



*Desarrollo emocional y prácticas inclusivas en la formación de docentes ante nuevos desafíos*

*Emotional development and inclusive practices in teacher training in the face of new challenges*

*Desenvolvimento emocional e práticas inclusivas na formação de professores face aos novos desafios*

Jhonn Adalberto Jimenez Zambrano <sup>I</sup>  
[jhonn.jimenez@educacion.gob.ec](mailto:jhonn.jimenez@educacion.gob.ec)  
<https://orcid.org/0009-0002-6802-0764>

Angela Monserrate Alcivar Quiroz <sup>II</sup>  
[angelam.alcivar@educacion.gob.ec](mailto:angelam.alcivar@educacion.gob.ec)  
<https://orcid.org/0009-0002-0112-063X>

Alfredo Javier Cedeño Villamar <sup>III</sup>  
[ajcv\\_3000@hotmail.com](mailto:ajcv_3000@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0008-5554-1900>

José Bolívar Gómez Lorenti <sup>IV</sup>  
[jbogomez@gmail.com](mailto:jbogomez@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0009-5316-9049>

**Correspondencia:** [jhonn.jimenez@educacion.gob.ec](mailto:jhonn.jimenez@educacion.gob.ec)

Ciencias de la Educación  
Artículo de Investigación

\* **Recibido:** 26 de mayo de 2025 \* **Aceptado:** 24 de junio de 2025 \* **Publicado:** 25 de julio de 2025

- I. Distrito De Educación 09D13, Ecuador.
- II. Distrito De Educación 09D13, Ecuador.
- III. Gobierno Autónomo Descentralizado del cantón Balzar, Ecuador.
- IV. Gobierno Autónomo Descentralizado del cantón Bolívar, Ecuador.



## Resumen

Este artículo de revisión analiza la integración del desarrollo emocional y las prácticas inclusivas en la formación docente del nivel de educación básica en Ecuador, sistematizando experiencias prácticas reportadas en los últimos años. Se evaluaron estudios recientes (2018-2024) aplicados en contextos ecuatorianos que abordan cómo la formación inicial y continua de docentes enfrenta los nuevos desafíos de la educación inclusiva y socioemocional en la escuela elemental. Los hallazgos destacan desafíos principales en la preparación docente: la insuficiente inclusión de contenidos sobre educación inclusiva y competencias socioemocionales en los programas formativos, la escasa capacitación continua y apoyo institucional, y las actitudes docentes frente a la diversidad. Se presenta una síntesis de experiencias que evidencian que fortalecer las competencias socioemocionales del futuro maestro y promover estrategias pedagógicas inclusivas contribuye al bienestar estudiantil y a una educación de calidad más equitativa. Además, se resumen en una tabla y figura los principales desafíos identificados en la formación docente para impulsar prácticas inclusivas y desarrollo emocional. La discusión examina elementos relevantes de casos prácticos en Ecuador, señalando avances y áreas de mejora. Finalmente, se proponen enfoques de reorientación en la formación docente –como la incorporación transversal de la educación emocional e inclusiva, mayor acompañamiento institucional y programas de desarrollo profesional– para responder a los nuevos desafíos del nivel básico ecuatoriano.

**Palabras Clave:** formación docente; desarrollo socioemocional; educación inclusiva; educación básica; Ecuador.

## Abstract

This review article analyzes the integration of emotional development and inclusive practices in teacher training at the basic education level in Ecuador, systematizing practical experiences reported in recent years. Recent studies (2018-2024) conducted in Ecuadorian contexts were evaluated. These studies address how initial and in-service teacher training addresses the new challenges of inclusive and socio-emotional education in elementary school. The findings highlight key challenges in teacher preparation: insufficient inclusion of inclusive education content and socio-emotional competencies in training programs, limited ongoing training and institutional support, and teacher attitudes toward diversity. A summary of experiences is presented that demonstrate that strengthening the socio-emotional competencies of future teachers and promoting

inclusive pedagogical strategies contributes to student well-being and more equitable quality education. Additionally, a table summarizes the main challenges identified in teacher training to promote inclusive practices and emotional development. The discussion examines relevant elements of case studies in Ecuador, highlighting progress and areas for improvement. Finally, reorientation approaches in teacher training are proposed – such as the transversal incorporation of emotional and inclusive education, greater institutional support and professional development programs – to respond to the new challenges of the Ecuadorian basic level.

**Keywords:** Teacher training; socio-emotional development; inclusive education; basic education; Ecuador.

### Resumo

Este artigo de revisão analisa a integração do desenvolvimento emocional e das práticas inclusivas na formação de professores ao nível do ensino básico no Equador, sistematizando experiências práticas relatadas nos últimos anos. Foram avaliados estudos recentes (2018-2024) conduzidos em contextos equatorianos. Estes estudos abordam a forma como a formação inicial e em serviço de professores aborda os novos desafios da educação inclusiva e socioemocional no ensino básico. Os resultados destacam os principais desafios na preparação dos professores: inclusão insuficiente de conteúdos de educação inclusiva e competências socioemocionais nos programas de formação, formação contínua e apoio institucional limitados e atitudes dos professores em relação à diversidade. É apresentado um resumo de experiências que demonstram que o reforço das competências socioemocionais dos futuros professores e a promoção de estratégias pedagógicas inclusivas contribuem para o bem-estar dos alunos e para uma educação de qualidade mais equitativa. Além disso, uma tabela resume os principais desafios identificados na formação de professores para promover práticas inclusivas e o desenvolvimento emocional. A discussão examina elementos relevantes dos estudos de caso no Equador, destacando o progresso e as áreas de melhoria. Por fim, são propostas abordagens de reorientação na formação de professores – como a incorporação transversal da educação emocional e inclusiva, um maior apoio institucional e programas de desenvolvimento profissional – para responder aos novos desafios do nível básico equatoriano.

**Palavras-chave:** Formação de professores; desenvolvimento socioemocional; educação inclusiva; educação básica; Equador.

## Introducción

En las últimas décadas, la formación de docentes en Ecuador ha cobrado una relevancia estratégica para asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva. La educación inclusiva –que concibe la enseñanza como un derecho para todos los estudiantes– y el desarrollo socioemocional –orientado al bienestar integral– se han integrado en las políticas educativas contemporáneas como ejes fundamentales (Pinargote et al., 2024; MINEDUC, 2024).

Los profesores de nivel elemental enfrentan hoy un entorno cada vez más diverso cultural y socialmente, con transformaciones tecnológicas y desigualdades socioeconómicas que plantean nuevos desafíos en el aula (Trelles, 2025). En este contexto, se reconoce que el docente debe estar preparado no solo en contenidos académicos, sino también en competencias emocionales e interculturales para gestionar aulas heterogéneas y fomentar entornos inclusivos.

La formación docente –tanto inicial como continua– desempeña un papel clave: un profesorado bien formado en educación inclusiva y en habilidades socioemocionales puede adaptar sus estrategias pedagógicas, manejar situaciones complejas y promover la participación de todos los estudiantes (Ramírez, 2023; Trelles, 2025). Por el contrario, deficiencias en la preparación para la diversidad pueden traducirse en inseguridad docente, prácticas excluyentes o desatención al bienestar emocional en la escuela.

En Ecuador, el marco legal y las iniciativas recientes reflejan esta prioridad. Tras adherirse a acuerdos internacionales de educación inclusiva, el país transita desde modelos de educación especial segregada hacia un enfoque inclusivo en la educación regular. El Ministerio de Educación, por ejemplo, ha incorporado formalmente la Educación Socioemocional en el currículo nacional (2023-2024), enfatizando la importancia del autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y la ruptura de estereotipos discriminatorios desde las aulas (MINEDUC, 2024).

Esta política reconoce que sin un trabajo intencionado en las emociones, el proceso educativo resulta insuficiente, e invita a docentes y familias a asumir corresponsabilidad en el desarrollo socioemocional de los niños. De manera complementaria, programas de formación continua para docentes en servicio –incluyendo módulos sobre educación inclusiva y atención a necesidades educativas especiales– se han puesto en marcha en distintas regiones.

Si bien se reconocen estos avances normativos, la literatura académica y las experiencias de campo evidencian brechas importantes. Diversos estudios recientes aplicados en escuelas primarias de Ecuador reportan dificultades para implementar prácticas inclusivas de forma efectiva, muchas de

las cuales se originan en la formación recibida por los docentes. Véanse los artículos “Formación inicial del docente y las competencias socioemocionales”, Trelles (2025), y “Formación docente y su impacto en la enseñanza inclusiva”, de Ramírez (2023).

Entre los desafíos identificados por ambas autoras se destacan: contenidos formativos insuficientes sobre inclusión educativa y desarrollo emocional, escasez de capacitación continua y apoyo institucional, actitudes docentes ambivalentes hacia la inclusión, y limitadas competencias socioemocionales del profesorado para manejar el estrés y favorecer un clima escolar positivo. Al mismo tiempo, emergen experiencias positivas donde docentes capacitados aplican enfoques inclusivos con éxito, lo que subraya la importancia de sistematizar estas prácticas para retroalimentar la formación docente.

Al respecto, el presente artículo ofrece una revisión exhaustiva del estado del arte sobre desarrollo emocional y prácticas inclusivas en la formación docente en la Educación Básica en Ecuador. Se recopilan y analizan estudios empíricos y documentos académicos de los últimos cinco años que abordan este tema, con el fin de identificar los principales desafíos afrontados en la formación inicial y continua de los maestros para promover la educación inclusiva y el desarrollo socioemocional en sus estudiantes, y sistematizar experiencias prácticas y enfoques innovadores aplicados en escuelas ecuatorianas que puedan servir de referencia para mejoras futuras.

## Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos, se realizó una revisión integrativa de literatura centrada en estudios aplicados en Ecuador sobre formación docente, desarrollo socioemocional y prácticas inclusivas en educación básica. Se empleó un enfoque cualitativo de tipo documental, recopilando fuentes académicas de acceso abierto en plataformas indexadas (Redalyc, Scielo, Dialnet, Google Académico, Scopus, entre otras).

Como criterios de inclusión se consideraron trabajos publicados entre 2018 y 2024, de naturaleza empírica o teórica, que abordaran: la formación inicial de docentes (a nivel de institutos pedagógicos o universidades) en aspectos relacionados con educación inclusiva y/o competencias emocionales, o la formación continua o desarrollo profesional de docentes en servicio orientada a prácticas inclusivas en el nivel primario.

Se priorizaron investigaciones realizadas en contextos ecuatorianos (instituciones educativas del país, programas nacionales, estudios de caso locales), incluyendo tanto metodologías cuantitativas (p. ej., encuestas diagnósticas de actitudes y competencias) como cualitativas (p. ej., sistematización de experiencias pedagógicas, estudios de caso en escuelas).

La estrategia de búsqueda combinó términos en español (por ejemplo: “formación docente inclusiva Ecuador”, “competencias socioemocionales docentes”, “educación inclusiva nivel básico”) y se amplió mediante la revisión de referencias bibliográficas de los artículos identificados. Se recopilaron en total 25 fuentes iniciales, de las cuales 15 cumplieron plenamente los criterios de relevancia y calidad para el objetivo de la revisión.

Entre ellas se compilaron artículos de revistas académicas arbitradas, tesis de posgrado y documentos técnicos del Ministerio de Educación. No se excluyeron estudios por el tipo de diseño; por tanto, la muestra de literatura incluye desde análisis descriptivos transversales hasta estudios de intervención educativa y ensayos reflexivos.

Para el análisis de la información, se diseñó una matriz de extracción de datos donde se registraron para cada fuente: el tipo de investigación, población o contexto (p. ej., docentes en formación vs. docentes en ejercicio; instituciones urbanas vs. rurales), las variables o categorías de interés (p. ej., contenidos curriculares sobre inclusión, actitudes hacia la discapacidad, habilidades socioemocionales evaluadas, apoyo institucional disponible) y los principales resultados o conclusiones.

Mediante un proceso de análisis temático, se identificaron patrones recurrentes que dieron lugar a ejes categoriales de desafíos en la formación docente. Estos ejes fueron validados mediante triangulación entre los autores de este artículo, asegurando concordancia en la clasificación de las evidencias. Asimismo, se prestó atención a la sistematización de experiencias prácticas descritas en algunos estudios cualitativos, extrayendo lecciones aprendidas y recomendaciones que alimentan la discusión.

Es importante señalar que, al tratarse de una revisión integrativa, no se calculó un estadístico de síntesis cuantitativa (no es una meta-análisis), sino que los hallazgos se presentan de forma narrativa y resumida, resaltando ejemplos ilustrativos respaldados con sus respectivas fuentes. Se procuró mantener la fidelidad al contenido de los estudios originales mediante la citación directa de datos clave (porcentajes, citas textuales relevantes) cuando fue pertinente. La revisión del estado del arte se actualizó hasta julio de 2025, con el fin de asegurar la inclusión de los aportes más recientes.

## Resultados

Del análisis de las fuentes emergieron seis desafíos principales en los cuales se ha enfocado –o debería enfocarse– la formación de docentes para contribuir al desarrollo emocional y las prácticas inclusivas en el nivel elemental de Ecuador. La Tabla 1 sintetiza estos desafíos, ofreciendo una descripción de cada uno respaldada por hallazgos de estudios en contextos ecuatorianos.

**Tabla 1**

*Principales desafíos identificados en la formación docente para promover el desarrollo emocional y las prácticas inclusivas en la educación básica de Ecuador*

Desafío	Descripción y evidencias en el contexto ecuatoriano
Insuficiente inclusión de contenidos sobre educación inclusiva y socioemocional en la formación inicial	<p>Los programas de formación inicial (a nivel universitario) tradicionalmente han enfatizado contenidos disciplinares, relegando la preparación para la atención a la diversidad y el manejo socioemocional.</p> <p>Diversos estudios (Ramírez, 2023; Vélez et al., 2024) señalan que los currículos de pedagogía en Ecuador incluyen de forma limitada temas de educación inclusiva, necesidades educativas especiales o desarrollo socioemocional.</p> <p>Como resultado, muchos nuevos docentes egresan sin las competencias necesarias para gestionar aulas heterogéneas o apoyar el bienestar emocional de sus estudiantes. Este vacío formativo se refleja luego en inseguridades y prácticas docentes tradicionales poco inclusivas.</p>
Escasa capacitación continua y actualización en servicio sobre prácticas inclusivas	<p>Una vez en ejercicio, los docentes de educación básica enfrentan dificultades para acceder a formación continua especializada en inclusión y educación emocional. Investigaciones destacan la falta de oferta suficiente de cursos, talleres o programas de actualización en estas temáticas (Ramírez, 2023; Pinargote et al., 2024).</p>

Aunque iniciativas de formación continua existen (frecuentemente impulsadas por el Ministerio o universidades), su cobertura es limitada. Por ejemplo, Criollo et al. (2024) hallaron que solo alrededor del 71% de docentes de una institución se capacitaba regularmente para abordar la realidad educativa cambiante.

La ausencia de capacitación continua sistemática deja a una proporción importante de maestros sin apoyo para mejorar sus prácticas inclusivas.

Insuficiente apoyo institucional y recursos para la educación inclusiva

Incluso los docentes motivados y formados enfrentan barreras estructurales para la inclusión. Una de las más mencionadas es la falta de apoyo por parte de las instituciones educativas y del sistema: ausencia de personal de apoyo (docentes de apoyo, profesionales DECE), altos ratios alumno-docente, escasez de materiales adaptados, infraestructura inadecuada, etc.

En un estudio en Santo Domingo de los Tsáchilas, el 75% de los docentes señaló la carencia de recursos y apoyo institucional como un desafío central para la inclusión (Pinargote et al., 2024). Asimismo, Ramírez (2023) identificó la falta de respaldo institucional como una barrera que obstaculiza la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. Esto evidencia que la formación docente debe venir acompañada de condiciones escolares propicias para implementar lo aprendido.

Actitudes docentes y creencias hacia la inclusión

Las concepciones y disposiciones personales de los docentes representan otro eje crítico. Aún persisten estereotipos o temores respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje.

Estudios locales revelan que muchos maestros muestran actitudes apenas moderadamente favorables hacia la educación inclusiva (Clavijo et al., 2016); especialmente aquellos con más años de servicio o sin experiencias previas de inclusión. Una investigación

reciente encontró que un 68% de docentes reconoce que sus propias actitudes impactan significativamente en el éxito de la inclusión (Pinargote et al., 2024).

Cambiar estas actitudes –de una postura de indiferencia o duda a un franco compromiso con la inclusión– es un desafío formativo, que requiere sensibilización, vivencias positivas y reflexión durante la formación docente.

Déficit en el desarrollo de competencias socioemocionales del docente

El bienestar emocional del profesor y sus habilidades para manejar sus propias emociones inciden directamente en el clima del aula. Sin embargo, no siempre la formación docente ha contemplado el desarrollo socioemocional del futuro maestro.

Trelles (2025) enfatiza que las instituciones formadoras deben integrar las competencias socioemocionales en todos los niveles de la carrera educativa, pues la práctica docente es en sí un proceso continuo de desarrollo emocional. A juicio de la autora, muchos docentes carecen actualmente de herramientas para manejar el estrés, prevenir el agotamiento emocional o cultivar la empatía y comunicación asertiva.

Esta carencia puede derivar en docentes saturados y con dificultades para atender las necesidades emocionales de sus alumnos. Por ello, fortalecer las competencias emocionales del docente –inteligencia emocional, resiliencia, manejo de conflictos– es un desafío urgente en la formación actual.

Nuevos contextos y desafíos emergentes (pospandemia, diversidad cultural, tecnología)

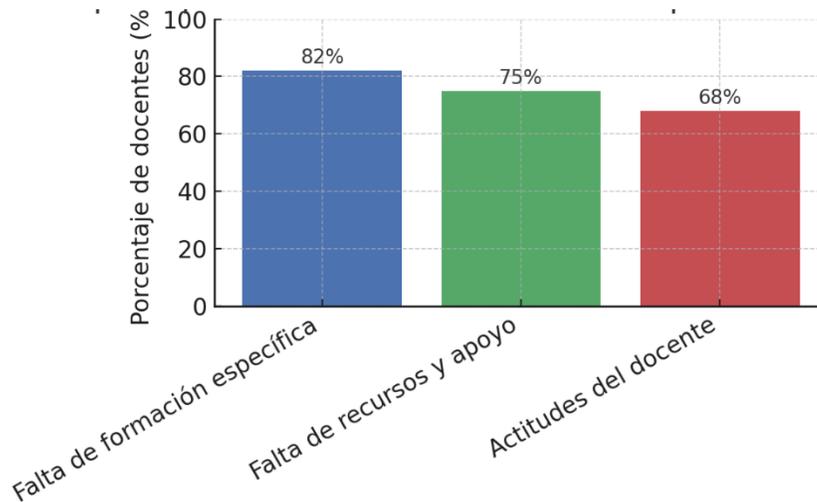
La formación docente también debe adaptarse a desafíos emergentes de la sociedad contemporánea. La pandemia de COVID-19, por ejemplo, expuso brechas en la preparación de los docentes para incluir a todos los estudiantes en modalidades virtuales y para gestionar el impacto socioemocional de la crisis. Aunque no se disponen aún de muchos estudios pospandemia en Ecuador, a nivel regional se evidenció la necesidad de atender la

brecha digital y capacitar a los maestros en metodologías inclusivas mediadas por TIC (Azorín & Martínez, 2023; González et al, 2023). Asimismo, la creciente diversidad cultural (población migrante, pueblos indígenas) en las aulas ecuatorianas plantea el reto de formar docentes con competencias interculturales y lingüísticas pertinentes.

Estos desafíos novedosos requieren que la formación docente incorpore enfoques de educación inclusiva más amplios –por ejemplo, educación inclusiva en situaciones de emergencia, pedagogías interculturales– para estar preparados ante futuras contingencias y realidades cambiantes.

### Figura 1

*Porcentaje de docentes que identifican ciertos desafíos como obstáculos para lograr la educación inclusiva en el aula.*



*Nota.* Datos obtenidos de un estudio en Santo Domingo de los Tsáchilas (Pinargote et al., 2024)

En la tabla 1 y la figura 1 se observan convergencias importantes: por un lado, los desafíos “estructurales” relacionados con la formación y el apoyo (falta de preparación específica, escasa capacitación continua, insuficiente apoyo institucional) aparecen consistentemente como

limitantes; por otro lado, los factores “humanos” o personales (actitudes y competencias socioemocionales del docente) igualmente emergen como condicionantes críticos.

Por ejemplo, más de cuatro quintas partes de los docentes encuestados por Pinargote et al. (2024) reconocieron la falta de formación específica en educación inclusiva como un problema, reflejando las deficiencias curriculares de su formación inicial. De igual forma, tres de cada cuatro docentes señalaron la falta de recursos y apoyo institucional, lo que coincide con las barreras reportadas en otros estudios cualitativos (Ramírez, 2023) donde los maestros se sienten solos al intentar innovar en inclusión.

Un hallazgo relevante es la importancia atribuida a las actitudes del propio docente: alrededor del 68% de los encuestados consideró que las creencias y predisposiciones del maestro inciden en el éxito de la inclusión (Pinargote et al., 2024). Esta cifra subraya que, además de la formación técnica, el proceso formativo debe fomentar en los futuros docentes una disposición positiva, ética y empática hacia la diversidad.

Asimismo, la sistematización de experiencias exitosas en algunas escuelas muestra que cuando el docente adopta un enfoque inclusivo con convicción, logra implementar adaptaciones y estrategias eficaces aun en contextos con limitados recursos, apoyándose en el trabajo colaborativo y la creatividad pedagógica. En síntesis, los resultados de la revisión señalan que la formación docente en Ecuador ha comenzado a responder a la agenda de inclusión y desarrollo emocional, pero aún enfrenta considerables desafíos.

Existe conciencia en la comunidad educativa de qué falencias abordar –como las mencionadas en la tabla– y se han dado pasos iniciales (por ejemplo, programas de capacitación esporádicos, reformas curriculares incipientes). No obstante, persiste una brecha entre el perfil ideal de un docente inclusivo emocionalmente competente y la realidad promedio de los docentes formados bajo esquemas tradicionales. En la siguiente sección se discuten en detalle estos hallazgos, contrastándolos con casos de estudio y explorando propuestas para mejorar la situación.

## **Discusión**

Los resultados expuestos reflejan una situación dual en la formación docente ecuatoriana: por un lado, avances normativos y conceptuales que reconocen la importancia de la educación inclusiva y socioemocional; por otro, desafíos prácticos y rezagos formativos que dificultan llevar estos ideales a la realidad del aula. A continuación, se examinan los aspectos más relevantes y se proponen orientaciones de mejora, a la luz de las experiencias analizadas.

### **Contenidos formativos y currículo de formación docente**

La evidencia sugiere que una de las brechas más críticas es la limitada incorporación de contenidos de inclusión y desarrollo emocional en la formación inicial universitaria. Este hallazgo concuerda con estudios latinoamericanos que apuntan a currículos docentes tradicionalmente centrados en teoría disciplinar y generalidades pedagógicas, con poca atención a la diversidad del alumnado (Serna & Serna, 2023).

En el caso ecuatoriano, se observa voluntad de cambio: por ejemplo, algunas universidades han iniciado la revisión de sus mallas para incluir asignaturas sobre educación inclusiva o inteligencia emocional. No obstante, estos esfuerzos aún no son sistemáticos. La Universidad Nacional de Educación (UNAE) –principal formadora de maestros en el país– fue objeto de un estudio que reveló que muchos de sus docentes graduados no se sentían suficientemente preparados en inclusión, ya que su formación “no ha sido 100% direccionada” hacia ese modelo (Vélez et al., 2024).

Este dato evidencia la necesidad de profundizar las reformas curriculares. Una propuesta concreta es establecer, dentro del perfil de egreso de los futuros docentes de básica, competencias explícitas en atención a la diversidad y gestión socioemocional, e implementar módulos prácticos obligatorios (por ejemplo, pasantías en escuelas inclusivas, talleres vivenciales de educación emocional).

### **Formación continua y desarrollo profesional**

La capacitación permanente de los docentes en servicio aparece como un pilar fundamental para actualizar y reforzar competencias inclusivas. Los hallazgos de Criollo et al. (2024) demuestran que la formación continua influye positivamente en las prácticas inclusivas del profesorado, dotándolos de habilidades y metodologías centradas en el estudiante. Sin embargo, también señalan que un porcentaje significativo de educadores aún carece de tales cualidades, lo que genera una brecha que requiere atención estratégica urgente por parte de las instituciones.

En línea con esto, Ramírez (2023) destaca como facilitador el desarrollo de competencias a través de programas de formación continua, pero advierte que la oferta de estas capacitaciones ha sido limitada e intermitente. Para enfrentar este desafío, es necesario institucionalizar planes de capacitación continua en inclusión y educación socioemocional, con alcance nacional.

El Ministerio de Educación podría, por ejemplo, establecer una certificación obligatoria en educación inclusiva para todos los docentes en ejercicio, ejecutada en convenio con universidades y con reconocimiento en la carrera profesional (escalafón). Igualmente, se deben aprovechar modalidades virtuales y semipresenciales –aprendidas durante la pandemia– para llegar a docentes de zonas remotas. La creación de comunidades profesionales de aprendizaje entre docentes, donde compartan experiencias inclusivas, también puede servir como formación entre pares.

### **Apoyo institucional y recursos para la inclusión**

Los mejores esfuerzos individuales de un docente pueden verse frustrados si el entorno escolar no provee las condiciones necesarias. La discusión de resultados muestra que este es un punto crítico en Ecuador: los maestros muchas veces operan en contextos con aulas superpobladas, falta de material didáctico adaptado y escaso acompañamiento de especialistas. Esto no solo dificulta la inclusión de estudiantes con necesidades específicas, sino que desincentiva al docente, pudiendo generar desgaste emocional.

La literatura sugiere que las escuelas inclusivas efectivas suelen contar con equipos de apoyo (psicólogos educativos, docentes sombra, voluntarios) y liderazgo institucional comprometido. Por ende, una mejora clave es articular la formación docente con políticas educativas integrales: de poco sirve formar al docente en diseño universal de aprendizajes si luego no tiene, por ejemplo, acceso a tecnología de apoyo para un alumno con discapacidad visual.

Los tomadores de decisión deben asegurar inversión en recursos (materiales multisensoriales, adecuaciones de infraestructura, etc.) y en la contratación/formación de profesionales de apoyo. Algunas experiencias locales prometedoras incluyen proyectos de “Aulas Hospitalarias” o “UE inclusivas” donde, con apoyo de fundaciones y gobiernos locales, se ha fortalecido la dotación de recursos en ciertas escuelas para atender a poblaciones vulnerables. Estas iniciativas podrían ampliarse a más instituciones, respaldadas desde la política pública.

### **Actitudes y sensibilización hacia la diversidad**

Como han mostrado Clavijo et al. (2016) y Pinargote et al. (2024), las actitudes de los docentes pueden facilitar u obstaculizar significativamente la inclusión. Aunque en general la tendencia en

las nuevas generaciones de docentes es hacia una visión más positiva y abierta –en Cuenca se halló que los docentes jóvenes con menos años de servicio tienden a actitudes más favorables researchgate.net–, persisten creencias erróneas (p. ej., “no podré atender bien a un niño con discapacidad sin descuidar al resto” o “la inclusión es tarea del DECE, no mía”).

Es preciso que la formación docente aborde explícitamente esta dimensión actitudinal. Estrategias efectivas pueden incluir: contacto directo con poblaciones diversas durante la formación (p.ej., prácticas en entornos de educación especial, proyectos de aprendizaje-servicio con comunidades indígenas, etc.), reflexión guiada sobre valores y ética profesional, análisis de casos de éxito inclusivos que sirvan de modelo, y discusión de marcos conceptuales actualizados (derechos humanos, diseño universal, interculturalidad).

Un enfoque interesante es fomentar en los programas de formación la empatía activa –como sugiere el MINEDUC (2024) en la inserción curricular socioemocional– para que el futuro maestro se ponga en el lugar de sus estudiantes y colegas, reconociendo capacidades diversas y rompiendo prejuicios. Al final, como señalan Pinargote et al. (2024), replantear la visión sobre las personas con discapacidades y abandonar prejuicios obsoletos es imprescindible para construir no solo aulas, sino una sociedad inclusiva.

### **Desarrollo socioemocional del docente y bienestar laboral**

Un aspecto novedoso que emerge con fuerza es la atención a la salud socioemocional del propio docente. La pandemia y el aumento de estrés laboral docente han visibilizado que difícilmente un profesor puede apoyar el desarrollo emocional de sus alumnos si él mismo sufre agotamiento o carece de habilidades de autorregulación. Trelles (2025) remarca que la formación socioemocional del docente es esencial no solo para gestionar situaciones complejas en clase, sino para prevenir su propio agotamiento emocional.

En Ecuador se han emprendido programas como “Docentes activos por la salud socioemocional” (MINEDUC, 2021), que buscan brindar a los maestros herramientas para su bienestar psicológico. Integrar este componente en la formación inicial sería muy beneficioso: por ejemplo, incluir talleres de *mindfulness*, *coaching* educativo, manejo del estrés y resolución de conflictos dentro de la malla curricular de pedagogía.

Panchana y Venet (2024) identificaron barreras y facilitadores para la integración de la inteligencia emocional en la formación docente, concluyendo que una sólida formación en esta área mejora significativamente la gestión del aula y las interacciones docente-estudiante. Sus recomendaciones

apuntan a que las políticas educativas futuras incorporen de manera sistemática la inteligencia emocional en la preparación docente. Un docente emocionalmente competente estará mejor equipado para fomentar un clima inclusivo, manejar la frustración, comunicar asertivamente con familias y colegas, y servir de modelo positivo para sus alumnos.

### **Respuestas a los nuevos desafíos pos-COVID y la diversidad creciente**

La discusión sería incompleta sin considerar cómo la formación docente debe adelantarse a contextos cambiantes. La experiencia de la pandemia demostró que muchos docentes no estaban preparados para adaptar sus estrategias a la virtualidad de forma inclusiva. A nivel regional, se resaltó la necesidad de capacitar en el uso de tecnologías accesibles, adaptar materiales para entornos en línea y apoyar emocionalmente a estudiantes en situaciones de crisis (Azorín & Martínez, 2023).

En Ecuador, aunque la investigación específica aún es incipiente, se reportaron iniciativas como la elaboración de guías socioemocionales para docentes durante la emergencia (MINEDUC, 2021) y proyectos de alcance comunitario para reintegrar a estudiantes vulnerables tras el confinamiento. La formación docente pospandemia deberá incorporar estas lecciones: gestión de la educación inclusiva en contextos híbridos o remotos, identificación y apoyo a estudiantes con secuelas emocionales (ansiedad, duelo) y reducción de la brecha digital con creatividad (por ejemplo, uso de radio comunitaria, fichas impresas diferenciadas).

Por otra parte, la creciente diversidad cultural en aulas urbanas –con estudiantes de distintas etnias, nacionalidades (incluyendo migrantes) y lenguas– exige que el docente adquiera competencias en educación intercultural bilingüe y enfoque de derechos. Instituciones formadoras como la Universidad Católica de Cuenca han empezado a investigar estos temas (desarrollo de habilidades interculturales), pero falta incorporarlos transversalmente en la formación generalista.

Una recomendación es articular la formación inclusiva con la educación intercultural que Ecuador ya impulsa en su Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, formando docentes que valoren y apliquen metodologías inclusivas culturalmente pertinentes. La discusión de los hallazgos subraya que lograr docentes capaces de fomentar el desarrollo emocional e inclusión en el aula requiere enfoques integrales.

No basta con añadir un curso aislado sobre educación especial; se requiere un cambio de paradigma en la formación docente, donde las dimensiones emocional e inclusiva permeen toda la experiencia formativa (teórica, práctica y actitudinal). Esto implica acciones coordinadas: actualización

curricular en las universidades, programas robustos de inducción y mentoría para docentes noveles, desarrollo profesional continuo, y políticas escolares que apoyen al docente formado. Las experiencias analizadas identifican qué funciona (aprendizaje colaborativo, apoyo institucional, actitud reflexiva del docente) y qué falta por mejorar.

## Conclusión

La formación de docentes ante los nuevos desafíos del nivel elemental en Ecuador debe reenfocarse de manera decidida hacia la construcción de una educación inclusiva y socioemocionalmente enriquecedora. La revisión realizada muestra que, si bien existen avances importantes en el reconocimiento teórico y normativo de estas prioridades, persisten brechas significativas en la práctica formativa que se traducen en dificultades en las aulas. Los principales hallazgos pueden sintetizarse en tres puntos:

- **Desafíos formativos persistentes:** La escasa formación en atención a la diversidad, la insuficiente capacitación continua y la falta de apoyo institucional configuran un panorama en el que muchos docentes no se sienten preparados para atender las necesidades individuales de cada estudiante. Estas carencias formativas repercuten en prácticas pedagógicas que, aunque bien intencionadas, pueden no lograr la participación efectiva de estudiantes con diversas características.
- **Importancia de las competencias socioemocionales y las actitudes positivas:** Las investigaciones confirman que cuando los docentes tienen actitudes positivas y se sienten empoderados para la inclusión, buscan soluciones creativas e involucran a la comunidad educativa en apoyo de cada estudiante.
- **Hacia un enfoque integral y estratégico:** Superar las brechas identificadas exige un enfoque integral en varios niveles: política educativa (alinear los esfuerzos: reformar curricularmente la formación docente), instituciones (promover una cultura formativa basada en la reflexión, la investigación-acción), docente (fomentar una postura de aprendizaje permanente, autorreflexión y autocuidado).

En conclusión, lograr que la formación docente contribuya efectivamente al desarrollo emocional de los estudiantes y a prácticas inclusivas en el aula es un proceso en marcha en Ecuador, que requiere profundizar y escalar los esfuerzos. Las propuestas de reenfoque incluyen:

- Integrar transversalmente la educación inclusiva y socioemocional en la malla curricular de formación inicial, con experiencias prácticas auténticas.
- Establecer programas nacionales de capacitación continua en estas áreas, aprovechando alianzas interinstitucionales y modalidades virtuales, de modo que ningún docente en servicio quede rezagado en actualización.

- Implementar sistemas de acompañamiento y mentoría para docentes principiantes, enfocándose en apoyo emocional y técnico para la inclusión durante los primeros años de enseñanza.
- Fortalecer el rol de las instancias de apoyo (DECE, UDAI, entre otras) y promover el trabajo colaborativo en las escuelas, de forma que el docente en el aula no esté solo en la atención a la diversidad.
- Incentivar la investigación y sistematización de experiencias en las propias escuelas, de tal forma que las buenas prácticas inclusivas y socioemocionales sean difundidas y replicadas.

Solo mediante una acción articulada en estos frentes se podrá cerrar la brecha identificada por esta revisión, avanzando hacia un sistema educativo elemental verdaderamente inclusivo, donde cada escolar en Ecuador encuentre en su maestro un aliado para su aprendizaje académico, su crecimiento emocional y el pleno ejercicio de sus derechos.

## Referencias

- Azorín Abellán C. M. & Martínez Montes C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 57-67. <https://doi.org/10.5209/rced.76761>
- Clavijo, R., López-Calle, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 13–22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Criollo Turusina, M. A., Carvajal Morales, J. M., & Sánchez Pucha, G. E. (2024). La formación continua en las prácticas inclusivas en docentes de una institución educativa de Ecuador. *Revista Hacedor*, 8(2), 37–48. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/2963>
- González González, M. E., Peñafiel Villarreal, R. E., Manobanda Calberto, L. I., & Cedeño Jama, K. E. (2023). Educación inclusiva, un desafío para la educación en tiempos de pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 1587–1599. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.361>
- Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2024). Inserción curricular: Educación Socioemocional. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2021). Docentes de Quito activados por la salud socioemocional de la comunidad estudiantil. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/docentes-de-quito-activados-por-la-salud-socioemocional-de-la-comunidad-estudiantil/>
- Panchana Mosquera, N. V., & Venet Muñoz, R. (2024). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *Portal de la Ciencia*, 5(1), Artículo 432. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432>
- Pinargote Sabando, B. E., Romero Alcivar, M. L., Muñoz Mendoza, M. M., Mendieta Domínguez, J. I., Reyna Pazmiño, D. L., & Verduga Zambrano, J. T. (2024). Actitudes de los docentes hacia los estudiantes con capacidades diferentes. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), 1660–1675. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.328>

- Ramírez Solórzano, F. L. (2023). Formación docente y su impacto en la enseñanza inclusiva. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 1(3), 49–61. <https://doi.org/10.70881/mcj/v1/n3/21>
- Serna Jaramillo, A. J. & Serna Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145-157. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9056871.pdf>
- Trelles Astudillo, H. J. (2025). Formación inicial del docente y las competencias socioemocionales. *Revista Boletín REDIPE*, 14(5), 252–259. ISSN 2256-1536. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/2254/2250/3653>
- Vélez Ajila, L. E., Rodríguez Vera, G. J., Falconí Asanza, A. V. & Castillo Montúfar, C. R. . (2024). La formación docente para la promoción de la educación inclusiva en la Universidad Nacional de Educación. *Reincisol*, 3(6), 3277–3292. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)3277-3292](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)3277-3292).