

# Formación docente a nivel de Educación Inicial y Primaria: aproximación a las características de los planes de estudio vigentes en Uruguay y su respuesta a las demandas actuales del rol profesional para la educación inclusiva

Teacher training at early childhood and primary education levels: an approach to the characteristics of the curricula in force in Uruguay and their response to the current demands of the professional role in inclusive education

María Martina Silva Laguardia <sup>1</sup>  
Sofía Nacimiento Abreu <sup>2</sup>

**Resumen:** *La atención educativa de las diferencias individuales, matizadas por contextos socioculturales, demanda competencias profesionales docentes específicas, entre otras condiciones para su abordaje en un aula escolar (Blanco, 2014; Simón y Echeita, 2013; Echeita y Ainscow, 2011). Este artículo describe la información obtenida acerca de la formación docente avalada por el estado uruguayo, con la intención de conocer si se contempla la preparación para un ejercicio profesional capaz de responder a los desafíos de la enseñanza para la inclusión. Se accedió a seis programas de estudio, tanto de centros públicos como privados, y se sistematizó los datos en un cuadro*

<sup>1</sup> Magíster en Psicología Educacional y Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de Alta Dedicación del Departamento de Neurociencia y Aprendizaje de la Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: mmsilva@ucu.edu.uy.

<sup>2</sup> Máster en Psicopedagogía del Síndrome de Down y Licenciada en Psicopedagogía. Psicopedagoga en Fundación Nuestro Camino. Docente en Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: sofia.nacimientoa@ucu.edu.uy.

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 39, abril-septiembre 2022. Pág. 30-50.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)03) / Recibido: 17-11-2021 / Aprobado: 11-04-2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

*comparativo. Si bien la evidencia encontrada muestra una sintonía con el desarrollo de competencias profesionales que comulga con el paradigma vigente, se sugiere la revisión de los programas formativos para mejorar la preparación de los recursos humanos implicados en garantizar la calidad educativa en el sistema regular.*

**Palabras clave:** *derecho a la educación, formación de profesores*

**Abstract:** *The educational attention of individual differences, affected by sociocultural contexts, demands specific professional teaching skills, among other conditions for their approach in a school classroom (Blanco, 2014; Simón and Echeita, 2013; Echeita and Ainscow, 2011). This article describes the information obtained about teaching training endorsed by the Uruguayan state, with the intention of knowing if the preparation for a professional practice capable of responding to the challenges of teaching for diversity is contemplated. Six study programs, both from public and private schools, were accessed, and the data was systematized in a comparative table. Although the found evidence shows a harmony with the development of professional skills in line with the current paradigm, it is suggested the review of training programs to improve the preparation of human resources involved in guaranteeing educational quality in the regular system.*

**Keywords:** *The right to education, teacher training*

---

## **Introducción**

Hacer realidad la "Educación para todos" [EPT] pasó de ser una condición bien intencionada para asegurar el acceso universal a concebirlo en términos de derecho humano (Echeita, 2019).

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propó-

sito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y de aprender. (UNESCO, 2005, en Echeita y Ainscow, 2011, p. 28)

En la Declaración de Incheon, se definió el marco de acción para dotar a todas las personas de las competencias y valores necesarios para que puedan vivir con dignidad, ser arquitectos de sus propias vidas y contribuir al desarrollo sostenible de las sociedades en que viven (UNESCO, 2016). El objetivo de Desarrollo Sostenible 4 [ODS] de la Agenda 2030 define como objetivo principal de la educación "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2016, p. 7).

En la literatura consultada sobre Educación Inclusiva, se pueden encontrar algunas ideas que parecen ser centrales y son compartidas por diferentes autores referentes del tema (Echeita, 2019; Blanco, 2014; Simón y Echeita, 2013; Echeita y Ainscow, 2011, entre otros).

En primer lugar, coinciden en señalar que, para lograr su implementación, es esencial la puesta en marcha de un proceso de búsqueda e instrumentación de estrategias que permitan responder a las necesidades educativas que emergen de la dinámica interactiva dentro del contexto educativo. Por ende, su concreción se traduce en acciones constantes que intentan brindar las mejores respuestas a la diversidad del alumnado. Simón y Echeita (2013) plantean que es clave asumir un abordaje estratégico y episódico para ser conscientes de las tensiones derivadas de este proceso de cambio para así reforzar las condiciones escolares y amortiguar su efecto en las acciones educativas. Es decir, explican que no tienen soluciones definitivas, sino que implican procesos de toma de decisiones contextualizadas en el aquí y ahora de acuerdo a las circunstancias de cada país, institución educativa y equipo educativo. Echeita (2019) menciona el término ecología de la equidad, un concepto perfeccionado principalmente por Ainscow, y alude a los tres niveles de análisis implicados en el desarrollo de intervenciones educativas: "en la escuela, entre las escuelas y más allá de las puertas de la escuela" (p. 27).

En segundo lugar, destacan la permeabilidad de la educación para acoger la diversidad de todos aquellos que están aprendiendo y prestan atención a quienes se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. En tal sentido, se pondera y valora la diversidad como un componente esencial que enriquece las experiencias interpersonales y, por lo tanto, la calidad de los aprendizajes logrados por los sujetos implicados. En palabras de Fernández Batanero (2011, p. 138), "entendemos la diversidad como una característica inherente a la naturaleza humana, y que puede constituir una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre los individuos y entre los grupos sociales". Es decir, las buenas prácticas educativas deben promover la creación de plataformas que habiliten y fortalezcan la participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades al reducir y eliminar la exclusión en y desde la educación (Ainscow, 2001).

En tercer lugar, aluden a la importancia de detectar y eliminar las barreras que pueden comprometer negativamente el aprendizaje y, con ello, impedir el pleno ejercicio del derecho a recibir una educación inclusiva. De acuerdo con Blanco (2014), el progreso académico de los alumnos no depende únicamente de sus características personales, sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brinden o no. Las intervenciones, por lo tanto, deberán estar dirigidas a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que comprometen el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en el centro educativo. Las prácticas educativas sin ningún tipo de discriminación implican que la persona puede acceder a oportunidades educativas a lo largo de la vida, que respeten su dignidad e integridad, valoren por igual la diversidad de identidades y habiliten su pleno desarrollo a través de experiencias de aprendizaje relevantes, pertinentes y equitativas (Blanco, 2014).

Y, finalmente, se señala al Estado en su rol garante al poseer la potestad de definir políticas de inclusión integrales desde un enfoque de derechos que habiliten los cambios profundos en sus componentes y así responder de una manera más pertinente y precisa a los desafíos planteados. El principio de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad deben permear las políticas educativas generales e impactar en las decisiones de las diferentes áreas, los programas y los niveles del sistema educativo (Blanco, 2014). La mirada que se promueve incluye los ámbitos educativos formales como no formales para combatir la exclusión también en entornos de aprendizaje que se dan fuera de la escuela.

Echeita (2019) describe que son las competencias profesionales y las condiciones escolares las que sostienen los pilares fundamentales de la educación inclusiva y agrega: "la educación inclusiva solo avanzará significativamente si, y solo si, se pone en marcha una transformación profunda de los sistemas educativos excluyentes que ahora tenemos" (Echeita, 2019, p. 73).

Siguiendo con esta línea argumentativa, de acuerdo a la revisión documental realizada, el estado uruguayo ha generado una serie de leyes, decretos, circulares, oficios y resoluciones que dan cuenta de la concepción sobre inclusión y diversidad, así como también los lineamientos para la regulación de las prácticas pedagógicas en los ámbitos educativos. A los efectos de proporcionar una referencia pertinente a la intencionalidad del artículo, se mencionan aquellos documentos oficiales que aluden al rol de los agentes educativos para garantizar el derecho a la educación en el estado uruguayo.

Siguiendo un orden cronológico, la Ley General de Educación N° 18437 (2008) propone un marco general de la educación para garantizar el derecho de todos, especialmente de colectivos minoritarios y grupos vulnerables, a la igualdad de oportunidades y a la inclusión (Artículo 8°). Asimismo, en el Artículo 5° indica: "Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho de la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad" (p. 12).

La Comisión de Atención a la Diversidad diseñó el Protocolo para Diagnóstico Especializados y Apoyos específicos (Circular 3224/14) en donde se señala la im-

portancia de abordar las necesidades educativas de los alumnos en su tránsito escolar. Le otorga al centro educativo la responsabilidad de ajustar sus prácticas educativas a los parámetros establecidos por las reglamentaciones vigentes. Es decir, el alumno no es únicamente responsabilidad del docente, sino del colectivo de educadores que trabaja en este. Se establece la importancia del ejercicio de la tarea docente en sinergia con los recursos institucionales, las inspecciones y el Departamento Integral del Estudiante. Asimismo, reconoce que los docentes requieren apoyo técnico dentro y fuera del centro educativo y capacitación para actualizarse y perfeccionarse sobre el tema.

También, se encuentra el Protocolo de Inclusión para personas con discapacidad (MEC, 2017), creado por la Comisión Honoraria para la Continuidad Educativa y socio-profesional para la Discapacidad (Decreto 76/015), para los centros educativos que integran el Sistema Nacional de Educación (público y privado) así como los centros de educación infantil privados y los centros de educación no formal habilitados por la Dirección Nacional del MEC. Es una guía de referencia y de consulta en relación a las buenas prácticas y los estándares de atención a las personas con discapacidad. En este, se detallan pautas para instrumentar apoyos que sean necesarios en el sistema general de educación en todos los niveles para facilitar su formación efectiva y se promueve la instrumentación de ajustes en función de las necesidades individuales para fomentar al máximo el desarrollo académico y social.

De lo expuesto, se pueden desprender varias ideas clave. La primera es que es responsabilidad del centro educativo la creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje que garanticen la educación inclusiva para todos los alumnos. En segundo lugar, el diseño de respuestas educativas adecuadas y ajustadas a las necesidades del alumnado requiere definir una práctica pedagógica que comulgue con los principios de la educación inclusiva. En tal sentido, el docente emerge como el artífice central para la creación de actividades de diversa índole que le brinden a los educandos oportunidades de enriquecimiento curricular, cuyo proceso de instrumentación pueda ser monitoreado, y que los insumos obtenidos se integren de manera flexible a una planificación coherente y diversificada de acuerdo a los estilos y ritmos de aprendizaje de sus destinatarios en el aula.

Fernández Batanero (2011) señala la pertinencia de formar a los futuros docentes para la atención a la diversidad y describe cuatro competencias que deberían permear las propuestas que tengan esta intención educativa: (1) compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, (2) planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, (3) mediación educativa para lograr los objetivos y (4) evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Cada una de las competencias mencionadas alude a un conjunto de habilidades, actitudes y saberes que evidencia el docente en su quehacer profesional. La primera refiere al desarrollo de una actitud positiva hacia la diversidad, la cual podrá expresarse a través de la disposición de buscar soluciones adecuadas a las necesidades de los alumnos. La segunda, y en relación a la primera, implica considerar que los estudiantes podrán presentar diferentes grados de competencia

para abordar y afrontar con éxito determinados contenidos o áreas curriculares. En tal sentido, implica anticipar diferentes estrategias de orientación y seguimiento según lo requiera cada uno. La tercera competencia descrita por el autor indica que el docente tiene que ser capaz de facilitar el logro de los objetivos formulados para el curso; por lo tanto, ajustar su tarea en clave de ofrecer ayuda, orientación, control, otros materiales o actividades e, incluso, modificar los contenidos de acuerdo al perfil individual del estudiante. Finalmente, se plantea la importancia de analizar los resultados de aprendizaje también en términos de estrategias educativas empleadas, es decir, evaluar no solo al estudiante, sino las decisiones pedagógicas que se tomaron para la adecuación del entorno de enseñanza.

Por lo tanto y en sintonía con las palabras de Simón y Echeita (2013), el centro educativo es donde se concreta el currículo y emergen las posibles barreras que limitan el aprendizaje y la participación de algunos alumnos. En esta línea de análisis, el docente parece auspiciar de articulador del cambio y, con sus acciones pedagógicas, ser un impulsor para el avance hacia una educación de calidad que atienda a la diversidad del alumnado.

Ainscow (2001), hace un tiempo, subrayó la riqueza formativa que tiene para el docente tener la oportunidad de observar la práctica de sus colegas y compartir tiempo de calidad para participar en un diálogo detallado sobre la experiencia de enseñar. En sus palabras, expresó el reconocimiento gradual de "abandonar el marco de planificación individualizada, y la de adoptar el examen de la práctica para entender cómo podemos hacer que las clases sean más inclusivas" (p. 88).

En una reciente publicación realizada por la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (2019), la cual integra Uruguay, se reporta una serie de datos acerca de los obstáculos a la educación inclusiva en el continente y las acciones prioritarias para su promoción. Entre estas últimas, se menciona que es imprescindible que los Estados "Promuevan la formación de las/os docentes y personal de apoyo en el modelo social de discapacidad, brindándoles herramientas para garantizar que las personas con discapacidad puedan aprender y participar equitativamente dentro del sistema de educación general" (p. 10).

Salleh et al. (2020), por su parte, publicaron su trabajo acerca de las opiniones de los profesores sobre la educación inclusiva y las necesidades que observan en su desarrollo profesional para la mejora de la práctica inclusiva. En el trabajo exploratorio, analizaron los insumos proporcionados por 76 docentes pertenecientes a cinco escuelas estatales de primaria en Malasia. En sus conclusiones, señalan que los docentes perciben la educación inclusiva como un concepto desafiante. Las variables identificadas y asociadas a su conceptualización evidencian la relevancia de ser consideradas por las autoridades responsables del desarrollo de programas de capacitación profesional en Malasia. Asimismo, emerge la importancia de contemplar la realidad de la escuela donde trabaja el docente y centrar las instancias de capacitación profesional en las necesidades contextualizadas para mejorar su práctica inclusiva.

A pesar de la evidencia que la investigación en educación aporta, Echeita (2019), al analizar el estado de situación de varios centros educativos, detalla la

combinación de una serie de variables que coexisten y resultan nocivas al proceso de cambio educativo mencionado. Entre los elementos que menciona, se destacan: el poco reconocimiento social sobre la profesión docente, la escasa importancia que se le otorga al tiempo de trabajo colaborativo y reflexivo de los equipos docentes, la ponderación de un modelo de enseñanza que posiciona el aula como un espacio privado subordinado a las propias capacidades y consideraciones del docente a cargo y la escasa asignación de horas de docencia indirecta que se otorga y suele no ser aprovechada o incorrectamente utilizada.

Por lo tanto, parece desprenderse de los aportes expuestos que la demanda laboral del docente en ejercicio lo posiciona como investigador de su práctica con el propósito de perfeccionarla para lograr intervenciones en diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje que garanticen la educación inclusiva para todos los alumnos.

El desarrollo de competencias para la atención a la diversidad debe ser considerado un eje transversal a la formación docente con independencia del nivel educativo donde se ejerza la profesión. Algunas de las competencias que debería adquirir durante su preparación, en palabras de Marchesi (2014), son las siguientes:

Es preciso que los profesores sean capaces de organizar grupos de alumnos con una metodología colaboradora, que incorporen sin dificultad las nuevas tecnologías en su enseñanza, que establezcan relaciones continuas con las familias para implicarlas en el desarrollo y en el aprendizaje de sus hijos y que estén dispuestos a trabajar en equipo con otros docentes. (p. 45)

Blanco (2014), por su parte, expone la relevancia de incluir la educación en la diversidad en los perfiles de egreso y mallas curriculares de formación docente. Considera que el entrenamiento en competencias básicas para enseñar en la diversidad debe ser transversal a los programas formativos para docentes y ser un criterio favorable para la certificación de la calidad de las instituciones formadoras. Plantea la inminente incorporación de cursos específicos que permitan profundizar en diferentes aspectos asociados a la atención a la diversidad en el aula, así como el desarrollo de prácticas profesionales en diversos contextos bajo la supervisión de docentes-tutores donde se promueva la revisión y reflexión de la práctica. Además, señala la relevancia de fortalecer la articulación entre los centros de formación docente y los centros escolares para privilegiar la formación contextualizada y vinculada a los problemas y necesidades locales. Al mismo tiempo, reconoce y pondera las estrategias de enseñanza que son habilitadoras del aprendizaje entre pares, que instrumentan la observación de clases, priorizan la evaluación formativa (simétrica y asimétrica) e incluyen el análisis de casos y estudio de lecciones, entre otros. Finalmente, sugiere la formación continua para todos los actores educativos, con base en un diagnóstico de las necesidades percibidas en el ejercicio profesional e incluye una formación común para todos y otra diferenciada según sus roles y funciones. "El desarrollo emocional de los docentes y directivos ha de ser objeto de especial atención, porque enseñar a aprender a una diversidad creciente de estudiantes y en contextos de gran complejidad es una tarea exigente" (Blanco, 2014, p. 32).

En sintonía con lo expuesto, Duk Homad (2014) señala una serie de factores que deberían contemplarse en los programas formativos para docentes para lograr un impacto en el cambio de sus prácticas para que sean más inclusivas. Entre ellos, destaca:

- La conexión entre los contenidos abordados en el curso y las problemáticas específicas de la enseñanza y el aprendizaje que se dan en el aula.
- Los formadores o responsables del programa de capacitación deben poseer dominio de los enfoques y estrategias de atención a la diversidad.
- La propuesta debe contemplar las necesidades colectivas de los docentes participantes.
- Es deseable considerar e integrar en la propuesta las concepciones y creencias de los maestros y profesores respecto de los enfoques, principios y valores de la educación inclusiva.
- Incluir espacios de seguimiento y acompañamiento de los docentes para apoyar su proceso de transferencia de los aprendizajes generados al aula.

Por lo tanto, parece imprescindible detenerse a mirar la formación inicial que se ofrece a los futuros docentes para saber si las propuestas contemplan el desarrollo de competencias profesionales pertinentes para garantizar la calidad de los aprendizajes de los alumnos en el marco de un horizonte de enseñanza inclusiva.

## **Metodología**

### ***Diseño***

El propósito de este estudio es describir la oferta educativa de formación docente existente en Uruguay para ejercer en los niveles de Educación Inicial y Primaria de la educación formal. El análisis documental quedará limitado a los programas de estudio mencionados dada la intención educativa concebida a nivel legislativo.

En la Ley General de Educación N° 18437 (2008, p. 16) se establece lo siguiente:

Artículo 24 (De la educación inicial).- La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro, y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.

En la Ley N° 19889 (2020, p. 80), el artículo 133 sustituye el contenido del artículo 25 de la Ley N° 18437, de 12 de diciembre de 2008, por el siguiente:

Artículo 25 (De la educación primaria).- La educación primaria brindará los conocimientos básicos e iniciará el proceso de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales, con particular énfasis en lengua materna, segunda lengua, matemáticas, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes y competencias sociales que permiten la convivencia responsable en la comunidad.

Dada la especificidad del objetivo del artículo y la importancia de revelar en qué medida el desarrollo de competencias de atención a la diversidad está incluida dentro de la formación de grado, se realiza una revisión sistemática de los planes de estudio vigentes publicados en las páginas web oficiales de los centros de formación docente.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto en relación a lo imprescindible del rol docente cuando se aspira a una educación de calidad para todos, conocer dicha oferta educativa permite cuestionarnos cómo el contacto y conocimiento de la diversidad, ya desde las instancias de formación, influye en la actitud docente frente a la inclusión educativa una vez que su práctica profesional se transfiera a las aulas.

Para ello, la metodología escogida es de carácter cualitativo. En el período comprendido entre marzo y abril de 2021, se realizó una búsqueda de los planes de estudio de carreras de grado en formación docente de inicial y primaria, tanto de carácter público como privado, disponibles en territorio nacional. Luego, se llevó adelante un análisis documental de los programas académicos disponibles en la página web de los centros de estudio que ofrecen dicha formación. En los casos en que la información no estaba publicada en la página web, se solicitaron los documentos a través de los canales de información pertinentes. Por lo tanto, toda la información recogida está abierta y disponible.

### **Participantes**

Se seleccionaron centros formativos de todo el territorio nacional, tanto públicos como privados, habilitados por el Consejo de Formación en Educación [CFE] de la Administración Nacional de Enseñanza Pública [ANEP]<sup>3</sup> que contaran con información a disposición de la población en sus redes institucionales.

Se encontraron cinco centros formativos que reúnen estas condiciones, que cuentan con una amplia trayectoria en la formación docente a nivel nacional. A lo largo de la historia del país, los profesores y maestros se han graduado en dichas entidades o en sus equivalentes anteriores. Algunas de estas instituciones emblemáticas, tales como Magisterio y el Instituto de Profesores Artigas, han sido sede de importantes movilizaciones sociales. En concreto, se trata de los siguientes:

- Instituto Terciario Superior
- Instituto de Formación Docente Elbio Fernández
- Universidad de Montevideo - Facultad de Humanidades
- Universidad Católica del Uruguay
- Instituto Magisterial María Auxiliadora

---

<sup>3</sup> ANEP es un ente autónomo que no depende del Poder Ejecutivo. Se encarga de administrar los niveles Inicial y Primaria, Medio, Educación Técnica y Formación Docente para todos sus subsistemas.

De acuerdo a los criterios de inclusión de la muestra previamente descritos, se procedió a revisar los programas de grado en Educación Inicial y Educación Primaria de los siguientes centros: Instituto Terciario Superior, Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, Universidad de Montevideo y Universidad Católica del Uruguay. En el caso del Instituto Magisterial María Auxiliadora, su información no se encontraba accesible y no se obtuvo respuesta acerca de la oferta educativa que poseen; por lo tanto, el centro no fue incluido dentro del análisis de la información.

### ***Técnica de recolección de datos***

Se consultaron los programas de formación de la página web de las cuatro instituciones mencionadas. Se trata de información pública disponible a toda la población. Se extrajeron seis programas formativos: tres para el ejercicio profesional en Educación Inicial o Primera Infancia y tres para el desempeño en Educación Primaria.

La información se sistematizó en un cuadro descriptivo y comparativo respecto a los objetivos del programa, los requisitos de ingreso, el perfil de egreso, duración estimada de la carrera y qué cursos contemplan la atención a la diversidad.

### ***Técnica de análisis de la información***

La información recabada se estructuró de acuerdo a los objetivos específicos del estudio descriptivo. En tal sentido, se organizó de acuerdo a las siguientes variables de análisis: perfil de egreso, requisitos de ingreso, malla curricular del plan de estudio vigente, ubicación geográfica en el territorio nacional y carácter de la entidad educativa (público o privado).

Por otra parte, los datos extraídos de las páginas web institucionales son presentados respetando la terminología y expresiones empleadas por el centro formativo de donde estos provienen.

La triangulación de datos se logró mediante el análisis de documentos elaborados por la comunidad académica/científica, el INEEEd [Instituto Nacional de Evaluación Educativa]<sup>4</sup> o el Estado sobre la temática, la definición de criterios de selección de los participantes<sup>5</sup> y el intercambio colaborativo entre las autoras en la interpretación de la información obtenida. Estos aspectos dentro del proceso permitieron alcanzar, en la indagación cualitativa, una mayor riqueza y profundidad para reducir el sesgo de análisis y, con ello, aumentar la calidad y rigor del estudio.

---

<sup>4</sup> Es una institución de carácter público, de derecho no estatal; es decir, es un ente autónomo en su accionar y se vincula con el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación y Cultura.

<sup>5</sup> Se refiere a los datos obtenidos en centros formativos de carácter público y privado en el territorio nacional.

## **Resultados**

Dentro de la formación de carácter público y aspirando a una formación docente de nivel terciario universitario, desde el Consejo de Formación en Educación, se diseña el Plan Nacional Integrado de Formación Docente en 2008, enmarcado dentro del Sistema Único Nacional de Formación Docente [SUNFD]. Allí, se determina qué contenido ha de ser compartido indiscutiblemente por los docentes en todo el país. De esa manera, se pretende asegurar la competencia docente en tres áreas: qué enseñar, cómo enseñar y saber para qué se enseña (SUNFD, 2008); así se refuerza el lugar del docente como agente de cambio social.

Dentro del ámbito público, el Plan Nacional de Formación Docente actual presenta las materias del Núcleo Profesional Común, anteriormente llamadas de núcleo común. Se trata de dos carreras de Magisterio (Educación Inicial y Educación Primaria), dieciséis carreras de profesorado de Educación Secundaria, cinco carreras para Maestros Técnico-Tecnológicos y Educación Social. Aun así, el Consejo de Formación en Educación se encuentra trabajando en la revisión y actualización de todos los planes y programas con la intención de transitar hacia el grado universitario (Macedo et al., 2020).

Pudo apreciarse que los centros de formación docente de carácter público que quedan comprendidos dentro del CFE de ANEP y/o Universidad de la República se encuentran distribuidos en distintos puntos del país. Se trata de un total de treinta y cinco centros formativos. A continuación, se enlista únicamente aquellos donde se imparte la capacitación en Magisterio, se detalla su ubicación y carrera/s que ofrecen (ver Tabla 1).

En cuanto a la oferta educativa de carácter privado, durante el proceso de recogida de información, se determinó que existen cuatro instituciones que ofrecen carreras de formación docente en Uruguay. Tres de ellos se encuentran en Montevideo, la capital del país. El restante está ubicado en la ciudad de Las Piedras, departamento de Canelones (ver Tabla 2).

Como puede apreciarse, la oferta educativa de formación docente en Magisterio cuenta con, por lo menos, un centro en cada uno de los diecinueve departamentos del país. Ello significa la descentralización de la formación, lo que aumenta así su accesibilidad. Dicha descentralización de la propuesta educativa es una realidad inusual en Uruguay si se compara con otras formaciones terciarias y/o terciarias-universitarias (Ley General de Educación N° 18437, 2008). Esto alude a la relevancia otorgada por el Estado a la formación en educación como recurso fundamental para garantizar la funcionalidad de los centros educativos en los niveles obligatorios en educación (Ley General de Educación N° 18437, 2008) en el territorio nacional con una adecuada preparación de los recursos humanos.

A su vez, la existencia de centros de estudio en todos los departamentos permitiría suponer que la formación de maestros cumple con el criterio de contextualización planteado por Blanco (2014). Así, se podría entender que los estudiantes docentes son formados en centros que entienden y problematizan las características de la población donde están ubicados, lo que facilita así una práctica profesional y un ejercicio laboral acorde a las necesidades locales.

**Tabla 1. Datos de centros de formación docente de Magisterio dentro del ámbito público.**

<b>Institución</b>	<b>Formación que ofrece</b>	<b>Año de formulación del plan de estudios</b>	<b>Departamento en que se encuentra</b>
Institutos Normales	Magisterio	2008	Montevideo
Inst. de Form. Docente [IFD] Artigas	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Artigas
IFD Canelones	Magisterio, Educador Social y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio, 2011 Educador Social y 2008 Profesorado	Canelones
IFD Pando	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Canelones
IFD San Ramón	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Canelones
IFD de la Costa	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Canelones
Centro Regional de Profesores del Sur - Atlántida	Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Canelones
IFD Melo	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Cerro Largo
IFD Carmelo	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Colonia
IFD Rosario	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Colonia
IFD Durazno	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Durazno
IFD Trinidad	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Flores
IFD Florida	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Florida
IFD Minas	Magisterio, Maestro técnico-tecnológico y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio, 2017 Maestro técnico-tecnológico y 2008 Profesorado	Lavalleja
IFD Maldonado	Magisterio	2010	Maldonado
IFD Paysandú	Magisterio, Educador Social y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio, 2011 Educador Social y 2008 Profesorado	Paysandú

**Formación docente a nivel de Educación Inicial y Primaria...**

<b>Institución</b>	<b>Formación que ofrece</b>	<b>Año de formulación del plan de estudios</b>	<b>Departamento en que se encuentra</b>
IFD Fray Bentos	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Río Negro
IFD Rivera	Magisterio, Educador Social y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio, 2011 Educador Social y 2008 Profesorado	Rivera
IFD Rocha	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Rocha
IFD Salto	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Salto
IFD San José	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	San José
IFD Mercedes	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Soriano
IFD Tacuarembó	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Tacuarembó
IFD Treinta y Tres	Magisterio y Profesorado en Educación Media	2010 Magisterio y 2008 Profesorado	Treinta y Tres

**Nota:** adaptado de CFE, recuperado de <http://www.cfe.edu.uy/index.php/institutos-de-formacion/institutos>.

Por otro lado, ANEP, a través del Consejo de Formación en Educación [CFE], reglamenta el diseño de la propuesta educativa, así como su implementación y evaluación en cada uno de los centros donde se imparte la formación docente a nivel nacional. Esto brinda garantía en la calidad e igualdad de su oferta educativa con independencia de la localidad donde se desarrolla.

Otro factor a considerar es que la totalidad de los programas formativos recogidos fueron diseñados con posterioridad a la Ley General de Educación N° 18437, vigente desde 2008, por lo cual cabría suponer que su contenido está en consonancia con lo que la ley plantea. Si se contempla que en el Art. 8 es donde se postulan los principios de educación en la diversidad e inclusión educativa, sería posible entender que las mallas curriculares de los centros de formación docente siguen los lineamientos sobre el derecho a la educación que el Estado uruguayo asume cuando es partícipe y ratifica las distintas convenciones internacionales.

Podría destacarse, además, que los perfiles de egreso de los programas de estudio seleccionados enumeran competencias profesionales que se vinculan con perfiles docentes preparados para la atención a la diversidad, como lo son la preparación para planificar la práctica de forma contextualizada, la capacidad de enseñar de manera integral considerando las características de cada alumno, la capacidad reflexiva, la evaluación y el ajuste constante de su práctica y la

sensibilidad de atender y garantizar los derechos humanos. Asimismo, aluden a varios de los elementos que aparecen en la literatura como propicios para la inclusión educativa. Entre ellos, se explicita el desarrollo de competencias de trabajo en equipo y colaboración docente.

Con respecto a los requisitos de ingreso, en la información publicada por los centros formativos, las personas que desean realizar la carrera docente se encuentran habilitadas al culminar sus cursos en Educación Media Superior. Incluso, en algunos centros consultados, se brinda la posibilidad al interesado de inscribirse y comenzar el año lectivo con una o dos previaturas del nivel anterior. En tal sentido, iniciar la formación en educación para desempeñarse posteriormente como maestro/profesor es posible y viable para cualquier persona que lo decida. No debe rendir una prueba de ingreso, no se exige un mínimo de resultados académicos previos ni una certificación de los estudios donde se describan las asignaturas superadas, su carga horaria, las calificaciones obtenidas, entre otros. Además, no se requiere un trayecto específico en la formación previa, lo cual permitiría poseer conocimientos afines al campo disciplinar en cuestión.

Por lo que se refiere al plan general de actividades formativas, la totalidad de propuestas revisadas incluyen la instrumentación de prácticas profesionales en centros de enseñanza locales. En efecto, a partir de la realización de la práctica profesional en contexto institucional es esperable que los estudiantes logren una aproximación al ejercicio profesional en este campo de aplicación de la disciplina. Es decir, permite el desarrollo y consolidación de las competencias expresadas en el perfil de egreso y en sus niveles más altos.

Por otro lado, al observar en detalle las diferentes mallas curriculares, se contemplan cursos que, por su nomenclatura, parecen habilitar el acceso a aprendizajes que son imprescindibles para toda la población que decide ejercer la

**Tabla 2. Datos de centros de formación docente privados.**

<b><i>Institución</i></b>	<b><i>Formación que ofrece</i></b>	<b><i>Departamento en que se encuentra</i></b>
<i>Instituto de Formación Docente Elbio Fernández</i>	<i>Maestro en Primera Infancia y en Educación Primaria</i>	<i>Montevideo</i>
<i>Instituto Magisterial María Auxiliadora</i>	<i>Maestro en Primería Infancia y en Educación Primaria</i>	<i>Canelones</i>
<i>Universidad Católica del Uruguay</i>	<i>Maestro de Educación Inicial (Primera Infancia)</i>	<i>Montevideo</i>
<i>Universidad de Montevideo</i>	<i>Magisterio y Magisterio bilingüe</i>	<i>Montevideo</i>

**Nota:** tabla de elaboración propia.

docencia en el actual contexto educativo, o sea, donde se resignifica el concepto de calidad de la educación y su relación con la equidad y la inclusión. Entre los cursos identificados, se encuentran los siguientes: Psicología Evolutiva o Psicología del Desarrollo, Psicología de la Educación, Familia y Contextos Socioeducativos/ Escuela y Familia, Investigación Educativa, Diversidad en el Desarrollo y en el Aprendizaje, Educación e Integración de Tecnologías Digitales, Aprendizaje e Inclusión, Educación Inclusiva, Introducción a la Psicopedagogía, Trabajo con Población en situación de riesgo, Ética, Seminario de DDHH, Educación en Valores, Educación de la Afectividad.

Por otra parte, en la formación, se ofrecen otros cursos que parecen específicos para la enseñanza como los que se mencionan a continuación: Pedagogía, Didáctica, Gestión Educativa, Juego y Educación/Didáctica del Juego, Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, Lengua y Literatura, Matemática, Geografía, Biología, Ciencias Naturales, Física, Química y Comunicación. A lo mejor y en consonancia con los cambios que han tenido los planes de estudio a partir de la promulgación y publicación de la Ley de Educación vigente en el país, se brinde, en estos espacios, la oportunidad de reflexionar sobre los desafíos asociados a enseñar en contextos cada vez más complejos y heterogéneos.

### **Discusión**

Al considerar el propósito de este trabajo, luego de haber descrito la información documental publicada en las páginas webs oficiales de los centros de formación docente consultados, entendemos que la oferta educativa existente está alineada con lo señalado en la literatura consultada respecto a las competencias docentes esperables para la atención a la diversidad y para desempeñarse en escenarios de enseñanza de alta complejidad (Blanco 2014; Duk Homad, 2014; Fernández Batanero, 2011).

Ahora bien, un estudio realizado por Angensheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), en un centro educativo de Montevideo sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, arroja información interesante que permite conocer la autopercepción de sus habilidades profesionales para el ejercicio de la enseñanza. Se trata de un estudio descriptivo en el cual participan docentes de Nivel Inicial y Primario de un colegio privado. La muestra no probabilística estuvo conformada por 44 docentes de inglés y español. A pesar de los resultados favorables en cuanto a la disposición actitudinal hacia la educación inclusiva, el 46 % de los participantes sostiene que no tiene las habilidades necesarias para atender la diversidad del alumnado, así como el 70% indicó que no se encuentra lo suficientemente capacitado para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos de su clase.

Frente a los datos encontrados, si bien no se podría generalizar sus conclusiones, es preciso atender al contraste entre la intención educativa expresada en los planes formativos y sus perfiles de egreso con la situación expuesta en la investigación mencionada. Ello generaría la oportunidad para las autoridades

competentes de evaluar el grado de conexión entre la formación que se ofrece en los centros y las demandas laborales que luego afronta el docente en el campo educativo.

En otro orden de ideas, el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey [TALIS]<sup>6</sup>, 2018, 2020), en el cual participaron 260.000 profesores de los 48 países y economías que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], expone que uno de cada cinco docentes consultados indicó que sufre de un alto nivel de estrés laboral. En la descripción que se realiza de las variables identificadas como generadoras del estado de estrés, aparece el tener que modificar las clases para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Además, el informe revela que se agudiza el estrés generado cuando el docente trabaja en centros educativos urbanos, de gestión pública o con altas concentraciones de estudiantes en situación de vulnerabilidad. En Uruguay, el estudio de Salud Ocupacional Docente (INEEd, 2020) revela que los docentes que tienen mayor percepción de demandas laborales y menor percepción de recursos y bienestar para afrontarlas son las mujeres que, mayoritariamente, trabajan en Educación Inicial y Primaria del sector público. Esto se explica por la alta feminización de estos subsistemas y el mayor índice de carga de doble presencia, es decir, desempeñar tareas domésticas y de cuidados en su hogar y las responsabilidades asociados al rol docente. Este sector de la población declara poseer mayores niveles de síntomas de estrés, *burn out* y menor bienestar general.

La autopercepción sobre el desarrollo competencial que se adquiere durante la formación profesional incide en el grado de autoeficacia en el ejercicio laboral. Es decir, la capacidad de control que se percibe sobre lo que se hace colabora en generar mayor confianza en los recursos personales que están al servicio para alcanzar las metas deseadas (Trías y Huertas, 2020). La variable de autoeficacia fue analizada por INEEEd (2020) al estudiar la percepción docente sobre los recursos personales con que afrontan el rol. En tal sentido, el 82% de los encuestados declara poder hacer bien su trabajo a pesar de tener que resolver problemas difíciles, el 83% afirma que lo consigue aunque tenga que transitar por situaciones inesperadas, el 85% puede hacerlo pese a experimentar obstáculos y el 75% dice que puede hacer bien su trabajo aunque ello le insuma mucho tiempo y energía (INEEd, 2020). En suma, podría concluirse que los datos enunciados evidencian una alta autoeficacia en los docentes uruguayos, incluso en circunstancias adversas.

Vinculado a esto, en el informe de salud ocupacional mencionado, los docentes uruguayos declaran que la mayor sobrecarga cognitiva la perciben frente a tareas tradicionales del rol:

Prestar mucha atención y concentración en mis tareas (77 %), motivar a los estudiantes acerca de la importancia de la educación (73 %), estar

<sup>6</sup> Siglas en inglés

atento a muchas cosas a la vez (cuestiones personales de los estudiantes, pedagógicas y administrativas) (65 %) y tener que recordar mucha información (58 %). (INEEd, 2020, p. 54)

Aquellos ítems que refieren a las actuales demandas del ejercicio profesional arrojaron porcentajes menores: "tener que adaptar mi práctica para estudiantes con necesidades educativas especiales (54 %) y tener que trabajar con tecnología (51 %)" (INEEd, 2020, p. 54).

En otro orden, en el estudio de TALIS (OCDE, 2020), se menciona la valoración que el ejercicio docente posee en la sociedad, donde el 74 % de las personas consultadas expresó que la profesión está desvalorizada. Una de las explicaciones manejadas en el informe refiere a las características de las políticas educativas y el sistema reglamentario que regula la profesión docente e impacta en el estatus social atribuido en cada país. Así mismo, en el informe de INEEEd (2019), se menciona el fenómeno de la selección negativa y se alude a que se trata de una de las carreras menos elegidas por estudiantes de Educación Media Superior con buen nivel académico y capital cultural. Es decir, parecería ser que, en la sociedad uruguaya, ingresar en formación docente resulta una propuesta menos atractiva en comparación con otras ofertas de carácter universitario.

Esta variable social no tendría como causa aparente los requisitos de ingreso definidos por los distintos centros de formación revisados. Si estos son analizados, pueden encontrarse evidencias de condiciones de accesibilidad que buscan asegurar un ratio alto de estudiantes que luego ejercerán como profesionales de la educación. Por lo tanto, a pesar de tratarse de una propuesta educativa presente en todo el país y con criterios de ingreso flexibles, la profesión docente parece no ser una propuesta educativa valorada en la sociedad uruguaya.

De forma complementaria, el informe de INEEEd (2019) concluye que quienes eligen prepararse para ejercer la docencia serían aquellos estudiantes de Educación Media Superior que se encuentran en la situación menos favorable asociada a la inequidad educativa del país. Según los hallazgos descritos, la probabilidad de cursar formación docente aumenta a medida que desciende el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes, su lugar de residencia está fuera de la región metropolitana, estuvieron matriculados en centros educativos públicos y muestran mayor rezago educativo en su trayectoria académica (INEEd, 2019). En palabras del informe: "Esto plantea desafíos tanto para la propia formación docente, que debe preparar a estos estudiantes de menor desempeño para el trabajo en el aula, como para la calidad del sistema educativo en su conjunto" (INEEd, 2019, p. 53). De igual manera, propone la necesidad de revisar la propuesta formativa de forma que resulte valorada por aquellos estudiantes que presentan mejores resultados en Educación Media, así como contemplar las trayectorias previas de quienes la eligen con el fin de instrumentar estrategias que permitan compensar posibles desniveles de competencias previas (INEEd, 2019).

Desde hace unos años, se reconoce la necesidad de otorgarle a la formación docente el carácter de educación universitaria, por lo cual, a nivel gubernamental y desde ANEP, se han propuesto distintos caminos para alcanzarlo. El Programa

Nacional de Fortalecimiento de la Formación Docente, creado por el artículo 171 de la Ley N° 19889, que sustituye el artículo 85 de la Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008, prevé el apoyo y el desarrollo de programas universitarios de formación en educación en coordinación con la ANEP.

### **Reflexiones finales**

Echeita (2019) plantea que las competencias profesionales y las condiciones educativas donde se trabaja cumplen un rol fundamental en la concreción de los principios concebidos desde el paradigma de la educación inclusiva: asistencia, participación y logros en el aprendizaje.

Al revisar la información publicada por los centros de formación docente consultados, puede observarse que tanto los perfiles de egreso como sus mallas curriculares parecerían estar en sintonía con el desarrollo de profesionales de la educación capaces de atender la diversidad en el aula. Esto se evidenciaría en la alta autoeficacia en el ejercicio del rol docente declarada y en la identificación de menor carga cognitiva frente a las demandas actuales del ejercicio profesional, tal como es adaptar la práctica educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales (INEEd, 2020). Sin embargo, el informe publicado por la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (2019) establece una serie de acciones prioritarias, entre las cuales destaca lo imprescindible de promover una formación docente que brinde herramientas de enseñanza para garantizar los aprendizajes y la participación de las personas con discapacidad en el sistema educativo general.

La aparente contraposición entre ambos informes evaluativos se podría comprender al considerar diversos aspectos. Por un lado, es posible que los avances que se han realizado a nivel nacional, en materia legal y en la definición de reglamentaciones específicas, sea un diferencial respecto a otros países de la región, lo cual contribuye a la génesis de condiciones de enseñanza favorables a la implementación de un currículo que contempla la diversidad de perfiles de aprendizaje dentro del aula regular. A lo mejor, esto es percibido por los docentes consultados por el INEEEd (2020) e incidió en sus declaraciones sobre su autopercepción respecto a su desempeño profesional. Por otro lado, el énfasis expuesto en el informe de la Red Regional (2019) está puesto en la formación para la adquisición de competencias para la enseñanza de personas con discapacidad en el sistema educativo general. Quizás, si bien el índice de autoeficacia docente notificado es alto en cuanto a la atención a la diversidad encontrada en el aula, no se especificó en el documento cuáles son las características de heterogeneidad que afronta en su trabajo ni si en el centro educativo donde ejerce su profesión se encuentran matriculados alumnos con trastornos del neurodesarrollo.

Por consiguiente, parecería oportuno que los centros formativos consultados revisen sus perfiles de egreso y planes de estudio para que puedan precisar los criterios asociados a qué tipo de diversidad pretenden que sus egresados atiendan. Así también para que integren en su programa de prácticas profesionales en diversos contextos, donde se promueva la revisión y reflexión de la práctica durante

el proceso de adquisición de las competencias para una práctica inclusiva, contando con supervisión docente-tutor (Salleh et al., 2020; Blanco, 2014).

Por lo que se refiere a la información sobre las condiciones en el ejercicio del rol docente, los datos encontrados sobre el estrés laboral docente (TALIS, 2020; INEEEd, 2020; INEEEd, 2019) describe una situación de alarma que se agudiza según sean las características del centro educativo donde trabaja. En Uruguay, el estudio de Salud Ocupacional Docente (INEEd, 2020) revela que los docentes que tienen mayor percepción de demandas laborales y menor percepción de recursos y bienestar para afrontarlas son las mujeres que, mayoritariamente, trabajan en educación inicial y primaria del sector público. Si bien no ha sido el objetivo del artículo profundizar sobre las variables contextuales del ejercicio profesional, se comparte la perspectiva planteada por Echeita (2019) acerca del impacto nocivo de estas sobre el proceso de cambio educativo que se pretende. En Uruguay, este se inició en el plano legal, pero no parece ser así en el real.

Teniendo en cuenta las limitaciones del análisis efectuado y los puntos desarrollados anteriormente, se cree imperante la revisión de los programas formativos implementados por los centros consultados. En tal sentido, algunas de las interrogantes que podrían orientar dicho análisis son las siguientes: ¿En qué medida el perfil de egreso vigente se ajusta a los desafíos educativos concebidos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030? ¿Qué cursos se podrían instrumentar en la malla curricular para fortalecer aquellos cursos vinculados a la enseñanza a personas con discapacidad en el sistema regular? ¿Qué características serían esperables en una práctica profesional que tenga la intención de entrenar en competencias para la personalización de una enseñanza que respete las características individuales del aprendiz y garantice la calidad de sus aprendizajes? ¿Cómo se podría compensar el posible desnivel de competencias previas de aquellos que eligen la carrera docente?

A modo de cierre, sería deseable que las interrogantes mencionadas puedan encontrar respuestas en los planes y programas que el Centro de Formación en Educación pretende instrumentar a partir del 2023 y, de esa manera, poder atender las dificultades expuestas en el artículo.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (4.ª ed.). Narcea.
- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura [OEI].
- Circular 3224/14 (2014). *Protocolo para Diagnóstico Especializados y Apoyos Específicos*. Consejo de Educación Secundaria [CES]. [https://www.ces.edu.uy/ces/images/comunicaciones/Atencion\\_a\\_la\\_derivacion.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/comunicaciones/Atencion_a_la_derivacion.pdf)
- Duk Homad, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). OEI.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Fernández Batanero, J. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 137-148. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/306316>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd] (2019). *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2017-2018*. INEEEd.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd] (2020). *Estudio Salud Ocupacional Docente*. INEEEd.
- Ley Nº 19889 de Urgente Consideración (2020). Edición IMPO. Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.
- Ley General de Educación Nº 18437 (2008). Edición IMPO. Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Macedo, B., Benedetti, B., Silveira, S. y Almada, L. (2020). *Memoria Asesoría Académica 2015-2020*. Consejo de Formación en Educación, Montevideo: Uruguay.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-45). OEI.

Ministerio de Educación y Cultura [MEC] (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/protocolo-actuacion-para-inclusion-personas-discapacidad-centros>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020). *Guía del profesorado TALIS 2018. Vol. II*. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II_ESP.pdf)

Red Regional por la Educación Inclusiva en Latinoamérica (2019). *Educación inclusiva y de calidad: una deuda pendiente en América Latina*. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/07/Educacion-inclusiva-y-de-calidad-una-deuda-pendiente-en-america-Latina-RREI.pdf>

Salleh, R., Messiou, K. y Woollard, J. (2020). *Embracing inclusive education. Effective professional development*. [https://www.researchgate.net/publication/339592965\\_Embracing\\_inclusive\\_education\\_Effective\\_professional\\_development](https://www.researchgate.net/publication/339592965_Embracing_inclusive_education_Effective_professional_development)

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torreglo (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer.

Trías, D. y Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. UAM.

UNESCO (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 para todos a lo largo de la vida*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)