



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Educativa

**Percepción de los graduados de la Carrera de Educación General Básica en la
Universidad de Cuenca sobre el proceso de formación en educación inclusiva durante
el período 2020 - 2021**

Trabajo de titulación previo a la obtención
del título de Psicólogo Educativo

Autores:

Samantha Melissa Chuqui Brito

CI: 0150102051

ami2911@hotmail.com

Santiago Ismael Sagbay Ortega

CI: 0150084697

santiagosagbaynss@hotmail.com

Director:

Mgt. Claudio Hernán López Calle

CI: 0301436770

Cuenca - Ecuador

07 de julio del 2021



RESUMEN

El sistema educativo busca ser inclusivo para garantizar el pleno derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad y en igualdad de oportunidades. Para ello, la formación de los docentes cobra especial relevancia, pues deberán contar con los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para la educación inclusiva. De ahí que, el objetivo de la investigación fue conocer la percepción de los graduados de la carrera de Educación General Básica sobre su formación inicial en educación inclusiva. El estudio tuvo un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo y se utilizó el diseño de estudio de caso. Se analizó el plan de carrera de Educación General Básica del 2013 y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 13 graduados de esta carrera. Los resultados indican que en el plan de carrera de Educación General Básica se establece un perfil profesional con competencias para la educación inclusiva, sin embargo, el bajo número de asignaturas relacionadas con esta temática dificultó su logro; los graduados indican que recibieron una formación básica sobre educación inclusiva, que les permitió reconocer y respetar las características de los estudiantes durante el proceso educativo; plantean que tratar de desarrollar una práctica docente inclusiva es compleja debido a las barreras del contexto educativo y la falta formación; por último, indican que se debería profundizar y ampliar la revisión de contenidos como las adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada y trato con los padres de familia de estudiantes con necesidades educativas especiales. Concluyendo que en la carrera de Educación General Básica la educación inclusiva no es un tópico central en su formación inicial.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación General Básica. Plan de estudio. Formación docente.



ABSTRACT

The current system seeks to be inclusive to guarantee the full right of children and adolescents to quality education and equal opportunities. To this, the training of teachers is particularly important, since they must have the knowledge, skills and competences necessary for the inclusive education. Hence, the objective of the research was to know the perception of the graduates of the Basic General Education career about their initial training in inclusive education. The study had a qualitative exploratory-descriptive approach and a case study design was used. The 2013 Basic General Education career plan was analyzed and semi-structured interviews were applied to 13 graduates of this career. The results indicate that the General Basic Education career plan establishes a professional profile with competencies for inclusive education, however, the low number of subjects related to this topic hindered its achievement; the graduates indicate that they received basic training on inclusive education, which allowed them to recognize and respect the characteristics of the students during the educational process; Finally, they indicate that the review of content such as curricular adaptations, differentiated evaluation and dealing with parents of students with special educational needs should be deepened and broadened. Concluding that in the Basic General Education career inclusive education is not a central topic in its initial formation.

Keywords: Inclusive education. Basic General Education. Study plan. Teacher training.



ÍNDICE DE TRABAJO

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
PROCESO METODOLÓGICO	20
Enfoque y alcance	20
Participantes	21
Instrumentos	22
Procedimiento y análisis de datos	22
Consideraciones éticas	23
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	23
Análisis del Plan de Carrera	24
Abordaje de la educación inclusiva en los objetivos, visión y misión	24
Competencias esperadas en los docentes sobre educación inclusiva	25
Asignaturas relacionadas con la educación inclusiva	26
Percepción de los graduados de educación general básica sobre su formación en educación inclusiva	27
La educación inclusiva en la práctica	27
Complejidad del trabajo docente frente a la diversidad estudiantil	27
Labor docente y la utilidad de la formación en educación inclusiva	28
Competencias laborales y carencias formativas del docente	28
Formación para la educación inclusiva desde la carrera	30
Visiones sobre integración educativa y educación inclusiva	30
Contenidos revisados sobre educación inclusiva	31
Samantha Melissa Chuqui Brito	
Santiago Ismael Sagbay Ortega	3



Necesidades formativas para una labor docente inclusiva	34
Dificultad para la formación docente en educación inclusiva	34
Preparación de los formadores de docentes para la enseñanza de la educación inclusiva	34 35
Requerimientos formativos para afrontar la atención a la diversidad	36
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	41
ANEXOS	56



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Samantha Melissa Chuqui Brito en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Percepción de los graduados de la Carrera de Educación General Básica en la Universidad de Cuenca sobre el proceso de formación en educación inclusiva durante el período 2020 - 2021”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 07 de julio del 2021

Samantha Melissa Chuqui Brito

C.I: 0150102051



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Santiago Ismael Sagbay Ortega en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Percepción de los graduados de la Carrera de Educación General Básica en la Universidad de Cuenca sobre el proceso de formación en educación inclusiva durante el período 2020 - 2021”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 07 de julio del 2021

Santiago Ismael Sagbay Ortega

C.I: 0150084697



Cláusula de Propiedad Intelectual

Samantha Melissa Chuqui Brito, autor/a del trabajo de titulación “Percepción de los graduados de la Carrera de Educación General Básica en la Universidad de Cuenca sobre el proceso de formación en educación inclusiva durante el período 2020 - 2021”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 07 de julio del 2021

Samantha Melissa Chuqui Brito

C.I: 0150102051



Cláusula de Propiedad Intelectual

Santiago Ismael Sagbay Ortega, autor/a del trabajo de titulación “Percepción de los graduados de la Carrera de Educación General Básica en la Universidad de Cuenca sobre el proceso de formación en educación inclusiva durante el período 2020 - 2021”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 07 de julio del 2021

Santiago Ismael Sagbay Ortega

C.I: 0150084697



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la actualidad la labor docente se ha complejizado debido a los cambios sociales, culturales y políticos, lo que ha planteado nuevas exigencias educativas para el trabajo en el aula de clases. Ello conlleva un cambio en el perfil del docente que implica no sólo un dominio teórico, sino también competencias y estrategias que le permita enseñar en aulas diversas. Y si el docente no es capaz de responder de manera adecuada, estaría contribuyendo al establecimiento de barreras para el aprendizaje y la participación.

En este sentido, se plantea que el docente es una pieza clave para la consolidación de la inclusión en el aula (Herrera, 2018). Por ello, la formación inicial de los futuros profesionales es relevante, no solo por la dotación de conocimientos y estrategias para trabajar con la diversidad estudiantil, sino también, porque en este proceso se reconocen, modifican y reorientan concepciones en torno a la educación y a los estudiantes (Salas y Salas, 2016). De esta manera, la formación docente incide en las respuestas que brindarán para garantizar una educación inclusiva en el aula (González, Martín y Poy, 2019).

Haciendo referencia a la conceptualización sobre educación inclusiva, autores como Booth y Ainscow (2002) mencionan que contempla aumentar el aprendizaje y participación de estudiantes en riesgo de exclusión en la cultura, currículo y comunidad educativa. Para la UNESCO (2008) es un proceso que responde a la diversidad estudiantil garantizando su presencia, participación y aprendizaje, especialmente de aquellos estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o vulnerables a la exclusión.

Según Parra (2010) la educación inclusiva es la apertura de la escuela hacia todos los niños, niñas y adolescentes, sin ninguna condición para su ingreso y promoción, de manera que responda a todas las necesidades de sus estudiantes y no solo de aquellos que poseen necesidades educativas especiales (NEE). Y finalmente el Ministerio de Educación (2011) menciona que, trata de hacer parte a aquellos grupos minoritarios que históricamente han sido excluidos y pasen a ser sujetos de derechos de manera igualitaria gozando de los servicios que el Estado debe prestar.



Con base en lo anterior, la educación inclusiva es el proceso que busca garantizar una educación a todos los niños, niñas y adolescentes sin condición alguna y brindar respuestas a cada una de las necesidades de todos los estudiantes de manera que puedan participar y aprender en aulas regulares.

La educación inclusiva toma como base la valoración de la diversidad y la mira como un elemento que enriquece el proceso educativo de todos los estudiantes (Parra, 2010). La diversidad contempla las diferencias que hacen a un estudiante único e irrepetible y esto se evidencia en el ritmo y estilo de aprendizaje, intereses, motivaciones y capacidades que posee (Cornejo, 2017). La atención a esta diversidad implica todas las respuestas que se realizan para cada una de las necesidades educativas, con el fin de evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades durante el proceso de aprendizaje (Cornejo, 2017; García et al., 2005).Cprme

Autores como Ainscow y Miles (2008) y Plancarte (2017) plantean elementos claves a considerar al momento de concebir la educación inclusiva: 1) es un proceso, dado que constantemente se tiene que evaluar e innovar prácticas educativas para generar respuestas adaptadas a las necesidades de los estudiantes; 2) se relaciona con la identificación y eliminación de barreras de aprendizaje y la participación; 3) implica la presencia entendida como la asistencia a instituciones regulares o especializadas; 4) la participación que refiere a la calidad de las experiencias educativas; 5) el aprendizaje que se relaciona con los logros educativos alcanzados; 6) la inclusión debe poner énfasis en aquellos estudiantes en riesgo de marginación, exclusión o desventaja.

Para garantizar la educación inclusiva se han planteado normativas internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), el informe de Warnock de 1978 (García, 2017), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de Jomtien 1990 (Sierra y García, 2020), la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), el Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes del año 2000 y la Declaración de Incheon y Marco de Acción en el año 2015 (Sierra y García, 2020).



A nivel nacional, en el 2008 se expide la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Constituyente de Montecristi, 2008), la Ley de Orgánica de Discapacidades en 2016 (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2016), la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el 2016 con su Reglamento y acuerdos ministeriales del 2013 y 2016 referentes a la atención de las NEE y estudiantes con dotación superior en el sistema educativo nacional (Ministerio de Educación, 2013, 2016a, 2016b).

Todas las normativas y leyes mencionadas se plantearon con el objetivo de que los Estados garanticen la educación inclusiva. Ahora bien, en torno a la misma se plantean dos grandes modelos bajo los cuales es concebida, el modelo del déficit o médico y el modelo social o de derechos (Barton, 2011). El primero abarca las tres primeras etapas: exclusión, segregación e integración educativa (Parrilla, 2002). Este modelo considera que las dificultades académicas son inherentes a los estudiantes y representan un problema en las aulas regulares, ya que no existe un conocimiento sobre cómo adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Arnaíz, Guirao y Garrido, 2007). Y como consecuencia, se da la exclusión debido a que el sistema educativo regular no cambia para garantizar una educación adaptada (Blanco, 2006; Infante, 2010).

En respuesta a los vacíos del modelo del déficit surge el modelo social o también llamado de derechos, planteando que no son las dificultades de las personas el problema, sino las limitaciones de la sociedad las que entorpecen su participación (Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz, 2016). Esto debido a que la sociedad está pensada para personas estándar, obstaculizando su ajuste por sus diferencias cognitivas, físicas, culturales, entre otras (Palacios, 2008). Dando como resultado que sean percibidas negativamente (Victoria, 2013). Por lo tanto, las dificultades de adaptación se deben a barreras impuestas por la misma sociedad, salvo casos excepcionales referentes a condiciones médicas.

En el marco de este modelo, Booth y Ainscow (2000) introducen el término de barreras para el aprendizaje y la participación. El cual hace referencia a los aspectos del contexto escolar que interactúan con el estudiante y que dificultan su proceso educativo (Muntaner, 2010; Sandoval et al., 2002). Esto con el objetivo de reemplazar el concepto de necesidades educativas



especiales (NEE), ya que este enfatiza en la deficiencia o discapacidad del estudiante sin prestar atención a barreras existentes en el contexto educativo (Booth y Ainscow, 2011).

El concepto de barreras de aprendizaje y la participación plantea que las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se deben en mayor medida a la respuesta educativa insuficiente de la escuela, la organización escolar o el docente (Ríos, 2009). Las barreras que impiden la participación, convivencia y aprendizaje de los estudiantes son culturales, políticas y prácticas (López, 2011).

Las barreras culturales se refieren a la falta de valores inclusivos en el proceso educativo y actuaciones de cada uno de los actores de la escuela, dificultando el establecimiento de un ambiente que permita que los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados y acogidos. Otra barrera son las políticas, estas se dan cuando no se toma la inclusión como eje central para el planteamiento de decisiones de la institución en torno al proceso educativo y de valores que busquen igualdad y equidad de oportunidades en todas las propuestas educativas que se realicen. Respecto a las prácticas, estas se establecen como barrera cuando se planifican actividades que no toman en cuenta la diversidad de capacidades de los estudiantes, dificultando la participación de ciertos alumnos (Simón et al., 2016).

Se debe considerar que el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación no deja de lado la identificación de necesidades educativas específicas de los estudiantes. Esto con dos fines, primero eliminar o minimizar las barreras y segundo, establecer los ajustes y apoyos que son necesarios para el alumno, como resultado de una evaluación psicopedagógica contextualizada (Covarrubias, 2019).

Ahora bien, en el Ecuador la educación inclusiva no se enfoca en la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación, sino que se limita a la identificación y atención de las NEE (Cabrera, Cale y Cabrera, 2019). De manera que el foco de intervención sobre las dificultades que se presentan en el proceso académico se sigue manteniendo en el estudiante y no en el contexto educativo.



En la LOEI se considera que los estudiantes con NEE son aquellos que requieren de apoyos temporales o permanentes para acceder al currículo (Ministerio de Educación, 2016c). Estas se clasifican en asociadas o no a la discapacidad. En la primera, están las dificultades específicas de aprendizaje, situaciones de vulnerabilidad y dotación superior; y en la segunda, están la discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual, las multidiscapacidades y trastornos generalizados del desarrollo (Ministerio de Educación, 2017).

Volviendo al modelo social, deja de ver a la educación inclusiva como un principio de orientación para las instituciones gubernamentales y la concibe como un derecho positivo. Esto comprende el compromiso de los estados a garantizar la inclusión en las escuelas a partir de la identificación de barreras (Echeita y Ainscow, 2011). Bajo esta perspectiva la educación inclusiva busca el desarrollo de competencias, conocimientos y habilidades necesarias de los estudiantes para la vida y la participación en la sociedad (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019).

En definitiva, hablar de educación inclusiva implica indicar que todavía no existe un consenso respecto a su definición (Pabón y Barrantes, 2012). La literatura habla de cinco perspectivas o concepciones de la educación inclusiva como: 1) la inclusión y la atención de la discapacidad y las NEE; 2) la inclusión en relación con las exclusiones disciplinarias; 3) la inclusión de grupos vulnerables a la exclusión; 4) la promoción de una escuela para todos y 5) la educación para todos (Ainscow y Miles, 2008).

La falta de consenso sobre la definición de educación inclusiva representa un problema en la praxis debido a la confusión que puede existir con la integración educativa. La integración busca que los estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad puedan asistir a escuelas regulares, pero se sigue manteniendo una visión del déficit y un modelo de atención rehabilitador e individualizado (Domínguez, López, Pino y Vázquez, 2015). Siendo así que el docente no se hace responsable, sino que se abren espacios fuera del aula donde el estudiante recibe apoyo especializado para que se adapte al proceso educativo regular (Ossa, 2016). Lo cual se convierte en una segregación dentro de la escuela, intentado hacerse pasar por integración educativa.



Como se mencionó anteriormente, la inclusión va más allá y busca la modificación del sistema educativo para brindar una educación que responda a las necesidades de sus estudiantes (Guajardo, 2008). Donde el docente es un agente clave para contribuir en este proceso de inclusión y de transformación educativa (García, Herrera y Vanegas, 2018).

En la actualidad se demanda que el docente adopte un rol dinámico, comunicativo y participativo en concordancia con las exigencias sociales y culturales (Nieva y Martínez, 2016). Ya no se le contempla como el dueño del conocimiento y su labor no se reduce a la transmisión mecánica del mismo, surgiendo la necesidad de una formación profesional inicial diferente y capacitación continua para cumplir con las demandas educativas actuales (Moreno, 2015).

En concordancia con lo anterior, se define la formación docente como un proceso de adquisición de conocimientos, de investigación e innovaciones teóricas y prácticas en su preparación inicial y continua, de manera individual o colectiva en la que desarrolla o mejora sus competencias profesionales (García, 1989). Esta formación además de asegurar el aprendizaje de los contenidos, busca favorecer la comprensión del contexto social y cultural de la realidad educativa (Ávalos, 2002). También se define como un proceso sistemático y permanente que busca el cambio de ideas, creencias de la persona sobre la educación y contribuir a la transformación de la práctica profesional (Elías y González, 2019).

Alrededor de la formación docente existen paradigmas como el conductista, el tradicional de oficio, el humanismo y el reflexivo o crítico, que enfatizan en ciertos elementos de la preparación. Así el paradigma conductista la concibe como un entrenamiento y repetición; el tradicional de oficio la plantea como el dominio de la técnica y el arte; el humanismo destaca cualidades que debe poseer el docente como persona; y el paradigma reflexivo o crítico enfatiza en el desarrollo de capacidades de reflexión e investigación que contribuyan a su práctica profesional (Nieva y Martínez, 2016).

Sobre estos paradigmas se han realizado críticas que evidencian falencias en cada uno de ellos. Se plantea que en el paradigma conductista el estudiante se limita a cumplir con las actividades de aprendizaje, sin participación en la toma de decisiones sobre su formación (Jolibert, 2000). Al tradicional se le ve como un modelo obsoleto, siendo necesario un cambio



(Marcelo y Vaillant, 2018). En relación con estos dos paradigmas, se plantea que tienen una visión reduccionista e instrumental de la formación docente (Nieva y Martínez, 2016).

Respecto al paradigma humanista, si bien contempla el desarrollo interno del sujeto y las relaciones interpersonales, no garantiza una formación integral de la persona (Ortiz, López y Álvarez, 2016). Por último, del crítico o reflexivo se indica que contribuye a desarrollar una formación de carácter reflexivo, analítico, intelectual y concientizador (Cáceres et al., 2003). No obstante, hay inconvenientes para su implementación en las instituciones educativas y los docentes (Baelo y Arias, 2011).

Por otro lado, la UNESCO recalca la importancia de la formación docente, pues tiene un papel decisivo en la transformación de la educación, ya que, si esta no cambia, no ocurrirán modificaciones en el sistema educativo para responder a las demandas de la sociedad (Nieva y Martínez, 2016). Sin embargo, esta misma organización y otros autores indican que las reformas educativas planteadas en América Latina, no han considerado la formación docente brindada en las instituciones superiores, de forma que no hubo resultados favorables debido a la falta de profesionales capacitados para la tarea (Fabara, 2017).

De manera que, se plantea la necesidad de suplir los vacíos teóricos y prácticos en los nuevos programas y modelos de formación docente, considerando que las aulas son espacios dinámicos donde van a surgir nuevos retos en la enseñanza (Salazar y Tobón, 2018). Además, es imprescindible desarrollar una formación a partir de las carencias y necesidades de aprendizaje de los docentes, con el fin de desarrollar competencias profesionales coherentes con la realidad educativa (Olmedo y Farrerons, 2014).

Así también, el incremento de responsabilidades a complejizado su labor, teniendo que cumplir tareas para la innovación de la práctica pedagógica, optimizar los resultados académicos, solventar las necesidades estudiantiles, involucramiento en situaciones familiares y sociales y comprometerse a liderar procesos de transformación educativa (Prats, 2016).

Frente a este panorama educativo y la importancia de la formación del docente para la práctica profesional existen diferentes posturas en torno a las áreas a fortalecer. Algunos



autores plantean la necesidad de consolidar una mejor formación científica y disciplinar, otros enfatizan en una mayor preparación pedagógica y por último hay quienes consideran que se tiene que trabajar sobre ambas (Ávalos, 2004; Talanquer, 2004).

Ahora bien, es preciso indicar que la formación inicial no le permitirá al docente estar listo en su totalidad para todas las demandas educativas y los contextos socioculturales en los que se desenvolverá (Ávalos, 2004). Es decir, cuenta con una formación que le permitirá hacer frente en cierta medida a su labor profesional y orientar su autoformación. En referencia a esto, no es suficiente una formación técnica en conocimientos, sino que también surge la necesidad de contar con estrategias y competencias para enfrentar la educación inclusiva (Bedor, 2018).

En relación con lo anterior, se indica que la formación inicial docente enfatiza más en lo disciplinar que en lo pedagógico. A esto se suma la falta de trabajo entre las universidades y escuelas, que impide la comprensión de la complejidad de la educación inclusiva en el contexto (García et al., 2018). Dando como resultado la presencia de una brecha entre los aprendizajes entregados y la práctica profesional (Jiménez y Montecinos, 2018).

Esto ha llevado a cuestionar la efectividad de la experiencia formativa de los docentes. Por un lado, se indica que el plan de estudio de carreras vinculadas a la docencia se centra en metodologías y estrategias para el alumno promedio, sin considerar la diversidad estudiantil (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017). Y por otro lado, se plantea que los formadores de docentes tienen que contribuir a ampliar las perspectivas de los futuros docentes referente a la inclusión y el desarrollo de competencias pedagógicas (Symeonidou, 2017).

En cuanto a la formación inicial docente cabe mencionar que esta puede definir su percepción sobre los estudiantes y las acciones a emprender en el aula de clase (Sevilla, Martín y Jenaro, 2018). Las cuales pueden cambiar cuando existe una preparación y experiencia directa con estudiantes con NEE (González, Martín y Orgaz, 2017). Sin embargo, la falta de estas experiencias, imposibilitan el desarrollo de competencias para el trabajo con estos estudiantes. Esto se ha evidenciado en el contexto latinoamericano donde la implementación de la educación inclusiva representa un reto (Rodríguez, 2019).



La formación de los docentes se ha sostenido bajo una visión homogénea de los estudiantes llevándolos a que consideren que el trabajo con niños con NEE no es de su competencia (Vélez, 2013). Esto cobra especial relevancia pues las concepciones que tengan pueden influir en su actitud y disposición para dar respuestas educativas adaptadas a los estudiantes (Durán y Giné, 2011).

De esta manera, la formación inicial condiciona la capacidad de los profesores para responder a la diversidad y garantizar en ellos un aprendizaje crítico, positivo y duradero (Hyson, Biggar & Morris, 2009). Y así también, influye en su capacidad para la disposición y organización del salón de clase, la utilización de materiales didácticos, la generación de un clima escolar motivante, la aplicación de estrategias beneficiosas para todos y el uso de una metodología flexible (Velásquez, Quiceno y Tamayo, 2016).

Alegre (como se citó en Troya, Lalama, Pacheco y Yépez, 2018) menciona algunas capacidades que contribuyen a fortalecer la formación inicial docente para la educación inclusiva:

Capacidad reflexiva, medial, fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, enriquecer actividades de enseñanza–aprendizaje, motivar e implicar con metodología activas al alumnado y planificar.
(p. 67)

Se añaden las capacidades de identificar las necesidades estudiantiles, emplear estrategias innovadoras, considerar potencialidades de los alumnos y de sus contextos, incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular y la conformación de equipos y redes de apoyo institucional (Fernández, 2013). Así también, la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación propone la capacidad de: valorar en positivo la diversidad de estudiantes, apoyarlos a todos, trabajar en equipo y el desarrollo profesional y personal de los docentes (Duk, Cisternas y Ramos, 2019) .

Por lo tanto, una formación docente que contemple la diversidad, la inclusión y la equidad, puede contribuir a generar profesionales capaces de identificar y reducir barreras educativas



(González, Martín, Poy y Jenaro, 2016). Siendo este uno los factores que determinan una educación de calidad e inclusiva para todos los estudiantes (Pegalajar, 2014).

Con relación a estudios a nivel nacional sobre la formación docente en educación inclusiva, Vélez, Tárraga, Fernández y Sanz (2016) hallaron que la media de materias sobre educación inclusiva es de 3 a 5 en carreras vinculadas a la educación. Así también, Guachizaca y Ormaza (2017) encontraron que, los docentes no creen poder identificar ni incluir a niños con NEE debido a su limitado conocimiento sobre normativas de inclusión y adaptaciones curriculares. Astudillo y Barba (2016) y Peña, Peñalosa y Carrillo (2018) mencionan que los estudiantes de la carrera de Educación general básica (EGB) recibieron formación sobre educación inclusiva, pero es insuficiente en temáticas de dificultades del aprendizaje y adaptaciones curriculares.

En la misma línea Sánchez, León y Soto (2017) encontraron que, un escaso número de docentes han recibido preparación sobre estrategias para la atención a la diversidad durante su formación inicial. Así mismo, en la investigación de Herrera, Guevara y Bert (2020) los docentes indicaron que no tenían conocimientos en relación a la educación inclusiva, y como consecuencia tenían dificultades para identificar NEE, realizar adaptaciones curriculares, brindar apoyo pedagógico y orientación familiar. De igual manera, en el estudio de Corral, Villafuerte y Bravo (2015) los docentes refieren no sentirse capacitados para brindar una educación inclusiva.

Adicional a lo anterior, Campoverde e Inga (2017) hallaron que los docentes tienen un conocimiento medio-bajo sobre educación inclusiva, adaptaciones curriculares, métodos de enseñanza-aprendizaje para las NEE y un bajo conocimiento sobre normativas referentes a la educación inclusiva. Lugmaña (2017) encontró que el grado de preparación docente en estrategias metodológicas y planificaciones inclusivas es insuficiente, evidenciado la falta de capacitación para la atención de estudiantes con NEE. Por último, en el estudio de Cejudo, Victoria, Losada y Pérez (2016) los docentes manifiestan la importancia sobre temas de la educación inclusiva y la necesidad de ser formados en ellos.

Con base en lo anterior, se evidencian carencias en la formación docente y su labor profesional, por lo que es fundamental abordar el tema de la educación inclusiva la cual aboga



por el derecho a una educación de calidad en igualdad de oportunidades y condiciones para todos los niños, niñas y adolescentes (Parra, 2010). De esta manera, la ejecución de la inclusión en las aulas ha sido un reto para los docentes, pues frente a la diversidad estudiantil requieren de una formación que les permita desarrollar procesos de enseñanza acordes a los contextos y que contribuyan al bienestar y desarrollo integral de las personas (San Martín et al., 2017).

Una preparación académica adecuada no solo le permitirá al docente contar con los elementos teóricos y prácticos necesarios para responder a la diversidad, sino que también repercutirá en la sensación de seguridad y capacidad de poder hacerlo (Corral, 2019). Así mismo, si la formación es escasa, puede convertirse en una barrera para llevar a cabo procesos inclusivos en las aulas (Sancho, Jardón y Grau, 2013). Por lo que es muy importante abordar el tema de la formación inicial docente.

Por otro lado, también es relevante conocer los porcentajes de niños y niñas con discapacidad presentes en el sistema educativo ecuatoriano, y de acuerdo con el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2019), existen un total de 46109 estudiantes con discapacidad, de ellos un 43% presenta discapacidad intelectual, un 27,04% discapacidad física, un 11,17% discapacidad auditiva, un 6,29% discapacidad visual y un 5,07% discapacidad psicosocial. De los cuales un 76,43% se encuentran en el sistema regular y un 20% en educación especial. En Cuenca, hay 2120 estudiantes con algún tipo de discapacidad, y de ellos 1061 pertenecen al rango etario de entre 6 a 14 años, y un 67,30% se encuentra escolarizado en el sistema educativo regular y 30,91 % en educación especial.

Lo mencionado anteriormente cobra especial importancia ya que según datos de la SENECYT para el periodo 2019-2020, la carrera de Educación General Básica fue la 8va carrera más demandada a nivel nacional, con un total de 5553 postulantes (EducarPlus, 2019). Y frente a la heterogeneidad estudiantil, se requiere que la formación inicial permita adquirir y desarrollar competencias, conocimientos y una actitud positiva para generar y garantizar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Vega, 2017).

Por consiguiente, la presente investigación es importante y de utilidad pues abre un espacio de indagación acerca de la percepción de los graduados de la carrera de EGB, sobre si la



instrucción recibida en torno a la temática les posibilita responder de manera efectiva a las necesidades educativas de cada estudiante.

Considerando lo planteado anteriormente, por un lado, la alta demanda que tienen las carreras referidas a educación y por otro, la importancia que tiene la formación del profesorado, específicamente, en educación inclusiva, es necesario reflexionar sobre su formación inicial. Pues un docente tendrá mayor intención de implementar ciertas prácticas educativas, si se siente capaz de llevarlo a cabo y ello dependerá en parte de su formación (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

En razón a ello, la presente investigación tiene el objetivo general de conocer la percepción de los graduados de la carrera de EGB sobre su formación en educación inclusiva y sus objetivos específicos son: reconocer como se contempla la educación inclusiva en el plan de carrera de los graduados de EGB y explorar los criterios de los graduados de la carrera de EGB acerca de su plan de estudio en torno a la educación inclusiva considerando el contexto educativo escolar. Planteando la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se abordó la educación inclusiva en la formación inicial de los graduados de la carrera de EGB básica?

PROCESO METODOLÓGICO

Enfoque y alcance

La presente investigación se llevó a cabo mediante el enfoque cualitativo, ya que se centraba en conocer el sentido que tiene un fenómeno para sus protagonistas a través de los pensamientos que rigen sus acciones, brindando riqueza y profundidad de datos (Taylor y Bodgan, 1987). Este se centra en la comprensión a profundidad de los fenómenos educativos (Ruiz, 2016). En este caso, permitió recopilar datos sobre el proceso de formación en educación inclusiva a partir de las propias palabras de los graduados de la carrera de EGB, y tener una comprensión sobre la experiencia formativa de los profesionales según sus percepciones, opiniones o ideas respecto a la temática abordada.

El diseño fue un estudio de caso, ya que permitió investigar un fenómeno contemporáneo, pudiendo ser una persona, grupo, acontecimiento, organización o institución considerando el contexto en el que se desarrolla (Yin, 2003). Con el objetivo de obtener una comprensión



profunda del objeto de estudio a través de varias técnicas de recolección de datos y fuentes de información (Chetty, 1996). De acuerdo con esto, se buscó describir cómo fue el proceso de formación en educación inclusiva de los graduados de la carrera de EGB tomando como referencia su percepción sobre su formación en educación inclusiva y el plan de carrera de Educación General Básica del 2013.

El alcance del estudio fue exploratorio-descriptivo, debido a que se investigó un tema poco estudiado y describió las experiencias de los graduados sobre su formación en educación inclusiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Así como también, reconocer el abordaje de la educación inclusiva en el plan de carrera de EGB.

Participantes

La investigación se desarrolló en la ciudad de Cuenca y tuvo como participantes a graduados de la carrera de EGB de la Universidad de Cuenca. Para su selección se utilizó el muestreo no probabilístico por bola de nieve, que implicó localizar personas claves que cumplan con todos los requisitos para ser parte de la investigación y estos a su vez refieran a otros participantes con características similares y así sucesivamente (Atkinson & Flint, 2001).

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Sexo	Hombres y mujeres
Nivel de instrucción	Licenciados
Años de experiencia laboral	1 a 3 años
Tipo de institución educativa en la que labora	Pública o privada
Nivel educativo en el que labora	Inicial y educación general básica

Fuente: Autoría propia

Los participantes de la investigación fueron 13 docentes que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: hombres o mujeres graduados entre los años 2017 y 2019 de la carrera de EGB de la Universidad de Cuenca; haber ejercido su profesión de manera presencial en



unidades educativas públicas o privadas; participar voluntariamente y firmar el consentimiento informado. Se estableció como criterio de exclusión a los graduados con discapacidad auditiva y del habla.

Instrumentos

Se utilizó la técnica del análisis documental la cual comprende un conjunto de operaciones que permiten buscar, seleccionar, organizar y analizar el contenido de un documento para presentarlo de manera sintetizada (Pichardo, Hurtado, García y Hernández, 2017). El documento que se empleó para el análisis fue el plan de carrera de EGB del 2013 utilizado durante la formación de los participantes. Se establecieron las siguientes categorías de análisis: abordaje de la educación inclusiva en la misión, visión y objetivos del plan de carrera; competencias esperadas en los docentes sobre educación inclusiva y asignaturas relacionadas con la educación inclusiva.

También se empleó la entrevista semi estructurada, que permitió obtener información de una persona en relación a un fenómeno experimentado utilizando una guía de preguntas, la cual brinda la posibilidad de profundizar en temas importantes en concordancia con los objetivos (Hernández et al., 2014). Esta técnica permitió explorar la percepción de los graduados de la carrera de EGB sobre su formación en educación inclusiva. Las categorías de análisis que se establecieron fueron: educación inclusiva en la práctica, formación para la educación inclusiva desde la carrera y necesidades formativas para una labor docente inclusiva.

Procedimiento y análisis de datos

En primer lugar, se solicitó la lista de los graduados de EGB en el período 2017-2019 y el plan de carrera utilizado para su formación a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. En un inicio no hubo respuesta a la solicitud de ambos documentos. En razón a ello se buscó e identificó a 95 graduados entre los años 2017-2019 en el Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca.

En segundo lugar, se contactó por redes sociales a los graduados para verificar que cumplan con los criterios de inclusión y solicitar su participación en la investigación por medio de la lectura y aceptación del consentimiento informado, alcanzando un total de 13 participantes. A



continuación, se coordinó una fecha para la realización de la entrevista a través de las plataformas Zoom y Google Meet.

En tercer lugar, se realizaron las entrevistas las cuales fueron grabadas en audio y video. En cuarto lugar, se procedió con la transcripción de las entrevistas según el orden en las que se las realizó para su posterior lectura y relectura. En el quinto lugar, se realizó un análisis temático de acuerdo a las categorías y subcategorías pre establecidas y emergentes (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012). En último lugar, se realizó la redacción de los resultados y discusión para el informe final (Hernández et al., 2014).

Para el plan de carrera de EGB del 2013, se utilizó como procedimiento analítico el análisis temático. Comenzó con la lectura e identificación de información relevante. Luego se organizó y analizó la información de acuerdo con las categorías de análisis establecidas. Finalizando con la redacción de los resultados encontrados (Mieles et al., 2012).

Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo bajo los principios éticos de la American Psychological Association (2016) a través de la participación libre y voluntaria de los participantes y la firma del consentimiento informado. En este documento se describían los detalles del estudio, riesgos y beneficios de su participación, así como sus derechos durante la investigación. Previo al inicio de la entrevista se les recordó sobre la confidencialidad, anonimato de su identidad, así como también, que el uso de la información tendrá fines académicos-investigativos.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más relevantes los cuales se dividen en dos partes de acuerdo con los objetivos planteados. En primer lugar, el análisis del plan de carrera del 2013 para reconocer como se contempla la educación inclusiva en el plan de carrera de EGB y, en segundo lugar, las entrevistas sobre la percepción de los graduados acerca de su plan de carrera en torno a la educación inclusiva.



Análisis del Plan de Carrera

Abordaje de la educación inclusiva en los objetivos, visión y misión

Para brindar una educación inclusiva y de calidad se necesita de profesionales capaces de poner en práctica acciones inclusivas dentro de las escuelas, es por ello que la carrera de EGB busca formar a sus docentes en cierta medida con competencias y valores necesarios para la tarea.

En este sentido, en los objetivos del plan de carrera de EGB se plantea:

“Robustecer la formación (...) en los ámbitos de actitudes, valores y compromiso favorables a la innovación y transformación del sistema educativo nacional, (...) así como del fomento de la inclusión social y el respeto a la diversidad e interculturalidad” (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 2013, p. 3).

Con base en lo anterior, se buscaba llevar a cabo un proceso de formación que, a parte de la dimensión académica, abordaría una dimensión personal y ética, aspectos fundamentales para generar una predisposición hacia un accionar educativo que supere una educación tradicional y homogénea, por una que reconozca, respete y contemple las diferencias de los estudiantes por medio de la innovación y diversificación de la enseñanza.

Respecto a la visión de la carrera de EGB, se pretendía brindar profesionales “competentes para reflexionar e investigar su práctica en contextos concretos socioculturales y ambientales, y comprometidos éticamente con la sociedad y su diversidad” (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 2013, p. 3). Por lo que se esperaba generar docentes críticos respecto a las acciones que pudieran establecer en el aula considerando el contexto en el que se encuentren. Siendo conscientes de que la propuesta educativa que apliquen en el aula repercutirá en las posibilidades de los alumnos para participar y aprender y por ende en el desarrollo de sus capacidades y competencias.

La carrera se plantea como misión una formación profesional con capacidades para:

diseñar, ejecutar y evaluar los procesos educativos escolares, elaborar recursos didácticos contextualizados, investigar su práctica cotidiana; y desarrollarse como docentes ejemplares en



el ejercicio de los derechos humanos y los valores éticos, en el marco de una sociedad incluyente e intercultural. (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 2013, p. 4)

Entendiéndose que se buscaba una formación que sirva como base para la continuidad de su proceso de aprendizaje, sean críticos sobre su labor y conocimientos con el objetivo de brindar una enseñanza acorde a la realidad educativa. Además de su excelencia académica, se busca desarrollar su sensibilidad y empatía para apoyar en el proceso de inclusión en el contexto escolar.

En referencia a esto, la formación académica y una actitud positiva de los docentes hacia la inclusión son fundamentales para generar en ellos una disposición para brindar apoyos a los estudiantes (Tárraga, Vélez, Pastor y Fernández, 2020). No obstante, el trabajo en las actitudes y creencias es un tópico que se ha dejado de lado en los currículos de formación de estos profesionales (Liesa, Arranz y Vázquez, 2013). Por lo que es importante recalcar que la carrera de EGB incorporó este elemento de la formación reconociendo la importancia que tiene su abordaje en la preparación y la actuación de los docentes.

Competencias esperadas en los docentes sobre educación inclusiva

En concordancia con lo propuesto en el plan de carrera, se encontró que en el perfil profesional se establecieron algunas competencias que contribuirían a una formación inclusiva.

1.2 Planificar y ejecutar eventos educativos innovadores para todas las áreas del currículo vigente, que partan de los intereses, necesidades y niveles de desarrollo de los estudiantes tomando en consideración la diversidad.

3.4 Conocer las dificultades para el aprendizaje de la lengua, la matemática, las ciencias naturales y las ciencias sociales, y su abordaje.

5.1 Desarrollar conciencia ética en la defensa del ejercicio de los Derechos Humanos en la comunidad educativa.

5.3 Utilizar estrategias didácticas que tengan en cuenta la diversidad de estudiantes (intereses, niveles de desarrollo) y la acción afirmativa. (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 2013, pp. 4-5)

Con base en lo anterior, se enfatizó en una formación en competencias pedagógicas, didácticas y éticas para planificar experiencias educativas que partan del reconocimiento y contemplación de la diversidad estudiantil. Buscando garantizar el derecho a la educación de Samantha Melissa Chuqui Brito



todos los estudiantes, puesto que la respuesta que se brinde a sus necesidades, incide en su formación integral.

Autores como Fernández (2013), Deutsch y Chowdhuri (2011) y Peña et al. (2018) proponen competencias similares a las establecidas en el plan de carrera de EGB y que aportarían a una formación docente inclusiva. Estas capacidades contribuyen a tener un docente capaz de brindar una educación de calidad.

Asignaturas relacionadas con la educación inclusiva

En el plan de carrera de EGB de las 56 asignaturas obligatorias, sólo 2 se relacionan con educación inclusiva: educación y diversidad y estrategias para las dificultades de aprendizaje, las cuales fueron impartidas en séptimo y octavo ciclo respectivamente. De las 6 asignaturas optativas ofertadas entre sexto y octavo ciclo, solo 2 se referían al tema investigado: atención a la diversidad visual y auditiva y cognitiva. Finalmente, existían 3 asignaturas de libre elección de las cuales 2 tenían que ver con la educación inclusiva: educación e interculturalidad y educación y diversidad (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 2013).

Denotando así que el número de asignaturas relacionadas con educación inclusiva fue mínimo en comparación con el total de las asignaturas de la carrera. Ahora bien, las prácticas preprofesionales se desarrollaron entre segundo y octavo ciclo, en las que necesitaban de conocimientos sobre educación inclusiva (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 2013). Sin embargo, debido al desfase entre los ciclos en el que se ofertó estas asignaturas y el inicio de las prácticas preprofesionales, pudo dar paso a vacíos teóricos para desarrollar habilidades y competencias en esta área.

En relación a lo anterior, se plantea que incorporar asignaturas sobre educación inclusiva y prácticas con estudiantes con NEE, puede contribuir a la sensibilización del docente ante la diversidad de estudiantes (Barbosa y Regina, 2013). Y por ende a desarrollar capacidades para identificar y solventar las demandas estudiantiles. No obstante, Herrera (2018) indica que la malla curricular de la carrera de educación no sienta énfasis en formar docentes para atender a la diversidad estudiantil dentro del aula regular.



Percepción de los graduados de educación general básica sobre su formación en educación inclusiva

La educación inclusiva en la práctica

Complejidad del trabajo docente frente a la diversidad estudiantil

La labor docente contempla el trabajo con estudiantes, cada uno con sus características particulares y procedentes de distintos contextos, elementos que tienen que considerar durante el proceso educativo. A esto se le suma, barreras como el alto número de alumnos que dificulta generar acciones educativas para responder a cada una de las necesidades que se presentan.

“Así yo tenga mucha experiencia con varios estudiantes, siempre voy a tener otros que van a responder diferente” (E2).

“Las aulas son de 45 estudiantes, entonces sí sabe ser un poquito complejo atenderles de una manera más personalizada” (E4).

“Lo que ahorita yo padezco es con las planificaciones de los niños con necesidades, no sé cómo lidiar, es como [...] trabajar con dos grados, [...] y tiene que hacer dos planificaciones y no sabe cómo seguir las dos” (E3).

Con base en lo anterior, se puede indicar que los docentes tuvieron que plantear diversas acciones en el aula para identificar aquellas que permiten el aprendizaje de todos sus estudiantes. Esto supuso un proceso constante de formación, experimentación, evaluación y perfeccionamiento educativo para superar dificultades y retos educativos. En este sentido, un docente no va a estar totalmente preparado, puesto que no existe un proceso educativo estándar para la diversidad estudiantil. Un reto que se concreta al plantear la planificación curricular, metodologías, estrategias y evaluación educativa (Ros y García, 2016).

Por otra parte, los docentes señalan que una de las barreras para la educación inclusiva, es el alto número de estudiantes dentro del aula. Si bien es cierto, la labor docente de por sí ya es compleja debido a las particulares de cada estudiante, a esto se le debe sumar a los alumnos que requieren de un mayor apoyo o esfuerzo por parte de él.



Labor docente y la utilidad de la formación en educación inclusiva

La formación en educación inclusiva resultó útil a los docentes para guiar su labor frente a las dificultades o necesidades que se presentan en el proceso educativo de los alumnos. Esto se reflejó en la sensibilización y consideración de las características de los estudiantes, lo que dio paso a la búsqueda de acciones que permitan que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

Siendo así que la formación inicial les permitió contar con ciertas competencias para el trabajo en las aulas, como lo indica esta docente: “lo que a mí me sirvió es [...] respetar las diferencias y entender que cada niño aprende, piensa y actúa de diferente manera” (E7). Una docente añade: “realmente si me sirvió la parte de entender cómo realizar las adaptaciones, cómo planificar para ellos” (E2). Finalmente, una docente señala: “me ayudó por ejemplo a detectar casos [...], también [...] a trabajar ciertas estrategias con mis estudiantes” (E9).

Entendiéndose que durante la formación existió un cambio en las concepciones que tenían sobre los estudiantes, al tomar conciencia que estos tienen características, capacidades e intereses únicos. Y al tener la competencia de identificar algunas NEE, pudieron buscar apoyos y estrategias para planificar experiencias educativas considerando demandas y potencialidades de sus alumnos. Siendo preciso que la formación docente considere contenidos para responder a la diversidad estudiantil (Grijalba y Estévez, 2020).

En la formación inicial los docentes desarrollan concepciones sobre la diversidad de estudiantes. Por consiguiente, se espera que estén dotados con competencias y estrategias didácticas que respeten las características personales y contexto de procedencia de cada estudiante (Hurtado, Mendoza y Viejo, 2019; Sánchez y Ortega, 2008). Respecto a esto León (2011) plantea que, uno de los principios para la formación docente en educación inclusiva es que esté acorde a las necesidades actuales del contexto educativo.

Competencias laborales y carencias formativas del docente

En la formación inicial docente existió un déficit en el estudio de elementos claves en torno a la educación inclusiva. Lo que repercutió en su labor profesional al tener que ir generando y



experimentado acciones que se ajusten a las necesidades de los estudiantes sin un dominio teórico suficiente.

Respecto a lo anterior, una docente indica: “hay cosas que son básicas y que no aprendimos y nos tocó aprender en la práctica” (E1). Por lo que existieron dificultades en ciertas acciones educativas que tenían que realizar: “nos íbamos a la parte laboral y nos encontrábamos tantas fallas [...] de no saber cómo se evalúa, de no saber cómo se planifica o no saber cómo se adapta” (E6). Esto debido a que no se les indicó cómo hacerlo: “nos dijeron que había que hacer modificaciones, pero nunca nos indicaron como ni nada, yo más bien eso aprendí cuando estuve ejerciendo la docencia, ya por la psicóloga del DECE que me indicó cómo debía hacer las evaluaciones” (E9).

Se puede evidenciar que se hizo énfasis en la identificación de dificultades cognitivas y de aprendizaje, invisibilizando las necesidades educativas emocionales. Además, pareciera que solo buscaron formar al docente para suplir las necesidades estudiantiles que mejoren el rendimiento académico, sin considerar la incidencia que puede tener las emociones. Por lo tanto, al no haber tenido una formación en la temática, la respuesta del docente a estas necesidades fue limitada.

“Nunca nos han dicho que también un problema de necesidades es cuando un niño tiene problemas afectivos, [...] en cambio ya después acá [...] el DECE nos decía “esta es la necesidad del chico, este problema tiene”” (E8).

Es evidente que hay una brecha entre la formación brindada en la universidad y la requerida en el campo laboral sobre educación inclusiva, convirtiéndose en una amenaza para una adecuada atención a la diversidad. Esto debido a que, para garantizar una educación de calidad es necesario contar con docentes que conozcan y compartan los planteamientos de la educación inclusiva, y tengan las competencias idóneas para ello (Castillo, 2015a).

De tal forma que la carrera de EGB planteó formar docentes con conocimientos básicos para la educación inclusiva, sin embargo, esto se ha logrado parcialmente. Y fue en la práctica profesional donde hubo un verdadero entendimiento y aprendizaje de las competencias que



tenían que adquirir para desempeñar su labor respecto a la inclusión en el aula. En este sentido, González et al. (2019) plantean que se ha perdido de vista una formación que desarrolle profesionales capaces, atentos y empáticos con la diversidad. Siendo un desafío la formación docente para la educación inclusiva (Durán y Giné, 2011).

Formación para la educación inclusiva desde la carrera

Visiones sobre integración educativa y educación inclusiva

Comprender los conceptos de integración educativa y educación inclusiva resultó fundamental en la labor docente. A razón de que conocer la diferencia contribuyó a guiar sus prácticas con miras hacia la inclusión. Referente a estos dos términos los docentes demuestran conocer sobre la diferencia.

“La integración es [...] unir a un niño al grupo [...]. Incluir es [...] tomar en cuenta sus necesidades” (E3).

“El niño se integra obviamente al aula, pero nada cambia; en cambio en la inclusión hay que [...] hacer los cambios a nivel curricular, los objetivos, las actividades, la evaluación” (E9).

“Al estudiante con necesidades educativas especiales se le saca a otras aulas conocidas como aulas de apoyo o se les pone [...] a que trabaje con el DECE, entonces eso es integración” (E1).

“La actividad que uno propone para que aquellas guaguas que presentan necesidades educativas tienen que responder a un fin pedagógico y [...] a la destreza que estoy desarrollando con el resto de grupo” (E11).

Con base en el relato de los docentes, se evidencia una distinción clara en torno al proceso educativo que se tiene que llevar a cabo si se busca actuar en concordancia con la educación inclusiva. De tal manera se plantea que un proceso educativo inclusivo tiene que partir desde el estudiante, adaptarse a él y permitir el desarrollo de capacidades en conjunto con sus compañeros. Esto estaría en consonancia con lo planteado por Ainscow y Miles (2008) quienes proponen que la educación inclusiva involucra la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.



Anteriormente, la integración educativa era vista como una respuesta adecuada para las NEE, sin embargo, esta concepción se dejó de lado al evidenciar que no permite un desarrollo personal y académico equitativo. Entonces se da paso a la educación inclusiva para garantizar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes (Chipana, 2016). Ahora bien, se suele confundir estos dos verbos debido a su similitud semántica y utilizar como términos similares (Sancho, Jardón y Grau, 2013). Siendo importante un conocimiento adecuado sobre el significado de los términos, ya que brinda claridad sobre qué acciones se tienen que realizar para superar los errores del modelo de la integración educativa.

Al parecer todavía no se ha podido superar la etapa de integración educativa, tal como lo indica esta docente: “de qué me sirve que el niño vaya a la escuela, claro yo digo “es una escuela inclusiva solo porque le acepten”, [...] pero no está aprendiendo porque no se está relacionando ni con sus compañeros, ni con el contenido, ni con la docente” (E13). Además de la presencia, la inclusión busca que el niño aprenda, algo que no se ha podido ver: “en la práctica se ve muchísimo [...] “ah no el guagua es de inclusión, al guagua pongámosle a pintar mientras los demás están resolviendo multiplicaciones” [...] el guagua está asistiendo a la escuela, pero no hay un fin pedagógico” (E11).

Evidenciándose capacidades reflexivas y críticas en los entrevistados respecto a la falta de prácticas inclusivas en sus escuelas. Además, los participantes notaron que algunos docentes tienen expectativas bajas sobre estudiantes con NEE, por lo que ponían en marcha actividades que no tenían un objetivo de aprendizaje e impedían la interacción con sus compañeros.

A pesar de que en la normativa legal de nuestro país se estipula la garantía de una educación de calidad, calidez e inclusiva, la realidad es otra. Pues se considera que un estudiante con NEE simplemente “forma parte del mobiliario de la institución, así suene muy crudo, pero realmente es lo que pasa” (E5). De esta forma, el alumno es víctima de prácticas excluyentes en la misma institución disfrazadas de educación inclusiva (Betancur, 2016).

Contenidos revisados sobre educación inclusiva

En la formación recibida sobre educación inclusiva hubo un predominio en la impartición de contenidos referentes a las NEE, dejando de lado el amplio paradigma que abarca. Es decir,



la preparación tuvo un enfoque centrado en el déficit. La formación recibida respecto a educación inclusiva de algunos docentes involucró:

“La diferencia entre qué es integrar e incluir [...] hasta con ejemplos y todo” (E4).

“Formación en cuanto a cómo adaptar el currículo y cómo elaborar un DIAC” (E1).

“Necesidades asociadas a la discapacidad y las no asociadas” (E5).

“Estrategias para poder abordar [...] necesidades más de aprendizaje” (E11).

“Nos enseñaron un poco de Braille y lenguaje de señas” (E8).

En relación a esto, se entendería que la educación inclusiva contempla solamente la atención de estudiantes con NEE y estrategias para facilitar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta va más allá, pues comprende el respeto y la respuesta a todos los estudiantes independientemente de sus capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses, motivaciones, religión y orientación sexual. Por lo que es necesario preparar docentes con conocimientos y una comprensión adecuada de la educación inclusiva (Moriña y Parrilla, 2006).

Específicamente en Ecuador, la formación docente en esta temática es limitada, lo que repercute en las respuestas educativas que brindan a cada estudiante (Heras, 2017; Tárraga et al., 2020). En referencia a ello, Infante (2010) menciona que el currículo y la formación inicial docente ha estado centrada para el alumnado regular, invisibilizando la diversidad y proyectando las aulas como espacios homogéneos.

Por otro lado, los contenidos revisados fueron abordados de manera superficial. En referencia a esto, una docente indica “no profundizamos los temas [...] de la educación inclusiva” (E8). Concuerta con ello esta docente: “fueron partes teóricas cortitas [...] era mínimo el contenido que se veía” (E6). A esto se le agrega que algunos contenidos se revisaron en asignaturas optativas: “algo que yo aprendí acerca de los trastornos de aprendizaje [...] vi en una materia [...] optativa, incluso ni siquiera era obligada, porque uno podía escoger varias optativas entonces, uno escogió lo que era la educación inclusiva” (E3).



Tomando como referencia el análisis del plan de carrera de EGB y el relato de los docentes, se puede evidenciar que la revisión sobre educación inclusiva fue limitada debido al número de asignaturas obligatorias y el tiempo que se le dedicó. Además, las asignaturas optativas fueron una oportunidad para ampliar esta formación, por lo tanto, el nivel de preparación fue diferente en cada docente. Cabe añadir, que hubo un abordaje de la misma por parte de docentes de otras asignaturas.

“Mi profesora de didácticas de las matemáticas fue la que nos enseñó a hacer adaptaciones curriculares, no tiene nada que ver, pero [...] nos pudo aportar” (E4). “Los de las prácticas preprofesionales, estos docentes se encargaban bastante también de este tema [...] ellos hacían bastante énfasis y la asignatura no tenía nada que ver con eso” (E2).

Es importante indicar que se contemplaba la revisión de la temática de manera obligatoria en dos asignaturas. Sin embargo, se evidenció el abordaje de la misma desde otras asignaturas por parte de los docentes universitarios. Esto puede deberse a un interés por formar a profesionales con competencia básicas para brindar una educación de calidad.

Con base en lo anterior, la formación docente puede convertirse en una limitación para la transformación del sistema educativo (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015; Domínguez y Vázquez, 2015; Grijalba y Estévez, 2020). En este sentido, se ha intentado enriquecer su formación a través de la incorporación de asignaturas relacionadas con la temática en los planes de estudio de las carreras de educación (Rodríguez, 2019).

Por otra parte, se evidencia incoherencia entre el ciclo que se imparten las asignaturas sobre educación inclusiva y el inicio de prácticas pre profesionales, puesto que es necesario una base teórica para poder desenvolverse en el aula. En relación a ello una docente comenta: “yo tenía asignaturas de [...] sexto, séptimo que a mí me hubieran servido [...] porque yo decía “me mandan a la escuela sin saber nada [...] y ahora me vienen a dar” (E13).

Los participantes señalan la relevancia de incorporar asignaturas sobre educación inclusiva de manera paralela al inicio de las prácticas pre profesionales. Ya que durante sus prácticas pre profesionales no contaron con conocimientos y herramientas necesarias para su actuación en el



aula. Con todo lo mencionado anteriormente y según el relato de los entrevistados se realizaron algunas críticas sobre el plan de carrera, tales como: la superficialidad del estudio de la educación inclusiva, la no obligatoriedad de algunas asignaturas relacionadas con la temática y el ciclo de inicio de su estudio en concordancia con las prácticas durante su formación.

Necesidades formativas para una labor docente inclusiva

Dificultad para la formación docente en educación inclusiva

Durante la formación inicial se abordó el estudio de la educación inclusiva, sin embargo, al ser una carrera que no busca especializar a sus docentes en la misma, resultó complejo abordar la temática a profundidad. Por lo tanto, les fue difícil contar con la capacidad para trabajar y responder a todas las necesidades de sus estudiantes.

“Falta esta parte transversal, profundizar más” (E9).

“Me brindó la teoría, me brindó los conceptos necesarios [...] pero no me enseñó o no me dio las herramientas, los recursos necesarios para hacer [...] una verdadera educación inclusiva” (E10).

La revisión de temáticas sobre educación inclusiva no significó que se logrará un manejo adecuado de la misma. En razón a ello, los docentes notaron falencias durante su práctica laboral, creyendo que se debería incorporar el tema en la mayoría de las asignaturas de la carrera. Sin embargo, se debe considerar la amplitud y profundidad de la misma, por lo que resultaría difícil brindar una preparación completa desde la carrera de EGB.

Se considera necesario formar a los docentes en educación inclusiva para que puedan propiciar el aprendizaje y desarrollo de capacidades de todos los estudiantes (Espada, Gallego y González, 2019). Planteando que la preparación sea durante varios ciclos y con profundidad (León, 2011). Sin embargo, una docente considera que se debería dedicar una carrera especializada debido a la complejidad y amplitud del tema.

“El tema de educación inclusiva es muy complejo que para ello necesitamos docentes que salgan con licenciatura en educación inclusiva” (E1).



Ahora bien, el planteamiento de la creación de dos carreras puede generar incertidumbre en los docentes de educación general sobre el abordaje de las NEE, si estas les compete o es responsabilidad de profesionales especializados (Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara, 2018; Sevilla, Martín y Jenaro, 2017). Esta idea surgiría cuando la formación inicial no incorpora contenidos respecto a la temática.

Por otro lado, los docentes creen que se podría realizar prácticas pre profesionales en instituciones de educación especializada, mencionando así que: “sería interesante [...] todo lo que hemos aprendido aquí, vamos ahora a un lugar donde haya estudiantes con alguna NEE para relacionarnos con ellos, para aplicar estrategias” (E12). Concuera con ello esta docente: “A lo mejor prácticas [...] donde hay los niños de inclusión [...] vivenciar, visitar, conocer las planificaciones, conocer más cómo trabajan” (E3).

Sobre las prácticas preprofesionales, los entrevistados mencionan la importancia de realizarlas en instituciones de educación especializada para conocer cómo se trabaja con NEE asociadas a la discapacidad y sensibilizarse y desarrollar empatía frente a esta diversidad. De manera que, al llegar al ámbito laboral, puedan llevar a cabo un trabajo docente eficaz desde y para la diversidad. Ya que con la universalización de la educación existen cada vez más estudiantes procedentes de distintos contextos, características e intereses variados aumentando la complejidad de la labor profesional (Duk, 2014).

En relación a lo anterior, Durán y Giné (2011) consideran que la formación sería efectiva si fuera contextualizada, si se cuestionaran las creencias del modelo de educación especial y si existiera un contacto temprano con las NEE para mejorar su práctica. Así mismo se plantea que la educación inclusiva sea vista desde un eje transversal, considerando métodos, estrategias y recursos que permitan lograr una atención a la diversidad (Vera, 2018).

Preparación de los formadores de docentes para la enseñanza de la educación inclusiva

La formación de los docentes universitarios va a repercutir en la enseñanza que brindan a los futuros profesores. En este sentido, los entrevistados consideran que esta fue más enriquecedora cuando sus docentes contaban con experiencias en aulas escolares, permitiéndoles tener una idea del contexto educativo y trabajo a realizar en las aulas.



“Existen docentes con una buena preparación, han ido a másteres incluso tienen hasta doctorado, pero el problema es que no tienen experiencia en el aula” (E9).

“Para mí se quedaba en la teoría, [...] porque realmente no había la experiencia necesaria [...] para explicarnos bien cómo se hace la inclusión educativa” (E10).

“Me ayudó bastante porque me sentía muy seguro de los conocimientos de la docente y sabía que ella me estaba diciendo [...] con fundamentos teóricos y prácticos” (E12).

Los participantes mencionan que el estudio de la educación inclusiva es más significativo si los docentes universitarios poseen experiencias previas en aulas escolares, para poder entender y conocer mejor cómo se lleva a cabo este proceso en el aula. De tal manera que la enseñanza sea contextualizada y brinden estrategias y recomendaciones prácticas para el trabajo en las aulas escolares.

En relación con lo anterior, Vélez et al. (2016) indican que los docentes universitarios en ocasiones no tienen experiencia en educación inclusiva. Siendo fundamental tener formadores capacitados, puesto que además de los contenidos, existe un aprendizaje de su forma de enseñar (Lunenberg, Korthagen y Swennen, 2007). Por lo que es importante que estos analicen su práctica profesional, conozcan sus competencias y las que desarrollarán en los futuros docentes (Cochran, 2003; Tillema y Kremer, 2002).

Requerimientos formativos para afrontar la atención a la diversidad

Cuando el ámbito laboral demandó de los docentes respuestas a requerimientos específicos, evidenciaron deficiencias en la preparación recibida en educación inclusiva, repercutiendo en su seguridad sobre sus acciones. Planteando que la carrera tiene que profundizar y agregar ciertos contenidos al proceso de formación inicial de los docentes.

Respecto a ello, una docente menciona: “lo que debe ir básico [...] pero nunca nos dieron es como tratar con los padres de familia o como trabajar frente al tema de que no aceptan que tienen un estudiante con NEE” (E1). Es así que este docente plantea: “sería bueno trabajar unas técnicas, porque es delicado decirle a un padre de familia “su hijo e hija [...] tiene una necesidad”” (E10). Una docente añade: “cómo educar a los padres, que entiendan que los niños



necesitan ayuda de ellos y si es que [...] ponen un poquito más de colaboración [...] puede su niño salir adelante” (E3).

Los docentes entienden que en la educación de los estudiantes hay una responsabilidad compartida con la familia y esto es aún más importante con los padres de estudiantes con NEE. Planteando que se debería trabajar en habilidades para lograr una comunicación asertiva sobre las necesidades de los estudiantes. Esto a razón de que una escasa formación en cuanto al trabajo con los padres de familia, significará un reto en su práctica laboral (Simón, Giné y Echeita, 2016; Castillo, 2016). Por lo tanto, es fundamental brindar conocimientos a los docentes sobre el abordaje de estos temas (Soto e Hinojo, 2004).

Las adaptaciones curriculares es otra necesidad formativa que tuvieron los docentes. Indicando que estaban inseguros cuando debieron realizarlas, ya que no contaban con los conocimientos suficientes, por lo que consideran necesario profundizar en este tema.

“Que es un DIAC, como tengo que elaborarlo, como tengo que ejecutarlo” (E1).

“Planificar las adaptaciones curriculares, [...] porque [...] no elaboró como realmente debería, porque no tengo el conocimiento necesario [...] yo lo hago con lo poco que sé, [...] no sé si realmente con eso voy a llegar a enseñarle a un estudiante, a cumplir un objetivo” (E10).

Una estrategia para garantizar una educación inclusiva es la adaptación curricular. Siendo así que la carrera tiene un papel clave en la construcción de un sistema educativo inclusivo al tener que brindar profesionales competentes para ello. Sin embargo, los docentes no tenían conocimientos sólidos en la temática, lo que dificultó dar respuestas de calidad a los estudiantes con NEE.

Una de las acciones educativas que se espera que los docentes sean capaces de realizar es la adaptación curricular, no obstante, es una de las dificultades que tienen en el ámbito profesional (Santana, Ramírez y Gónzales, 2017). Una situación preocupante, ya que es vista como una estrategia fundamental para la atención de las necesidades educativas. Por lo que se indica que debe ser uno de los criterios a tomar en cuenta para formar docentes inclusivos (Ricoy, 2018).



A esto se le agrega el desconocimiento sobre cómo llevar a cabo una evaluación diferenciada, debido a que la preparación se limitó a la enseñanza de la evaluación regular.

“Siempre tengo la duda si le estoy evaluando bien, podría trabajarse [...] sobre cómo evaluar a los estudiantes de inclusión” (E2).

La evaluación es una de las acciones educativas que el docente tiene que realizar para mejorar su enseñanza. De la formación recibida sobre educación inclusiva, la evaluación diferenciada fue uno de los temas que no se revisó. De manera que se basaron en la evaluación regular para evaluar a estudiantes con NEE, pero sin la certeza de obtener una retroalimentación adecuada y por ende saber qué cambios tendrá que realizar para garantizar un aprendizaje significativo.

Según Navarro, Falconí y Espinoza (2017) los docentes tienen la intención de realizar un trabajo inclusivo, pero no cuentan con las competencias para hacerlo en su totalidad. De esta manera, si no tienen los conocimientos para elaborar una evaluación que considere las diferencias de sus estudiantes se vuelve una desventaja para los estudiantes, siendo así que no favorece la atención a la diversidad y por ende tampoco dará paso a una educación inclusiva (Harry & Anderson, 1994; Murillo y Duck, 2012).

Por último, la temática de las planificaciones y estrategias para la inclusión es otro de los conocimientos que fueron insuficientes para los docentes. De esta manera plantean que es conveniente incorporarlo en la formación de futuros profesionales.

“Nos tendrían que dar planificación, y actividades más dinámicas, más lúdicas, estrategias [...] dedicadas a la inclusión” (E4).

Los participantes plantean que, la formación tiene que incorporar estrategias y actividades que permitan superar una enseñanza mecánica y den paso a la participación y aprendizaje significativo en todos los estudiantes. La importancia de ello se debe a que repercute en la predisposición del docente para la atención a la diversidad estudiantil (Flores, García y Romero, Samantha Melissa Chuqui Brito



2017). Siendo así que la formación docente puede convertirse en un facilitador o barrera para la educación inclusiva (Rivera y Nuñez, 2016).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En relación a los principales hallazgos de la investigación realizada se concluye que la carrera de EGB contempla la educación inclusiva en su plan de carrera dentro de los objetivos, misión, visión y perfil de egreso, pero en un segundo plano. Se imparte desde asignaturas obligatorias, optativas y de libre elección. Sin embargo, el número de asignaturas para el abordaje de la misma es mínimo en comparación con el total de las que cursaron durante toda la carrera, resultando insuficiente para desarrollar las competencias y valores establecidos relacionadas con la educación inclusiva en el perfil profesional.

La formación inicial en educación inclusiva fue útil a los docentes para contemplar la diversidad estudiantil y con base en esta tratar de desarrollar acciones inclusivas en la escuela. No obstante, su puesta en práctica fue compleja debido al alto número de estudiantes que tenían en el aula, pues aparte de la diversidad debían considerar las NEE que existían. Así también, el conocimiento de cómo realizar adecuaciones en el currículo fue una de las grandes dificultades que tuvieron en su labor profesional. Por lo que es necesario un amplio repertorio de conocimientos para poder establecer experiencias en las que todos los estudiantes participen y aprendan.

Al respecto, consideran que faltó profundizar y abordar tópicos centrales sobre educación inclusiva tales como adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada y trato con padres de familia de estudiantes con NEE. Acciones fundamentales que el docente tiene que desarrollar de manera adecuada para garantizar una enseñanza de acuerdo a las características de sus alumnos. En razón a ello, la formación en educación inclusiva es un elemento clave para su labor, pues puede actuar como facilitador o barrera para brindar una educación de calidad e inclusiva a todos los estudiantes. Planteando así que la revisión de la misma sea desde un eje transversal, esto implicaría la impartición de asignaturas de manera obligatoria y no solo desde la opcionalidad.



Es importante resaltar que durante la formación inicial se hizo énfasis en la diferencia entre integración educativa y educación inclusiva contribuyendo a comprender qué acciones se enmarcaban en cada uno de estos modelos. Lo que repercutió en sus capacidades críticas y reflexivas sobre su práctica y las oportunidades de aprendizaje que brindaban a sus estudiantes. Haciéndoles conscientes de la importancia de llevar a cabo un proceso educativo que contribuyan al desarrollo de todos los alumnos.

La educación inclusiva es un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes que el Estado tiene que garantizar, sin embargo, parece que no se brinda la preparación necesaria a los profesores ni existen las condiciones para su cumplimiento a cabalidad. De manera que los docentes realizan su labor con la poca formación y escasos recursos que el Estado brinda.

Por lo tanto, la educación inclusiva continúa siendo un reto en nuestro contexto, dado que es vista y se trata desde una visión centrada en el déficit, estableciendo apoyos y herramientas para que el estudiante sea quien se adapte a la educación regular. Por lo que no se ha logrado superar el modelo de la integración e incluso prácticas de segregación. Denotando la presencia de barreras culturales y políticas que impiden brindar una educación de calidad a todos los estudiantes y por ende, al ejercicio pleno de su derecho para el acceso, aprendizaje y promoción.

La presente investigación fue elaborada en base al plan de carrera del 2013 y la percepción de los docentes sobre su formación inicial en educación inclusiva. Sin embargo, contemplar la opinión de los directivos que estuvieron a cargo de la elaboración de este plan podría contribuir con datos enriquecedores. Esto en razón de conocer las consideraciones teóricas que guiaron en la construcción del mismo.

Por último, es importante que se pueda considerar un mayor número de participantes para futuras investigaciones, ya que permitiría contar con mayor información y variedad de opiniones para configurar una imagen más clara y completa sobre el objeto de estudio. Así también, es importante mencionar que los resultados encontrados deben ser interpretados con prudencia, pues corresponden a unos participantes y un tiempo específico. Esto debido a que actualmente la formación de los estudiantes de la carrera de EGB se desarrolla con una malla curricular diferente.



REFERENCIAS

- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 15-34. Recuperado de https://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf#page=20
- American Psychological Association. (2016). Ethical principles of psychologists and code of conduct. Recuperado 23 de enero de 2021, de [Https://www.apa.org](https://www.apa.org) website: <https://www.apa.org/ethics/code>
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: 10.22235/cp.v11i2.1500
- Arnaíz, P., Guirao, J., y Garrido, C. (2007). La Atención a la Diversidad: Del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 1-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>
- Asamblea Constituyente de Montecristi. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado de <http://biblioteca.defensoria.gob.ec/handle/37000/823>
- Astudillo, P., y Barba, A. (2016). *Actitudes hacia la educación inclusiva en los estudiantes universitarios de educación general básica* (tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23657/1/trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n.pdf>
- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33, 1-8. Recuperado de <http://citizenresearchnetwork.pbworks.com/f/accessing+hard+to+reach+populations+for+research.doc>
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-9. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofs.pdf
- Ávalos, B. (2004). Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 1-15. doi: 10.17227/01203916.5511



- Baelo, R., y Arias, A. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 105-131. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1989>
- Barbosa, J., & Regina, C. (2013). Educação inclusiva e formação docente: Percepções de formandos em pedagogia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 353-373. doi: 10.11144/Javeriana.m5-11.eifd
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria del Formación de Profesorado*, 70(25.1), 63-76. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41577487.pdf>
- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(20), 1-16. doi: 10.31876/re.v2i21.338
- Beltrán, Y., Martínez, Y., y Vargas, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. doi: 10.5294/edu.2015.18.1.4
- Betancur, J. (2016). Una inclusión excluyente: Reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones*, 16(27), 178-188. Recuperado de <http://167.249.43.209/ojs/index.php/revista/article/view/69>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de https://www.academia.edu/download/41692006/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-EducacionInclusiva.pdf>



- Cabrera, J., Cale, J., y Cabrera, E. (2019). La inclusión en el aula en escuelas con alto rendimiento escolar: Estudio de caso en escuelas de la provincia de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(44), 1-12. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n44/a19v40n44p03.pdf>
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cedeño, C., y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-15. doi: 10.35362/rie3312900
- Campoverde, L., e Inga, T. (2017). *Análisis de actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes del Distrito No. 2 de la Provincia del Azuay, con respecto a la educación inclusiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el año 2017* (tesis de maestría) Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://201.159.222.99/bitstream/datos/7280/1/13223.pdf>
- Castillo, C. (2015a). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: Una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 31-33. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-47032015000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Castillo, C. (2015b). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44039322008/html/index.html>
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Cejudo, J., Victoria, M., Losada, L., y Pérez, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(3), 23-39. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36580>
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and médium-sized firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73-84. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237937847_The_Case_Study_Method_for_Research_in_Small-and_Medium-Sized_Firms



- Chipana, M. (2016). *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Perú, San Miguel, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7359/CHIPANA_SALAZAR_MARIA_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22. doi: 10.18537/mskn.07.01.02
- Cochran, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0742051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742051X(02)00091-4)
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2016). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Recuperado de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/06/Ley-Organica-de-Discapacidades.pdf>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2019). Estadísticas de Discapacidad – Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. Recuperado de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 76-96. doi: 10.17227/01203916.73rce75.94
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- Corral, K., Villafuerte, J., y Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador Percepciones de los Actores Directos al 2014. *Investigación Cualitativa en Educación*, 2, 583-587. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320>
- Covarrubias, P. (2019). *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicios en el escenario de la Nueva escuela Mexica* (J. Trujillo, R. Alma, y G. José, Eds.). Chiguagua, México: Escuela Normal Superior Profr. José Medrano R.



- Deutsch, D., & Chowdhuri, N. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41(3), 323-339. doi: 10.1007/S11125-011-9207-5
- Domínguez, J., López, A., Pino, M., y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50. doi: 10.21814/rpe.7749
- Domínguez, J., y Vázquez, E. (2015). Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 139-152. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/111>
- Duk, C. (2014). *La formación y el desarrollo profesional iniciales de los docentes para una educación inclusiva*. Recuperado de https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wpcontent/uploads/2018/05/Metas_inclusiva.pdf#page=63
- 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. doi: 10.4067/S071873782019000200091
- Durán, D., y 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. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_DuranGisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- EducarPlus. (2019, agosto 11). Carreras más demandadas según la SENESCYT 2020. Recuperado de <https://educarplus.com/2019/08/carreras-mas-demandadas-segun-lasenescyt.html>



- Elías, J., y González, A. (2019). Formación docente: Aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación cualitativa*, 4(1), 75-90. Recuperado de <https://n9.cl/2efoc>
- Espada, R., Gallego, M., y González, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. doi: 10.17163/alt.v14n2.2019.05
- Fabara, E. (2017). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (María Ortiz, M. Villagómez, y L. Hidalgo, Eds.). Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14919/1/La%20formacion%20y%20el%20trabajo%20docente%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. (2013). *Plan de carrera de 2013 revisado en 2015*.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4397590>
- Flores, V., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. doi: 10.24265/liberabit.2017.v23n1.03
- García, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. doi: 10.1590/s0104-40362017002500809
- García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/29486>
- García, C., Herrera, 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. doi: 10.4067/S0718-73782018000200149
- García, M., Asensio, I., Biencinto, C., García, D., García, N., Barberá, C., y Ramos, J. (2005). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (8-9), 15-32. doi: 10.18172/con.555
- González, F., Martín, E., y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. doi: 10.17811/rifie.46.2017.33-40



- González, F., Martín, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. doi: 10.6018/reifop.19.3.219321
- González, F., Martín, M., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6880539>
- Grijalba, J., y Estévez, M. (2020). La inclusión escolar, un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000100313&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Guachizaca, R. J., y Ormaza, L. (2017). *Actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes de instituciones educativas de la ciudad de Azogues, distrito 03D01, frente a la educación inclusiva y atención a la diversidad durante el año 2017* (tesis de posgrado). Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/7278>
- Guajardo, E. (2008). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23. Recuperado de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1979/Art_GuajardoRamosE_IntegracionyInclusion_2009.pdf?sequence=1
- Harry, B., & Anderson, M. (1994). The disproportionate placement of African American Males in special education programs: A critique of the process. *The Journal of Negro Education*, 63(4), 602-619. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2967298?seq=1>
- Heras, V. (2017). *La universidad con formadora de docentes inclusivos. Análisis desde la perspectiva ecuatoriana*. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab056.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Herrera, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 17-20. doi: 10.4067/S0718-73782018000200017



- Herrera, J., Guevara, G., y Bert, J. (2020). La formación de los docentes para la inclusión educativa en el marco del aula diversificada. *Convergence Tech*, 1(1), 105-121.
Recuperado de <http://revista.sudamericano.edu.ec/index.php/convergence/article/view/26>
- Herrera, J., 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. doi: 10.4067/S071873782018000100021
- Hurtado, Y., Mendoza, R., y Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110. doi: 10.17561/riai.v5.n2.9
- Hyson, M., Biggar, H., & Morris, C. (2009). Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), 1-17. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ848839>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016
- Jiménez, F., y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21. doi: 10.1590/s1413-24782018230005
- Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Revista Latinoamericana de Lectura*, (3), 1-11. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Jolibert.pdf
- León, M. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 145-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147009.pdf>
- Liesa, M., Arranz, P., y Vázquez, P. (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27,1), 65-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616546>



- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lugmaña, V. (2017). *La preparación docente y la educación inclusiva en la Unidad Educativa Particular Jerusalen del cantón Ambato, provincia de Tungurahua* (tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26375/1/Tesis%20final%20Lugma%20c3%b1a%20Cordero%20Vanessa%20Estefania%201804771101.pdf>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X06001685>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: Problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, (489), 27-32. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/72701/1/articulo-vaillant-marcelo-cuadernos-depedagogia.pdf>
- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Ministerio de Educación. (2011). *Módulo 1: Educación inclusiva y especial*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *Acuerdo N° 0295-13*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- Ministerio de Educación. (2016a). *Acuerdo Nro. MiniEduc-ME-2016-00080-A*. Recuperado de <https://n9.cl/zhcp4>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Recuperado de



- https://educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf
- Ministerio de Educación. (2016c). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-OrganicaEducacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-EducacionIntercultural.pdf>
- Moreno, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71359>
- Moriña, A., y Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517-539. Recuperado de <https://n9.cl/ywwgz>
- Muntaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo*. Recuperado de https://www.academia.edu/13780541/De_la_integraci%C3%B3n_a_la_inclusi%C3%B3n_un_nuevo_modelo_educativo
- Murillo, J., y Duck, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662829/evaluacion_murillo_RLEI_2012.pdf?sequence=1
- Navarro, N., Falconí, A., y Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202017000400008&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Olmedo, N., y Farrerons, Ó. (2014). Definición, detección, adquisición de competencias y formación de perfiles profesionales en el sector multimedia de las TIC. *Revista*



- Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 2(2), 15-28. doi: 10.37467/gkarevtechno.v3.1177
- ONU. (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de <https://www.codhey.org/sites/all/documentos/Doctos/Transparencia/DecUnivDH.pdf>
- Ortiz, Maikel, López, J., y Álvarez, A. (2016). La formación humanista de los estudiantes de ciencias pedagógicas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 291-304. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672971>
- Ossa, C. (2016). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/53>
- Pabón, R., y Barrantes, R. (2012). *Las Tensiones de la Educación Inclusiva*. Recuperado de https://www.academia.edu/download/31682840/Las_Tensiones_de_la_Educacion_Inclusiva_Definitivo.pdf
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Cinca. Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Parrilla, M. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29. Recuperado de <https://n9.cl/oshz>
- Pegalajar, M. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217030664013>
- Peña, G., Peñaloza, W., y Carrillo, M. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(65), 194-200. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442018000500194&lng=es&nrm=iso&tlng=es



- Pichardo, M., Hurtado, A., García, J., y Hernández, S. (2017). Análisis documental de los sistemas de gestión de la calidad mediante la cartografía conceptual. *Entramados: educación y sociedad*, (4), 161-183. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1838>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada internacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 19-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422157>
- 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. doi: 10.17561/riai.v4.n2.9
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. *Ágora para la EF y el Deporte*, (9), 83-114. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3837/inclusion_en_el_area_de_educacion_fisica_en_espa%c3%b1a.pdf?sequence=1&rd=0031488344336242
- Rivera, D., y Núñez, C. (2016). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 15-25. doi: 10.29197/cpu.v13i26.260
- Rodríguez, H. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7154615>
- Ros, A., y García, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania*, (50), 101-119. Recuperado de <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/597>
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. doi: 10.4067/S0718-73782016000200008
- Salas, N., y Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91. doi: 10.4067/S0718-73782016000200006



- Salazar, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 1-13. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- San Martín, C., 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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6084637>
- Sánchez, J., y Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: Elementos que la fundamentan. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 123-135. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135006.pdf>
- Sánchez, T., León, L., y Soto, S. (2017). *Necesidades de la formación docente en la educación inclusiva en un centro de educación básica de la ciudad de Santa Rosa, provincia de El Oro*. Recuperado de <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/56a08a917e16ae3071aee0be1f60a441.pdf>
- Sancho, C., Jardón, P., y Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: Una base de datos inclusiva en red. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 134-149. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/156>
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 5, 227-238. doi: 10.18172/con.514
- Santana, B., Ramírez, C., y Gónzales, J. (2017). *El docente en el proceso de la inclusión escolar*. Recuperado de <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/5ada40c323117254d104a249736b4afa.pdf>
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: La visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. doi: 10.25009/cpue.v0i25.2536
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*,



- 18(78), 115-141. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sierra, J., y García, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 134-154. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962020000100134&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. doi: 10.15366/riejs2019.8.2.001
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M., y Pérez, E. (2016). *De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: Un cambio de perspectiva*. Recuperado de <https://n9.cl/fmzrj>
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. doi: 10.4067/S0718-73782016000100003
- Soto, R., e Hinojo, F. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación*, 28(2), 185-201. doi: 10.15517/revedu.v28i2.2259
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. doi: 10.1080/09687599.2017.1298992
- Talanquer, V. (2004). Formación docente ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química? *Educación Química*, 15(1), 52-58. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.1.66216>
- Tárraga, R., Vélez, X., Pastor, G., y Fernández, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. doi: 10.1590/s1678-4634202046229504
- Taylor, S., y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



- Tillema, H., & Kremer, L. (2002). Practising what we preach- teacher educator's dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 593-607. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X02000185>
- Troya, I., Lalama, A., Pacheco, M., y Yépez, M. (2018). Los retos de la docencia, frente a la educación inclusiva en el Ecuador. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(14), 61-70. doi: 10.31876/re.v2i14.190
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Presentado en Conferencia internacional de educación, Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Vega, P. (2017). *Actitudes del docente frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad* (tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/28173/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>
- Velásquez, Y., Quiceno, E., y Tamayo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44746861015/html/index.html>
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: Su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, (37), 95-113. doi: 10.17227/01234870.37folios95.113
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M., y Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: Una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986222>
- Vera, M. (2018). La educación inclusiva: Compromiso de una sociedad. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 24(1), 15-23. doi: 10.33539/educacion.2018.v24n1.1311



- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho de la UNED*, (12), 817-833. doi: 10.5944/rduned.12.2013.11716
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3.^a ed.). Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=BWea_9ZGQMwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

ANEXOS

Anexo 1: Guía de entrevista



Esta entrevista tiene como objetivo conocer la percepción de los graduados de la carrera de EGB sobre la formación recibida en educación inclusiva. La información brindada por el entrevistado será empleada con fines académicos, y se garantiza respetar la identidad del sujeto mediante el anonimato.

Fecha:

Hora:

Lugar:

Entrevistador: Samantha Chuqui; Santiago Sagbay

Datos del Entrevistado:

Nombre: [Código]

Sexo:

Preguntas

¿Qué autores recuerda sobre educación inclusiva?

¿Qué contenidos de la educación inclusiva se revisaron durante su formación?

¿Qué estrategias para la inclusión en el aula le enseñaron en su formación?

¿Existe alguna diferencia entre inclusión e integración educativa?

**

¿En su práctica docente qué experiencias ha tenido con la educación inclusiva?

¿De lo que estudió sobre educación inclusiva qué le sirvió en su práctica docente?

¿Se siente preparado para afrontar la educación en el aula? ¿Por qué?

**

¿Cuál es su opinión acerca de la formación que recibió en su carrera sobre educación inclusiva?

¿Qué contenidos de la educación inclusiva se debería profundizar en el plan de estudio de la carrera EGB?

¿Qué contenidos de la educación inclusiva incluiría en el plan de estudios de la carrera EGB?