PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Desafíos en la formación docente y atención a estudiantes con necesidades educativas especiales

Challenges in teacher training and support for students with special educational needs

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0538

Grace Estefanía Nieto-Echeverría*[1]
https://orcid.org/0009-0004-0092-6740
genietoe@ube.edu.ec

Doris Yolanda Ñauñay-Guerrero[1]
https://orcid.org/0009-0006-0880-3221
dynaunayg@ube.edu.ec

Sonia Elizabeth Samaniego-Herrera[1]
https://orcid.org/0000-0002-5798-6267
sesamaniegoh@ube.edu.ec

Luis Enrique Silva-Adriano[1]
https://orcid.org/0000-0002-0035-6731
lesilvaa@ube.edu.ec

Recibido: 18/03/2026 **Aceptado:** 03/07/2026

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar los desafíos de la formación docente y su relación con la atención a estudiantes con NEE. Se optó por un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal, de alcance descriptivo-correlacional, con una población a estudiar de 33 docentes del nivel de educación inicial. Los resultados mostraron debilidades en norma de inclusión, planificación didáctica, evaluación equitativa y trabajo colaborativo. Se encontró que un 57% de la muestra mostró niveles bajos de desafíos en la formación, en tanto que el 67% mostró atención adecuada, se estableció la existencia de asociación significativa mediante prueba Chi-cuadrado de Pearson entre formación y atención a los estudiantes con NEE ($\chi^2 = 9.675$; $p < 0.05$). Se encontraron varias limitaciones en la autoeficacia docente, con énfasis en la gestión conductual y ajustes evaluativos. Como aporte, se plantea una ruta formativa contextualizada que tenga como sustento la evidencia diagnóstica. Se concluyó que el fortalecimiento de la formación docente se relaciona con la atención de la calidad en la educación inclusiva. Los resultados pueden ser orientadores para los procesos de formación inclusiva del contexto urbano que comparta características similares, principalmente en instituciones inclusivas en aulas masivas, con recursos limitados y escaso apoyo técnico.

Palabras Clave: Educación inclusiva, formación docente, necesidades educativas especiales, educación inicial, prácticas pedagógicas.

1. [1]Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Ecuador
* Autor de correspondencia: genietoe@ube.edu.ec

ABSTRACT

The study aimed to analyze the challenges of teacher training and its relationship to the support provided to students with special educational needs (SEN). A quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational approach was chosen, with a study population of 33 early childhood education teachers. The results showed weaknesses in inclusion policies, lesson planning, equitable assessment, and collaborative work. It was found that 57% of the sample showed low levels of challenges in their training, while 67% showed adequate support. A significant association was found between teacher training and the support provided to students with SEN using Pearson's chi-squared test ($\chi^2 = 9.675$; $p < 0.05$). Several limitations were found in teacher self-efficacy, with an emphasis on behavioral management and assessment adjustments. As a contribution, a contextualized training pathway based on diagnostic evidence is proposed. It was concluded that strengthening teacher training is linked to improving the quality of inclusive education. The results can serve as a guide for inclusive training processes in urban contexts that share similar characteristics, particularly in inclusive institutions with large classrooms, limited resources, and scarce technical support.

Keywords: Inclusive education, teacher training, special educational needs, early childhood education, pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye una prioridad de las agendas educativas internacionales orientadas a garantizar el acceso equitativo al aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2025). El logro de la inclusión educativa será posible en la medida en que los docentes en formación adquieran habilidades en gestión de la diversidad, diseño de una didáctica inclusiva, evaluación justa y equitativa, construcciones curriculares, estrategias para atender a la diversidad, colaboración con las familias y equipos multidisciplinares de apoyo (Peña et al., 2025). Las habilidades hacen referencia a los conocimientos, metodologías y actitudes para afrontar a los estudiantes con NEE.

En la práctica, la práctica inclusiva y la práctica escolar aún muestran una distancia considerable. Mateo et al. (2025) han argumentado las implicaciones de la falta de un marco para la práctica inclusiva del profesorado, así como la falta de formación docente en el ámbito de NEE en el sistema de educación pública. Founes et al. (2024) han adoptado una posición parecida, haciendo referencia a los recursos didácticos y al apoyo pedagógico lo que tiende a prácticas desvinculadas y dificultades para poder atender al alumnado con NEE en la educación escolar con restricciones estructurales. En síntesis, estos estudios muestran una distancia entre la regulación inclusiva y la capacidad institucional para su ejecución.

En correspondencia con este planteamiento, Booth y Ainscow (2000) sugirieron que la inclusión no es el resultado de modificaciones aisladas, sino el resultado de un cambio en la cultura, la política y las prácticas de un sistema educativo determinado. Ainscow y Messiou (2025) profundizan en esta línea de pensamiento y argumentan que las barreras para el aprendizaje están arraigadas en la organización del sistema educativo y las condiciones sociales que rodean al alumno. Esta perspectiva permite interpretar los resultados del sector Villaflora como expresión de limitaciones estructurales y no únicamente individuales.

La educación de los alumnos con NEE no es tanto resultado de déficits individuales del docente sino de limitaciones que presenta el sistema educativo argumentando en contra de la disponibilidad de apoyos, de una formación docente adecuada y de la capacidad institucional de atender la diversidad del aula (Navarro y Navarro, 2023; Pullaguari y Almeida, 2025).

Desde una perspectiva ecológica, según Echeita (2006) las NEE deben analizarse en la relación entre estudiante, escuela y sociedad, debido a que las barreras para el aprendizaje también se originan en la organización institucional y en las condiciones sociales del entorno. En esta misma dirección, la inclusión exige una pedagogía basada en el reconocimiento de la diferencia y en la superación de prácticas orientadas a normalizar al estudiante (Ramírez-Gámez y Díaz-Rodríguez, 2025).

La teoría del constructivismo afirma que el aprendizaje se va desarrollando gracias a la interacción del niño y su contexto sociocultural. Ferreiro (1986) explica que hay diferentes variables que influyen en cómo cada alumno puede aprender: la experiencia, los saberes previos y el ritmo de desarrollo; por ello es importante organizar actividades adecuadas, accesibles y adecuadas a las características del grupo.

Aplicada a la educación inclusiva, esta perspectiva orienta la planificación hacia la participación de todos los niños (Legorburu et al., 2023). El docente adapta recursos, actividades y formas de evaluación según las necesidades del aula, para que la inclusión no se limite a la presencia física del estudiante con NEE, sino que se traduzca en oportunidades reales de aprendizaje (Martínez et al., 2025).

En lo que respecta a América Latina, se identifica una brecha entre la teoría y la práctica en la formación docente inclusiva; esto se evidencia en lo descrito por la UNESCO (2015) que advirtió que los programas de formación en el ámbito de educación inicial tienen un pobre nexo entre teoría y práctica. De manera similar, Cañar y Baquero (2022) afirmaron que el contenido de la inclusión suele tratarse de manera insuficiente, lo que a su vez limita su transferencia a la práctica pedagógica cotidiana.

En Ecuador, este compromiso se concreta en el reglamento de la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) y en el Modelo de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018). Por otro lado, los lineamientos iniciales del MINEDUC, respecto al Docente de Apoyo a la Inclusión y el Diseño Universal para el Aprendizaje, enfatizan precisamente la dirección del trabajo docente hacia ayudas pedagógicas, accesibilidad y atención a la diversidad en el aula (MINEDUC, 2024a; 2024b). Estos marcos legales presentan la eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación y dan cuenta de ayudas y disposiciones educativas que pueden dar respuesta a las exigencias específicas de este colectivo (Núñez y Gaona, 2021).

Asimismo, el MINEDUC (2016) reconoció los avances en el marco normativo, sin embargo, señaló que las brechas en el desarrollo de prácticas reflexivas y en la preparación para enseñar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) continúan persistiendo. Esta situación, limita la consolidación de prácticas inclusivas sostenidas. En conjunto, estos estudios evidencian una persistente brecha entre regulación inclusiva y capacidad pedagógica para su implementación efectiva.

En Ecuador, existen límites relacionados con las condiciones estructurales que afectan la atención a los estudiantes que tienen NEE. Hernández y Samada (2021) informaron que hay una ausencia crónica de profesionales que brindan apoyo en los establecimientos educativos públicos. Asimismo, Tárrega et al. (2021) reportaron resultados débiles en la colaboración interinstitucional. Esto provoca que los docentes tengan una carga pedagógica aumentada y resulta en la aparición de respuestas improvisadas ante la ausencia de directrices y asistencia.

En el sector Villaflora, al sur del Distrito Metropolitano de Quito , las instituciones públicas y religiosas atienden a una población socioeconómica y cultural diversa. Este sector forma parte de la Administración Zonal Eloy Alfaro, una zona urbana con 429.115 habitantes de población permanente, dato que evidencia una alta concentración territorial de demanda social y educativa. En este contexto, varias familias presentan condiciones de vulnerabilidad, acceso limitado a servicios especializados y recursos económicos limitados, situación que incide en la respuesta escolar dirigida a estudiantes con NEE.

La atención a estudiantes con NEE exige respuestas pedagógicas planificadas en aulas numerosas, con recursos limitados y escaso apoyo técnico. Esa realidad denota un desfase en la formación docente, ya que, así como ser inclusivo exige competencias para adecuar la enseñanza, evaluando con rigor, gestionando la conducta y coordinando apoyos y u otras capacidades, esas competencias no se instalan siempre durante la formación (Parrales-Loor, 2025).

La elección del sector Villaflora está justificada ya que se encuentra en un área urbana con una elevada demanda educativa, con una diversidad socioeconómica y en el que se encuentran instituciones que dan respuesta a estudiantes con NEE en condiciones con pocos recursos. Se eligió el territorio de concentración de instituciones de educación inicial con una presencia recurrente de estudiantes con NEE y con limitaciones en cuanto a recursos especializados de apoyo. De esta forma, permite abordar los problemas formativos que se encuentran en instituciones similares, con clases numerosas, familias con poco apoyo especializado y una limitada disposición del acompañamiento técnico.

El problema fundamental del trabajo reside en las limitaciones de la formación docente, para atender a estudiantes con NEE en los contextos urbanos con procesos de Inclusión cada vez más fuertes. Más allá de esta problemática, la investigación recoge evidencias empíricas sobre las debilidades existentes en la formación e indica una alternativa formativa para potenciar prácticas inclusivas en la educación infantil, cuya repercusión se dirige a orientar ajustes, a mejorar la gestión educativa y generar insumos para el acompañamiento pedagógico en instituciones que atienden estudiantes con NEE (Ruales et al., 2020).

A pesar de los avances normativos, aún existe limitada evidencia empírica sobre la relación entre formación docente y respuesta inclusiva en educación inicial en contextos urbanos ecuatorianos.

El objetivo de este estudio consistió en analizar los desafíos de la formación docente y su relación con la atención a estudiantes con NEE.

METODOLOGÍA

El enfoque fue cuantitativo, no experimental, transversal, de alcance descriptivo-correlacional; se examinó la formación docente de educación inicial y su vínculo con la atención a estudiantes con NEE en instituciones del sector Villaflora. El alcance descriptivo logró llevar a cabo la caracterización del perfil y las percepciones de la autoeficacia inclusiva de los docentes, así como determinar la posible asociación existente entre los desafíos formativos y el nivel de atención inclusiva.

La población de estudio quedó conformada por un total de 33 educadores de nivel preescolar, vinculados al Instituto Tecnológico Superior de Compu Sur y a cinco instituciones del contexto estudiado. Considerando la baja cifra de la población, se llevó a cabo un censo bajo la consideración de solo aquellos casos válidos que cumplieran con los criterios de elegibilidad; es decir, el censo fue la forma de trabajar sobre la población de acceso total.

En función de ello los criterios de inclusión fueron: que estén en la actualidad ocupando un empleo y que posean realidad de trabajo en contacto directo con los estudiantes, así como la firma de un consentimiento informado. Por el contrario, se consideraron en la exclusión cargos de naturaleza administrativa o de gerencia, es decir, sin docentes con funciones de enseñanza y formularios sin completar.

La recolección de datos se realizó, en este sentido, mediante la técnica de encuesta y un cuestionario estructurado de cuatro secciones. Las dos primeras secciones recopilaron datos demográficos y profesionales sobre los docentes. La tercera correspondió al instrumento sobre formación para la inclusión en educación inicial, mientras que la cuarta incluyó la Escala de Autoeficacia Docente para Prácticas Inclusivas en Español (TEIP-ES).

Los instrumentos fueron revisados por juicio de expertos para garantizar pertinencia y claridad. El instrumento sobre formación para la inclusión estuvo conformado por 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: concepción inclusiva y ética profesional, normativa institucional para la inclusión, diseño didáctico inclusivo, recursos y redes de colaboración. Su puntuación estuvo en un rango de 20 a 80 puntos, con medias interpretativas de desafíos alta, media y baja.

La escala TEIP-ES estuvo compuesta por quince ítems referentes a distintos aspectos relacionados como manejo del comportamiento, instrucción inclusiva y colaboración con el profesional y las familias. Por ende, la puntuación total podía variar entre 15 a 90 puntos, de atención insuficiente, moderada y adecuada. La validez de contenido fue acompañada de bibliografía e inspección contextual. La consistencia interna de los instrumentos se estimó con el alfa de Cronbach, resultando en 0.977 para la escala de formación y 0.992 para la escala TEIP-ES adaptada. El procesamiento de los datos se realizó en el software SPSS versión 31.

Se aplicó un instrumento de recolección de datos autoadministrado, con apoyo del equipo de investigación en las instituciones asociadas. Al mismo tiempo, los datos se ingresaron en una base de datos digital. Los análisis realizados incluyeron la construcción de distribuciones de frecuencia y porcentaje, construcción de tablas de contingencia, y la aplicación de la prueba Chi-cuadrado de Pearson para evaluar la asociación entre los desafíos para la formación y el grado en el que se consideraron las NEE. Se trabajó con un nivel de significancia de $p < 0.05$. La elección de esta prueba se debe a que ambas variables se analizaron en categorías y su propósito fue determinar si existía una relación estadísticamente significativa entre ellas.

El instrumento fue validado por tres expertos quienes corroboraron los criterios de coherencia, consistencia y pertinencia. El estudio también cuenta con la aprobación institucional y el consentimiento informado, que incluye la adherencia a los principios de participación voluntaria, garantía de anonimato y el uso de la información exclusivamente con fines académicos.

Por lo tanto, se comunicó a cada docente de manera individual el objetivo al cual se orientaba el estudio, el tiempo de respuesta necesario para el cuestionario y la confidencialidad de los datos a la hora de obtener el consentimiento. Además, la base de datos carecía de identificadores personales y los datos se publicaron de manera agregada. Posteriormente, el estudio fue sometido a los procesos de diagnóstico, construcción de una propuesta de investigación y revisión por expertos del marco pedagógico de la propuesta.

RESULTADOS

La fase diagnóstica reunió información de las 33 docentes de educación inicial incluidas en el estudio (Tabla 1). Como perfil recurrente, las docentes jóvenes con formación

técnica y con experiencia previa en trato con NEE constituyen la mayoría de este grupo. Estos factores ayudan a comprender las demandas de formación y las prácticas inclusivas actuales.

Tabla 1.
Perfil sociodemográfico y profesional de las docentes participantes

Variable	Categoría	n	%
Edad	19–24	13	39,4
	25–30	12	36,4
	31 o más	8	24,2
Género	Femenino	32	97,0
	Masculino	1	3,0
Formación máxima	Tecnológico en Educación	30	90,9
	Licenciatura en Educación Inicial	2	6,1
	Posgrado en educación	1	3,0
Tipo de contrato	Contrato ocasional	17	51,5
	Nombramiento definitivo	9	27,3
	Nombramiento provisional	7	21,2
Experiencia previa con NEE	Sí	25	75,8
	No	8	24,2
Estudiantes con NEE en aula actual	Ninguno	5	15,2
	1	16	48,5
	2–3	9	27,3
	4 o más	3	9,1

Nota. Se muestra la distribución de los docentes participantes. La columna n representa el número de docentes en cada categoría, y la columna % representa su proporción respecto al total de participantes.

Esta información reconoce los aspectos interpersonal y laboral del grupo encuestado y el grado de exposición/contacto previo y actual con situaciones de inclusión educativa. La exploración de la formación docente evidenció vacíos en las cuatro dimensiones analizadas. Según la Tabla 2, los datos evidencian mayores debilidades en diversidad, normativa inclusiva, evaluación equitativa y trabajo colaborativo.

Tabla 2.
Principales indicadores de desafíos de la formación docente

Dimensión	Indicadores	n (%)
Concepción inclusiva y ética profesional	Diversidad del aula trabajada en “a veces”, “casi nunca” o “nunca”	18 (54,5%)
	Diferenciación entre NEE y etiquetas diagnósticas en “a veces”, “casi nunca” o “nunca”	16 (48,5%)
Normativa institucional para la inclusión	Revisión de normativa nacional en “a veces”, “casi nunca” o “nunca”	14 (42,4%)
	Responsabilidades docentes frente a NEE en “a veces”, “casi nunca” o “nunca”	15 (45,5%)
Diseño didáctico inclusivo	Diseño de actividades para participación de todo el grupo en “a veces”, “casi nunca” o “nunca”	14 (42,4%)
	Adaptación de evaluación con equidad en “a veces”, “casi nunca” o “nunca”	15 (45,5%)
Recursos y redes de colaboración	Materiales accesibles y apoyos tecnológicos en “a veces”, “casi nunca” o “nunca”	16 (48,5%)
	Trabajo con familias y redes comunitarias en “a veces”, “casi nunca” o “nunca”	15 (45,5%)

Nota. La columna n (%) presenta el número de encuestados que eligieron los descriptores "a veces", "casi nunca" o "nunca" en relación con cada indicador especificado.

Los indicadores que más se repiten quedan resumidos en niveles que muestran el tipo de desafíos que hay en la educación vocacional; estos niveles consolidan las principales áreas de preocupación respecto a la formación de profesores para la inclusión. La forma en la que se estructuraron los datos facilitará identificar los componentes de la formación más deficitarios: de mayor a menor déficit se agruparían los temas vinculados a la diversidad, a las regulaciones, a la planificación, a la evaluación, a los recursos y a la familia.

La autoeficacia docente para las prácticas inclusivas plantea variaciones entre las dimensiones que se analizan, como se puede observar en la Tabla 3. Las principales debilidades se vinculan al manejo conductual, a la adaptación evaluativa y a la colaboración interprofesional.

Las actividades asociadas al trabajo con las familias y con otros agentes educativos muestran grados de confianza intermedios, lo que da a entender que la seguridad profesional para dar respuesta a las exigencias de la inclusión no termina de estar consolidada en una parte del grupo.

Tabla 3.

Principales indicadores de autoeficacia docente para prácticas inclusivas

Dimensión	Indicadores	n (%)
Manejo de la conducta	Prevención del comportamiento disruptivo: de acuerdo / muy en desacuerdo	13 (39,4%) / 5 (15,2%)
	Manejo de conductas con agresión física: de acuerdo / muy en desacuerdo	12 (36,4%) / 4 (12,1%)
Instrucción inclusiva	Diseño de tareas adaptadas: de acuerdo / desacuerdo	8 (24,2%) / 5 (15,2%)
	Ajuste de la evaluación: de acuerdo / muy en desacuerdo	10 (30,3%) / 7 (21,2%)
Colaboración profesional y con familias	Trabajo con otros profesionales: de acuerdo / muy en desacuerdo	10 (30,3%) / 6 (18,2%)
	Involucramiento de las familias: de acuerdo	7 (21,2%)
	Adaptaciones curriculares conjuntas: muy en desacuerdo	6 (18,2%)

Nota. La columna n (%) indica el número y porcentaje de respuestas relacionadas con las categorías más relevantes analíticamente para cada indicador o categorías extremas, es decir, "de acuerdo", "en desacuerdo", "totalmente en desacuerdo", etc.

Los indicadores clave de la autoeficacia docente para prácticas inclusivas se muestran en tres dimensiones: control del comportamiento, enseñanza inclusiva y colaboración interprofesional y familiar.

Estas distribuciones cuantitativas permiten identificar en qué actividades los docentes expresan mayor autoeficacia y en qué actividades la autoeficacia es menos pronunciada o está ausente al trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

La Tabla 4 indicó una distribución desigual de los niveles de atención para estudiantes con NEE. La atención se centró en el grupo de niños con niveles bajos de desafíos formativos.

En contraste, la atención dirigida a los niños con desafíos moderados y/o mayores fue de nivel moderado o mínimo. Esta discrepancia indica una diferencia en la calidad de la respuesta/supervisión, con respecto al nivel de desafíos en la formación docente.

Por su parte, la Tabla 5 mostró un resultado significativo en la prueba de Chi-cuadrado de Pearson ($\chi^2 = 9,675$; $gl = 4$; $p = 0,046$). Este valor indica la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre los desafíos en la formación docente y la atención brindada a estudiantes con NEE dentro del grupo estudiado.

Tabla 4.
Relación entre desafíos en la formación docente y atención a estudiantes con NEE

			Atención a estudiantes con NEE			
			Insuficiente	Moderada	Adecuada	Total
Desafíos en la formación docente	Altos	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de V1	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Moderados	Recuento	4	2	7	13
		% dentro de V1	30,8%	15,4%	53,8%	100,0%
	Bajos	Recuento	3	1	15	19
		% dentro de V1	15,8%	5,3%	78,9%	100,0%
Total		Recuento	7	4	22	33
		% dentro de V1	21,2%	12,1%	66,7%	100,0%

Nota. Los números del Conteo muestran instancias que se aplican a todas las categorías. El "% dentro de V1" indica qué parte de la totalidad representa cada nivel de desafío en la formación.

La distribución conjunta describe la asociación entre el grado de desafíos enfrentados en la formación docente y el grado correspondiente de atención dirigida a estudiantes con NEE.

Los datos evidencian diferencias en la atención educativa según el nivel de desafíos formativos.

Tabla 5.
Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,675[a]	4	,046
Razón de verosimilitud	6,792	4	,147
Asociación lineal por lineal	2,066	1	,151
N de casos válidos	33		

Nota. Gl= grados de libertad.

El Chi-cuadrado de Pearson mostró una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas ($\chi^2 = 9,675$; gl = 4; p = 0,046). Sin embargo, 7 casillas (77,8 %) registraron frecuencias esperadas menores a 5, con un recuento mínimo esperado de 0,12.

Por esta razón, el resultado debe interpretarse con precaución, pues la significación estadística obtenida presenta baja estabilidad debido al tamaño reducido de la muestra y a la distribución de las frecuencias.

Considerando las limitaciones reveladas en el diagnóstico, se orientó el diseño de una iniciativa de capacitación para abordar las necesidades que surgieron en el contexto estudiado.

La propuesta “Fortalecimiento formativo para prácticas inclusivas en educación inicial del sector Villaflora” fue elaborada a partir del diagnóstico y se presenta en la Tabla 6. Su forma responde a las brechas detectadas en la formación docente, sobre todo en lo que hace al área de diversidad, normativa, planificación, evaluación y colaboración.

Su novedad radica en que no es una propuesta de formación general sobre inclusión, sino una ruta que se ha construido a partir de datos empíricos referidos al contexto, centrada en resolver necesidades específicas y concretas del aula mediante protocolos, rutas de apoyo, planes inclusivos y estrategias de trabajo con las familias y con las redes institucionales.

Tabla 6.
Síntesis de la propuesta de fortalecimiento formativo

Bloque formativo	Contenido central	Producto previsto
Concepción inclusiva y ética profesional	Barreras para el aprendizaje, lenguaje pedagógico, acuerdos de aula y protocolo de atención cotidiana	Protocolo pedagógico de aula para inclusión
Normativa institucional para inclusión	Normativa nacional e internacional, responsabilidades docentes, procedimientos y rutas de apoyo	Ruta institucional de apoyos y derivación
Diseño didáctico inclusivo	Planificación, apoyos metodológicos, ajustes curriculares y evaluación equitativa	Plan de clase inclusivo con evaluación equitativa
Recursos y redes de colaboración	Materiales accesibles, apoyos visuales, coordinación institucional y trabajo con familias	Plan de trabajo con familias y redes de apoyo

Nota. La tabla sintetiza los bloques formativos, contenidos y productos aplicables previstos en la propuesta.

La propuesta articula la formación, acompañamiento pedagógico y producción de recursos aplicables al aula, aunque el impacto de esta no fue evaluado empíricamente en fase de esta investigación. Esta aportación de conocimiento empírico es en torno a la relación entre los retos formativos, autoeficacia docente y calidad de las prácticas inclusivas en educación inicial en un contexto urbano con limitaciones de recursos y apoyo técnico. En la propuesta se articula en cuatro módulos: conceptualización y ética profesional; normativa institucional inclusiva; diseño didáctico inclusivo; y recursos y redes colaborativas. Se planificaron 32 h de preparación distribuidas en 12 talleres y 4 sesiones de asesoramiento con productos aplicables a la gestión del aula y a la coordinación institucional.

Como producto, se crearon paquetes de materiales que incluían: protocolos en el aula, rutas, planes de trabajo colaborativo inclusivos con la familia y la red, y equidad en la evaluación. La propuesta tenía como objetivo orientar la formación hacia la aplicación práctica contextualizada incluyendo la reflexión y lo práctico, y el acompañamiento para que los productos finalmente se tradujesen al trabajo cotidiano de los profesionales y al soporte a los mecanismos de la institución.

La propuesta fue validada mediante juicio de tres expertos con formación de cuarto nivel en educación básica, educación inclusiva y evaluación de modelos pedagógicos. Para este proceso se utilizó una ficha de valoración cualitativa organizada en criterios de pertinencia, coherencia pedagógica, aplicabilidad, claridad y relevancia de los módulos y correspondencia entre diagnóstico, contenidos y productos formativos.

Los expertos elaboraron un dictamen positivo de la propuesta que, a su vez, incluyeron corrección de la precisión, formulación de productos aplicables y forma de acompañamiento pedagógico en el proceso. Con las aportaciones asumidas y corregidas, la propuesta fue aprobada como opción formativa elaborada para el contexto planteado, aunque esto no fue ni una verificación de la puesta en práctica real ni medición de los efectos de la tarea docente.

DISCUSIÓN

El perfil de grupo de participantes está caracterizado por ser un grupo de docentes jóvenes, con trayectorias laborales emergentes, un alto porcentaje de contratos temporales por la situación de pandemia y un contacto cotidiano con alumnado con NEE, que es un contexto estructural que interviene directamente en la calidad de la respuesta a las demandas educativas.

Es así que de los resultados obtenidos se puede deducir que son resultados relevantes en la medida en que conforman manifestaciones de un sistema formativo que somete a los docentes a contextos que presentan una elevada demanda sin garantizar procesos de inducción y itinerarios de acompañamiento profesional. Esto avala lo que suponían Raspa et al. (2023), que la precariedad laboral condiciona la estabilización institucional y la continuidad de competencias pedagógicas. Resultados paralelos también han sido apuntados en los contextos latinoamericanos con una fuerte precarización docente (Cañar y Baquero, 2022).

Desde la perspectiva de la normativa identifican vacíos en la comprensión operativa de los marcos normativos y en la operación de estos en prácticas de aula concretas. Este resultado permite enmarcar las contribuciones de Hernández y Samada (2021), ya que se tiene un marco normativo inclusor desde el que se parte en el sistema educativo ecuatoriano, el problema no pasa por el faltante tipo regulativo, sino por la situación de falta de mediaciones pedagógicas que den pie a una efectiva construcción. De esta forma, la distancia que se presenta es una distancia de carácter técnico y formativa, dado que evidencia una disociación entre el conocimiento normativo y la competencia profesional que se pone de manifiesto.

La relación estadísticamente significativa entre las dificultades en la formación docente y la calidad de la atención a alumnado con NEE expone un importante resultado a nivel de investigación, si bien una interpretación de los datos de una manera previa debe ir matizada por una serie de limitaciones que hay que tener en cuenta, como la del tamaño muestral muy exiguo que se tiene o la de haber presenta distribuciones de frecuencias de menos de 5 en casillas de la tabla de contingencias.

A pesar de estas reservas, el resultado presentado supone una decisión empírica más que notable para el campo de la educación inclusiva, en la medida que hace que la formación de los docentes se convierta en una de las estructuras que configura las prácticas de soporte. En consonancia con Booth y Ainscow (2000), estas conclusiones ahondan en la idea de que la inclusión se materializa a partir de la relación entre cultura, política y práctica, pero añaden un nuevo y relevante elemento: la formación articula cultura, política y práctica.

En virtud de los resultados obtenidos, la propuesta de refuerzo formativo tiene interés como respuesta contextual y como un modelo posiblemente aplicable en contextos educativos semejantes; a diferencia de las propuestas más generales, esta idea tan solo está fundamentada en una evidencia diagnóstica y en la combinación de los componentes conceptuales, metodológicos y de práctica en una secuencia formativa de la intervención metodológica adaptada. La particularidad de esta propuesta es que el procedimiento de la formación es trasladado de un modelo teórico a un modelo contextualizado, de modo que la construcción de aprendizaje de los docentes está articulada con las necesidades del aula.

Por lo que respecta a la metodología, el estudio también presenta algunos límites que hay que tener en cuenta en la interpretación de los resultados obtenidos, como son la muestra pequeña, por ejemplo, o la falta de evaluación empírica de los impactos de la propuesta de la formación institucional que han diseñado y validado los expertos.

Sin embargo, estos límites contienen la parte de los resultados y orientan nuevas líneas de investigación. Por lo que se sugiere la ejecución de estudios longitudinales, la introducción de la metodología mixta, o la evaluación de la puesta en marcha de la propuesta en los centros educativos para calibrar los efectos de esta en la planificación inclusiva, la evaluación del aprendizaje, la conducta y la intervención con las familias y las redes de apoyo.

CONCLUSIONES

La revisión conceptual evidenció que la formación docente para la inclusión debe ofrecer una visión pedagógica de las NEE en función de barreras, apoyos y participación. De este modo, serán necesarias competencias en lo referente a normativa, planificación inclusiva, evaluación equitativa, manejo de la conducta y trabajo junto a familias y redes de apoyo. En este sentido, se asume que la inclusión es parte del transcurrir normal del aula y no de una tarea añadida.

La evaluación de este documento de investigación constató un conjunto de carencias tanto a nivel de la diversidad como a nivel de la normativa y desde el diseño didáctico, la evaluación y la coordinación interprofesional del trabajo del docente del sector Villaflora. Se halló en las instituciones un alumnado con NEE de presencia y temporalidad alta y un porcentaje de contrataciones temporales elevado.

La respuesta educativa de inclusión fue una consecuencia de la práctica pedagógica con poco apoyo metodológico y una respuesta pedagógica de muy escasa estabilidad. Asimismo, se registró una asociación significativa estadísticamente entre problemas formativos y la calidad de atención al alumnado con NEE pero también hay que interpretar con cautela la relación dado el escaso tamaño de la muestra.

Por otro lado, la propuesta formativa corresponde a un camino diseñado en respuesta a las necesidades del alumnado y fue validada por el criterio del grupo de 3 expertos. La propuesta formativa, compuesta por cuatro bloques de formación y pedagógica, donde se introducían materiales, actividades y resultados relevantes a la educación infantil del sector Villaflora. Este aporta recursos sobre el protocolo de clases en el aula, líneas de aprendizaje y planificación con evaluación equitativa que incluía la coordinación con las familias y equipos de trabajo.

La principal contribución científica de esta investigación es la creación de una relación entre la evidencia diagnóstica, el análisis estadístico y el diseño pedagógico de un cierto dispositivo formativo en un lugar, útil para acercarnos y abordar los retos de la inclusión educativa en contextos urbanos con características similares a las de este. Los hallazgos son prueba empírica clave para el diseño de políticas y programas de formación docente en educación inclusiva en contextos urbanos latinoamericanos similares a estos.

REFERENCIAS

Ainscow, M., y Messiou, K. (2025). Developing inclusive education systems: pathways and barriers. *Linkhardt*, 21-31. https://doi.org/10.35468/6149-01

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Indice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Centre for Studies on Inclusive Education CSIE. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf

Cañar, C., y Baquero, D. (2022). Análisis de la Educación Inclusiva: Un enfoque desde la realidad institucional en la ciudad de Quito-Ecuador. *Revista Convergencia Educativa*(11), 67-85. https://doi.org/10.29035/rce.11.67

Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones.* (Vol. 4). Editorial Narcea.

Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso.* Centro Editor de América Latina.

Founes, N., Esteves, Z., y Tamariz, H. (2024). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8*(1). https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608

Hernández, P., y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso), 6*(3), 52-67. https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949

Legorburu, I., Dosil, M., Mondragon, N., y Ozamiz, N. (2023). Teachers' Involvement in Inclusive Education: Attitudes of Future Teachers. *Educ Sci, 13*(9), 851. https://doi.org/10.3390/educsci13090851

Mateo, J., Lucin, L., Del Pezo, S., y Perero, B. (2025). Formación Docente para la Educación Inclusiva en Instituciones Públicas del Ecuador: Retos y Estrategias. *REINCISOL, 4*(7). https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714

Martínez, M., Villamar, V., Zhindín, E., y Armijos, P. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencias de la Educación, 9*(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525

MINEDUC. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Currículo de EGB y BGU.* Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

MINEDUC. (2018). *Ficha Informativa de Proyecto. PROYECTO: K007 MINEDU - Proyecto Modelo de Educación Inclusiva.* Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Proyecto-Modelo-de-Educacion-Inclusiva.pdf

MINEDUC. (2024a). *Guía didáctica: Diseño Universal para el Aprendizaje.* Ministerio de Educación del Ecuador. Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador (FADSE). https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/eds/Atencion_a_la_diversidad/GUIA_DIDACTICA_DUA.pdf

MINEDUC. (2024b). *Modelo de gestión del Docente de Apoyo a la Inclusión.* Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión del Cambio de Cultura Organizacional. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/modelo-gestion-DAI.pdf

Navarro, J., y Navarro, M. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Revista de Educación ALTERIDAD, 18*(2). https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08

Núñez, A., y Gaona, H. (2021). Análisis de la política de inclusión educativa en la educación media en el Ecuador. *Revista Científica Retos de la Ciencia, 5*(1). https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.9

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2025). *SDG 4 - Education 2030. Global Education Cooperation Mechanism*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unesco.org/sdg4education2030/es

Parrales Loor, Gina Brenda. (2026). Atención a las necesidades educativas específicas: una revisión sistemática de la formación del profesorado de etapa escolar. *Revista InveCom*, *6*(2), e602097. https://doi.org/10.5281/zenodo.17048595

Peña, O., Alamos, I., Almeida, C., y Salazar, V. (2025). Programa de formación docente para la atención de necesidades educativas especiales en Guayaquil, Ecuador. *ASCE MAGAZINE, 4*(3), 1346-1368. https://doi.org/10.70577/ASCE/1346.1368/2025

Pullaguari, J., y Almeida, E. (2025). Impacto de la Formación Docente en la Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar, 2*(2), 298-311. https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.112

Ramirez Gamez, Juan José y Diaz Rodriguez, Luis Miguel. (2025). Desafíos para la inclusión en la universidad: percepciones estudiantiles en Sinaloa. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ, 15*(30). https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2307

Raspa, G., Durán, X., y Sarmiento, K. (2023). Manejo de conflictos en instituciones de educación básica: necesidad o requisito. *SINERGIA, 6*(1). https://doi.org/10.51736/akqv3x92

Ruales, M., Benavides, G., Yannza, F., y Reinoso, D. (2020). *Plan de Gestión Social "Unidad Educativa 23 de Junio".* Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Plan-de-Gestion-Social-y-Plan-de-Accion-UE-23-de-Junio.pdf

Tárraga, R., Vélez, X., Sánz, P., Pastor, G., y Fernández, M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 14*, 1-21. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep

UNESCO. (2025). *Rethinking education: towards a global common good?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555