carácter sistémico de este proceso.
- Los programas de formación continua del profesorado para la inclusión educativa, manifiestan limitaciones en su concepción teórico-metodológica, lo que ha condicionado la homogeneidad en la selección de los contenidos, y carencias en el necesario abordaje particularizado del tema.
- La formación continua del profesorado para la inclusión educativa no expresa suficientemente en las formas organizativas, métodos, procedimientos y medios, distinciones substanciales, a partir de considerar: la diversidad de necesidades educativas especiales, sus niveles de complejidad y las modalidades educativas de atención.
- La formación continua del profesorado para la inclusión educativa, no ha logrado una articulación sistémica con organismos provinciales y municipales que dirigen la Educación en el territorio donde se desarrolla el estudio, para aprovechar con celeridad los conocimientos renovados del profesorado participante, a

favor de la inclusión educativa de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Los hallazgos de la investigación coinciden con la literatura científica consultada (Escribano & Martínez, 2013; Moriña & Perera, 2018; De Haro et al., 2020; Paz et al., 2022) respecto a la pertinencia de la formación continua del profesorado para la inclusión educativa y la necesidad de su perfeccionamiento constante.

Según las debilidades identificadas, se precisa la garantía del carácter sistémico de las actividades que se diseñen con este fin, determinada por el vínculo que debe establecerse entre cada una de ellas y las necesidades de la práctica pedagógica. Así, el profesorado, en la misma medida en que ha sido generador de transformaciones en su contexto de actuación, se mantiene como usuario potencial de nuevas actividades de formación continua para la atención a necesidades asociadas a cambios económicos, sociales, que requieren ser resueltas con conocimientos teórico-prácticos renovados por las investigaciones científicas.

Por otra parte, los programas de formación continua para la inclusión educativa, requieren de una revisión exhaustiva de sus contenidos, a partir de la profundización en sus fundamentos teóricos y los procedimientos de implementación.

En este sentido se sugiere, que los contenidos tomen como invariantes: la diversidad de necesidades educativas especiales (sensoriales, intelectuales, físico-motoras, afectivo-conductuales, en la comunicación y el lenguaje), sus niveles de complejidad (asociadas o no a discapacidad) y las modalidades educativas de atención (institucional, no institucional, ambulatoria y hospitalaria), lo que favorecería su contextualización a las demandas del profesorado.

Igualmente, los contenidos deben ajustarse al nivel educativo donde se encuentran incluidos los niños, adolescentes y jóvenes, de manera que los elementos teórico-prácticos abordados sean cercanos a la realidad del profesorado, y condicionen la aproximación al rol que deben desempeñar, de conjunto con los directivos y los especialistas implicados en la inclusión educativa (Murguía et al., 2020).

Se recomienda, además, que los contenidos contribuyan al diseño y aplicación de procedimientos para caracterizar de manera particular a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, a la escuela y sus familias, lo que redundaría en la calidad de la inclusión educativa.

Desde esta perspectiva, los contenidos de la formación continua aportan al profesorado herramientas de trabajo para desarrollar el proceso pedagógico en condiciones de inclusión y, sobre todo, generan sensibilidad, compromiso y modificación de sus conductas a favor de la inclusión educativa (Paz et al., 2022).

La visión amplia, dinámica y holista acerca de la formación continua, implica que el profesorado asuma su formación como parte de un proceso: cognitivo, cooperativo, activo y reflexivo; lo que debe ser favorecido por la correcta selección de las formas organizativas de educación continua, de los métodos, procedimientos y medios.

En el desarrollo de la formación continua para la inclusión educativa, se sugiere la utilización de métodos productivos como el heurístico o de búsqueda parcial, el investigativo, la exposición problémica, y el empleo de diversos procedimientos: explicación, conversación, demostración, exposición, narración, ilustración; cuya acertada combinación puede favorecer la concreción teórico-práctica de los contenidos.

El análisis realizado permite apreciar, que aunque resultan efectivos los diplomados, cursos, entrenamientos, seminarios, talleres, conferencias especializadas, debates científicos, actividades de autopreparación, consultas, capacitaciones, como formas organizativas utilizadas en la formación continua del profesorado; la integración de estas, en propuestas de mayor alcance y generalidad, como las estrategias de formación continua, con actividades organizadas a corto, mediano y largo plazo, puede favorecer con celeridad el tratamiento particularizado a la inclusión educativa, y afianzar el carácter de sistema de la formación continua con estos fines; más renovada y conectada con la realidad profesional del profesorado (Mariño et al., 2021).

De singular importancia resulta establecer mecanismos que garanticen la adecuada coordinación entre los organismos provinciales y municipales que dirigen la Educación y la universidad, con el fin de lograr la retroalimentación permanente sobre el estado real del proceso y la búsqueda de soluciones ágiles a las nuevas preocupaciones del profesorado.

Sobre la base de estos elementos se considera que la formación continua del profesorado para la inclusión educativa requiere de una renovación teórico-práctica, que, en el plano de los enfoques, alude a su carácter sistémico, personalizado y contextualizado a la realidad pedagógica del profesorado. Desde el punto de vista teórico, apunta a la necesidad de ofrecer una idea integral y abarcadora del carácter y del contenido de este proceso orientado a la inclusión educativa, mediante el establecimiento de

sustentos que le confieran consistencia interna, y determinen invariantes para su concepción. Mientras que en lo metodológico sugiere esquemas de acción que resulten operativos y funcionales, a través de procedimientos organizados en etapas, que favorezcan la reconstrucción de la práctica mediante la investigación y la introducción de reformas.

La renovación teórico-práctica que demanda este proceso, puede ser expresada a través de ideas rectoras o líneas directrices, que tienen su génesis en los criterios de Hernández et al. (2018) e implican generalizaciones de conocimientos acerca del qué y el cómo debería ser la formación continua del profesorado para la inclusión educativa. Estas, de manera sintetizada, se relacionan a continuación:

La formación continua del profesorado para la inclusión educativa debe estar enfocada hacia la solución de los complejos y diversos problemas de la práctica, por lo que su ajuste al contexto de actuación, se convierte en un referente para la determinación de las necesidades y fortalezas en interacción con los organismos y organizaciones comprometidas con la Educación Especial.

La formación continua del profesorado para la inclusión educativa debe establecer distinciones substanciales en las formas organizativas, contenidos, métodos, procedimientos y medios, a partir de considerar: la diversidad de necesidades educativas especiales, sus niveles de complejidad y las modalidades educativas de atención, así como, estimular la reflexión y reconstrucción de la práctica a través de la investigación científica.

La formación continua del profesorado para la inclusión educativa debe revelar de forma dinámica y holística, una influencia organizada sobre el profesorado, para que este, en la misma medida en que avanza en su crecimiento profesional, transforme las alianzas de trabajo interdisciplinar con organismos, organizaciones e influya de manera armónica sobre los niños, adolescentes y jóvenes en condiciones de inclusión, las familias y agentes educativos de la comunidad.

CONCLUSIONES

Aunque la formación continua del profesorado ha constituido tema de interés de múltiples investigaciones, el estudio que se presenta puede resultar novedoso dada la elevada complejidad y variabilidad de la inclusión educativa, y las peculiaridades distintivas que posee este proceso en el contexto educacional contemporáneo.

La reflexión sobre elementos susceptibles de mejora en la formación continua del profesorado para la inclusión educativa, de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades

educativas especiales, debe profundizarse a partir de la ampliación del alcance del estudio, y la consideración de los criterios de un mayor número de participantes, con roles y visiones diversas sobre el tema objeto de análisis.

Igualmente, el empleo de otros métodos e instrumentos, que aporten valoraciones de corte cualitativo y cuantitativo, permitiría el enriquecimiento de las ideas en aquellas aristas del tema menos exploradas como son: contenidos, métodos y modalidades de la formación continua mejor valorados por el profesorado y causas de esta valoración; transformaciones necesarias en el rol de los implicados en la formación continua; dimensiones e indicadores para la evaluación del impacto de la formación continua a corto, mediano y largo plazo.

Estos elementos posibilitarían la determinación de pautas convergentes o divergentes con las reflexiones expuestas, a fin de contrastar y complementar los resultados del estudio presentado y contribuir al perfeccionamiento de la formación continua del profesorado, ante los retos que la inclusión educativa impone a los sistemas educativos desde la nueva visión del desarrollo sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alarcón, H. F. (2020). *La preparación del docente universitario en el Ecuador para la implementación del proyecto integrador*. (Tesis doctoral). Ecuador.
- Alsop, E. (2018). *Who's teaching the Teachers? En: The chronicle of the Higher education*. <https://www.chronicle.com/?cid=UCHETOPNAV>
- Belmonte, M.L., Mirete, A.B. & Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-172. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/522781>
- Centelles, L. & Badell, R. (2013). La superación profesional y el programa educativo, para el mejoramiento del desempeño pedagógico. *Revista Órbita científica*, 19(70), 34-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4404827>
- De Haro, R., Arnaíz, P. & Núñez, C.R. (2020). Teacher Competences in Early Childhood Education and Inclusive Education: Design and Validation of a Questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 1-20. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/407111>
- Escribano, A. & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea Ediciones.

- Grijalba, J. & Estévez, M. A. (2020). La inclusión escolar, un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, 12 (1), 313-322. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&id=S2218-36202020000100313
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill Education.
- Hernández, T., Rodríguez, B. & González, R. (2018). Concepción sistémica de la superación profesional para la atención a niños con necesidades educativas especiales. *Revista Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 8(1). <https://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/415>
- Jiménez, J. & Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902020000800001&script=sci_arttext
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=3VyFCAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA258&dq=Barreras+culturales+para+la+inclusi%C3%B3n:+Pol%C3%ADticas+y+pr%C3%A1ctica+s+de+integraci%C3%B3n+en+Chile&ots=VzLld9o-CU&sig=s-5x4dGkFk7stfF-Dv89YBx1bmc#v=onepage&q=Barreras%20culturales%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%3A%20Pol%C3%ADticas%20y%20pr%C3%A1cticas%20de%20integraci%C3%B3n%20en%20Chile&f=false>
- Lupión T. & Gallego, M.M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/244931>
- Mariño, R., Barrera, E.M., Rego, L. & Irmischer, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 193-209. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/470391>
- Moriña, A. & Perera, V. H. (2018). Inclusive higher education in Spain: students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1-17. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1538192718777360>
- Murguía, M., Hernández, T., Hernández, T.B. & Carrera, M. A. (2020). Rol del maestro en la inclusión educativa de los alumnos con trastornos de la comunicación oral. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE2). <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5018795#page=190>
- ONU (2015). Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE handbook of special education* 1(149-169). SAGE. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5018795#page=190>
- Paz, E., Flores, H. & Silva, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: una revisión de la literatura. *Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000600246&script=sci_arttext
- Valdesprietto, M., Delgado, L., López, M. & Arocha, C. (2004). Algunas consideraciones sobre el impacto de la superación. *Varela*, (6), 5-6. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/645>