

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Inicial

La educación inclusiva: formación docente para nivel inicial y preparatoria

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciada
en Ciencias de la Educación Inicial

Autores:

Jessica Gabriela Jarama Tigre
Mercy Johmara Rocano Orellana

Director:

Juana Catalina Dávalos Molina
ORCID:  0000-0002-9962-3755

Cuenca, Ecuador
2024-09-04

Resumen

El presente trabajo de titulación es de tipo monográfico, se enmarca en la formación docente en educación inclusiva en los niveles de inicial y preparatoria, ya que se considera fundamental la enseñanza del maestro frente a la educación basada en la diversidad de los alumnos. De esta manera, el objetivo de este estudio fue analizar la formación de los docentes del nivel inicial y preparatoria acerca de la educación inclusiva. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, a través de una investigación documental, con un alcance descriptivo y explicativo, que permitió determinar cómo se forman los docentes de nivel inicial y preparatoria en el marco de la educación inclusiva en el contexto internacional y nacional. Para lo cual, se llevó a cabo un análisis de la bibliografía recolectada de forma sistemática y se enlazaron dos categorías centrales: la formación docente y la educación inclusiva. Las conclusiones comprenden que, los docentes constituyen uno de los agentes más importantes e influyentes en la mediación de la enseñanza, una formación adecuada contribuirá a una mejor inclusión de los estudiantes brindando así una educación de calidad, abordando las necesidades educativas específicas de todo el alumnado. Finalmente, en este contexto se considera importante que dentro de los programas de formación docente se aborde la inclusión como un eje transversal y no como materias aisladas para los formadores de los niveles de educación inicial y preparatoria para el desarrollo integral de los niños.

Palabras clave del autor: formación docente, necesidades educativas específicas, inclusión, atención a la diversidad



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

This monographic study focuses on teacher training in inclusive education at the preschool and kindergarten levels, emphasizing its importance for teaching students with diverse needs. The aim of this research was to analyze how teachers are trained in inclusive education at these educational levels. To achieve this objective, a qualitative approach through documentary research with both descriptive and explanatory scopes was employed. This methodology allowed for an examination of how preschool and high school teachers are trained in inclusive education within both international and national contexts. An analysis of systematically compiled literature was conducted, linking the categories of teacher training and inclusive education. The conclusions of this study highlight that teachers are crucial and influential in the mediation of teaching; Therefore, adequate training will contribute to better inclusion of learners, providing quality education that addresses the specific educational needs of all students. Finally, it is essential that teacher training programs integrate inclusion as a cross-cutting theme rather than as isolated subjects. This approach is crucial for trainers at the early childhood and preparatory levels to ensure the holistic development of children.

Author Keywords: teacher training, specific educational needs, inclusion, attention to diversity



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Resumen.....	1
Abstract	3
Dedicatoria.....	6
Agradecimiento.....	8
Introducción.....	10
Capítulo I Educación inclusiva en el nivel inicial y preparatoria.....	13
1.1 Concepto de educación inclusiva.....	13
1.2 Principios de la inclusión.....	16
1.2.1 El principio de igualdad	16
1.2.2 El principio de la diversidad	17
1.2.3 El principio de la comprensividad	17
1.2.4 El principio de globalización.....	18
1.2.5 El principio de equidad.....	18
1.2.6 El principio de participación	18
1.2.7 El principio de respeto.....	19
1.2.8 El principio de accesibilidad	19
1.2.9 El principio de multiculturalidad, interculturalidad y pluralidad	20
1.3 La educación inclusiva: normativa internacional y nacional.....	20
1.4 Surgimiento de la educación inclusiva en educación inicial	27
Capítulo II Formación docente	31
2.1 Concepto de formación docente	31
2.2 Tipos de formación docente	36
2.2.1 Formación inicial.....	36
2.2.2 Formación Continua.....	36
2.2.3 Formación permanente	37
2.2.4 Capacitación docente.....	37
2.2.4.1 La capacitación docente y la calidad de la educación	38
2.2.4.2 Capacitación y profesionalización docente	38
2.2.4.3 Capacitación docente y desarrollo institucional	39
2.2.4.4 Capacitación docente decidida por la demanda.....	39
2.2.5 Desarrollo profesional	39
2.3 Programas de formación docente: contexto internacional y nacional.....	40
Capítulo III Formación docente en educación inclusiva.....	53
3.1 Revisión de investigaciones a nivel internacional	53
3.2 Revisión de investigaciones a nivel nacional.....	57

3.3 Análisis de los currículos	58
3.4. Análisis de la formación docente en educación inclusiva.....	69
Conclusiones.....	72
Referencias	74

Dedicatoria

Este trabajo de titulación que representa el esfuerzo y la dedicación de muchos años de estudio y aprendizaje, lo dedico de manera especial a la Virgen del Cisne, quien me brindó sabiduría y perseverancia para culminar esta meta.

De manera especial a mis padres que con su ejemplo de trabajo duro me inspiraron a seguir adelante durante este proceso educativo y enseñarme que todo esfuerzo tiene una recompensa, ustedes que han sido mi apoyo incondicional y motivación. A mis hermanas quienes me acompañaron y ayudaron les dedico este logro y agradezco su cariño y constante apoyo. También se lo dedico a mi abuelita que desde el cielo fue esa luz que me daba fuerzas para continuar.

A todos ustedes, mi más profunda gratitud por haber sido partícipes de este proceso, por haberme alentado en los momentos difíciles y por haber celebrado conmigo cada pequeña victoria. Este trabajo es también de ustedes, porque sin su apoyo, comprensión y cariño, nada de esto hubiera sido posible.

Jessica Gabriela Jarama Tigre

Dedicatoria

Este trabajo de titulación que es fruto de un duro esfuerzo y perseverancia, se lo dedico primeramente a Dios, pues gracias a la paciencia y sabiduría que me concedió me permitió culminar este logro. Además, quiero dedicar este trabajo especialmente a mi madre, Esperanza Orellana quien en todo momento me ha brindado su apoyo incondicional, gracias por ser mi mayor ejemplo de fortaleza por acompañarme en cada paso de mi vida, por darme tu constante aliento, paciencia y dedicación han sido la fuerza impulsora detrás de este trabajo, este logro es tuyo tanto como mío.

Por otro lado, quiero agradecer a mi padrastro Jorge Buestan Saca porque la distancia no fue obstáculo para mostrarme su apoyo incondicional tanto a mi como a mi madre. De igual manera, a mi hermana Jenny Rocano quien, con su manera diferente de ver el mundo, me alentó a ser siempre la mejor versión de mí misma y que a lo largo de este arduo trabajo me apoyó con sus palabras de aliento y su disposición para escucharme han sido un consuelo en los momentos difíciles gracias hermana, por ser mi confidente, mi consejera y mi amiga incondicional tu apoyo ha sido crucial en este logro.

A mis abuelos María Rocano y Luis Orellana siendo mis segundos padres, han sido un ejemplo de fortaleza, perseverancia y amor, sus enseñanzas llenas de valores y principios han sido la base sólida sobre la que he construido mi camino hacia el éxito académico, gracias por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional han sido un regalo invaluable que me ha impulsado a superar cualquier obstáculo y alcanzar mis metas, gracias abuelos por ser un ejemplo de vida por enseñarme el valor del esfuerzo y la humildad.

Finalmente quiero agradecer a mi pareja John Santiago por ser mi compañero incondicional a lo largo de este difícil pero gratificante camino hacia la culminación de mi trabajo de titulación y mi formación académica, gracias por tu amor, paciencia y apoyo constante durante los momentos de estrés, frustración y duda, ya que con tu comprensión y palabras de ánimo, has logrado mantenerme enfocada, motivada siendo mi refugio, mi fuerza y mi inspiración en los momentos más desafiantes puesto que eres un pilar fundamental en mi éxito académico.

Mercy Johmara Rocano Orellana

Agradecimiento

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por las bendiciones recibidas para cumplir esta meta propuesta, además de brindarme la fortaleza, sabiduría, paciencia y la salud para poder culminar este trabajo monográfico.

Resulta importante reconocer a la ilustre Universidad de Cuenca por abrir sus puertas para prepararme académicamente, en donde se vivieron varias experiencias a lo largo de mi formación, quedando en sus salones y pasillos recuerdos gratos.

Un especial agradecimiento a mi familia por su apoyo incondicional que me supieron dar en cada momento y así culminar mis estudios, agradecerles que a pesar de todo me dieron ejemplo de constancia y dedicación para cumplir mi sueño de formarme profesionalmente.

A la directora de carrera la doctora Gina Bojorque y a mi tutora la Magister Juanita Dávalos, quien supo brindarnos apoyo en el desarrollo de esta monografía, y sobre todo guiarnos gracias a sus amplios conocimientos.

Me gustaría agradecer a mi amigo, quien con su apoyo y consejos estuvo presente cuando quería dejar todo y abandonar la carrera, siendo él quien con sus palabras de aliento me motivó a seguir luchando para obtener mi título universitario.

Finalmente, agradezco a mi compañera de la monografía Mercy, quien fue muy paciente y supo entender mis horarios ocupados, con quien compartí muchos momentos duros durante el desarrollo de este trabajo y por ser una persona humilde y gentil.

Jessica Gabriela Jarama Tigre

Agradecimiento

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la prestigiosa Universidad de Cuenca por brindarme la oportunidad de formar parte de esta institución y por la formación académica para ser una buena profesional, asimismo a la carrera de Educación Inicial por permitirme ser parte de esta experiencia universitaria, pues en las aulas de formación se quedan las risas, llantos y momentos gratos que formaron parte de mi trayectoria estudiantil.

Agradezco de manera cordial a la doctora Gina Bojorque, directora de la carrera, quien con su apoyo ha sabido encaminar para que esta carrera siga creciendo. De igual forma, a la Magíster Juana Dávalos, por proporcionarnos sus conocimientos, tiempo y paciencia, pues con su actitud positiva nos ha guiado a culminar este trabajo, ya que a pesar de las adversidades siempre confió en nosotras.

A todos nuestros docentes quiero expresar mi gratitud por haber sido parte de mi crecimiento tanto académico como personal, del mismo modo, agradezco a mi compañera de la monografía Gabriela Jarama por compartir experiencias juntas de inicio a fin, por su dedicación y apoyo en este proyecto, ya que su colaboración y esfuerzo han sido fundamentales para el éxito de nuestra investigación muchas gracias por ser una gran compañera de equipo.

A mi familia, quién con su apoyo incondicional y siendo un pilar fundamental en mi vida me supieron guiar en cada momento a pesar de las dificultades que se presentaron durante mi formación profesional hemos permaneciendo unidos. Finalmente, agradezco a cada una de las docentes de prácticas quienes me brindaron sus conocimientos y experiencias para poder trabajar con los pequeños quienes dejaron una huella especial en mi corazón, pues a lo largo de las prácticas me demostraron que tomé una buena decisión al elegir esta profesión.

Mercy Johmara Rocano Orellana

Introducción

La formación docente en los niveles de inicial y preparatoria son importantes, por ende, la capacitación en educación inclusiva merece ser atendida por las instituciones y universidades encargadas de su formación, para poder alcanzar un desarrollo integral a toda la diversidad de alumnos. En este sentido, Ainscow (2017) señala que las instituciones que forman docentes deben incluir en su plan de estudios aspectos que permitan a los futuros educadores adquirir una visión completa sobre la diversidad en las aulas, desde un enfoque inclusivo.

Debido a la importancia del tema es esencial destacar algunas investigaciones a nivel nacional e internacional, pues autores como Medina (2021) y Fuentes et al. (2021) realizaron estudios donde se demostró la relevancia de la educación inclusiva, la cual es considerada como un planteamiento articulado para alcanzar una enseñanza adecuada para todos, que toma gran importancia en la configuración y ejecución del sistema educativo, incluyendo las demandas escolares y entornos de aprendizajes públicos y privados, comenzando desde que la educación es un derecho humano y fundamental de una sociedad honesta y equilibrada. Asimismo, en el contexto nacional, Barbosa-Vioto y Vitaliano (2013) resaltan la importancia de una reestructuración curricular en las instituciones formadoras de docentes, que contemple la incorporación de más asignaturas vinculadas al tema de la inclusión y un programa de prácticas que brinde la experiencia a los futuros docentes del trabajo en un ambiente diverso e inclusivo.

El objetivo general de este trabajo es analizar la formación de los docentes de nivel inicial y preparatoria acerca de la educación inclusiva, para alcanzar dicho objetivo se plantean tres objetivos específicos: a) explicar de manera bibliográfica la educación inclusiva en el nivel inicial y preparatoria, b) caracterizar la formación de los docentes de nivel inicial y preparatoria y c) identificar el abordaje de la educación inclusiva en la formación docente para los niveles de inicial y preparatoria.

El presente trabajo de titulación se aborda desde un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y explicativo, que permite determinar cómo se forman los docentes de nivel inicial y preparatoria acerca de la educación inclusiva. Hernández-Sampieri et al. (2020) mencionan que el enfoque cualitativo es una herramienta para entender a profundidad las experiencias y expectativas del investigador que tiene como finalidad analizarlos y comprenderlos más allá de los números, y así responder a las preguntas de investigación. La presente monografía analiza la importancia de la formación docente en educación inclusiva para el nivel inicial y preparatoria a través de la revisión bibliográfica. Para lo cual, se partió de una selección y

recopilación de información relevante para relacionar de una forma sistemática las dos categorías: la formación docente y la educación inclusiva. La información obtenida, se analiza y sintetiza con el fin de alcanzar los objetivos planteados y establecer conclusiones pertinentes.

El presente trabajo monográfico se estructura en tres capítulos. En el capítulo I se realiza una fundamentación teórica sobre el concepto de educación inclusiva dentro del sistema educativo donde se menciona que la misma busca la interacción de los estudiantes sin dejar de lado sus capacidades, características y habilidades. Por otro lado, se indaga sobre los principios de la inclusión como son: igualdad, diversidad, comprensividad, globalización, equidad, participación, respeto, accesibilidad, multiculturalidad e interculturalidad y pluralidad los cuales buscan agilizar el proceso inclusivo en el entorno educativo fomentando la inclusión de todos los alumnos. De igual manera, se analizan las normativas de inclusión que son una serie de pautas que buscan eliminar las barreras y los obstáculos que impiden la igualdad de oportunidades, estas normativas de inclusión abarcan desde la educación, la salud y los servicios públicos, y tienen como fin principal promover la diversidad y la equidad. También, se hizo una revisión bibliográfica sobre el surgimiento de la educación inclusiva en el nivel de educación inicial, cuyo propósito es lograr una oferta educativa que atienda a la diversidad de necesidades de todos los niños y niñas desde edades tempranas.

En el capítulo II se aborda la formación docente cuya finalidad es indagar sobre la preparación de los futuros maestros para enfrentar los retos del entorno escolar. Esta formación comprende diversos tipos como la formación inicial, que prepara a los futuros maestros antes de ingresar al ámbito laboral; la formación continua, que permite a los docentes en ejercicio actualizar sus conocimientos y habilidades a lo largo de su trayectoria profesional; la formación permanente que implica la constante actualización de los maestros para mejorar sus competencias pedagógicas, y el desarrollo profesional que está ligado directamente a la capacitación y el aprendizaje continuo. Asimismo, los programas de formación docente, juegan un papel fundamental al brindar a los docentes las herramientas pedagógicas, didácticas y de gestión necesarias garantizando así su eficacia en el entorno educativo, ya que una formación docente sólida y diversificada, respaldada por programas de calidad, contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

En el capítulo III se hace referencia a la formación docente en educación inclusiva en los niveles de educación inicial y preparatoria, mediante una revisión de investigaciones tanto a nivel internacional como nacional, para conocer cómo es la preparación de los maestros en

cada país, debido a que las políticas de los gobiernos son diferentes pero buscan lograr acciones que disminuyan las diferencias físicas, culturales y sociales de las personas, posteriormente se analiza los currículos con el fin de determinar cómo es la formación de los futuros educadores en cuanto se refiere a la educación inclusiva y si se cumple en la práctica educativa. Por lo tanto, se desarrolla un análisis sobre la formación docente en los niveles de inicial y preparatoria puesto que, los futuros profesionales deben adquirir diversas competencias en las diferentes áreas educativas y en especial en educación inclusiva.

Finalmente, esta monografía demuestra que la formación docente en educación inclusiva en los niveles de educación inicial y preparatoria es importante para la atención a la diversidad del alumnado debido a que actúa como modelo y mediador del proceso de enseñanza, al adquirir conocimientos necesarios por medio de estrategias y métodos acorde a las necesidades de cada niño. La educación inclusiva se centra en principios y normas que ayudan a promover la igualdad de oportunidades dentro del campo educativo. Por ello la formación docente es relevante debido a que los maestros son pilares de la educación y más aún cuando se trata de la inclusión dentro de las aulas, debido a que se debe centrar en las necesidades reales de los estudiantes. Es por esta razón que los encargados de formar docentes tienen que familiarizarse con las leyes y regulaciones que protegen los derechos de los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE) abordando la diversidad en todas sus formas, incluyendo las diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas y de género, lo cual lleva a aprender a crear un ambiente inclusivo y respetuoso. Dentro de la formación de los futuros docentes se encuentra tanto lo teórico como lo práctico en su aprendizaje, basado en casos de la vida real, a través de experiencias de práctica docente, lo que le permite enfrentar a los desafíos que esta implica, para brindar una educación de calidad fundado en el respeto a la diversidad.

Capítulo I

Educación inclusiva en el nivel inicial y preparatoria

La formación docente sobre la educación inclusiva en los diferentes niveles dentro del sistema educativo y en educación inicial juega un rol importante en el proceso de inclusión. Este primer capítulo se enfatiza en explicar de manera bibliográfica la educación inclusiva en el nivel inicial y preparatoria, que reconoce la diversidad de los estudiantes como un medio para lograr una sociedad justa y de calidad. Asimismo, se describen los principios de la inclusión que se basan en la idea de acreditar la participación plena y efectiva de todos los alumnos. En el presente capítulo se realiza una revisión de la normativa en inclusión, debido a que en diferentes países tienen sus propias regulaciones sobre este tema y varían según el contexto y necesidades, pero todos con un mismo objetivo. Finalmente, se aborda el surgimiento de la educación inclusiva para conocer desde cuando se comenzó a luchar para que las necesidades educativas sean entendidas dentro del sistema educativo, con respecto al término Necesidad Educativa Especial (NEE conocido así por sus siglas), algunos autores utilizan el mismo dentro de sus documentos y se reporta de esta manera en el texto, pero para el presente trabajo se trata de utilizar el término de Necesidad Educativa Específica (NEE) ya que abarca un enfoque más social y de derechos para abordar la diversidad.

1.1 Concepto de educación inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque que reconoce la diversidad de los alumnos y busca garantizar que todos tengan igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. La UNESCO (como se citó en Romero y Brunstein, 2012) ha planteado que la educación inclusiva representa una perspectiva transformadora de los sistemas educativos que permita abordar y responder a la diversidad de los estudiantes, lo cual incluye su variabilidad individual, la diversidad natural, la singularidad psicológica y su identidad cultural. De igual manera, Opertti (2009), Booth y Ainscow (como se citó en Romero y Brunstein, 2012) y Echeita et al. (2009) manifiestan que, la educación inclusiva es la búsqueda de respuestas personalizadas a las motivaciones, expectativas, necesidades y los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno. La educación inclusiva se percibe como una filosofía que busca elevar la calidad de vida de todos los estudiantes y así generar sentimientos de bienestar en los espacios educativos.

Por lo tanto, la educación inclusiva es un medio para lograr una sociedad justa y de calidad, ya que, es un derecho para todas y todos del cual nadie puede verse privado, se define como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo, mientras se respeta las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los

estudiantes, eliminando las barreras y formas de discriminación con el propósito de construir ambientes acogedores, saludables y seguros que ofrezca igual acceso y oportunidades de educación (UNESCO como se citó en Llera, 2011). En la misma línea, el propósito de la educación inclusiva es proporcionar que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para beneficiar el entorno de aprendizaje, siendo así que la educación inclusiva aborda sobre cómo integrar a la enseñanza convencional a ciertos estudiantes, con el fin de responder a la diversidad (Castillo et al., 2018).

De esta manera, se considera que la educación inclusiva no es integrar a los estudiantes a la educación regular, si no indagar la calidad de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con la finalidad de responder a la diversidad, para generar un cambio en los sistemas escolares (Ainscow y Miles como se citó en Cobeñas et al., 2021). Por otro lado, la educación inclusiva, constituye un enfoque educativo que se centra en las características y el potencial de cada persona, esto implica que aprendan juntos independientemente de su condición social o cultural, debido a que posibilita la participación de la población a una enseñanza adaptada a sus necesidades ya que asume un derecho fundamental que defiende el no segregar a ninguna persona de la educación (Blanco como se citó en Dussan, 2011).

Del mismo modo, la educación inclusiva es la interrelación entre el niño y el entorno para desarrollar habilidades cognitivas, que busca respuestas personalizadas a las necesidades y la progresión de cada alumno entendido como un ser único, que permite que los alumnos usen los conocimientos, las competencias para tener un rol proactivo (Operti, 2009). Desde esta perspectiva Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020) definen a la educación inclusiva como un proceso dinámico, flexible y abierto que reconoce y aprecia la diversidad en los niños, niñas y adultos sin hacer distinciones de ningún tipo, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad.

La educación inclusiva se centra en el cambio desde la sociedad, la escuela, el docente y otros actores educativos. La educación inclusiva se considera como un medio para asegurar que los estudiantes gocen de los mismos derechos que los demás, donde se desarrolle estrategias para educar a todos, por ello, para Serra (como se citó en Clavijo Castillo y Bautista-Cerro, 2020) la educación inclusiva fomenta el respeto y valoración de la diversidad, que crea sus propias relaciones dentro de un medio pluridimensional, considerando que el concepto de inclusión se constituye como un proceso que está conformado por toda una serie de valores y creencias sociales, en donde la participación de todos los alumnos en el

currículum y en todas las actividades tanto escolares como extraescolares para recibir servicios educativos efectivos, como un elemento enriquecedor de la comunidad educativa.

Por este motivo, la educación inclusiva presume un impulso al sistema educativo de los países, para desarrollar formas en que las escuelas puedan atender a todos los niños y niñas de su comunidad como parte de un enfoque inclusivo centrándose en aquellos que históricamente han sido excluidos de las oportunidades educativas, como son los alumnos con Necesidades Educativas Específicas, personas con discapacidad, niños pertenecientes a minorías étnicas y/o lingüísticas; que implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. Es una responsabilidad de la educación que no existan diferencias presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que, la educación inclusiva implica que todo niño, cualquiera que sea su condición o características, deba recibir una educación de calidad en iguales condiciones que los demás (Álava et al., 2020).

Según Garza (2014) la educación inclusiva se basa en reconocer que cada persona tiene formas únicas de aprender y enfatiza la importancia de proporcionar los recursos necesarios para apoyar esas diferencias individuales del ser humano que tiene una historia de vida única el cual influye en su desarrollo educativo. Desde el punto de vista de Puente (como se citó en Quevedo et al., 2020) señala que la educación inclusiva debe estar inmersa en una sociedad en donde se pueda identificar, reconocer y participar, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, cuyas necesidades deben ser evaluadas desde una variedad de perspectivas y contextos diversos. Por consiguiente, la educación inclusiva, debe ser flexible e instalada como eje central en el sistema educativo debido a que el acceso a la escuela abarca la participación de: alumnos, profesores y padres, para lograr eficacia en la educación con el fin de que puedan adquirir actitudes, valores, competencias y conocimientos apropiados para su desarrollo dentro del aula.

El concepto de inclusión supone un paso más allá del concepto de integración, hace referencia a la regulación de las prácticas educacionales y las ideas sobre situaciones de exclusión y diversidad de manera significativa en la construcción de identidades. Busca ofrecer una educación integral y de calidad a todo el alumnado, la inclusión empieza en el aula y debe ser trasladada a la sociedad en sus diferentes ámbitos para mejorar la calidad del sistema educativo (Shaeffer como se citó Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). Entonces, la educación inclusiva se entiende como un proceso que busca eliminar la exclusión, mediante la participación y el reconocimiento de todos los miembros de una sociedad para que sean partícipes de una educación de calidad, en donde se tome en cuenta

sus necesidades individuales y sus capacidades, con el fin de favorecer el aprendizaje (Sáez-Carreras como se citó en Echeita et al., 2009).

Llera (2011) expresa que la educación inclusiva se apoya en un conjunto de principios que impulsa el proceso inclusivo y promueven la calidad educativa para mejorar las oportunidades de todos los alumnos vulnerables a la exclusión, a fin de que puedan alcanzar todo su potencial.

1.2 Principios de la inclusión

Los principios de la inclusión se basan en la idea de garantizar la participación plena y efectiva de todos los estudiantes, la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad, la equidad, la comprensividad y la globalización, quienes se centran en crear un entorno inclusivo que atienda las necesidades individuales de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o limitaciones (Queupil y Durán del Fierro, 2018). Además, de fomentar un sentido de comunidad y pertenencia, promoviendo la aceptación y el apoyo mutuo entre los estudiantes, estos principios se reflejan en estrategias y actividades que buscan la integración de todos los estudiantes, en el entorno educativo.

La inclusión se basa en la posibilidad de que todas y todos reciban educación sin discriminación arbitraria, lo que requiere desarrollar planes de formación dentro del marco de los principios de la inclusión educativa como un valioso instrumento para promover procesos educativos e institucionales centrado en las relaciones humanas que permitirá integrar y desarrollar las capacidades y competencias que exigen una gestión de calidad; es decir, formar de manera integral y estratégica (Batanero y Fernández, 2013). Los principios de la inclusión se rigen en la posibilidad de que todas y todos reciban educación sin discriminación eliminando sus dificultades y diferencias individuales, fijando su mirada en las fortalezas y adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos para asegurar una enseñanza de calidad, además los principios básicos que orienten la educación debe tener en cuenta algunas recomendaciones específicas y derechos diferenciados en ciertos colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad (Queupil y Durán del Fierro, 2018).

1.2.1 El principio de igualdad

El principio de igualdad en la inclusión se basa en tratar a todas las personas con imparcialidad y justicia, brindando las mismas oportunidades y derechos, independientemente de sus diferencias, busca eliminar prejuicios y discriminación creando un entorno donde todos sean valorados por igual para fomentar la cohesión social y el bienestar individual y colectivo. El mismo busca abordar las barreras y desigualdades que

enfrentan los estudiantes con necesidades especiales, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo, respetando las diferencias individuales para lograr ciudadanos integrados en el contexto social, que asocia a la ampliación de oportunidades de acceso al sistema educativo, es decir que todos los niños, niñas y adolescentes tienen igualdad de derechos para acceder a una educación de calidad (Pérez, 2014).

1.2.2 El principio de la diversidad

Se basa en reconocer y valorar la diversidad de las personas, lo que implica respetar aspectos como el género, la edad, la etnia, la orientación sexual, la religión, entre otros. Este principio busca promover un entorno educativo donde se reconozcan y respeten las diferencias individuales, fomentando la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de las características personales, sociales o culturales. Por ello, para Blanco (2006) la diversidad se considera un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su valoración es fundamental para el desarrollo de una educación inclusiva y equitativa, ya que implica la implementación de estrategias y actividades que reconozcan y promuevan la participación de todos los estudiantes, atendiendo a sus necesidades individuales y respetando sus particularidades. También hace alusión a una educación en valores, democracia, convivencia y humanización, es decir, se busca que los alumnos sean libres, autónomos y justos con la diversidad. Puesto que, se habla de que, tanto estudiantes como docentes son responsables de ello y pueden usar la diversidad para hablar de los gustos que cada persona tiene independientemente de su cultura respetando su individualidad como seres únicos.

1.2.3 El principio de la comprensividad

El principio de la comprensividad en la inclusión educativa se refiere a la importancia de entender y valorar las diferencias de los estudiantes, adaptando las estrategias y actividades pedagógicas para satisfacer sus necesidades y habilidades. Es la necesidad de sustentar, por parte de la escuela, un currículo básico y común en un largo período, sobre todo en la educación obligatoria, para atender la diversificación de los estudiantes en función de su situación económica, social y cultural, asimismo, el principio de la comprensividad es un recurso clave para acompañar las políticas de reforma y mejorar la calidad de la educación escolar a lo largo de los años para mejorar los sistemas de enseñanza y entornos educativos, debido a que la comprensividad es un componente clave para abordar las barreras y desigualdades que enfrentan los estudiantes con necesidades especiales, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo (Romero y Lauretti, 2006)

1.2.4 El principio de globalización

Es la visión de preparar a los estudiantes para enfrentar los problemas de la vida a través de las distintas disciplinas curriculares. Se basa en la participación colaborativa de los principales agentes socializadores del niño y de la niña: el barrio, la familia y la escuela, en el proceso educativo, por lo que la totalidad de las actividades giran en torno a un mismo tema, este es el producto de la instauración de diversas conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo aprendido; es pues, un proceso universal que acerca a las personas a lo que quiere saber (Molina y López-Pastor, 2017). Por ende, la educación inclusiva debe contar con principios curriculares que evalúen y responden a nuevas situaciones, permitiendo la formación integral, la construcción de conocimientos y la creación de nuevos saberes, la resolución de los problemas sociales, culturales y económicos, es decir el cambio en el currículo e invertir el sistema, debido a que no son los estudiantes los que tienen que adaptarse a un modelo escolar, sino la misma debe replicar la diversidad de los estudiantes, para favorecer esta transición en el currículo teniendo en cuenta las necesidades del alumnado (Gómez et al., 2016).

1.2.5 El principio de equidad

La equidad en la inclusión reconoce y aborda las necesidades individuales, asegurando que todos tengan la oportunidad de prosperar en igualdad de condiciones. Se enfoca en la justicia distributiva y el trato personalizado, además reconoce que las personas tienen diferentes fortalezas y desafíos, y busca proporcionar los recursos necesarios para que todos puedan alcanzar todos los objetivos. Como señala Neumark (como se citó en Romero y Lauretti, 2006) la equidad implica un trato diferente en cuanto a situaciones específicas, porque todas las personas son sujetos sociales de derechos que contempla las características culturales, étnicas, género y sexo, para lograr la plenitud de su desarrollo que permite incidir en el respeto a la dignidad y, en particular, en la inclusión y cohesión de las personas para crear los sistemas necesarios para mejores servicios públicos de calidad como salud, educación, seguridad, justicia y recursos para garantizar mejores oportunidades.

1.2.6 El principio de participación

El principio de participación en la inclusión educativa describe la importancia de involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los alumnos, en los procesos de aprendizaje y enseñanza, este principio busca promover un entorno educativo en el que se respeten y reconozcan las diferencias individuales en donde se debe incorporar las opiniones y experiencias propias de los educandos, fomentando la inclusión de todos. La participación activa de los estudiantes en la educación es un factor clave del éxito escolar y

contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales que brindan oportunidades para que participen de forma completa en el aprendizaje, las actividades escolares y no únicamente a los resultados de las pruebas o exámenes sino en una participación en términos de equidad (Moliner, 2013).

1.2.7 El principio de respeto

El principio de respeto en la inclusión reconoce, acepta y valora las diferencias individuales, así como actuar con cortesía y consideración hacia todos, sin importar su trasfondo o características, supone el reconocimiento y el respeto a las diferencias individuales, sociales, culturales, y de capacidad, fomentando un entorno educativo inclusivo y equitativo, en este sentido el respeto en la educación inclusiva implica eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, promoviendo un ambiente de aprendizaje que valore y respete la diversidad en todas sus formas sin separar a los alumnos por el hecho de ser diferentes (Beltrán , 2012).

1.2.8 El principio de accesibilidad

El principio de accesibilidad en la inclusión educativa se refiere a la obligación de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan acceder a la educación y al entorno educativo de manera efectiva y equitativa. La inclusión requiere que los entornos, servicios y productos sean accesibles para todas las personas, teniendo en cuenta las diferentes capacidades y necesidades. Esto implica acceder en igualdad de condiciones a los servicios, medios de transporte, información y comunicación, eliminando barreras físicas, sensoriales, cognitivas que garanticen la accesibilidad y contribuya a la participación plena de todas las personas en la sociedad, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto a la dignidad de una manera autónoma y segura posible (Altez y Travezaño, 2021).

La UNESCO (como se citó en Zúñiga, 2021) menciona que los principios atienden el pleno derecho de los que estudian, ya que, la inclusión no es solo la escolarización, sino un apoyo efectivo de los aprendizajes a través de la participación, como la disposición de las políticas educativas para asegurar que en la institución existan recursos no solo físicos, es decir, la inclusión no se reduce al contexto educativo sino que integra una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos: comunidades escolares, familiares, sociales y programas educativos de calidad.

1.2.9 El principio de multiculturalidad, interculturalidad y pluralidad

Se trata de reconocer, estimular y respetar las diferentes idiosincrasias e identidades culturales o étnicas del país, la diversidad lingüística, las prácticas y costumbres, que promueven la integración de los conocimientos y la unidad de los pueblos. La multiculturalidad presente en las aulas es una oportunidad para repensar los objetivos de la educación, ya que, proclama que la riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante, siendo una fuerza que debe estar presente en una escuela inclusiva, porque las desigualdades y carencias se han de compensar, para que todos tengan las mismas oportunidades, mientras que las diferencias deben ser respetadas e incluidas en el sistema ordinario de las instituciones educativas (Frutos, 2010).

Es el reconocimiento de los diferentes enfoques epistemológicos en los procesos curriculares y de investigación educativa, respetando los diferentes tipos de ideas políticas y religiosas, así como los valores culturales, además el pluralismo educativo es una visión de derechos humanos acerca de que el acceso a la educación es un derecho que no se puede quitar a cada niño, esto significa que es necesario lograr el respeto y promoción de cada alumno y comunidad debe atenderse con igualdad de oportunidades, de participación positiva y la exención de todas las formas de violencia (Canet, 2009). Para Arnaiz (como se citó en Canet, 2009) es importante que las ideas y actitudes cambien y se transformen en nuevos planteamientos de solidaridad, tolerancia y prácticas educativas que aporten formas diferentes que abordan la pluralidad y la multiculturalidad del alumnado, construyéndose así las capacidades que deben tener las escuelas inclusivas aceptando a todos los alumnos que deseen participar en ella y de este modo, aminorando la exclusión de los mismos.

1.3 La educación inclusiva: normativa internacional y nacional

Cada país tiene sus propias regulaciones y normativas que abordan la educación inclusiva, estas varían según el contexto y necesidades de los estudiantes, pero tienen un mismo objetivo que es garantizar la igualdad de oportunidades. Asimismo, la normativa sobre la educación inclusiva es la que ajusta y garantiza el acceso, la permanencia, la promoción y la finalización de la educación de las personas en condición de vulnerabilidad, para incentivar el evidente sentido de la educación inclusiva dentro del sistema regular. La educación inclusiva entendida como derecho importante y uno de los factores que aseguran la calidad de la educación que abarca la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, obligando a los gobiernos a crear, desarrollar y aplicar una política nacional, la misma está encaminada a promover la equidad de posibilidades en la enseñanza y formas adecuadas a las circunstancias de cada uno de los estudiantes (ONU como se citó en Dueñas, 2010).

La Asamblea General de Naciones Unidas en 2007 aprobó el documento sobre los Derechos de las personas con discapacidad, el organismo solicitó entonces a los países miembros asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles (García-Barrera, 2021). Del mismo modo, la Educación para Todos (EPT) y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, consecuentemente, exigió a los países realizar mayores esfuerzos para satisfacer las necesidades educativas básicas de todos y se fijó una serie de metas para el año 2000, entre ellas: 1) globalizar el acceso a la educación; 2) promover la equidad; 3) prestar atención al aprendizaje y 4) ampliar los medios y alcance de la formación básica (Abellán, 2017).

En este sentido, la normativa sobre educación inclusiva a nivel internacional se rectificó, por ejemplo, en España, la Ley Orgánica de Educación se adaptó con el fin de fortalecer la equidad y la capacidad cuyo principal eje es la educación comprensiva, esta modificación tiene como objetivo asegurar los ajustes razonables para que todos los alumnos puedan acceder a una educación inclusiva en igualdad de condiciones con los demás, en este contexto se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE) (Díaz, 2021)

En el contexto mexicano, la educación inclusiva alcanzó importancia en el gobierno 2018-2024 que, pretende impulsar la reforma educativa y crear una nueva escuela, que mediante el artículo número 3 de la Constitución establece que la educación impartida por el Estado debe ser: obligatoria, inclusiva, universal, pública, gratuita y laica. Así a partir de estos lineamientos, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) procura transformar el sistema educativo en flexible y pertinente, que permita la participación, aprendizaje y permanencia de los estudios de niños y niñas del país, en igualdad de oportunidades (Solís del Moral y Tinajero, 2022).

En 2009, la Vicepresidencia de la República de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Subdirección de Poblaciones conformaron por una instancia de coordinación a fin de generar directrices para la educación inclusiva, con el objetivo de establecer normas que posibiliten una educación inclusiva, surge la Ley Estatutaria en la que ampara el lenguaje de señas y el material audiovisual para crear y proponer una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, incluyendo dentro del programa nacional de alfabetización con un propósito claro para la reducción del analfabetismo de jóvenes y adultos con discapacidad, para garantizar su inclusión, se presentan tres tipos de educación: la educación segregada, la integrada, y la educación inclusiva (Romero et al., 2009).

En Colombia se refleja que el porcentaje de abandono de personas relacionadas con programas de educación inclusiva supera a la tasa de ingreso, además, en 2013 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promueve la no discriminación y la igualdad de condiciones educativas y oportunidades dentro de la gestión en la educación inclusiva y regula la misma con parámetros de calidad después de 1990. Por lo anterior, se concluye que en Colombia los esfuerzos para acreditar la educación inclusiva, radican en el acceso, dirección y seguimiento de los programas, lo que, benefician y fortalecen el reconocimiento internacional y nacional para implementar actividades que favorecen a la población con discapacidad. Estas acciones se realizan de acuerdo a las características individuales de las personas al incluir al sistema educativo, lo cual se puede lograr mediante el uso de la aplicación de la normatividad estipulada por los gobiernos locales (Arcos, 2023).

Por lo tanto, la formación de docentes para ocuparse de la diversidad, se alega que a través del desarrollo de una propuesta de formación en educación inclusiva desde el comienzo del periodo inicial de la formación de docentes; está garantiza la capacitación de acuerdo con la disposición 5443 (MEN, 2010), para profesionales en educación especial, en educación preescolar, en pedagogía infantil o en educación para la primera infancia (artículo 3, 3.1.) y licenciados en educación básica primaria (artículo 3, 3.2) la formación de estos profesionales incluirá componentes teóricos-didácticos que permitirán reconocer la heterogeneidad de los estudiantes y transformar las prácticas pedagógicas, de esta manera se espera reducir o eliminar las barreras contextuales del aula en lo cognitivo, emocional, aspectos actitudinales, de acción y axiológicos para comprometerse a una educación inclusiva que ayude a la participación y aprendizaje de todos los estudiantes (Lorenzo como se citó en Vélez Latorre, 2013).

Con respecto al carácter normativo, la formación docente en las facultades de educación y en instituciones de educación superior con unidades académicas dedicadas a la educación, se establecieron normas específicas, inicialmente con un Decreto en 1998, que regulaba la formación docente, pero fue derogado 2010, a través de estos decretos se establecieron las ordenanzas para el funcionamiento y los requerimientos de calidad para los programas académicos, tanto de pregrado como posgrado, definiendo las particularidades específicas de cada programa (Vélez Latorre, 2013).

En Argentina, las familias con niños y niñas con discapacidad tienen ayuda económica por parte del gobierno para que puedan acceder y completar su educación dentro del sistema educativo, el cual cuenta con un Fondo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad, asignado al financiamiento de programas y proyectos que tengan por propósito

la rehabilitación integral, la prevención y la equidad, para las personas con discapacidad, algo semejante sucede en Panamá, ya que, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad de bajos recursos que provienen de hogares vulnerables pueden recibir asistencia económica educativa, para continuar sus estudios (Crosso, 2010).

Asimismo, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) de Paraguay, a través de la Dirección General de Educación Inclusiva (DGEI), expone este tema desde la Educación Inicial, la Educación Media y hasta la Educación Superior, que ha planteado un proyecto en la Dirección General de Universidades e Institutos Superiores (DGUIS) para el acceso, permanencia y conclusión de los estudios en este nivel, por lo tanto, en su decreto N° 2837 del año 2014, se legaliza la ley N° 5136 de Educación Inclusiva del año 2013, estableció medidas y mecanismos para la creación e implementación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, en todos los niveles de educación (Giménez, 2015).

Al respecto Chile dispone de un sistema educativo de naturaleza mixta, debido que parte del sistema educativo es público y otra es privado, que tiene diferentes mecanismos de financiamiento: subvención estatal, subvención compartida entre el gobierno, padres o representantes, esta forma de patrocinio da lugar a tres tipos de escuelas: las particulares subvencionadas, las particulares con subvención compartida y las particulares pagadas. Del mismo modo, Caiceo (2009) expone que en el año 1927 se produjo un hecho importante en el ámbito de la educación especial, dado que el Ministerio de Educación Pública de Chile acordó incluir en el sistema educacional una modalidad de escuela primaria, las escuelas - hogares para niños indigentes, vulnerables, débiles y con discapacidad, este reconocimiento quedó plasmado en un decreto, que plantea una reforma a la educación para el país.

Asimismo, en Chile se crean cuatro factores principales que marcan la transición de un enfoque de integración a uno de educación inclusiva. El primero es la publicación del Decreto N° 490 que estableció la primera ley para aceptar el ingreso de estudiantes con discapacidad en el país, en segundo lugar se difunde la Ley N° 19.284 sobre la relación de la sociedad con las personas con discapacidad, la que solicitó a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular la adquisición de conocimientos y creación de un marco para la implementación curricular necesarias que permitan el acceso a los cursos o niveles existentes, y el tercer hito es el Decreto 01 que reglamentó el capítulo referido al acceso a la educación anteriormente mencionada, estableciendo los procedimientos para llevar a cabo proyectos de integración escolar financiados por recursos estatales (Ramos, 2013). En el mismo contexto, Vásquez et al. (2017) describieron la propuesta del sistema y proceso para adecuar el currículo de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación

inicial y educación básica, en el Decreto 83 del año 2015 basado en la diversificación de la enseñanza, donde se hace mención a los criterios y orientaciones como un proceso a seguir para favorecer el acceso al currículo nacional de los estudiantes con necesidades educativas y necesidades educativas específicas.

En América Latina, los gobiernos de México, Argentina, Paraguay, Chile y Colombia han cambiado sus leyes, apoyando el principio de igualdad de oportunidades desde la educación primaria hasta la superior. Además, se desarrollan estrategias y normativas para crear instituciones especializadas para capacitar al personal de apoyo, contratar personal especializado, aumentar el presupuesto, y apoyar con material y adecuaciones locativas a las instituciones educativas (Reina y Lara, 2020).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU como se citó en Quintanilla, 2014) ha brindado orientación reconociendo que todas las personas deben recibir una educación de calidad. Por ello, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) así como otros acuerdos y declaraciones, aportan métodos a las buenas prácticas y la implementación y comunicación para las políticas para una educación inclusiva en Latinoamérica.

En el contexto ecuatoriano la educación inclusiva está respaldada por la Constitución de la República 2008, que contempla el derecho a una educación inclusiva como un área preponderante de la política pública y de la inversión estatal, garantizando la igualdad e inclusión social. Según la normativa ecuatoriana, se garantiza la educación regular en los planteles que incorporen un trato diferenciado, estas disposiciones legales buscan asegurar que el sistema educativo de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o necesidades educativas específicas (Márquez y Cueva, 2020). Por ende, en su artículo 26 señala que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, que percibe el anhelo del estado en crear espacios que permitan el acceso, la participación y permanencia en todos los niveles educativos sin expresar ningún tipo de discriminación. Por lo tanto, al crearse el documento constitucional (Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador, 2008) y consolidar la educación como un derecho desde la dialéctica auténtica, junto con las diferentes normativas de orden educativo, se observa la construcción de una identidad desde la diversidad.

Por este motivo, en el Ecuador la normativa constitucional, legal y reglamentaria en materia de educación cuenta con disposiciones y políticas que aseguren la educación inclusiva, a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, así como a grupos que en el pasado han sido

discriminados, por ejemplo, nacionalidades, pueblos indígenas y afroecuatorianas (Villacís, 2019). Para ello, las autoridades educativas nacionales emitirán, formularán y supervisarán el cumplimiento de la normativa nacional que se actualiza anualmente e incluirá orientaciones sobre la atención de personas con necesidades educativas especiales, centrándose en el asesoramiento pedagógico para la atención educativa a cada tipo de discapacidad (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012).

Del mismo modo, dentro de sus artículos, expone que el Estado será el encargado de financiar o apoyar en cuestión de gastos con respecto a recursos a las instituciones, tomando en consideración la equidad. Reconociendo que la educación representa un servicio público, al que se accede por medio de las instituciones educativas en sus diferentes modalidades y tipos, que proveerán de este servicio de manera gratuita en el marco del sistema de inclusión y justicia social. Además, con respecto al personal docente, el Estado asegurará su estabilidad, renovación, formación continua y mejora pedagógica y académica; una remuneración justa, de acuerdo con la profesionalización, desempeño y méritos académicos (Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador, 2008).

En Ecuador según el marco legal, se observa la situación del sistema educativo en términos de inclusión, considerando aspectos como: permanencia, cobertura y éxito académico, entre las reflexiones planteadas se destaca la necesidad de desarrollar nuevos planes y estrategias de capacitación para docentes, haciendo hincapié la falta de preparación docente en el sistema educativo siendo esta una de las principales falencias, debido a que los profesores carecen de habilidades necesarias para abordar los desafíos del nuevo siglo y responder a las demandas de la sociedad ecuatoriana actual (Donoso, 2013).

En la Ley Orgánica de Discapacidad (2012) dentro de sus artículos, contempla la obligación del Estado, por medio de la autoridad educativa nacional, la responsabilidad de dirigir la administración pública y la expedición de decretos y reglamentos (políticas nacionales) de inclusión, que le permitan integrar, organizar, regular y controlar las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las diferentes entidades de este sistema, en el Acuerdo Ministerial 020-12 dentro de su jurisdicción y responsabilidad y la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva menciona en uno de sus literales sobre administrar, en coordinación con la Subsecretaría de Administración Escolar, el Centro Nacional de Recursos para equipar con materiales, equipos técnicos y tecnológicos ajustado a las necesidades educativas especiales.

En el mismo contexto la educación inclusiva está garantizada por las leyes y políticas nacionales, bajo un precepto de obligatoriedad, es así que en Ecuador la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, en su art. 47 establece el acceso a la educación de todos los niños y niñas con discapacidad, reconociéndose como un derecho y obligación, así como lo menciona Delgado (como se citó en Calle, 2021) existen normativas constitucionales sobre educación inclusiva, pero se necesita promover programas y proyectos con intervenciones favorables y orientaciones a los equipos técnicos que den apertura a las necesidades educativas específicas con acciones de mejora para el ejercicio eficiente de la inclusión de acuerdo a cada individualidad, siendo importante incluir metodologías inclusivas que se orienten a atender la diversidad estudiantil.

Con relación a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y todas sus leyes (RGLOEI, 2012) las cuales organizan y determinan el derecho a la educación, en el marco del buen vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, en el artículo 40 de la LOEI define al nivel de educación inicial como el proceso donde se acompaña a los niños y niñas de tres a cinco años de edad, en los aspectos afectivos, cognitivos, sociales, psicomotrices, de , pertenencia, identidad, autonomía; que respalda sus derechos, lingüísticos y diversidad cultural; así como incrementar sus capacidades, destrezas y habilidades al ritmo de su crecimiento y aprendizaje para su desarrollo integral, lo antes mencionado respalda la voluntad en las políticas públicas y normativas del gobierno ecuatoriano para reconocer y atender a la educación inclusiva, de esa manera promoviendo así la práctica educativa de inclusión en el nivel inicial.

Sin embargo, la normativa legal en Ecuador y el enfoque de los derechos de los estudiantes, existe una deficiencia en el proceso de aplicación de los principios legales en los centros educativos, por parte de las respectivas autoridades ante la diversidad de necesidades de los estudiantes, para lo cual se debe adquirir una responsabilidad no solo en el plano legal, sino como un proceso encaminado a eliminar las barreras que facilite su acceso a todas las actividades, logrando una disminución de la exclusión educativa, para lo que se requiere de una adecuada investigación y estrategias metodológicas que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando de esta manera la educación inclusiva como un eje transversal del currículo para enriquecer sus elementos y garantizar una inversión en materiales didácticos innovadores que tomen en cuenta sus capacidades individuales, con respeto a la diferencia y propiciando la solidaridad (Hernández y Samada, 2021).

1.4 Surgimiento de la educación inclusiva en educación inicial

Actualmente, brindar una educación de calidad es uno de los desafíos que los gobiernos de cada país deben enfrentar, y como en las aulas se pueden encontrar estudiantes diversos, por este motivo, la educación inclusiva se ha transformado en la mejor respuesta para hacer frente a esta realidad, ya que, históricamente se ha evidenciado la necesidad, al comparar la educación excluyente de los años 60, 70 y parte de los 80, debido a que en las escuelas solo educaban a los niños “normales”; pero la situación de integración realmente comenzó a cambiar a mediados de los años 80 y 90. En el año de 1974 la educación inclusiva comenzó a cambiar, cuando el Departamento de Educación y Ciencias del Reino Unido emitió órdenes y directrices para establecer la creación del Comité de Investigación sobre la Educación de Niñas y Jóvenes Deficientes, que posteriormente es publicado en el Informe Warnock, en donde se extendería esta terminología a todos los alumnos y alumnas, no sólo a aquellos que presentaban algún tipo de discapacidad, por ende desde este momento se ha luchado porque las Necesidades Educativas Especiales sean consideradas como cualquier tipo de necesidad de índole educativo de cada individuo que pueda tener en su trayectoria escolar (Donoso, 2013).

Aunque el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que toda persona tiene derecho a la educación, en el año 1990 la realidad dista mucho de este principio. Millones de niños y niñas que no tenían acceso a la enseñanza, los adultos se encuentran en estado de analfabetismo y la inaccesibilidad a los recursos es un problema de gran parte de la población mundial, siendo un motivo suficiente para reunir a los líderes políticos de los distintos sistemas educativos. a favor de un cambio (Molina, 2015).

Por lo tanto, a comienzos de los años 90 los investigadores en la materia pudieron ver la verdad en el contexto internacional del movimiento educativo inclusivo, este fue liderado tanto por los expertos profesionales, como por padres de familia que buscaban una educación diferente para sus hijos y por personas con discapacidades con exigencias a un mejor trato. En la Declaración de Salamanca de 1994 y amparada por la UNESCO, la educación inclusiva se identifica como el punto cúspide de la historia, suceso que marcó el cambio en el enfoque de la educación donde se reunieron con representantes de varios países para tomar acuerdos de los principios de una educación de calidad en defensa de los niños y niñas, abandonando cualquier idea de exclusión (Morales, 2019).

Los antecedentes de la educación inclusiva se remontan a la segunda mitad del siglo XX, cuando surgieron movimientos globales que abogaban por la igualdad de oportunidades educativas para todos. Las luchas por los derechos civiles y la conciencia sobre la diversidad

humana han sido catalizadores importantes en el progreso de la educación inclusiva en cada país, provocando una serie de reformas cuyos principales esfuerzos tienen que ver con el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos (Abellán, 2017). En igual forma Abellán (2017) afirmó que mientras organismos como la UNICEF (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia) y Save the Children han defendido vigorosamente los derechos de la infancia, por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) tienen un papel importante dentro del desafío Educación para Todos (EPT) es así que la inclusión se ha insertado en la política educativa de los gobiernos de todo el mundo, gracias al trabajo de estas organizaciones, que han comprometido con la EPT, con los principios y las prácticas que impulsan la educación inclusiva.

Cabe mencionar que el movimiento Educación Para Todos (EPT) tuvo sus inicios en 1990 en Jomtien (Tailandia) en la Conferencia Mundial, en donde delegados de la comunidad internacional decidieron universalizar la educación primaria y reducir considerablemente el analfabetismo para finales de la década, siendo la UNESCO el que guía este movimiento, con el objetivo de compensar las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos de diferentes regiones que se están enfrentando y respondiendo a numerosos desafíos con respecto a la educación inclusiva, ya que radica en dar respuestas educativas que sostengan el derecho a acceder a una educación, equitativa para todos, de acuerdo a sus dificultades individuales y características, tomando en cuenta a grupos o colectivos que generalmente fueron excluidos del sistema educativo, sobre todo, en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales que no contaban con un espacio en el sistema educativo regular (Acedo y Operti, 2012).

La educación especial se refiere a los esfuerzos para asegurar y fomentar la participación y apoyo a un mayor número de alumnos y alumnas, desde un enfoque clínico, con Necesidades Educativas Especiales ligadas con alguna discapacidad en el sistema educativo. Lo cual brinda una manera íntegra la educación, basada en el proceso educativo en el cual niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades físicas, para que puedan participar en las actividades propias del grupo. Es decir, el resultado de la educación inclusiva, es un camino largo previo que se ha tenido que recorrer, pasando por la integración, la atención a personas con necesidades especiales de aprendizaje, hasta llegar al concepto de escuela inclusiva (Juárez et al., 2010).

La educación inclusiva significa considerar cambiar a una sociedad excluyente, para que la construcción de la democracia y la participación ciudadana, se dé en todos los sectores de la sociedad la inclusión, sin distinción de condición económica, sociocultural, étnica, de género o de posición política. De este modo, la educación inclusiva en el Ecuador se ha desarrollado a lo largo de los años gracias a la cooperación de muchas entidades y sus gobernantes que han establecido leyes, acuerdos o resoluciones en materia de educación (Gómez et al., 2023).

En nuestro país, Gómez et al. (2023) mencionan que los principales períodos del desarrollo educativo en el Ecuador se definen como cuatro periodos: a) en el primer periodo de 1940 a 1960, la gente comenzó a prestar atención e interés por la educación específica en el país, esta iniciativa se generó por representantes estudiantiles y organizaciones privadas, quienes fundaron centros para prestar atención a la diversidad educativa de sus hijos e hijas con discapacidad; b) en el segundo periodo en el año 1970 se organizaron diferentes instituciones tanto públicas como privadas para dar responsabilidades en diferentes campos: educación, social, salud, cultural y así hacer frente a las diferentes necesidades de las personas con discapacidad; c) en el tercer periodo en el año 1980 se creó un departamento la Unidad de Educación Especial con la ayuda del Ministerio de Educación y Cultura, la misma que se encarga de planificar, coordinar, asesorar, administrar, ejecutar y evaluar los programas especiales que se consideraban como un subsistema de la Educación Regular y d) en el cuarto periodo en el año 1990 se reconoció a las personas con Necesidades Educativas Especiales como personas jurídicas y gracias a los proyectos de investigación de la UNESCO se iniciaron los primeros pasos del modelo integrado de educación (Gómez et al., 2023).

De igual manera en el Ecuador, el surgimiento de la educación inclusiva en la educación inicial se fundamenta en el reconocimiento del derecho de todos los niños y niñas a una educación de calidad, independientemente de sus diferencias, este enfoque no se limita solo a aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales, sino que abarca a todos los alumnos que de alguna manera no se sienten incluidos, la educación inclusiva implica cambios en las estructuras, contenido, enfoques y estrategias educativas, que se basa en eliminar barreras de accesibilidad, participación activa adaptada a las necesidades de cada alumno de todos los actores y a una educación personalizada (González et al., 2017).

Por ello, la educación inclusiva en el nivel inicial conforma un proceso de cambio de una educación para todos, que aporta hacia la efectividad educativa, la cual está cimentada bajo principios como: la igualdad de oportunidades, la equidad, el acceso sin distinciones ni privilegios y la atención a las necesidades educativas como el desarrollo de los elementos

centrales, la educación inclusiva desde el nivel de educación inicial en nuestro país, reconoce a la inclusión como la prevención, la compensación de situaciones de desigualdad, la optimización de capacidades y, puesto que es una etapa excepcionalmente diversificadora por sus características propias. Sin embargo, se observa que el nivel inicial no aproxima a los procesos de inclusión, pero ve la urgencia de apreciar las acciones dadas en el marco de la educación inclusiva, con el fin de analizar su desarrollo, teniendo como objetivo la detección temprana en caso de condiciones de riesgo, trabajando desde la prevención (Ainscow y Booth como se citó en Delgado, 2021).

Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) señalan que la educación inclusiva en el nivel inicial comprende un desafío, debido a que los niños y niñas se encuentran en este nivel tienen características que son propias de la edad, la educación inicial se encarga de las condiciones interculturales, sociales, y personales de los niños. Uno de los lineamientos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial del año 2019 en el Ecuador, evalúa, promueve y apoya a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en las escuelas de educación inicial y básica de las distintas modalidades.

En los niveles de educación inicial y preparatoria se enfocan en la atención a las necesidades considerando las características de los niños que acceden al sistema educativo, además se basa en el constructivismo, al afrontar las prácticas pedagógicas habituales de la educación, asegurando que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo, a partir de nuevas conexiones y esquemas previos que poseen las personas para que los sistemas educativos aseguren que todos tengan acceso a un aprendizaje (Delgado, 2021).

Capítulo II

Formación docente

En el segundo capítulo, se busca comprender teóricamente la formación docente en el nivel inicial y preparatoria abordada desde la educación inclusiva. Se parte del concepto de formación docente como un proceso integral que prepara a las personas para ejercer su rol como educadores en diversos niveles y entornos educativos. Además, se describen los diferentes tipos de formación docente que existen: formación inicial, continua, permanente, capacitaciones y desarrollo profesional. Finalmente, se analizan los programas de formación docente en el contexto internacional y nacional, con el fin de comprender cómo es la formación de docentes en los diferentes países acerca de la educación inclusiva.

2.1 Concepto de formación docente

La formación docente se refiere a un conjunto de políticas y procedimientos diseñados para preparar a los futuros profesionales con los conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar el trabajo escolar y desempeñarse eficazmente en el aula y en la sociedad, por esta razón Miratía (como se citó en Freire et al., 2017) menciona que la formación docente debe entenderse dentro del concepto de formación permanente, donde los conocimientos y competencias no son solo resultados de su formación profesional sino también del aprendizaje realizado a lo largo de la vida dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia. Asimismo, la formación docente es un proceso continuo, dinámico, integral y multidimensional en el que la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos se integran entre sí para alcanzar el nivel de especialización pedagógica (Chehaybar y Kuri, 1996).

La formación docente se centra en desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio profesional en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, esto implica un conjunto de actividades académicas y cursos diseñados para que los docentes practiquen y actualicen sus habilidades en teorías, procedimientos y técnicas de enseñanza, además, la formación y capacitación de los futuros docentes deben incluir las destrezas necesarias según la época, el contexto regional y global, para que puedan adaptarse a las realidades cambiantes y brindar educación de alta calidad (Arenas et al., 2009).

De esta manera, el proceso educativo se configura a partir de la interacción entre la cultura, las demandas sociales y laborales, los avances tecnológicos, el tipo de sociedad y la educación en la que se desenvuelve. En este sentido, el papel del docente no se limita a reproducir la cultura existente, sino que implica procesos de asimilación, construcción,

reconstrucción y mejora continua de las actividades educativas, esto se logra a través de la interacción entre las personas, la sociedad y la historia, lo que permite el desarrollo de habilidades y conocimientos que se adaptan a las necesidades de la sociedad (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016).

Nieva Chaves y Martínez Chacón (2016) sostienen que la formación docente no debe ser casual y espontánea, ni limitarse a los que se inician como educadores, o todos aquellos involucrados que participan de los procesos educativos y desarrollo de la cultura, del tipo de ser humano y sociedad inclusiva que se quiere perpetuar. La UNESCO (2014) destaca la importancia de la formación docente para la educación y la sociedad, al mencionar que debe darse un cambio a nivel del docente, para que se pueda visibilizar una transformación en los procesos educativos, por lo tanto, la formación del docente debe ser continua y permanente, ya que su papel en la educación y en el desarrollo socioeconómico y cultural es crucial para el tipo de sociedad que se quiere y para la determinación en los seres humanos.

La formación docente se enfoca en equilibrar los siguientes aspectos: a) formación personal; b) formación teórica; c) formación disciplinar y d) formación como investigador y sobre todo la promoción de los valores como el respeto a la dignidad humana, la libertad, la solidaridad, la justicia social y el pluralismo, la misma puede ser analizada a través de sus dos categorías más importantes: la práctica pedagógica y el conocimiento pedagógico, que son complejos y requieren una comprensión profunda (Quero, 2006).

Por tanto, Quero (2006) describe el proceso de formación docente como un camino que los profesores recorren desde que inician los estudios en la carrera de educación hasta cuando se jubilan, también incluye la formación de posgrado, que va desde cursos y seminarios de formación docentes hasta programas de maestría o doctorado en educación diseñados para mejorar los fines didácticos, para el autor esta formación continua puede ser dividida en tres grandes etapas o ciclos educativos:

1. **Formación inicial:** esta etapa se refiere a la educación universitaria de pregrado y estudios de tercer nivel, que prepara a los futuros docentes para comenzar su carrera profesional y comenzar a enseñar.
2. **Capacitación:** este proceso los profesores adquieren habilidades prácticas durante sus primeros años de enseñanza, esto incluye las prácticas laborales supervisadas por un tutor o mentor del centro educativo.

3. **Desarrollo profesional:** esta etapa es la formación permanente del profesorado, los docentes ya enseñan e imparten clases en las aulas, pero siguen aprendiendo a través de programas de posgrado y su propia práctica (Quero, 2006).

Existen diversas interpretaciones del concepto de formación docente, por ejemplo, según Gorodokin (2012), que define a la misma como un proceso que integra la enseñanza y aprendizaje. Es así que, Pérez Gómez (2010) hace énfasis en que la formación docente debe enfocarse en la integración de teoría y práctica para transformar la cotidianidad de los sujetos y sus interacciones, esto implica una retroalimentación y un cambio personal que, a su vez, contribuye al desarrollo humano y a los proyectos de vida de las personas en diferentes procesos pedagógicos, que se convierten en una búsqueda continua del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo.

Con base en este argumento, Brunini et al. (como se citó en Chávez, 2023) enfatizan que, la formación docente tiene como objetivo fomentar estrategias innovadoras para implementar el diseño de actividades que mantengan la continuidad con enfoques de enseñanza con recursos más dinámicos para el estudiantado. La formación inicial impartida por expertos proporciona una experiencia pedagógica comunicativa y práctica que refuerza la orientación actual del estudiante y mantiene el complemento cognitivo básico necesario que se requiere para que el futuro de la educación sobrelleve una experiencia más práctica y comunicativa que fortalezca al educando.

La formación docente en educación inclusiva, utiliza la organización experiencial como estrategia para generar conocimiento pedagógico y fomentar la reflexión del maestro sobre su trabajo diario, esto permite a los docentes, especialmente aquellos que trabajan en sectores vulnerables, desarrollar una mayor sensibilidad hacia la inclusión y producir saberes que promuevan la igualdad de oportunidades educativas (Calvo, 2013). Un aspecto fundamental respecto a la formación docente para la educación inclusiva implica disponer de espacios de retroalimentación teórica entre expertos donde se promueva la reflexión sobre su propia práctica, comprender las nociones que tiene sobre la inclusión, así como identificar los métodos que le permitan fortalecer dinámicas de acceso y éxito en la práctica de enseñanza-aprendizaje accesibles y exitosas para sus estudiantes (Rodríguez, 2021).

Para Estévez et al. (2022) la formación docente pretende fijar objetivos de aprendizaje dirigido al desarrollo de conocimientos y habilidades. Además, se debe resignificar el concepto de inclusión y repensar el currículum en la formación inicial del docente para implementar la inclusión en el aula, de manera que trascienda la idea asistencialista enmarcada en un grupo

específico de estudiantes con necesidades educativas hacia una concepción que tiene en cuenta a todos los estudiantes y promueve el valor de la diferencia. Adicionalmente, el factor que debe acompañar todos estos procesos de renovación y formación docente es lo que Booth (2011) ha llamado la alfabetización ética del profesorado, que se basa en valores y principios éticos que inspiran y motivan a los docentes para enfrentar las adversas condiciones que obstaculizan la equidad y la inclusión en el aula, así, el mejor argumento para la inclusión es la acción orientada a la mejora, en un proceso de errores, éxitos, evaluación y reevaluación, pero siempre construyendo las propias experiencias educativas inclusivas (Falla et al., 2022).

En este punto, cabe destacar que resulta indispensable pensar en fortalecer los procesos de formación y evaluación de los docentes para garantizar el desarrollo y el crecimiento continuo de los maestros. Para González et al. (2017), la falta de formación docente y el poco interés por esta situación contribuyen a que las prácticas inclusivas en las aulas no sean efectivas, los procesos aprendizaje continúan conceptualizarse en términos simplificados de estrategias específicas para estudiantes específicos. Este modelo de formación se replica en un modelo que invita a los docentes a adoptar una postura reflexiva basada en una adecuada formación profesional, para crear espacios de oportunidades y altas expectativas de éxito para todos los estudiantes (Echeverri, 2023).

Según Hurtado et al. (2019) la formación docente es el desarrollo de conocimientos profesionales, lo que representa un desafío que requiere el cumplimiento de diversas metas individuales para lograr alcanzar un proceso armónico fusionado en la preparación, que pueda contribuir a la realidad práctica y su desenvolvimiento en el aula, por lo cual, esta estructura en la sociedad es la que determina los sistemas educativos y las diferencias entre los estudiantes actuales, desde esta premisa, se desprende que el sistema nacional de educación debe promover la formación docente frente a las demandas de la sociedad que para mejorar la educación y lograr el progreso y desarrollo más equitativo.

La formación docente es crucial para la transformación de una sociedad que prioriza el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas en las que los diversos procesos pedagógicos deben ser una búsqueda constante de la esencia de la cultura de los sujetos, y es fundamental que la formación docente se centre en el desarrollo personal y duradero de los educadores como sujetos de aprendizaje (Zabalza, 2013). Asimismo, la UNESCO (2014), también destaca la importancia de la formación docente para la educación y la sociedad, argumentando que, si los docentes no se actualizan, no se pueden implementar cambios efectivos en los procesos educativos para adaptarse a las demandas sociales actuales.

Nova (2011) menciona que la formación docente puede ser analizada a través de dos categorías importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, que se caracteriza por su complejidad, donde el docente desde su tarea de desempeño profesional, como mediador y formador, el docente debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla o fortalecerla, lo que implica desarrollar nuevos conocimientos, al realizar su tarea profesional, el docente continuará enseñando y construyendo saberes en diferentes espacios de mediación, donde convergen símbolos y significados relacionados con el currículo oficial y el currículo oculto.

Por otro lado, la formación docente trasciende la simple transmisión de conocimientos, abarcando el saber del profesor en su totalidad, desde su experiencia de vida hasta las posibilidades de transformación de ese saber, como concepto complejo, no se reduce a la capacidad o los conocimientos dominados, en lugar de eso, incluye la experiencia y la transformación del sujeto, y adquiere significado cuando el profesor se refleja y se transforma a sí mismo (Tallaferro, 2012). Visto de este modo, el crecimiento de un profesional supera los límites temporales definidos por la adquisición de conocimientos a través de los programas educativos, la formación no solo implica adquirir el conocimiento científico y técnico necesario para desempeñar un papel profesional, sino que también abarca el desarrollo personal y social, incluyendo todos los aspectos y capacidades individuales (Dubois como se citó en Tallaferro, 2012).

Es fundamental que la formación de los docentes incluya temas de inclusión, no solo como una opción, sino como una necesidad esencial y un componente integral a lo largo de toda su carrera profesional, puesto que la falta de preparación en estos aspectos significa que los profesores no están equipados para manejar las diversas situaciones que surgen diariamente relacionadas con las necesidades educativas de los estudiantes, por esta razón, se ha observado que el nivel de formación de los docentes en estos temas, especialmente aquellos con títulos de tercer nivel, muestran puntajes más altos, adoptan estrategias inclusivas con mayor frecuencia y tienen percepciones favorables al respecto: la formación docente ha desempeñado un papel significativo en los cambios educativos implementados en Ecuador en la última década, en parte gracias a la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica de Educación Superior, que han promovido una mayor preparación en temas de inclusión y atención a la diversidad para los docentes (Tigrero Vaca, 2012).

La formación docente se percibe como un proceso de desarrollo profesional continuo que se extiende a lo largo de la carrera del maestro, reflejando su identidad personal, por lo que los

programas de capacitación docente se diseñan como procesos de aprendizaje continuo en los que los profesores participan de manera activa y motivada, este tipo de formación no solo fortalece el conocimiento cognitivo, afectivo y las habilidades profesionales, sino también moldea actitudes, experiencias y valores que capacitan al profesional para actuar con ética y responsabilidad (Cruz, 2012).

2.2 Tipos de formación docente

Existe distintos tipos de formación docente para adaptarse a las diferentes necesidades y entornos educativos, entre ellos, se encuentran la formación inicial, que prepara a los futuros docentes en aspectos pedagógicos y disciplinares; la formación continua, que les permite a los docentes en ejercicio actualizarse en conocimientos y habilidades; la formación permanente, que se enfoca en temas específicas como educación inclusiva o tecnología educativa; y el desarrollo profesional se centra en brindar herramientas para perfeccionar las prácticas de los docentes, cada tipo de formación docente juega un papel esencial en el fortalecimiento de la labor educativa y en la mejora constante de la calidad de la enseñanza (Montes y Suarez, 2016).

2.2.1 Formación inicial

La formación inicial tiene como objetivo preparar a los estudiantes de manera profesional para el ejercicio de la docencia en las instituciones educativas, integrándose en el ámbito pedagógico a través de programas específicos que validen su rol como docentes ante la sociedad (Sánchez, 2013). Por lo tanto, es el punto de partida de su desarrollo profesional, durante el cual el futuro docente adquiera las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para su práctica pedagógica en áreas específicas, a través de los programas educativos formales que aseguran que los docentes en formación inicial salgan preparados con un conjunto de competencias ya desarrolladas, que los identifiquen como docentes aptos para desempeñarse en el ámbito profesional de la docencia y puedan asumir un compromiso personal (Alberto-Aimaretti, 2016).

2.2.2 Formación Continua

Para Barba-Martín et al. (2016), el modelo de formación continua se caracteriza por ser altamente estructurado y poco adaptable, según los autores, para que este proceso tenga un impacto real, es crucial que el docente modifique su pensamiento, lenguaje y comportamiento, siendo la reflexión un elemento clave. En este sentido, Imbernón (2016) subraya la importancia de una reflexión profunda sobre la profesionalización de la enseñanza, considerando el contexto social y cultural contemporáneo, así como las nuevas competencias requeridas, siendo esencial enfocarse en la diversidad presente en los entornos educativos,

en la integración de nuevas tecnologías y en estrategias que fomenten el progreso y la mejora de los procesos educativos.

La formación continua es un proceso dinámico y en constante evolución, ya que los docentes deben actualizar y mejorar sus conocimientos y habilidades para responder a los nuevos desafíos sociales, este proceso es fundamental para garantizar la calidad de la educación, ya que el aprendizaje es necesario e importante, del mismo modo, la formación continua permite preparar a los docentes para abordar la diversidad y las necesidades específicas del contexto social, compensando posibles carencias y retrasos en el desarrollo de su práctica docente de esta manera, la educación continua resuelve, complementa y perfecciona la formación inicial de los docentes (Gabdulchakov et al., 2016).

2.2.3 Formación permanente

La formación permanente de los docentes debe ser vista como un proceso de actualización que les permita mejorar su práctica pedagógica y profesional de manera efectiva, pertinente y adaptada a los contextos sociales y a las comunidades a las que atiende, en este sentido, esta formación está integrada con la práctica misma y la forma en que se comprende, considerando al docente como un profesional capacitado para construir el conocimiento pedagógico a partir de sus experiencias cotidianas (Gatti, 2014).

Para Miranda et al. (como se citó en Miranda y Rivera, 2009) la formación permanente se entiende como un proceso continuo de desarrollo profesional que comienza cuando una persona elige la carrera docente, este enfoque reconoce el desafío de apoyar la formación de profesionales para construir un perfil sólido y adaptable que defina la identidad de este actor social. Desde esta perspectiva, la formación permanente más efectiva y robusta se logra a través de la reflexión sobre prácticas innovadoras, lo cual permite ajustar las concepciones originales sobre enseñanza y aprendizaje, esta reflexión implica un cambio personal, ideológico y profesional significativo (Ramos Bañore et al., 2015).

2.2.4 Capacitación docente

No basta con que un docente complete satisfactoriamente su formación en una universidad o instituto tecnológico; es fundamental que se mantenga actualizado constantemente y participe en programas de capacitación, estos programas le permiten estar al tanto de los enfoques educativos, metodologías y didácticas vigentes, así como de los avances científicos y tecnológicos relevantes para la educación, el propósito de esta capacitación es elevar la conciencia sobre los desafíos reales del sistema educativo nacional y preparar a los docentes para liderar el proceso de transformación educativa conforme al nuevo enfoque curricular en

los niveles de educación inicial y preparatoria, asimismo, se busca actualizar sus métodos y enfoques didácticos para que sean coherentes con un enfoque educativo participativo y centrado en el estudiante (Andino Jaramillo, 2018).

La capacitación de los docentes, directivos y otros profesionales de la educación, así como de funcionarios y representantes del Estado, es crucial en todos los niveles del sistema educativo, ya que este proceso proporciona conocimientos accesibles sobre derechos y protección, además proporcionar informar sobre las diversas formas en que estos pueden ser vulnerados o amenazados, la capacitación docente se comprende como un procedimiento de mejora y crecimiento personal y profesional del maestro, adaptado a su historia, cultura y práctica pedagógica, así como a las necesidades específicas de su institución, comunidad, municipio y región, estos aspectos conforman las condiciones personales, sociales y profesionales esenciales para su desempeño laboral (Goudent como se citó en Gatti, 2014).

2.2.4.1 La capacitación docente y la calidad de la educación. La importancia estratégica de la educación y el conocimiento para impulsar el desarrollo nacional dentro del contexto de la ciudadanía y la competitividad global sitúa a los maestros en un rol fundamental, ya que son fundamentales como pilares tanto en la producción material como en la cultural de la sociedad, la educación tiene el desafío de responder con excelencia a la tarea de renovar la sociedad y construir una nación justa y democrática, asimismo el sistema educativo y los educadores deben contribuir significativamente a la construcción de la modernidad, la promoción de la democracia y la adopción de conocimientos relevantes para el modelo de desarrollo, lo que implica un avance hacia una mejora sustancial en la calidad educativa

2.2.4.2 Capacitación y profesionalización docente. La capacitación docente no solo debe ser diseñada para los profesionales de la educación, sino que también puede contribuir significativamente al proceso de profesionalización de los maestros. En este contexto, se busca fomentar la figura del docente comprometido y socialmente valorado, capaz de tomar decisiones de manera autónoma y responsable en beneficio de su práctica educativa, esto implica que los maestros sean competentes para decidir sobre su propia formación, basando sus elecciones en argumentos sólidos y bien fundamentados acerca de las necesidades educativas del país y de sus alumnos (Gibbons y Rossi como se citó en Andino Jaramillo, 2018).

La profesionalización docente es un aspecto crucial para determinar su identidad profesional, por ello, autores como Gimeno Sacristán (1989) o Rudduck (1991) han destacado su

complejidad, señalando que debe abordarse desde múltiples perspectivas. Para Molina- Pérez et al. (como se citó en Matarranz, 2022) señalan que los docentes son activos en su desarrollo profesional y no sujetos pasivos ante las demandas políticas, sino que negocian, interpretan, contextualizan e incluso resisten a los requerimientos normativos aportando sus propios valores e ideas. Siendo la profesionalización del docente un proceso fundamental que implica adquirir competencias, habilidades y conocimientos necesarios para el desempeño educativo, primordial en el proceso de enseñanza, no solo en la formación inicial, sino también en la actualización constante de los maestros a lo largo de su carrera e implementar nuevas metodologías pedagógicas y atender efectivamente a las necesidades de los alumnos en un entorno educativo en constante evolución (Matarranz, 2022).

2.2.4.3 Capacitación docente y desarrollo institucional. La función de la capacitación docente es promover el desarrollo institucional, operando de manera integrada en varias áreas complementarias: el trabajo dentro de la institución, la colaboración en equipo y la gestión orientada a alcanzar resultados, todo esto se realiza dentro del contexto de instituciones diseñadas para el aprendizaje y orientadas al aprendizaje. En estas instituciones educativas, se construye una cultura organizacional que promueve valores de aceptación y compromiso entre sus miembros, así como actitudes y motivaciones que fortalecen la cohesión institucional, se fomenta un sentido colectivo de la misión educativa y la responsabilidad tanto individual por las acciones como colectiva por los resultados institucionales (De Morínigo y Fernández, 2017).

2.2.4.4 Capacitación docente decidida por la demanda. Es fundamental que las instituciones educativas tomen decisiones de manera autónoma y responsable respecto a la formación requerida por sus docentes, basándose en proyectos educativos específicos, la oferta de capacitación docente no debe ser decidida unilateralmente, sino que debe responder a las necesidades identificadas y demandadas por el sector educativo, esto conlleva a desarrollar una oferta competitiva y estructurada de manera pertinente, alineada con las políticas y estrategias de capacitación. Esta capacitación debe ser diseñada considerando las necesidades del docente, del sistema educativo, de los estudiantes y de las comunidades involucradas, ajustándose a la demanda del proyecto educativo institucional (Méndez como se citó en De Morínigo y Fernández, 2017).

2.2.5 Desarrollo profesional

El desarrollo profesional docente abarca una serie de actividades, tanto formales como informales, que ayudan a los profesores a aprender y desarrollar nuevas prácticas pedagógicas, así como a adquirir una comprensión más profunda de su profesión, su práctica

y el entorno en el que trabajan. Es crucial que este desarrollo evolucione al ritmo de los cambios en los sistemas sociales y económicos, para lograrlo, se requieren estrategias de acción sistemáticas en lugar de políticas fragmentadas, el transformar el desarrollo profesional docente solo puede realizarse como parte de un cambio integral que involucre tanto a la institución educativa como al modelo de pensamiento y ejecución de políticas educativas (Montecinos, 2008).

El desarrollo profesional se produce cuando está directamente vinculado a la práctica diaria de los docentes y a los desafíos que enfrentan en la enseñanza y el aprendizaje, es a partir de esta conexión que se pueden fomentar reflexiones, ajustes y nuevas conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas para diseñar estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos (Vélaz de Medrano et al., 2009). Al respecto García y Vaillant (2010), destacan que el maestro, en su papel de investigador, reclama el derecho y la responsabilidad profesional de construir su propio conocimiento y desarrollarse de manera autónoma a través de la reflexión, el estudio del trabajo de otros profesionales y la investigación en el aula para comparar ideas.

Vaillant (2016) identifica tres categorías de procesos en la formación de docentes: autoformación, heteroformación e interformación cada una de las categorías se define de la siguiente manera:

- a) **La autoformación** implica que el individuo participa de manera independiente y tiene el control sobre los objetivos, procesos, instrumentos y resultados de su propio desarrollo formativo.
- b) **La hetero formación** es un entrenamiento organizado y dirigido externamente por especialistas, sin influir en la personalidad del participante.
- c) **La Inter formación** se refiere a la formación que tiene lugar en contextos de trabajo en equipo (Vaillant, 2016).

Estos tres tipos de procesos se observan en diversas modalidades de la formación de los docentes (formación inicial, formación en servicio, autoformación).

2.3 Programas de formación docente: contexto internacional y nacional

Uno de los desafíos principales que los sistemas educativos enfrentan en la actualidad es alcanzar la igualdad mientras se respetan las diversas formas de diversidad, hasta ahora, la educación inclusiva se ha configurado como una respuesta para reconocer y respetar las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, de orientación sexual e identidad de género, discapacidades y diversas habilidades con las que los estudiantes enfrentan su proceso

educativo, esto implica proporcionar una educación de calidad y adecuada que atienda las necesidades individuales de los estudiantes de manera pertinente (Durán y Gine, 2011).

Según el Proyecto de Formación del profesorado para la educación inclusiva implementado por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva en el año 2012, la capacitación de todos los docentes en este ámbito podría abordar varios desafíos sociales y políticos, esto incluye enfrentar las desventajas educativas originadas por la desigualdad social, abordar problemas derivados de la pobreza y la marginación, combatir la deserción escolar, mejorar el rendimiento académico y desarrollar competencias necesarias para la participación en la sociedad, además, se enfoca en eliminar las barreras que enfrentan los estudiantes excluidos, por lo que el proyecto concluye que preparar a los docentes para estos desafíos implica no solo fortalecer sus conocimientos y habilidades profesionales, sino también promover valores y actitudes profesionales positivas (Duk et al., 2019).

En el contexto europeo, la formación del profesorado se organiza actualmente según los principios del Plan Bolonia, un informe de la Agencia Europea para el desarrollo del alumnado con Necesidades Educativas Especiales destaca que la mayoría de los países requieren una licenciatura en estudios profesionales para la formación docente. Según Vélez-Clavo et al. (2017), se diferencian tres modelos de formación en este contexto: el modelo de dos vías, el modelo de múltiples vías y el modelo de una sola vía cada uno de estos modelos se define de la siguiente manera:

- **El modelo de dos vías:** implica una formación separada para los profesores de educación especial y los profesores de educación general. Esta separación promueve una visión dicotómica del aula, donde se distinguen dos tipos de niños (ordinarios e integrados) y dos tipos de docentes (regulares y especiales).
- **El modelo de múltiples vías:** se caracteriza una formación inicial básica para todos los docentes, seguida de una especialización en áreas específicas como la educación especial y otras disciplinas.
- **El modelo de una sola vía:** todos los maestros reciben formación para atender a niños con Necesidades Educativas Especiales en aulas ordinarias, este modelo promueve la unificación de la formación, asegurando que cada maestro esté preparado adecuadamente para atender las necesidades educativas especiales de cualquier estudiante en su clase (Vélez-Clavo et al., 2017).

Para Velázquez et al. (como se citó en Chiqui y Ureta (2019), la formación de los docentes en inclusión debe enfocarse en preparar al profesorado para reconocer y respetar la

diversidad de pensamientos, intereses y preferencias de cada individuo, sin importar el entorno en el que se encuentren, por ello este enfoque tiene como objetivo promover una educación de alta calidad accesible para todos. Por lo tanto, la inclusión se logra mediante la aceptación y valoración de la diversidad, así, la formación docente juega un papel crucial en guiar las acciones de los maestros para fomentar la inclusión.

La educación inclusiva enfrenta desafíos, como la integración entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica en la pedagogía, por lo tanto, es crucial promover estos elementos de manera que se conviertan en un proceso continuo y colaborativo (Chiqui y Ureta, 2019).

Para Lorenzo et al. (2015), en España se establecieron las primeras escuelas para la formación de maestros a mediados del siglo XIX como parte de la organización de un sistema educativo nacional, bajo el control del gobierno, a lo largo de este siglo y las primeras décadas del siguiente, se implementaron varios planes para regularizar la enseñanza, reflejando tensiones políticas y dificultades para abordar las necesidades educativas. La profesionalización se logra en una segunda etapa de estudios que típicamente incluye un período de prácticas para obtener la titulación profesional, los candidatos deben aprobar exámenes de selección para ingresar al servicio público docente, sin embargo, en el caso de los centros privados y concertados, se accede con una formación académica y profesionalización que a menudo es de menor duración, lo que coloca en segundo plano la formación y la identidad como profesores.

En España, para acceder a la función pública docente se requiere poseer una licenciatura o grado en una especialidad académica específica, además de haber completado una maestría en la especialidad deseada para la función docente, el acceso al masterado implica tener una formación académica previa o pasar una prueba que certifique el dominio de los conocimientos necesarios en dicha área, estos requisitos pueden limitar la cantidad de personas que se forman como docentes (Lorenzo et al., 2015).

En el continente americano, en Canadá, en el contexto educativo las tensiones que afectan la formación de maestros y profesores surgen de las contradicciones derivadas de la integración de la economía en la educación en general, y en la enseñanza superior en particular, a mediados del siglo XIX, el modelo educativo europeo proporcionó las bases para la formación de maestros de escuela primaria en Norteamérica, hacia finales del siglo, se estableció la formación para los maestros de secundaria que requerían un título universitario, la preparación inicial era rudimentaria para los maestros de escuela primaria, mientras que los maestros de secundaria recibían formación universitaria y luego obtenían la acreditación

pedagógica en la escuela, estos procesos estaban bajo el control de los Departamentos de Educación provinciales, mientras que las escuelas y colegios estaban administrados por los distritos escolares locales dentro de las provincias (Bruno-Jofrè y Jover, 2008).

Según Gatti y Davies (como se citó en Villalba et al., 2023) la profesión docente en América Latina no atrae a los candidatos más destacados, en general, los estudiantes que ingresan a las universidades e institutos de formación docente muestran un rendimiento académico inferior en comparación con aquellos que eligen carreras más valoradas socialmente este estatus ha disminuido en relación con otras profesiones universitarias, lo que ejerce presión sobre los jóvenes interesados en la educación, quienes buscan alternativas más prometedoras en términos de estatus económico y prestigio social.

En México, la formación docente ha surgido recientemente y se ha desarrollado de manera gradual, actualmente, la formación inicial de los docentes varía entre los países, pero en su mayoría se ha integrado la licenciatura en docencia en las universidades, equipándose con otras áreas de conocimiento. Hasta hace poco en México, la formación inicial docente se concentraba principalmente en las escuelas normales, que se definen como instituciones de educación superior dedicadas exclusivamente a la formación de maestros, sin embargo, aún están lejos de ser reconocidas como tales, ya que su cultura y política son similares a las de las escuelas de educación básica, a pesar de ello, es evidente que la formación docente se ha alineado con estrategias políticas y económicas que han influido no sólo en los métodos y la metodología de enseñanza, sino también en la evolución misma de la formación de los maestros (Navarrete-Cazales, 2015).

La formación docente en México ha experimentado numerosos cambios con el objetivo de mejorar, entre ellos la integración de la educación inclusiva en los currículos de las licenciaturas, a pesar de estos avances, como ocurre en muchos sectores, la formación inicial docente sigue dando prioridad a la disciplina sobre la educación práctica en escuelas con enfoque inclusivo, no obstante de este desafío, el papel del docente en el aula es crucial para garantizar una educación de calidad para niños, niñas y jóvenes, además, debe estar preparado para abordar las grandes desigualdades sociales y motivar a los estudiantes a continuar con su educación escolar (Flores et al., 2017).

En México, el actual programa de formación docente lleva a los futuros maestros a la realidad escolar y a las prácticas de enseñanza tal como ocurren en condiciones reales durante el último año de su licenciatura, este enfoque está diseñado para que los estudiantes conozcan los espacios educativos escolares y las herramientas culturales y profesionales disponibles

en ellos (Mercado, 2010). Este proceso se apoya en contenidos teóricos integrados en el currículo de la formación inicial, los cuales se articulan con las experiencias prácticas en la realidad escolar y la enseñanza que allí se lleva a cabo. En este sentido, la formación inicial en sus diversas modalidades en México reconoce explícitamente el valor formativo de la experiencia de los estudiantes en las escuelas de educación inicial y básica (Espinoza como se citó en Mercado, 2010).

A nivel regional, Chile se destaca por contar con programas significativos de pedagogía en educación inicial y básica que adoptan un enfoque inclusivo, un estudio realizado por San Martín et al. (2017) examina los programas curriculares que incorporan estas características, proporcionando los siguientes hallazgos:

- Los programas mencionan la educación inclusiva en ciertas materias específicas, lo cual subraya la importancia de integrar este enfoque de manera transversal
- Existe variabilidad en los componentes de los programas de formación inicial, particularmente en las estructuras curriculares. No hay consistencia en cómo se aborda la inclusión educativa.
- Los programas se centran más en el discurso sobre la inclusión que en la implementación práctica (San Martín et al., 2017).

Por otro lado, este mismo estudio afirma que hay una gran cantidad de profesores con una formación de calidad, con un enfoque inclusivo; sin embargo, estos profesionales no están ejerciendo en las instituciones que más lo necesitan, sino que prefieren trabajar en establecimientos educativos privados, otro aspecto relevante según Durán Gisbert y Giné Giné (2011) en el contexto de la formación continua del profesorado es la oferta de diplomados en educación inclusiva, este tipo de programas ha sido desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos y la Universidad de Chile, y consta de los siguientes módulos:

- Educativa inclusión y diversidad en el aprendizaje
- Administración y mejoramiento de escuelas inclusivas
- Diseño curricular y adaptaciones para la diversidad
- Colaboración entre la escuela, familia y comunidad en los procesos educativos (Durán Gisbert y Giné Giné, 2011).

En el caso de Paraguay, la formación inicial de los docentes se lleva a cabo durante un período estandarizado que se realiza a nivel de pregrado, gestionado por institutos de formación docente ya sea de gestión oficial o privada, con una duración de 3 años, este programa educativo está regulado por el Ministerio de Educación y Ciencias, en contraste,

las ofertas de formación docente a nivel de grado permiten a cada instituto superior y universidad establecer sus propios mecanismos de acceso y promoción (Villalba et al., 2023).

En Uruguay, la actual Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente dedicó realizar una autoevaluación en los institutos de formación docente con el propósito de identificar de manera colectiva las fortalezas y debilidades del sistema educativo, este proceso busca establecer una nueva forma de gestión más participativa, además, la Dirección ha llevado a cabo una revisión de los planes de estudios destinados a la formación de maestros de educación primaria, profesores de educación media, y maestros y profesores de educación técnico-profesional, este trabajo se realizó mediante comisiones que contaron con la participación activa de docentes y estudiantes de formación docente a lo largo de un año (Gatti, 2014). De esta iniciativa emergió un Plan Nacional Integrado de Formación Docente, implementado en (2008), que tiene una duración de cuatro años posteriores al bachillerato, este plan está siendo gestionado y evaluado continuamente por una comisión de seguimiento que representa a todos los sectores involucrados.

En Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional se distingue como la única institución dedicada exclusivamente a la formación docente, la cual ofrece quince programas de licenciatura, ocho especializaciones y cinco maestrías, reflejando una tendencia creciente en los estudios de formación docente que enfatizan el papel crucial de las prácticas y la reflexión sobre esta, la institución brinda a los estudiantes la oportunidad real de desarrollarse como maestros reflexivos, críticos e investigadores, aspectos destacados en sus propuestas académicas (Nieva y Martínez, 2016).

Vélez Latorre (2013) menciona que en Colombia la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como institución académica estatal considera importante la diversidad dentro de sus principios rectores:

- La identidad educativa de la Universidad se fundamenta en su aporte al pensamiento educativo y en su compromiso con la formación de educadores en el país.
- La pedagogía ocupa un lugar central en su enfoque, fortaleciendo la profesión docente y respaldando el desarrollo de instituciones y prácticas educativas basadas en la cultura.
- Asimismo, promueve la ética y la equidad en las interacciones humanas, basadas en valores como el respeto, la justicia y la solidaridad, fomentando la inclusión y apoyando la diversidad cultural, conforme a los principios éticos establecidos (Vélez Latorre, 2013).

Se integra de objetivos como:

- Capacitar y preparar educadores y otros profesionales del ámbito educativo, para todos los niveles y tipos de educación, incluyendo diversas etnias, culturas y comunidades en situación de vulnerabilidad.
- Fomentar un enfoque crítico desde la educación, hacia los procesos globalizadores y desarrollar propuestas que contribuyan a abordar los desafíos sociales, políticas y culturales del país (Vélez Latorre, 2013).

En el ámbito educativo colombiano, Nieva y Martínez (2016) resaltan nuevas iniciativas en la formación de docentes que prometen transformaciones significativas en las prácticas educativas, ejemplos notables incluyen los enfoques innovadores del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica y las prácticas impulsadas por los propios docentes, estas experiencias tienen el potencial de superar desafíos tradicionales en la formación docente, como las deficiencias en la formación inicial y la integración de conocimientos interdisciplinarios para abordar problemáticas pedagógicas.

En Colombia, se han implementado algunas experiencias en cuanto a la formación de docentes en educación inclusiva, pero estas se han enfocado principalmente en la capacitación de profesionales en ejercicio y directivos escolares de instituciones educativas públicas, así como en prácticas dirigidas específicamente a poblaciones con discapacidad, estas acciones representan un intento de formalizar el enfoque de la educación inclusiva, no obstante, aún no existen propuestas formales para la formación inicial de maestros que establezcan los fundamentos teóricos, didácticos y epistemológicos necesarios en este contexto, por lo que, hay una clara necesidad de desarrollar tanto el marco conceptual como las estrategias prácticas en este campo (Correa et al., 2014).

En el caso de Ecuador, se han observado cambios importantes en la implementación de la educación inclusiva, a pesar de que las Necesidades Educativas Específicas se consideran prioritarias en el país, expertos en educación inclusiva señalan varios aspectos: a) la falta de una capacitación efectiva para la formación inicial y continua de docentes; b) insuficiencia de recursos y espacios adecuados en las escuelas para estudiantes con discapacidad; c) falta de compromiso por parte de las instituciones educativas, que a menudo ven a los estudiantes con (NEE) como responsabilidad exclusiva del maestro; y d) una tendencia a uniformizar las prácticas educativas. El debate sobre la efectividad de la formación docente en relación con la inclusión ha generado críticas en Ecuador, existe una preocupación en la sociedad sobre si los maestros están realmente preparados para satisfacer las diversas necesidades de los

estudiantes, no solo en términos de Necesidades Educativas Específicas, sino también considerando la diversidad en ritmo de aprendizaje, estilos, intereses, motivaciones, condiciones socioeconómicas, origen cultural, étnico y género, entre otros aspectos (Chiqui y Ureta, 2019).

Para Blanco (como se citó en Duk et al., 2019) en los programas de formación inicial de maestros en Ecuador, se define un perfil profesional que se fundamenta en cuatro valores esenciales que guían actitudes, creencias, conocimientos y habilidades: a) valorar la diversidad de todos los estudiantes como un recurso y un elemento educativo; b) promover el éxito de todos los estudiantes y establecer expectativas elevadas para cada uno de ellos; c) fomentar el trabajo colaborativo; y d) fomentar el desarrollo profesional continuo y el aprendizaje permanente para enfrentar los desafíos de la enseñanza.

Con respecto a la Constitución del Ecuador (2008) en el Art. 27 establece claramente que, la educación se concentra en el ser humano y asegurará su desarrollo holístico, por ende, todo proceso educativo, y más aún los relacionados con la capacitación y formación docente deben por ley desarrollarse dentro de una visión sistémica para el desarrollo humano integral, teniendo en cuenta también el contexto sociohistórico en el que se ejerce la profesión docente. Las normativas y políticas públicas delinean las expectativas que los maestros deben implementar en su práctica educativa, sin embargo, es crucial realizar una evaluación más detallada de los programas académicos destinados a la formación de docentes, esta revisión debe incluir la evaluación de los procesos educativos para determinar si proporcionan la preparación adecuada que permita a los docentes enfrentar eficazmente los desafíos que implica la educación inclusiva.

En el país, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) fueron establecidos en 1973 para sustituir a las entidades previas encargadas de la formación de maestros para la educación inicial y primaria, en el año 2014, su último funcionamiento, había 28 ISPED en total, de estos, 6 estaban especializados en la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe, estratégicamente distribuidos por todo el país, había un ISPED en cada provincia, estos institutos ofrecían un programa de tres años de estudios, dedicando el último año a la práctica docente, en ese momento, aproximadamente 6,100 estudiantes eran atendidos por 629 profesores (Garzón, 2016).

Hasta los años ochenta en Ecuador, la formación de profesores para Educación Inicial y Educación General Básica (EGB) era responsabilidad de los colegios normales. A partir de 1991, estos normales fueron transformados en institutos pedagógicos, y se diversificaron en

Institutos Superiores de Pedagogía (ISP), Institutos Pedagógicos (IPED) e Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIS), además, las facultades de filosofía, letras y ciencias de la educación de universidades estatales y privadas también asumieron un rol en la formación docente (Rodríguez et al., 2021). En el año 2014 existían 72 instituciones de formación docente, pero la formación docente en el Ecuador en el año 2015 atravesó una de las peores crisis de la historia, cuando la mayoría de los programas de formación existentes fueron cerrados, sin que los organismos públicos adoptaran las políticas necesarias para proporcionar al sistema educativo y a la sociedad ecuatoriana los docentes requeridos para la educación de los miles de niños y adolescentes del país (Badano et al., 2017).

En el país, los institutos tecnológicos superiores ofrecen una formación técnica e instrumental que puede influir en los procesos de atención y educación de la primera infancia, estos institutos están reconocidos por la LOES (2018) y ofrecen la carrera de Tecnología Superior en Desarrollo Infantil Integral, diseñada para preparar técnicos docentes especializados en educación inicial. Esta carrera se centra en diversas áreas de intervención del niño, como la salud, higiene y nutrición, el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, las habilidades psicomotoras, la afectividad del niño, así como en la corresponsabilidad familiar y comunitaria, todo esto se enmarca dentro de la protección constitucional de los derechos, con un enfoque holístico, intersectorial e intercultural (Ruiz y Porres, 2019).

Un estudio desarrollado en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo centrado en la formación integrada en didáctica y métodos de sus docentes, determinó que es un desafío la formación docente porque los maestros no necesariamente cuentan con las destrezas suficientes (Díaz-Ocampo et al., 2018). Por su parte, Andrade et al. (2020), complementan esta idea al señalar que la formación profesional de los maestros debería incluir el uso de tecnología e innovación dentro del aula, con el objetivo de mejorar el proceso educativo, esto se lograría mediante un enfoque integral que busca establecer directrices y diagnosticar métodos de formación basados en los estándares para docentes y directivos, el estudio enfatiza la importancia del diálogo directo entre los diferentes actores como estrategia fundamental para una formación pedagógica efectiva.

La profesionalización de los docentes representa un desafío significativo en Ecuador, especialmente en lo que respecta a la formación y capacitación de los maestros de educación inicial, en muchas zonas rurales un número considerable de docentes que trabajan en centros infantiles públicos poseen solo el título de bachillerato, sin embargo, existe una gran demanda y necesidad de formación adicional, aunque no todos los educadores tienen acceso a la universidad debido a limitaciones geográficas, económicas o laborales, por lo tanto, ampliar

la oferta de programas de formación a distancia es una prioridad según el Plan Nacional de Desarrollo (Senplades, 2017), que establece metas para aumentar la matrícula en educación superior tanto en escuelas politécnicas como en las universidades para el año 2021 (Cañizares, 2016).

En la región, la formación de maestros de educación inicial se oferta a partir de algunas instituciones de educación superior, como en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). La carrera de Educación Inicial contribuye en la capacitación de talento humano en el sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática creando modelos educativos, con un enfoque de derechos y de interculturalidad. La Universidad Nacional de Educación (UNAE) tiene como objetivo alcanzar reconocimiento nacional e internacional para el año 2025 como un centro líder en la formación de docentes y otros profesionales en el ámbito educativo, su meta es formar individuos con un fuerte compromiso ético, capacitados para contribuir a la transformación del sistema educativo mediante respuestas culturalmente adecuadas y fundamentadas en la ciencia, la UNAE promueve un enfoque ecológico del conocimiento, fomentando la producción de saberes educativos que mejoren la calidad de vida de la población, asimismo, busca fortalecer la vinculación con la comunidad educativa para identificar y satisfacer necesidades, promoviendo la gestión social y la creación de redes de conocimiento (Universidad Nacional de Educación como se citó en Rodríguez et al., 2021).

El Consejo de Educación Superior aprobó en 2014 el proyecto de carrera de Educación Inicial (UNAE, 2014), que tiene una duración de 4 años y medio (9 semestres) en horario vespertino, el objetivo principal de esta carrera es formar docentes altamente capacitados para enseñar y promover el aprendizaje en niños de 0 a 5 años, estos profesionales están preparados para fundamentar, planificar, evaluar, gestionar y retroalimentar planes, programas, proyectos y estrategias educativas y curriculares, el enfoque de la carrera se centra en la prevención y resolución de problemas educativos, promoviendo la equidad, inclusión e innovación pedagógica y social (Herrera et al., 2018). Por lo tanto, la importancia de esta carrera radica en la necesidad de formar más maestros de educación inicial en el sistema educativo ecuatoriano, con el propósito de abordar los desafíos específicos de los contextos locales y cumplir con los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir, la carrera aspira a contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las competencias docentes, generando modelos pedagógicos que respondan a las políticas educativas nacionales, bajo la influencia de la pedagogía social y crítica, además, se enfoca en los principios de inclusión, género e interculturalidad (Parrilla como se citó en Herrera et al., 2018).

La Universidad de Cuenca comenzó a ofrecer la carrera de Educación Inicial desde el año 2017, con una duración de 4 años (8 semestres) en horario vespertino y modalidad presencial, esta formación está orientada a desarrollar habilidades cognitivas, psicopedagógicas, comunicativas, investigativas y artísticas en sus estudiantes. El propósito es preparar a los educadores para que sean capaces de fomentar el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 6 años, basándose en una sólida formación académica y una perspectiva crítica, humanista e intercultural, por ello, la carrera promueve un enfoque de derechos dentro de un marco de educación inclusiva e intercultural, adaptando prácticas educativas a las necesidades de los niños, niñas y familias en contextos sociales cambiantes. Además, se incentiva el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el arte como herramientas para fomentar la creatividad y la sensibilidad humana, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos de manera práctica en Centros Educativos del Ministerio de Educación, Centros de Desarrollo Infantil del MIES e instituciones privadas en los niveles de Educación Inicial y Primero de Básica (Universidad de Cuenca, 2023).

De igual manera, la Universidad del Azuay ofrece la formación de profesionales en Ciencias de la Educación Inicial con una duración de 4 años y medio (9 semestres), con opciones de horario vespertino y matutino. El programa académico está diseñado para desarrollar habilidades éticas, juicios críticos y actitudes que promuevan la responsabilidad social, la acción proactiva y el diálogo en contextos socioeducativos, la formación prepara a los estudiantes para participar activamente en la docencia, así como en el desarrollo y la transformación social a nivel regional y nacional. Los profesionales serán capaces de realizar los siguientes aspectos:

- Examinar y valorar los principios teóricos que fundamentan las ciencias aplicadas a la enseñanza y la profesión docente.
- Identificar y abordar fenómenos, situaciones, procesos y sistemas socioeducativos.
- Elaborar, implementar y evaluar programas y proyectos educativos que sean inclusivos, integradores y adaptados a contextos específicos de Educación Inicial.
- Organizar, analizar y generar conocimiento de manera crítica y holística.
- Emplear recursos de comunicación y TIC para enriquecer las fuentes de información y las interacciones socioeducativas en la creación de entornos de aprendizaje (Universidad del Azuay, 2024).

Su campo ocupacional puede en una variedad de entornos, como centros de educación inicial (tanto públicos como privados), instituciones de educación especial para el nivel inicial

(públicas y privadas), unidades educativas (sección inicial en establecimientos públicos y privados), así como en proyectos de desarrollo infantil, centros infantiles, centros de rehabilitación integral, organizaciones educativas no gubernamentales, fundaciones y asociaciones dedicadas al bienestar infantil (Universidad del Azuay, 2024).

Según Poveda y Flores (2017), en la formación del educador de preescolar, se enfrenta un desafío en los planes de estudio: la dispersión en la formación académica y el tratamiento superficial de los contenidos de diversas disciplinas, lo cual debilita el proceso formativo en esta carrera. Estas deficiencias impactan en la práctica docente, destacando la necesidad de analizar el pensamiento y la acción durante la formación del educador inicial, debido a esto es crucial que los estudiantes, como sujetos del proceso formativo, se apropien del conocimiento proporcionado, que es el objeto principal de su formación profesional (Toledo como se citó en Poveda y Flores, 2017).

En un análisis acerca de la situación del profesorado para el nivel de educación inicial, se reconoce la necesidad de fortalecer la formación en esta carrera en el Ecuador, por ello, en distintas universidades se ofertan diferentes modalidades para que las personas puedan acceder al estudio de la misma ya sea en el sector público, privado o a distancia. En Ecuador, hay un total de 71 universidades, de las cuales solo 30 ofrecen la Carrera de Educación Inicial y Preparatoria, estas universidades se dividen en instituciones de sostenimiento privado, que suman 12, y públicas, que son 18, en la región Sierra, se encuentran 9 instituciones privadas y 10 públicas; mientras que en la región Costa, hay 4 privadas y 8 públicas, esto refleja una mayor disponibilidad de la carrera en instituciones privadas en la región Sierra (Saldaña y González, 2022), algunas de las universidades privadas que ofertan la carrera de Educación Inicial son:

- Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil
- Universidad Católica de Cuenca
- Universidad Politécnica Salesiana
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- Universidad Indoamericana
- Universidad del Azuay

Para estudiar la carrera de educación inicial y preescolar y las instituciones de educación superior en universidades públicas, constan las siguientes:

- Universidad Nacional de Educación (UNAE)
- Universidad Técnica de Cotopaxi

- Universidad de las Fuerzas Armadas
- Universidad de Cuenca
- Universidad Central del Ecuador
- Universidad Estatal de Milagro
- Universidad Estatal Península de Santa Elena
- Universidad Nacional de Loja

Otra opción para acceder a la carrera de educación inicial es la modalidad a distancia que se oferta en las siguientes universidades:

- Universidad de las Fuerzas Armadas
- Universidad Estatal Milagro
- Instituto Tecnológico Superior Quito Metropolitano
- Universidad Técnica Particular De Loja
- Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santa
- Universidad Casa Grande
- Universidad Tecnológica Indoamérica

La relevancia de la formación de los docentes radica en su influencia directa en la calidad del proceso educativo y, por ende, en el desarrollo integral de los estudiantes, los docentes representan pilares esenciales en la educación, ya que no sólo impartir conocimientos sino que también cultivan valores, fomentan actitudes y desarrollan habilidades en los estudiantes, por ello, una preparación del docente debe ser sólida y actualizada que garantice que los educadores estén capacitados para enfrentar los desafíos de un entorno educativo dinámico, donde la diversidad, la tecnología y las demandas sociales requieren habilidades pedagógicas y competencias interpersonales cada vez más sofisticadas. La preparación de los docentes no se limita a aprender conocimientos teóricos, sino que también incluye el desarrollo de habilidades prácticas, la reflexión sobre la práctica educativa y la capacidad de ajustarse a las necesidades particulares de los estudiantes, un docente bien formado no sólo domina su materia, sino que también puede diseñar estrategias de enseñanza efectivas, gestionar el aula de manera positiva, promover y fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador, además de poder evaluar el progreso de sus alumnos de forma justa y equitativa (Barros y Turpo, 2017).

Capítulo III

Formación docente en educación inclusiva

Este tercer capítulo tiene como objetivo identificar el abordaje de la educación inclusiva en la formación docente para los niveles de inicial y preparatoria. Se analiza la formación docente en educación inclusiva por medio de una revisión de investigaciones a nivel internacional y se describe su importancia para fomentar la inclusión y la igualdad dentro del sistema educativo. Del mismo modo, se incluye una revisión de investigaciones a nivel nacional las cuales destacan que la educación inclusiva requiere una revisión de los procesos de formación del profesorado, promoviendo la adopción de metodologías innovadoras y la capacitación en la gestión de la diversidad en el entorno educativo. Por otro lado, se realiza un análisis de los currículos para la formación docente en los niveles de educación inicial y preparatoria ya que permitirá identificar fortalezas y debilidades para la mejora de la formación docente. Finalmente, se presenta un análisis de la formación docente en educación inclusiva, con el fin de explicar la importancia de una formación adecuada a los docentes para su abordaje de la inclusión en las aulas.

3.1 Revisión de investigaciones a nivel internacional

El sistema educativo debe asegurar una educación de alta calidad en diversos entornos, incluyendo a niños y jóvenes cuyas familias han experimentado dificultades económicas, sociales y culturales, y que enfrentan barreras para acceder a la educación. Es crucial que el sistema educativo forme maestros que promuevan el desarrollo integral de sus alumnos en un marco de equidad y excelencia, dentro de instituciones educativas inclusivas, en este contexto, el papel de los docentes en la promoción de la inclusión se convierte en un proceso vital para garantizar la educación y fomentar la cohesión social (Calvo, 2013).

Si bien a nivel internacional, la educación inclusiva es parte integral de las políticas de gobiernos y organizaciones no gubernamentales, no obstante, persisten diversas interpretaciones y valoraciones, llegando incluso a ser considerado un concepto ambiguo (Echeita y Ainscow, 2011). En América Latina, la formación docente comenzó a avanzar desde el siglo pasado y principios del actual, mediante la implementación de políticas públicas y leyes que promueven la educación inclusiva, desde los primeros marcos normativos de cada país, se respaldó la visión de una educación igualitaria y equitativa, nacida como respuesta a la exclusión y la discriminación en las instituciones educativas basadas en diferencias físicas, culturales, sociales o económicas de las personas (Delgado como se citó en Chiqui et al., 2019)

Teniendo en cuenta lo anterior, en América Latina se enfrenta importantes desafíos para implementar un enfoque inclusivo, por esta razón, es crucial capacitar a los docentes con habilidades que les permitan fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, independientemente de sus diferencias, por ejemplo, en Panamá, la formación docente se enfoca en el compromiso del Ministerio de Educación y las universidades para coordinar, planificar y organizar la formación profesional, esta iniciativa establece los perfiles del docente orientados hacia la creación de educadores capaces de promover y enriquecer la salud física, mental y social de los estudiantes, así como de fomentar valores cívicos, éticos, morales, sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales, asimismo, se destaca la importancia de la justicia social, la solidaridad humana, la vocación docente, y una actitud crítica y creativa en el ejercicio de la profesión (González, 2015).

En Brasil, la formación de los docentes en el marco de la educación inclusiva ha emergido como un tema prominente en la investigación nacional, según el artículo 3 de la Declaración de Jomtien, se subraya la necesidad de asegurar la igualdad de acceso a la educación para todos, especialmente para aquellos con desarrollos únicos y quienes han estado excluidos durante mucho tiempo de ciertos entornos de aprendizaje escolar, desde esta perspectiva, el sistema educativo brasileño debe adaptarse a la diversidad de aprendizaje presente en todos los estudiantes dentro del entorno regular del aula, sin embargo, si la formación profesional de los educadores es insuficiente, este proceso está destinado al fracaso (Cortelazzo como se citó en Louzada et al., 2015).

Por otro lado, en Venezuela, la inclusión educativa ha estado vinculada históricamente con los conceptos de educación especial e integración escolar, estos enfoques implican la provisión de apoyos pedagógicos por parte de especialistas como fonoaudiólogos y terapeutas, diseñados para atender las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes con discapacidad o trastornos lingüísticos específicos, dentro del marco de un entorno educativo regular. El perfil del educador en este contexto demanda que las instituciones de formación docente asuman la responsabilidad de preparar profesionales con las competencias necesarias para abordar el desafío de la inclusión, esto implica no solo aceptar la diversidad, sino también garantizar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los estudiantes, en concordancia con los principios de derechos humanos y conforme a lo establecido en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (Infante, 2010).

Para Pérez (2021) las universidades en Venezuela que ofrecen formación docente deben establecer programas que aseguren una educación equitativa para todos, implementando los ajustes administrativos y académicos necesarios para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, esto debe realizarse en un ambiente que fomente la solidaridad y el respeto a la diversidad, es esencial que se reserve un espacio significativo en el proceso de transformación curricular de las carreras de formación docente para promover la inclusión curricular y avanzar en la construcción epistemológica de la diversidad e inclusión, antes de abordar el desarrollo de conocimientos técnicos y prácticos como metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación, se destaca la importancia de que los maestros comprendan la relevancia del aprendizaje y las necesidades individuales de los estudiantes. Por tanto, el desafío principal que enfrentan las instituciones de formación docente en América Latina es la preparación de docentes con las competencias necesarias para trabajar efectivamente en entornos y con grupos estudiantiles diversos. En este sentido, Venezuela no puede evitar que el perfil profesional del modelo de formación debe ser reestructurado con reformas pedagógicas basadas en los principios de inclusión y atención a la diversidad, a fin de consolidar una educación de calidad para atender las exigencias educativas del siglo XXI sin ningún tipo de exclusión o discriminación (Muñoz, 2012).

En Colombia, la noción de inclusión se fundamenta en el artículo 67 de su Constitución, en este país se han establecido leyes que respaldan el objetivo de la educación inclusiva, la Secretaría de Educación ha implementado iniciativas en diversas localidades y escuelas para fomentar entre los ciudadanos una conciencia inclusiva que reconoce y valora la diversidad, la diferencia y el multiculturalismo (Chiqui et al., 2019). Para enfrentar el importante desafío de la inclusión, aunque se han implementado políticas públicas a favor de este objetivo, el principal obstáculo reside en la capacitación de los docentes, existen deficiencias significativas en la formación de los futuros educadores en las instituciones de educación superior que ofrecen programas en este campo, esta situación se ve agravada por la escasez creciente de docentes a tiempo completo, igualmente, muchos estudiantes eligen carreras relacionadas con la educación como única opción viable de acceso, dado que los requisitos de ingreso son bajos, aunque muchos de estos estudiantes inicialmente consideran cambiar de carrera, una proporción considerable persevera y completa sus estudios (Jurado, 2016).

En el contexto chileno, se enfoca en la formación de docentes para asegurar una educación de alta calidad accesible para todos los estudiantes, especialmente para atender las Necesidades Educativas Específicas, rediseñando el sistema educativo para que puedan abordar con éxito los problemas de diversidad, para innovar en los programas educativos, los

recursos humanos y materiales, en donde se destaca una evaluación positiva de las comunidades educativas (estudiantado, docentes, otros profesionales, colaboradores, equipos directivos y familias) en la construcción de una cultura inclusiva, para lograr estos propósitos, se subraya la necesidad de un currículum escolar más flexible y adaptado al contexto, superando el enfoque actual centrado en la acumulación de contenidos y reconocer que la diversidad es una fuente de riqueza (García-González et al., 2018).

En 2015, en Chile, se establecieron estándares y directrices para la adaptación curricular de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas en los niveles de educación infantil y primaria, con el fin de iniciar un proceso educativo que facilite la adaptación curricular y promueva el desarrollo didáctico del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una estrategia viable en las aulas chilenas, sin embargo, esta iniciativa ha enfrentado críticas debido a varios problemas, como dificultades de acceso a las escuelas para estudiantes con (NEE), escasez de material adecuado para implementar los cambios necesarios, altos números de estudiantes por aula y la falta de formación docente en temas de inclusión (Castillo Armijo, 2021).

Por otro lado, en el contexto boliviano, surge el desafío de la inclusión educativa, donde tanto los gobiernos como las instituciones están implementando medidas y prestando mayor atención a la formación docente, con el objetivo de fomentar la participación e integración de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades diferentes, y así mejorar la calidad educativa. Por esta razón, es importante utilizar el desarrollo de programas de formación docente o métodos colaborativos para la inclusión y las Necesidades Educativas Específicas, enfocados en las barreras sociales. Para lo cual es fundamental implementar programas de formación docente y estrategias colaborativas que se centren en aspectos específicos como las necesidades especiales, la conexión con los marcos legales y regulatorios nacionales, así como la organización y la capacitación profesional (UNESCO, 2020). El régimen de formación profesional en Bolivia engloba cuatro niveles: formación docente, formación técnica, formación artística y formación superior, este se define como un proceso educativo para la formación profesional, desarrollo de la investigación científico-tecnológica, la interacción social y la innovación en diversos campos del conocimiento y sectores, con el fin de impulsar el desarrollo productivo del país y focalizada desde diferentes saberes y áreas de conocimiento, lo que corresponde al estado brindar las condiciones necesarias (Espinoza, 2013).

3.2 Revisión de investigaciones a nivel nacional

En Ecuador, se implementaron importantes modificaciones en favor de la educación inclusiva en año 2008, con la adopción de una nueva Constitución que garantiza en los artículos 26, 27 y 28 el acceso a la educación para todos los ciudadanos sin excepciones, esta nueva Constitución marcó un hito en el marco legal ecuatoriano al respaldar un enfoque inclusivo en la educación. En el año 2009, surgió el Plan Nacional para el Buen Vivir y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011, estas normativas en Ecuador son extensas en cuanto a la educación inclusiva, con el objetivo de alcanzar equidad frente a la diversidad de la población y abordar la desigualdad social, especialmente en la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas, no obstante, en la práctica se enfatiza más en este último aspecto, a pesar de que las (NEE) son una prioridad en el Ecuador, expertos en educación inclusiva señalan que falta un proceso efectivo de formación docente (Corral et al., 2015).

Las normativas y las políticas públicas decretan que los maestros deben alcanzar en la práctica educativa estrategias que ayuden a potenciar las habilidades de sus estudiantes, pero también es importante realizar una revisión más profunda de las ofertas académicas para la formación docente y, además, evaluar el proceso para determinar si este es el tipo de formación adecuado para que los docentes se encuentren preparados para afrontar los retos que plantea la educación inclusiva (Llancavil y Lagos, 2016). Actualmente, la efectividad de la formación docente en el ámbito de la inclusión está siendo objeto de críticas en el país, existe un cuestionamiento sobre si los educadores están suficientemente preparados para enfrentar las diversas necesidades educativas que surgen en la práctica. Además, los maestros se enfrentan al desafío de la diversidad dentro del estudiantado, que incluye variaciones en habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje, así como en intereses, motivaciones, condiciones socioeconómicas, origen cultural, etnicidad y género, entre otros aspectos (Ricoy, 2018).

Por otro lado, Cerza et al. (2019) mencionan que en el Ecuador la carrera de Educación Inicial de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET), se ha implementado un proyecto de vinculación destinado a mejorar la calidad de la educación inclusiva tanto en ámbitos formales como no formales, los objetivos planteados fueron los siguientes:

- Apoyar en la formación docente y el desarrollo integral de la personalidad de los niños y niñas en su interacción con el entorno, adultos y otros niños, tanto en actividades académicas como no académicas, dentro de un marco de educación inclusiva tanto formal como no formal.

- Mejorar la calidad de la educación inicial inclusiva, tanto en entornos formales como no formales, para promover el desarrollo integral de la primera infancia mediante la capacitación de docentes y familias, así como la implementación sistemática de programas y actividades educativas (Cerza et al., 2019).

La atención a personas con Necesidades Educativas Específicas en los entornos educativos de práctica, se han convertido en una prioridad pedagógica, donde los docentes en formación brindan una atención efectiva y de calidad a cada uno de ellos, en los niveles de enseñanza, por lo que, esta no es una tarea nueva, sin embargo, adquiere un cierto carácter constitucional, una vez que el estado la reconoce como un derecho, como es el caso de nuestro país, el sistema educativo promueve la inclusión en todos los niveles educativos, por lo tanto, las instituciones están adaptando acciones que van acorde a los postulados de la educación del XXI, uno de los cuales es aprender a convivir, lo cual implica superar las barreras de exclusión y fomentar una convivencia saludable en un entorno democrático que valora y respeta las diferencias (Garcés y Zambrano, 2018).

La formación de los docentes de Educación Infantil y Primaria en el Ecuador, refleja una transformación en las actitudes y percepciones referentes a la atención de los alumnos con discapacidad dentro de un aula regular, no obstante, pone de manifiesto que aún queda mucho por garantizar un modelo educativo que permita a los grupos más desfavorecidos permanecer y completar sus estudios básicos (Moreno-Rodríguez et al., 2020). Por otro lado, la presencia de obstáculos arquitectónicos, tanto para el acceso como para la participación en el entorno educativo, siguen siendo una de las preocupaciones principales del profesorado en la que se debe garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad, estos obstáculos están determinados por factores externos a la formación del maestro y, por tanto, están fuera de su control, una gran parte de maestros trabaja en zonas rurales, donde la escasez de recursos, tanto de espacio como materiales, no facilita las condiciones de accesibilidad adecuadas, así tal y como indica, la Constitución de la República de Ecuador (2008), propone garantías a favor de las personas con discapacidad, en muchas ocasiones estos principios no se terminan aplicando de manera efectiva y, en la práctica, no se cumple con la obligación de acatar las normas constitucionales vigentes para eliminar las barreras (Gualoto como se citó en Moreno-Rodríguez et al., 2020).

3.3 Análisis de los currículos

La preparación de un currículo ayuda a mejorar las necesidades de los docentes y estudiantes para poder brindar una respuesta hacia los objetivos educativos, ya que, este guía, provee, organiza y procura satisfacción en el proceso de enseñanza, lo cual evalúa factores tanto

positivos como negativos, en este sentido, Fullan como se citó en Domingo et al. (2016) señalan que los procesos de reculturización de los centros deberían basarse en el cambio de los currículos y en las prácticas docentes en el aula, suelen simplificarse en procesos muy específicos o soluciones demasiado generales, a menudo sin captar completamente la realidad del entorno educativo.

Juárez et al. (2018) mencionan que en España, se crea e implementa el Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010, como resultado, la formación inicial de los docentes se divide en dos partes principales y básicas, que son: Magisterio, Educación Infantil y Educación Primaria, también se ofrecen en las Facultades de Educación, las especialidades de Educación Social y de Pedagogía, dentro de estas especialidades se imparten una serie de materias esenciales y optativas relacionadas con la atención a la diversidad, además, la finalidad de esta formación es desarrollar áreas de conocimientos fundamentales acerca de la educación inclusiva, lo que capacitará a los docentes para comprender las diversas realidades en el sistema educativo actual, al momento de dar respuestas a las diferentes necesidades de los alumnos, y de las competencias específicas que deben alcanzar los docentes, según Cotrina y García como se citó en Juárez et al. (2018) mencionan algunas competencias importantes que son:

- ▮ Capacidad de generar aulas democráticas
- ▮ Manejar un aula diferenciada
- ▮ Valorar las diferencias de los alumnos
- ▮ Innovar (Cotrina y García como se citó en Juárez et al., 2018).

En México se llevó a cabo un análisis en el que la UNESCO (2012) examinó la estructura curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, para identificar los desafíos específicos de cada país y región a través de los itinerarios formativos que incluyen:

- ▮ Psicopedagógico
- ▮ Preparación para la enseñanza y el aprendizaje
- ▮ Complementos de Lengua adicional
- ▮ Tecnologías de la información y la comunicación
- ▮ Cursos Optativos
- ▮ Práctica profesional
- ▮ Trabajo de titulación (UNESCO, 2012).

De igual manera, en México es decisivo tener en cuenta la gran diversidad cultural, socio - histórica y estilos de aprendizaje, el plan de estudios de licenciatura incluye una gama de

materias con contenidos y enfoques adaptados para cada región, población o institución educativa, esta diversidad ha motivado a la incorporación del tema de la inclusión dentro de la formación inicial de los docentes, específicamente, como se constata, en dos cursos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Delgado y Reyes, 2018). Por ello, la formación de maestros en México se realiza a través de dos licenciaturas: la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB). Esta oferta educativa se diferencia para el profesorado destinado a estudiantes no indígenas, ya que antes existía una separación que afectaba tanto a los alumnos como al avance hacia la igualdad. (Luna et al., 2019)

Dentro del contexto venezolano el enfoque hacia la construcción de las bases curriculares para la preparación de los docentes del siglo XXI, considerado la pedagogía crítica y la integración de diferentes disciplinas, se basa en considerar que la metodología es desarrollada para elaborar la fundamentación del currículo, descrita por Fernández (como se citó en Olmos de Montañez, 2010), considera que esta metodología se caracteriza por lo siguiente:

- Contiene fundamentos teóricos y prácticos que guían a la estructuración de planes curriculares en la educación superior.
- Se ha aplicado durante mucho tiempo en la Educación Superior.

En ese sentido, se ha ido perfeccionando con las contribuciones de diversas comisiones curriculares de las Unidades de Cambio Vital (UCV), con el fin de fomentar la vinculación y dar cumplimiento con el currículo dentro del proceso de formación integral del docente, este enfoque busca preparar al egresado para ejercer su profesión de manera integral, abarcando los niveles educativos en lo que trabajará y su vez asegurarse de formar de manera integral a las generaciones bajo su responsabilidad, siguiendo los lineamientos establecidos en los principales documentos orientados hacia metas específicas que se mencionan a continuación:

- Currículo Básico Nacional de Educación Inicial (2002)
- Educación Inicial. Bases Curriculares (2005)
- Currículo Básico Nacional (1997)
- La Educación Bolivariana (2004)
- Plan liceo bolivariano, adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano (Fernández como se cita en Olmos de Montañez, 2010).

De acuerdo con las necesidades del sistema educativo y el desarrollo social, la base curricular toma en cuenta los documentos del Estado de Venezuela, estos documentos tienen como objetivo formar docentes en el contexto de la relación entre educación y trabajo, así como fomentar el desarrollo endógeno y sostenible de la nación. Para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) una institución pública de educación superior dedicada a formar profesionales en la enseñanza en campos técnicos, es importante prestar atención a la relación entre la teoría que sustenta su labor docente y la práctica en la fundamentación e implementación del currículo, esta conexión es crucial para construir una pedagogía que enseñe los valores necesarios, destacando y enfatizando tanto los valores individuales como los sociales, que influirán en la sociedad a través de actividades laborales en las que los docentes estén involucrados (Olmos de Montañez, 2010).

La formación inicial de los maestros venezolanos se ha diseñado con un plan de estudios que integra elementos unificadores, diversificados y flexibles, este currículum incluye un núcleo común dirigido a la formación inicial de todos los maestros, así como asignaturas fundamentales destinadas a adquirir, actualizar y desarrollar las bases cognitivas necesarias para el aprendizaje en cada nivel educativo, el currículo se estructura en torno a tres áreas principales: un enfoque psicológico que estudia al niño y al estudiante como agentes de aprendizaje, junto con la investigación epistemológica del conocimiento; un enfoque sociológico que analiza al estudiante como individuo social en el contexto contemporáneo; y un enfoque pedagógico-didáctico centrado en los aspectos específicos del proceso educativo y las metodologías para alcanzarlo (Pesce, 2014).

En Colombia, según datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2016), se observaron brechas importantes y significativas en cuanto al acceso y la calidad de la educación: los indicadores de calidad educativa son bajos, ya que revelan evaluaciones nacionales e internacionales que muestran que los estudiantes colombianos no obtienen una educación de calidad en comparación a la de sus contrapartes en otros países, por esta razón, se recomienda implementar cambios normativos en la política, así como mejorar en el desarrollo de este nivel educativo y la formación de los docentes, además se sugieren mejorar los aspectos con el currículo, la preparación de los docentes para aumentar la eficacia del tiempo en el aula y la evaluación del aprendizaje, también es fundamental fortalecer tanto el sistema de gestión escolar como el diseño del currículo, considerándolos componentes centrales (Miranda, 2013).

En el análisis de las investigaciones vinculadas al currículo, como una dimensión crucial de la política de calidad educativa colombiana, es fundamental destacar y reconocer el

compromiso y la perspectiva de Tyler (2011), quien considera que el currículo es un requisito esencial del mecanismo de respuesta efectiva, lo que implica una relación particular entre la política educativa y dinámica económica y empresarial, por otro lado, se entiende el currículo como una serie organizada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr (Miranda, 2019).

En Perú la formación docentes en las instituciones superiores pedagógicas y escuelas superiores de formación técnica se basan en el diseño curricular nacional aprobado por el Ministerio de Educación, sin embargo, cada facultad de educación tiene la autonomía para desarrollar su propio currículo, según lo establece la ley para las universidades, lo que no siempre se alinea con la política curricular y los lineamientos de perfil de formación establecidos por el Ministerio de Educación, debido a esta situación se ha generado la existencia de varios perfiles de formación, que no siempre son claros o coinciden en la misma dirección, asimismo, la falta de un sistema coherente y transparente de formación para los profesionales de la educación complica aún más la situación en Perú, por lo tanto, el desafío radica en garantizar que los egresados tengan una base profesional más compleja e integral, ya que no todas las instituciones y facultades de educación ofrecen una formación de calidad (Díaz, 2015).

Es así que a nivel institucional, es esencial definir y especificar claramente el tipo de instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes, así como establecer los criterios de selección de los profesores formadores para la valoración y acreditación de la enseñanza, además, el modelo pedagógico debe definir el perfil del docente y los estándares requeridos para el ejercicio profesional, así como proponer y llevar a cabo las reformas curriculares y los cambios relacionadas con la realización de los perfiles de aprendizaje, en Perú existe un marco normativo sólido e importante que respalda las políticas de formación de docentes, a pesar de ello, es necesario abordar los desafíos actuales en la formación de los profesionales de la educación, considerando la diversidad de contextos socioculturales en los que ejercerá su labor (Vecchione, 2020).

Por ello, el docente formador peruano, según el Ministerio de Educación (como se citó en Vecchione, 2020), es el profesional graduado en la escuela de Educación Superior Pedagógica responsable de llevar a cabo diversas responsabilidades, estas incluyen la preparación, implementación, gestión, orientación y evaluación de los cursos de enseñanza y módulos del plan de estudios, de acuerdo con las modalidades establecidas, además, se realizan y encargan de actividades como el diseño y desarrollo curricular, la investigación aplicada, la asesoría, la orientación académica y otras tareas afines.

Dentro el contexto boliviano, se ha implementado el modelo socio comunitario productivo como parte del desarrollo del sistema educativo plurinacional, el cual responde a la creación de un Estado Plurinacional, lo cual es una filosofía educativa que está claramente indicada en la malla curricular propuesta (Ministerio de Educación de Bolivia, 2011), la que debe responder el currículo de formación docente inicial, continua y postgrado; este es un proceso que implica una construcción de la pedagogía, la didáctica y el currículo desde una perspectiva descolonizadora, es decir, el objetivo es superar las divisiones tradicionales entre formación general, formación especializada por años, así como la distribución de la carga horaria de forma fragmentada, lo que conlleva a un enfoque menos disciplinado, que busca evitar la reproducción de corrientes subjetivistas y racionalistas (Ruiz, 2011). Siendo fundamental reestructurar la malla curricular de manera que esté en consonancia con el Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional, y que se sustente en los saberes y conocimientos, utilizando los Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza (TGAE) o proyectos educativos socio productivos, tal como propone el subsistema de Educación Regular, este proceso de elaboración, adaptación y reconstrucción del currículo de formación de docentes forma parte del proceso de descolonización, que involucra a todos los participantes y se desarrolla en diferentes niveles (Mora como se citó en Ruiz, 2011).

Esto implica tomar medidas adicionales, como la redefinición de las licenciaturas en formación que permita abordar y superar los desafíos gremiales, y reducir las brechas entre el currículo boliviano deseado por la sociedad, y el que se ha planificado e implementado, mientras se continúa construyendo sobre una base crítica, política y transformadora, si bien este proceso de construcción conjunta es complicada y demanda mucho tiempo, espacio y esfuerzos, es la vía que permite, a partir de la discusión y el análisis crítico, generar cambios fundamentales en la forma de pensar y comprometerse con acciones conjuntas para desarrollar las potencialidades de cada uno de los actores, de la institución y la comunidad (Ruiz, 2011).

De igual manera en Bolivia el diseño del currículo se basó en un diagnóstico y un perfil elaborados en 1994, al comenzar la Reforma Educativa, este análisis educativo de Bolivia reveló algunos problemas en la formación docente como: la calidad baja en la formación de los docentes en las escuelas normales formadoras, la prevalencia de métodos pedagógicos tradicionales, la falta de actualización, la adopción de propuestas curriculares descontextualizadas y homogeneizantes, la ausencia de planes institucionales en las escuelas normales tanto urbanas y rurales, la falta de programas de formación en servicio para la actualización y la mejora de los docentes egresados de las escuelas normales y las deficiencias en cuanto al personal docente, los materiales didácticos y los recursos financieros disponibles en estas instituciones (Escobar como se citó en López de Castilla,

2004). Según López de Castilla (2004) el currículo reformado buscó abordar la necesidad de responder a esta situación de lograr la formación integral del profesional de la educación partiendo del perfil elaborado, el cual describe las múltiples características y roles que deben desempeñar los docentes como personas profesionales y facilitadores de la comunidad, este perfil debe cumplir e incluir las siguientes funciones:

- **Maestro mediador:** actúa como intermediario entre el alumno y el proceso de aprendizaje.
- **Maestro organizador:** es el responsable de especificar, ordenar, coordinar y armonizar el trabajo con sus alumnos y la comunidad.
- **Maestro investigador:** es el que observa, recopila información, reflexiona y evalúa de manera continua los procesos de aprendizaje.
- **Maestro comunicador intercultural:** mediador de las diferencias culturales presentes en el entorno educativo.
- **Maestro democrático:** fomenta la participación de los estudiantes en actividades que promuevan el aprendizaje, así como en la toma de decisiones sobre temas relevantes para ellos, creando un ambiente donde se respeten y escuchen diversas opiniones y perspectivas (López de Castilla, 2004).

Por ello en Bolivia el nuevo currículo de formación docente busca integrar diversas propuestas surgidas de distintas recomendaciones desde diferentes foros dedicados a abordar los desafíos en la formación de maestros, al mismo tiempo, se ha procurado buscar combinar y recoger experiencias previas, el proceso se inició con la elaboración de un nuevo currículo de formación docente para la especialidad de primaria, el cual fue desarrollado de manera experimental desde 1996 hasta 2000 en 52 institutos, posteriormente, este currículo fue implementado en todas las instituciones superiores pedagógicas tanto públicas como privadas para la formación de docentes en las especialidades de educación inicial y preparatoria (López de Castilla, 2004).

En el contexto chileno el currículo y los estándares nacionales establecen un nivel mínimo común, aunque su eficacia reguladora se ve limitada, especialmente en Chile y Ecuador, donde la formación inicial del docente se desarrolla en las universidades que poseen autonomía académica, en estos casos, la regulación se traslada a los criterios de acreditación de las instituciones y programas, así como a la evaluación de egresados, como en el caso de la Prueba Evaluación Nacional Diagnóstica (ENN) en Chile que examina a los estudiantes del penúltimo año de licenciaturas de pedagogía mientras que en el Ecuador se realizan

exámenes de ingreso a la carrera docente para trabajar en escuelas (Brunner y del Canto como se citó en Vezub y Arroyo, 2022).

De igual manera en Chile, el proceso de elaboración curricular y el enfoque en las competencias se percibe como un estándar de respuesta, se sostiene que este podría representar un cambio significativo en la formación inicial del profesorado, al permitir una expresión más clara de las metas formativas, así como fomentar la innovación en la enseñanza y la superación de sus modelos excesivamente centrados en lo académico, también se argumenta que el currículo basado en competencias facilita la integración curricular, permitiendo la evaluación de los desempeños, y promueve el desarrollo de habilidades profesionales en situaciones reales (Espinoza, 2014).

De acuerdo con Poza y de la Blanca (2014) en el desarrollo del currículo de formación docente surge un desafío fundamental, por una parte se debe entender el funcionamiento de las estructuras educativas que producen poblaciones marginadas, así como determinar cómo incluir a aquellos que se encuentran al margen del acceso educativo; otra parte del desafío consiste en capacitar a los docentes con una perspectiva crítica sobre la configuración de estas estructuras y su base de valores y conceptos que les permitirá abordar la educación inclusiva desde una óptica contraria a la corriente dominante, orientada hacia la descolonización y la transformación, de igual modo, esta formación ayudará a comprender qué implica realmente la educación inclusiva y por qué es necesario distinguirla de la educación especial.

Para ello se requiere, implementar una serie de modificaciones en el currículo del futuro docente chileno, con el fin de que pueda comprender realmente la educación inclusiva. Según Poza y de la Blanca (2014) éstos cambios deben ser a nivel pragmático y didáctico, el primer aspecto se refiere a la construcción de un currículo que identifique los aprendizajes relevantes y fundamentales, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y motivaciones de todos los estudiantes, el segundo aspecto, implica la integración de los conocimientos de la neuro didáctica y educación del cerebro, para comprender los procesos neurocognitivos relacionados con el aprendizaje, por ello es importante enriquecer el currículo de los futuros docentes con otros componentes esenciales:

- Fortalecer la preparación política de los educadores, para que puedan liberarse de interpretaciones erróneas sobre la inclusión.
- Incluir contenidos críticos que ayuden a los docentes a entender y comprender tanto la inclusión y la exclusión.

- Establecer un espacio alternativo para promover la educación inclusiva, utilizando el concepto de heterotópica que le permitirá separar la investigación y la lucha del modelo neoliberal en educación.
- Introducir la asignatura de Epistemología de la Educación Inclusiva, para entender cómo se generan conocimientos, con el objetivo de reflexionar sobre el rol del profesorado en este proceso.
- Comprender a fondo el concepto del otro, que trasciende más allá de su reconocimiento y es una característica inherente en todas las personas.
- Diferenciar claramente el paradigma de la educación especial de la Educación Inclusiva.
- Reforzar los mecanismos que permitan entender la formación de una población excedente mediante el análisis de las estructuras colectivas que se han institucionalizado, pero no han sido reconocidas como medios de arrastre de estudiantes hacia las fronteras del derecho en educación (Poza y de la Blanca, 2014).

En el caso de Argentina, durante el último tercio del siglo XIX se puede observar que la red de escuelas públicas y normales establecidas en las capitales de provincia, adoptaron un enfoque de formación humanista enciclopédico, a un currículo escolar altamente disciplinar y a una práctica pedagógica centrada en la formación de los docentes, a principios de la década de 1990, Argentina llevó a cabo una significativa reforma de la educación que incluyó la restauración de escuelas nacionales de nivel secundario, técnico e instituciones de formación docente, estas instituciones estaban ubicadas en las provincias que anteriormente habían sido administradas por el gobierno nacional, la transferencia de estos centros a las provincias fueron principalmente impulsadas por razones financieras, a pesar de que aceptaron la transferencia, las provincias no contaban con los recursos financieros suficientes para hacer frente al enorme esfuerzo que implicaba la descentralización (Fernández como se citó en Moreno, 2017).

Tras la transferencia, Argentina emprendió importantes reformas con la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, la primera en su tipo en la historia del país, los principales objetivos de esta reforma eran mejorar la calidad y la equidad educativa, los dos componentes principales de la Ley Federal de Educación (LFE) fueron la extensión de la obligatoriedad educativa de 7 a 10 años y la restauración del sistema académico además, se implementaron modificaciones en el currículo para la formación de los docentes, la gestión escolar y la evaluación de desempeño, se enfatizó el impulso de innovaciones como la expansión de las

obligaciones educativas, en línea con tendencias promovidas por los organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial (Moreno, 2017).

En Uruguay, la formación inicial de los educadores, se lleva a cabo en institutos de formación docente, donde el programa de estudios tiene una duración de cuatro años, este currículo comprende una serie de cursos que abarcan:

- Una base común que incluye contenido psicológico, sociológico y pedagógico - didáctico
- Prácticas docentes
- Asignaturas instrumentales específicas
- Talleres optativos, estos talleres están diseñados para integrar la formación de maestros y profesores con el sistema educativo superior, así como con maestros de preescolar y de niños con discapacidad (Alliaud y Vezub, 2014).

Dentro del mismo contexto la formación de docentes se encuentra centrada en mejorar la educación, en la práctica preprofesional en donde los estudiantes reflejan las fortalezas y debilidades durante su proceso de formación mediante sus planificaciones y acciones pedagógicas dentro del aula, porque en la práctica experimentan la relación entre la teoría y la puesta en acción de lo aprendido, por esta razón en Uruguay se considera a la práctica como un espacio privilegiado de aprendizaje, ya que en la praxis el futuro docente analiza qué estrategias utilizar en el marco de una secuencia didáctica reconociendo el territorio y contexto que se encuentra, el saber planificar es fundamental para el egreso de un maestro de calidad (Umpiérrez Oroño y Cabrera, 2020).

En Ecuador el diseño del currículo basado en competencias profesionales integradas en las carreras de educación inicial y preparatoria de las universidades ecuatorianas implica el análisis de los principios y fundamentos que define y determina la actividad educativa, los cuales abarcan una variedad de concepciones ideológicas, antropológicas, sociológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, en este contexto Tyler (como se citó en Gordón, 2017), sostiene en su obra principios básicos del currículum que, el diseño de cualquier currículo y sistema de enseñanza debe guiarse y responder a las cuatro preguntas fundamentales: ¿qué fines desea alcanzar la escuela?; de todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?; ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?; ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?.

Según Gordón (2017) las carreras de educación deben responder y adecuarse a las necesidades actuales del país, en este sentido, las mismas tienen la responsabilidad específica de formar profesionalmente a los docentes, pues considera que la preparación de los docentes, con un enfoque claro en ciencias de la educación, tendrá un impacto significativo en el cambio y fortalecimiento del panorama cognitivo del país en todos los aspectos del desempeño humano como:

- **Profesionales con formación integral** en el campo del conocimiento y en los nuevos retos y cambios que demanda nuestra realidad.
- **Docentes con habilidades de análisis** crítico-reflexivo y propositivo para analizar las ideas de situaciones nacionales e internacionales.
- **Investigadores en el campo social y educativo** puedan intervenir en el desarrollo social y promover un pensamiento crítico donde el docente en formación cuestiona, reorienta la transformación de la realidad y contribuye para la transformación de la matriz cognitiva del país.
- **Consultores, administradores y líderes de procesos de reflexión** en la investigación, enseñanza y vida cultural, que contribuyan a la capacitación de ciudadanos éticos y comprometidos.
- **Sujetos críticos-propositivos** capaces de responder a las peticiones emergentes de la sociedad del conocimiento y de las comunidades científicas (Gordón, 2017).

En el ámbito ecuatoriano, se encuentra una política pública que define, establece y orienta la educación inclusiva en las instituciones educativas del país, con el fin de dar cumplimiento a estas políticas, se emiten directrices para los currículos y ajustes curriculares que atiendan a los niños con Necesidades Educativas Específicas, a pesar de que se menciona la flexibilidad curricular para abordar a la diversidad, aún prevalece un enfoque centrado y orientando en la discapacidad, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), realizó un estudio para investigar la importancia e integralidad de los servicios de educación con un enfoque inclusivo, para identificar dificultades asociadas al trabajo en grupos y redes, así como para identificar obstáculos al aprendizaje, la participación con el diseño de currículos diversificados para el aprendizaje y el manejo didáctico en un aula inclusiva (Parrilla y Herrera como se citó en Herrera et al., 2018).

De acuerdo con Herrera et al. (2018) en Ecuador las asignaturas se agrupan por ciclos a través de los campos de formación, los cuales se desarrollan mediante la teoría, las prácticas preprofesionales y la investigación a lo largo del currículo del plan de estudios, estos campos se integran mediante los núcleos problemáticos, lo que garantiza un enfoque interdisciplinario

del currículo que coordina los aspectos curriculares relacionados con contextos reales, en donde se destacan tres unidades principales:

- **La Unidad Básica:** enfocada en examinar y reflexionar sobre políticas educativas, especialmente en las políticas de inclusión educativa; centrándose en el aprendizaje de uno mismo y de los otros; dependiendo de las condiciones disciplinarias, sociales y educativas.
- **La Unidad Profesional:** enfocada al análisis y sistematización de experiencias de enseñanza-aprendizaje, explorando mediante el núcleo problémico: qué y cómo enseñar; el currículo y su gestión; los ambientes, procesos y resultados de aprendizaje.
- **La Unidad de Titulación:** pone y hace énfasis en la concreción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva curricular, centrándose en el problema: comunidades de aprendizaje e intervención educativa (Herrera et al., 2018).

En los currículos se enfatiza la práctica como uno de los pilares fundamentales de la formación de los futuros docentes, ya que permite a los estudiantes desarrollar competencias profesionales y reflexionar sobre su práctica docente, esto se alinea con la orientación de los currículos hacia el desarrollo de competencias profesionales (Vezub y Arroyo, 2022).

3.4. Análisis de la formación docente en educación inclusiva

Aunque cada país ha adoptado diferentes enfoques en cuanto al desarrollo de estándares de competencias profesionales de los maestros, se pueden encontrar ciertos aspectos comunes dentro de la práctica, que se enfocan en los estudiantes que necesitan apoyo, creando materiales específicos para facilitar el aprendizaje del estudiantado, la participación en el aula y el centro educativo, mediante la adaptación del plan de estudios. Por ello, la educación inclusiva dentro de la formación docente en los niveles de inicial y preparatoria se aborda de diferentes maneras teniendo en cuenta el contexto en el que se rodea, por consiguiente mediante la revisión bibliográfica que se realizó, se constató que la educación inclusiva presenta desafíos y aciertos en pro de la educación de futuros docentes, es así que, Calvo (2018) expone que la formación profesional facilita la interacción y colaboración entre el profesorado, fomentando la búsqueda de soluciones a través de la reflexión en la práctica educativa y la atención a las necesidades diversas de los estudiantes.

De este modo la formación docente contribuye al desarrollo personal y a convertir ciudadanos democráticos, fomentando la inclusión y la unidad social, promoviendo el aprendizaje a lo

largo de la vida, favoreciendo la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a las necesidades de las personas con discapacidad y proporcionándoles los recursos necesarios para garantizar su acceso y progreso en el sistema educativo, para ello, los institutos de formación profesional seguirán planes de estudio establecidos por las autoridades educativas, adaptando a las necesidades y expectativas de los estudiantes (Calvo, 2018).

El avance hacia la inclusión requiere de la voluntad política y de un acuerdo social basado en valores de equidad y justicia por lo tanto, no se puede basar únicamente en la formación del profesorado para lograr este proceso, sería algo irresponsable dejar toda la responsabilidad en los hombros de los docentes, el progreso también depende de decisiones sobre los cambios de estructura y desarrollo del currículo, la distribución de recursos humanos, materiales y la implementación de sistemas de apoyo y asesoramiento. Según Arnaiz (2019) la formación inicial del docente es prioridad, ya que sin docentes bien preparados, capaces y comprometidos con la educación inclusiva, este proyecto ambicioso y ético no sería posible, una formación específica destinada a especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje) no es suficiente, debido a que se necesita que todo el profesorado se encuentre capacitado para construir una renovación pedagógica en todos los niveles del sistema educativo en torno al modelo inclusivo, antes y durante su ejercicio de la profesión para mejorar la calidad de la enseñanza.

Es esencial que los futuros docentes de educación infantil y primaria reciban una formación básica en la universidad que les permita atender a todos los alumnos sin excepción, sin embargo se necesita un mayor número de créditos para lograr una formación de calidad en ese tema, para Escribano y Martínez (2016) los profesores universitarios deben enseñar acorde a las necesidades de la sociedad actual para formar al futuro profesorado, lo que implica que deben conocer los fundamentos y la práctica de la educación inclusiva para poder atender la diversidad en las aulas, incluyendo género, capacidad y cultura, además, deben reconocer una variedad de estrategias de aprendizaje para desarrollar una enseñanza multinivel que responda las necesidades de todos los alumnos, que deben ser capaces de trabajar de forma colaborativa con sus compañeros.

La capacitación de los docentes en formación se basa en un plan de estudios especializado por áreas de competencia que enfatiza en la práctica como elemento clave para consolidar el conocimiento, teniendo como objetivo formar profesores reflexivos y críticos sobre su propia práctica, con habilidades para adaptar la enseñanza a los estudiantes más vulnerables lo que mejorará el aprendizaje ampliando las funciones profesionales lo que propicia el desarrollo

de un plan de estudios en distintos contextos organizativos, los contenidos y las destrezas que adquieran en su formación deben permitirles establecerse como agentes de cambio y mejora en sus roles, observar la práctica y trabajo en equipo, ayudará a formar profesionales con un mayor conocimiento dentro de esta área (Carballo, 2018).

Los conocimientos obtenidos al analizar la práctica docente de algunos futuros profesionales arrojan resultados significativos ya que se ha encontrado que muchos carecen de formación e información previa, por ello existe preocupación por aprender a atender adecuadamente a los estudiantes con necesidades lo que se ha comprobado que la educación puede mejorar la sensibilidad y el compromiso de los docentes en relación a la enseñanza de estos estudiantes, debido a su carácter voluntario, la falta de reconocimiento curricular y de apoyo con respecto a la educación inclusiva pierde aún más fuerza y presencia (Moriña et al., como se citó en Carballo, 2018).

Conclusiones

Con la presente investigación bibliográfica, se pretendió demostrar la relevancia de la formación de los docentes en el contexto de la educación inclusiva para niños y niñas de nivel inicial y preparatoria especialmente aquellos con Necesidades Educativas Específicas, puesto que la formación docente debe contar con las herramientas necesarias para atender la diversidad de los estudiantes en el aula. Por ello, debe adquirir conocimientos sobre los principios de la educación inclusiva, así como adaptar su enseñanza con la práctica para promover la diversidad en el ámbito educativo como un objetivo compartido por todos y es fundamental ser concebido de otra manera si se busca una sociedad más justa y democrática, por lo que es necesario seguir investigando sobre las prácticas educativas inclusivas que beneficie a la comunidad educativa.

La educación inclusiva abarca varios principios con el fin de promover el acceso sin distinciones ni privilegios y la igualdad de oportunidades atendiendo a las Necesidades Educativas Específicas, fomentando la inclusión ya que esto no solo favorece a las personas si no también engrandece a la sociedad. La inclusión es un elemento central del desarrollo, que se marca en normativas internacionales y nacionales, la educación inclusiva tiene como objetivo impulsar el respeto, colaboración y el entendimiento de la diversidad en el ámbito educativo, dado que la educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para construir una sociedad justa y de calidad, siendo un derecho fundamental al que todos tienen acceso y que fortalece la capacidad del sistema educativo para atender a la diversidad de los estudiantes.

Por ello, dentro de la revisión que se realizó se finiquita que la educación inclusiva en el nivel inicial y preparatoria constituye un proceso de cambio de una educación para todos, que aporta hacia la competencia educativa. La educación inclusiva en el nivel inicial en nuestro país reconoce la inclusión como la optimización de capacidades, prevención y la compensación de situaciones de desigualdad, por esta razón la educación inicial es una etapa enriquecedora donde los niños independientemente de sus características aprenden a desarrollar su empatía, fomentando el respeto y la aceptación desde una corta edad, sin embargo, se observa que en el nivel inicial no se plantea procesos de inclusión, pero ve la necesidad de valorar las acciones tomadas en el ámbito de la educación inclusiva, teniendo como objetivo la detección temprana en caso de una condición de riesgo.

Los maestros representan pilares esenciales en la educación, ya que no sólo transferirán conocimientos, sino que también son portadores de actitudes, valores y destrezas que se reflejarán en los alumnos, por ello, la preparación del docente debe ser sólida y actualizada

que garantice que los educadores estén capacitados para enfrentar los desafíos de un entorno educativo dinámico, donde la diversidad, la tecnología y las demandas sociales requieren habilidades pedagógicas y competencias interpersonales cada vez más sofisticadas. Dentro de la formación docente, la educación inclusiva es una necesidad que debe ser abordada desde un enfoque transversal a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes, por lo tanto, la relevancia de la formación de los docentes radica en el impacto directo en la calidad del proceso educativo y, por ende, en el desarrollo integral de los niños. La formación docente va más allá de lo teórico, también implica el desarrollo de habilidades prácticas, la reflexión sobre la práctica educativa y la capacidad de adaptación a las necesidades específicas de los alumnos. Sin embargo, existe una problemática en implementar materias relacionadas a la inclusión en los docentes en formación de niveles de inicial y preparatoria desde los primeros años de estudio debido a que se piensa que estos temas son solo para docentes de educación especial.

En este sentido, es fundamental que las instituciones y programas de formación docente integren un enfoque sólido y proactivo hacia la educación inclusiva que abarque tanto la teoría como la práctica, incorporando contenidos relacionados a la diversidad y de esta manera las herramientas, estrategias y competencias necesarias para garantizar la participación de todo el alumnado independientemente de sus características, por ello, las mallas curriculares presentan la necesidad de estar actualizadas para enfrentar los desafíos actuales en el campo educativo, la formación docente debe preparar para responder a las necesidades de los estudiantes, dentro de la capacitación docente la práctica ayuda que se adquiera experiencia en entornos inclusivos o por medio de proyectos comunitarios. A pesar de ello se observa dentro de la investigación bibliográfica que pese a los esfuerzos realizados aún existen desafíos para lograr una educación inclusiva, ya que depende de diversos factores, como la falta de recursos, de estructura y contenido específico de cada programa.

Siendo así la formación docente debe fomentar la reflexión crítica sobre los obstáculos que se pueden presentar sobre la inclusión, así como impulsar una cultura institucional que valore la diversidad entre todos los actores educativos, puesto que es un proceso dinámico y multidimensional que requiere un compromiso en conjunto para garantizar que cada niño tenga la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir plenamente a la sociedad. No obstante, aún persisten desafíos en cuanto a la teoría y a la práctica en educación inclusiva en estos niveles y la falta de formación continua que permita brindar un apoyo integral al alumnado y fortalecer sus competencias a lo largo de su carrera profesional.

Referencias

- Abellán, C. M. A. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (83), 203-228. <https://www.redalyc.org/journal/310/31053772007/html/>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- Acedo, C., y Opertti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). *La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2012/174557/3_Acedo_y_Opertti_Articulo_Educacion_Inclusiva_a2012_postprint.pdf
- Aguirre, E., y Porta, L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999- 2001) desde una investigación biográfico-narrativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60). <https://doi.org/10.33255/3160/584>
- Álava, R. A. Q., Campuzano, M. F. P., y Laz, E. M. S. A. (2020). La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente Portoviejo–Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 181-209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491414>
- Alliaud, A., y Vezub, L. F. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(1), 31-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367406>
- Alberto-Aimaretti, E. S. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(19), 181-193. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722016000200181&script=sci_arttext
- Altez Clemente, X., y Travezaño Ruiz, E. (2021). *Relación entre el principio de accesibilidad y el derecho al trabajo de las personas con discapacidad [Tesis de Abogado, Universidad Peruana Los Andes]*. Repositorio institucional.

https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/2916/TESIS%20XANA%20DU%20ALTEZ%20CLEMENTE_41586289.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Andino Jaramillo, A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422018000100108
- Andrade, C. F., Sigüenza, J. P., y Chitacapa, J. P. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista Espacios*. ISSN, 798, 1015.
<https://asesoresvirtualesalala.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
- Arcos Proaño, N., Garrido-Arroyo, M. D. C., y Balladares Burgos, J. A. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6656/10148>
- Arenas Castellanos, V., y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001
- Badano, R., Izurieta Chiriboga, L., Fabara Garzón, E., Castellanos, R., Villarroel Idrovo, J., Paladines, C., y Parra, J. (2017). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. Universidad Politécnica Salesiana: Editorial Abya Yala.
<https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/32964/1/153.%20La%20formaci%c3%b3n%20y%20el%20trabajo%20docente%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., y Scott, S. M. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 161-175.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2769/2673>
- Batanero, J. M. F., y Fernández, A. H. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718476>

- Beltrán, J. (2012). La Educación inclusiva. *Padres y Maestros*.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/431>
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (29),19-27.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Barros, C., y Turpo, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Revista Espacios*, 38(45).
<https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384511.html>
- Bruno-Jofré, R., y Jover Olmeda, G. (2008). Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación. *Revista de Educación*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72309/00820083000417.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caiceo, J. (2009). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. [ref. 17 de noviembre de 2010]. 15 (30), 102-122.
<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2459/1626>
- Calle García, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador. *Orientación y Sociedad*, 21.
<https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122588/Documento.pdf?sequence=1>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20del%20docente%20para,maestro%20sobre%20su%20quehacer%20cotidiano
- Calvo, G., Lara, R., y García, R. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47).
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519/4546>
- Calvo, P. B. (2018). *Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva. De la teoría a la práctica*. Nau Llibres.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=rK2rDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=related:0rUYN4KxzAEJ:scholar.google.com/&ots=7eGhBao39X&sig=rqASDxJduggmkA0GI0bvKQLonTM#v=onepage&q&f=false>

- Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 13, 14-23.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/82468/INICO_EducacionInclusiva.pdf?se#page=9
- Cañizares Taco, M. L. (2016). *La interculturalidad y la formación en valores de las niñas y niños del Centro de Educación Inicial San Juan Bautista de la Parroquia de Cumbayá, Cantón Quito, Provincia de Pichincha* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias humanas y de la Educación. Carrera de Parvularia).
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23785/1/MYRIAM%20LUCIA%20CA%c3%91ZARES%20TACO.pdf>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000200359&script=sci_arttext
- Castillo, R., Ortiz, E., y Mata Taveras, T. (2018). *Actitudes, prácticas y conocimientos sobre educación inclusiva en el 2do ciclo del nivel primario, de los docentes de la Escuela Primaria Piky Lora, Sector Valle del Este, Santo Domingo Este, Distrito Escolar 10-06. Año Escolar 2017-2018* (Doctoral dissertation, Escuela de Postgrado).
<https://rai.uapa.edu.do/bitstream/handle/123456789/1341/MCG-05.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carballo Delgado, R. (2018). Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad: desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77585/Tesis%20Doctoral.%20R.%20Carballo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centro Nacional de Recursos Educativos para la Diversidad. (2017). *Marco Legal*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/MARCO-LEGAL.pdf>
- Cerza, R. E. B., Álvarez, I. G., Pereira, L. G., & Terry, J. M. L. (2019). La inclusión educativa en la educación inicial: Enfoque prospectivo en la formación del profesional. *REFCa/E: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 7(2), 173-187.
<https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3046/1831>
- Chávez Altuna, S. X. (2023). *La formación docente en interculturalidad crítica para una educación inclusiva* (Master's thesis, Ambato: Universidad Tecnológica Indoamérica).

<https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/5858/1/CH%c3%81VEZ%20ALTU%20SANTIAGO%20XAVIER.pdf>

Chehaybar y Kuri, E. (1996). Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal, *Perfiles Educativos*, 63 43-58. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1994-63-elementos-para-una-fundamentacion-teorico-practica-del-proceso-de-aprendizaje-grupal.pdf>

Chiqui, Y. M. H., y Ureta, R. S. M. (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). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4801/3825>

Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1),113-124.http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422020000100113&script=sci_arttext

Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., y Escobar, M. (2021). La enseñanza de matemáticas a alumnos con discapacidad. *Educación*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580>

Corral, K., Saulo, J. y Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador. *ConCiencia EPG*, 4, 583-587. https://www.researchgate.net/publication/310169425_Realidad_y_Perspectiva_de_la_Educacion_Inclusiva_de_Ecuador_Peality_and_Perspective_of_the_Inclusive_Education_in_Ecuador_The_Direct_ActorsPerspectivesActorsPerspectives

Correa Alzate, J. I., Bedoya Sierra, M. M., y Agudelo Alzate, G. C. (2014). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/4018/Formaci%c3%b3n%20de%20docentes%20participantes%20en%20el%20programa%20de%20educaci%c3%b3n%20inclusiva%20con%20calidad%20en%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva The right to education of persons with disabilities:

- promoting the concept of inclusive education, 17. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>
- Cruz, M. F. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de educación*, 4(4), 11-36. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/82/145
- De Morínigo, O., y Fernández, B. (2017). Capacitación docente y la gestión en el aula. *ScientiAmericana*, 4(2). <https://revistacientifica.sudamericana.edu.py/index.php/scientiamericana/article/view/70/65>
- Delgado, K., Barrionuevo, L., y Essomba, A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios*, 42(3), 3. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p03.pdf>
- Delgado, C. C., y Reyes, M. M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43), 69-85. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/129/214>
- Díaz, S. R. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata*, (36), 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8127520>
- Díaz-Ocampo, E., Venet, R., y Morales, A. M. (2018). La formación permanente de los docentes de la universidad ecuatoriana en didáctica de la educación superior. *Revista Espacios*, 39(35), 28. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/18393528.html>
- Díaz Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Fundación Santillana. [https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4158/Formaci%
%b3n%20docente%20en%20el%20Per%c3%ba%20realidades%20y%20tendencias.
pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4158/Formaci%c3%b3n%20docente%20en%20el%20Per%c3%ba%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>
- Donoso Figuereido, D. (2013). *Inclusive education in Ecuador's legal framework: do Ecuadorian laws respond to the needs of the inclusive model?* Complutense

University. Madrid. Master's Thesis.
<https://eprints.ucm.es/29383/1/Diana%20Donoso%20Figueiredo%20%28TFM%29%20-%20Master%20Educacion%20Social%202012-2013.pdf>.

Dueñas, M. L. (2010). EDUCACION INCLUSIVA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2). <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>

Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000200091&script=sci_arttext

Durán Gisbert, D., y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>

Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

Echeita Sarrionandia, G., Verdugo Alonso, M. Á., Sandoval Mena, M., Calvo, I., Simón Rueda, C., López, M., y González Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*. 349, 153-178.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/74524/00820093000061.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Echeita Sarrionandia, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038>

Echeverri, M. G. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/31473/29646>

Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial* 449.
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Espinoza, Ó. (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Red Iberoamericana de Investigación

en

Políticas

Educativas. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1718/2013_Espinoza_Equidad%20e%20inclusividad%20en%20la%20educaci%3b%20superior%20en%20los%20pa%3b%20andes%20andinos%20_Los%20casos%20de%20Bolivia%2c%20Chile%2c%20Colombia%20y%20Per%3ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espinoza Aros, O. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 147-159. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300009&script=sci_arttext

Estévez Arias, Y., Sánchez Valdés, X. y Torres Hernández, Y. (2022). La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1051-1069. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962022001301051&script=sci_arttext

Estrella- Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Menacho-Vargas, I., y Quispe-Chero, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 784. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/784/1110>

Estrella-Serón, G., Mory, W., Mendoza, N., Menacho, I., y Quispe, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e784. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/784/1110>

Escribano, A., y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos* (Vol. 122). Narcea Ediciones. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QPEkDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=ue+el+profesorado+universitario+deber%C3%ADa+impartir+una+educaci%C3%B3n+acorde+a+las+necesidades+de+la+sociedad+de+hoy+en+d%C3%ADa+para+formar+al+futuro+profesorado,+esto+implica+que+este+debe+conocer+bien+la+fundamentaci%C3%B3n+y+puesta+en+pr%C3%A1ctica+de+la+educaci%C3%B3n+inclusiva&ots=YBmwb6pVMA&sig=rJwwx1TmRs1XrpkG5jR3g9q4Rsw#v=onepage&q=formaci%C3%B3n%20&f=false>

Falla, D., Gómez, A. y Del Pino, G. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, 25(1), 251-271. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/30369/24591>

Fuentes, A., Ortega, L., Rincón, A., y Cara, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Revista Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071869242021000100018&script=sci_arttext&lng=pt

Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., y Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172948272017000100004&script=sci_arttext&lng=en

Freire, C. E. E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469/503>

Frutos, A. E. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 411-418.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326044.pdf>

Gabdulchakov, F., Kalimullin, M., y Kusainov, K. (2016). Education Reform at the Science University and the New Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 163-172.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092223.pdf>

García, C. M., y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (115) Narcea

Ediciones. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tjYgXPt0zv4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=desarrollo+profesional+docente&ots=K34BhxtWTe&sig=P0WIFsgkin2zAMZvInZIAWQEvIE#v=onepage&q=desarrollo%20profesional%20docente&f=false>

García, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200149&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Garcés, R. M. Z., y Zambrano, M. D. O. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799310>

- García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educar en Acción*. <https://educarenaccion.com/2021/04/21/la-educacion-inclusiva-en-la-lomloe/>
- García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200149&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Garza Moreno, L. (2014). La educación inclusiva, el nuevo paradigma educativo en la UANL. *Ciencia Uanl*, 17(66), 29-33. <http://eprints.uanl.mx/4780/1/educacioninclusiva.pdf>
- Garzón, E. F. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. *Alteridad*, 11(1), 171-181. <https://www.learntechlib.org/p/195394/>
- Gatti, E. (2014). La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas Formación permanente vs. Capacitación continua. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 61-68. http://scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1_a05.pdf
- Giménez, S. (2015). Delineamiento de políticas de educación inclusiva en educación superior en el Paraguay. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4150/3375>
- Gómez Montañez, R., García, Á. H., y Hurtado Velasco (2016). LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Principios pedagógicos para la transformación de un paradigma [Maestría en desarrollo educativo y social, Universidad Pedagógica Nacional]. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/704/TO-18955.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, T., Cajamarca, M., Maldonado, S., y Erazo, N. (2023). Historia de la educación en Ecuador: de la educación especial a la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1715-1727. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4517/6910>
- González Estrada, E. M. (2015). Formación docente y construcción de identidad profesional. *Análisis desde la historia reciente de la Escuela Normal Juan Demóstenes*

Arosemena. Panamá (Doctoral dissertation, Universidad Especializada de las Américas).

http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/1293/Elsa%20Mar%c3%ada_Gonz%c3%a1lez%20Estrada.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González Gil, F., Martín Pastor, E. y Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión? Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/145768/n%C2%BA%2046-2017-p%C3%A1gs.%2033-40.pdf?sequence=1>

González, M., Medina, G., Pérez, N., y Estupiñán, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-

104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/#:~:text=El%20origen%20de%20la%20idea.de%20aprendizaje%2C%20al%20tiempo%20que>

Gordón, F. D. R. A. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 16(31), 129-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6067476>

Gorodokin (2012). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Goudet, M. (2018). *Educación en derechos humanos. Amnistía Internacional*. <https://www.amnistia.org/ve/blog/2018/08/7356/educar-en-derechos-humanos>

Herdoiza, M. (2004). Capacitación docente. *Strengthenmg Achievement in Basic Education (SABE) Project*. de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf, 1283. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf

Hernández Pico, P. A., y Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/html/>

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_Rutas_cuantitativa_cualitativa_y_mixta-libre.pdf?1601784484=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LA_S_RUTA.pdf&Expires=1722187223&Signature=Kym5z96VI2~OldvXmOEbhGCKeDoheR-yxQlh4TQQLHlnmHLj1E2mDSCtHCG7sJRyp687DoM3rpZcZI-40N1c-

[gkuGszT3hQesU4lkiR7Or9H3Jj4GESGVLydVgRqnuBqsdVG6FPDgBHwuFJ61Hjmk8jEfMeArk9chZwXvRHBw9W-wky9a7hG09wyz1kxQSeBiMBkj8tIGCeS9nah5JC-0LayA5yjmuuZViNzIQSe4wC9lfdmBnJU-K86hC2~KpdcJb~PtTqWKZm1MJxG5ne9RcVqf9jnJiTS23JABmaruW6Ddk6cuJR4hG77qeOBpFGICnAZK7ZRU4NsR0JzBsQvbQ&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000100021&script=sci_arttext)

Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000100021&script=sci_arttext

Herrera, I., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000100021&script=sci_arttext

Imberbón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de professores*, 1, 121-129. <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/206/373>

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext&tlng=en

Jaramillo, M., y Saavedra, J. (2011). Menos desiguales: la distribución del ingreso luego de las reformas estructurales. <https://ageconsearch.umn.edu/record/107397/?v=pdf>

Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100003&script=sci_abstract&tlng=en

Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Artículos de Investigación Pedagogía y Saberes*, (45), 11-22. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>

Juárez Romero, C. A., Alcántara Santuario, A., y Miñán Espigares, A. (2018). La formación de docentes para la inclusión educativa. Escenarios de justicia social en España y México. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11377/1.9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Llancavil, D., y Lagos, L. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 168-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664011>
- Llera, J. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (338), 5-9. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/431/349>
- López de Castilla, M. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/254/131.%20Situaci%3b%20de%20la%20formaci%3b%20docente%20inicial%20y%20en%20servicio%20en%20Bolivia%2c%20Paraguay%20y%20Per%3ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, M. I. Q. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/6363/5610>
- Lorenzo Vicente, J. A., Muñoz Galiano, I. M., & Beas Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista complutense de educación*. 26(3), 741-757 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/121203/44866-88394-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Louzada, J. C. D. A., Martins, S. E. S. D. O., y Giroto, C. R. M. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 95-122. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000100006&script=sci_arttext
- Louzano, P., y Moriconi, G. M. (2015). Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente. *Cadernos Cenpec| Nova serie*, 4(2). <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/287/285>
- Luna, U., Vicent, N., Cabrera, W. R., y Pech, S. H. Q. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de Educación Primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://revistas.um.es/reifop/article/view/358761/257041>

- Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *Revista Reidocrea*, 1(4), 23-30. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/66306/10-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Márquez Moreira, G. M., y Cueva Gaibor, D. A. (2020). La educación inclusiva desde la normativa jurídica internacional y ecuatoriana, en el contexto universitario. *Conrado*, 16 (76), 459-465. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500459
- Matarranz, M. (2022). Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(31), 129-144. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/21043/20338>
- Mercado Maldonado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educacional*, 14, 149-157. <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZXpwlQFgWNnpqKFC7FwZwKr/?lang=es&format=html>
- Miranda Jaña, C., y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 155-169. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100009
- Miranda, A. J. M. (2019). Desarrollo del currículo en educación básica en Colombia (1994-2017). *UNIVERSITAM Revista Internacional de Ciencia*, 1(1), 84-105. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/2042.pdf
- Miranda, A. J. M. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 141-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104991>
- Moreno Olivos, T. (2017). El currículum de la educación secundaria argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 613-636. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000200613&script=sci_arttext
- Moreno-Rodríguez, R., Bastías, J. L. L., y Pérez, J. D. C. (2020). Formación en atención a Necesidades Educativas Especiales: modificación de la percepción de los maestros de Ecuador sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria.

Revista de Educación Inclusiva, 13(2), 140-152.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/595/582>

Molina, M. (2015). La realidad de la educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Rupturas*.
<https://www.revistarupturas.com/la-realidad-de-la-educacion-inclusiva-en-el-ecuador.html>

Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2017). Educación física y aprendizaje globalizado en Educación Infantil: Evaluación de una experiencia. *Didacticae: revista de investigación en didácticas específicas*, (2), 89-104.
<https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20192/22351>

Moliner García, O. (2013). Educación inclusiva. *Universitatat Jaume*, 31. Obtenido de
<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence>

Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>

Morales, B. E. A. (2019). La educación inclusiva y su desarrollo en América Latina y el Caribe. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 394-413.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7343669>

Montes, D. A., y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 51-64.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000300004&script=sci_arttext

Muñoz, J. M. E. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17(25), 17-34.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>

Nieva Chaves, A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y sociedad*, 8(4), 14-21.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400002&script=sci_arttext

- Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>
- Operti, R. (2009). La educación inclusiva: el ADN de la educación. *Ruta Maestra*, 25, 60. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/la-educacion-inclusiva-el-adn-de-la-educacion.pdf>
- Olmos de Montañez, O. (2010) *La Pedagogía Crítica, el Paradigma de la Complejidad y el Currículum de Formación Docente en Venezuela* (Doctoral dissertation).<http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/5162/1/TESIS.pdf>
- Ortiz, M. E. (2015). El compromiso político en la formación docente: Aportes para repensar el currículo para la formación inicial. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11027>
- Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios: Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 52-61.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436873>
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/122285/1/Aprender%20a%20educar.%20Nuevos%20desaf%3%ados%20para%20la%20formaci%3%b3n%20de%20docentes.pdf>
- Pérez, R. M. (2014). El principio tributario de igualdad, generalidad, proporcionalidad y la sociedad en el Perú. *Quipukamayoc*, 22(42), 103-107. <https://pdfs.semanticscholar.org/eabb/01145e209ddedad3747d6820c9ae8d6848e1.pdf>
- Plúa Bonilla, M. E. (2021). *La formación docente en la práctica de la educación inclusiva* (Master's thesis, Guayaquil: ULVR, 2021.).<http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/4573/1/TM-ULVR-0363.pdf>
- Poveda, E. T. Á., y Flores, E. F. (2017). LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO Y SU CONTEXTO EN PROCESO DE FORMACIÓN EN EL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 5(3), 71-86.<https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1934/1096>

- Poza, V. y de la Blanca, S. (2014). El desafío de la escuela inclusiva a través de los proyectos de trabajo y del método científico en un aula de Primaria. *Aula de Encuentro* 2 (16) 4-41. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2116/1888>
- Quero, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Queupil, J. P., y Durán del Fierro, F. (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 111-128. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000100111&script=sci_arttext
- Quintanilla Rubio, V. (2014). *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros* (Doctoral dissertation). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/49657>
- Ramos Bañore, J., García Rodríguez, J. A., Dorta Martínez, M. E., y Marichal Guevara, O. C. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/176267/v.69%20p%20157-185.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 37-46. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art2.pdf>
- Reina, K y Lara Buitrago, A. (2020). Reflexiones sobre educación inclusiva en Colombia: Estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, (24), 1-16. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381/9818
- Ricoy, A. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(2), 160-171. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4322/3547>
- Rodríguez Lozano, N., Tur Porres, M., y Medina Márquez, P. (2021). La formación de maestros en educación inicial en el Ecuador. Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2177/1/367-395.pdf>
- Rodríguez, M. A. C. (2021). Gestionar la autonomía pedagógica: un factor de calidad reconocido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, 19(2), 9-22. <https://pdfs.semanticscholar.org/5208/90b42c504dc2f228ff27ebeb1c7001bf0fd3.pdf>

Romero, F., Angarita, M., Bermúdez, I., y Cuervo, C. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Areté*, (9), 11-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159647>

Romero, R., y Brunstein, S. (2012). Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente. *Multiciencias*, 12, 256-262. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90431109042.pdf>

Romero, R., y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102006000200019&script=sci_arttext

Ruiz, O. E. B., y Porres, G. M. T. (2019). Formación docente socio comunitaria en la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación. *Revista Científica*, 4(11), 196-217. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563660237014/563660237014.pdf>

Ruiz Zardán, A. (2011). Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. *Revista Integra Educativa*, 4(3), 175-189. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432011000300008&script=sci_arttext

Saldaña Gómez, D., y González, L. (2022). La práctica pedagógica en educación superior: una mirada desde los actores de la carrera de Educación Inicial (UNAE-Ecuador). *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 312-327. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622022000200312&script=sci_arttext&tlng=en

San Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52 https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652017000100020&script=sci_arttext

- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, 35(142), 128-148.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000400009&script=sci_arttext
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/112395>
- Seijo, J. C. T., López, C. M., López, M. L. P., y Virseda, C. M. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504538>
- Solís del Moral, S. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-136.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982022000200120
- Tallaferro, D. C. (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 113-127.
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65226271013.pdf>
- Tigrero Vaca, J. (2021). *Inclusión, competencias docentes y participación estudiantil. Estudio de caso en un instituto tecnológico superior de Guayaquil-Ecuador* (Doctoral dissertation, Didáctica, organización escolar e métodos de investigación).
https://investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/2293/TigreroVaca_Jorge_TD_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO (2020). Teacher education for inclusion: five countries across three continents.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373804>
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. París: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- Universidad de Cuenca. (2023). <https://www.ucuenca.edu.ec/carreras/educacion-inicial/#>
- Universidad del Azuay (2024). <https://www.uazuay.edu.ec/estudios-de-grado/carreras/educacion-inicial>
- Umpiérrez Oroño, S., y Cabrera, D. (2020). Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: Análisis de clases de práctica preprofesional en un curso de magisterio en

- Uruguay. *Páginas de Educación*, 13(1), 126-145. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682020000100126&script=sci_arttext
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674652/JOSPOE_5_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vásquez, R., Guzmán, M., Cárdenas, M., y Jara, O. (2017). La Educación inclusiva en la realidad educativa chilena. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 7(1), 23-46. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467650996008.pdf>
- Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., y Tancredi, B. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/93/TO-16658.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., y Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación inclusiva*, 9(3). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254/248>
- Vecchione, C. D. M. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/282/231>
- Vezub, L., y Arroyo, G. C. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/561>
- Villacís Ganchozo, F. E. (2019). *Políticas educativas para garantizar el derecho humano a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes con trastorno del espectro autista: ULPTS-MANABÍ, 2017-2018* (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador). <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6910/1/T2984-MDH-Villac%C3%ADs-Pol%C3%ADticas.pdf>

- Villalba, G., Sanabria, M., y Dhomen, C. (2023). Evaluación del mecanismo de Ingreso a la formación docente inicial del Paraguay. Una mirada reflexiva para la incorporación de mejoras continuas. *AULA PYAHU-Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(2), 4-20. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rap/article/view/3986/3233>
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (3). 11 - 14. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/140080/Zabalza%20%20La%20formaci%25C%B3n%20del%20profesorado%20universitario.pdf?sequence=1>
- Zapata., J. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 7 (30), 194-200. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000401930
- Zúñiga Rodríguez, M. (2021). *Principios básicos y fundamentos de la inclusión educativa*. El caso de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, México. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/14323/1/0214-9877_2021_2_2_291.pdf