

DEL SABER AL HACER: BRECHAS ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Farid Eliana Quiroga Sierra¹

Orcid: 0009-0005-3677-9866

E-mail: nanis_1889_@hotmail.com

Doctorando en Educación
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador (UPEL-RUBIO)
Venezuela

Derly Lorena Quiroga Sierra²

Orcid: 0009-0009-4952-6154

E-mail: derqui1202@gmail.com

Doctorando en Educación
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador (UPEL-RUBIO)
Venezuela

Recibido: 08/01/2026

Revisado: 14/02/2026

Aprobado: 17/03/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza las tensiones existentes entre la formación docente y la implementación de la educación inclusiva en el nivel de primaria, reconociendo la creciente centralidad que esta perspectiva ha adquirido en las políticas educativas contemporáneas. Se parte del reconocimiento de una brecha significativa entre los saberes teóricos promovidos en los programas de formación inicial y continua, y las prácticas concretas que los docentes deben desplegar en contextos escolares diversos y complejos. A través de una revisión documental y reflexiva, se examinan las principales barreras y desafíos que enfrentan los maestros en el ejercicio inclusivo, así como las limitaciones estructurales y simbólicas que obstaculizan su labor. También se abordan los componentes clave de una formación docente desde una perspectiva inclusiva, destacando la necesidad de enfoques pedagógicos interseccionales y situados. Se argumenta que la inclusión no puede entenderse como una estrategia técnica o remedial, sino como un compromiso ético y político que demanda transformaciones en las concepciones de diversidad, en las prácticas institucionales y en los procesos formativos. Como conclusión, se señala que las políticas inclusivas requieren ser acompañadas de condiciones reales que fortalezcan las capacidades del magisterio, fomenten el trabajo colaborativo y reconozcan los saberes emergentes desde la experiencia docente. Asimismo, se propone la necesidad de abrir nuevos caminos de investigación y acción que permitan superar la distancia entre el discurso y la práctica, y que promuevan una escuela verdaderamente inclusiva.

palabras clave: Educación inclusiva, formación docente, prácticas pedagógicas, diversidad.

¹ Docente del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento, Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas en la educación, Universidad de Santander.

² Docente Colegio Isidro Caballero Delgado, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander UDES.

**FROM KNOWLEDGE TO ACTION: GAPS BETWEEN TEACHER TRAINING
AND THE REALITY OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS****ABSTRACT**

This article analyzes the tensions between teacher training and the implementation of inclusive education at the primary level, recognizing the growing centrality that this perspective has acquired in contemporary educational policies. It starts from the recognition of a significant gap between the theoretical knowledge promoted in initial and continuing training programs and the concrete practices that teachers must deploy in diverse and complex school contexts. Through a documentary and reflective review, it examines the main barriers and challenges faced by teachers in inclusive practice, as well as the structural and symbolic limitations that hinder their work. It also addresses the key components of teacher training from an inclusive perspective, highlighting the need for intersectional and situated pedagogical approaches. It is argued that inclusion cannot be understood as a technical or remedial strategy, but rather as an ethical and political commitment that demands transformations in conceptions of diversity, institutional practices, and educational processes. In conclusion, it is pointed out that inclusive policies need to be accompanied by real conditions that strengthen the capacities of teachers, encourage collaborative work, and recognize the knowledge that emerges from teaching experience. Likewise, it is proposed that new avenues of research and action be opened up to bridge the gap between discourse and practice and promote a truly inclusive school.

Keywords. Inclusive education, teacher training, teaching practices, diversity.

Introducción

En las últimas décadas, el paradigma de la educación inclusiva ha ganado centralidad en los discursos y políticas educativas a nivel global, promoviendo el derecho de todos los estudiantes a aprender en contextos que respeten y valoren la diversidad. Esta perspectiva, respaldada por organismos internacionales como la UNESCO (2009), desafía las estructuras tradicionales de enseñanza y exige transformaciones profundas en la cultura escolar, los marcos curriculares y, de manera especial, en la formación de los docentes. Sin embargo, en la práctica cotidiana de las aulas, especialmente en la educación primaria, se evidencian tensiones persistentes entre el ideal normativo de la inclusión y las condiciones reales que enfrentan los maestros, quienes muchas veces no cuentan con las herramientas necesarias para atender adecuadamente a la diversidad del estudiantado (Maqueira et al., 2023).

Esta brecha entre el *saber* entendido como conocimientos teóricos adquiridos en la formación y el *hacer* que son prácticas concretas en el aula se agudiza cuando se confronta con realidades escolares marcadas por limitaciones estructurales, falta de acompañamiento pedagógico y escasa preparación específica. A pesar de los avances legislativos y curriculares, persisten enfoques formativos que abordan la inclusión desde una perspectiva generalista o superficial, sin integrar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la educación emocional o las pedagogías interculturales como fundamentos prácticos de acción docente (Herrera-Sed, 2018). Este desfase no solo obstaculiza la consolidación de una escuela realmente inclusiva, sino que también genera frustración e incertidumbre en los propios educadores quienes enfrentan dilemas

éticos y profesionales ante situaciones complejas que requieren respuestas abordadas desde el contexto (Hurtado et al., 2022).

Con base en lo anterior, abordar críticamente la relación entre la formación docente y la implementación de la educación inclusiva es imperante para comprender las barreras que impiden su concreción y para visibilizar aquellos saberes emergentes que surgen de la experiencia práctica. Tal como advierte Calvo (2013), es necesario interrogar no solo qué formación se ofrece, sino cómo se articula con los contextos escolares reales, qué concepciones de diversidad subyacen y hasta qué punto se construyen capacidades reflexivas que permitan al docente posicionarse como agente de cambio. A través de esta reflexión se puede identificar con mayor claridad las tensiones entre políticas, formación y práctica, al tiempo que se abren posibilidades para transformar dichas tensiones en oportunidades formativas potentes.

Partiendo de lo mencionado anteriormente, este artículo tiene como propósito analizar las brechas existentes entre la formación inicial y continua de los docentes y los desafíos que enfrentan en la implementación de una educación inclusiva en el nivel de educación primaria. Se busca identificar los principales obstáculos, revisar las propuestas pedagógicas contemporáneas y destacar las condiciones que posibilitan una práctica docente inclusiva, crítica y situada.

Para ello, se asume un enfoque conceptual que articula tres dimensiones importantes, a saber, la educación inclusiva entendida como proceso ético, político y pedagógico; la formación docente como construcción situada de saberes profesionales; y la brecha entre políticas y prácticas como un espacio de análisis y transformación

(Echeita, 2006). En este marco, se concibe la inclusión no como una estrategia compensatoria, sino como una apuesta por el derecho a la educación de calidad para todos, desde una mirada interseccional, colaborativa y comprometida con la justicia social.

Asimismo, se parte del reconocimiento de que la práctica docente inclusiva no puede reducirse a la aplicación de técnicas o ajustes individuales, sino que implica una comprensión crítica del contexto escolar, una apertura al diálogo con las familias y comunidades, y una disposición constante a revisar las propias creencias y actitudes frente a la diferencia (Ministerio de Educación Nacional, 2022). De este modo, la brecha entre el saber y el hacer se convierte en un espacio fértil para la reflexión pedagógica, la innovación didáctica y la consolidación de comunidades de aprendizaje comprometidas con el derecho a la educación para todos y todas.

Desarrollo temático

Entre el Discurso y la Realidad: Tensiones en la Formación Docente para la Inclusión

Las políticas educativas actuales promueven la inclusión como un principio rector del sistema escolar; sin embargo, en la práctica cotidiana muchos docentes enfrentan tensiones al intentar materializar este ideal. El discurso oficial sobre inclusión suele estar presente en los lineamientos curriculares y en la formación inicial del profesorado, pero no siempre se traduce en herramientas reales para enfrentar la diversidad en el aula. Esta desconexión evidencia una brecha entre los saberes adquiridos en la formación docente y las exigencias que plantea la realidad educativa, sobre todo en contextos

donde coexisten múltiples factores de exclusión. Ocampo (2021) advierte que estas tensiones se agravan por una comprensión reduccionista de la inclusión, que tiende a centrarse exclusivamente en la discapacidad, dejando de lado otras formas de diversidad como la cultural, lingüística, étnica o socioeconómica.

Desde esta perspectiva, la formación docente se ve limitada cuando reproduce modelos pedagógicos tradicionales que no favorecen el pensamiento crítico ni la reflexión; tal como señalan Cevallos et al. (2025) que muchos programas de formación inicial continúan priorizando contenidos normativos y técnicos, sin generar espacios para la apropiación crítica de los enfoques inclusivos ni para la construcción de prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad desde una perspectiva interseccional. Esta limitación no solo compromete la implementación efectiva de estrategias inclusivas, sino que también profundiza la sensación de incertidumbre y desbordamiento entre los maestros al enfrentarse con aulas heterogéneas. De este modo, es indispensable repensar la formación docente como un proceso integral que fortalezca tanto el saber teórico como el saber práctico.

Por otra parte, la inclusión educativa implica un cambio profundo en la manera en que se comprende el aprendizaje y la enseñanza, lo cual requiere una disposición ética y política por parte de los docentes. No obstante, Crespo et al. (2024) señalan que esta disposición muchas veces choca con estructuras escolares inflexibles y con prácticas institucionales que perpetúan lógicas segregadoras. La escuela inclusiva no puede construirse solo desde la voluntad individual del maestro, sino que requiere una transformación sistémica que acompañe, sostenga y legitime su labor. Por eso, uno de

los desafíos más relevantes está en generar condiciones institucionales, formativas y pedagógicas que favorezcan la construcción de comunidades educativas democráticas y abiertas a la diferencia.

Por lo anterior, es necesario reconocer que las tensiones entre discurso y realidad no son únicamente fallas del sistema formativo, sino también el reflejo de una cultura escolar que aún no logra comprender la inclusión como un derecho colectivo y no como una adaptación puntual. Como advierte Ocampo (2021), mientras la inclusión siga siendo interpretada como una estrategia de integración de estudiantes con necesidades específicas, y no como una transformación estructural del sistema educativo, las brechas entre el saber y el hacer persistirán; y superar estas tensiones implica asumir una mirada comprometida que permita transitar de la retórica a la acción, del ideal inclusivo a prácticas que lo encarnen de forma cotidiana y sostenida.

Barreras y Desafíos en el Ejercicio Docente Inclusivo en Primaria

La educación inclusiva en el nivel primario se enfrenta a múltiples barreras que complejizan su implementación efectiva, muchas de ellas relacionadas con las condiciones estructurales y culturales del sistema educativo; una de las principales limitaciones radica en la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales que dificultan la atención a la diversidad y promueven prácticas homogéneas. Suriel Castillo et al. (2024) señalan que muchos docentes en formación aún carecen de herramientas metodológicas y actitudinales para responder adecuadamente a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo que genera incertidumbre e inseguridad en el aula. Esta brecha formativa evidencia una desconexión entre el discurso inclusivo y las prácticas

cotidianas de enseñanza, especialmente en contextos donde no se garantiza una preparación sólida en principios de equidad, accesibilidad y participación.

Del mismo modo, los docentes enfrentan obstáculos institucionales que inciden directamente en su capacidad para promover ambientes inclusivos, desde las carencias formativas; entre estas barreras se encuentran la falta de recursos didácticos adaptados, la escasez de personal de apoyo especializado y la limitada flexibilidad curricular. En su estudio, Castillo-Acobo et al. (2022) identifican cómo estos factores contribuyen a la sobrecarga laboral del profesorado, afectando su bienestar y su disposición para implementar estrategias inclusivas. Esta situación se agrava en escuelas rurales o en zonas con escaso acompañamiento institucional, donde los docentes deben asumir múltiples funciones sin el respaldo necesario, lo que dificulta la construcción de propuestas pedagógicas centradas en las necesidades individuales del estudiantado.

Por otra parte, las actitudes sociales y culturales respecto a la discapacidad y la diversidad constituyen un desafío persistente en la práctica docente. A pesar de los avances normativos, perviven prejuicios, estigmas y representaciones deficitarias que limitan la inclusión plena del estudiantado con discapacidad o en condición de vulnerabilidad. Echeita (2022) plantea que estas barreras actitudinales se configuran como uno de los obstáculos más difíciles de superar, ya que no dependen únicamente de transformaciones externas, sino de un profundo cambio de mirada sobre el otro. En esa línea de ideas, la formación docente debe trascender lo técnico e incorporar procesos reflexivos que interpelen los imaginarios excluyentes y promuevan una ética del cuidado, la empatía y la justicia social en el aula.

Paralelamente, cabe destacar que los desafíos de la educación inclusiva no deben ser leídos únicamente como deficiencias del sistema o del profesorado, sino también como oportunidades para repensar la escuela desde un enfoque transformador. La inclusión exige no solo ajustes técnicos, sino un compromiso ético y político con la construcción de comunidades educativas más democráticas, participativas y sensibles a la diferencia. Como bien lo exponen Suriel et al. (2024), el reconocimiento de estas barreras es un primer paso para transitar hacia una pedagogía de la inclusión que asuma la diversidad como valor y no como problema. Por ello, el abordaje de estos desafíos requiere de una visión sistémica que articule políticas públicas, formación continua y participación activa de todos los actores educativos.

Formación Docente Desde una Perspectiva Inclusiva

La formación docente desde una perspectiva inclusiva se ha posicionado como un eje estratégico en la transformación de los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en contextos de desigualdad y exclusión estructural. En esa línea, Soto (2023) plantea que los países en desarrollo enfrentan un doble desafío: por un lado, superar las barreras materiales y simbólicas que impiden la inclusión plena, y por otro, generar procesos de formación docente coherentes con marcos éticos, políticos y pedagógicos que promuevan el respeto a la diversidad; esta formación debe contemplar una comprensión profunda de los derechos humanos, el enfoque de equidad, y el compromiso ético del profesorado con la construcción de entornos educativos más justos. La autora enfatiza la necesidad de políticas públicas sostenidas que respalden

procesos formativos con enfoque interseccional, reconociendo que la diversidad no es una excepción sino una característica inherente de cualquier grupo escolar.

Por su parte, Armijos et al. (2022) identifican que uno de los principales retos en la formación docente para la inclusión radica en la persistencia de modelos formativos rígidos y poco contextualizados, a través de su análisis exponen cómo las experiencias de formación inicial y continua de los docentes carecen de espacios reflexivos que aborden críticamente las prácticas excluyentes naturalizadas en el aula. Los autores destacan la urgencia de fortalecer las competencias profesionales en relación con la atención a la diversidad, promoviendo una formación situada, que considere los contextos socioculturales de las comunidades escolares. En consecuencia, proponen que las instituciones formadoras deben asumir un rol activo en la transformación curricular, incorporando contenidos sobre discapacidad, interculturalidad, género y desigualdad, así como metodologías colaborativas que favorezcan la escucha activa y la mediación pedagógica.

Desde una mirada pragmática, Dibene et al. (2023) ofrecen una perspectiva sobre cómo las prácticas de enseñanza pueden convertirse en facilitadoras o barreras para la inclusión, dependiendo de cómo se aborde la formación del profesorado. En su estudio, basado en experiencias urbanas y rurales, evidencian que formar docentes desde una perspectiva inclusiva implica conocer normativas o técnicas diferenciadas, y transformar las concepciones sobre el aprendizaje, la normalidad y la diferencia. Las autoras resaltan que la inclusión comienza por el reconocimiento de las barreras invisibles que habitan en los discursos y prácticas cotidianas del aula; por lo tanto, proponen el diseño de

programas de formación docente que promuevan la autorreflexión, el trabajo interdisciplinar y el vínculo entre teoría y práctica, especialmente en contextos vulnerables donde la exclusión se manifiesta con mayor crudeza.

De este modo, los estudios coinciden en que la formación docente inclusiva no debe concebirse como un módulo complementario dentro de la carrera profesional, sino como una postura transversal y transformadora; para lograrlo es imprescindible superar enfoques asistencialistas y promover una cultura institucional que valore la diversidad como una riqueza pedagógica. La formación inclusiva exige un enfoque integral que articule saberes teóricos, herramientas metodológicas y actitudes éticas, en un proceso continuo de revisión crítica. Es por ello que formar docentes para la inclusión es formar agentes de cambio capaces de tensionar los modelos tradicionales, abrir caminos hacia la equidad y responder creativamente a las múltiples realidades del aula contemporánea.

Proposición

Este artículo propone que la formación docente desde una perspectiva inclusiva constituye un compromiso ético, pedagógico y político ineludible para avanzar hacia sistemas educativos equitativos, pertinentes y socialmente justos. Se sostiene que dicha formación debe ir más allá del cumplimiento normativo o del conocimiento superficial sobre diversidad, para convertirse en una praxis transformadora que cuestione estructuras excluyentes, visibilice las barreras contextuales y promueva la construcción de saberes adaptados a las problemáticas. A través de un análisis de experiencias y estudios recientes, se argumenta que el docente inclusivo no se forma únicamente desde la teoría, sino en el ejercicio reflexivo de su práctica, articulando conocimientos disciplinares, sensibilidad social y estrategias colaborativas. Así, esta reflexión parte del reconocimiento de la diversidad como un valor, no como una excepción, y se compromete con una educación que garantice el derecho a aprender de todos y todas.

Argumentos

La formación docente para la inclusión enfrenta tensiones entre lo que proponen las políticas educativas y lo que se materializa en las aulas; aunque el discurso oficial incorpora principios de equidad y diversidad, muchos programas formativos continúan promoviendo modelos pedagógicos tradicionales que limitan el pensamiento crítico y la reflexión docente. Esta disonancia se evidencia en la escasa preparación para atender a estudiantes con diversas necesidades, y en la reproducción de prácticas homogeneizadoras. Ocampo (2021) señala que estas limitaciones se ven agravadas por una concepción reduccionista de la inclusión centrada casi exclusivamente en la

discapacidad, lo que invisibiliza otras dimensiones de la diversidad como la cultural, la lingüística o la socioeconómica. De este modo resulta imperioso revisar los marcos formativos y garantizar una educación adaptada al contexto y que prepare a los docentes para actuar con pertinencia en escenarios reales.

A lo anterior se suma la ausencia de condiciones institucionales que favorezcan la consolidación de comunidades escolares inclusivas; tal como lo exponen Crespo et al. (2024), que encuentran que muchos docentes tienen obstáculos estructurales que dificultan la implementación de estrategias inclusivas, a saber, currículos inflexibles, ausencia de recursos didácticos adaptados y escaso apoyo profesional; estas carencias no solo afectan el bienestar docente, sino que limitan la posibilidad de innovar pedagógicamente. La escuela inclusiva no puede depender únicamente de la voluntad del maestro; se requiere una transformación sistémica que acompañe su labor y legitime su compromiso ético. Así, las barreras no solo están en la formación, sino también en la estructura escolar que aún sostiene lógicas segregadoras, contrarias al enfoque de derechos que la inclusión demanda.

La falta de reflexión crítica en los procesos formativos también se traduce en una persistencia de prejuicios y estigmas en el ejercicio docente, lo cual impide avanzar hacia prácticas verdaderamente inclusivas. En este punto, Echeita (2022) enfatiza que la inclusión no puede pensarse solo en términos de ajustes metodológicos, sino como un cambio arraigado en las concepciones sobre el otro y la diversidad. En esta línea, Armijos et al. (2022) critican que muchos programas de formación carecen de espacios para cuestionar los imaginarios excluyentes que habitan las aulas, lo que impide transformar

las prácticas desde una ética del cuidado y la justicia social. Por tanto, la formación docente debe promover procesos de autoconciencia profesional, desmontando creencias naturalizadas y habilitando la construcción de vínculos pedagógicos más horizontales y empáticos.

Frente a estas problemáticas, diversos estudios coinciden en que es necesario articular una formación docente integral y propositiva; esto se vislumbra en autores como Dibene et al. (2023) y Soto (2023) quienes proponen una visión de la formación que vaya más allá de lo técnico, se trata de concebir la inclusión no como una carga adicional, sino como una oportunidad para resignificar la práctica docente. En consecuencia, la educación inclusiva se convierte en una apuesta por una escuela más democrática, donde la diversidad es reconocida como potencia y no como déficit; esto en la medida que superar la brecha entre el saber y el hacer exige una reconfiguración de los programas formativos, que incorporen enfoques interseccionales, metodologías colaborativas y un compromiso institucional sostenido para mejorar las condiciones materiales y culturales del ejercicio docente.

Propuesta

La propuesta apunta a construir itinerarios formativos que integren de manera transversal los principios de la educación inclusiva, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la pedagogía crítica, la interseccionalidad y la educación emocional. Para ello, es clave el fortalecimiento de espacios de formación inicial y continua que incorporen metodologías participativas, análisis de casos reales, prácticas reflexivas y experiencias colaborativas entre docentes, familias y comunidades. Se trata de habilitar

una formación que no solo transmita contenidos, sino que habilite la comprensión crítica del entorno, el reconocimiento de las desigualdades estructurales y la construcción de respuestas pedagógicas sensibles a las múltiples formas de diversidad presentes en las aulas.

Asimismo, se propone consolidar comunidades profesionales de aprendizaje que funcionen como redes de apoyo, intercambio y producción colectiva de saber pedagógico situado; estas comunidades permitirían a los docentes resignificar sus experiencias, generar estrategias inclusivas desde el contexto y enfrentar los desafíos cotidianos con mayor solvencia ética y didáctica. Adicionalmente, se plantea la necesidad de establecer una articulación efectiva entre políticas educativas, currículos de formación docente y realidades escolares, de modo que se cierre la brecha entre el deber ser de la inclusión y su posibilidad práctica. Esta propuesta no pretende ofrecer una fórmula única, sino abrir caminos para una formación docente que asuma la inclusión como horizonte ético y político, y como posibilidad concreta de transformar las prácticas educativas en clave de justicia social.

Conclusiones

Los hallazgos del presente artículo permiten evidenciar que la disonancia entre las propuestas normativas de la educación inclusiva (el saber) y las condiciones reales en la labor docente (el hacer) persiste, particularmente en el nivel de primaria. A pesar de los avances legislativos y la inclusión del discurso de la diversidad en la formación inicial, las prácticas pedagógicas continúan replicando modelos tradicionales que no responden de manera efectiva a las múltiples dimensiones de la diversidad estudiantil. Esta brecha entre el saber y el hacer docente revela que la inclusión más que una técnica o un protocolo requiere un cambio frente a las creencias, estructuras escolares y políticas formativas, así como un compromiso institucional continuo que garantice condiciones materiales y éticas para su implementación.

Para cerrar esta brecha, resulta imprescindible repensar la formación docente desde un enfoque interseccional que no solo proporcione herramientas técnicas, sino que también habilite espacios de reflexión sobre el sentido de la educación y el rol del maestro como agente de transformación social. La inclusión no puede seguir pensándose como una tarea individual del docente, sino como una construcción colectiva que implica la revisión del currículo, la participación de las familias, la consolidación de redes de apoyo y el fortalecimiento del trabajo colaborativo. Los desafíos señalados como la falta de acompañamiento pedagógico, la carencia de recursos y la fragilidad en los procesos de formación continua, exigen respuestas articuladas desde políticas públicas coherentes con las realidades escolares y los contextos sociales en los que se insertan.

Finalmente, este análisis permite abrir nuevas preguntas orientadas a futuros desarrollos investigativos: ¿cómo evaluar de manera ética y contextualizada la práctica inclusiva? ¿Qué saberes emergen de las experiencias docentes que pueden nutrir una pedagogía inclusiva desde abajo? ¿Qué formas de acompañamiento transformador pueden sustituir los enfoques punitivos o meritocráticos que aún persisten? La búsqueda de una educación verdaderamente inclusiva no puede limitarse al cumplimiento normativo; demanda un horizonte ético-político que reconozca la diferencia como derecho, no como problema, y que posibilite el florecimiento de todas las subjetividades en el escenario escolar. Más que cerrar con respuestas, este trabajo deja abiertas las puertas para seguir construyendo, desde la práctica docente y la investigación, nuevas rutas hacia una educación inclusiva.

Referencias

- Armijos, D. M., Juca, M. E., Vásconez, M. E., & Encalada, G. J. (2022). Retos en la formación docente para una educación inclusiva. *Revista Social Fronteriza*, 2(13), 13–27. [https://doi.org/10.59814/resofro.2022.2\(3\)13-27](https://doi.org/10.59814/resofro.2022.2(3)13-27)
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es
- Castillo-Acobo, R. Y., Quispe Berríos, H., Arias-González, J. L., & Amaro Guzmán, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(Edición Especial N°2), 587–596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Cevallos, C. E., Jácome, D. P., Chanatasig, M. H., Villavicencio Pilco, J. C., & Flores Cartagena, J. G. (2025). La formación docente para la inclusión. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 997–1012. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16907
- Crespo, O. S., Mantilla, P. A., & Armijos-Robles, D. M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI. *Revista MQR Investigar*, 8(4), 6393–6412. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/2089>
- Dibene, L., Escobar, M., & Falco, L. (2023). Formar docentes desde una perspectiva inclusiva. [Ponencia]. *XIII Seminario Internacional de la Red Estrado*, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/seminarioredestrado/xiii-seminario/actas/ponencia-241203092816203614/@@display-file/file/125.pdf>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10155>

- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207–218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Herrera-Seda, C. (2018). La formación inicial del profesorado para una educación inclusiva: Desafíos, oportunidades y transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17–20. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000200017&script=sci_arttext
- Hurtado, Y., Mendoza, R., & Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- Maqueira, G., Guerra, R., Martínez, R., & Velasteguí, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210–228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. (Nota técnica). Autor. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Ocampo, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: Dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@cción*, 12(2), 131–141. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- Soto, V. (2023). La formación docente en el contexto de la educación inclusiva: Desafíos y perspectivas en países en desarrollo. *Sapiencia Revista Científica y Académica*, 3(1), 208–228. <https://doi.org/10.61598/s.r.c.a.v3i1.46>
- Suriel, D. J., Massaniz, J. F., Espinal, N. M., & Díaz C, G. F. (2024). Explorando el camino de la inclusión educativa: Percepciones y desafíos de docentes en formación. *Revista Conrado*, 20(98), 318–329. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v20n98/1990-8644-rc-20-98-318.pdf>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

**DEL SABER AL HACER: BRECHAS ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA
REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

ENSAYO