



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), noviembre-diciembre 2024,
Volumen 8, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6

**PERCEPCIONES Y DESARROLLO DE
COMPETENCIAS INCLUSIVAS EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A TRAVÉS DE
LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES**

**PERCEPTIONS AND DEVELOPMENT OF INCLUSIVE
COMPETENCIES IN EDUCATION STUDENTS THROUGH
PREPROFESSIONAL INTERNSHIPS.**

Emilia Valeria Briones Peña
Universidad Estatal de Milagro

Silvia Carolina Zambonino Torres
Universidad Estatal de Milagro

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14673

Percepciones y Desarrollo de Competencias Inclusivas en Estudiantes de Educación a través de las Prácticas Preprofesionales

Emilia Valeria Briones Peña¹ebrionesp@unemi.edu.ec<https://orcid.org/0009-0007-1788-6281>Universidad Estatal de Milagro – Vicerrectorado
de Vinculación
Ecuador**Silvia Carolina Zambonino Torres**szamboninot@unemi.edu.ec<https://orcid.org/0009-0001-6898-366X>Universidad Estatal de Milagro – Vicerrectorado
de Vinculación
Ecuador

RESUMEN

El estudio explora las percepciones y el desarrollo de competencias inclusivas en estudiantes de la Carrera de Educación Inicial Semipresencial de la Universidad Estatal de Milagro, a través de prácticas preprofesionales en contextos diversos. El objetivo general de este estudio es analizar la incidencia de las prácticas preprofesionales integrales en la formación de los estudiantes, evaluando su impacto en la atención a la diversidad en las instituciones educativas. Se usó la metodología cualitativa mediante el uso de un cuestionario con 15 preguntas divididos en cinco secciones para la recolección de la información. Los resultados indican una variabilidad en la preparación teórica recibida, pues, aunque algunos participantes consideran la formación adecuada, otros señalan brechas significativas en su capacidad para enfrentar los desafíos de la inclusión. Además, la experiencia práctica impactó positivamente en sus actitudes hacia la inclusión, incrementando su compromiso hacia una educación equitativa y reforzando sus creencias sobre la importancia de un entorno inclusivo. Entre las sugerencias, se enfatiza la necesidad de mayor apoyo de tutores, acceso a materiales específicos y capacitación previa en estrategias inclusivas, indicando áreas de mejora para optimizar.

Palabras claves: inclusión, educación, diversidad, practicas preprofesionales

¹ Autor principal.

Correspondencia: ebrionesp@unemi.edu.ec

Perceptions and Development of Inclusive Competencies in Education Students through Preprofessional Internships.

ABSTRACT

The study explores the perceptions and the development of inclusive competencies in students of the Semipresential Initial Education Career of the State University of Milagro, through pre-professional practices in diverse contexts. The general objective of this study is to analyze the incidence of comprehensive pre-professional practices in the training of students, evaluating their impact on the attention to diversity in educational institutions. A qualitative methodology was used by means of a questionnaire with 15 questions divided into five sections for the collection of information. The results indicate a variability in the theoretical preparation received, since although some participants consider the training to be adequate, others point out significant gaps in their ability to face the challenges of inclusion. In addition, the practical experience positively impacted their attitudes towards inclusion, increasing their commitment to equitable education and reinforcing their beliefs about the importance of an inclusive environment. Among the suggestions, the need for greater tutor support, access to specific materials and previous training in inclusive strategies is emphasized, indicating areas for improvement to optimize.

Key words: inclusion, education, diversity, pre professional practices. -

Artículo recibido 09 noviembre 2023

Aceptado para publicación: 12 diciembre 2023



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación especial ha cambiado significativamente, especialmente en el manejo de discapacidades múltiples, que presentan desafíos únicos, esto ha llevado a la necesidad de enfoques inclusivos que aseguren el desarrollo pleno de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones individuales (Bernal et al., 2024). La educación inclusiva implica una serie de adaptaciones que abarcan no solo el diseño de los modelos curriculares y los métodos de enseñanza, sino también los enfoques utilizados en la formación de los docentes, quienes luego deberán trabajar en aulas con estudiantes que tienen diversas necesidades de aprendizaje (Armijos et al., 2022; Martínez y Fernández, 2020).

Rodríguez (2022) expone que para fomentar la educación inclusiva es necesario adoptar prácticas innovadoras que se aparten de los modelos tradicionales. Estos modelos han contribuido al desarrollo de un sistema educativo segregacionista, que ha excluido a los estudiantes con discapacidad de las escuelas regulares debido a la falta de preparación para gestionar aulas diversas (De la Herrán, 2021; Ayala, 2020).

De acuerdo con Bernal et al. (2024) se ha reconocido ampliamente la importancia de la inclusión en la educación es fundamental señalar que los enfoques inclusivos no solo benefician a los estudiantes con discapacidades múltiples, sino que también enriquecen el entorno educativo para todos los alumnos. En este contexto, autores como Del Río (2021) y Troncoso et al. (2022) sugieren que la innovación pedagógica es clave para enfrentar los desafíos actuales, ya que fomenta el desarrollo de competencias esenciales para transformar la práctica docente.

En torno a ello Armijos et al. (2022) expresa que la principal dificultad para implementar la educación inclusiva es la escasez de información y la falta de comprensión del concepto de inclusión, lo que dificulta su adecuada aplicación en los sistemas educativos. Es por ello que Pinargote y Bert (2024) expresan que la capacitación continua de los docentes es crucial para desarrollar un entorno educativo inclusivo que atienda adecuadamente las necesidades de los estudiantes.

Esto se sustenta con lo expuesto por Bernal et al. (2024) quienes explican que la educación inclusiva demanda un compromiso tanto institucional como social para superar las barreras estructurales y actitudinales que históricamente han excluido a los estudiantes con discapacidades múltiples. La



pedagogía inclusiva, en su esencia, es un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, en el que el profesorado establece un ambiente de aprendizaje acogedor y estimulante para todos los alumnos (Antón y Gútiez, 2022). Por lo tanto, la capacitación docente en el contexto de la educación inclusiva es un recurso clave para transformar la práctica pedagógica, permitiendo una formación integral de los estudiantes que tenga en cuenta sus diferencias individuales (Román et al., 2021).

Este análisis se centra en cómo estas experiencias prácticas, realizadas entre septiembre de 2023 y enero de 2024, influyen en el desarrollo de competencias específicas para gestionar y atender la diversidad en las aulas. El objetivo general de este estudio es analizar la incidencia de las prácticas preprofesionales integrales en la formación de los estudiantes, evaluando su impacto en la atención a la diversidad en las instituciones educativas.

Fundamentación teórica

La fundamentación teórica del estudio integra el constructivismo, el aprendizaje significativo y las prácticas preprofesionales. Según Piaget y Vygotsky, el constructivismo postula que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de experiencias previas. Ausubel añade que el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se conecta con lo que ya se sabe. En este contexto, las prácticas preprofesionales permiten a los futuros docentes aplicar y ajustar sus conocimientos en situaciones reales, promoviendo una formación adaptativa y competente para enfrentar la diversidad en la educación.

Teoría del constructivismo

Guerra (2020) expone que el constructivismo se fundamenta en una variedad de teorías que, al unirse, proporcionan herramientas integrales para la formación del educando en los entornos dinámicos del mundo moderno. En este contexto, la tercera sección de este trabajo profundiza en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, que subraya la importancia del entorno social y cultural del individuo en la construcción y reconstrucción del conocimiento (Córdoba, 2020; Parra et al., 2022). Esta teoría enfatiza cómo el aprendizaje se enriquece y se transforma mediante la interacción con otros y la inmersión en contextos culturales específicos.

El constructivismo se presenta como un marco explicativo robusto que amalgama diversas teorías psicológicas y pedagógicas, considerándose que el rol del estudiante en este enfoque es



fundamentalmente dinámico y activo en el proceso de adquisición del conocimiento (Bolaño, 2020). En el enfoque constructivista, se postula que el ser humano tiene la capacidad de desarrollar procesos cognitivos y emocionales en un entorno adecuado para el aprendizaje, permitiendo así un aprendizaje más significativo y adaptado a sus necesidades individuales (Redondo et al., 2024).

El constructivismo social, como una vertiente del constructivismo, otorga una importancia crucial a la cognición social que se produce en espacios compartidos de interacción. Según Gualdrón (2021), esta teoría sostiene que el conocimiento se construye no solo de manera individual, sino también a través de la colaboración y el intercambio dentro de contextos sociales y culturales. Por lo tanto, los entornos de aprendizaje colaborativos se vuelven esenciales para fomentar el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes (Reátegui et al., 2022; Ordoñez et al., 2020).

En la teoría constructivista, el papel del docente trasciende el mero acto de enseñar; en cambio, el educador asume un rol de facilitador del diálogo y promotor de la diversidad en el aula (Ojeda y Cabrera, 2021). Redondo et al. (2024) destacan que la teoría del constructivismo social resalta cómo los contextos sociales y culturales influyen en la adquisición del conocimiento, promoviendo un modelo de aprendizaje basado en el descubrimiento y la exploración. Esta teoría subraya el papel activo del maestro, quien debe crear condiciones que favorezcan el descubrimiento autónomo y guiado, permitiendo que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollen de manera natural a través de múltiples vías de exploración.

En el ámbito de la inclusión, el constructivismo fortalece la formación docente al enfatizar el respeto por la diversidad cultural, social y de necesidades individuales. También resalta la importancia de la convivencia, el afecto y la empatía en la educación, con el objetivo de transformar las prácticas educativas para asegurar la inclusión de todos los estudiantes (Román-Soto, 2022).

Aprendizaje significativo

De acuerdo con Baque y Portilla (2021) se reconoce que el aprendizaje significativo es una estrategia de aprendizaje que fomenta aprendizajes significativos, vinculados al contexto socioeducativo del aprendiz, de manera que estos conocimientos se transformen en habilidades aplicables en diversas situaciones. En este contexto, la teoría clásica del aprendizaje significativo, desarrollada por el psicólogo y pedagogo David Ausubel en la década de 1960, propone un enfoque en el que la enseñanza y el



aprendizaje se centran en acciones relevantes, según esta teoría, el estudiante asigna valor y significado personal al conocimiento que adquiere (Roa, 2021; Miranda, 2022).

Conforme a lo expuesto por Mero (2021) todo conocimiento debe tener su origen en el entorno familiar, ya que para que el niño retenga el aprendizaje en su mente, es esencial que los padres realicen un esfuerzo constante, fomentando prácticas fundamentales como la lectura, si los estudiantes ya han desarrollado esta habilidad. Esto se ve reforzado por Matienzo (2020) quienes determinan que el conocimiento previo sigue siendo la variable más crucial para el aprendizaje significativo. Si el docente no establece situaciones que permitan a los estudiantes expresar sus ideas, no sabrá qué conocimientos deben ser adquiridos. Esto se logra mediante la interacción personal y la negociación de significados (Moreira, 2020).

López y Lozano (2021) comentan que los nuevos aprendizajes se conectan con los conocimientos previos, por lo cual es fundamental destacar que, en el aprendizaje significativo, cada estudiante asimila el nuevo conocimiento de manera única, es decir, según su propia interpretación, lo que facilita la retención del contenido, ya que los estudiantes desempeñan un papel activo en la construcción del nuevo tema (Otero et al., 2023; Blanco y Blanco, 2023).

La formación de docentes inclusivos, orientada a promover la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), está íntimamente relacionada con el aprendizaje significativo (Domínguez y Roja, 2021). Esta capacitación ayuda a los educadores a conectar el nuevo conocimiento con las experiencias previas de los estudiantes, facilitando una construcción y retención del aprendizaje de forma personal y efectiva (Pinargote y Bert, 2024).

Sin embargo, Paz et al. (2023) indican que muchas instituciones de educación superior aún carecen de políticas y directrices adecuadas para promover la inclusión efectiva. La ausencia de mecanismos de apoyo y atención para estudiantes con discapacidad limita las oportunidades para que todos los estudiantes accedan a un aprendizaje significativo. Esto subraya la necesidad urgente de desarrollar e implementar estrategias y políticas que garanticen una educación inclusiva y equitativa, facilitando el acceso y la participación plena de todos los estudiantes en el proceso educativo (Jiménez, 2020).

En este sentido, internacionalmente se reconoce lo expuesto por la UNESCO (2020) subraya que, para lograr una educación inclusiva efectiva, es esencial que los docentes estén adecuadamente preparados



para enseñar a todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades. Esto implica que los docentes deben ser agentes de cambio, capacitados no solo en habilidades pedagógicas inclusivas, sino también en valores, conocimientos y actitudes que promuevan el éxito de todos los alumnos. La UNESCO destaca que la inclusión en las aulas depende en gran medida de la preparación profesional de los educadores, quienes deben poseer herramientas y enfoques adaptativos que permitan el aprendizaje equitativo y la participación activa de todos los estudiantes.

En torno al marco nacional la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI, 2017), respalda el desarrollo profesional continuo de los docentes para la formación en educación inclusiva, destacando la importancia de las prácticas preprofesionales. El *Art. 10* establece el derecho de los docentes a acceder gratuitamente a capacitaciones, lo que facilita su especialización en metodologías inclusivas y les permite atender a estudiantes con diversas necesidades. Este derecho es clave, ya que permite que el factor económico no sea un obstáculo en su formación y mejora continua.

Asimismo, el *Capítulo Tercero del Escalafón Docente* y los *Artículos 111, 112, y 117* refuerzan este proceso mediante la categorización y evaluación del desarrollo profesional, la actualización constante a través de incentivos, y la dedicación de horas laborales para la capacitación. Estos artículos impulsan el crecimiento profesional de los docentes y promueven el uso de métodos innovadores y estrategias inclusivas que atiendan a la diversidad estudiantil en aulas interculturales, generando un entorno educativo más equitativo y sensible a las necesidades de todos los estudiantes.

Metodología

Este estudio se propone describir cómo se aborda la diversidad en los informes finales de las prácticas preprofesionales y caracterizar las prácticas realizadas durante este período. Con ello, se busca comprender cómo estas experiencias contribuyen a preparar a los futuros docentes para enfrentar los retos de la educación inclusiva y garantizar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad que responda a sus necesidades individuales.

El enfoque de esta investigación es cualitativo, ya que permite explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los estudiantes en sus prácticas preprofesionales en contextos inclusivos. Este enfoque facilita una comprensión detallada de las vivencias individuales y de los significados que los participantes otorgan a sus experiencias en entornos diversos (Creswell & Poth, 2018).



La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario en línea administrado a través de Google Forms, el cual incluía quince preguntas abiertas diseñadas para captar las percepciones y experiencias de los participantes. Esta herramienta digital resultó conveniente para recopilar información de un número amplio de participantes, especialmente en un contexto donde el contacto presencial no era viable (Baltar & Brunet, 2019). Las preguntas del cuestionario abordan temas como la preparación teórica para la inclusión, los desafíos enfrentados durante las prácticas y el impacto de estas experiencias en el desarrollo de competencias inclusivas.

Los datos obtenidos a través de Google Forms fueron analizados mediante un proceso de codificación temática, lo que permitió identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas. Este proceso facilita la organización de la información en categorías que reflejan las principales experiencias y aprendizajes de los participantes (Vaismoradi et al., 2016). El uso del cuestionario en línea permitió acceder a una variedad de perspectivas, proporcionando una visión integral del impacto de las prácticas preprofesionales en la preparación inclusiva de los futuros docentes.

Análisis e interpretación de resultados

En este marco, las prácticas preprofesionales integrales en la carrera de Educación Inicial Semipresencial de la Universidad Estatal de Milagro juegan un papel crucial. Estas prácticas representan una oportunidad para que los futuros educadores apliquen los conocimientos teóricos adquiridos en un entorno real, enfrentando los desafíos y oportunidades que presenta la atención a la diversidad en las instituciones educativas.

Luego de realizar el cuestionario los estudiantes han expresado sus percepciones y sugerencias con respecto a todo el proceso de las practicas preprofesionales en sus 5 secciones que son:

- Preparación para la Inclusión
- Experiencias y Desafíos en el Aula
- Desarrollo de Competencias y Habilidades
- Actitudes y Creencias hacia la Inclusión
- Sugerencias y Recomendaciones

Los resultados indican una percepción dividida sobre la preparación que los estudiantes recibieron antes de iniciar sus prácticas en aulas inclusivas. Aunque algunos participantes evaluaron positivamente su



formación, considerando que fue "Adecuada" o "Muy adecuada", una proporción importante la calificó como "Poco adecuada" 33,3% o "No adecuada" 16,7%. Esto muestra una brecha en la percepción de suficiencia en la formación teórica, lo cual sugiere que la preparación podría no estar cubriendo completamente las necesidades de los futuros docentes. En cuanto a la suficiencia para enfrentar desafíos, se observa que, aunque algunos consideran que la formación fue útil en "parte", pocos sienten que fue totalmente suficiente, revelando un área de oportunidad en el currículo de preparación inclusiva. Al trabajar con estudiantes con diversas necesidades, los principales retos se concentraron en tres áreas clave: la adaptación de contenidos, el manejo de comportamientos y necesidades emocionales, y la comunicación efectiva con estudiantes con discapacidades. Estos retos reflejan las complejidades de la educación inclusiva, donde los docentes deben adaptarse a distintos niveles de habilidad y desarrollar estrategias de comunicación inclusiva. En cuanto a la percepción sobre la educación inclusiva, muchos participantes reportaron haber experimentado un cambio significativo, afirmando que la práctica directa les ayudó a entender mejor los principios de la inclusión y la importancia de la educación adaptativa. Esto sugiere que la experiencia práctica no solo permite el desarrollo de habilidades, sino también una transformación en las creencias hacia una educación más inclusiva.

Durante sus prácticas, los estudiantes destacaron el desarrollo de habilidades fundamentales como la empatía y paciencia, la adaptación de materiales y métodos, y la comunicación inclusiva. Estas competencias son esenciales para manejar la diversidad en el aula y sugieren que las prácticas están cumpliendo en cierto grado con la formación de docentes inclusivos. Además, la mayoría de los participantes reportaron mejoras en su capacidad de comunicación con estudiantes que requieren apoyos adicionales, lo cual indica que la experiencia práctica les permite avanzar en habilidades interpersonales y pedagógicas importantes para la inclusión.

En cuanto a la actitud hacia la inclusión, los estudiantes manifestaron en su mayoría una actitud positiva o muy positiva antes de iniciar las prácticas, la cual fue fortalecida tras la experiencia directa. La mayoría indicó que estas experiencias incrementaron su compromiso hacia la educación inclusiva, destacando que las prácticas no solo les permitieron aprender estrategias y habilidades, sino también afianzar sus creencias y disposición hacia la equidad educativa. Esta sección muestra cómo las prácticas pueden tener



un impacto en las actitudes y valores de los futuros docentes, ayudándoles a visualizar la inclusión como un compromiso ético y profesional.

Los estudiantes sugirieron recursos adicionales que podrían haber sido útiles durante sus prácticas, destacando la necesidad de mayor apoyo por parte de docentes tutores y el acceso a materiales específicos para la inclusión. También se mencionó la importancia de recibir capacitación en estrategias inclusivas antes de comenzar la práctica y observar aulas inclusivas como preparación previa. Estas recomendaciones sugieren que, si bien las prácticas son una herramienta valiosa, podrían enriquecerse con un soporte más estructurado, lo que ayudaría a los estudiantes a enfrentar los desafíos de manera más efectiva y sentirse mejor preparados.

Conclusiones

- Las prácticas preprofesionales en contextos inclusivos resultaron ser una herramienta fundamental para el desarrollo de competencias clave en los futuros docentes. A través de estas experiencias, los estudiantes fortalecieron habilidades como la empatía, la paciencia, la adaptación de materiales y métodos, y la comunicación inclusiva. Estos resultados sugieren que la formación práctica es crucial para que los docentes aprendan a manejar la diversidad en el aula, adaptándose a las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, es necesario que esta práctica esté acompañada de una sólida preparación teórica y recursos específicos para enfrentar los múltiples desafíos de la inclusión educativa.
- La formación teórica previa a las prácticas inclusivas fue evaluada de forma dispar por los estudiantes, indicando que, aunque algunos aspectos de la preparación fueron adecuados, existen importantes áreas de mejora. Los futuros docentes señalaron la necesidad de una mayor formación en metodologías inclusivas y estrategias específicas para trabajar con estudiantes de diferentes habilidades. Estos resultados sugieren que la formación docente debe integrar más contenidos prácticos y adaptativos en el currículo teórico, de modo que los estudiantes se sientan mejor preparados y confiados al enfrentarse a un aula inclusiva, permitiendo una experiencia de aprendizaje más integral y efectiva.
- La experiencia práctica transformó las actitudes de muchos estudiantes hacia la educación inclusiva, fortaleciéndolas y aumentando su compromiso con la equidad educativa. La mayoría de los futuros docentes reportó un cambio positivo en su percepción de la inclusión, considerándola no solo como una adaptación curricular, sino como un proceso de construcción conjunto con cada estudiante. Esto



demuestra que las prácticas en entornos inclusivos permiten una comprensión más profunda de la diversidad y fomentan valores fundamentales en la enseñanza inclusiva. Estos cambios de actitud son cruciales para formar docentes comprometidos con crear ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos.

- Las recomendaciones de los estudiantes apuntan a la necesidad de mayores recursos y apoyo en las prácticas inclusivas. Entre las sugerencias principales se encuentran un acompañamiento más cercano por parte de docentes tutores, acceso a materiales específicos y capacitación en estrategias inclusivas antes de la práctica. Estas recomendaciones indican que, aunque la práctica en el aula es valiosa, se requieren ajustes y mejoras para optimizar el proceso de aprendizaje de los futuros docentes. La implementación de estos recursos ayudaría a reducir las brechas en la preparación y facilitaría una experiencia práctica más efectiva y enriquecedora en contextos de inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Antón, A. P., & Gútiérrez, C. P. (2022). Experiencia de formación docente en tic y recursos digitales inclusivos: Proyecto DIPCE. *TICs & EaD em Foco*, 8(2), 45-65.

<https://doi.org/10.18817/ticseademfoco.v8i2.627>

Armijos, D. M., Juca, M. E., Vásconez, M. E., & Encalada, G. J. (2022). Retos en la formación docente para una educación inclusiva. *Revista Social Fronteriza*, 2(3), 13-27.

<https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/91>

Ayala, J. A. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. *Revista de educación inclusiva*, 13(1), 92-103.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/404>

Baque, R. G., & Portilla, F. G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza–aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 75-86.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927035>

Bernal, P. A., Medina, M. P., Cholango, T. E., Zamora, F. A., Zamora, F. C., & López, S. I. (2024). Educación especial en metodologías de discapacidad múltiple intelectual y física: Un enfoque inclusivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3229-3248.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11544



- Blanco, M. A., & Blanco, M. E. (2023). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, 14(36), 21-33.
<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- Bolaño, M. O. (2020). El constructivismo: Modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa*, 24(3), 488-502.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1413>
- Córdoba, M. E. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1), 91-108.
<https://doi.org/10.15359/rnh.8-1.4>
- De la Herrán, G. A. (2021). La didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Boletín Redipe*, 10(4), 31-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917857>
- Del Río, F. J. (2021). La 'Lesson Study' como estrategia formativa para aprender a enseñar en la universidad: algunas reflexiones derivadas de un Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 171-180. <https://doi.org/10.5209/rced.68205>
- Domínguez, U. Y., & Roja, V. A. (2021). La tutoría de acompañamiento, desde un enfoque inclusivo, en la formación del profesional en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 223-233.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000500223&script=sci_arttext&tlng=pt
- Gualdrón, M. J. (2021). La pandemia de COVID-19 y su impacto en los niños: perspectiva desde un punto holístico. *MedUNAB*, 24(3), 335-339. <https://doi.org/10.29375/01237047.4307>
- Guerra, G. J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
- Jiménez, S. S. (2020). Integración crítica de las tecnologías emergentes en la formación docente: Mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica Educare*, 24, 41-43.



<https://doi.org/10.15359/ree.24-S.11>

LOEI. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación:

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

López, L. L., & Lozano, C. (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* , 5(6), 1-10.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1129

Martínez, F. M., & Fernández, M. I. (2020). El diseño universal de aprendizaje para la creación de contenidos digitales inclusivos. *Tecnologías para la formación de educadores en la sociedad del conocimiento* , 125-136.

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, 2(3), 17-26.

<https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15/14>

Mero, P. J. (2021). Herramientas digitales educativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 712-724.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385914>

Miranda, N. Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 72-84. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>

Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés. *Proyecciones* (14), 1-9. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>

Ojeda, G. O., & Cabrera, T. P. (2021). Limitaciones en el instrumento de evaluación de las teorías implícitas: una aproximación crítica al constructivismo. *South American Research Journal*, 1(1), 29-39. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4960709>

Ordoñez, O. B., Ochoa, R. M., & Espinoza, F. E. (2020). El constructivismo y su prevalencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica en Machala. Caso de estudio. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 24-31.

<https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778107004.pdf>



- Otero, P. S., Nuñez, S. G., Suárez, V. C., & Pozo, C. D. (2023). El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 13-24. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063>
- Parra, R. D., Chiluita-Vásquez, W. P., & Castillo-Conde, D. A. (2022). Inclusión tecnológica en época de pandemia: una mirada al constructivismo como fundamento teórico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*, 13(2), 16-25. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.288>
- Paz, M. E., Silva, P. I., & Schilling, L. C. (2023). Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29(8), 473-488. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>
- Pinargote, F. R., & Bert, J. E. (2024). La formación continua del docente inclusivo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en la Educación General Básica Media. *Revista Mapa*, 8(34), 200-221. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/441>
- Reátegui, G. R., Yahua, R., Soplin, J. A., Vizcarra, A. M., & Barba, L. E. (2022). Conductismo, cognitivismo, constructivismo: sus aportes y las características del docente y estudiante. *Paidagogo*, 4(2), 90-102. <https://doi.org/10.52936/p.v4i2.136>
- Redondo, S. D., Puentes, R. P., & Brito, C. C. (2024). ¿Cómo aprendieron los niños? Una respuesta desde el constructivismo social subyacente del contexto histórico y sociocultural actual. *Revista Unimar*, 42(1), 103-117. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3851>
- Roa, R. J. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 10, 63-75. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>
- Rodríguez, H. (2022). Desarrollos y límites de la innovación responsable: RRI y Open Science frente al entramado ideológico del progreso institucionalizado. *RECERCA. Revista de Pensament I Anàlisis*, 27(2), 1-29.
- Román, M. G., Pérez, N. E., & Medina, R. A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>



- Román-Soto, D. (2022). Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 627-638. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.33>
- Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C. C., & Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>
- UNESCO. (Octubre de 2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

