



Formación del profesorado y educación inclusiva: Una experiencia en Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador

Teacher training and inclusive education: An experience in Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador

“Marianela Karina Loor Molina”¹ “Fernando Lara Lara”^{2*}

“Tania Karina Loor Molina”³ “Sandra Janeth Nogales Chica”⁴

Resumen

La presente investigación tiene como propósito medir el impacto de una formación implementada en la Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo de Santo Domingo de los Tsáchilas. La aún incipiente cultura inclusiva que se evidencia en el contexto invita a planificar programas de formación para el profesorado con esta orientación; se planteó una investigación mixta de enfoque cualitativo dominante con uso de técnicas cuantitativas para el análisis de datos; se aplicó una encuesta en dos momentos (pretest y postest) a 24 docentes de la Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo de Santo Domingo, de Educación Básica Elemental y Media. Entre las conclusiones principales se comprueba que, si bien las carencias formativas en el profesorado son destacables, el taller pudo favorecer la creación de espacios institucionales para la participación y reflexión sobre la educación inclusiva.

Abstract

The purpose of this research is to measure the impact of a training implemented in the Veinticuatro de Mayo Educational Unit of Santo Domingo de los Tsáchilas. The still incipient inclusive culture that is evident in the context, invites us to plan training programs for teachers with this orientation; A mixed research with a dominant qualitative approach was proposed with the use of quantitative techniques for data analysis; A survey was applied in two moments (pretest and postest) to 24 teachers of the Educational Unit Veinticuatro de Mayo of Santo Domingo of Basic Elementary and Middle Education. Among the main conclusions, it is found that although the training deficiencies in the teaching staff are notable, the workshop was able to favour the creation of institutional spaces for participation and reflection on inclusive education.

Palabras clave/Keywords

Educación inclusiva; formación del profesorado; Santo Domingo de los Tsáchilas/Inclusive education; teacher training; Santo Domingo de los Tsáchilas

*Dirección para correspondencia: llf@pucesd.edu.ec

Artículo recibido el 11 - 08 - 2019 Artículo aceptado el 28 - 09 - 2020 Artículo publicado el 30 - 09 - 2020

Conflicto de intereses no declarado.

Fundada 2016 Unidad de Cooperación Universitaria de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, Ecuador, Magíster, Ecuador, mkloorm@pucesd.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0002-3117-6071>

² Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, Ecuador, Doctor, llf@pucesd.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0003-1545-9132>

³ Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, Ecuador, Magíster, tkloorm@pucesd.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0003-2727-4071>

⁴ Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, Ecuador, Magíster, snogalesc@pucesd.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0002-7084-6218>

1. Introducción

Según la Declaración de la Educación para todos de la UNESCO (1990) a nivel mundial y Salamanca (1994), la inclusión es una de las soluciones más óptimas para cubrir las necesidades y diferencias que presentan las personas; en este sentido, se reconoce la necesidad de identificar las barreras existentes en la educación para poder apreciar la diversidad que se ofrece (Loor, 2019); específicamente en grupos vulnerables sometidos a exclusión (Mendoza, 2017).

En Ecuador la educación inclusiva se convirtió en una política pública de Estado, para que las personas vulnerables puedan acceder a la educación, salud o área laboral entre otras; también desde el Ministerio de Educación se planificaron programas de formación continua para el profesorado, desde un enfoque de derechos para una educación de calidad que responda con una oferta educativa flexible a las necesidades de educación de niños, niñas, adolescentes (Loor, 2019), y jóvenes sin exclusión de ninguna índole (Ramírez, González & Llautong, 2017).

La problemática que anima esta investigación se encuentra sustentada por diferentes estudios entre otros los señalados a continuación: Llivina & Urrutia (2017) se plantean desarrollar una evaluación al profesorado en cuanto a la respuesta a la diversidad y establecer acciones de mejora; Costa (2015) enfatiza en la atención a la diversidad como competencia esencial en el profesorado; Azorín (2018) discute sobre la creación de escuelas inclusivas reales, con sistemas educativos eficientes y de calidad para el alumnado, poniendo de relieve que la educación inclusiva responde a un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad (Loor, 2019).

Por otro lado, Sarrionandía (2016) se focaliza en el horizonte de la inclusión educativa “la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (p.11); en consonancia con Molina (2015) que manifiesta que “debiera ser uno de los principales pilares para una educación que permita acoger a cada uno de los niños, niñas y jóvenes respetando cualidades y características personales” (p.148); del mismo modo González (2017) hace hincapié que “es un proceso, una forma de enseñar y aprender, en definitiva, una forma de estar, ser y hacer educación” (p.157), o la UNESCO (2008) hace referencia a “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos” (p.14).

En los últimos años, en Ecuador se han desarrollado considerables cambios estructurales a corto y mediano plazo tratando de adaptar modelos pedagógicos innovadores a la educación ecuatoriana, sin embargo, dicha evolución en la estructura y normativa necesita de la formación de una cultura inclusiva que le acompañe para modificar la realidad existente (Loor, 2019); en este sentido es variada e interesante el ordenamiento jurídico ecuatoriano en esta materia (De la Herrán, Ruiz & Lara, 2018).

Como se reconoce en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948); la educación es uno de los derechos primordiales para la humanidad como se integra en la Constitución del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008), en esta línea se puede mencionar el avance normativo existente (De la Herrán, Ruiz & Lara, 2018), con la presencia de distintas normativas estructurales encaminadas a la apreciación de la diversidad como eje de la cultura educativa (Loor, 2019): (ver tabla 1): Código de la Niñez y Adolescencia (Asamblea Nacional, 2003); El Plan Decenal de Educación (2006 – 2016); Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Legislativa, 2011); Ley

de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011); Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional República del Ecuador, 2012); Acuerdo Ministerial 295-13 (Ministerio de Educación, 2012); El Acuerdo Ministerial 060-A-2016 (Ministerio de Educación, 2016); Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00089-A (Ministerio de Educación, 2018); Código de Convivencia de la Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo del año 2019; Plan de capacitación profesional Institucional (2019-2020).

Tabla 1.
Marco Normativo

| NORMATIVA | MARCO LEGAL |
|--|---|
| Código de la Niñez y Adolescencia (2003) | Los niños, niñas y adolescentes con discapacidades tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo (...). |
| El Plan Decenal de Educación (2006 – 2016) | Viabiliza la instauración de la Inclusión Educativa |
| Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). | Art. 7, literal (o) Contar con propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria (...). |
| La Ley de Educación Intercultural Bilingüe (2011) | El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de aprendizaje |
| Ley Orgánica de Discapacidades (2012) | de Promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (...). |
| El Acuerdo Ministerial 295-13 | Art. 13 La inclusión educativa debe entenderse como responsabilidad y vocación en todos los establecimientos de inclusión escolarizada ordinaria (...) Art. 14 literal b) Desarrollar en base al currículo oficial las adaptaciones de este a las necesidades educativas de los estudiantes(...) |
| El Acuerdo Ministerial 060-A-2016 | El Consejo Ejecutivo promueve la elaboración del Plan de Capacitación Profesional Institucional y es la Junta Académica, en base al Acuerdo Ministerial |
| Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00089-A | “Para contribuir a la prevención de violencia dentro de la comunidad educativa y fortalecer la formación integral en los estudiantes, se incorpora una hora pedagógico semanal denominada “Desarrollo Humano Integral” (...)(p.3) |
| Código de Convivencia U. E. Veinticuatro de Mayo | Y Compromisos Del Código Docentes “Fortalecer el principio de inclusión” (p.10) Plan De Convivencia Armónica Institucional Ámbito “Respeto a la diversidad. Objetivo, Fomentar el respeto a la creencia, equidad de género y costumbres de la comunidad educativa. Actividad Realizar actividades de inclusión grupal entre los actores de la comunidad educativa.” (p.20) |
| MINEDUC Plan de capacitación profesional Institucional 2019-2020 | OBJETIVO “Fortalecer al equipo directivo de las instituciones educativas (..), con la finalidad de mejorar las competencias del personal profesional de la institución educativa en beneficio del estudiantado” |

Fuente: Elaboración propia.

Formación del profesorado y educación inclusiva: una experiencia en Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador

Loor Molina, M., Lara Lara, Loor Molina, T., Nogales Chica



En la Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo de Santo Domingo de los Tsáchilas (Ecuador) existe una política escolar de reconocimiento a la diversidad, sin embargo, desde el profesorado de Educación Básica Elemental y Media se aprecia cierta resistencia a su seguimiento como constatan su Código de Convivencia (Rectorado Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo, 2018) y el Plan de Formación del profesorado aprobado (Rectorado Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo, 2019). En este trabajo se pretende proponer una experiencia de formación y evaluar su posible impacto mediante una evaluación previa, y final, una vez implementada (Loor, 2019).

La política educativa respecto a la inclusión es muy amplia, por lo que se hace necesario realizar un acompañamiento con el fin de despejar inquietudes del profesorado respecto al tema, además de sentir la confianza de poder cumplir con los objetivos educativos que plantea la diversidad; del mismo modo, la educación inclusiva necesita de un profesorado formado, que aprecie y reconozca la diversidad mediante el enfoque de la educación inclusiva, como se establece en la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008) en sus artículos 26 y 74, para la consecución de la sociedad del buen vivir (Lara, 2019a,b; Lara & De la Herrán, 2016; Loor, 2019).

2. Materiales y Métodos

Se plantea una investigación mixta de enfoque cualitativo dominante con uso de técnicas cuantitativas para el análisis de datos. El diseño de la investigación es de tipo cuasi experimental, ya que se aplica en dos momentos un pretest, previo a la intervención de formación al profesorado, para concluir con un postest.

De acuerdo a Hernández, Fernández & Baptista (2014) en los diseños cuasiexperimentales se manipulan al menos una variable independiente para poder observar su efecto en las variables dependientes, a diferencia de un experimento puro, en este tipo de diseño “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos” (p.151), “provoca intencionalmente al menos una causa y se analizan sus efectos o consecuencias” (p.158). Del mismo modo, se sigue una investigación.

Esta investigación está orientada a recolectar, comparar, analizar y describir los datos obtenidos del profesorado de Educación Básica Elemental y Media la Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo (Loor, 2019), con la finalidad de evaluar el impacto de implementación del taller sobre educación inclusiva impartido al profesorado.

Hernández, Fernández & Baptista (2014) se refieren a que la población o universo son el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174). En el trabajo investigativo el universo del estudio se verá constituido por 24 docentes de la Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo. La muestra la compone una parte de la población de interés sobre la que se recolectan datos, y que debe concretarse con precisión con carácter previo” (Hernández, Fernández & Baptista 2014, p.173). Por esta razón la muestra la constituye la población a la cual se aplicó la encuesta, esta es la que componen el claustro del profesorado (Loor, 2019). El instrumento de evaluación fue validado por expertos de distintas universidades de la provincia en el área de educación.

En cuanto a los datos identificativos de la muestra se pudo conocer que: el 83,33 % está representado por mujeres, la mayor parte del profesorado tiene entre 1 a 10 años de experiencia profesional, la mayor parte tiene como nivel académico tercer nivel, ningún profesor tiene algún

tipo de Necesidad Educativa Especial permanente o transitoria, y el 29,2 % dice que tiene estudiantes con necesidades educativas especiales (ver tabla 2).

Tabla 2.
Datos informativos

| DIMENSION | ITEM | PORCENTAJE | |
|--|----------------------|----------------|------|
| Sexo | Femenino | 83,33 | |
| | Masculino | | |
| Datos informativos | Experiencia docente | 1-5 años | 45,8 |
| | | 6-10 años | 45,8 |
| | | 10-15 años | 4,2 |
| | | Más de 15 años | 4,2 |
| Nivel académico | Tercer nivel | 87,5 | |
| | Cuarto nivel | 12,5 | |
| Tiene usted algún tipo de NEE | No | 100 | |
| | Si | 29,2 | |
| Estudiantes con algún tipo de NEE | No | 70,8 | |
| | D. Intelectual | 8,3 | |
| Tipo de necesidad educativa especial permanente o transitoria de sus estudiantes | D. Motora | 4,2 | |
| | T. E del lenguaje | 4,2 | |
| T. E del Aprendizaje | T. E del Aprendizaje | 8,3 | |
| | Aprendizaje lento | 4,2 | |

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el diseño seleccionado, en el pretest se realizó un diagnóstico sobre el conocimiento de los docentes acerca de concepciones clave en las políticas educativas sobre educación inclusiva como: inclusión educativa, educación para todos, rol del profesorado en la educación y aprendizaje sostenible. Una vez realizado el diagnóstico y detectadas las falencias se procedió a la elaboración y posterior aplicación del taller de formación al profesorado.

Con los datos obtenidos después de la intervención, se realiza una comparación y evaluación para determinar los resultados alcanzados en la investigación, y de este modo, establecer las respectivas conclusiones y posibles recomendaciones del estudio. El análisis estadístico se realizó mediante el programa computacional estadístico denominado IBM SPSS 20 y Microsoft Excel 2013 (Loor, 2019).

3. Resultados

Con relación al pretest y postest, se pudo encontrar que la mayoría de la muestra dice conocer sobre los roles y funciones de los actores educativos 83,3 %, cuestión que tras el taller se pudo elevar a la totalidad de la muestra (Loor, 2019).

Sobre el motivo del rol de los equipos interdisciplinarios, la cuarta parte pudo identificar en el diagnóstico su relación con el desarrollo holístico, cuestión que fue reconocida tras la capacitación en más del 90 %. En el mismo sentido, la identificación de factores relevantes en el aprendizaje se elevó aproximadamente al porcentaje anterior una vez realizada la formación propuesta (ver tabla 3).

Tabla 3.
Rol del profesorado en la educación

| DIMENSION | ITEM | PRE TEST % | POS TEST % | MEJORIA % |
|-------------------------------------|---|------------|------------|-----------|
| Rol del profesorado en la educación | Roles y funciones de cada uno de los actores educativos | 83,3 | 100 | 16,7 |
| | Rol de los equipos interdisciplinarios | 25 | 91,7 | 66,7 |
| | Factores para favorecer el aprendizaje de los estudiantes | 25 | 87,5 | 62,5 |

Fuente: Elaboración propia.

Desde la dimensión aprendizaje sostenible mediante el pretest se evidencia que, aunque el profesorado en su mayoría desconocía previamente el significado de aprendizaje sostenible con un 33,3 %, una vez desarrollado el taller se logró que más del 80 % se familiarizasen con este concepto. Además, solo un 4,2 % identificó inicialmente la necesaria relación entre aprendizaje y educación inclusiva; sin embargo, tras la intervención se evidencia la mejora con un 75 % al identificar la necesidad de valorar en el aprendizaje el respeto y el compromiso.

Por otro lado, la relación entre el enfoque de una educación inclusiva más allá de la discapacidad es una educación para todos que se defiende en el ordenamiento educativo ecuatoriano, se muestra en un primer momento con 20,8 % de afinidad conceptual, superándose posteriormente en la evaluación final con un 58,4 % de mejora. Si bien se limitó a un 41,7 % la identificación de la relación entre educación inclusiva y la comunidad educativa, las razones que el trabajar en conjunto con la comunidad permite alcanzar la inclusión educativa, se pudo comprobar en el postest con la comprensión de más del 90 % (ver tabla 4).

Tabla 4.
Aprendizaje Sostenible

| DIMENSION | ITEM | PRE TEST % | POS TEST % | MEJORIA % |
|------------------------|--|------------|------------|-----------|
| Aprendizaje sostenible | Significado de aprendizaje sostenible | 33,3 | 83,33 | 50,03 |
| | Aprendizaje sostenible y la práctica inclusiva | 4,2 | 79,2 | 75 |
| | Aprendizaje en la escuela ecuatoriana | 20,8 | 79,2 | 58,4 |
| | Comunidad en la inclusión educativa | 41,7 | 91,7 | 50 |

Fuente: Elaboración propia.

Por último, de los resultados que arrojó la dimensión cultura inclusiva se pudo observar que el 95,8 % tenían cierto conocimiento sobre inclusión educativa, y el 91,7 % cree que es fundamental que exista una cultura inclusiva. Sin embargo, solo el 25 % demostró conocer la definición de inclusión educativa; después de la aplicación del taller se evidencia una mejora del 58,33 % en la medida que se apuesta por la identificación y participación de la diversidad en la persona.

Del mismo modo, se pudo comprobar que solo un 25 % del profesorado se encontraba familiarizado con la fecha en que el Ministerio de Educación insertó el Modelo de Educación Inclusiva, y que tras la

formación se logró una mejoría del 66,75 %. En la primera vez que se aplicó el instrumento el 25 % manifestó que la cultura inclusiva de un centro educativo está medida por el conjunto de creencias y valores con que sus miembros se identifican, los cuales, a su vez, orientan su accionar (Loor, 2019); después de la aplicación de la formación se logró una mejora de un 58,33 %. Asimismo, en el pretest un 33,3 % del profesorado demostró conocer las leyes y políticas que en Ecuador garantizan un sistema inclusivo; una vez aplicado el postest se evidencia una mejoría del 50,03 %. Por último, el 41,7 % identifican los componentes del currículum que debe tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza; después de la aplicación del taller se logró una mejora de un 45,8 % (ver tabla 5).

Tabla 5.
Cultura Inclusiva

| DIMENSION | ITEM | PRE TEST % | POS TEST % | MEJORIA % |
|-------------------|--|------------|------------|-----------|
| Cultura inclusiva | Conocimiento inclusión educativa | 95,8 | 95,8 | 0% |
| | Definición inclusión educativa | 25 | 83,33 | 58,33 |
| | Fecha M.E. insertó el Modelo de Educación Inclusiva | 25 | 91,7 | 66,7 |
| | Fundamental que exista una cultura inclusiva | 91,7 | 100 | 2,3 |
| | Apreciación la cultura inclusiva | 25 | 83,33 | 58,33 |
| | Leyes y políticas que en Ecuador garantizan un sistema inclusivo | 33,3 | 83,33 | 50,03 |
| | Componentes del currículum | 41,7 | 87,5 | 45,8 |

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Tras los resultados obtenidos, la evaluación de la cultura inclusiva en la formación del profesorado de la Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo tras la realización del taller propuesto en este trabajo, desprende una positiva acogida y recepción por el profesorado tornándose en un mayor conocimiento sobre importantes aspectos de la educación inclusiva (Loor, 2019). Cuestión desarrollada por Mancera (2015) en cuanto a la relación positiva del binomio entre formación docente, desarrollo y actualización profesional (Castro, Castañeda, Ossa, Blanco & Castillo, 2017).

Para la planeación y construcción del taller se partió de las deficiencias formativas comprobadas en el diagnóstico: actualización de normativa legal, aprendizaje sostenible, y el rol del profesorado, fundamentalmente en el contexto de una cultura inclusiva (Loor, 2019). Estos ejes del taller coinciden con los señalados por diferentes autores e instituciones como necesarios y ausentes en la formación del profesorado (García, 2017; Ministerio de Educación de Ecuador 2009; Lara, 2019a, b; UNESCO 1990).

Durante el taller se pudo comprobar cierta resistencia de parte del profesorado, que se concretó en una mejoría relativa en los resultados de la evaluación final (Loor, 2019). Esta tendencia a la actualización del profesorado se encuentra presente en distintos estudios (Alarcón &



Castro, 2017) que, sin embargo, se puede discutir la tendencia concretada en capacitaciones originadas desde los propios centros educativos e impartidos por los mismos, como una única herramienta de formación. Cuestión insuficiente ante otros centros formativos como: los medios de comunicación, la familia, instituciones civiles, universidades, entre otras (Olivencia & Gerdel, 2017).

La formación del profesorado en educación inclusiva es un asunto prioritario que necesita una decidida intervención (García, 2017) como parecen expresar los resultados obtenidos. Desde el programa de contenidos antes planteado del taller formativo, se consideró necesario fomentar el uso permanente, en el profesorado, de los temas desglosados en cuanto a la inclusión educativa, pues estos pueden constituir un óptimo elemento de referencia en el proceso de inclusión con un seguimiento permanente (Loor, 2019).

La necesidad de una capacitación constante que hace hincapié Uribe (2018) es necesaria para afrontar la educación moderna que se encuentra constantemente en cambio; movilidad continua que requiere de la preparación suficiente que favorezca un clima acogedor orientado a la consecución de la equidad y la inclusión, mediante mayores niveles de compromiso e igualdad de oportunidades como defienden Olivencia & Gerdel (2017). Del mismo modo, se puede advertir la ausencia de una cultura educativa que responda a la actualización de los cambios venidos por las políticas públicas y el ordenamiento educativo; efectivamente, si bien existen normativas novedosas, se visibiliza la desconexión entre la conciencia del profesor y la de una cultura del buen vivir (Lara, 2019a, b; Lara & De la Herrán, 2016).

Por último, a modo de conclusiones resultantes del presente trabajo se proponen las siguientes inferencias en función de los objetivos planteados (Loor, 2019).

- Se evidencia la necesidad de una actualización permanente orientada a la conciencia del profesorado para liderar prácticas inclusivas que partan de la actualización de sus competencias docentes.
- El taller de formación al profesorado de Educación Básica Elemental y Media resultó un espacio institucional para la formación del profesorado en educación inclusiva. Si bien se reconoce su limitación conceptual, puedo justificar la necesidad de apoyar la actualización del profesorado.
- Igualmente, se visibiliza que la experiencia docente no siempre se encuentra conectada con la preocupación sobre su actualización y preparación; se pudo comprobar que la resistencia existente ante la experiencia formativa se pudo paliar con una estructura institucional de apoyo, lo que se coligió en unas cifras relativamente esperanzadoras de mejora en cuanto a la participación y resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas.
- Tras la aplicación de la formación y su evaluación consiguiente, se evidencia cierta mejoría en cuanto a sus conocimientos sobre educación inclusiva. Se destaca un impacto del taller positivo.
- Por último, en cuanto a las limitaciones del trabajo y recomendaciones se pueden mencionar las siguientes:
 - a) Necesidad de focalizar las capacitaciones en actividades como las adaptaciones curriculares mediante concreciones;
 - b) Existencia de una dispersión normativa en la cultura jurídica del centro que dificulta la comprensión del ordenamiento educativo que abarca la educación inclusiva; justifica por

otro lado, una actividad encaminada a fomentar su actualización legal.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, V., & Castro, F. (2017). El liderazgo escolar hacia el modelamiento de una cultura escolar inclusiva y de altas expectativas. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(16). Recuperado de <https://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/460/337#B15>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado de <http://cort.as/-J26k>
- Asamblea Legislativa. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de http://cort.as/-J2-_
- Asamblea Nacional. (2003). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Quito: Registro oficial.
- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Quito: Registro Oficial N° 796.
- Azorín, C. M. A. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1) 173-186. Recuperado de <http://cort.as/-J25E>
- Castro, F., Castañeda, M.T., Ossa, C. Blanco, E., & Castillo, N. (2017). Validación de la escala de autodescripción inclusiva en docentes. *Psicología Educativa*, 23, 105-113. doi: 10.1016/j.pse.2017.05.003
- Costa, N. (2015). *Formación al profesorado del profesorado de educación primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos*. (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia). Recuperado de <http://cort.as/-J292>
- De la Herrán, G. A., Ruiz, C. A. I., & Lara, F. L. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141-166. doi: 10.14516/fde.516
- García, C. (2017). *Los mayores obstáculos para la educación inclusiva*. Recuperado de <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2853>
- González, M. J. A. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2). 144-159. Recuperado de <http://cort.as/-J2BA>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL/ INTERAMERICANA.
- Lara, F. (2019a). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 9-26. doi: 10.5209/ARIS.58256
- Lara, F. (2019b). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum*, 41, 1-8. doi: 10.4025/actascieduc. v41i1.40274
- Lara, F. L., & De la Herrán Gascón, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 18(36), 41-58. doi: 10.12795/araucaria. 2016.i36.03
- Llivina, M., & Urrutia, I. (2017). La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible. *In Conferencia. Universidad*. Recuperado de <http://cort.as/-J3tM>

Formación del profesorado y educación inclusiva: una experiencia en Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador

Lora Molina, M., Lara Lara, Lora Molina, T., Nogales Chica



- Loor, M. (2019). *Formación del profesorado y Educación Inclusiva: Una experiencia en Santo Domingo de los Tsáchilas*. Tesis de Postgrado. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo.
- Mancera, M. (2015). *Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia*. Recuperado de hiin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/Atenci%C3%B3n_Integral_0-3_M%C3%A9xico_2017.pdf
- Mendoza, R. (2017). *Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400052
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2009). *Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. Curso de Inclusión Educativa*. Recuperado de <http://cort.as/-J2E1>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley de Educación Intercultural Bilingüe*. Registro Oficial, (417).
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). *Estándares de Calidad Educativa*. Quito-Ecuador. Recuperado de <http://cort.as/-J2DI>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito-Ecuador. Recuperado de <http://cort.as/-J2DV>
- Ministerio de Educación. (2018). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00089-A*. Quito-Ecuador. Recuperado de <http://cort.as/-J2-E>
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 41(especial) 147-167. doi: 10.4067/S0718-07052015000300010
- Olivencia, J. J. L., & Gerdel, M. D. L. Á. G. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2).
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://cort.as/-J1zT>
- Ramírez, C., González, J., & Llautong, A. (2017). Inclusión educativa. Desafío docente en los salones de Ecuador. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/inclusion-educativa-ecuador.html>
- Rectorado Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo. (2018). *Código de Convivencia. Boletín y normativas*.
- Rectorado Unidad Educativa Veinticuatro de Mayo. (2019). *Plan de desarrollo Profesional. Boletín y normativas*.
- Salamanca, D. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de URI: <http://sid.usal.es/1005/8-4-1>
- Sarrionandia. (2016). Inclusión y exclusión educativa" Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2). 9-18. Recuperado de <http://cort.as/-J2EA>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2008). *Educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>
- Uribe, P. A. (2018). Percepción de los estudiantes de educación inicial frente al desarrollo de experiencias formativas en modalidad A+ S. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 110-122.

Agradecimientos

Este trabajo fue patrocinado por el Proyecto de Investigación y Vinculación denominado La presencia del posgrado en la investigación del Ecuador (PIV-SANTODOMINGO-10-2019), y forma parte de la investigación formativa del posgrado de la Maestría de Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo.

