

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE: Un análisis desde la Pedagogía Reflexiva

ESTUDIANTE: Mónica Beatriz Robertella

Título a obtener: Profesor/a Universitario para la Educación Secundaria y Superior

OCTUBRE/2026

RESUMEN

El presente trabajo de investigación analiza en profundidad la relación existente entre los dispositivos de pedagogía reflexiva y el desarrollo efectivo de prácticas inclusivas en el aula, focalizando el objeto de estudio dentro de los institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). El objetivo principal consiste en determinar y evaluar de qué manera la formación docente inicial prepara a los futuros educadores para abordar la diversidad áulica desde un enfoque crítico y reflexivo. Metodológicamente, la investigación adoptó un paradigma cualitativo con un diseño descriptivo e interpretativo. Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a una muestra intencional de profesores que dictan clases en dichos institutos. El proceso de análisis se llevó a cabo mediante la codificación abierta y la categorización emergente de los discursos, lo que permitió triangular las normativas institucionales con las experiencias y narrativas pedagógicas reales de los profesores entrevistados.

Los resultados demuestran que la vinculación real entre el enfoque reflexivo y la perspectiva inclusiva se presenta de carácter fragmentario, discontinuo y complejo. Se evidencia una brecha significativa entre la relación teórica que se promueve formalmente desde el diseño curricular y la acción concreta frente a la diversidad en las aulas. Los docentes entrevistados manifiestan dificultades para traducir el plano conceptual en herramientas didácticas específicas, coexistiendo discursos fuertemente inclusivos con prácticas de evaluación y enseñanza que aún responden a un modelo homogeneizador.

Finalmente se concluye que, a pesar de existir una clara intención institucional por conectar la pedagogía reflexiva con la inclusión, es necesario revisar las prácticas formativas actuales. Esto permitirá que la reflexión crítica deje de ser un ejercicio conceptual y se consolide como una herramienta efectiva para transformar las realidades escolares.

Palabras claves: Educación inclusiva. Formación docente. Pedagogía reflexiva. ISFD. Prácticas áulicas.

ÍNDICE

Resumen……2

Introducción……..4

Antecedentes de Investigación……6

Marco Teórico……9

Capítulo 1: Educación Inclusiva……9

Capítulo 2: Pedagogía Reflexiva……2

Capítulo 3: Práctica reflexiva en la formación docente……15

Trabajo de campo……...17

Conclusiones……..23

Bibliografía……..26

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, concebida como un derecho (Echeita, 2022), exige no solo el acceso a la escuela, sino también a la participación y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, especialmente aquellos cuyas trayectorias se ven condicionadas por desafíos en las distintas áreas académicas y/o diagnósticos específicos. Esta problemática adquiere especial relevancia en un contexto educativo que, si bien ha avanzado en el plano normativo, todavía presenta desafíos significativos en la aplicación efectiva de políticas inclusivas.

Pues bien, la pedagogía reflexiva es un modelo de aprendizaje continuo (Schön 1992) en el cual los docentes pueden evaluar en profundidad su práctica para mejorarla y transformarla. La formación de docentes reflexivos (Domingo, 2021) es el camino que hace posible comprender la relación entre teoría y práctica, orientando al análisis de esos fundamentos teóricos para aplicarlos en forma pertinente a la práctica en el aula.

Desde este encuadre temático surge la siguiente pregunta ¿Cómo se relacionan los dispositivos de Pedagogía reflexiva presentes en los Institutos de Formación Docente de CABA con la implementación de prácticas de educación inclusiva?

Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo general analizar la relación existente entre los dispositivos de pedagogía reflexiva sobre inclusión escolar que se enseñan en la formación docente y la implementación en la práctica (Perrenoud, 2004) ya que resulta fundamental para concientizar y visibilizar tanto los logros como las barreras que impiden la inclusión en la práctica cotidiana.
De esta manera, este trabajo se propone indagar cómo se configuran esos dispositivos en el aula, identificar las concepciones de formadores/as sobre estas prácticas en la inclusión escolar, y analizar su impacto en el abordaje educativo de calidad, en un Instituto de Formación Docente de un Distrito Escolar de la Provincia de Buenos Aires, en el ciclo lectivo 2026.
El trabajo se justifica, además, por el interés de aportar herramientas y reflexiones que orienten a los docentes, directivos y equipos de orientación, en la construcción de entornos escolares más accesibles y equitativos. En este sentido, cobra especial atención el estudio del tipo de dispositivo empleado sobre educación inclusiva (DUA, Adecuaciones, Guías sobre educación inclusiva), el funcionamiento de los espacios de reflexión sobre estos temas, su

implementación práctica, así como la percepción de los estudiantes sobre estos dispositivos y espacios reflexivos en la inclusión escolar.

Por otro lado, cuando el tema ha sido poco investigado, como ocurre en el presente trabajo, autores como Sampieri (2009) recomiendan el uso del enfoque cualitativo utilizando muestras pequeñas para conocer en profundidad sobre ese fenómeno, En este caso, el proceso es inductivo ya que parte de premisas particulares utilizando entrevistas semiestructuradas para los docentes de los centros de formación, análisis documental sobre los distintos tipos de dispositivos y la observación de su aplicación en el aula.

Finalmente, por todo lo expuesto, se considera que el tema abordado posee una alta relevancia pedagógica y social, para el fortalecimiento de una educación más justa e inclusiva.

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

El presente tiene como objetivo analizar los principales antecedentes de investigaciones sobre el tema de las prácticas reflexivas en educación inclusiva que se enseñan en los Institutos de Formación Docente de CABA. La búsqueda se focalizó en trabajos publicados entre los años 2015 y 2025 en Argentina y a nivel internacional, hallados en publicaciones de artículos académicos, revistas científicas y repositorios.

Uno de los primeros trabajos en esta línea es el de Anijovich, R y Capelletti, G (2018), quienes analizan las prácticas reflexivas de los docentes en servicio en contextos de aprendizajes formales e informales. Las autoras abordan la reflexión como un modo de articular la teoría y la práctica, valorando la experiencia profesional. Estos procesos de reflexión sistemáticos son pensados por las autoras mediante el trabajo con diferentes dispositivos y utilizan como marco metodológico el razonamiento pedagógico de Shulman (1986). Concluyen que estas prácticas favorecen a que los docentes puedan dirigir su propio desarrollo profesional resultando relevante incorporarlas en el aula.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva que busca la atención a la diversidad y potenciar las fortalezas de todos los estudiantes en situación de vulnerabilidad, Benítez, N y Pacheco herrera, P (2021) plantearon una investigación que se desarrolló en una institución educativa de Colombia. Los autores determinaron las relaciones que existen entre las concepciones de los docentes sobre la educación inclusiva y la práctica pedagógica que desarrollan en el aula. La investigación, de tipo cualitativo, reveló que la mayoría de las prácticas pedagógicas de los docentes no guardan relación con lo que piensan sobre la educación y que conciben el concepto de “inclusiva”, solo desde la discapacidad.

En una línea teórica, Figueroa Molina, Bernal Martínez y Thorné Torné (2022) destacan que las prácticas pedagógicas en los centros de Formación Superior distan del objetivo planteado por la “educación para todos”. Su análisis se realiza a través de un barrido de las disposiciones y supuestos teóricos de la educación inclusiva y su relación con los conceptos de la formación docente. Es una investigación de tipo descriptiva, cualitativa que determina que la educación

superior reconoce las conceptualizaciones en cuanto a inclusión, no obstante, esto dista mucho de aplicarse en las prácticas docentes.

Un aporte relevante es el de Prado Cuarezma, M (2023) quien reflexiona sobre la práctica docente como parte fundamental de su trabajo, explicando las diversas teorías en relación a la reflexión que debe realizarse del quehacer docente. En este trabajo se recopila la propuesta teórica que existe sobre la práctica educativa docente añadiendo la importancia de la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo aporta sobre la importancia de teorizar acerca de la práctica educativa a través de la experiencia docente para entender en los contextos en que se produce.

En un enfoque de derechos, el ensayo argumentativo de Zambrano González, M y Prado Pérez (2025) plantea que para que los estudiantes tengan acceso a un proceso educativo efectivo es fundamental la formación de los docentes para construir nuevas prácticas educativas para la inclusión. De esta manera concluye que la formación continua de los docentes en el enfoque para el proceso inclusivo sienta las bases para una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

Finalmente, el trabajo de Cadena Sánchez, Espinosa y cols (2025) analiza la integración de la práctica reflexiva, la autoevaluación y aprendizaje colaborativo en el desarrollo profesional docente a través de distintos dispositivos y la revisión de experiencias docentes. Es una investigación cualitativa que aplica encuestas y tiene como objetivo fortalecer los procesos de enseñanza críticos y colaborativos para mejorar la calidad educativa. Termina definiendo que es fundamental crear un contexto educativo que fomente la reflexión y colaboración entre docentes integrando estas prácticas reflexivas en su quehacer diario y así lograr una educación inclusiva y de calidad.

De la revisión de las investigaciones anteriormente expuestas se pueden extraer las siguientes conclusiones.

Las prácticas reflexivas favorecen la dirección del desarrollo y el accionar profesional del docente por lo que es importante incorporarlas en el su quehacer diario. Asimismo, es fundamental crear un contexto educativo desde los Institutos de Formación Docente que fomente la reflexión y colaboración entre docentes integrando estas prácticas reflexivas en el aula y así lograr una educación inclusiva y de calidad. Las conceptualizaciones en cuanto a inclusión en la

Educación Superior distan mucho de aplicarse en el aula, y solo se conciben desde la discapacidad. Por lo cual, la Formación continua de los docentes en el enfoque para el proceso inclusivo sienta las bases para una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

Por todo lo expuesto es importante teorizar acerca de las prácticas educativas a través de la experiencia docente para comprender en los contextos en los que se produce y poder hacer la transformación educativa esperada.

Las investigaciones previas sobre la práctica reflexiva relacionada a la educación inclusiva en los institutos de Formación docente de CABA son escasas. Aún queda mucho por profundizar en el estudio de la práctica reflexiva en estos Centros Educativos, a la vez que implementar programas de formación continua a través de estos dispositivos que fomenten la concientización y la creatividad de los docentes para intervenir y ofrecer estrategias de inclusión para la diversidad en el aula, aplicando la teoría en la práctica.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La educación inclusiva es un derecho básico y fundamental que garantiza la participación equitativa de todos los estudiantes en el sistema común, sin importar su condición. Su valor radica en la mejora de la calidad educativa mediante la creación de entornos de aprendizaje participativos y colaborativos. Para poder asegurar el cumplimiento y la aplicación de este contexto de inclusión es necesario que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas, analizar sus acciones pedagógicas y metodológicas de enseñanza, reconocer sus prejuicios y limitaciones con el fin de modificar sus estrategias de intervención en el aula y así garantizar una educación de calidad para todos sus estudiantes.

La presente investigación abarca precisamente estos temas, ya que pretende analizar la relación entre los dispositivos de pedagogía reflexiva y su implementación en las prácticas educativas.

Para comprender y tener bases sólidas a la hora de formular este análisis, debemos tomar en cuenta algunos aspectos básicos para poder asimilar los conceptos teóricos que posteriormente servirán de marco para la investigación.

CAPÍTULO 1: Educación inclusiva

En la actualidad, aún no contamos con una definición amplia y general de la educación inclusiva. Aun así, es importante que en esta investigación se pueda abordar esta problemática desde una perspectiva de los derechos humanos. Echeita, G (2022) la define como “un derecho de todos los alumnos a educarse en escuelas de la comunidad, con una educación de calidad que respeta las diferentes necesidades del alumnado”. En primer lugar, es fundamental comprender que la inclusión escolar es una cuestión de derechos, contemplada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y se fundamenta en la dignidad de la persona. Este proceso busca erradicar la desigualdad y la exclusión garantizando la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones. Por esta razón es que organismos internacionales como UNESCO (2008), mencionen que el foco de atención de la inclusión es crear entornos inclusivos que comprendan y abarquen el respeto, y la atención a la diversidad en todos sus aspectos. Partiendo de esta visión de la educación inclusiva como derecho universal es que Echeita, G (2022) promueve la diversidad de estrategias y el trabajo colaborativo.

En correspondencia con ello, los estados deben garantizar este derecho. En Argentina existe un extenso marco legal. La Ley de Educación Nacional de 2006 promueve la igualdad educativa y garantiza una educación inclusiva en todos los niveles con los apoyos necesarios.

Asimismo, para las personas con discapacidad, la ley 27044/2014 confiere valor constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que establece el derecho a un sistema de educación inclusivo en todos los niveles con ajustes y medidas de apoyo efectivas.

Este marco legal cobra importancia acreditando los procesos inclusivos, supervisando su cumplimiento y estableciendo las bases de los principios que transforman los sistemas educativos para garantizar el cumplimiento de los derechos a una educación de calidad.

En referencia a lo anterior, es importante conocer y comprender los principios rectores de este tipo de educación, ya que al aplicarlos en la práctica se crea un entorno que favorece el acceso a una experiencia educativa integral y abierta a la diversidad. En la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad” (UNESCO, 1994) se establecieron estos principios: el acceso universal del aprendizaje, la participación en las actividades escolares, un currículo flexible que contemple adaptaciones en contenidos y metodología de enseñanza y proveer los recursos y herramientas necesarios para que todos los estudiantes puedan aprender.

Por su parte, Ainscow, Booth y Dyson (2006) plantean tres principios básicos fundamentales de la inclusión escolar. La presencia de todos los estudiantes en todas las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el aula, su participación en todas las experiencias y situaciones de aprendizaje y el progreso en todas las actividades. En resumen, lo que definimos como educación de calidad. Es por ello que Farstad (2004), considera que una educación de calidad debe impartir valores, actitudes, conocimientos y competencias perdurables y útiles para todos los alumnos.

Desde otro punto de vista, autores como Ainscow (2016) refieren que “la palabra inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas”. Según el diccionario de la RAE entendemos por diversidad convertir en múltiple

y diverso lo que era uniforme y único. Este concepto, en la actualidad, se percibe como una realidad inapelable con un impacto fundamental en la sociedad y la educación. La diversidad es parte de la naturaleza humana. En el campo de la discapacidad, la neurodiversidad es considerada como las diferencias en la función cerebral y el comportamiento y es parte de variaciones normales de la población humana. (Singer, J 2016). Representa una nueva forma de comprender las diferencias cognitivas. De esta manera, los trastornos de aprendizaje son considerados como una forma diferente de acceder a los contenidos ya que el cerebro en estas condiciones presenta una configuración distinta y por lo tanto procesa la información de otra manera.

Debido a esta realidad tangible es imperante la transición del principio de igualdad hacia el de equidad. Bajo el paradigma de la igualdad, se argumentaba que se debía proporcionar a todos las mismas oportunidades, aun sabiendo que el punto de partida no es el mismo para todos. La equidad, en cambio, es dar a cada persona lo necesario para alcanzar resultados equivalentes. **(**Anijovich, 2024)

Según Ainscow (2018), este marco de la equidad define que todas las personas son diferentes, por lo que precisan de una respuesta educativa y social que se ajuste a sus necesidades, minimizando la situación de desigualdad.

Asimismo, dentro de este marco teórico, el entorno escolar, ha debido modificar su perspectiva hacia un modelo más inclusivo. En estos tiempos de cambios, también ha evolucionado como entendemos a la discapacidad. El cambio de paradigma en el modelo de discapacidad se refiere a la transición del modelo médico hegemónico, que pone el acento en las limitaciones individuales, al modelo social. Tal como lo plantea Pérez Dalmeda y Chhabra (2019), el Modelo social de la discapacidad tiene un rol fundamental en la transformación de la comprensión del concepto. Este esquema teórico expone que son las barreras creadas por la sociedad las que impiden la participación de las personas con discapacidad más que el déficit o limitación individual. Este modelo ha promovido la accesibilidad que, según la ONU, es un principio fundamental que garantiza la igualdad de acceso e inclusión para todas las personas.

Al respecto, Boggino, N (2021) plantea la inclusión escolar desde la lógica de la accesibilidad. El objetivo final es la construcción de una escuela para todos,

siendo un proceso que requiere de dos herramientas conceptuales que posibilitan otra mirada a esta problemática: la accesibilidad universal y la complejidad de todos los acontecimientos sociales. (Boggino, 2014). Este autor propone trabajar en la construcción de espacios que contengan y donde todos tengan acceso a la escuela. Esta lógica propone la construcción de bases para el sostenimiento de espacios donde la equiparación de derechos sea posible, siendo el principio rector de esta propuesta.

En el ámbito educativo y de la discapacidad, estos conceptos han adquirido relevancia en la creación de diseños de enseñanza para todos.

Por lo tanto, la inclusión se concibe como la tarea de poner en marcha un proceso que genere reformas en los sistemas educativos y la aplicación de herramientas que mejoren el acceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Frente a estos cambios en el paradigma de la diversidad y la inclusión, los sistemas educativos deben dar respuesta a estas necesidades, generando modificaciones en las estrategias institucionales. En relación a esto, es importante señalar que la educación inclusiva transita por un camino difícil y complejo. Así como los cambios son inevitables, la resistencia de los docentes también lo es. Para superar esa resistencia, es crucial una gestión del cambio que incluya acompañamiento, formación continua y participación en el diseño de estrategias educativas.

Este fenómeno implica un cambio en las prácticas pedagógicas y en la actitud docente. Por esta razón, es fundamental contar con espacios reflexivos que garanticen la evaluación continua de las acciones inclusivas implementadas en el aula.

CAPÍTULO 2: Pedagogía reflexiva

La Pedagogía reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional en el que los docentes analizan críticamente sus propias prácticas y el impacto de sus acciones en los estudiantes transformando su quehacer pedagógico en el aula.

Al decir de Angels Domingo (2021), la práctica reflexiva constituye una opción innovadora que articula el conocimiento teórico y el práctico en los docentes que buscan mejorar su desempeño profesional. Por lo tanto, la pedagogía reflexiva se sustenta en principios como la mejora continua a través de la autocrítica, aprendizaje centrado en las necesidades de los alumnos integración de la teoría

y la práctica, y la comprensión de la práctica docente a través de la metacognición.

Según Dilia Tallaferro (2006), reflexionar es cuestionar lo que estamos haciendo, abriéndonos a nuevas alternativas. En educación el modelo de la reflexión desde la práctica está representada y sostenida por Dewey (1989) quien establece la diferencia entre la acción de rutina y la acción reflexiva. Es el principal exponente del pensamiento reflexivo. Para este autor, la reflexión es una estructura ordenada de ideas que se encadenan para buscar la mejor solución al problema planteado. Fue quien creó las bases de la práctica reflexiva a través del concepto de acción reflexiva en el que el docente en su rol de investigador reflexiona sobre su quehacer pedagógico y esto le permite aprender de su propia experiencia. Dewey (1993) plantea que la práctica reflexiva solo se produce cuando el individuo se enfrenta con un problema real para resolver y trata de hacerlo de manera racional. Dado lo anterior, este tipo de práctica es un proceso fundamental para el desarrollo de un profesional inclusivo, ya que le permite analizar críticamente su trabajo, identificando fortalezas y debilidades transformándose en agentes de cambio.

De modo similar, estudios realizados por Donald Schön (1987) despiertan interés en la práctica reflexiva y en su crecimiento. Este autor expresa que el pensamiento reflexivo se presenta en dos momentos en la acción y sobre la acción. Se refiere a un “conocimiento en acción”, que se entiende como ese saber que guía el hacer. (Shon, 1992) y lo diferencia de lo que llama “reflexión en la acción”. Esta consiste en “pararse a pensar” durante la acción, sin interrumpirla. Su aporte fue clave para comprender el concepto de “profesional reflexivo” que explica la habilidad de un profesional para reflexionar sobre su práctica, aprender de ella y modificarla.

Con relación al docente reflexivo, Perrenoud (2004) propone que la práctica reflexiva es clave para que se dé el desarrollo de profesionalización del enseñante, integrando el saber científico con la experiencia, permitiendo a los educadores analizar críticamente sus acciones y decisiones con el fin de mejorar sus enseñanzas. Este proceso debe darse en forma constante, tanto en la formación inicial del docente como en la formación continua. Para considerarse una verdadera práctica reflexiva es necesario que esta postura o actitud se convierta en algo permanente, en un “habitus”. El objetivo es pasar a una práctica

reflexiva que les permita a los docentes investigar su propio quehacer superando los esquemas de pensamiento y acciones ya consolidados. A su vez, esto les posibilita ser más críticos, mejorar la enseñanza, integrar la teoría con la práctica y ser más autónomos para adaptarse a situaciones complejas y cambiantes.

Ambos autores ven al docente como un profesional que construye conocimiento en la acción. Mientras Schön se enfoca en la "reflexión en la acción", analizando la situación mientras sucede para resolver un problema inesperado, Perrenoud lo lleva a la "práctica reflexiva", es decir considerar las acciones y el quehacer docente en forma constante y continua.

Desde este marco conceptual se puede decir que la reflexión es un proceso mental en el que se analiza profundamente la información y la acción, a través del pensamiento crítico, con el fin de identificar falencias, para lograr una mejora en la práctica.

La reflexión aplicada a la práctica docente es un proceso que tiene distintos niveles. Cabrera & Villalobos (2009) proponen tres niveles de reflexión en la práctica docente. Nivel superficial. Este es el primer nivel de reflexión. El docente comienza a tomar conciencia por las situaciones que ocurren en el aula y realizan los primeros planteos. Se centran en la metodología de enseñanza y lo que funciona en clase, no tanto por el bienestar de los estudiantes. Nivel pedagógico. Es un nivel intermedio. Los docentes buscan soluciones fundamentadas en teorías, enfoques de enseñanza y conexiones entre teoría y práctica. Nivel crítico. Este nivel de reflexión es más complejo y reconoce que la escuela no puede separarse del contexto en el que están sus estudiantes y las situaciones problemáticas a resolver.

Otros autores proponen un cuarto nivel, considerando que el docente reflexivo es aquel que es capaz de metareflexionar, es decir reflexionar sobre su propia reflexión y sobre la metodología implementada para hacerlo (Larrivee, 2008)

En relación a todo lo expuesto, es importante subrayar que la reflexión es una herramienta fundamental del docente para reconocer y eliminar las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes en las aulas hoy en día.

Ahora bien, es un reto sistematizar esta reflexión y transformarla en una práctica diaria. La sobrecarga laboral del docente, la falta de capacitación y recursos y la persistencia de un modelo educativo tradicional son barreras que cada día deben

enfrentar. Por este motivo, es fundamental el acompañamiento y la creación de espacios de diálogo y desarrollo de pensamiento crítico.

CAPÍTULO 3: Práctica reflexiva en la formación docente.

Como fue expresado anteriormente, en el contexto actual, caracterizado por el cambio constante y el intercambio fluido de información, la educación requiere la toma de decisiones para poder lograr transformaciones dinámicas de las prácticas educativas de los docentes en respuesta a la diversidad y a las nuevas problemáticas existentes.

Como plantean los autores Herrera JI y Parrilla A (2018), el discurso inclusivo está aún impregnado por ideas asistencialistas e integradoras y cuenta con docentes interesados en mejorar sus prácticas educativas pero que no cuentan con herramientas pedagógicas para hacerlo. En estos procesos de cambio el rol del docente es crucial. Rebeca Anijovich (2024) considera al docente como quien debe desempeñar un rol activo en la formulación de estrategias de enseñanza, promoviendo la formación de docentes reflexivos.

Es aquí donde la formación docente es considerada un pilar esencial en la construcción de una educación de calidad que comprometa a los nuevos docentes con las transformaciones de la sociedad y los nuevos paradigmas.

Rivas, P (2004) define la formación docente como el dominio que un sujeto tiene de las concepciones, teorías, principios y estrategias que explican, el fenómeno de la educación en cualquiera de sus expresiones. Además, afirma que este proceso no culmina al terminar la carrera, sino que continúa y se fortalece con los nuevos retos que se presentan en la realidad del aula. Es un proceso dinámico y continuo que busca desarrollar habilidades y competencias necesarias para ejercer la profesión educativa de manera efectiva.

En el contexto argentino, la formación docente se divide en dos etapas: la formación inicial (carrera de grado) y la formación continua (capacitación permanente). Este sistema está regulado a nivel nacional por el Instituto Nacional de Formación Docente, que tiene como finalidad jerarquizar y fortalecer la formación de docentes de todos los niveles educativos en todo el país.

En Argentina, el tema de la inclusión educativa surge como respuesta a la desigualdad. El marco legal es claro, como se explica anteriormente, sin embargo, para lograr una inclusión educativa en la práctica docente, también se

deben considerar, no solo las políticas oficiales sino las condiciones de trabajo y la formación de los docentes. (Hurtado Chiqui y otros, 2019).

Para que esta transformación sea posible, la práctica reflexiva es el puente que permite a los educadores desarrollar un estudio crítico y profundo de la teoría, analizando su aplicación a la práctica. Por consiguiente, es fundamental para la implementación exitosa de la educación inclusiva en institutos de formación docente.

En relación a ello Rebeca Anijovich (2024) postula que el proceso de reflexión se realiza desde la práctica y debe ser un proceso sistemático en el que los docentes analizan y evalúan su propia enseñanza para mejorarla en forma continua. Para que esto suceda hay que provocar esos espacios de reflexión, gestionar los espacios y tiempos. Esta autora destaca el concepto de comunidades de práctica, creado por Etienne Weger (1991) como un grupo de personas que comparten un interés o pasión por algo que hacen y aprenden a hacerlo mejor a través de la interacción regular. Partiendo de este concepto refiere que, cada Instituto de Formación Docente se transforma en una comunidad de práctica en el que se desarrollan dispositivos de reflexión.

En referencia a lo anterior, es importante definir estos dispositivos como herramientas creadas y organizadas para que los futuros docentes analicen sus prácticas. Incluyen actividades como ateneos de buenas prácticas de enseñanza, espacio de intercambio de experiencias, protocolos de conversación y observación entre pares (Anijovich, 2024)

Por todo lo expuesto, se afirma que la formación docente debe proporcionar herramientas y conocimientos para la práctica inclusiva y la reflexión de la misma, en pos de usarla para aplicar los principios de la inclusión en el aula. Desde la práctica docente cotidiana se observan obstáculos para la implementación de estos dispositivos y las resistencias en los educadores para implementarlo en su quehacer diario.

TRABAJO DE CAMPO

Esquema del trabajo de campo

1. **Definición del tipo de investigación.**

1.1 Abordaje metodológico

El presente trabajo de investigación tiene un alcance descriptivo que responde al objetivo de relacionar los dispositivos de pedagogía reflexiva en un Instituto Superior de Formación Docente de CABA y la implementación de prácticas de educación inclusiva en el aula en el ciclo lectivo 2026.

El enfoque metodológico es cualitativo teniendo como objetivos específicos identificar y explicar cómo se configuran los dispositivos de reflexión en la práctica docente, profundizando en las concepciones de formadores/as y estudiantes avanzados/as sobre estas prácticas y analizar el impacto de estas en el abordaje educativo de calidad y equitativo. En términos generales, este enfoque, según Sampieri (2009) se basa en una lógica y proceso inductivo, explorar o describir para luego generar perspectivas teóricas. Va de lo particular a lo general, como en el caso de este trabajo. En estos estudios las hipótesis se generan durante el proceso.

1.2 Selección del diseño de investigación.

Desde este enfoque cualitativo, el diseño que se utilizó se denomina “diseño fenomenológico”, que según Sampieri (2010) tiene como objetivo principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno. Este tipo de diseño se enfoca en lo que tienen en común los participantes al experimentar un evento o situación. Se basa en la experiencia subjetiva, es decir lo que el participante percibe como tal y busca encontrar patrones comunes entre los individuos estudiados.

2. **Técnicas de recolección de datos.**

2.1 Instrumentos utilizados

Como fue expresado con anterioridad, al poseer un enfoque cualitativo, la recolección de datos que luego se transforman en información, es una etapa fundamental. En este caso, los datos que se tomaron como relevantes fueron las percepciones, creencias y experiencias de los docentes del Instituto de Formación Docente en cuestión. Los mismos fueron recolectados mediante la

aplicación de instrumentos no estandarizados, en este caso entrevistas semiestructuradas individuales, con la finalidad de examinarlos, analizarlos y generar conocimientos sobre la práctica reflexiva de los dispositivos de inclusión empleados en la formación Docente y su aplicación en el aula.

Esta técnica permite a los educadores reflexionar sobre sus experiencias en forma detallada y profunda, de manera confidencial y comprender como sus creencias influyen en sus prácticas.

Previo a la aplicación de las entrevistas individuales, se solicitó consentimiento informado, asegurando la confiabilidad de los datos y garantizando el respeto a los participantes.

2.2 Muestra de la investigación

Se empleó un estudio de caso, centrado en una institución educativa de formación docente de Gestión Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la misma se dictan carreras docentes como el Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación.

Con respecto a la unidad de análisis está conformada por los docentes de esta Institución, en el período lectivo 2026. Asimismo, los criterios de inclusión para la participación del estudio fueron que los docentes que accedan voluntariamente a ser parte del estudio estén dentro de esta institución elegida, sin distinción de sexo o edad.

Por otra parte, el papel de los docentes en la reflexión de las prácticas inclusivas es crucial en el contexto educativo actual. Sin embargo, es inviable e impracticable estudiar a todos los docentes y a cada uno en profundidad. De ahí que, la noción de muestra cobra importancia. Una muestra es una porción representativa de la población docente, que nos ayuda a obtener información significativa sobre las concepciones de las prácticas de reflexión pedagógica en la inclusión escolar y el uso de estrategias inclusivas en el aula. En este caso, la muestra no es elegida al azar sino según características que sirven a la investigación. Es decir, es una muestra no probabilística. Los docentes fueron elegidos por conveniencia y en relación con el tamaño de la muestra se han ido incorporando docentes hasta que la información brindada comenzó a ser redundante.

Finalmente, se tomó una muestra accidental de 5 (cinco) docentes. Actualmente todos están en ejercicio activo y tienen experiencia en la docencia de más de 10 años.

3. Análisis de datos y procedimiento

3.1 Procedimiento

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, de manera individual y en formato sincrónico. Las mismas poseen respuestas abiertas. Los docentes pudieron responder libremente, aunque se planteó un orden preestablecido para el desarrollo de las preguntas. La entrevista fue diseñada por la investigadora en cuestión en base a la revisión de literatura y experiencia personal. La duración de las entrevistas se realizó en un tiempo estimado de 40 minutos cada una y se tomó nota de las respuestas brindadas por cada uno de los participantes. Posteriormente, la investigadora, analiza las respuestas de los participantes, a través del cruce de datos obtenidos y la información recabada.

3.2 Análisis de datos. Resumen de las entrevistas.

Para iniciar el análisis de los datos recolectados, se consideró conveniente comenzar con la caracterización de los docentes entrevistados.

Los 5 (cinco) profesores del instituto Superior de Formación Docente cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

- Tienen entre 35 y 50 años
- Cuentan con más de 10 años de experiencia docente en Instituto Superior de Formación Docente
- Actualmente se desempeñan dentro del ámbito educativo en ISFD
- Aceptaron participar de la investigación.

La relevancia del presente estudio radica en la posibilidad de conectar la inclusión escolar con la práctica reflexiva en la Formación Docente.

Para comenzar el análisis de las respuestas brindadas por los docentes y realizando una comparación entre las entrevistas que son citadas en esta investigación, hay algunos aspectos a considerar.

En relación con el concepto de educación inclusiva, la totalidad de los entrevistados coincide en entender a este término como un derecho humano

fundamental y una experiencia transformadora. Solo una docente, presentó una visión más restringida, en la que refiere que es un enfoque para que se puedan realizar adaptaciones y ajustes.

Para continuar con el análisis, se agrupan las respuestas en categorías inductivas.

En relación con la categoría de Prácticas Reflexivas en los Institutos de Formación Docente, la mayoría de los profesores coincide en su existencia. Sin embargo, advierten que estos espacios son escasos y carecen de transversalidad, ya que se limitan a ocasiones particulares o asignaturas específicas. Entre los dispositivos implementados se encuentran ateneos, talleres, Espacios de Mejora Institucional (EMI), Observaciones de clases y estudios de casos.

Otra categoría de análisis es la viabilidad de trasladar las conclusiones obtenidas a la práctica cotidiana y al contexto real del aula. Aunque existe consenso sobre su aplicabilidad, su ejecución presenta dificultades, ya que requiere un replanteamiento basado en la intencionalidad pedagógica, la disposición docente y el abordaje multidisciplinario.

Por otro lado, dos profesores del Instituto, quienes combinan la formación docente con el trabajo en el aula, coinciden en las barreras para aplicar lo aprendido en esos espacios de reflexión. Explican que el quehacer cotidiano del maestro constituye un emergente constante, con altas demandas. Asimismo, señalan la sobrecarga laboral y la falta de políticas educativas que respalden su labor. Otro obstáculo planteado para dicha aplicación es la alta demanda de tiempo, sumada a la gran cantidad de contenidos que deben transmitirse en un período corto.

Los demás profesores orientados a la formación de educadores señalan tres barreras principales: la dificultad del trabajo en equipo, la falta de compromiso del docente en temas de inclusión y las limitaciones para realizar una autocrítica y reflexionar sobre la práctica pedagógica.

También se analizaron los beneficios de estas Prácticas Reflexivas en la Formación Docente (FD). Los entrevistados coinciden, en términos generales, en que su aplicación en la inclusión escolar genera transformaciones importantes tanto en el aula como en la calidad educativa. Entre los beneficios señalados

destacan la superación de la homogeneidad en las aulas, el fortalecimiento profesional del profesorado y el trabajo colaborativo para abordar la complejidad del entorno. Asimismo, estas acciones propician un marco de mayor calidad educativa y estimulan la reflexión crítica del docente sobre sus propias prácticas, lo que se traduce en una mejora continua de los procesos de enseñanza.

Otra categoría de análisis examina como se proyectan dichos beneficios en el espacio áulico. En relación con este eje, los docentes señalaron que su implementación requiere del trabajo colaborativo y de una gestión flexible de los tiempos de clases. Asimismo, subrayaron la importancia de incorporar esta temática en la agenda institucional, atender a la rutina diaria y considerar el punto de partida pedagógico de cada estudiante. Finalmente, destacaron la importancia de operativizar tanto la planificación como el ejercicio de la metacognición.

Otra de las categorías claves a considerar son las necesidades formativas no cubiertas que los docentes identifican dentro de su formación inicial en relación con esta temática. Al respecto, existe un consenso unánime sobre la urgencia de contar con más espacios de aprendizaje orientados a la neurodiversidad y la discapacidad. Específicamente, los educadores señalan la necesidad de comprender las características de aprendizaje de estos/as niños/as y adolescentes, así como de adquirir herramientas para adecuar las propuestas pedagógicas a cada caso. Asimismo, demandan rutas de trabajo concretas ante situaciones específicas, el diseño de una “caja de herramientas” didáctica al egresar y una formación sólida en métodos de enseñanza, evaluación y diagnósticos vinculados a la población neurodivergente.

Por último, se analizó la categoría final: si los dispositivos de Prácticas Reflexivas garantizan una mayor calidad educativa en la inclusión y cuáles son las propuestas para lograrlo. Las respuestas de los docentes mostraron una gran coherencia con el resto de la entrevista. De manera unánime, coincidieron en que estos dispositivos en la Formación Docente efectivamente garantizan dicha calidad. Según los participantes, esto se logra mediante:

- Trabajo colaborativo: un diseño conjunto basado en la responsabilidad de todos los actores intervinientes para trabajar en red y en equipo.

- Participación activa: una planificación compartida con las familias y las personas con neurodivergencia.
- Reducción de barreras: la eliminación de los obstáculos sociales y educativos que dificultan el aprendizaje.
- Espacios de reflexión: la creación de momentos en la agenda educativa para pensar y construir en forma colectiva.
- Acción continua: un proceso constante de revisión para transformar la realidad mediante propuestas claras y concretas.

CONCLUSIONES

La información expuesta en el presente trabajo de investigación nos permite demostrar que la relación entre los dispositivos de pedagogía reflexiva en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la implementación de prácticas inclusivas en el aula es de carácter fragmentario y complejo. Si bien existe una clara intención institucional por vincular ambos enfoques, se evidencia una brecha significativa entre la relación teórica que se promueve en la formación y la acción concreta frente a la diversidad áulica.

Conclusión 1: Indagar como se configuran los dispositivos de pedagogía reflexiva en relación con los tipos que se presentan, la frecuencia con que se utilizan, los contenidos que se presentan y modalidades de la práctica docente.

De manera específica, el análisis de los dispositivos implementados, como talleres o ateneos pedagógicos, son dispositivos claves en este estudio y han demostrado que estos espacios son valorados por los profesores como instancias ricas para el debate. Sin embargo, el principal hallazgo de esta investigación radica en que, aunque dichos dispositivos están formalmente integrados en el diseño curricular de los ISFD, resultan insuficientes en su carga horaria, en relación a su contenido y difícil aplicación en la práctica. Se encontraron serias dificultades para traducir esa reflexión en estrategias didácticas inclusivas y adaptadas cuando se enfrentan a la realidad y los tiempos del aula.

Este panorama revela que para que los ateneos y talleres impacten verdaderamente en la educación inclusiva, deben reconfigurarse como herramientas de acompañamiento continuo. Que preparen al docente para la toma de decisiones en situaciones áulicas complejas.

Conclusión2: Identificar las concepciones de los formadores sobre las prácticas de reflexión pedagógica en la inclusión escolar

Respecto a las concepciones de los formadores docentes, se identificó que existe una mirada favorable y tradicional sobre las prácticas de reflexión pedagógica sobre inclusión escolar. Los profesores entienden la reflexión como valor indispensable para derribar las barreras de aprendizaje, aunque reconocen

que la falta de tiempos institucionales y la sobrecarga de contenido dificulta la profundización en debates sobre la diversidad en el aula.

Conclusión 3: Analizar cómo las prácticas reflexivas pueden garantizar un abordaje educativo de calidad y educativo.

El análisis de las entrevistas permite concluir que las prácticas reflexivas son un pilar fundamental para garantizar una educación de calidad. Al obligar al docente a evaluar el impacto de sus decisiones en el aula, la reflexión transforma la enseñanza en un proceso dinámico que se adapta a las necesidades reales de los estudiantes.

Conclusión 4: Relevar estrategias de inclusión efectivamente utilizadas en prácticas reflexivas: DUA, adecuaciones, PPI.

Finalmente, el relevamiento de estrategias de inclusión utilizadas efectivamente en las prácticas reflexivas demostró que el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) es la más utilizada, aunque se desconoce como implementarla correctamente. El Diseño universal para el Aprendizaje (DUA) aparece como un marco teórico poco conocido, por lo que no es implementado en el aula.

Recomendaciones para la acción pedagógica e institucional

A partir de estos hallazgos se formulan las siguientes recomendaciones:

- **Reestructurar los dispositivos de las Prácticas Reflexivas.** Es urgente transformar la agenda de estos espacios para que dejen de centrarse únicamente en la gestión administrativa del aula y comiencen a priorizar la atención a la diversidad como un eje transversal y obligatorio. Incrementar la carga horaria destinada a talleres, ateneos y espacios de pensamiento crítico, garantizando que la reflexión sobre la práctica con alumnos con discapacidad y neurodiversidad sea un eje continuo y no un complemento aislado.
- **Capacitación situada en estrategias de inclusión:** Se recomienda diseñar talleres teóricos- prácticos dirigidos a los Profesores de los ISFD y a los docentes de aulas, enfocados en el dominio operativo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las adecuaciones curriculares y la confección del Proyecto Pedagógico para la inclusión (PPI).
- **Articulación institucional con escuelas asociadas:** Es clave generar canales de comunicación fluidos entre el ISFD y las escuelas donde se

realizan prácticas, asegurando que los futuros docentes puedan observar, debatir y co-diseñar estrategias de inclusión concretas junto a los maestros en el ámbito áulico cotidiano. Esto permitirá analizar las barreras para el aprendizaje en el contexto real donde suceden.

- **Acompañamiento en el co-diseño didáctico:** Proporcionar plantillas, guías y andamiajes específicos dentro de las carpetas de prácticas que obliguen al estudiante a planificar pensando en la heterogeneidad del aula desde el primer momento, y no como un agregado de último minuto.

Bibliografía

Anijovich, R; Cancio, C; y Ferrarelli, M. (2024) *Abrazar la diversidad en el aula: de la reflexión a la acción.* Paidós.

Ainscow, M; Booth, T. y Dyson, A. (2006): *Improving schools developing inclusión.* Routledge.

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A global Education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies,* 51 (2), 143-155

Benítez, N. S; & Pacheco, P. (2021). Concepciones sobre Educación inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes: un estudio de caso. *Revista Convergencia Educativa*, 9, 16-29. https://doi.org/10.29035/rce.9.16

Boggino, N. (2014). Pensar en la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. Abolir las fronteras, los eufemismos y los enigmas. *Revista de pedagogía crítica. Paulo freire,* (15), 13-31

Boggino, N. (2024). ¿Inclusión o accesibilidad educativa para todos? Pensar una escuela que no excluya. Homo Sapíens Ediciones.

Cadena, S; Moreno, V; Murillo, C.L.L; y Rivera, J.E (2025). La práctica reflexiva como eje en el desarrollo profesional docente: diario pedagógico, autoevaluación y comunidades de aprendizaje colaborativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9, 11193-11210.

Calderón-Almendros, I., y Echeita-Sarrionandia, G. La educación inclusiva como derecho humano. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1243.

Cuarezma, P. (2023). Exploración teórica y reflexiones sobre la práctica docente en las instituciones de Educación Superior. *Revista Humanismo y Cambio Social*, (22), 26-36

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos.* Paidós

Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo.* Paidós

Domingo Roget, A (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la Praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1- 21 https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad.* 10 (1), 207-218

Figueroa Molina, R.E, Martínez, M. & PY Thorné Torné, R. (2022). Formación inclusiva: concepciones y prácticas pedagógicas en docentes de educación superior. *Revista de Investigación Educativa y Pedagógica*, (7), 236-251.

Hernández Sánchez, A. M; y Ainscow, M (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. RETOS XXI: *Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI*, 2 (1), 13-22

Herrera, J.I; Parrilla, A; y Guevara, G. (2018). La formación docente para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva.* 12 (1), 21-38

Hurtado Chiqui, H; & otros. (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

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers´ leve lof reflective practice. *Reflective practice,* 9 (3), 341-360

Pérez Dalmeda, M. E; y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de discapacidad* (REDIS), 7 (1), 7-27

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Grao

Rivas, P. (2004). La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento. *Educere.*

Méndez, S; Hernández-Sampieri, R; y Cuevas, A. (2009). *Título del estudio de caso o sección analizada.* Mc Graw- Hill.

Hernández- Sampieri, R; Fernández-Collado, C y Baptista- Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación (5° ed.).* Mc Graw-Hill

Schön, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona Paidós.

Singer, J. (2016). *Neurodiversity: the birth of an idea.* Amazon Kindle

Talaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere,* 10 (33), 269-279

UNESCO (1994). *Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría de Estado de Educación.

UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Ginebra. Recuperado https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Villalobos, J; & Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales (14)*, 139-156

Zambrano, G; y Prado, P. (2025). La formación docente para la educación inclusiva. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 3, 1-14.