



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA  
Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

**Título**

**PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE EL ROL DE LA FORMACIÓN  
ESPECIALIZADA PARA AFRONTAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN DOS  
INSTITUCIONES EN LA PROVINCIA DE ESMERALDAS.**

Previo al grado académico de magíster en educación con mención en inclusión  
educativa y atención a la diversidad

**Línea de investigación**

Desarrollo en Investigación Curricular

**Autores:**

Angélica Alexandra Estacio Mina y  
Carmen Liseth Trejo Carbajal

**Director/a:**

Mgt. Josué Villarreal Puga

Esmeraldas - Ecuador

**12 marzo 2026**





**TRIBUNAL DE GRADUACIÓN**

f \_\_\_\_\_

Mgt. Josué Villarreal Puga

**DIRECTOR/A DE TFM**

f \_\_\_\_\_

Dr. Remigio Hernández Cevallos

**LECTOR/A 1**

f \_\_\_\_\_

Mgt. Alba Medina Godoy

**LECTOR/A 2**

f \_\_\_\_\_

PhD. Cecilia Velasco Angulo

**DIRECTORA DE LA ESCUELA DE DERECHO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

f \_\_\_\_\_

Abg. Mariana Verduga Álvarez

**SECRETARIA GENERAL PUCESE**





## **DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD**

Yo, **Angélica Alexandra Estacio Mina, Carmen Liseth Trejo Carbajal** autores del trabajo de investigación titulado: **Perspectivas docentes sobre el rol de la formación especializada para afrontar la inclusión educativa en dos instituciones en la Provincia de Esmeraldas.**

previo a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** en la Escuela de Derecho, Educación y Sociedad.

Declaro que los resultados obtenidos en el presente proyecto, son completamente originales, auténticos y personales. En tal virtud, declaro que esta investigación y su contenido, así como las conclusiones que desprenden de este proyecto y la redacción del mismo, son y serán de mi absoluta y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir el presente proyecto de investigación en los sitios web de la Biblioteca de PUCE respetando las políticas de propiedad intelectual.

Esmeraldas, 12 marzo 2026

Angélica Alexandra Estacio Mina

**C.I. 080415658-6**

Carmen Liseth Trejo Carbajal

**C.I. 085053726-7**





## **CERTIFICACIÓN**

Yo, Josué Villarreal Puga, en calidad de Director de Tesis, CERTIFICO que: las estudiantes Angélica Alexandra Estacio Mina, Carmen Liseth Trejo Carbajal, han incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada: Perspectivas docentes sobre el rol de la formación especializada para afrontar la inclusión educativa en dos instituciones en la Provincia de Esmeraldas, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo a lo que establece el reglamento de la PUCESE.

Mgt. Josué Villarreal Puga

**DIRECTOR DE TESIS**



## **DEDICATORIA**

Con mucho amor dedicamos esta tesis, principalmente, a Dios por guiarnos, darnos luz y mucha fortaleza para alcanzar este significativo logro en nuestro desarrollo profesional.

A nuestras familias, quienes con su paciencia, bondad y apoyo incondicional estuvieron presentes en este proceso, alentándonos a continuar y superar obstáculos hasta cumplir este propósito.

También, a todas las personas que confiaron en nosotras y que, con sus consejos de motivación y vibras positivas, nos animaron a perseverar durante esta etapa. Dios les bendiga.

Angélica Alexandra Estacio Mina

Carmen Liseth Trejo Carbajal



## AGRADECIMIENTO

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas, institución que nos brindó la oportunidad de desarrollar nuestra formación profesional y nos permitió avanzar hacia el cumplimiento de nuestras metas académicas.

Asimismo, reconocemos la dedicación y el compromiso de los docentes que formaron parte de este proceso formativo, quienes a través de sus enseñanzas, orientaciones y experiencias contribuyeron de manera significativa a nuestro crecimiento académico y a la elaboración de este trabajo de investigación.

También agradecemos a nuestros compañeros de clase, con quienes compartimos aprendizajes, reflexiones y experiencias a lo largo de este recorrido universitario, fortaleciendo así nuestro proceso de formación.

De manera especial, extendemos nuestro agradecimiento a nuestro asesor Mgt. Josué Villareal Puga, por su acompañamiento y entusiasmo durante esta investigación. Su orientación continua fueron de vital importancia que promovieron a culminar con satisfacción esta trayectoria de aprendizaje y obtener el título de Magísteres en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.





## RESUMEN

Hoy en día, concebimos la educación inclusiva como la base para que cualquier persona tenga las mismas oportunidades de aprender, sin importar sus circunstancias. En este escenario, está claro que la formación de los maestros es el motor principal para que las aulas realmente se adapten a lo que cada alumno requiere. El propósito de este trabajo fue investigar cómo impacta esa preparación docente en las técnicas de enseñanza inclusiva dentro de la educación primaria, analizando específicamente dos centros escolares de la ciudad de Esmeraldas.

Para realizar este estudio, optamos por un enfoque cualitativo con un matiz interpretativo. Trabajamos de cerca con once docentes, algunos de una escuela fiscal y otros de una fiscomisional. Recogimos sus vivencias mediante entrevistas abiertas y luego organizamos toda esa información a través de un análisis de temas clave. De ahí surgieron seis categorías que explican desde cómo ven la inclusión hasta qué tan útiles sienten que han sido sus capacitaciones.

Al revisar los datos, notamos que los docentes ven la diversidad como algo cotidiano y natural. Tienen una actitud muy positiva hacia la inclusión, la cual asocian con valores humanos como el respeto y el apoyo pedagógico constante. Sin embargo, hay un problema: la formación que han recibido suele ser muy superficial, lo que les impide aplicar estrategias más técnicas o estructuradas en su día a día. En consecuencia, gran parte de las prácticas orientadas a la atención de la diversidad se construyen a partir de la experiencia profesional, la autoformación y la adaptación metodológica en el aula.

Asimismo, el estudio revela diferencias relacionadas con el contexto institucional. Mientras que en la institución fiscal los docentes enfatizan la escasez de recursos y la limitada disponibilidad de apoyo especializado, en la institución fiscomisional se destaca el acompañamiento institucional y el trabajo colaborativo como factores que favorecen la implementación de prácticas inclusivas.

En conclusión, la formación docente constituye un elemento determinante para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas; sin embargo, su impacto depende de la calidad, profundidad y continuidad de los procesos formativos. En este sentido, se





evidencia la necesidad de fortalecer los programas de formación inicial y continua del profesorado, así como de promover estrategias institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo y el acceso a recursos pedagógicos que permitan atender de manera efectiva la diversidad educativa.

**PALABRAS CLAVES:** educación inclusiva, formación docente, diversidad educativa.





## ABSTRACT

Today, we understand inclusive education as the foundation for ensuring that everyone has equal opportunities to learn, regardless of their circumstances. In this context, it is clear that teacher training is the primary driver for classrooms to truly adapt to each student's needs. The purpose of this study was to investigate how teacher training impacts inclusive teaching techniques in primary education, specifically analyzing two schools in the city of Esmeraldas.

To conduct this study, we opted for a qualitative approach with an interpretive focus. We worked closely with eleven teachers, some from a public school and others from a private school. We gathered their experiences through open-ended interviews and then organized all this information through a key theme analysis. From this analysis, six categories emerged that explain everything from how they perceive inclusion to how useful they feel their training has been.

Upon reviewing the data, we observed that teachers view diversity as something commonplace and natural. They have a very positive attitude toward inclusion, which they associate with human values such as respect and constant pedagogical support. However, there is a problem: the training they have received is often very superficial, which prevents them from applying more technical or structured strategies in their daily work. Consequently, a large part of the practices aimed at addressing diversity are built upon professional experience, self-directed learning, and methodological adaptation in the classroom.

Likewise, the study reveals differences related to the institutional context. While in the public school teachers emphasize the scarcity of resources and the limited availability of specialized support, in the private school teachers highlight institutional support and collaborative work as factors that favor the implementation of inclusive practices.

In conclusion, teacher training is a determining factor for the development of inclusive pedagogical practices; however, its impact depends on the quality, depth, and continuity of the training processes. In this regard, the need to strengthen initial and ongoing teacher





training programs is evident, as is the need to promote institutional strategies that foster collaborative work and access to pedagogical resources that effectively address educational diversity.

**KEYWORDS:** inclusive education, teacher training, educational diversity.





## ÍNDICE

AGRADECIMIENTO .....	6
INTRODUCCIÓN .....	13
METODOLOGÍA.....	18
RESULTADOS .....	21
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	26
REFERENCIAS .....	30





## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis de resultados.....	21
--------------------------------------	----





## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un principio fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad como una característica inherente de las aulas. Según la UNESCO (2020), plantea que una verdadera escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos, sin importar su origen o capacidades, aprendan y convivan en un ambiente de equidad. Se trata de dejar atrás la idea de que todos los niños son iguales y empezar a ver la pluralidad como una ventaja para el grupo.

Históricamente, grupos vulnerables o con discapacidad fueron marginados por sistemas que no sabían responder a sus necesidades. Como bien dicen Ainscow & Booth (2006), incluir implica sacudir la cultura y las reglas de las escuelas para quitar los obstáculos que frenan a los alumnos. Echeita (2014) refuerza esto diciendo que debemos abandonar los viejos modelos que solo buscaban “compensar” deficiencias, para crear entornos donde la diferencia sea vista como una riqueza educativa.

En las últimas décadas, la inclusión ha pasado a ser una prioridad en las políticas públicas por la necesidad de asegurar que nadie se quede sin una educación de calidad UNESCO (2020). Según Ainscow (2021), el mundo actual nos exige repensar la escuela para que sea más justa, especialmente frente a los cambios tecnológicos y culturales. En la primaria esto es vital, pues es la etapa donde se forman los cimientos del niño y donde el maestro tiene el rol principal de crear espacios donde todos se sientan bienvenidos, Ainscow & Booth (2014).

Black-Hawkins & Florian (2011) menciona que el aprendizaje entre colegas y poner al estudiante en el centro de la clase son factores determinantes. Cuando los maestros colaboran y comparten lo que les funciona, la cultura del colegio mejora. Además, este autor insiste en que la formación no debe ser solo teórica, sino que debe fortalecer la empatía y la capacidad de los docentes para ser flexibles ante lo que cada niño necesita.

Para Abellán(2021), atender la diversidad es la única forma de garantizar la equidad. Sin embargo, aunque las leyes han avanzado, todavía existen trabas en la organización y en la actitud que limitan a los alumnos con necesidades especiales. Esto se nota en la falta





de materiales adaptados y en que aún se arrastran métodos de enseñanza rígidos. Por eso, el autor pide fortalecer la cultura de apoyo entre profesionales en cada centro escolar.

La UNESCO (2024) mantiene que desde que un profesor empieza su carrera, su formación debe basarse en la equidad. Es esencial que aprendan a descubrir situaciones de exclusión UNESCO (2017). La última etapa es crear métodos de estudio que no solo enseñen materias, sino que fomente la paz, los derechos humanos y la igualdad de género como elementos claves.

Echeita (2006) describe al docente como una persona capaz de transformar la realidad de su escuela. Su trabajo no es solo transferir datos, sino también fomentar el respeto y la cooperación. Para conseguirlo, el maestro debe ser capacitado para criticar su propia forma de enseñar. Arnaiz (2019), añade que la inclusión es viable si el docente asume la labor de quitar las barreras que obstaculizan que un alumno participe, creando así un sentido de justicia y pertenencia (Echeita, 2006; Arnaiz, 2019).

La formación docente está en el centro de la inclusión porque son ellos quienes enfrentan la realidad del aula. Siguiendo a Ainscow & Booth (2006) y a la UNESCO (2020), los docentes necesitan aprender a leer diferentes ritmos de enseñanza. No se trata sólo de la acumulación de teoría, sino también de la formación de una actitud flexible y humana. Como dice Echeita (2014), un maestro debe saber gestionar grupos diversos, viendo la diferencia como una oportunidad de aprender juntos Abrol (2023).

Essex (2021) señala que las capacitaciones actuales están exigiendo a los maestros a integrar la inclusión como una competitividad profesional básica. Esto va más allá de saber conceptos; se trata de cambiar la forma en que se enseña para que todos los alumnos, sin excepción, posean nociones que verdaderamente las aprovechen.

Para Ainscow & Booth (2006), incluir es un camino constante para identificar y quitar lo que estorba al aprendizaje. No es solo “integrar” a alumnos con discapacidad, sino cambiar todo el sistema escolar. Esta idea la comparte la UNESCO (2020), al ver la inclusión como un derecho humano. El éxito de esto depende de que los maestros se atrevan a innovar y a formarse para atender a cada individuo por igual.





Bannister-Tyrrell et al. (2018), afirman que el compromiso y la actitud del docente son lo que realmente permite crear ambientes participativos. Si un profesor está bien preparado, dejará de ver la diversidad como un problema y la verá como un valor pedagógico. Para A Büssing, A. (2019), esta formación especializada es lo que impulsa un cambio de “chip” en la cultura de los colegios.

En esta misma línea, Echeita (2017), sostiene que un maestro con herramientas claras es mucho más hábil para detectar barreras. Por su parte, Simón & Molina (2022) recalca que la formación continua es lo que permite que las políticas de inclusión se hagan realidad en el día a día. Al final, un docente formado se convierte en un motor de justicia social (Ainscow, 2021; Booth & Ainscow, 2019; UNESCO, 2020).

A nivel internacional, Gordon et al.(2024) destaca el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una guía práctica para que los educadores diseñen metas y materiales pensando en todos desde el principio. McMullin & Skaggs (2024); Cantuña, (2021) coinciden en que los espacios accesibles y las evaluaciones flexibles cambian por completo la experiencia de los alumnos.

A su vez, Triviño-Amigo et al (2022) define la inclusión como una respuesta efectiva ante la diversidad, donde lo que interesa es que todos logren participar y aprender. En Europa, (EASNIE, 2012; Sundqvist & Hannås, 2020) subrayan que el perfil del docente inclusivo debe armonizar conocimientos con una actitud abierta al trabajo en equipo y a la mejora constante.

Investigadores en España han profundizado en estas destrezas. Fernández (2012) destaca la importancia de la creatividad, mientras que Fernández-Tilve et al.( 2020) se centra en la comunicación con las familias, la gestión del estrés y la capacidad de trabajar codo a codo con otros profesionales.

En América Latina, la investigación sobre inclusión ha crecido significativamente, Santos (2024) analizó cómo la colaboración y el compromiso social son las piedras angulares de una pedagogía eficaz. Este enfoque nos llama a construir comunidades de aprendizaje que valoren la diversidad como una oportunidad de crecimiento para todos.





Meo (2023), de Argentina, trae la idea de utilizar rúbricas como una forma de evaluación más justa, que ayude a equilibrar la relación entre el docente y el alumno en el proceso de evaluación. Calvo (2018) insiste en que los docentes deben estar preparados para identificar qué frena el aprendizaje.

En el contexto ecuatoriano, Bozano et al.(2025) estudiaron cómo la Universidad Central está metiendo el enfoque inclusivo en las carreras de educación, buscando que los nuevos docentes salgan mejor preparados. Los autores concluyen que, si bien los programas académicos incluyen contenidos teóricos relacionados con la atención a la diversidad, todavía existen limitaciones en la aplicación práctica de estrategias inclusivas dentro del proceso formativo. Su investigación resalta la importancia de vincular la teoría con la práctica pedagógica y de promover un modelo de formación que permita a los futuros docentes reconocer y responder de manera efectiva a las distintas necesidades de sus estudiantes, fortaleciendo así una cultura de inclusión educativa desde la universidad.

De manera complementaria, Loor et al.(2023), en la *Revista UPSE*, exploraron las percepciones de los docentes de inglés sobre la inclusión educativa en aulas donde existen estudiantes con necesidades educativas especiales. Los resultados mostraron que los maestros reconocen la importancia de la educación inclusiva, aunque muchos manifiestan no sentirse completamente preparados para aplicarla debido a la falta de capacitación y de recursos adecuados. Asimismo, Muñoz Cruzati et al.(2024) en su estudio publicado evaluaron una propuesta de formación destinada a docentes y familias para incrementar el apoyo a los estudiantes con incapacidad. Los resultados muestran un progreso significativo en la comprensión de la inclusión social, así como en la preparación y el compromiso tanto del personal docente como de los padres, lo que reafirma la importancia del aprendizaje permanente como herramienta clave para mejorar las prácticas inclusivas seguras.

Padilla (2022) evidenció que, aunque los docentes reconocen la importancia de la inclusión, aún existe una carencia de herramientas metodológicas que les permita aplicarla efectivamente en el aula. De la misma manera, Santofimio (2024) señaló que los docentes enfrentan tensiones debido a la diversidad cultural y social de sus estudiantes lo





que pone de manifiesto la necesidad de procesos continuos de formación y sensibilización docente para atender adecuadamente la diversidad en las aulas.

A pesar de los avances en la investigación y las políticas integrales, está claro que los problemas persisten en los entornos escolares. Varios estudios nacionales e internacionales discutidos en las secciones anteriores revelan que en muchas instituciones los docentes aún carecen de capacitación especializada para satisfacer las necesidades de una población estudiantil diversa, lo que limita el uso de métodos diversos y riesgosos. Este entorno no es ajeno a escenarios como el de la ciudad de Esmeraldas, donde las situaciones económicas y socioculturales requieren de una asesoría educativa particularmente sensible a la diversidad. La limitada capacitación en educación inclusiva para maestros de escuela primaria se identificó como una barrera importante para abordar de manera efectiva las diferencias individuales en la confianza pública en esta ciudad. La diversidad en el aula, entendida como diferencias en estilos de aprendizaje, habilidades y contextos socioculturales, requiere que los docentes sean capaces de desarrollar estrategias apropiadas y fomentar un ambiente caracterizado por el respeto, la inclusión y la equidad.

Ante este desafío, es necesario analizar cómo la preparación docente incide en la implementación de una pedagogía inclusiva que fomente la sensibilidad a la diversidad. El propósito de este estudio es analizar el aporte de la formación docente a la innovación de un ambiente escolar inclusivo, para identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora en el desarrollo del proceso de aprendizaje comparando dos grupos de docentes de diferentes instituciones en un mismo lugar. De esta manera, se busca aportar evidencias teóricas y prácticas que orienten el desarrollo profesional docente y fortalezcan la cultura de la inclusión en el nivel de educación primaria. En consecuencia, la pregunta que guía esta investigación es: ¿De qué manera la formación docente influye en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas para atender la diversidad educativa en la educación primaria?





## METODOLOGÍA

Este estudio se orienta desde el paradigma interpretativo puesto que busca conocer las Perspectivas docentes sobre el rol de la formación especializada para afrontar la inclusión educativa en la básica elemental de dos unidades educativas en Esmeraldas, tomando como referencia las perspectivas de los individuos, en este caso los docentes de la básica elemental de dos escuelas, fiscal y fiscomisional de la ciudad de Esmeraldas. En consecuencia, el enfoque de investigación es cualitativo y el estudio tiene una modalidad interactiva y un alcance descriptivo, pues se caracterizarán las opiniones y la visión de los docentes sobre las prácticas inclusivas que ellos abordan frente a su formación.

La investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas en Esmeraldas. La primera, es una Unidad Educativa Fiscal ubicada en el cantón Esmeraldas, provincia de Esmeraldas. Esta institución educativa atiende aproximadamente a 450 estudiantes, distribuidos en los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica (elemental, media y superior).

La comunidad educativa está conformada mayoritariamente por estudiantes provenientes de familias de ascendencia afroecuatoriana, con un contexto sociocultural diverso y un nivel socioeconómico medio bajo, característico de los sectores urbanos y periurbanos de la ciudad. En cuanto a las actividades económicas, gran parte de los representantes legales se dedica al comercio informal, la pesca artesanal, servicios y oficios varios, los cuales constituyen las principales fuentes de ingreso familiar.

Respecto a la estructura familiar, se evidencia una prevalencia de familias monoparentales, con un promedio de tres hijos por hogar. El nivel de instrucción de los representantes legales se sitúa, en su mayoría, en educación secundaria incompleta, lo que incide en los procesos de acompañamiento y apoyo escolar de los estudiantes. Este contexto social y educativo configura un escenario relevante para el análisis de las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad, considerando las particularidades culturales y socioeconómicas de la población estudiantil.

Por otro lado, la segunda institución donde se realizó la investigación fiscomisional, ubicada en el cantón Esmeraldas, provincia de Esmeraldas. Esta institución fiscomisional atiende aproximadamente a 2.160 estudiantes, distribuidos en jornada matutina y





vespertina, que comprenden los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica (elemental, media y superior) y Bachillerato.

La comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes, en su mayoría, de familias con un contexto sociocultural diverso, predominando hogares de nivel socioeconómico medio y medio bajo, característicos del entorno urbano y periurbano del cantón Esmeraldas. En relación con las actividades económicas y ocupacionales, una parte significativa de los representantes legales se encuentra vinculada al comercio informal, microemprendimientos, oficios técnicos y actividades de servicios, así como a labores relacionadas con la pesca artesanal, construcción, mantenimiento, electricidad e instalaciones básicas, que constituyen fuentes habituales de sustento familiar.

En cuanto al contexto social y familiar, la institución fue creada con una misión social orientada a la atención de comunidades con necesidades educativas y sociales, lo que se refleja en una población estudiantil proveniente de hogares trabajadores, diversos y resilientes. Se identifican distintas configuraciones familiares, tanto nucleares como monoparentales, con un promedio de dos a tres hijos por hogar. El nivel de instrucción de los representantes legales se sitúa principalmente entre educación secundaria incompleta y completa, aspecto que incide en los procesos de acompañamiento académico de los estudiantes.

Este contexto educativo constituye un escenario pertinente para el análisis de prácticas pedagógicas inclusivas y de atención a la diversidad, al considerar las características sociales, culturales y educativas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La muestra de la primera institución fiscal está conformada por 4 docentes que tienen las siguientes características: 100% mujeres; 25% título de formación tecnológica, 50% título de licenciatura en educación, 25% título de maestría; 50% tiene entre 6 y 10 años de experiencia y 50% tiene más de 11 años de experiencia; el 75% es docente de grado y el 25% es docente de asignatura de especialidad; el 25% dicta clases en 3ro EGB, el 50% dicta clases en 4to EGB y el 25% dicta clases en 5to EGB.

La muestra de la segunda institución fiscomisional está conformada por 7 docentes que tienen las siguientes características: 90% mujeres y un 10% varones; 28,57% título de formación P.I.P., 28,57 título de licenciatura en educación, 42,86% título de maestría;





42,86% tiene entre 4 y 12 años de experiencia y 57,14% tiene más de 20 años de experiencia; el 42,86% es docente de grado y el 57,14% es docente de asignatura de especialidad; el 75% dicta clases en 3ro EGB, el 25% dicta clases en 4to EGB.

En cuanto a las estrategias para el procesamiento y análisis de datos.

El procesamiento de los datos se realizó de manera sistemática y estricta según el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo que guió el estudio. En cambio, las entrevistas con profesores de primaria se grabaron con su consentimiento de los participantes para garantizar la fiabilidad de la información obtenida.

Luego, las grabaciones audiovisuales se transcribieron palabra por palabra utilizando técnicas de transcripción natural, teniendo en cuenta el significado, la expresión y el tono de los docentes para conservar la riqueza y profundidad de sus perspectivas sobre la educación especial y la inclusión educativa.

Una vez recibidas las transcripciones, la información se organiza y sistematiza mediante una lectura atenta y repetida de los textos para familiarizarse con los datos y descubrir ideas recurrentes, significados relacionados y puntos en común entre los discursos.





## RESULTADOS

Los resultados alcanzados de las entrevistas se crearon a través de categorías y códigos procedentes del proceso de análisis cualitativo. Se obtuvieron seis categorías (Tablas 1–6). La primera categoría, denominada Percepciones sobre la inclusión educativa en el aula, se compone de cinco códigos. La segunda categoría, Tipos de formación docente, se integra por tres códigos.

La tercera categoría, Fortalezas del docente con formación profesional especializada, se compone de cuatro códigos. La cuarta categoría, Debilidades del docente con formación profesional especializada, está conformada por cuatro códigos.

La quinta categoría, Fortalezas del docente con formación complementaria especializada, se compone de cuatro códigos.

Finalmente, la sexta categoría, Debilidades del docente con formación complementaria especializada, se integra por tres códigos. A través de esta codificación se procesó un total de 66 citas de los individuos.

*Tabla 1. Análisis de resultados.*

<b>Categoría</b>	<b>Código.</b>
<b>Percepciones sobre la inclusión educativa en el aula</b>	Reconocimiento a la diversidad
	Enfoque de equidad educativa
	Apoyo pedagógico inclusivo
	Práctica pedagógica inclusiva
	Barreras para el aprendizaje
<b>Tipos de formación docente</b>	Adecuación metodológica
	Adaptaciones curriculares
	Trabajo colaborativo
	Acompañamiento individual
	Formación docente en inclusión
<b>Fortalezas del docente con formación profesional especializada</b>	Adecuación metodológica
	Práctica pedagógica inclusiva
	Formación docente en inclusión
	Reconocimiento de la diversidad
<b>Debilidades del docente con formación profesional especializada</b>	Formación docente en inclusión
	Apoyo pedagógico inclusivo
	Práctica pedagógica inclusiva
	Adecuación metodológica
<b>Fortalezas del docente con formación complementaria especializada</b>	Reconocimiento de la diversidad
	Práctica pedagógica inclusiva
	Adecuación metodológica
	Apoyo pedagógico inclusivo





**Debilidades del docente con formación  
complementaria especializada**

Formación docente en inclusión  
Práctica pedagógica inclusiva  
Adecuación metodológica

La primera categoría denominada Percepciones sobre la inclusión educativa en el aula se componen de seis códigos que permiten analizar cómo el profesorado identifica la diversidad presente en el aula y qué acciones pedagógicas implementa frente a esta realidad. Tanto en la institución fiscal como en la ficomisional se reconoce que el aula está conformada por estudiantes con características y requerimientos distintos, lo que exige prácticas basadas en el respeto, la equidad y el acompañamiento constante. En ambos grupos predomina una comprensión de la inclusión vinculada principalmente al trato digno, la aceptación y el apoyo permanente, evidenciándose una perspectiva más actitudinal que técnica.

*“Cada estudiante es diferente y presenta necesidades particulares, por lo que debemos integrarlo y acompañarlo en su aprendizaje.”*

(D1)

*“Los niños con discapacidad deben ser tratados con igualdad y respeto para que se sientan aceptados.”*

(D2)

*“Los estudiantes con necesidades educativas requieren acompañamiento constante y apoyo del docente.” (D5)*

*“He trabajado con una estudiante con discapacidad visual, lo que me permitió comprender mejor las necesidades específicas.” (D3)*

Sin embargo, al profundizar en los discursos se observan matices diferenciadores. En el caso de los docentes de la escuela fiscal, se mencionan con mayor frecuencia obstáculos de carácter estructural y administrativo, tales como la insuficiencia de recursos, la limitada disponibilidad de apoyo especializado o las dificultades derivadas de la falta de autorización familiar para procesos diagnósticos, aspectos que inciden en la aplicación sistemática de adaptaciones curriculares. Por su parte, los docentes de la institución ficomisional resaltan con mayor énfasis la importancia del respaldo institucional y la participación de la familia como condiciones que favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas.

*“Si el padre no acepta estudios no podemos hacer adaptación curricular.” (D11)*

De manera coincidente, ambos grupos reconocen que la responsabilidad de la inclusión no recae únicamente en el docente, sino que está mediada por factores externos que pueden facilitar o limitar la implementación de estrategias pedagógicas más específicas y ajustadas a las necesidades educativas de los estudiantes.





*“Tengo un estudiante con TDAH y presenta problema de lenguaje oral.” (D6)*

La segunda categoría tipos de formación docente, los docentes de ambas modalidades coinciden en señalar que la preparación en inclusión educativa ha sido general y poco especializada. Tanto en instituciones fiscales como fiscomisionales, gran parte del aprendizaje se ha construido a partir de la experiencia profesional y la autoformación. En esta categoría participaron once docentes, de los cuales cuatro pertenecen a la institución fiscal y siete a la institución fiscomisional. Sin embargo, los docentes fiscomisionales tienden a mencionar con mayor frecuencia la participación en seminarios o capacitaciones institucionales, mientras que los fiscales destacan la necesidad de mayor apoyo estatal y formación sistemática. A pesar de estas diferencias, ambos grupos coinciden en que se requiere fortalecer los procesos formativos para responder adecuadamente a la diversidad.

*“La mayor parte del conocimiento lo adquirí a través de la práctica docente.” (D1)*

*“La formación fue muy general y no se profundizó en necesidades educativas especiales.” (D2)*

*“Realicé un seminario que me brindó estrategias para trabajar con niños con necesidades educativas específicas.” (D3)*

*“Considero que nos falta más preparación y capacitación en inclusión educativa.” (D8)*

Respecto a las fortalezas procedentes de la formación profesional especializada, tanto profesores fiscales como fiscomisionales admiten que esto les ha ayudado a prosperar diferentes estrategias y realizar ajustes metodológicos. En ambos contextos demuestran seguridad en el uso de prácticas y de apoyo en la participación estudiantil. Sin embargo, los docentes fiscomisionales tienden a enfatizar apoyo institucional como ayuda a su formación, mientras que los fiscales destacan el esfuerzo personal y la experiencia reunida deben considerarse como las principales fuentes de fortalecimiento continuo. En común, ambos grupos coinciden en que la formación especializada incide positivamente en la calidad de la atención a la diversidad.

*“He desarrollado sensibilidad y estrategias al trabajar con estudiantes con diversas necesidades.” (D1)*

*“Realizo adaptaciones metodológicas y de evaluación para que todos participen según sus posibilidades.” (D4)*

*“Promuevo el trabajo colaborativo para que todos se sientan parte del grupo.” (D5)*

*“Mi formación en inclusión educativa me permitió manejar mejor los casos dentro del aula.” (D6)*

En la cuarta categoría Debilidades del docente con formación profesional especializada, tanto los docentes de la institución fiscal como los de la institución fiscomisional





reconocen que la preparación profesional recibida no resulta suficiente para afrontar la complejidad de las aulas inclusivas. En ambos grupos se evidencia la necesidad de actualización permanente y de mayor capacitación con enfoque práctico. No obstante, se identifican matices diferenciadores: los docentes fiscales enfatizan con mayor frecuencia la carencia de recursos materiales y la limitada intervención de personal especializado, mientras que los fiscomisionales señalan principalmente insuficiencias en la formación técnica específica para abordar casos de mayor complejidad. A pesar de estas diferencias, ambos grupos coinciden en que la implementación efectiva de la inclusión requiere un respaldo institucional continuo.

*“Considero que aún me falta capacitación para atender adecuadamente a todos los estudiantes.” (D1)*

*“Cuando la discapacidad es grave se requiere apoyo especializado que no siempre tenemos.” (D2)*

*“Existen limitaciones como la falta de materiales adecuados y recursos específicos en el aula.” (D4)*

*“Estamos en el vacío, no sabemos mucho sobre inclusión educativa.” (D10)*

La quinta categoría, los docentes de ambas instituciones coinciden en que la formación complementaria y la experiencia profesional fortalecen la práctica inclusiva.

*“El aprendizaje continuo en el aula me ha permitido adaptarme a diferentes situaciones.” (D1)*

Tanto fiscales como fiscomisionales destacan la flexibilidad pedagógica y la adaptación de estrategias según las necesidades del estudiantado como elementos centrales de su desempeño.

*“La experiencia me ha permitido aplicar adaptaciones curriculares según la necesidad.” (D5)*

La diferencia principal radica en que los docentes fiscomisionales hacen mayor referencia al trabajo colaborativo y al acompañamiento institucional interno, mientras que los fiscales enfatizan la iniciativa personal y el aprendizaje autónomo como mecanismos de mejora profesional.

*“Me apoyo en el departamento de consejería para aplicar estrategias inclusivas.” (D11)*

No obstante, en ambos contextos se reconoce que la capacitación adicional contribuye significativamente a mejorar la respuesta educativa frente a la diversidad.





*“El uso de actividades lúdicas facilita la inclusión en el aula.” (D2)*

En la categoría sexta categoría, Debilidades de la formación complementaria, ambos grupos de docentes coinciden en señalar la insuficiencia de capacitación especializada y la necesidad de procesos formativos continuos. Tanto en la institución fiscal como en la fiscomisional se reconoce que la formación adicional recibida no siempre responde a las demandas reales de la inclusión educativa.

*“No siempre contamos con formación especializada suficiente para responder a todas las necesidades.” (D1)*

*“Se requiere una formación más especializada.” (D3)*

No obstante, se identifican diferencias en los énfasis planteados. Los docentes fiscales resaltan principalmente la escasez de recursos y las limitadas oportunidades de actualización profesional, mientras que los fiscomisionales enfatizan la necesidad de mayor profundización técnica en temas específicos de inclusión educativa.

Para docentes fiscales *“No contamos con suficientes recursos ni capacitaciones continuas.” (D2)*

Para docentes fiscomisionales *“Se requiere una formación más especializada.” (D3)*

A pesar de estas diferencias contextuales, se evidencia una coincidencia general en que la educación inclusiva exige formación permanente, sistemática y contextualizada para responder eficazmente a los desafíos que presenta el aula diversa.

*“Necesitamos capacitaciones constantes para aplicar correctamente las adaptaciones.”*





## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito analizar de qué manera la formación docente influye en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas para atender la diversidad educativa en el nivel de educación primaria en dos instituciones de la ciudad de Esmeraldas. A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes participantes, se identificaron diversos hallazgos relacionados con las percepciones sobre la inclusión educativa, los tipos de formación recibida y las fortalezas y debilidades derivadas tanto de la formación profesional especializada como de la formación complementaria.

En primer lugar, los resultados evidencian que los docentes de ambas instituciones reconocen la diversidad como una característica inherente del aula y manifiestan actitudes favorables hacia la inclusión educativa. Sin embargo, esta comprensión se orienta principalmente hacia una perspectiva actitudinal basada en el respeto, la aceptación y el acompañamiento a los estudiantes, más que hacia una aplicación sistemática de estrategias pedagógicas especializadas. Este resultado concuerda con lo señalado por Padilla (2022); Loor Aldas et al.(2023), quienes sustentan que varios profesores aprecian la inclusión educativa, aunque siempre se sienten bastante capacitados para aplicarla de manera positiva en el aula debido a las restricciones en su preparación pedagógica. De manera similar, Santofimio (2024) señala que los docentes enfrentan desafíos derivados de la diversidad del alumnado, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de formación y sensibilización profesional.

Asimismo, los hallazgos muestran que la formación docente en inclusión educativa ha sido, en muchos casos, general y poco profunda, lo que ha llevado a que una parte importante del conocimiento sobre atención a la diversidad se construya a partir de la experiencia profesional y de procesos de autoformación. Este resultado coincide con lo reportado por Bozano et al. (2025), quienes evidencian que, aunque los programas de formación docente incorporan contenidos teóricos relacionados con la inclusión, todavía existen limitaciones en la aplicación práctica de estrategias pedagógicas inclusivas. En la misma línea, Abellán (2021) señala que una de las principales barreras para la implementación efectiva de la inclusión educativa es la insuficiente preparación del





profesorado en metodologías y recursos que permitan responder a la diversidad del alumnado.

Estos resultados también pueden interpretarse a partir de los enfoques teóricos de la educación inclusiva. De acuerdo con Ainscow & Booth (2006), la inclusión implica transformar las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas con el propósito de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. En este sentido, los resultados de este estudio muestran que, si bien los docentes tienen una actitud positiva hacia la inclusión, aún existen dificultades para transformar estos principios en una práctica pedagógica sistemática, lo que concuerda con lo dicho por Echeita (2014), quien indica que avanzar hacia una educación inclusiva requiere fortalecer las habilidades profesionales de los docentes y transformar las prácticas pedagógicas tradicionales.

Resultados similares se aplican al enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que recomienda crear entornos de aprendizaje flexibles que se adapten a diferentes estilos de aprendizaje.

Las investigaciones muestran que algunos profesores utilizan estrategias adaptativas, colaborativas y metodológicamente diferenciadas para abordar temas de diversidad; Sin embargo, estas prácticas no siempre corresponden a un modelo pedagógico estructurado, pero desarrollado principalmente a partir de la experiencia personal y la iniciativa del docente. Este hallazgo es consistente con el de Gordon et al. (2024), quien sostiene que el DUA proporciona un marco eficaz para la educación inclusiva si los docentes reciben la formación necesaria para poder implementarlo sistemáticamente. De manera similar, McMullin & Skaggs (2024); Cantuña, (2021) enfatizan que el uso de estrategias flexibles y materiales apropiados mejora la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes.

Por otra parte, si comparamos esto con lo que pasa en otros países de Latinoamérica, hay muchas coincidencias. Estudios de Meo (2023) y Calvo (2024) confirman que la formación continua es vital para fortalecer la inclusión. En nuestro caso, los maestros también pidieron capacitaciones más profundas, lo que demuestra que el desarrollo profesional es clave para atender mejor a los alumnos.





Los resultados también dejan claro que trabajar juntos y tener apoyo institucional ayuda muchísimo. Esto encaja con lo que dicen Fields (2021);Fernandez &Malvar (2020) la unión entre profesores y directivos fortalece las estrategias de clase y crea ambientes más equitativos. Sin embargo, también existen algunas diferencias relacionadas con el contexto institucional. En un establecimiento educativo de presupuesto limitado, los docentes resaltaron principalmente las limitaciones relacionadas con la falta de recursos didácticos, la falta de apoyo profesional y las dificultades administrativas para adaptar el plan de estudios. Estos resultados son consistentes con lo que encontraron Abellan & Padilla (2022), donde señalaron que la falta de recursos pedagógicos y apoyo institucional es una de las principales barreras para implementar enfoques inclusivos. En cambio, en una institución financiera, se enfatiza el papel del apoyo y la colaboración institucional como factores que contribuyen al desarrollo de prácticas docentes inclusivas. Estos hallazgos se hacen eco de los señalados por Santos (2024), quien enfatizó la importancia de la colaboración y la solidaridad dentro de las comunidades de aprendizaje para mejorar la pedagogía inclusiva. De manera similar, Büssing (2019) sostiene que las actividades colaborativas en entornos educativos ayudan a cambiar la cultura escolar y mejorar la inclusión educativa.

Con base en estos resultados, se concluye que la preparación docente juega un papel importante en la implementación de prácticas docentes inclusivas que aborden temas de diversidad en la educación. Sin embargo, su impacto depende en gran medida de la calidad, profundidad y continuidad del proceso de formación. Aunque los docentes participantes expresaron actitudes positivas hacia la inclusión y utilizaron varias estrategias para abordar la diversidad de los estudiantes, la falta de una formación profesional sólida limitó el uso sistemático de prácticas inclusivas en el aula.

En este sentido, los hallazgos sugieren que la formación docente tiene un impacto significativo en la atención a la diversidad en la educación al proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para identificar las necesidades de los estudiantes y desarrollar estrategias pedagógicas apropiadas. Sin embargo, cuando dicha formación es insuficiente o no técnica, los docentes tienden a confiar principalmente en la experiencia personal y la improvisación pedagógica para resolver problemas relacionados con la educación inclusiva.





Finalmente, los hallazgos del estudio resaltan la necesidad de fortalecer los programas de formación docente inicial y continua, con especial énfasis en la educación inclusiva, así como crear espacios de apoyo pedagógico, colaboración y consulta profesional en entornos educativos.

De igual forma, es importante brindar acceso a recursos educativos, materiales apropiados y grupos de apoyo interdisciplinarios para promover prácticas inclusivas en el aula.

Asimismo, este estudio abre nuevas vías para futuras investigaciones, incluido el examen de las prácticas de enseñanza inclusiva a través de observaciones directas en el aula y la incorporación de las perspectivas de otros actores educativos como directores, estudiantes y familias.

Estos enfoques facilitarán una comprensión más integral de los procesos de educación inclusiva en contextos escolares y proporcionarán nueva evidencia para mejorar la preparación de los docentes y crear un entorno educativo más equitativo e inclusivo.





## REFERENCIAS

- Abellán. (2021). *El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. Obtenido de <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Abrol, T. (2023). *Inclusive education: A framework for equitable learning environments*. Springer. Obtenido de [https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-031-40858-8\\_61-1](https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-031-40858-8_61-1)
- Ainscow. (2021). *Promoting equity in education: An international perspective*. Routledge. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. &. (2014). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Ainscow, Booth & UNESCO. (s.f.). 2020.
- Arnaiz. (2019). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Narcea. Obtenido de <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/61487677.pdf>
- Bannister-Tyrrell, M. L., Mavropoulou, S., Jones, M., Bailey, J., O'Donnell-Ostini, A., & Dorji, R. (2018). (2018). *Initial Teacher Preparation for Teaching Students with Exceptionalities: Pre-service Teachers' Knowledge and Perceived Competence*. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6). . Obtenido de <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss6/2/>
- Black-Hawkins, F. &. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411926.2010.501096>
- Booth, A. &. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Obtenido de <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203967157/improving-schools-developing-inclusion-mel-ainscow-alan-dyson-tony-booth>





- Bozano Rivadeneira, M. B. (2025). *Inclusión educativa en la formación inicial docente*.  
Obtenido de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rcuisrael/v12n3/2631-2786-rcuisrael-12-03-00053.pdf>
- Büssing, A. (2019). *Inclusive teacher training: Transforming school culture*. Springer.  
Obtenido de [https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-030-14625-2\\_9](https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-030-14625-2_9)
- Calvo. (2018). *La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador*. Obtenido de [https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6887866?utm\\_source](https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6887866?utm_source)
- EASNIE. (2012). *European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers. Odense, Denmark*. Obtenido de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Echeita. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=262792>
- Echeita. (2017). *Avances y desafíos de la educación inclusiva. Síntesis*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10185876.pdf>
- Echeita G. (2014). *Inclusión y exclusión educativa: De la retórica a la práctica. Narcea*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Essex, N. (2021). *Teacher education for inclusion: Building equitable and responsive classrooms*. Routledge. Obtenido de [https://hmk.am/wp-content/uploads/2021/04/Chris\\_Forlin\\_Teacher\\_Education\\_for\\_Inclusion\\_ChBo okFi.org\\_.pdf](https://hmk.am/wp-content/uploads/2021/04/Chris_Forlin_Teacher_Education_for_Inclusion_ChBo okFi.org_.pdf)
- Fernández Batanero, J. M. (2012). *Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. Revista de la Educación Superior, 41(162), 9-24*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60425033001.pdf>
- Fernández-Tilve, M. D., & Malvar-Méndez, M. L. (2020). *Las competencias emocionales de los orientadores para una práctica orientadora inclusiva*.





- Revista de Investigación Educativa*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435732>
- Fields. (2021). *Current Studies in Educational Disciplines*. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED618290.pdf>
- Hall, T.E., Robinson, K.H., & Gordon, D. (2024). *Universal Design for Learning in the Classroom*. Obtenido de <https://www.guilford.com/books/Universal-Design-for-Learning-in-the-Classroom/Hall-Robinson-Gordon/9781462553969>
- Loor Aldas, C. O. (2023). *Percepciones de los docentes del idioma Inglés sobre inclusión educativa*. Obtenido de <https://www.revistas.upse.edu.ec/index.php/rcpi/article/view/1206/1018>
- McMullin & Skaggs, 2024; Cantuña, 2021. (s.f.). *Educación inclusiva y atención a la diversidad en el contexto educativo ecuatoriano*. Universidad Central del Ecuador.
- Meo. (2023). *Rúbricas y prácticas de evaluación en contextos inclusivos: un análisis de la docencia y la identidad profesional*. *Revista Educación Inclusiva*, 15(2), 67–84. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Documat-MemoriasDelCuartoCongresoInternacionalDeCienciasPe-743196.pdf>
- Muñoz Cruzati, D. e. (2024). *Capacitación docente y familiar para la inclusión educativa*. *Estudios y Perspectivas*, 18(1), 55–78. Obtenido de <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/08/capacitacion-docente-para-la-inclusion-educativa.pdf>
- Padilla. (2022). *Desafíos de la educación inclusiva en el contexto latinoamericano*. Ediciones UNAM. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10107974>
- Santofimio. (2024). *Educación Inclusiva y Diversidad Metodologías para atender a Estudiantes con Necesidades Especiales*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10104167>
- Santos, M. (2024). *Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. (Inclusive education. Teaching experiences at the*





*Metropolitan University of Guayaquil*). Obtenido de  
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-  
EducacionInclusivaExperienciasDocentesEnLaUniversi-6049223.pdf

Simón,C & Molina,P. (2022). *Haciendo realidad la inclusión en la escuela:  
condiciones, desafíos y prácticas inspiradoras. Revista Iberoamericana de  
Educación, 89(1)*. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/5216>

Sundqvist, C., & Hannås, B. (2020). *Teaching for inclusion: A review of research on  
cooperation between regular teachers and special educators. International  
Journal of Inclusive Education*. Obtenido de  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2020.1846799>

Triviño-Amigo et al . (2022). *Educación inclusiva y atención a la diversidad en el  
contexto educativo. Revista Complutense de Educación*. Obtenido de  
[https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/83175/456445656904  
5](https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/83175/4564456569045)

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO  
Publishing*. Obtenido de  
[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2023/eidiki-  
agogi/A.%20UNESCO%20Guide%202017.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2023/eidiki-agogi/A.%20UNESCO%20Guide%202017.pdf)

UNESCO. (2020). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. .*  
Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374634>

UNESCO. (2024). *Teacher training for inclusive and equitable education. UNESCO.*  
Obtenido de [https://www.unesco.org/en/articles/unesco-launches-professional-  
development-online-course-equitable-and-inclusive-education](https://www.unesco.org/en/articles/unesco-launches-professional-development-online-course-equitable-and-inclusive-education)

