

A.PR.EN.D.E.R. en Clave de Inclusión: Narrativas sobre el Enseñar, Resistir y Cuidar en Territorios Escolares Vulnerables

Learning through Inclusion: Narratives about Teaching, Resisting, and Caring in Vulnerable School Settings

Claudia De Angelis Moreira*

Universidad de Montevideo, Uruguay

RESUMEN:

En el marco de las transformaciones orientadas a promover una educación más justa e inclusiva, este artículo se centra en el análisis de las representaciones y actitudes hacia la educación inclusiva y el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el aula, en el ecosistema de las escuelas del Programa APRENDER de Uruguay. Estas instituciones, situadas en contextos de alta vulnerabilidad, constituyen escenarios privilegiados para la formación de futuros docentes que realizan allí su práctica profesional final. Desde un enfoque ecológico y mediante un diseño mixto de tipo concurrente (CUAL+cuán), descriptivo, observacional y transeccional, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, encuestas y focus groups a estudiantes de formación docente, directores escolares y maestros adscriptores -denominación utilizada en Uruguay para referirse a los docentes titulares que cumplen la función de tutores de práctica durante el proceso formativo-. Los resultados revelan tensiones entre los discursos inclusivos y las prácticas reales, carencias formativas para el abordaje de las dificultades de aprendizaje, y un posicionamiento ético resistente por parte de muchos actores escolares. Se destaca el rol del maestro adscriptor como mediador pedagógico clave y la potencia de las escuelas APRENDER como territorios formativos intensos. Se concluye que la formación inicial docente requiere integrar estrategias de acompañamiento profesional situado y resignificar las prácticas en contextos vulnerables como oportunidades genuinas de aprendizaje inclusivo y transformación institucional.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Formación docente, Dificultades de aprendizaje, Prácticas pedagógicas, Contextos vulnerables.

ABSTRACT:

Within the framework of ongoing efforts to promote a more equitable and inclusive education system, this article analyzes representations and attitudes toward inclusive education and the approach to learning difficulties in the classroom, focusing on the ecosystem of Uruguay's APRENDER Program schools. These institutions, located in highly vulnerable contexts, provide key settings for the professional practicum of student teachers in their final year of training. Using an ecological perspective and a concurrent mixed-methods design (QUAL+quan), descriptive, observational, and cross-sectional in nature, the study employed semi-structured interviews, surveys, and focus groups with student teachers, mentor teachers, and school principals. The results reveal tensions between inclusive discourse and actual practices, gaps in training for addressing learning difficulties, and a strong ethical commitment from many educational actors. The role of the mentor teacher emerges as a key pedagogical mediator, and APRENDER schools are highlighted as intense formative territories. The study concludes that initial teacher education must incorporate strategies for situated professional support and reframe teaching practices in vulnerable contexts as authentic opportunities for inclusive learning and institutional transformation.

KEYWORDS:

Inclusive education, Teacher education, Learning difficulties, Pedagogical practices, Vulnerable contexts.

CÓMO CITAR:

De Angelis Moreira, C. (2025). A.PR.EN.D.E.R. en clave de inclusión: narrativas sobre el enseñar, resistir y cuidar en territorios escolares vulnerables. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 131-148.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200131>

1. Introducción

El Programa de Escuelas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), impulsado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay, constituye una política educativa orientada a promover condiciones de equidad e inclusión en territorios escolares caracterizados por la vulnerabilidad social y estructural (DGEIP, 2025). Si bien comparten el plan de estudios con el resto del sistema educativo público, estas escuelas presentan características diferenciales: fuerte anclaje territorial, equipos ampliados con maestros comunitarios y de apoyo, proyectos pedagógicos contextualizados, y una institucionalidad permeada por la lógica del acompañamiento a trayectorias escolares complejas (INEEd, 2023, 2025).

Las escuelas APRENDER representan, por tanto, un terreno fértil para interrogar las posibilidades y los límites de la Educación Inclusiva (EI), tanto en su dimensión estructural como formativa. Estas instituciones no solo reciben a escolares que enfrentan múltiples barreras para el aprendizaje y la participación, sino que algunas de ellas también funcionan como centros de práctica para estudiantes en formación docente (EFD) que cursan allí su último año de formación profesional. Este doble protagonismo –de estudiantes en formación y estudiantes en situación de escolarización– convierte a las escuelas de práctica APRENDER (EPA) en escenarios privilegiados para explorar cómo se configuran las actitudes, representaciones y prácticas inclusivas en la formación inicial docente.

El interés académico y social de este estudio radica en comprender cómo se construyen sentidos y posicionamientos hacia la EI en un ecosistema escolar atravesado por la escasez de recursos, la diversidad sociocultural y la fragmentación de los apoyos especializados. En este marco, resulta clave analizar cómo los futuros docentes interpretan y enfrentan las Dificultades de Aprendizaje (DA), cómo se vinculan con los actores institucionales –en particular, con los maestros adscriptores (MA) y los equipos de dirección–, y qué experiencias formativas emergen de dicha interacción. Estas preguntas adquieren especial relevancia en un contexto regional y global donde la inclusión ha sido proclamada como principio rector de los sistemas educativos (Hurtado, 2019; UNESCO, 2021; Valdés et al., 2019), pero cuya implementación efectiva enfrenta profundas tensiones estructurales, epistemológicas y formativas (Ainscow, 2020; Echeita, 2022; Ramírez Íñiguez, 2020; Weuffen et al., 2023).

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), el presente trabajo asume que los procesos formativos no pueden desvincularse del entramado institucional, político y emocional en el que se inscriben. Tal como lo señalan Booth et al. (2015), promover culturas, políticas y prácticas inclusivas requiere reconocer que la exclusión no es un fenómeno individual ni excepcional, sino una construcción relacional que emerge en la intersección de factores personales, interpersonales y estructurales. En este sentido, abordar las actitudes hacia la EI desde una mirada situada permite complejizar las narrativas que reducen la inclusión a una cuestión de voluntad individual o competencia técnica (Morales, 2023).

A su vez, la literatura sobre pedagogía inclusiva ha advertido que enseñar para la diversidad no consiste simplemente en aplicar adaptaciones o recursos específicos, sino en desarrollar una postura ética, una disposición abierta a la diferencia y una comprensión crítica del contexto (Florian y Black-Hawkins, 2011; Spratt y Florian, 2015; Terigi, 2018). Esta mirada cuestiona los modelos tradicionales de la formación inicial docente, frecuentemente escindidos de la realidad institucional de las escuelas.

Diversos estudios en América Latina han señalado la existencia de brechas significativas entre el discurso formativo sobre inclusión y las prácticas efectivamente observadas en los centros escolares, lo cual demanda revisar no solo los contenidos curriculares, sino también las condiciones materiales y simbólicas en que se desarrolla la práctica docente (Murillo y Hernández, 2011; Vaillant y Manso, 2022).

Desde una perspectiva situada, los análisis recientes sobre trayectorias educativas revelan que, si bien en la región se han multiplicado los programas orientados a promover la presencia y participación estudiantil, persisten segmentaciones estructurales que obstaculizan el aprendizaje, la pertenencia y la continuidad escolar en los sectores más vulnerables (Bravo-Sanzana et al, 2021; Delgado Valdivieso et al., 2022). Esta constatación interpela las visiones reduccionistas de inclusión como mero acceso, y obliga a preguntarse por las condiciones reales que hacen posible –o no– el derecho a una educación significativa.

Este artículo presenta los resultados de una investigación doctoral centrada en las representaciones, actitudes y experiencias vinculadas al abordaje de las DA y la EI por parte de estudiantes en formación, maestros adscriptos y directores de escuelas APRENDER de Uruguay. A través de un diseño metodológico mixto –que combinó entrevistas semiestructuradas, encuestas autoadministradas y *focus groups*– se buscó comprender cómo se configura la inclusión en estos espacios escolares, qué tensiones emergen y qué condiciones favorecen u obstaculizan el desarrollo de prácticas docentes inclusivas. Esta indagación se sostiene en una convicción profunda: que la inclusión no se decreta ni se enseña desde afuera, sino que se construye en la práctica cotidiana, en el vínculo pedagógico y en las decisiones colectivas que sostienen la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

2. Revisión de la literatura

La Educación Inclusiva (EI) ha ganado centralidad en la agenda pedagógica global como horizonte ético, político y pedagógico para garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes (UNESCO, 2020). Sin embargo, como sostienen Fernández-Blázquez y Echeita (2022) y Schmalbach Moreno (2025), existe una brecha persistente entre el discurso normativo que promueve la inclusión y las condiciones materiales, institucionales y formativas que limitan su implementación efectiva. En América Latina, esta brecha se expresa con particular crudeza en los contextos de alta vulnerabilidad social, donde las escuelas enfrentan desafíos complejos para sostener la presencia, la participación y el aprendizaje significativo de sus estudiantes (Delgado Valdivieso et al., 2022; Ramírez Iníguez, 2020).

La literatura internacional ha advertido que la inclusión no se logra mediante intervenciones puntuales ni mediante adaptaciones individuales, sino a través de una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas escolares (Booth et al, 2015). En esta línea, el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1987) permite analizar la inclusión como un fenómeno relacional, situado en un entramado de vínculos entre sujetos, instituciones y sistemas más amplios. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el estudio de escuelas que operan en territorios vulnerados, como las escuelas APRENDER de Uruguay, concebidas como espacios de innovación, equidad y justicia educativa (Mancebo, 2012).

En este marco, las representaciones y actitudes de los docentes frente a la diversidad y las DA adquieren un papel central. Diversos estudios han mostrado que las creencias docentes –entendidas como estructuras cognitivas relativamente estables que orientan

la interpretación y acción pedagógica— influyen poderosamente en la construcción de prácticas inclusivas o excluyentes (Florian y Black-Hawkins, 2011; Moliner et al., 2018; Sevilla et al., 2017; Terigi, 2018). Así, una representación centrada en el déficit puede llevar a reproducir estrategias homogeneizantes y prácticas de etiquetamiento, mientras que una actitud comprometida con la equidad puede favorecer la búsqueda activa de respuestas pedagógicas diversificadas (Jiménez Pastén y Figueroa-Céspedes, 2020; Cura, 2022).

En el ámbito de la formación inicial docente, las actitudes hacia la diversidad no constituyen disposiciones espontáneas ni universales, sino construcciones situadas que emergen en la articulación —no siempre armónica— entre los discursos académicos, las experiencias de práctica profesional y las dinámicas institucionales donde se inscriben los procesos formativos (Garay Alemany et al, 2023; Vaillant y Marcelo, 2025). Si bien los marcos normativos y curriculares promueven una perspectiva inclusiva, persiste una brecha significativa entre dichas orientaciones y las condiciones reales de formación, particularmente en lo que respecta a la preparación para atender a la diversidad en aulas marcadas por múltiples desigualdades. Diversos estudios evidencian que los EFD manifiestan inseguridad y escasa autoeficacia para enfrentar situaciones complejas vinculadas a dificultades de aprendizaje, comportamientos disruptivos o trayectorias educativas discontinuas (Barcia, 2018; Marcelo y Vaillant, 2022; Rodríguez Cartagena, 2020; Zembylas, 2021;). Esta sensación de desborde subjetivo se ve agravada en instituciones atravesadas por la precariedad estructural, la fragmentación de los apoyos interinstitucionales y la sobrecarga laboral de los equipos docentes, configurando un escenario poco propicio para el desarrollo de prácticas inclusivas sostenidas.

A nivel nacional, diversos informes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) han señalado que, si bien las políticas inclusivas han promovido el acceso a la educación, persisten brechas importantes en términos de participación efectiva, aprendizajes logrados y trayectorias escolares sostenidas en los contextos más vulnerables (INEEd, 2019, 2022, 2023). Estas condiciones, además, impactan en la percepción de los futuros docentes sobre su preparación para enfrentar la diversidad en el aula.

Complementariamente, el informe ARISTAS (INEEd, 2025) muestra desempeños más bajos en escuelas en contextos de mayor vulnerabilidad, confirmando la necesidad de fortalecer la formación y los apoyos institucionales y revelando que las desigualdades educativas persisten y tienden a ampliarse en función del contexto territorial y socioeconómico de las escuelas.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar a las emociones que también forman parte constitutiva de la experiencia docente, particularmente en escenarios complejos. Estudios recientes han advertido que las emociones no son simples reacciones individuales, sino construcciones sociales atravesadas por relaciones de poder, discursos institucionales y climas escolares (Aguirre Asanza et al, 2025; Mardones Soto, 2023; Misad et al, 2022).

En el contexto latinoamericano, Abramowski (2024) ha problematizado la tendencia a reducir las emociones a dimensiones técnicas o instrumentales (“pedagogías de las emociones”), proponiendo en cambio una lectura crítica que reconozca su carácter político, relacional y situado. Según la autora, el malestar docente, la frustración y el sentimiento de desborde no son meros síntomas individuales, sino expresiones de estructuras escolares que invisibilizan el cuidado mutuo y sobrecargan a los profesionales con demandas contradictorias. En contraposición, plantea que la

empatía, el acompañamiento afectivo y la solidaridad entre colegas pueden operar como formas colectivas de sostén frente a los efectos excluyentes del sistema.

En una línea convergente, Zembylas (2021) sostiene que las emociones desempeñan un rol clave en los procesos de socialización política en la escuela, muchas veces operando como mecanismos de “adoctrinamiento afectivo” que reproducen jerarquías normativas y exclusiones implícitas. Reconocer esta dimensión afectiva del poder educativo es, para el autor, una condición necesaria para construir pedagogías verdaderamente inclusivas.

El tratamiento de las DA en el marco de la EI ha sido objeto de múltiples controversias teóricas y prácticas (Alemany, 2019; Defior, 2015; Francés, 2022; Sánchez, 2008; Soriano Ferrer, 2005). Si bien en algunos enfoques las DA se han asociado exclusivamente a déficits individuales o neurobiológicos, los marcos más recientes las comprenden como construcciones escolares e institucionales, que emergen en la interacción entre características personales, condiciones de enseñanza y dinámicas contextuales (Affonso, 2013; Echeita, 2022; Terigi, 2009). Esta perspectiva crítica advierte sobre el riesgo de “psicologización” de los fracasos escolares y enfatiza la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas, los dispositivos de apoyo y las formas de evaluación. En este sentido, comprender cómo los docentes en formación representan y enfrentan las DA resulta clave para analizar el grado de inclusión real en el aula: si se perciben como un problema a derivar, a remediar o como un llamado a transformar las estrategias de enseñanza. Estudios realizados en la región subrayan que las actitudes hacia las DA no solo reflejan creencias individuales, sino también las condiciones institucionales y las lógicas formativas que operan en las prácticas escolares (Borja-Ramos, 2025; De Angelis, 2023; López Melero, 2021).

En este sentido, las escuelas de práctica adquieren un rol estratégico, ya que constituyen el primer espacio real donde los EFD confrontan sus saberes previos con la realidad de las aulas. En este proceso, el papel del maestro adscriptor (MA) es fundamental. Su acompañamiento no solo habilita o limita el desarrollo de ciertas prácticas, sino que también modela actitudes, posicionamientos y modos de entender la tarea docente (Cascales et al., 2021; Ruiz Bernardo et al., 2022). La literatura sobre formación situada destaca que los MA pueden ser aliados clave en la construcción de prácticas inclusivas cuando se reconocen como formadores. Cuando se consolida una dupla pedagógica entre MA y EFD basada en el diálogo, la reflexión y el compromiso ético, se habilitan prácticas transformadoras (Florian y Black-Hawkins, 2011; Marcelo y Vaillant, 2022). Por el contrario, si esta relación se basa en lógicas jerárquicas o reproducen modelos tradicionales, tiende a naturalizar prácticas de exclusión.

La investigación también ha resaltado la necesidad de fortalecer la coherencia entre los discursos inclusivos de la academia y las prácticas escolares reales. Florian y Black-Hawkins (2011) proponen la pedagogía inclusiva como una forma de enseñanza sensible a la diversidad, que parte de la planificación para todos los estudiantes sin recurrir a la lógica de la excepción. Esta propuesta desafía la idea de que solo algunos pueden aprender y plantea que las decisiones pedagógicas deben ser lo suficientemente flexibles y éticas como para albergar múltiples trayectorias.

En suma, la revisión de la literatura permite sostener que la inclusión no puede pensarse como un “recurso” externo ni como una meta alcanzable por decreto. Se trata de un proceso complejo, que requiere transformar las formas de mirar, de sentir y de enseñar. Comprender cómo se construyen las actitudes docentes hacia la EI y las DA en escenarios reales —como los que ofrecen las escuelas APRENDER— resulta clave para avanzar en modelos de formación más justos, situados y transformadores.

3. Método

Enfoque metodológico

La investigación se enmarca en un diseño metodológico mixto de tipo concurrente (CUAL+cuan), de carácter descriptivo, observacional y transeccional (Hernández Sampieri et al., 2014). Esta estrategia respondió a la necesidad de construir una comprensión integral del fenómeno educativo analizado, articulando la riqueza interpretativa del enfoque cualitativo con la sistematicidad del análisis cuantitativo.

La elección de un enfoque mixto fue consistente con el marco teórico ecológico (Bronfenbrenner, 1987), que sostiene que los procesos humanos deben analizarse en su interacción con los contextos multilocalizados en los que se desarrollan. En este caso, se asumió una perspectiva ecológica de la formación docente, centrada en el estudio de las escuelas APRENDER como escenarios complejos donde se cruzan dimensiones personales, institucionales, socioculturales y políticas. Estas instituciones públicas, ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad, concentran múltiples dispositivos de intervención y constituyen territorios fértiles para observar las tensiones y potencialidades de una formación inclusiva situada.

La triangulación se desplegó no solo a nivel de técnicas y fuentes, sino también en la articulación de actores: estudiantes en formación docente (EFD), maestros adscriptores (MA) y directivos. Esta decisión metodológica buscó capturar la diversidad de miradas, posicionamientos y experiencias, en coherencia con el objetivo de interpretar de manera situada cómo se configuran las representaciones, actitudes y prácticas inclusivas en el marco de la formación inicial docente.

Participantes

El universo de estudio estuvo compuesto por las escuelas APRENDER del departamento de Montevideo que, al momento del trabajo de campo, recibían estudiantes de cuarto año de Magisterio para su práctica profesional. Se seleccionaron 18 escuelas distribuidas en tres zonas (oeste, centro y este), considerando criterios de heterogeneidad territorial, trayectoria institucional y accesibilidad.

Participaron en el estudio:

- 110 estudiantes en formación docente (EFD) que respondieron encuestas autoadministradas;
- 117 maestros adscriptores (MA), también encuestados;
- 18 directores de escuelas APRENDER, entrevistados en profundidad;
- 10 EFD y 10 MA que participaron en *focus groups* virtuales interinstitucionales.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se combinaron tres técnicas principales:

1. Entrevistas semiestructuradas a directores escolares y cinco informantes clave, orientadas a relevar sentidos atribuidos a la inclusión, condiciones institucionales, mediaciones formativas y tensiones en el ejercicio del liderazgo pedagógico.
2. Encuestas autoadministradas a estudiantes y maestros adscriptores, que incluyeron escalas de actitud, preguntas abiertas y la técnica de evocación y

jerarquización (Mazzitelli, 2012). Esta última permitió acceder a las representaciones sociales en torno a los conceptos de Educación Inclusiva y Dificultades de Aprendizaje, a partir de asociaciones semánticas espontáneas jerarquizadas según la importancia atribuida.

3. *Focus groups* virtuales, realizados en sesiones diferenciadas con EFD y MA, en modalidad interinstitucional. Esta técnica habilitó la emergencia de discursos colectivos, relatos de experiencia y reflexiones compartidas sobre las condiciones y posibilidad de una formación inclusiva situada.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló entre 2022 y 2023, en el contexto de reconfiguración postpandemia del sistema educativo. Las actividades fueron autorizadas por las autoridades correspondientes y se llevaron a cabo bajo protocolos de cuidado sanitario. La participación fue voluntaria, mediada por consentimiento informado, y se garantizó en todo momento la confidencialidad, el anonimato y el derecho a desistir sin consecuencias.

Procedimientos de análisis

Los datos cualitativos fueron procesados mediante el software Atlas.ti, aplicando procedimientos de codificación abierta, categorización emergente y análisis temático (Strauss y Corbin, 2002). Este abordaje permitió identificar patrones discursivos, tensiones recurrentes y significados construidos intersubjetivamente entre actores educativos.

Por su parte, los datos cuantitativos fueron analizados con el software SPSS, mediante técnicas estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central). En el caso de los datos derivados de la técnica de evocación, se construyeron matrices semánticas y mapas representacionales jerárquicos, permitiendo identificar núcleos centrales, zonas periféricas y campos de tensión discursiva en torno a los conceptos claves.

La integración de ambos enfoques se realizó bajo un modelo de triangulación concurrente (Creswell y Plano Clark, 2018), en el que los resultados cualitativos y cuantitativos fueron procesados de forma paralela y luego interpretados de manera conjunta, dando lugar a una lectura ecológica, relacional y situada del fenómeno educativo investigado. Este abordaje permitió no solo contrastar resultados, sino también potenciar la comprensión del problema desde múltiples niveles de análisis, respetando la complejidad de las escuelas APRENDER como ecosistemas pedagógicos donde se juega la posibilidad de una formación docente inclusiva, sensible y transformadora.

4. Resultados

El análisis de entrevistas, *focus groups* y encuestas permitió configurar cinco grandes categorías analíticas que contribuyen a comprender cómo se construyen los marcos interpretativos, las prácticas y las condiciones que atraviesan la Educación Inclusiva (EI) y las Dificultades de Aprendizaje (DA) en el ecosistema de las escuelas APRENDER. La triangulación de fuentes y actores fortaleció la validez del estudio desde una mirada ecológica.

4.1. Marcos interpretativos sobre la Educación Inclusiva: sentidos, tensiones y horizontes ético-políticos

La mayoría de los participantes expresa una valoración positiva de la EI como derecho humano y principio de justicia social. En la encuesta a estudiantes de formación docente (EFD), el 85 % afirmó estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación: “La inclusión debe ser un principio rector de toda práctica educativa”.

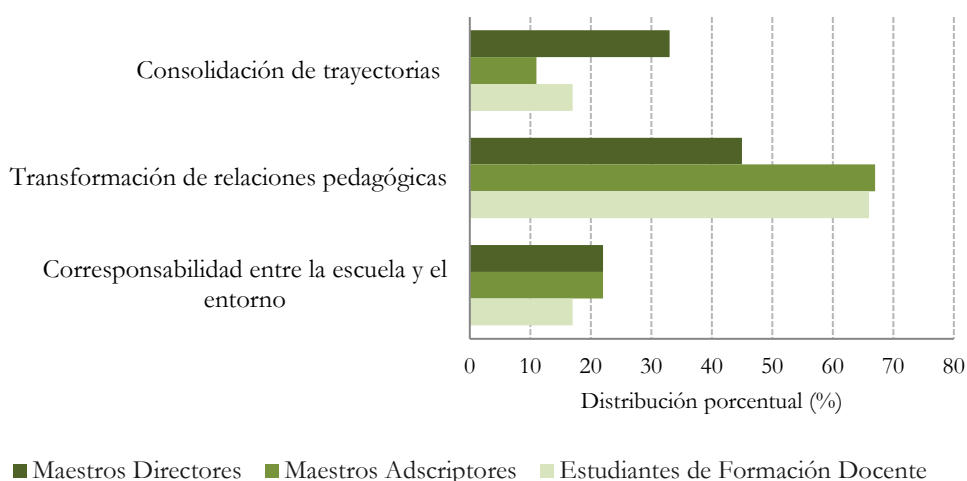
Incluir para mí es respetar la diversidad, que todos tengan las mismas posibilidades, aunque no sean iguales. (EFD, focus group)

Desde la dirección tenemos que marcar un rumbo claro: que nadie quede fuera, aunque no siempre tengamos los recursos. (Directora, entrevista)

Como se observa en el Gráfico 1, los tres actores del ecosistema APRENDER –directores, maestros adscriptores y estudiantes de magisterio– coinciden en atribuir un papel central a la transformación de las relaciones pedagógicas, aunque se observan diferencias en la importancia otorgada a la consolidación de trayectorias y a la corresponsabilidad entre la escuela y el entorno.

Gráfico 1

Representaciones de la educación inclusiva



Nota. Elaboración propia a partir del análisis con ATLAS.ti 7.

No obstante, este consenso normativo coexiste con una percepción extendida de distancia entre el discurso inclusivo y su concreción práctica. El 78% de los EFD declara que las condiciones institucionales dificultan la implementación de propuestas inclusivas, lo que evidencia que, más allá de la adhesión ética al principio de inclusión, persisten tensiones estructurales que limitan su concreción cotidiana.

4.2. Construcciones sociales de las Dificultades de Aprendizaje: narrativas, atribuciones y dispositivos de intervención

El análisis de las representaciones sobre las Dificultades de Aprendizaje (DA) evidenció la coexistencia de enfoques centrados en el déficit con visiones más contextualizadas. Ante la afirmación: “Las dificultades de aprendizaje son causadas principalmente por características del alumno”, el 52 % de los EFD respondió afirmativamente, mientras que el 36 % expresó desacuerdo, y el 12 % optó por una respuesta intermedia.

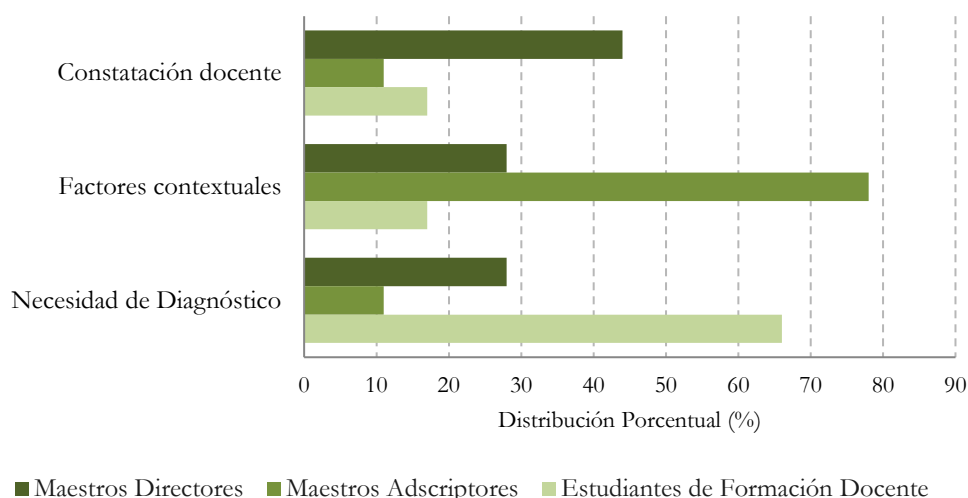
Para mí, tener una dificultad no es algo fijo... a veces está más en lo que falta alrededor que en el niño. (MA, focus group)

La mayoría de las veces no sabemos si lo que tiene el niño es una dificultad real o falta de oportunidades. (Directora, entrevista)

Tal como se presenta en el Gráfico 2, los tres actores del ecosistema APRENDER atribuyen significados diversos a las DA. Mientras que los directores se distribuyen de manera equilibrada entre la constatación docente de una barrera para aprender, factores contextuales y la necesidad de diagnóstico para su definición, los maestros adscriptores enfatizan los factores contextuales (78 %), y los EFD destacan la necesidad de diagnóstico (66 %).

Gráfico 2

Representaciones de las dificultades de aprendizaje



Nota. Elaboración propia a partir del análisis con ATLAS.ti 7.

Además, el 66 % de los encuestados manifestó que en sus centros de práctica no existen protocolos claros para el abordaje de las DA, lo cual refuerza la percepción de fragmentación e incertidumbre institucional.

Estos hallazgos evidencian que, si bien emergen voces que problematizan las interpretaciones centradas en el déficit, las prácticas escolares aún carecen de dispositivos sistemáticos que garanticen un abordaje inclusivo y contextualizado.

4.3. Condiciones institucionales para la inclusión: restricciones estructurales y anclajes relacionales

El 82 % de los EFD y MA considera que las escuelas donde realizan sus prácticas no cuentan con los recursos humanos suficientes para implementar propuestas inclusivas de forma sostenida, y un 79 % menciona la falta de apoyos técnicos y de coordinación interinstitucional” como un obstáculo recurrente.

La inclusión es una bandera en la escuela, pero nos falta respaldo para sostenerla. (Directora, entrevista)

Cuando no sabemos cómo seguir, pedimos al maestro comunitario. A veces parece que la respuesta es derivar. (MA, focus group)

Pese a ello, el 61 % de los EFD valoró positivamente el clima de colaboración entre docentes, y un 58 % reconoció el rol activo de los directores en la promoción de la EI,

lo cual destaca la relevancia de los vínculos humanos como facilitadores del cambio institucional.

4.4. Prácticas pedagógicas inclusivas: estrategias docentes, límites institucionales y mediaciones posibles

El análisis de los cuestionarios mostró que solo el 31 % de los EFD considera que “recibió herramientas concretas para planificar propuestas inclusivas en el aula”. Además, un 68 % afirmó que “se apoya en la experiencia del MA o en la intuición para tomar decisiones pedagógicas en situaciones de diversidad”.

Hacemos lo que podemos... tratamos de adaptar, pero sin una línea clara. (MA, entrevista)

No nos enseñaron estrategias reales para trabajar con todos. (EFD, focus group)

Aunque algunos mencionaron haber escuchado hablar del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), solo el 14% manifestó haberlo utilizado en sus planificaciones.

4.5. Procesos formativos en inclusión: entre la disonancia académica y el aprendizaje situado

El 83% de los EFD valoró como positiva su experiencia de práctica en escuelas APRENDER, y el 76 % afirmó que “aprendió más sobre inclusión en el terreno que en los espacios teóricos de formación”. No obstante, también se expresó una fuerte disonancia entre lo enseñado en los seminarios y los desafíos reales del aula: solo el 28 % indicó que “la formación académica brindó respuestas suficientes a las situaciones que enfrentó durante la práctica”.

Nos piden que planifiquemos para todos, pero nadie nos mostró cómo. Terminamos improvisando. (EFD, focus group)

Muchos vienen agotados, sin tiempo para reflexionar. Eso también impacta en lo que pueden aprender. (Directora, entrevista)

Estas tensiones reafirman el valor del aprendizaje situado, pero también revelan la necesidad de fortalecer la articulación entre teoría, práctica y acompañamiento institucional.

5. Discusión

Los resultados del estudio permiten una lectura situada, crítica y multivocal de la Educación Inclusiva (EI) en el contexto de las escuelas APRENDER (EPA), evidenciando avances normativos, tensiones estructurales y potencialidades formativas. Desde una perspectiva ecológica (Ainscow, 2020; Bronfenbrenner, 1987), se recupera la interacción entre sujetos, instituciones, políticas y emociones, destacando que la inclusión no puede ser comprendida ni promovida de forma aislada, sino como el producto de configuraciones sociales dinámicas y profundamente interdependientes.

Entre los principios éticos y las brechas operativas

El reconocimiento de la EI como derecho humano es un valor compartido por todos los actores institucionales implicados. Este hallazgo reafirma su centralidad como horizonte ético, político y pedagógico (Booth et al., 2015; UNESCO, 2020). No obstante, la distancia entre el discurso normativo y su realización concreta en las

escuelas constituye un nudo crítico. La inclusión simbólica (Parra, 2023) —aquella que se declara, pero no se implementa— se expresa en prácticas fragmentadas, ausencia de estrategias sostenidas y escasos recursos para acompañar la diversidad. Tal como señalan Soldevilla-Pérez et al. (2024), esta disonancia entre los marcos regulatorios y las condiciones reales del sistema educativo reproduce desigualdades y compromete la posibilidad de transformación estructural.

El enfoque sobre las DA: entre la patologización y la mirada situada

Las Dificultades de Aprendizaje (DA) continúan siendo comprendidas mayoritariamente desde una perspectiva clínica o psicologicista, en consonancia con la tradición de medicalización del fracaso escolar documentada en América Latina (Diez y de Pena, 2022; Terigi, 2009). Este paradigma, centrado en el déficit individual, fue también identificado en las EPA, donde tanto los estudiantes de formación docente como los maestros adscriptores tienden a atribuir las DA a características del alumnado antes que a las condiciones pedagógicas e institucionales (De Angelis, 2023). Aunque emergen voces que cuestionan estos enfoques y proponen lecturas pedagógicas-contextuales, orientadas a reconocer la diversidad como una oportunidad y no como un déficit, estas aún no logran constituirse como hegemónicas. La revisión sistemática de Villegas et al. (2026) refuerza este diagnóstico: solo un 17 % de los estudios recientes en la presentan propuestas pedagógicas situadas, frente al predominio de interpretaciones deficitarias. La persistencia de atribuciones individuales y descontextualizadas constituye, entonces, una barrera cultural para la EI, al focalizar las intervenciones en el sujeto y no en las condiciones del entorno, invisibilizando responsabilidades institucionales y pedagógicas.

Condiciones estructurales: limitaciones materiales y recursos relacionales

Las escuelas APRENDER, insertas en territorios marcados por la vulnerabilidad social, enfrentan profundas limitaciones estructurales: falta de recursos humanos, debilidad de los equipos de orientación y escasa articulación interinstitucional. Estas condiciones, lejos de ser anecdóticas, configuran un escenario adverso la implementación de políticas inclusivas sostenidas (Crespo-Castillo et al., 2024; Borja-Ramos, 2025). Sin embargo, emergen recursos relacionales significativos: el liderazgo pedagógico de algunos directivos, el compromiso ético de los MA y la construcción de redes de cuidado. Tal como destacan Noddings (2012) y Rivas (2019), el capital afectivo-comunitario se configura como soporte imprescindible, especialmente en contextos donde lo material es insuficiente.

Prácticas inclusivas: esfuerzos individuales, escasa institucionalización y tensiones pedagógicas

Las prácticas inclusivas en las EPA se sustentan en gran medida en esfuerzos individuales, muchas veces aislados, más que en políticas institucionales coherentes. La baja apropiación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de enfoques cooperativos confirma la deuda persistente en la formación didáctica inclusiva (Nin Piriz y Tamayo Ancona, 2024). Como advierten Candeias et al. (2021), sin planificación estratégica, acompañamiento sostenido y tiempos protegidos, las propuestas inclusivas dependen de la buena voluntad de ciertos actores, con el consecuente riesgo de desgaste profesional y burnout docente.

Esta situación coincide con hallazgos recientes en la región: Crespo-Castillo et al. (2024) advierten que, en América Latina, la formación docente orientada a la inclusión suele ser insuficiente y desarticulada de la práctica áulica. La mayoría de los docentes

demandan estrategias pedagógicas inclusivas, reflexión práctica y uso de tecnologías, pero enfrentan brechas entre normativa y contexto real.

Formación docente: disonancias, oportunidades y aprendizajes situados

La práctica profesional en las Escuelas APRENDER (EPA) se configura como un espacio formativo de alto potencial, aunque frecuentemente desarticulado respecto a la propuesta académica. Las tensiones entre lo enseñado en el Seminario de Aprendizaje e Inclusión y las realidades del aula evidencian una disonancia formativa que ya han identificado Arnaiz-Sánchez et al (2021). Los Estudiantes de Formación Docente (EFD) valoran las instancias teóricas, pero reconocen que aprenden más sobre inclusión en la práctica, a partir del contacto directo con la diversidad, la incertidumbre y la resolución de problemas reales.

Un hallazgo especialmente relevante refiere al rol del MA como mediador de la práctica. Si bien su acompañamiento resulta decisivo para que las experiencias se transformen en aprendizajes situados, la investigación muestra que muchos de ellos se encuentran en condiciones similares a las de los EFD respecto a las herramientas y conocimientos para abordar la diversidad. En consecuencia, el acompañamiento se ve limitado por la falta de formación específica y apoyos institucionales y se construye más desde la intuición y el compromiso ético que desde estrategias pedagógicas sólidas y sistematizadas (Ainscow et al., 2025).

Como sostienen Crespo-Castillo et al. (2024), fortalecer la formación continua de los docentes en ejercicio es imprescindible para consolidar experiencias inclusivas de calidad. En definitiva, para que la práctica en las EPA sea profundamente formativa, resulta imprescindible una mayor integración curricular, espacios protegidos para la reflexión crítica conjunta entre EFD y MA, y el acceso a formación continua contextualizada que fortalezca la capacidad pedagógica de ambos actores para responder a la diversidad.

Aportes afectivos, disposiciones éticas y comunidades de cuidado

Una de las contribuciones más significativas del estudio es la visibilización de las emociones, actitudes y vínculos como dimensiones centrales del trabajo docente en contextos de inclusión. Las disposiciones afectivas no son periféricas: constituyen condiciones de posibilidad para sostener la inclusión, en línea con la ética del cuidado (Noddings, 2012), especialmente cuando se reconoce el compromiso emocional como forma de resistencia y transformación (Mallén-Lacambra y Mamas 2025).

La experiencia emocional de los EFD y MA —marcada por el cansancio, la frustración, pero también por el compromiso y la esperanza— muestra que la EI se construye no solo desde políticas y recursos, sino también desde la ternura y la contención mutua. Tal como señalan Calandri et al. (2025) competencias como la empatía, la autorregulación emocional y la conciencia afectiva influyen directamente en el clima del aula, en el compromiso estudiantil y en la calidad de las relaciones pedagógicas en contextos de diversidad. Asimismo, estudios etnográficos en contextos vulnerables han demostrado que el trabajo docente implica un arte relacional en el que la ternura, el sostén y la contención emocional funcionan como mediadores frente a experiencias de desigualdad y trauma escolar (Garret, 2024).

6. Conclusiones

A la luz de los hallazgos, este estudio permitió desentrañar las posibilidades y tensiones de la Educación Inclusiva (EI) en las Escuelas APRENDER, evidenciando que la inclusión no se produce de manera aislada, sino en una trama de relaciones institucionales, pedagógicas y emocionales que configuran la vida escolar.

Un hallazgo central fue la disonancia entre el discurso inclusivo de la formación inicial docente y las condiciones reales del aula, donde la práctica se revela como un espacio formativo potente pero limitado por la falta de apoyos y recursos. Los Estudiantes de Formación Docente (EFD) reconocen haber aprendido más sobre inclusión a través de la experiencia directa con la diversidad que por medio de instancias teóricas, confirmando la relevancia del aprendizaje profesional situado. Sin embargo, la ausencia de formación específica y respaldo institucional para los Maestros Adscriptores (MA) constituye un nudo crítico que las políticas de desarrollo docente deberán atender de manera prioritaria.

Asimismo, se constató la persistencia de marcos interpretativos patologizantes de las Dificultades de Aprendizaje (DA), en tensión con la emergencia de visiones pedagógicas-contextuales aún minoritarias. Este patrón refuerza la necesidad de avanzar en propuestas inclusivas que trasciendan el déficit individual y promuevan estrategias situadas, en línea con los debates actuales en América Latina.

La dimensión afectiva y ética apareció como condición de posibilidad para sostener la inclusión en contextos de vulnerabilidad. Las emociones, la empatía y la construcción de comunidades de cuidado entre docentes fueron claves para resistir el desgaste y fortalecer el compromiso colectivo, confirmando que la EI no puede comprenderse sin reconocer la pedagogía del cuidado como pilar fundamental.

De manera propositiva, se identifican tres desafíos estratégicos para consolidar una EI efectiva y sostenible:

- 1 Reconfigurar la formación docente inicial y continua, integrando enfoques inclusivos contextualizados, herramientas pedagógicas y espacios de reflexión situada.
- 2 Transformar las condiciones institucionales, garantizando apoyos técnicos, tiempos para el trabajo colaborativo y acompañamiento sostenido.
- 3 Reconocer y potenciar la dimensión emocional del trabajo educativo, promoviendo comunidades profesionales que valoren el cuidado y la corresponsabilidad.

En síntesis, las Escuelas APRENDER, aun atravesadas por múltiples restricciones, muestran su potencia como escenarios formativos capaces de resistir la reproducción de desigualdades y ensayar modos alternativos de enseñar y acompañar. La inclusión, más que un destino, se configura como una praxis situada, que interpela rutinas y relaciones de poder, y que requiere ser construida colectivamente con coraje, compromiso y esperanza.

Referencias

- Affonso, M. C. (2013). La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. En G. Untoiglich (Ed.), *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz* (págs. 25-44). Noveduc.

- Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(1), 31-47.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Aguirre Asanza, D. M., Ramírez Maldonado, L. M., Maldonado Sarmas, I. C., Apolo Maldonado, M. M., Maldonado Sarmas, E. M. y Masache Lojan, D. C. (2025). Educación emocional y bienestar: herramientas para una escuela inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 946-962.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C. y Viola, J. (2025). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: Possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 51(2), 145-160.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2024.1123456>
- Aleman, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 91-122.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S. y de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Barcia, A. (2018). ¿Cómo actúan los maestros ante las dificultades de aprendizaje? Reflexiones desde la perspectiva de la educación inclusiva y la teoría sociocultural. En V. C. Fernández Carballo (Ed.), *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (pp. 221-276). Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Borja-Ramos, M. G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, 3(1), 1-21.
<https://doi.org/10.62574/1nvav464>
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Díaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F. y Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(59), 81-94.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A. y Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behav Sci (Basel)*. 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Candeias, A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L. y Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, 9(1), 63-75.
<https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
- Cascales Martínez, A. y Gomariz Vicente, M. Á. (2021). Acción Tutorial en Formación Profesional: perspectiva del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.453461>
- Crespo-Castillo, O. S., Mantilla-Crespo, P. A. y Armijos-Robles, D. M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI.

- MQRInvestigar*, 8(4), 6393-6412.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6393-6412>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Cura, D. S. (2022). *Desafíos y oportunidades para la equidad educativa: Principales barreras para el acceso y el aprovechamiento de las herramientas de Ceibal, en niños, niñas y adolescentes de Uruguay. Informe final*. Ceibal - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF Uruguay).
- De Angelis Moreira, C. (2023). *Actitudes hacia el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el aula: una mirada sobre la educación inclusiva en la formación inicial docente* (Tesis doctoral). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
<https://rad.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/6653>
- Defior, S. S. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Delgado Valdivieso, K., Vivas, D., Carrión, C. y Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/racs.v28i.38142>
- DGEIP. (2025). *Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R*. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>
- Diez, M. y de Pena, L. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: Entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis Educativa (Arg)*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260116>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Fernández-Blázquez, M., Echeita, G. y Simón, C. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión*. Plena Inclusión.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Francés, L., Quintero, J., Fernández, A., Ruiz, A., Caules, J., Fillon, G., Hervás, A. y Soler C. V. (2022) Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00462-1>
- Garay Alemany, V., Lagos San Martín, N., Díaz Suazo, P. y Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- Garrett, R. (2025). 'Your story matters': the affective and relational work of teachers in sites of poverty and trauma. *The Australian Educational Researcher*, 52, 1557-1573. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00775-4>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Mac Graw Hill Education.
- Hurtado, Y. M. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. INEEEd.
- INEEd. (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Resumen ejecutivo* (edición revisada). INEEEd.
- INEEd. (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

- INEEd. (2025). *Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Jiménez Pastén, N. y Figueroa-Céspedes, I. (2020) Representaciones sociales de docentes acerca de las diferencias cognitivas en el aula. *Revista sul americana de psicologia* 8(2). <https://doi.org/10.29344/2318650X.2.2554>
- López Melero, M. (2021). Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación crítica e inclusiva en una sociedad poscapitalista* (pp. 19-60). Octaedro
- Mallén-Lacambra, C. y Mamas, C. (2025). Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusividad relacional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 99-124. <https://doi.org/10.14201/teri.32183>
- Mancebo, M. A. (2012). *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores*. UNICEF, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2022). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones
- Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121-145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Mazzitelli, C. (2012). Representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias durante la formación docente inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 392-408.
- Misad, K., Misad, R. y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 2(2), 7-24. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>
- Moliner García, O., Moliner Miravet, L. y Sanahuja Ribés, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>
- Morales, E. (2023). *Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-23. <https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4007>
- Nin Piriz, M. M. y Tamayo Ancona, M. E. (2024). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su impacto en la educación inclusiva en nivel de formación docente: Revisión sistematizada del período comprendido entre 2016-2022. *MLS Educational Research*, 8(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v8i2.2394>
- Noddings, N. (2012). La relación de cuidado en la enseñanza. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Parra, F. (2023). La dignidad de resistir: El valor ético-político de la resistencia. *Ágora Filosófica*, 23(1), 27-42. <https://doi.org/10.25247/P1982-999X.2023.v23n1.p27-42>
- Ramírez Íñiguez, A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Editorial Siglo XXI.
- Rodríguez Cartagena, M. (2020). *La formación de profesores para el desarrollo de prácticas inclusivas con estudiantes de dificultades de aprendizaje en las aulas de enseñanza media de Uruguay* (Tesis de

- doctorado). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
<https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4508>
- Ruiz Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. y Sanahuja Ribés, A. (2022). Motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la visión de los tutores de los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 207-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.519361>
- Sánchez, S. (2008). La construcción social de dificultades de aprendizaje en las prácticas educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 347-364.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300003>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113.
- Schmalbach Moreno, A. M. (2025). El currículo inclusivo en Latinoamérica, una revisión a las principales discusiones en torno a la diferencia entre el currículum escrito y el currículum real. *Horizonte Académico*, 5(1), 345-355.
<https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.86>
- Soldevilla-Pérez, J., Calderón-Almendros, I. y Echeita, G. (2024). Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar. En J. Collet Sabé, M. Naranjo Llanos, M. y Soldevilla Pérez (Coords.), *Educación inclusiva global* (pp. 41-61). Octaedro.
- Soriano Ferrer, M. (2005). La investigación en dificultades de aprendizaje: un análisis documental. *Revista de Neurología*, 41(9), 550-555.
<https://doi.org/10.33588/rn.4109.2004491>
- Spratt, J. F. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2018). *Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. Miradas hacia la educación inclusiva*. II Jornada de Educación y Psicopedagogía (pp. 33-56). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva: Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. UNESCO.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2025) *Desarrollo profesional docente en tiempos digitales*. Grupo Magro.
- Valdés, M. y Díaz Barriga, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinética*, 53.
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0053/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0053/001)
- Villegas, A., Farfán, J., Rivera, J. y Ruiz, G. (2026). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: Revisión sistemática de la producción científica (2020-2024). *Revista InveCom*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>

Weuffen, S., Burke, J., Plunkett, M., Goriss-Hunter, A. y Emmett, S. (Eds.). (2023). *Inclusion, equity, diversity, and social justice in education. A critical exploration of the sustainable development goals*. Springer.

Zembylas, M. (2021). Refusal as affective and pedagogical practice in higher education decolonization: A modest proposal. *Teaching in Higher Education*, 26(7-8), 953-968. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1900816>

Breve CV de la autora

Claudia De Angelis Moreira

Doctora en Educación por la Universidad ORT Uruguay y Magíster en Educación con énfasis en Dificultades de Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay. Actualmente es docente en la Maestría en Educación de la Universidad de Montevideo. Su trayectoria combina la docencia universitaria, la investigación educativa y la gestión pedagógica. Sus líneas de investigación se centran en la educación inclusiva, la formación docente y el abordaje de las dificultades de aprendizaje desde perspectivas pedagógicas y contextuales. Ha participado en congresos internacionales y en proyectos de innovación educativa, y forma parte de comités de evaluación de iniciativas educativas a nivel nacional.

Email: claudiadeangelis161@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5163-5140>