



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PROCESOS DE
INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDAD
ES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS NO ASOCIADAS A
UNA DISCAPACIDAD EN LA MODALIDAD
EXTRAORDINARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA
PÍO JARAMILLO ALVARADO**

TEACHER TRAINING IN THE PROCESSES OF INCLUSION OF
STUDENTS WITH SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS NOT
ASSOCIATED WITH A DISABILITY IN THE EXTRAORDINARY
MODALITY OF THE “PÍO JARAMILLO ALVARADO”
EDUCATIONAL INSTITUTION

Martha Maritza Castillo Valdivieso
Universidad Nacional de Loja, Ecuador

Efraín Fernando Muñoz Silva
Universidad Nacional de Loja, Ecuador



DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21647

La Formación Docente en los Procesos de Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas no Asociadas a una Discapacidad en la Modalidad Extraordinaria de la Unidad Educativa Pío Jaramillo Alvarado

Martha Maritza Castillo Valdivieso¹

martha.m.castillo@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-1878-2182>

Universidad Nacional de Loja

Ecuador

Efraín Fernando Muñoz Silva

efrain.munoz@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6806-8146>

Universidad Nacional de Loja

Ecuador

RESUMEN

La inclusión educativa se ha consolidado como un eje fundamental en la transformación de los sistemas educativos contemporáneos, al reconocer el derecho de todos los estudiantes a acceder, participar y progresar en entornos comunes sin discriminación. En América Latina, y específicamente en Ecuador, la normativa vigente, como la Constitución de 2008 y la LOEI, establece el compromiso estatal de garantizar prácticas inclusivas que respondan a la diversidad estudiantil. No obstante, persisten brechas significativas entre las políticas educativas y su aplicación en las instituciones, especialmente en la modalidad extraordinaria, la cual atiende a jóvenes y adultos con trayectorias educativas interrumpidas y características heterogéneas. Entre los principales desafíos la investigación, identifica la falta de actualización en la formación docente en atención a la diversidad, el uso limitado de estrategias metodológicas inclusivas, la falta de recursos pedagógicos diferenciados y la débil cultura institucional para sostener procesos inclusivos. La evidencia internacional y regional señala que la formación docente constituye un componente clave para la implementación efectiva de prácticas inclusivas, particularmente cuando se debe atender a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas no asociadas a discapacidad, quienes requieren apoyos contextualizados y flexibilización curricular. En este marco, el presente estudio analiza la formación docente en la modalidad extraordinaria de la Unidad Educativa “Pío Jaramillo Alvarado” de Loja, y su incidencia en la inclusión educativa. Los hallazgos permiten comprender las percepciones, saberes y prácticas pedagógicas del profesorado, así como los factores institucionales que facilitan o limitan la inclusión. El estudio aporta insumos para fortalecer la capacitación continua, mejorar las estrategias metodológicas y promover una cultura escolar inclusiva que garantice el derecho a la educación de grupos históricamente excluidos

Palabras clave: inclusión educativa, modalidad extraordinaria, formación docente

¹ Autor principal

Correspondencia: martha.m.castillo@unl.edu.ec



Teacher Training in the Processes of Inclusion of Students with Specific Educational Needs Not Associated with a Disability in the Extraordinary Modality of the “Pío Jaramillo Alvarado” Educational Institution

ABSTRACT

Educational inclusion has become a fundamental axis in the transformation of contemporary educational systems, as it recognizes the right of all students to access, participate, and progress in common environments without discrimination. In Latin America, and specifically in Ecuador, current regulations such as the 2008 Constitution and the Organic Law of Intercultural Education (LOEI) establish the State's commitment to guaranteeing inclusive practices that respond to student diversity. However, significant gaps persist between educational policies and their implementation in institutions, especially in the extraordinary modality, which serves young people and adults with interrupted educational trajectories and heterogeneous characteristics. Among the main challenges identified in the research are the lack of updated teacher training in attention to diversity, the limited use of inclusive methodological strategies, the absence of differentiated pedagogical resources, and the weak institutional culture needed to sustain inclusive processes. International and regional evidence indicates that teacher training is a key component for the effective implementation of inclusive practices, particularly when addressing students with Specific Educational Needs not associated with disability, who require contextualized support and curricular flexibility. Within this framework, the present study analyzes teacher training in the extraordinary modality at the “Pío Jaramillo Alvarado” Educational Institution in Loja, and its impact on educational inclusion. The findings help to understand teachers' perceptions, professional knowledge, and pedagogical practices, as well as the institutional factors that facilitate or hinder inclusion. This study provides inputs to strengthen continuous professional development, improve methodological strategies, and promote an inclusive school culture that guarantees the right to education for historically excluded groups

Keywords: educational inclusion, extraordinary modality, teacher training

*Artículo recibido 8 noviembre 2025
Aceptado para publicación: 20 diciembre 2025*



INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado en las últimas décadas como un imperativo ético, social y político que orienta la transformación de los sistemas educativos hacia modelos más justos y equitativos. Este enfoque reconoce que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, socioculturales o necesidades de aprendizaje, tienen derecho a acceder, participar y progresar en entornos educativos comunes, donde se valoren sus singularidades y se generen condiciones para el desarrollo integral (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

En el ámbito latinoamericano, la inclusión constituye un eje transversal de las agendas educativas contemporáneas, impulsada por marcos normativos nacionales e internacionales centrados en garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la participación activa de toda la ciudadanía en los procesos formativos (Echeita, 2017; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2021).

En el contexto ecuatoriano, la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y sus reglamentos complementarios, establecen con claridad el mandato de construir un sistema educativo inclusivo, orientado a la atención integral de la diversidad estudiantil. Asimismo, el Ministerio de Educación del Ecuador ha desarrollado lineamientos, protocolos y normativas dirigidas a fortalecer la atención pedagógica de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE), tanto asociadas como no asociadas a discapacidad, incluyendo aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje, rezago escolar o trayectorias educativas interrumpidas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

No obstante, la existencia de lineamientos normativos no siempre se traduce en prácticas educativas efectivas. Estudios recientes muestran que persisten brechas significativas entre el deber ser institucional y la realidad operativa de las instituciones educativas (Arnaiz, 2019; García & Romero, 2021).

La modalidad extraordinaria dentro del sistema educativo ecuatoriano constituye un espacio estratégico para el ejercicio de la inclusión, pues acoge a jóvenes y adultos cuyas trayectorias educativas han sido interrumpidas por factores sociales, económicos, laborales, familiares o personales. Esta modalidad atiende a estudiantes que se encuentran fuera del rango etario de la educación regular, que no concluyeron niveles educativos previos o que requieren alternativas flexibles de aprendizaje.



En este contexto, las NEE no asociadas a discapacidad pueden manifestarse en forma de dificultades lectoras, debilidades en la comprensión de contenidos, escaso dominio de habilidades básicas, baja autoestima académica, diferencias culturales o carencias en hábitos de estudio, las cuales exigen respuestas pedagógicas especializadas y contextualizadas (Torres & Mendoza, 2022; UNESCO, 2020). A pesar de las políticas inclusivas y de los esfuerzos institucionales, la evidencia muestra que la implementación de la inclusión educativa en esta modalidad enfrenta desafíos sustantivos. La falta de formación docente especializada constituye uno de los factores más determinantes, ya que los profesores suelen no contar con las herramientas teóricas, metodológicas y actitudinales necesarias para identificar, comprender y abordar eficazmente las necesidades del estudiantado (Booth & Ainscow, 2015; Pujolàs, 2020). En muchos casos, las prácticas pedagógicas se basan en la enseñanza tradicional, centrada en el docente, con escaso uso de estrategias diferenciadas y limitadas adaptaciones curriculares. Ello genera barreras para la participación, reduce la motivación del estudiantado y afecta los niveles de permanencia y continuidad educativa (García & Romero, 2021).

La presente investigación surge precisamente de la constatación de que, aunque la normativa es clara y el discurso inclusivo está presente en los documentos oficiales, las instituciones educativas, incluida la Unidad Educativa “Pío Jaramillo Alvarado”, espacio en la cual se desarrolló el estudio, enfrentan dificultades para materializar de forma efectiva procesos de inclusión orientados a estudiantes con NEE no asociadas a discapacidad. Dichas dificultades se relacionan con las limitaciones en la formación inicial y continua de los docentes, la falta de recursos pedagógicos diversificados, la escasa articulación entre actores educativos, la débil cultura institucional inclusiva y la ausencia de mecanismos sistemáticos para el seguimiento, evaluación y acompañamiento del desempeño académico y socioemocional del estudiantado (Arnaiz, 2019; UNESCO, 2020).

La literatura académica destaca que la inclusión educativa no depende únicamente de la matrícula de estudiantes diversos, sino de la creación de prácticas, estructuras y culturas que garanticen su participación plena y significativa (Ainscow, 2020; Echeita, 2017).

Desde esta perspectiva, la formación docente constituye la piedra angular de cualquier proceso de transformación inclusiva. Se requiere que los docentes desarrollen competencias en el diseño universal para el aprendizaje, la evaluación inclusiva, la gestión del aula heterogénea, la mediación pedagógica



centrada en el estudiante, la implementación de metodologías activas y la construcción de ambientes socioemocionalmente seguros (UNESCO, 2020; Pujolàs, 2020). Cuando estas competencias no se encuentran suficientemente desarrolladas, se generan prácticas excluyentes de forma no intencional, que limitan las posibilidades de aprendizaje y el bienestar integral del estudiantado.

Por ello, el estudio que se desarrolla en esta investigación se enfoca en analizar cómo se relaciona la formación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la modalidad extraordinaria de la Unidad Educativa “Pío Jaramillo Alvarado” de la ciudad de Loja – Ecuador, y cuál es su impacto en la inclusión efectiva de estudiantes con NEE no asociadas a discapacidad.

Se parte del fundamento teórico de que la calidad y pertinencia de la formación docente determinan la capacidad institucional para implementar prácticas pedagógicas inclusivas, transformadoras y sostenibles. Desde un enfoque crítico - reflexivo, se examinan las percepciones de los docentes, sus saberes profesionales, las estrategias metodológicas que emplean, las adaptaciones curriculares que aplican, así como los factores contextuales que facilitan o dificultan la inclusión educativa en este escenario particular.

A nivel internacional, se reconoce que la educación inclusiva implica una reestructuración profunda de los sistemas escolares, la cual no podrá consolidarse sin docentes preparados, motivados, comprometidos y acompañados permanentemente (Booth & Ainscow, 2015; OECD, 2019).

En América Latina, distintos estudios alertan sobre la necesidad urgente de mejorar la calidad de la formación docente, especialmente en lo referente a la atención a la diversidad, dado que aún prevalecen modelos formativos tradicionales alejados de las necesidades reales de las aulas contemporáneas (Echeita, 2017; OEI, 2021).

En este sentido, la formación docente debe concebirse no como un proceso puntual, sino como un trayecto continuo, situado y reflexivo que permita responder de forma pertinente a las dinámicas sociales y a las características heterogéneas de los estudiantes.

En la modalidad extraordinaria, estos desafíos adquieren mayor complejidad debido a la propia naturaleza del estudiantado, que presenta particularidades derivadas de la adultez emergente, experiencias laborales previas, responsabilidades familiares, condiciones socioeconómicas, expectativas heterogéneas y diversidad cultural. Todo ello configura un escenario educativo en el que



la inclusión no puede limitarse a discursos normativos, sino que exige respuestas pedagógicas diversificadas, sensibles y contextualizadas (Torres & Mendoza, 2022). Los docentes requieren competencias específicas para orientar procesos que integren flexibilidad curricular, metodologías centradas en el aprendizaje autónomo, estrategias de acompañamiento socioemocional, tutorías personalizadas y evaluaciones formativas que reconozcan los ritmos y estilos de aprendizaje.

El análisis de las brechas existentes permitirá identificar fortalezas, necesidades y oportunidades para el fortalecimiento de la formación docente, contribuyendo a una transformación institucional orientada a consolidar prácticas efectivamente inclusivas. Asimismo, los resultados permiten sustentar lineamientos estratégicos para capacitación continua, apoyo pedagógico y articulación interdisciplinaria que favorezcan la mejora continua del proceso educativo.

En estas consideraciones, el estudio busca aportar evidencia científica, teórica y contextual que permita fortalecer la inclusión educativa en la modalidad extraordinaria, con un enfoque centrado en la formación docente, la atención a las NEE no asociadas a discapacidad y la garantía del derecho a la educación de jóvenes y adultos que históricamente han enfrentado barreras para la continuidad educativa. Su relevancia radica en que contribuye a consolidar una cultura institucional inclusiva, equitativa y transformadora, alineada con los principios internacionales y las demandas sociales del sistema educativo ecuatoriano, considerando la interculturalidad, equidad, en la perspectiva de mejorar la calidad de vida, tanto de estudiantes como de docentes y la comunidad en general.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Pio Jaramillo Alvarado de la ciudad de Loja (UEPJA), ubicada en la calle Bolívar entre Lourdes y Catacocha, pertenece al distrito 11D01 Loja, con AMIE 11H00092. Esta unidad educativa oferta su modalidad ordinaria en la sección matutina y vespertina, además la oferta extraordinaria en la sección nocturna para jóvenes y personas adultas con escolaridad inconclusa. Programa que inició hace aproximadamente nueve años y constituye un proceso de aprendizaje continuo y permanente, así como, un derecho que permite el desarrollo integral de las personas y la construcción de sus proyectos de vida; promoviendo el desarrollo de la sociedad y fomentando las dinámicas e interacciones que posibilitan consolidar el tejido social. (Ecuador, 2017)



El estudio se relaciona con el enfoque cualitativo, debido a que se centra en la comprensión e interpretación de los significados que los docentes atribuyen a su formación profesional y a las prácticas inclusivas dentro de la modalidad extraordinaria. Este enfoque resulta pertinente porque se busca comprender las experiencias, percepciones y estrategias empleadas por los docentes, más que medir variables cuantitativas.

El tipo de estudio corresponde a un diseño correlacional de carácter cualitativo y de alcance exploratorio-interpretativo con el propósito de identificar las relaciones entre la formación docente y las prácticas inclusivas hacia estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad, dentro de la modalidad extraordinaria.

La investigación tiene un corte transversal, pues la recolección de información se llevó a cabo en un único momento, lo que permitió obtener de manera clara la situación actual. Este diseño posibilita analizar simultáneamente la formación docente y las prácticas inclusivas en el contexto específico del colegio Pío Jaramillo Alvarado, durante un periodo determinado (Bisquerra, 2016).

La población del estudio la constituyen todos los docentes de la Unidad Educativa Pío Jaramillo Alvarado. Para efectos de la presente investigación se trabajará con una muestra censal compuesta por la totalidad de los docentes que laboran en la modalidad extraordinaria.

El instrumento principal de recolección fue el cuestionario semiestructurado dirigido a los docentes de la modalidad extraordinaria, el mismo está diseñado con preguntas semiestructuradas con opciones de respuesta y preguntas abiertas orientadas a indagar sobre la formación docente en procesos de inclusión, prácticas pedagógicas, obstáculos y propuestas de mejora. La aplicación se realizó mediante Google Forms, configurado para recoger ambos tipos de respuestas y permitir la exportación de los datos en formato CSV/Excel para su posterior procesamiento.

El instrumento fue aplicado durante el periodo de recolección de datos establecido por el cronograma de la investigación. Antes de enviar el formulario se incluyó una carta de consentimiento informado, al inicio del formulario que explique el propósito del estudio, la voluntariedad de la participación, el anonimato/confidencialidad, y el uso de los datos. Se solicitó a los participantes confirmar su consentimiento informado, antes de avanzar a las preguntas.



La investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación educativa. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos con fines académicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad (NEE no asociadas a discapacidad) hacen referencia a las dificultades de aprendizaje o barreras educativas que no derivan de una discapacidad reconocida, sino de factores académicos, emocionales, sociales o contextuales que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el marco normativo y técnico de Ecuador se reconoce la importancia de identificar y atender estas necesidades mediante adaptaciones pedagógicas y estrategias docentes, sin que siempre sea necesaria la intervención interdisciplinaria especializada. Estudios recientes en la región muestran que, si bien existe reconocimiento conceptual de las NEE no asociadas a discapacidad, persisten brechas en la formación docente y en la aplicación de medidas didácticas concretas, lo que condiciona la calidad de la inclusión educativa.

Referente al primer bloque sobre “Identificar conocimientos sobre inclusión educativa”, cinco dijeron conocer el concepto de “necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad” y cuatro dijeron conocerlo parcialmente, este resultado sugiere que existe una falta de dominio teórico-práctico. Esto no es sorprendente si se considera lo que han documentado estudios sobre la formación docente en Ecuador: por ejemplo, Troya, Troya y Briones (Universidad de Guayaquil) han identificado que uno de los grandes desafíos es capacitar a los docentes para reconocer no solo discapacidades sino también “barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (NEE no asociadas a discapacidad).

A nivel EPJA, el Ministerio de Educación de Ecuador contempla “Adaptaciones curriculares de la educación extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa” para atender justamente las diferencias de trayectoria y ritmo. Esto indica que institucionalmente sí hay una definición formal de “necesidades específicas” en EPJA, pero estos datos sugieren que no todos los docentes se sienten completamente seguros de ese marco conceptual, lo que puede reflejar debilidades en la formación docente específica para EPJA.



La formación docente debe reforzar el conocimiento conceptual explícito sobre necesidades educativas no asociadas a discapacidad, especialmente adaptado al contexto de jóvenes y adultos que retornan o continúan su escolaridad después de interrupciones.

En la segunda interrogante los nueve docentes coinciden en que la formación es “muy importante” para atender adecuadamente a estudiantes con estas necesidades. Esto coincide con la literatura más amplia: un estudio reciente sobre desarrollo profesional docente para la inclusión halló que el apoyo sostenido, la comunidad de aprendizaje entre pares y la mentoría son claves para cambiar creencias y prácticas docentes.

En el contexto latinoamericano y ecuatoriano, también se ha señalado que la formación continua de docentes es una palanca esencial para mejorar la inclusión: por ejemplo, un informe de la CAF (banco de desarrollo latinoamericano) destaca que invertir en formación docente continua tiene un impacto significativo en la calidad y motivación de maestros, lo que puede replicarse en sistemas de educación para adultos. Además, en Ecuador, Crespo Burgos (2024) investigó específicamente la formación de educadores de jóvenes y adultos y reportó que los docentes de EPJA demandan más capacitación especializada porque las prácticas de enseñanza para adultos difieren de las de la educación convencional (por ejemplo, en andragogía, manejos de trayectorias interrumpidas, motivación). El consenso de los docentes sobre la importancia de la formación es una fortaleza que puede aprovecharse para diseñar programas de desarrollo profesional dirigidos específicamente a la modalidad extraordinaria / EPJA.

Ante la tercera interrogante sobre Capacitación recibida en inclusión (últimos 3 años), que seis docentes hayan recibido capacitación significa que una buena parte está participando en formación, pero que tres no lo hayan hecho es preocupante, especialmente en una modalidad con estudiantes tan diversos como los jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. Si bien no hay muchos estudios sobre capacitación docente exactamente en EPJA con esa granularidad, la línea base de la EPJA no formal en Ecuador, elaborada por DVV International, reporta que, aunque hay muchos actores en la educación para jóvenes y adultos, existen deficiencias sistemáticas en la calidad de la oferta formativa docente y en el soporte profesional permanente.



Además, estudios más generales sobre la formación docente inclusiva (como el de Ramírez, 2025) han señalado que las intervenciones puntuales (“cursos de un solo evento”) son menos efectivas para cambiar prácticas profundas que modelos sostenidos con acompañamiento, comunidades de práctica y retroalimentación constante. En el contexto andino latinoamericano, un documento de SUMMA sobre desarrollo profesional docente también advierte que para cambiar sistemas se requiere formación a gran escala, pero con estrategias adaptadas al contexto, incluidas ofertas específicas para docentes de educación de adultos. No basta con ofrecer capacitación; es necesario que sea sistemática, relevante para EPJA y con seguimiento, para que la teoría de inclusión se traduzca en práctica efectiva.

En el segundo bloque sobre Práctica docente y contexto institucional se analizaron tres aspectos: la frecuencia con la que los docentes atienden estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad, las estrategias pedagógicas que emplean para promover la inclusión y la percepción del apoyo institucional.

Los datos muestran que un docente reportó atender siempre a estudiantes con estas necesidades, cinco docentes lo hacen frecuentemente, mientras que tres indicaron que solo a veces. En cuanto a estrategias pedagógicas inclusivas, los participantes indicaron utilizar principalmente evaluación diferenciada (4 docentes), seguida del trabajo en grupo (3 docentes) y las tutorías individuales (2 docentes). Respecto al apoyo institucional, cinco docentes afirmaron estar totalmente de acuerdo con que existe apoyo, dos estuvieron de acuerdo, mientras que dos docentes expresaron desacuerdo. Los resultados evidencian que la frecuencia de atención a estudiantes con necesidades educativas no asociadas a discapacidad es alta, lo cual se corresponde con las características propias de la modalidad extraordinaria, en la que los jóvenes y adultos presentan trayectorias educativas interrumpidas, variaciones en los niveles de alfabetización, experiencias laborales diversas y brechas socioeducativas acumuladas (Crespo Burgos, 2024). En este sentido, que la mayoría de los docentes atienda “frecuentemente” a estudiantes con estas características refleja la necesidad constante de prácticas inclusivas y adaptaciones instruccionales en este tipo de oferta educativa.

Las estrategias reportadas como evaluación diferenciada, trabajo en grupo y tutorías individuales, coinciden parcialmente con lo que la literatura identifica como prácticas efectivas de inclusión en contextos de educación de personas adultas.



Autores como Ramírez (2025) y Troya, Troya y Briones (2022) señalan que la evaluación diferenciada es una estrategia central para responder a ritmos y trayectorias heterogéneas, especialmente en estudiantes con rezago académico. El uso del trabajo colaborativo también ha sido descrito como una herramienta para fortalecer la participación y el sentido de pertenencia en la EPJA, aspecto subrayado en estudios de Oviedo y Roitman (2023), quienes explican que la colaboración favorece la reconstrucción de confianza en estudiantes que han vivido experiencias educativas interrumpidas o fallidas.

Sin embargo, el uso reducido de tutorías individuales (solo dos docentes) contrasta con investigaciones que resaltan su relevancia para atender necesidades específicas no asociadas a discapacidad en adultos, como dificultades de alfabetización, afectaciones emocionales o ausencia de hábitos académicos (DVV International, 2023). Esto puede sugerir limitaciones de tiempo, carga laboral o falta de orientación metodológica para intervenir de manera personalizada.

En cuanto al apoyo institucional, aunque la mayoría de docentes lo percibe positivamente, existe una proporción relevante (dos docentes) que no se siente respaldada. Este hallazgo se alinea con estudios en Ecuador que muestran una implementación desigual de políticas inclusivas en la educación extraordinaria, donde los recursos, acompañamiento técnico y seguimiento pedagógico varían entre instituciones (Ministerio de Educación, Adaptaciones Curriculares EPJA, 2017). La literatura coincide en que la inclusión efectiva depende no solo de las competencias individuales del docente, sino de un entorno institucional que provea capacitación continua, equipo multidisciplinario, recursos y tiempos adecuados (SUMMA, 2023). Por tanto, aunque los docentes aplican estrategias inclusivas y la mayoría percibe cierto nivel de apoyo institucional, aún existen brechas en la práctica personalizada y en la garantía de condiciones institucionales equitativas. Esto refuerza la necesidad de fortalecer la formación docente y el soporte institucional específico para la modalidad extraordinaria, donde la diversidad y el rezago son características estructurales.

En referencia al último bloque sobre Propuestas y necesidades de formación docente, se exploró las necesidades formativas declaradas por los docentes y sus propuestas para mejorar la inclusión en la modalidad extraordinaria.



En la primera pregunta, referente al tipo de formación más necesaria, seis docentes indicaron preferir talleres prácticos, mientras que tres señalaron el acompañamiento pedagógico. Las opciones de cursos virtuales y diplomados no recibieron ninguna selección.

En la pregunta abierta sobre temas para futuros procesos de capacitación, los docentes mencionaron principalmente: planificación para estudiantes con necesidades específicas, metodologías de trabajo actualizadas, capacitación impartida por especialistas con experiencia en aula, técnicas y metodologías inclusivas, inclusión y diversidad, concientización sobre casos diversos, pedagogía centrada en el estudiante, y actuación docente en situaciones diversas dentro del aula extraordinaria. Finalmente, cuando se pidió describir en una palabra o frase lo que necesita un docente para lograr una inclusión real, surgieron expresiones asociadas tanto a capacidades profesionales como a cualidades humanas: “amor”, “conocimiento”, “aceptar realidades distintas”, “seguimiento”, “material para trabajar”, “actitud positiva”, “escuchar el corazón de los estudiantes”, “vocación”, y “crear entornos equitativos mediante estrategias adaptadas”.

Los resultados muestran una fuerte preferencia por formaciones prácticas y acompañadas, lo cual coincide con la literatura especializada que señala que la formación docente más efectiva, particularmente en contextos de educación de jóvenes y adultos, es aquella que combina teoría con experiencia situada, reflexión continua y retroalimentación directa (Crespo Burgos, 2024; Ramírez, 2025). El hecho de que los docentes no optaran por cursos virtuales ni diplomados sugiere la necesidad de aprendizajes contextualizados, orientados al aula real y directamente vinculados a las problemáticas específicas que enfrentan en la modalidad extraordinaria. Esto es consistente con estudios sobre EPJA que señalan que los docentes requieren formaciones “cercanas a la práctica”, ligadas a la diversidad de trayectorias vitales de los estudiantes y al desafío permanente de la alfabetización heterogénea (DVV International, 2023). Las temáticas propuestas sobre planificación diferenciada, metodologías inclusivas, actuación frente a situaciones diversas y pedagogía centrada en el estudiante, reflejan demandas que han sido ampliamente identificadas en investigaciones sobre inclusión educativa. Troya, Troya y Briones (2022) señalan que la planificación adaptada y la selección de estrategias flexibles son pilares para atender necesidades educativas no asociadas a discapacidad, mientras que Oviedo y Roitman (2023) destacan la importancia de enfoques centrados en el estudiante para fortalecer el sentido



de pertenencia en personas adultas con experiencias educativas previas discontinuas. Estas necesidades formativas expresadas por los docentes están, por tanto, alineadas con la evidencia internacional y nacional, lo que sugiere conciencia profesional y claridad respecto a las competencias que requieren fortalecer. Las respuestas sobre lo que un docente necesita para garantizar inclusión y que combinan componentes emocionales como “amor”, “vocación” o “actitud positiva” con componentes técnicos como “conocimiento”, “material”, “seguimiento” y “adaptación metodológica”, reflejan una visión integral del rol docente. Esto coincide con la literatura que resalta que la inclusión exige no solo habilidades pedagógicas, sino también disposiciones afectivas que permitan comprender la complejidad de los estudiantes de la EPJA, quienes suelen enfrentar barreras sociales, económicas y emocionales (Ministerio de Educación, Adaptaciones Curriculares EPJA, 2017; SUMMA, 2023). La idea de “escuchar el corazón del estudiante” es coherente con los planteamientos de la educación de adultos, en los que la relación pedagógica se basa en la confianza, el reconocimiento de la experiencia previa y la sensibilidad cultural (Knowles, 1984; Oviedo & Roitman, 2023).

Finalmente, la importancia que los docentes otorgan a la creación de un “entorno equitativo” adaptado a las necesidades individuales coincide con los estándares internacionales de formación docente para la inclusión, los cuales destacan que la capacidad de ajustar estrategias, materiales y ritmos de aprendizaje constituye una competencia profesional indispensable para garantizar la participación de todos los estudiantes (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Grafico 1

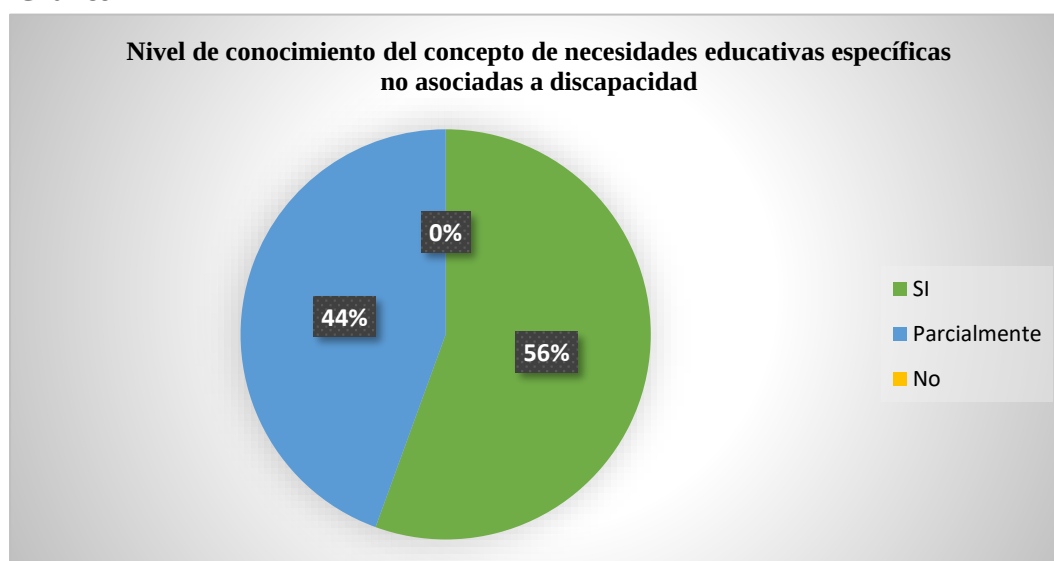


Gráfico 2

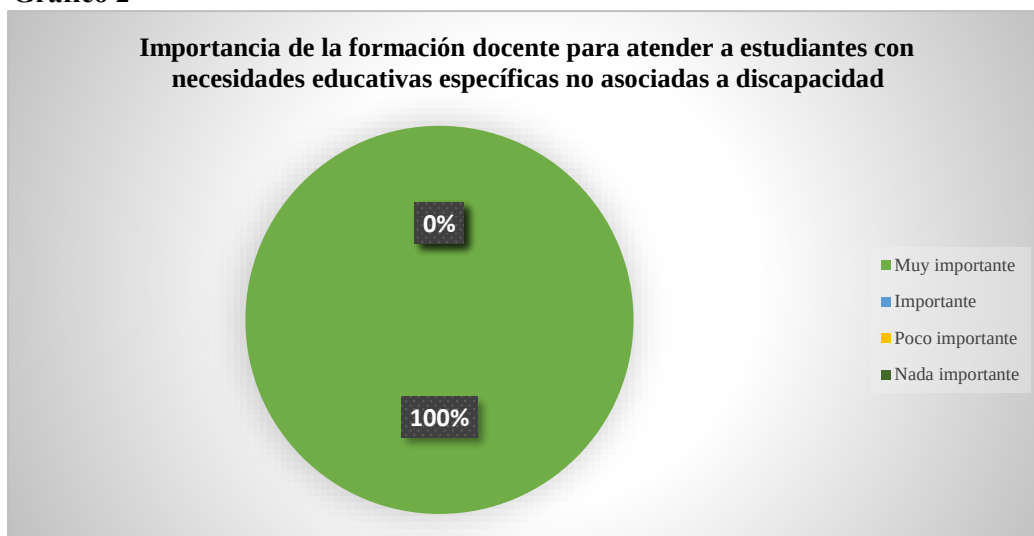


Gráfico 3

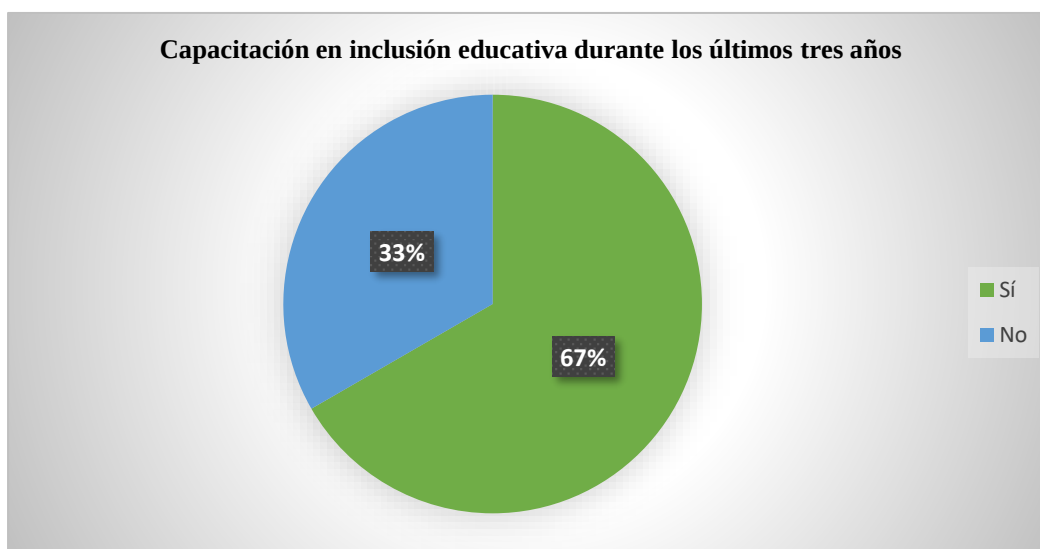


Gráfico 4



Gráfico 5

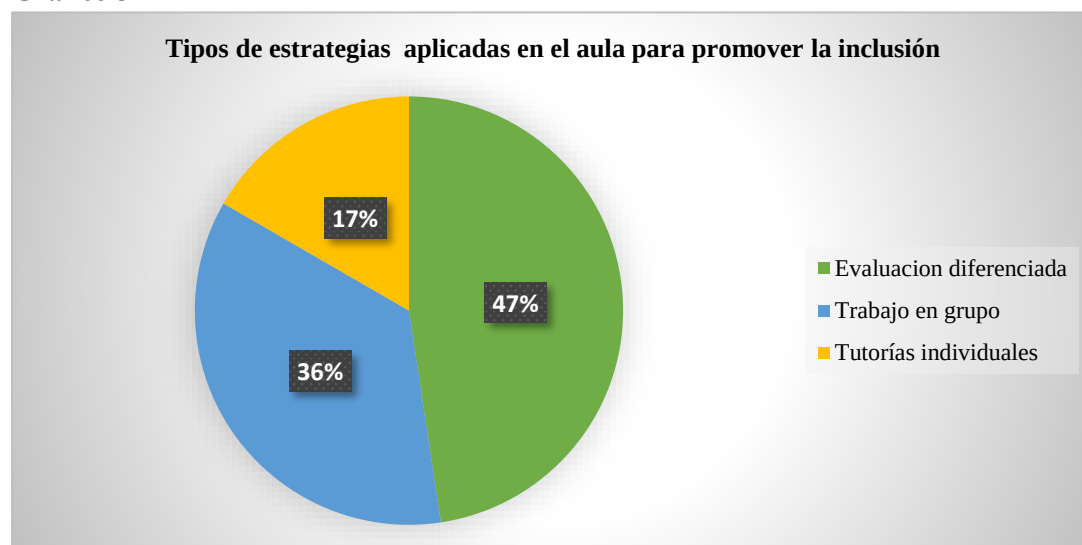
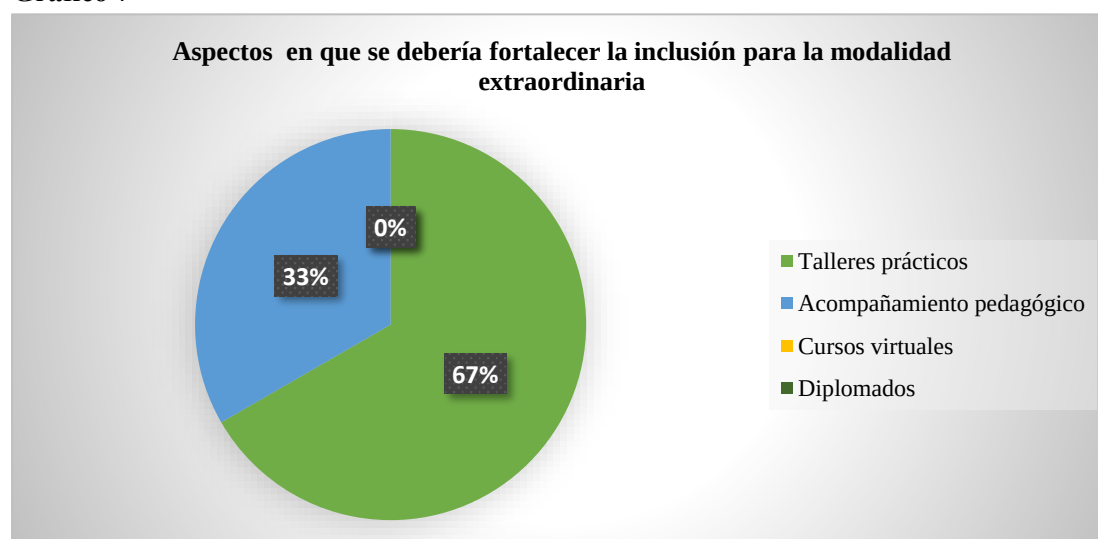


Gráfico 6



Gráfico 7



CONCLUSIONES

Los resultados del primer bloque evidencian que existe una discrepancia significativa entre el nivel de conocimiento docente sobre las necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad y la valoración que otorgan a la formación en inclusión. Aunque la mayoría de la población investigada afirma conocer el concepto, existe un porcentaje significativo desconocerlo. Los docentes consideran que la formación para atender estas necesidades es “muy importante”, lo cual indica una conciencia plena sobre la relevancia del tema, aun cuando no todos poseen claridad conceptual; además, el hecho de que solo haya recibido capacitación en los últimos tres años, confirma que la actualización profesional no ha sido uniforme. Estos datos permiten concluir que, si bien existe una alta disposición y reconocimiento de la importancia de la formación inclusiva, la falta de conocimiento conceptual consolidado y la irregularidad en la capacitación limitan la construcción de prácticas inclusivas sostenibles. Este resultado coincide con planteamientos teóricos que señalan que la inclusión efectiva requiere simultáneamente conocimiento especializado y procesos formativos continuos, pues la comprensión conceptual insuficiente reduce la capacidad docente para identificar barreras y diseñar respuestas pedagógicas adecuadas, en consecuencia, puede afirmarse que el fortalecimiento de la inclusión en la modalidad extraordinaria exige cerrar la brecha entre la valoración positiva de la formación y la adquisición real de conocimientos fundamentales para su implementación.

Los resultados del segundo bloque muestran que la presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a una discapacidad es una realidad constante en la modalidad extraordinaria, dado que el 55.6% de los docentes afirma atenderlos frecuentemente y un 11.1% siempre. Esta frecuencia confirma que la atención a la diversidad no constituye un evento aislado, sino una condición estructural del contexto educativo. Frente a ello, las estrategias reportadas como evaluación diferenciada (44.4%), trabajo en grupo (33.3%) y tutorías individuales (22.2%), evidencian la existencia de intentos pedagógicos orientados hacia la inclusión, aunque su distribución porcentual indica que estas prácticas no se implementan de manera uniforme. Desde una perspectiva teórica, este comportamiento coincide con estudios que sostienen que la inclusión requiere un conjunto metodológico amplio y sistemático, ya que estrategias aisladas o empleadas de manera desigual limitan la respuesta efectiva a la diversidad.



Asimismo, la percepción del apoyo institucional presenta una tendencia mayoritariamente positiva (55.6% de acuerdo y 22.2% totalmente de acuerdo), pero el 22.2% que manifiesta desacuerdo evidencia que el acompañamiento no es consistente para todos los docentes. Esta desigualdad en las percepciones sugiere que las condiciones institucionales actuales favorecen parcialmente la implementación de prácticas inclusivas, pero aún no garantizan un soporte equitativo. Con base en estos datos, se concluye que la práctica docente en la modalidad extraordinaria revela avances en la implementación de estrategias inclusivas, aunque su consolidación depende de un apoyo institucional más uniforme y de la integración sistemática de metodologías diversificadas que respondan a la frecuencia real con la que los docentes enfrentan necesidades educativas específicas. Esta conclusión se sustenta en la coherencia entre la evidencia cuantitativa y los principios teóricos que señalan que la inclusión efectiva no solo requiere estrategias pedagógicas, sino también un contexto institucional que provea apoyo continuo y sostenido.

Los resultados del tercer bloque muestran que las necesidades de formación docente en la modalidad extraordinaria se orientan de manera prioritaria hacia el desarrollo de competencias prácticas y acompañamiento profesional continuo. El 66.7% de los docentes considera que los talleres prácticos constituyen la estrategia más pertinente para fortalecer la inclusión, mientras que el 33.3% prioriza el acompañamiento pedagógico. Los resultados obtenidos confirman que los docentes requieren procesos formativos aplicados y contextualizados, lo cual concuerda con diversos estudios que sostienen que la inclusión educativa requiere experiencias de aprendizaje profesional basadas en la práctica, la demostración y el análisis reflexivo basado en la realidad del aula.

Las respuestas cualitativas refuerzan esta tendencia, pues los docentes solicitan formación en planificación adaptada, metodologías actualizadas, intervención de especialistas, estrategias específicas de inclusión, pedagogía centrada en el estudiante y competencias digitales. Estas demandas evidencian que el profesorado reconoce la complejidad de atender necesidades educativas diversas y que requiere herramientas técnicas y metodológicas para responder de manera efectiva. Su énfasis en competencias concretas tanto pedagógicas como tecnológicas refleja la necesidad de un desarrollo profesional integral que fortalezca la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar prácticas inclusivas en contextos reales.



Por otra parte, las expresiones sintetizadas en la pregunta final, como “conocimiento”, “seguimiento”, “material para trabajar” y “actitud positiva”, permiten identificar que los docentes asocian la inclusión real con condiciones tanto profesionales como estructurales. Aunque algunas respuestas contienen elementos de carácter valorativo, los datos permiten concluir que, desde una perspectiva práctica, los docentes reconocen que garantizar la inclusión implica disponer de recursos pedagógicos, formación pertinente y un marco institucional que posibilite adaptar estrategias a las necesidades individuales. Así, los resultados del bloque evidencian que la inclusión en la modalidad extraordinaria depende de procesos formativos continuos orientados a la práctica, así como de condiciones laborales y pedagógicas que permitan implementar dichas estrategias de manera sostenida, lo que coincide con los planteamientos teóricos que destacan la relación entre desarrollo profesional, recursos institucionales y eficacia de la respuesta inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva como respuesta a la diversidad*. Editorial Síntesis.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE / Universidad de MinEduc (versión traducida al español).
- Coba, R., & Torres, M. (2020). Educación para jóvenes y adultos en Ecuador: Retos y perspectivas. *Revista Educación y Ciudad*, 42(3), 55–68.
- Crespo-Burgos, P. (2024). Modelo pedagógico para la modalidad extraordinaria EBHA en jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. Ministerio de Educación del Ecuador. (Ecuador, 2017)
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Narcea.
- Echeita, G., & Duk, C. (2019). Inclusión educativa en América Latina: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 11–32.
- Espinoza, L., & Serrano, D. (2021). Dificultades de aprendizaje en jóvenes y adultos: Un análisis desde la práctica docente. *Revista Pedagógica de Ecuador*, 5(2), 77–98.



- Guamán, E. (2021). Formación docente en educación inclusiva en Ecuador: Un diagnóstico actual. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23–34.
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. (2019). Estrategias inclusivas y acompañamiento emocional en educación básica y media. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 12(2), 66–83.
- Hidalgo, S. (2020). Retos en la atención a estudiantes con NEE en modalidades flexibles. *Revista Uniandes*, 12(4), 102–117.
- Iturbide Fernández, S., & Pérez Castro, M. (2020). Inclusión educativa en México: Estudio de caso. [Revista de Educación Inclusiva]. (Ver revisión en compilaciones de inclusión educativa).
- López-Melero, M. (2018). *La escuela inclusiva: Un reto, una necesidad*. Editorial Horsori.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Lineamientos para la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas*. MINEDUC.
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Oviedo, G., & Rotman, A. (2023). Educación inclusiva para poblaciones diversas en América Latina: brechas, desafíos y políticas emergentes. FLACSO–Argentina.
- Pérez, A. (2019). Acompañamiento socioemocional en jóvenes y adultos en educación extraordinaria. *Revista de Orientación Educativa*, 9(2), 41–59.
- Sánchez, L., & Crespo, R. (2020). Metodologías inclusivas en contextos de vulnerabilidad educativa. *Revista de Innovación Pedagógica*, 3(1), 88–105.
- Troya, J., Troya, M., & Briones, L. (2022). Necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad en estudiantes jóvenes y adultos: Estudio de caso en la Universidad de Guayaquil. Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). Inclusión y educación: Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (GEM Report 2020). UNESCO.
- Vallejo, M., Torres-Soto, A., Curiel-Marín, E., & Campillo-Drieguez, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26–47.



Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1–24.

