

PERCEPCIONES DE DOCENTES ECUATORIANOS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LOS PRINCIPALES FACTORES QUE PROMUEVEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Perceptions of Ecuadorian early childhood education teachers on the main factors that promote educational inclusion

Paola Villarroel-Dávila
Aminael Sánchez-Rodríguez
Ángel Hernando-Gómez
Antonio Daniel García-Rojas
Universidad de Huelva
antonio.garcia@dedu.uhu.es

Vol. 18 nº 2 (diciembre 2025)

Fechas recepción 2/06/2025

Fecha Aceptación 30/11/2025

Como citar este artículo:

Villarroel-Dávila, P.; Sánchez-Rodríguez, A; Hernando-Gómez, A. y García-Rojas, AD (2025) Percepciones de docentes ecuatorianos de Educación Infantil sobre los principales factores que promueven la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol 18, nº 2, pp. 265-291

Resumen

El objetivo del presente estudio es determinar las dimensiones que en mayor nivel condicionan las actitudes inclusivas de 150 docentes de educación infantil de la ciudad de Quito en Ecuador. La investigación responde a un diseño cuantitativo, se elaboró un cuestionario ad hoc compuesto de 38 ítems valorados a través de una escala de Likert. Para el análisis de datos se utilizaron las técnicas estadísticas de modelado lineal generalizado y análisis de ecuaciones estructurales, de esta forma fue posible determinar que las dimensiones que más condicionan las actitudes inclusivas de los docentes son i) la participación de actores educativos en prácticas inclusivas y ii) la existencia declarada y socializada de prácticas inclusivas en las instituciones. Muy al contrario de la creencia generalizada, los resultados indican con certeza estadística que la formación docente no tiene un impacto significativo en las actitudes de los docentes.

Palabras clave: Educación infantil, inclusión educativa, actitudes docentes, formación docente, participación docente.

Abstract

The objective of this study is to determine the dimensions that at a higher level condition the inclusive attitudes of 150 early childhood education teachers from the city of Quito in Ecuador. The research responds to a quantitative design, an ad hoc questionnaire composed of 38 items evaluated using a Likert scale was developed. For the data analysis, the statistical techniques of generalized linear modeling and analysis of structural equations were used, in this way it was possible to determine that the dimensions that most condition the inclusive attitudes of teachers are i) the participation of educational actors in inclusive practices and ii) the declared and socialized existence of inclusive practices in institutions. Quite contrary to widespread belief, the results indicate with statistical certainty that teacher training does not have a significant impact on teachers' attitudes.

Key words: Early childhood education, educational inclusion, teacher attitudes, teacher training, teacher participation.

Introducción

La inclusión es un principio-directriz sobre la educación y la sociedad que implica asumir ideas de que todos tenemos la misma valía (Booth, et al., 2006). La educación inclusiva brinda respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (UNESCO, 2005) y puede ser definida como una actitud, como un sistema de valores, de creencias, (Arnaiz, 2019) para promover una sociedad con mayor justicia y equidad.

La educación inclusiva supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos que se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad sean nuestro foco de atención para la defensa de la dignidad e igualdad de las personas, como derechos inalienables (Echeita y Fernández-Blásquez, 2021; Simón y Echeita, 2013). Según Ureña (2019), la inclusión actúa como herramienta efectiva contra la discriminación y los prejuicios, lo que implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar (Valenciano, 2009).

En la educación infantil la inclusión necesita de ambientes de aprendizaje en donde se propicie la comunicación, la mediación, la experimentación y las interacciones (Domínguez y Bobadilla, 2019). Tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños y las prácticas destacables en la atención a las necesidades educativas especiales (Booth et al., 2006). De igual forma el carácter inclusivo en la educación infantil incluye respetar las diversas culturas y comunidades que no son iguales sino heterogéneas.

Uno de los factores más importantes a la hora de llevar a cabo la inclusión educativa en la educación infantil son las actitudes y las prácticas favorables de los agentes implicados en este proceso, en especial de los docentes. Según las

investigaciones, existen actitudes positivas por parte del profesorado para el desarrollo de prácticas inclusivas en sus aulas (Angenscheidt y Navarrete 2017; Avramidis y Norwich, 2010; Azorín et al., 2017).

La mayoría de los integrantes de la comunidad educativa presenta actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Hernández et al., 2023), pero en otros casos los docentes tienen actitudes neutras o negativas hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. Esto puede ser debido no a una actitud negativa, sino a no saber cómo dirigirse hacia estos alumnos, por desconocimiento (Hernández y Marchesi, 2021).

Por otra parte, el desarrollo de prácticas más eficaces para llegar a los alumnos más difíciles de alcanzar, puede crear un espacio para repensar interrumriendo los discursos existentes (Aiscow, 2020) y además trabajar de forma permanente con la familia. Para lograrlo, los maestros deben ser conscientes de suposiciones dominantes, creencias, actitudes y prácticas excluyentes que puedan afectar las interacciones (Ponciano y Shabazian, 2012) y comprender a sus alumnos mostrándose empático y sensible hacia sus intereses y sentimientos.

El análisis de las actitudes y prácticas de los docentes conduce a abordar suposiciones que se dan por sentado, generalmente relacionadas con expectativas sobre ciertos grupos de estudiantes, sus capacidades y comportamientos (Aiscow, 2020). Múltiples fuentes del campo pedagógico (Aiscow, 2020; Azorín y Martínez, 2023; Blanco 2005; Echeita y Fernández, 2021; Freire, 1983; Hernández y Marchesi, 2021; Murillo y Krichesky, 2015) señalan que la inclusión educativa necesita actitudes y prácticas que consideren aspectos como:

Apertura y empatía: la actitud abierta implica percibir e interpretar el mundo y las relaciones desde diferentes dimensiones y caminos que son cambiantes (González, 2020). Reconoce a la persona humana como sujeto– agente dotado de conciencia, libre y racional (Robles, 2020) al cual se debe valorar, respetar y aceptar desde la empatía y el reconocimiento de las capacidades individuales y familiares para crear prácticas equitativas.

Reflexión crítica: la inclusión es un proceso siempre inconcluso que requiere de procesos constantes de revisión y reflexión (Echeita y Fernández, 2021). Se necesita de los docentes pensamiento, reflexión y resistencia a la inercia de los hábitos arraigados y los estereotipos. Además, autorregulación, monitoreo autocrítico constante (Rodino, 2015) y racionalidad reflexiva (Schön, 1987). A

nivel más amplio, se espera que los docentes construyan una escuela que cuestione y comprenda los factores que históricamente han contribuido a negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías (Gentili, 2003).

Respeto a la diversidad: respetar no solo implica declaración, sino acción, es decir, desarrolla la capacidad de conocer y reconocer la diversidad con toda la valía que eso implica como personas y sociedad (González, 2020). Además, el docente será capaz de personalizar las experiencias comunes de aprendizaje (Blanco, 2005) y considerar las diferencias étnicas que plantean un reto importante a la educación en los contextos en los que habitan diferentes grupos culturales (Hernández y Marchesi, 2021).

Diálogo y sensibilidad: la comunicación es la esencia de la inclusión y la educación, por lo tanto, las prácticas dialógicas deben ser permanentes, Aiscow (2020) señala que las diferencias se convierten en un catalizador para la mejora a través del diálogo profesor/estudiante. La aceptación de las singularidades se concreta en ámbitos como el dialogo o relación comunicativa (Echeita y Fernández, 2021) que construyen comunidades sensibles y convierten “el diálogo es una exigencia existencial, es un encuentro de los sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire, 1985: 71).

Motivación y compromiso: el docente debe mantener su motivación en las labores diarias y, al mismo tiempo, motivar a los niños y niñas a través de actividades que tengan sentido y significado para su vida. Murillo y Krichesky (2015) afirma que una de las características de las escuelas justas es el compromiso de toda la comunidad de aprender partiendo de los principios de aprendizaje de todos, apoyo y colaboración. Esto implica que los docentes deben atreverse a asumir riesgos y probar nuevas formas de enseñanza, reflexionar sobre su práctica para transformarla y ser capaces de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias (Blanco, 2005).

A pesar de la evidencia empírica de la importancia de las actitudes y prácticas en la inclusión educativa, los discursos y acciones del Estado y las instituciones en los diferentes niveles educativos centran su atención en procesos de formación y capacitación que dotan a los docentes de conocimientos y estrategias para aplicar en el aula y lograr atender las necesidades de cada niño.

También existe la creencia casi generalizada de que a mayores títulos o

certificados de formación más efectivos son los procesos de inclusión educativa, tal es así que el Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2023 ofertó 5 cursos virtuales con un total de 580 horas y lanzó el Plan Nacional “Somos Inclusión” mientras que varias instituciones organizaron un sinnúmero de eventos sobre el tema. Existen 14 Maestrías de educación inclusiva, necesidades especiales y atención a la diversidad ofertadas en las universidades ecuatorianas (Consejo de Educación Superior, 2023).

Por el contrario, pocas veces se analizan las formas de actuar o relacionarse del docente en el aula y menos aún se organizan eventos o programas para mejorar las actitudes y prácticas inclusivas que facilitan o limitan la inclusión en el día a día. Se necesita poner atención a estos aspectos ya que son la base para crear ambientes acogedores y seguros que respeten la diversidad y evitar los altos índices acoso, violencia, discriminación y maltrato que cada vez se incrementa en las aulas y en los espacios familiares. El Ministerio de Educación del Ecuador en el marco del Plan Nacional de Prevención de Riesgos psicosociales en el sistema educativo (2023) presenta los siguientes datos: 51% de violencia física en los niños de 1 a 5 años y solo el 48.23 % de niños y niñas de 3 a 5 años asisten a centros de educación inicial.

Con estos antecedentes, habría que analizar la relación entre la formación docente y la inclusión en el sistema educativo. En este contexto el ánimo del presente estudio es indagar si la formación de los docentes tiene una relación significante con actitudes inclusivas en el ambiente educativo o, por el contrario, se necesita priorizar la identificación y el desarrollo de prácticas positivas y la relación con los actores para garantizar inclusión en el aula y en la institución educativa. Estas evidencias podrían no solo aportar a nivel del aula, sino contribuir a quienes diseñan políticas públicas para modificar la idea generalizada de que la oferta de cursos o formación académica determina una efectiva inclusión. También implicaría generar estudios de impacto de la formación continua que ofrece el Ministerio de Educación y otras instituciones con el fin de analizar la transferencia de conocimientos a los diversos contextos socioeducativos.

La hipótesis que guía este trabajo es: Las prácticas y la participación de los actores institucionales condicionan las actitudes inclusivas de los docentes en la educación infantil en un nivel mayor que la formación académica de los mismos

Metodología

La investigación tiene un enfoque cuantitativo. Los datos fueron analizados estadísticamente y los autores persiguieron comprobar la importancia de las actitudes del docente en la inclusión educativa en relación a su formación académica.

El contexto educativo en el cual se desarrolla la investigación pertenece a la zona urbana del distrito educativo los Chillos y Tumbaco de la ciudad de Quito-Ecuador donde las condiciones socioeconómicas son diversas. Para el estudio se consideraron 50 instituciones: 25 públicas y 25 privadas. El diseño muestral fue no probabilístico, discrecional o intencional. Participaron 150 docentes de centros de educación inicial (niños/as de 3 a 5 años) de los cuales 148 son mujeres y 2 varones.

Se obtuvo la opinión de los docentes a través de un cuestionario de elaboración propia que integra cuatro dimensiones: formación (siete ítems) prácticas quince ítems), actitudes (ocho ítems) y participación con actores educativos (ocho ítems) en total o son 38 ítems valorados con una escala de Likert. Este instrumento fue validado por 12 expertos conformados por profesionales que laboran en la educación en el rol de docentes de educación inicial, educación superior y funcionarias del Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC <https://educacion.gob.ec/>) y del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES <https://www.inclusion.gob.ec/>). Para la aplicación del instrumento se solicitó la autorización de la Dirección Nacional de Investigación del Ministerio de Educación y se estableció el consentimiento informado de los participantes, quienes respondieron a través del formulario de Google forms.

Modelamiento matemático

Se utilizó un modelo lineal generalizado (GLM) para examinar la capacidad predictiva de las variables Formación, Prácticas, Actores y las covariables Edad, Experiencia sobre la variable dependiente Actitudes inclusivas de los docentes.

La descripción de dichas variables es la siguiente:

Formación: comprende aspectos relacionados con el conocimiento sobre principios, enfoques, normativa de la inclusión educativa, así como los procesos de capacitación que los docentes realizan para ampliar su preparación

Prácticas: se refiere al conjunto de habilidades para diseñar, implementar y evaluar estrategias, recursos, considerando aspectos curriculares y didácticos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes

Actores: comprende las acciones de colaboración que promueven la participación y compromiso de la institución educativa, padres de familia y comunidad para garantizar contextos inclusivos.

Actitudes inclusivas: representan la disposición y el compromiso de los docentes hacia la diversidad y la creación de entornos de aprendizaje acogedores y respetuosos para todos los estudiantes, en los cuales se sientan valorados y respetados.

El GLM se definió e implementó empleando el software IBM SPSS Statistics versión 25. Se especificó una función de enlace logarítmica y una distribución de error de Poisson para modelar adecuadamente la naturaleza de recuento de la variable dependiente Actitudes. Las variables predictoras se incorporaron al modelo como efectos fijos.

El modelo se expresó como $\log(\mu_{\text{Actitudes}}) = \beta_0 + \beta_1 \text{Formación} + \beta_2 \text{Prácticas} + \beta_3 \text{Actores} + \beta_4 \text{Edad} + \beta_5 \text{Experiencia} + \beta_6 \text{Título académico}$, donde $\mu_{\text{Actitudes}}$ es el valor esperado en la variable respuesta Actitudes. Se evaluó el ajuste del modelo GLM examinando la Deviance y los residuos. Los efectos de las variables predictoras se consideraron significativos a un nivel alfa de 0.05.

El modelamiento por GLM permitió examinar el efecto de las dimensiones del cuestionario y las características de los participantes sobre las actitudes hacia la inclusión, ajustando por la naturaleza de conteo de los datos.

Análisis de Ecuaciones Estructurales

Se realizó un análisis de ecuaciones estructurales (SEM) para examinar las relaciones entre las variables latentes de actitudes, formación, prácticas y participación con actores educativos. El modelo SEM se especificó en el software R utilizando el paquete lavaan (Rosseel, 2012).

Se definieron cuatro variables latentes: Actitudes, Formación, Prácticas y Actores. La variable Actitudes se midió a través de 8 ítems (p23 a p30). La variable Formación se midió con 7 ítems (p1 a p7). La variable Prácticas se midió con 15 ítems (p8 a p22). Finalmente, la variable Actores se midió con 8 ítems (p31 a p38).

La relación estructural especificada fue que la variable Actitudes se predijo a partir de las variables Formación, Prácticas y Actores. No se especificaron otras relaciones entre las variables latentes. El modelo de ecuaciones estructurales se estimó utilizando el método de Máxima Verosimilitud Robusto (MLMV) para ajustar por la no

normalidad de los datos. Se evaluó el ajuste del modelo examinando los índices CFI, TLI, RMSEA y SRMR. Se consideró que valores de CFI y TLI mayores a 0.90, RMSEA menor a 0.08 y SRMR menor a 0.10 indicaban un buen ajuste (Joreskog y Sorbom 1993).

Resultados

Caracterización del instrumento de levantamiento de datos

La validación del instrumento por parte de especialistas se basa en la aplicación del coeficiente estadístico de Aiken. La fiabilidad del instrumento empleado para el levantamiento de datos se juzgó mediante el coeficiente Alfa de Conbrach. En la Tabla 1 se presentan los resultados de la validación del instrumento empleado mediante un panel de especialistas.

Tabla 1

Resultados de validación del instrumento de levantamiento de datos por parte de especialistas

Dimensiones	Criterios		
	Relevancia	Pertinencia	Claridad
Formación	1	0.99	0.93
Prácticas docentes	0.97	0.98	0.96
Actitudes	0.97	1	0.97
Participación de Actores	0.94	0.94	0.95
Total	0.97	0.98	0.95
			0.96

Fuente: elaboración propia

Por su parte en la Tabla 2 se muestran los resultados de fiabilidad del instrumento empleado para el levantamiento de datos en función del coeficiente Alfa de Cronbach.

Tabla 2

Resultados de fiabilidad del instrumento de levantamiento de datos

Dimensión	Número de Ítems	Alfa de Cronbach
Formación	7	0.920
Prácticas docentes	15	0.923
Actitudes	8	0.924
Participación de actores	8	0.922
	38	0.925

Fuente: elaboración propia

Modelamiento matemático de las actitudes inclusivas mediante un modelo lineal generalizado.

El modelo lineal generalizado que se construyó para determinar el impacto de cinco dimensiones sobre las actitudes inclusivas expresadas por los docentes encuestados resultó ser explicativo. Así lo constató la prueba ómnibus que se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

Prueba ómnibus^a

Chi-cuadrado de razón de verosimilitud	gl	Sig.
151.790	14	.000

Fuente: elaboración propia

El modelo lineal generalizado construido permitió cuantificar la contribución de las cinco dimensiones estudiadas sobre la variable dependiente: actitudes inclusivas reportadas por los docentes encuestados. Dichos resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Pruebas de efectos del modelo

Origen	Tipo III		
	<i>Chi-cuadrado de Wald</i>	<i>gl.</i>	<i>Sig.</i>
Experiencia	3.958	5	.556
Edad	8.879	6	.180
Formación	.333	1	.564
Prácticas inclusivas	64.042	1	.000
Participación de actores	12.935	1	.000

Fuente: elaboración propia

Los resultados reflejan que dos de las variables estudiadas poseen un poder predictivo que es estadísticamente significativo ($p < 0.001$) sobre las actitudes inclusivas declaradas por los docentes. Estas variables son: la existencia de prácticas inclusivas institucionalizadas en la unidad educativa y la participación activa y confesa de los diferentes actores educativos en acciones inclusivas.

Modelamiento de las actitudes inclusivas declaradas por los docentes mediante ecuaciones estructurales

El modelo de ecuaciones estructurales (SEM) se especificó y estimó utilizando el software R con el paquete Lavaan (Rosseel, 2012). Se definieron cuatro variables latentes: Actitudes, Formación, Prácticas y Actores. La variable Actitudes se midió a través de 8 ítems (p23 a p30), Formación con 7 ítems (p1 a p7), Prácticas con 15 ítems (p8 a p22) y Actores con 8 ítems (p31 a p38). El modelo estructural especificó que Actitudes se predijo a partir de Formación, Prácticas y Actores.

Evaluación del Ajuste del Modelo

El ajuste del modelo se evaluó utilizando varios índices de ajuste comúnmente recomendados:

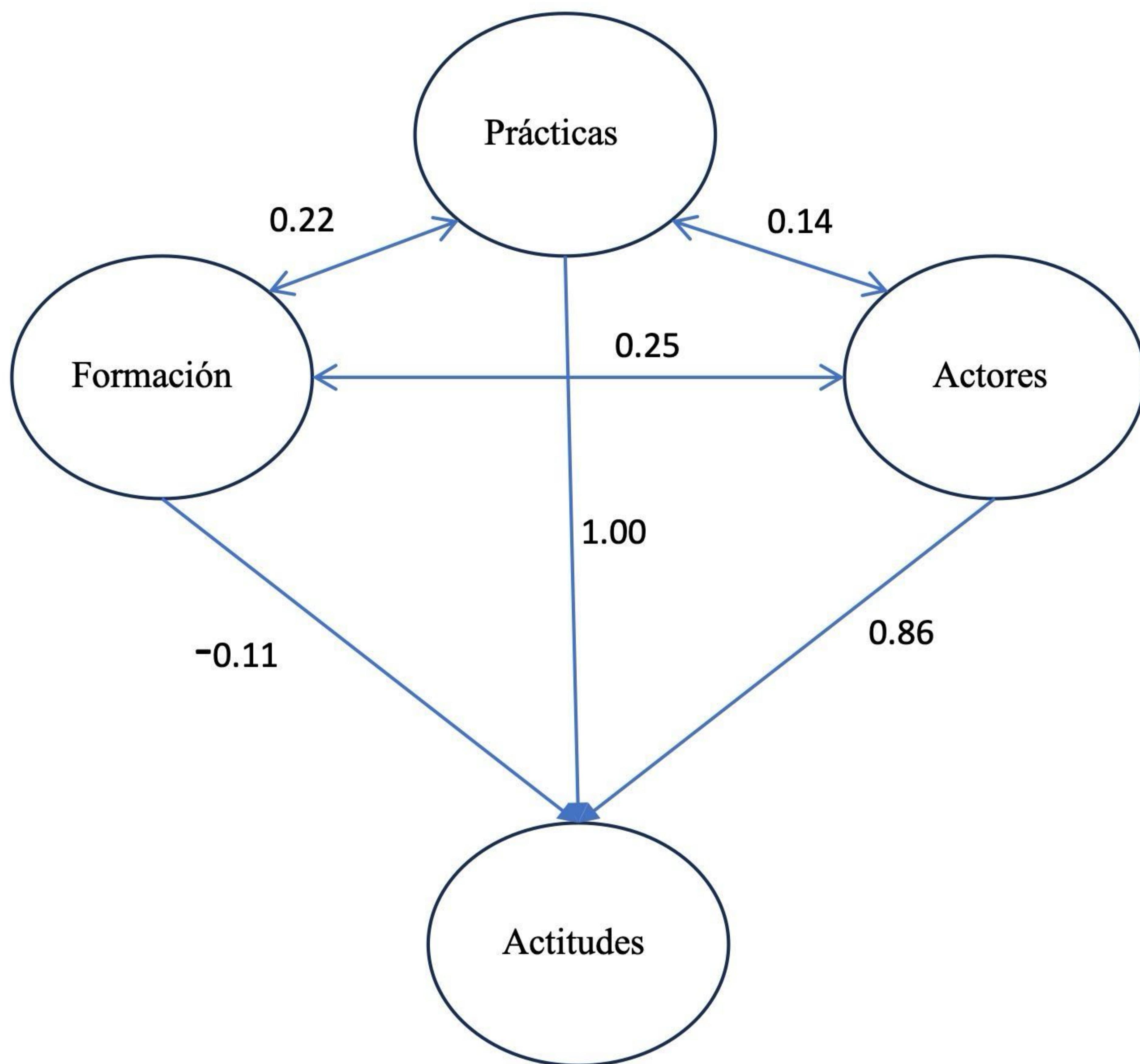
- Comparative Fit Index (CFI): 0.92
- Tucker-Lewis Index (TLI): 0.91
- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): 0.06
- Standardized Root Mean Square Residual (SRMR): 0.05

Los valores de CFI y TLI mayores a 0.90, RMSEA menor a 0.08 y SRMR menor a 0.10 indican que el modelo tiene un buen ajuste (Joreskog y Sorbom, 1993).

La Figura 1 presenta los principales resultados del modelo de primer orden derivado, que examina las relaciones entre las variables latentes Actitudes, Formación, Prácticas y Actores en el contexto de la inclusión educativa en la educación infantil. En este modelo, las flechas indican las relaciones significativas entre las variables latentes.

Figura 1

Modelo de ecuaciones estructurales de primer orden derivado



Fuente: elaboración propia

Para comprender mejor la variabilidad en las respuestas de los docentes sobre las distintas dimensiones evaluadas, se calculó la dispersión de los datos para cada ítem del cuestionario. La dispersión se midió mediante la desviación estándar de las respuestas para cada ítem. A continuación, se presentan dos tablas que muestran, respectivamente, las preguntas con mayor y menor carga de dispersión de los datos dentro de cada dimensión. La Tabla 5 muestra las preguntas con mayor dispersión de datos para cada dimensión. Estos ítems reflejan áreas donde las percepciones y actitudes de los docentes varían significativamente, lo que puede indicar diferencias en experiencias individuales o en la implementación de prácticas inclusivas en diferentes contextos.

Tabla 5

Preguntas relevantes según la carga de dispersión de datos que estas explican

Dimensión	Preguntas	Carga de dispersión de datos
Formación	P.6 Los ambientes de aprendizaje se diseñan considerando los principios de la inclusión educativa.	1.23
	P.4. El acceso a formación sobre inclusión educativa es permanente	1.21
	P.2 Los docentes conocen el marco normativo del Ecuador sobre la inclusión educativa	1.13
Prácticas inclusivas	P.18 Las normas de conducta favorecen la inclusión educativa en el ambiente de aprendizaje	1.29
	P.20. Las planificaciones curriculares son elaboradas por el equipo docente, considerando la diversidad.	1.24
	P.19 Los recursos didácticos utilizados responden a las necesidades de aprendizaje de todos los niños	1.22
Actitudes	P.24 El trato a los niños se realiza de acuerdo a las necesidades y características particulares	1.14
	P.26 Identifica y elimina los prejuicios y estereotipos de género o/y culturales en los ambientes de aprendizaje	1.07
	P.28 Valora la diversidad de los niños en los diferentes ambientes escolares	1.07
Participación de actores	P.33 La normativa del centro educativo ayuda a reducir las barreras y promover la inclusión educativa	1.94
	P.34 Los padres apoyan iniciativas de mejoramiento del ambiente de aprendizaje para promover la inclusión educativa	1.81
	P.35. La familia y comunidad promueven ambiente de aprendizaje acogedores y desafiantes.	1.67
	P.36 El trabajo en equipo entre la familia e institución es visible en los diferentes ambientes de aprendizaje.	

Fuente: elaboración propia

La Tabla 6 presenta las preguntas con menor dispersión de datos para cada dimensión. Estos ítems indican áreas donde existe un consenso más amplio entre los docentes, lo que sugiere percepciones y actitudes más uniformes sobre ciertos aspectos de la inclusión educativa.

Tabla 6

Preguntas no relevantes según la carga de dispersión de datos que estas explican

Dimensión	Ítem	Carga de dispersión de datos
Formación	P.5 La asistencia a cursos de formación sobre inclusión educativa es por iniciativa propia P.1 Los docentes poseen conocimiento sobre los enfoques de la inclusión educativa y ambientes de aprendizaje	0.98 1
Prácticas inclusivas	P.11 Se realiza actividades que ayudan a los niños a sentirse a gusto consigo mismo y con los demás P.16 El currículo es flexible y promueve el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños P.15 Las actividades en los ambientes de aprendizaje se diferencian de acuerdo al género	0.87 0.87 0.88
Actitudes	P.27 Promueve el respeto a la diversidad en ambientes educativos y sociales P.29 Detecta con facilidad las necesidades de los niños en el ambiente de aprendizaje P.25 Demuestra una actitud empática frente a la diversidad de los niños	0.86 0.90 0.91
Participación de actores	P.32 En el centro educativo se evidencia el compromiso de todos los miembros hacia la inclusión educativa a través de los ambientes de aprendizaje. P.31 Los docentes y autoridades de la institución trabajan colaborativamente de forma permanente en función de la inclusión educativa	0.99 1

Fuente: elaboración propia

Discusión

La hipótesis de este estudio fue “Las prácticas y la participación de los actores institucionales condicionan las actitudes inclusivas de los docentes en la educación infantil en un nivel mayor que la formación académica de los mismos”.

Los resultados del modelamiento matemático mostraron significancia estadística en las dimensiones de prácticas y participación de los actores lo que se ratifica con amplios argumentos tanto en el aula como en el ámbito institucional y social. En cuanto a la participación de actores Azorín y Martínez (2023) señalan que las familias deben tener una relación más estrecha con el centro escolar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como también las entidades locales y servicios sociales deben colaborar

más estrechamente con los centros escolares, aportándose mutuamente los recursos y redes de apoyo.

Por su parte, Echeita y Fernández (2021) destaca que la acción estratégica de mayor importancia en la inclusión educativa, es fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas. Establecer mecanismos de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa como las comunidades profesionales de aprendizaje sugeridas por (Murillo y Krichesky, 2015). También implica considerar toda la gama de procesos interactivos que llegan a la escuela desde fuera e impulsar una "ecología de equidad" (Ainscow et al., 2012) y al mismo tiempo, una crianza participativa y comprometida con el desarrollo infantil (CEPAL, 2023).

Tanto en la participación de actores institucionales como en las prácticas docentes el denominar común es el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y la creación de ambientes favorables desde un enfoque ecosistémico (Niemi, 2021; Azorín, 2018; Ainscow et al., 2012) en el cual todos los actores tienen un compromiso y responsabilidad compartida del proceso y el resultado de las prácticas inclusivas que siempre aspira la justicia y la equidad en especial con los grupos de mayor vulnerabilidad por condiciones de pobreza, discapacidad, género, etnia.

Una de los resultados, más importantes de este estudio se presenta en la dimensión de formación porque se esperaba mayor significancia estadística ya que gran número de investigaciones y políticas públicas se centra en la necesidad de promover la formación docente para alcanzar más efectividad en la inclusión educativa. Collado, Tárraga, Lacruz, & Sanz (2020) afirman que una de las barreras más relevantes para la inclusión que han detectado los docentes es la necesidad de aumentar su propia formación para poder cumplir con los requisitos de un sistema escolar inclusivo.

Los docentes necesitan capacitación y apoyo, en especial en las estrategias especializadas que incluyen la implementación de planes educativos individualizados, la utilización de formas alternativas de comunicación y la colocación de niños pequeños con discapacidades motoras, es decir necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Avramidis y Norwich, 2002; Blanco, 2005; Bruns y Mogharreban, 2007; Barton y Smith, 2015; UNESCO, 2020; Lacruz, Sanz, y Tárraga, 2021; D'Agostino y Horton, 2023).

En la revisión sistemática de Hernández et al. (2023) se señala que los docentes deben estar previamente formados para atender a la diversidad de estudiantes y deben saber qué adaptaciones tienen que utilizar en cada momento educativo. Azorín y

Martínez (2023) afirma que se debe profundizar en la formación del profesorado sobre todo en lo referente a la competencia digital y a la inclusión. Renovar su formación para un mayor acceso a recursos que permita avanzar en el campo de la innovación educativa.

Si bien los argumentos sobre la formación son muy válidos, creemos que no es suficiente para la inclusión educativa, pues como señala Kane (2002) las crecientes exigencias externas de una garantía de calidad y la insistencia en la implantación de protocolos de responsabilidad externa e interna generan concepciones tecnicistas de la docencia y de la capacitación pedagógica. Gracias a la cual el proceso de formación, muchas veces se torna mecánico y meritocrático centrado en habilidades instrumentales que pueden tener un sesgo al no considerar los demás componentes de la inclusión educativa como la cultura, las emociones, el trabajo cooperativo, el ambiente natural por ello en la actualidad más voces se unen al enfoque ecológico, sistémico, sustentable, de decrecimiento... porque se aspira una transformación educativa y social.

Se necesitaría plantearse una nueva visión de formación centrado en la capacidad de aprendizaje de docente y en el trabajo en equipo que integre el mundo afectivo, relacional cognitivo y cultural de los docentes cuyo objetivo principal debe ser el compromiso con valores de justicia y equidad para una educación y sociedad más humana y solidaria que supere los efectos nocivos de la exclusión que se naturaliza de forma sutil y silenciosa. En palabras de Murillo y Krichesky (2015) sería construir una cultura escolar para la Justicia Social.

En cuanto a las covariables edad y experiencia no existe significancia estadística con las prácticas inclusivas. Por el contrario, el estudio de Triviño et al. (2022) señala cuanto mayor es la edad o los años de experiencia, peor es la preparación percibida de los docentes para la inclusión. Específicamente en educación Infantil existe diferencias significativas dependiendo de la edad y los años de experiencia de los docentes en dos de las dimensiones de inclusión educativa como “Apoyos” y “Participación” de la comunidad, los profesores más longevos y con más años de experiencia puntúan más bajo que los más jóvenes y con menos años de experiencia como docentes (Rojo et al., 2023).

Otro de los argumentos que podría explicar este resultado es que las respuestas de las docentes son generadas por la influencia del discurso social en pro de la inclusión desde las políticas públicas, las normativas que se aceptan, aunque no existe la conciencia real de lo significa. Como mencionan Gómez et al., 2023; Bidegain y Antola,

2017) es posible que los resultados positivos hacia la educación inclusiva se vieran influenciados por el sesgo de deseabilidad social, de manera que los participantes, consciente o inconscientemente, respondieran de la manera que consideraban más políticamente correcta.

Las principales relaciones identificadas mediante el modelado por ecuaciones estructurales fueron las siguientes:

1. Formación → Actitudes: Aunque la relación entre la formación docente y las actitudes inclusivas no fue estadísticamente significativa en el análisis anterior, en este modelo derivado se observa una influencia moderada (no significativa) de la formación sobre las actitudes. Esto sugiere que la formación por sí sola no es suficiente para modificar significativamente las actitudes inclusivas de los docentes.
2. Prácticas → Actitudes: La relación entre las prácticas inclusivas y las actitudes inclusivas de los docentes muestra una fuerte y significativa asociación, indicando que las prácticas inclusivas establecidas en las instituciones educativas juegan un papel crucial en la formación de actitudes positivas hacia la inclusión educativa.
3. Actores → Actitudes: La participación de actores educativos, como padres y personal de apoyo, en las prácticas inclusivas también muestra una relación significativa y robusta con las actitudes inclusivas de los docentes. Este hallazgo resalta la importancia de un enfoque colaborativo y participativo para fomentar actitudes inclusivas.

Estos resultados enfatizan la necesidad de un enfoque integral que combine la implementación de prácticas inclusivas y la participación activa de todos los actores educativos, más allá de la simple provisión de formación docente. La interacción entre estas dimensiones es fundamental para promover actitudes inclusivas y, por ende, avanzar hacia una educación infantil más inclusiva y equitativa.

Los resultados de las ecuaciones estructurales a nivel de preguntas mostraron la relevancia de varios ítems siendo las preguntas relacionadas con la dimensión participación de actores, las que tienen más alta significancia como el conocimiento de la normativa que ayuda a reducir las barreras y promover la inclusión educativa, el apoyo de los padres en iniciativas de mejoramiento, el trabajo en equipo de la familia, escuela y comunidad. Resultados que se relacionan con los datos obtenidos en el GLM y con las investigaciones en el campo educativo.

Niemi (2021) afirma que las condiciones básicas en el ecosistema educativo son que diferentes actores y partes interesadas trabajen en colaboración, que existan interacciones activas dentro y entre los diferentes subsistemas para apoyar tanto la equidad como la calidad de la educación. Fomentar la participación activa de las familias y comunidades en la crianza de los hijos es fundamental para el desarrollo integral de la primera infancia y su bienestar socioemocional (CEPAL, 2023). Abrirse a la comunidad y al apoyo a otros grupos, servicios y organizaciones que participan asiduamente en la vida escolar (Azorín, 2018). Se busca construir una cultura organizacional cooperativa y no discriminatoria que materialice la idea de convivir, aprender juntos (Duk et al., 2019) y a sostener valores, creencias y prácticas acordes con el proyecto ambicioso y justo de la escuela inclusiva (Arnaiz, 2019).

Unas de las preguntas de menor significación es la P.27 junto con la P.29 y P25 que se refieren a promover el respeto a la diversidad, la detección de las necesidades de los niños y la actitud empática respectivamente. Podría justificarse porque los docentes observan que no tienen estrategias suficientes para promover el respeto de la diversidad en el día a día de la institución educativa y mucho más complejo protocolos para detección de necesidades que exige el apoyo de otros especialistas y de la familia. Sin embargo, existe contradicción con el resultado de la P.28 referida a la valoración de la diversidad de los niños que tiene mayor significancia al igual y a la P.24 sobre el trato a los niños de acuerdo a las necesidades y características particulares.

Se entiende que si existe valoración de la diversidad y un trato de acuerdo a las necesidades de niños debería existir respeto por la diversidad y una actitud empática, al respecto Duk et al. (2019) menciona que la valoración positiva de la diversidad es una oportunidad y recurso para el aprendizaje de todos/as desde el enfoque de derechos y la generación de entornos de aprendizaje inclusivos que promuevan una convivencia respetuosa de la diversidad. (Aiscow, 2020).

Las necesidades e intereses de los estudiantes son diferentes; ante esto, el docente debe plantear en los ambientes pedagógicos un proceso formativo que aborde esas diferencias, sin excluir, condicionar o minimizar. (Rodríguez, 2017; Mendioroz y Rivero, 2018; Blanco, 2005). Promover experiencias, exploraciones e implementación de proyectos que reconozcan a los niños como únicos, diferentes a los demás (Garza, 2016), lo que implica tener una elevada expectativa de éxito, esto se transmite de forma implícita, demostrándoles confianza en sus posibilidades (Hernández y Marchesi, 2021).

En la dimensión de prácticas docentes la mayor significancia se observa en la pregunta P.19 Los recursos didácticos utilizado responden a las necesidades de aprendizaje de todos los niños P.20. Las planificaciones curriculares son elaboradas por el equipo docente, considerando la diversidad, mientras que la pregunta P16 relacionada con la flexibilidad del currículo para promover el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños tiene menor significancia, esto puede evidenciar una dicotomía entre la gestión de las docentes en el aula y lo que estable el currículo oficial del Ministerio de Educación, aunque a nivel teórico y declarativo tanto las docentes como el Ministerio consideran de suma importancia la atención a la diversidad y el juego en el currículo.

En el currículo ecuatoriano se declara que las orientaciones metodológicas generan oportunidades de aprendizaje para lograr procesos pedagógicos interactivos, motivadores e innovadores, que respeten las diferencias individuales, culturales y los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los niños” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Por su parte, la oferta de Educación especializada e inclusiva del Ministerio afirma que desde el nivel inicial implementarán las medidas y recursos que permitan estimular el desarrollo personal, intelectual, social y emocional, contemplando la identificación, evaluación, adaptación e implementación de medidas curriculares adecuadas a su ritmo y profundidad de aprendizaje, motivación, interés y creatividad (MINEDUC, 2024).

La percepción de los docentes en cuanto a la poca flexibilidad curricular puede estar respalda en las múltiples reflexiones sobre el currículo que abogan por el diseño de currículos diversificados y universales para el aprendizaje y el manejo didáctico en un aula inclusiva. (Herrera et al., 2018) La igualdad formal, en una trayectoria escolar única, no garantiza una igualdad real. Por eso, precisamente, se requiere un modo de organizar el currículum, que no deje su acceso al arbitrio del esfuerzo de cada uno o de su capacidad de trabajo (Bolívar, 2019) y que no sea solo una cuestión académica sino ética (López 2018). UNESCO (2020) en el informe de seguimiento de la educación en el mundo argumenta que los planes de estudios deben ser flexibles y adaptarse a las distintas necesidades. No deben conducir a callejones sin salida en la educación, sino ofrecer vías de acceso a posibilidades continuas de educación.

El nivel de significancia de la pregunta P.2 relacionada con el conocimiento el marco normativo del Ecuador sobre la inclusión educativa al igual que la pregunta P.33 sobre normativa y la reducción de barreras demuestra coherencia en la opinión de los docentes y al mismo tiempo la prioridad que le otorgan a la normativa, la interrogante

que surge es si efectivamente ¿conocen las docentes la normativa? ¿la normativa favorece las prácticas inclusivas o es solo un instrumento para cumplir leyes impuestas por el Estado? La investigación de Palacio (2015) en el contexto colombiano afirma que no existe una relación dialógica entre la normatividad y la actitud expresada por los docentes y directivos docentes, frente a la inclusión y, por tanto, no se puede hablar de una unidad dialéctica que se complementa.

Es interesante el alto nivel de significancia de la P.18 en la dimensión de prácticas docentes se considera que las normas de conductas favorecen la inclusión educativa, no existen estudios específicos que confirmen la relación entre estas normas y la inclusión, más bien se menciona sobre la necesidad de aprender a convivir, a cooperar, a respetar la individualidad para que cada estudiante se sienta valorado por ser quien es, promoviendo su sentimiento de pertenencia y fortaleciendo la construcción de su identidad personal en una comunidad segura, acogedora y libre de discriminación (Duk et al., 2019).

La P.26 relacionada con la identificación y eliminación de los prejuicios y estereotipos de género o/y culturales tiene estrecha relación con las actitudes inclusivas, es un aspecto esencial porque evitan situaciones de exclusión al encasillar a los niños y adultos en concepto o grupos sociales como lo menciona Rodríguez (2017) “las etiquetas y el hecho de pertenecer a determinado grupo social significan colocar en las personas características propias o típicas de dicho grupo, lo que genera un prejuicio hacia ellas y, a su vez, se promueven actitudes discriminatorias” (p.156)

Múltiples investigaciones describen imaginarios de los docentes que tienden a atribuir a los y las migrantes una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas (Cerón et al., 2017). Las diferencias entre los docentes de minorías y docentes blancos los primeros demuestran un compromiso más profundo y crítico con diversidad, inclusión, equidad y justicia. (Lang et al. (2024). Los Indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad, presentan situaciones de rechazo, discriminación y/o segregación educativa y social por su condición personal o cultural. (Hernández y Marchesi, 2021).

La eliminación de estos prejuicios es posible en la medida que los docentes reflexionen sobre la propia práctica, es decir deben ser más conscientes de lo que saben, lo que creen, lo que dicen, lo que quieren, de lo que valoran y buscan en la práctica cotidiana en el aula (Robles y Muñiz, 2020). La capacidad reflexiva y de análisis crítico del docente permitirá implementar experiencias para aprovechar la diversidad, la

búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo crítico y al mismo tiempo promover el respeto y la solidaridad como la base para dejar atrás el racismo, la xenofobia y otras formas de interacción humana que resultan perjudiciales para la convivencia democrática, entonces surgirá una transformación profunda de las representaciones y actitudes en el sistema educativo y de las sociedades (Cerón, Pérez y Poblete, 2017; Duk et al., 2019; Herrera et al., 2018; Valenciano, 2009).

Tras el análisis se acepta la hipótesis planteada, pues la significancia estadística tanto en el modelamiento matemático como en las ecuaciones estructurales es más alta en las prácticas y la participación de actores institucionales que la formación de los docentes lo que cuestiona la creencia generalizada de que la formación es la dimensión más importante para promover mejores prácticas inclusivas.

Las actitudes inclusivas son predictores de altos niveles de eficacia en las aulas (Álvarez-Castillo y Buenestado-Fernández 2015; Kunz et al., 2021) tanto en los docentes en formación como en los docentes en ejercicio. Hernández y Marchesi (2021) afirman que el conocimiento de las actitudes de los profesores hacia la diversidad de los alumnos y hacia la inclusión en sus aulas es fundamental para impulsar proyectos de cambio. Por su parte la UNESCO (2020) señala “Las actitudes de los docentes ponen de manifiesto incertidumbres persistentes acerca de la viabilidad de hacer realidad una educación inclusiva para todos” (p.171). Las actitudes están estrechamente relacionadas con los valores por eso se debería tomar en cuenta las palabras de Echeita y Fernández (2021) cuando afirma que la inclusión es, en el fondo, una cuestión de valores.

Una de las limitaciones del estudio es no considerar factores del contexto cultural y las concepciones de los docentes en relación a la diversidad e inclusión desde su propia historia de vida y el ambiente familiar, laboral y social al que pertenece, pues el instrumento presentó preguntas generales y no específicas. Si bien las cuatro dimensiones del instrumento son comunes en las diferentes fuentes bibliográficas e investigaciones sobre inclusión educativa, se necesita mayor delimitación en las preguntas relacionadas con las actitudes porque los resultados evidenciaron ciertas contradicciones.

Debido a la complejidad del estudio se requiere profundizar estudios que utilicen diversos enfoques de investigación, así como instrumentos para responder, por ejemplo, las siguientes preguntas en el campo de la educación infantil: ¿Cuáles son los componentes intersubjetivos que limitan o facilitan actitudes positivas? ¿Cómo se modifican las actitudes y prácticas en contextos de alta vulnerabilidad? ¿Cómo las

actitudes y prácticas inclusivas generan el cambio cultural de la sociedad? Estas preguntas necesitan investigarse a partir de un enfoque humanista, de derechos y ecosistémico para construir una educación infantil que valora la diversidad, no solo, de cada niño, sino de sus familias y busca garantizar el derecho de una educación de calidad al margen de su cultura, capacidades, género, creencias.

Conclusiones

La participación activa y comprometida de todos los actores educativos es un aspecto esencial en la inclusión que requiere trabajo cooperativo y el apoyo de factores internos y externos que inciden en la institución educativa pues todo funciona como un sistema complejo en constante cambio. Además, se necesita un cambio cultural y organizacional para mantener valores y prácticas coherentes con la aspiración común de una escuela justa y democrática.

Las prácticas de los docentes de educación infantil se basan en metodologías centradas en la experimentación, la creación y el respeto a las necesidades individuales y el bienestar emocional de los niños a través del juego y estrategias como los rincones, el trabajo cooperativo, los proyectos, las asambleas. Sin embargo, se necesita analizar la flexibilidad curricular para atender la diversidad y garantizar el aprendizaje de todos los niños y niñas, evitando que el currículo sea solo un instrumento técnico y descontextualizado.

La formación docente es una preocupación permanente a nivel individual, institucional y estatal, sin embargo, los resultados de este estudio evidencian una baja significancia estadística lo que motiva a un análisis más profundo sobre los procesos y programas de formación docente tanto inicial como permanente para ratificar su importancia y cómo incide en la inclusión educativa. Existen acuerdos en el hecho de que es necesario fortalecer y mejorar los procesos de formación en especial desde una perspectiva sistémica e intercultural que valore aspectos emocionales, relaciones, culturales y ambientales.

La inclusión educativa es un camino que nos permite comprender la participación y compromiso que cada miembro de la comunidad educativa en beneficio del aprendizaje de todos los niños y de la transformación social. Aprendemos a vivir juntos desde nuestra propia identidad y diferencia cultural, lingüística, religiosa, de género, de aprendizaje lo que significa también aprender a empatizar, a superar barreras,

a reflexionar, a soñar y asumir desafíos para eliminar la exclusión de miles de niños alrededor del mundo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, Mel, Dyson, Alan, Goldrick, Sue, y West, Mel (2012), *Desarrollar sistemas educativos equitativos*, Londres, Routledge.
- Aiscow, Mel (2020), “Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: lecciones de experiencias internacionales”, *Revista Nórdica de Estudios en Política Educativa*, vol.6, núm. 4, pp.7-16. DOI:10.1080/20020317.2020.1729587.
- Álvarez-Castillo, José y Buenestado-Fernández, Mariana (2015), “Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación”, *Revista Complutense de Educación*, vol.26, núm.3, pp. 627-645.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551.
- Angenscheidt-Bidegain, Leticia y Navarrete-Antola, Ignacio (2017), “Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva”, *Ciencias Psicológicas*, vol.11, núm. 2, pp. 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.
- Arnaiz, Pilar (2019), La Educación Inclusiva en el siglo XXI Avances y desafíos . Murcia, Universidad de Murcia .
- Avramidis, Elias y Norwich, Brahn (2010), “Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature”, *European Journal of Special Needs Education* , vol. 17, núm. 2, pp.129-147.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Azorín, Cecilia (2018), “Abriendo fronteras para la inclusión: la Ecología de la Equidad”, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol.11, núm.1, pp. 213-228.
- Azorín, Cecilia y Martínez, Carmen (2023), “Educación inclusiva en tiempos de pandemia”, *Revista Complutense de Educación*, vol.34, núm.1, pp.57-69
<https://dx.doi.org/10.5209/rced.76761>.
- Azorín, Cecilia, Arnaiz, Pilar y Maquilón, Javier (2017), “Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.22, núm. 71, pp.1021-1045.

- Barton, Erin y Smith, Bárbara (2015), “Promoción de la inclusión preescolar de alta calidad: debate y recomendaciones para el campo”, *Temas educación especial para primera infancia*, vol.35, núm.2, DOI: 10.1177/0271121415583048.
- Blanco, Rosa (2005), “Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas”, *Revista Prelac*, vol.1, núm.1, pp. 174-177.
- Bolívar, Antonio (2019), “Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos”, *Revista e-Curriculum*, vol.17; núm 3, pp. 827-851.<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>.
- Booth, Tony, Ainscow, Mel y Kingston, Denise (2006), *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, Reino Unido, CSIE.
- Booth, Tomy, Simón Cecilia, Sandoval Marta; Echeita Gerardo y Muñoz, Yolanda (2015), “Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.13, núm.3, pp. 5-19. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Bruns, Deborah y Mogharreban, Cathy (2007), The gap between beliefs and practices brecha Early Childhood Practitioners' Perceptions Inclusion about, *Revista de Investigación en educación Infantil*, vol.21, núm. 3, pp-229-241. DOI: 10.1080/02568540709594591.
- Castillo, Pablo, Miranda, Carlos, Norambuena, Ivette y Galloso, Edith (2020), “Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno”, *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 19, núm. 41, pp. 17 - 27.
- CEPAL (2023), “*La primera infancia en América Latina y el Caribe pospandemia*” en: https://www.cepal.org/en/insights/early-childhood-post-pandemic-latin-america-andcaribbean?utm_source=CiviCRM&utm_medium=email&utm_campaign=20231229_challenges_bulletin_25 (consulta 15 de mayo de 2024)
- Cerón, Leidy, Pérez, Marly y Poblete, Rolando (2017), “Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol.1, núm.2 , pp. 233-246 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>.

Collado, Alba, Tárraga, Raúl, Lacruz, Irene y Sanz, Pilar (2020), “Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva”, *Educar*, vol. 56, núm.2 , pp.509-523. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>.

Consejo de Educación Superior (2023) Oferta Académica Vigente del Sistema de Educación Superior, en: https://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/ (consulta: 29 de abril del 2024)

Cruz, Norella y Burbano, Andrea (2021), “Arquitectura y Educación”, en Pablo Páramo y Andrea Burbano (coordinadores) *El tercer maestro*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp 17-144.

D'Agostino, Sophia y Horton, Elizabeth (2023), “Examining Inclusive Preschool Teachers' Perspectives and Practices: a mixed-Methods Investigation”, *Journal of Early Intervention*. DOI: 10.1177/10538151231190627.

Duk, Cynthia; Cisternas, Tatiana y Ramos, Liliana (2019), “Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos desafíos “, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol.13, núm. 2, pp. 91-109 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>.

Echeita, Gerardo y Fernández, María (2021), *Colaboración un participación en el proceso hacia una educación más inclusiva*, Santiago de Chile, OEI.

Ministerio de Educación del Ecuador (2014), *Curículo de Educación Inicial*, Quito, MINEDUC.

Ministerio de Educación del Ecuador (2024), “Educación Especializada e Inclusiva”, en: <https://educacion.gob.ec/educacion-especial-inclusiva/> (consulta: 7 mayo de 2024)

Freire, Paulo (1985), *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

Gentili, Pablo (2003), “La Exclusión y la Escuela”, ponencia presentada en el “Laboratorio de Políticas Públicas” Río de Janeiro, Universidad del Estado de Río de Janeiro, 20 de septiembre 2003, en:
<https://www.lasociedadcivil.org/doc/la-exclusion-y-la-escuela-el-apartheid-educativo-como-politica-de-ocultamiento/> (consulta: 28 de abril de 2024)

Gómez-Marí, Irene, Pastor-Cerezuela, Gema y Tárraga-Mínguez, Raúl (2023), “Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp.165-176. vol.26 núm. 3, <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>.

González, Miguel (2020), *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Manizales, Horizontes Humanos de Kalkan.

González, Miguel y Muñoz, Jorge (2018), “Instantáneas en torno a la Pedagogía y Desarrollo Humano”, En Universidad Carólica de Pereira, *Comunicación, educación y cultura. Movilidades y perspectivas*, Pereira, Gráficas Buda, pp. 17-38.

Hernández, Laura y Marchesi, Álvaro (2021), “Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España”, *Ciencia y Educación*, vol. 5 núm. 1, pp. 7-24. DOI: <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1>.

Hernández-Beltrán, Víctor ; González-Coto Victoria, Gámez-Calvo, Luisa; Suárez-Arévalo, Elsa y Gamonales, José (2023), “Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria: Revisión sistemática”, *Bordón, Revista de Pedagogía*, vol. 75 núm.1 , pp.83-110. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95518>.

Herrera, José, Parrilla, Angeles, Blanco, Antonia y Guevara, Geycell (2018), “La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol.12, núm.1 , pp. 21-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>

Joreskog, Karl y Sorbom, Dag. (1993), *Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit*. NY. NY, University Press of America.

Kane, Ruth (2002), “¿Cómo enseñamos a los docentes?”, *Perspectivas*, vol.33 núm.3 , pp.11-132.

Kunz, André, Luder, Reto y Kassis, Wassilis . (2021), “Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities”, *Frontiers in Education*, vol.6. DOI:<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>.

Lacruz-Pérez, Irene, Sanz-Cervera, Pilar y Tárraga-Mínguez, Raúl (2021), “Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en España: una revisión sistemática”, *Education Sciences*, vol.11, núm.2 , <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>.

Lang, Sara, Tebben, Erin, Luckey, Summer, Hurns, Kyla, Fox, Erin, Ford, Donna, Pasque, Penny (2024), “Early childhood teachers’ dispositions, knowledge, and skills related to diversity, inclusion, equity, and justice”, *Early Childhood*

Research Quarterly, vol. 67, pp.111-127.DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.12.005>.

López-Melero, Miguel (2018), “Presentación. Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.32, núm.2 , pp.17-28.

Love, Haley y Horn, Eva. (2021), “Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education”, *Topics in Early Childhood Special Education*. vol.40 núm.3. DOI: 10.1177/0271121419846342.

MINEDUC. (2023), *Educar es prevenir*, Quito , MINUDEC.

Murillo, Javier y Krichesky, Gabriela (2015), “ Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.13 núm.1 , pp. 69-102.
DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>

Niemi, Hannele (2021), “ Education Reforms for Equity and Quality: An Analysis from an Educational Ecosystem Perspective with Reference to Finnish Educational Transformations”, *Center for Educational Policy Studies Journal*, vol.1, núm.2, pp.13-35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>.

Palacio, Nilva (2015), “Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?”, *Plumilla Educativa* , pp.103-129.

Ponciano, Leslie y Shabazian, Ani (2012), “Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood”, *Dimensions of Early Childhood*, vol.40 núm. 1, pp. 23-30.

Robles, Claudia y Muñiz, Carlos (2020), “El humanismo en la práctica docente de las instituciones de educación superior”, *Revista de Management de la Universidad de Palermo*, vol. núm.22 , pp. 73-83.

Rodino, Ana (2015), “La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social”, *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, pp.202-215.

Rodríguez, Zeidy (2017), “Inclusión: humanización como fundamento de calidad educativa”, *Ágora de heterodoxias*, vol.3 núm.2, pp.150-167.

Rojo, Jorge y Gualán, Carmen (2023), Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol.11, núm. 1, pp. 20-33. <https://doi.org/10.58210/inclu3508>

Rosseel, Yves (2012), “lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling”, *Journal of Statistical Software*, vol.48, núm. 2, pp.1-36.
<https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>.

Schön, Donald (1987), *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós.

Triviño Natalia, Barrios, Sabina; Mañanas, Carlos Jorje, Mendoza, María, Adsuar, José, Acevedo, Ángel y Rojo, Jorge (2022).” Percepciones del profesorado español sobre su preparación para la educación inclusiva: la relación entre la edad y los años de experiencia docente”, *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, vol.19, núm.9, pp. 5750.
DOI:<https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>.

UNESCO. (2005), *Biblioteca digital UNESDOC*, en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> (consulta 16 de mayo de 2024)

UNESCO. (2020), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos significan*, en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817> (consulta 25 de mayo del 2024)

Valenciano, Grettel (2009), Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida, en Pilar Sarto Venegas, *Aspectos clave de la educación inclusiva*, Salamanca: Publicaciones del Inicio, pp. 13-24.