

Comunidades de aprendizaje profesional: estrategia para el desarrollo de prácticas docentes universitarias desde la interdisciplinariedad

Professional learning communities: strategy for the development of university teaching practices from an interdisciplinary perspective.

Vanessa Esperanza Montiel Castillo. <https://orcid.org/0000-0003-2266-2219>

Docente titular agregado 1. Nicaragua.

vanessa.montielcastillo@gmail.com

¹ Universidad Nacional de Educación (UNAE). Ecuador.

RESUMEN:

El ensayo surge de la necesidad de repensar la compleja formación de un docente de Educación Especial en la actualidad. En consecuencia, se propone una estrategia de preparación para la transformación de la práctica docente universitaria como alternativa para la concreción de la interdisciplinariedad en el currículo. Para ello, se han considerado las particularidades de la formación inicial docente en el ámbito de la educación especial, los sustentos del proyecto curricular y el necesario énfasis en un docente universitario capaz de concretar la interdisciplinariedad en el currículo. La estrategia debe asumir como centro al aprendizaje profesional para la transformación educativa.

Palabras clave: competencias del docente, enseñanza superior, formación de docentes, aprendizaje activo, interdisciplinariedad.

ABSTRACT

The essay arises from the need to rethink the complex training of special education teachers today. Consequently, a preparation strategy is proposed for transforming university teaching practice as an alternative for achieving interdisciplinarity in the curriculum. To this end, the particularities of initial teacher training in the field of special education, the foundations of the curricular project, and the necessary emphasis on a university teacher

capable of implementing interdisciplinarity in the curriculum have been taken into consideration. The strategy should center on professional learning for educational transformation.

Key words: teacher competencies, higher education, teacher training, active learning, interdisciplinarity.

Recibido: 12/01/2026

Aceptado: 12/02/2026

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se considera una condición indispensable para lograr un sistema educativo de calidad. En ese anhelo, la formación inicial docente deberá garantizar las competencias necesarias para insertarse y desenvolverse en el complejo mundo de la enseñanza (Vaillant y Manso, 2022). Al hacer una revisión en el orden teórico de esta problemática, se identifican dos grandes tensiones: por un lado, conservar las tradiciones y por otro, la búsqueda de nuevos enfoques y respuestas a las necesidades de un mundo cada vez más cambiante (Vaillant y Manso, 2022).

Las primeras siguen perpetuando la acumulación de saberes conceptuales en el ámbito disciplinar y pedagógico, mientras que las segundas, se orientan a la necesidad de construir currículos que integren teoría y práctica desde un marco de competencias (Larrea de Granados, 2014). El campo de la Educación Especial no ha estado exento de esta realidad. Herrera et al. (2018) refiere que la formación tradicional se ha orientado al diagnóstico de las dificultades para la derivación del alumnado a programas especializados de educación. Mientras que, como superación a lo anterior, el enfoque inclusivo propone formar docentes para responder a la diversidad en contextos regulares.

Los aportes de Parrilla Latas (2015) son claves para entender la necesidad de formar docentes en Ecuador, que trascienden la visión de pensamiento tradicional deficitario sobre la educación especial. Expone la autora que la educación inclusiva es un planteamiento educativo sustentado en el derecho humano de toda persona a la educación, que reclama el acceso y la participación de todos los niños y jóvenes, con independencia de sus

características, a una educación común. Por tanto, la formación inicial del profesorado debe reconceptualizarse a la luz de esta nueva postura.

Esto último implica repensar las prácticas pedagógicas tradicionales, deconstruirlas para generar un verdadero cambio educativo. La Universidad Nacional de Educación (UNAE), ha apostado por la formación de docentes investigadores como alternativa para la transformación educativa en Ecuador. Este hecho impone nuevos caminos en el orden metodológico, pedagógico y didáctico que deben ser asumidos con responsabilidad por toda la comunidad educativa.

La formación de docentes para trabajar con la diversidad de estudiantes en el marco de un aula inclusiva, donde se promueve la igualdad y la justicia social, han estado en la base de la creación de la carrera de Educación Especial, en la UNAE (Universidad Nacional de Educación, 2016). Desde el currículo se declara que tiene como objetivo: formar profesionales docentes de excelencia para la enseñanza-aprendizaje de todos los niños/as del Sistema de Educación Inicial y General Básica que se educan en una enseñanza con orientación inclusiva, así como de aquellos otros que se educan en instituciones específicas (Universidad Nacional de Educación, 2016).

Con relación a lo anterior, se observa una ruptura con los modos tradicionales de formar docentes y el pensamiento disciplinar tradicional, que no permite responder a las exigencias que, desde lo social, político, neurocientífico, sociológico, psicológico, se espera de un docente en el siglo XXI. Se apuesta por un profesor, que desde sus competencias básicas y profesionales puedan responder a la complejidad de la realidad educativa, desde lenguajes y visiones interdisciplinares como alternativa para la construcción del nuevo conocimiento, con un alto protagonismo. Implica, además, articular el currículo a la práctica preprofesional en las instituciones escolares y la investigación educativa (Larrea de Granados, 2014).

Por otra parte, desde el modelo educativo-pedagógico de la UNAE, se declara una nueva visión de la construcción del conocimiento que debe abarcar, al mismo tiempo y con la misma intensidad, el ámbito de la representación y el de la acción. En coherencia con ello, se prioriza la formación por competencias que abarca la formación integral del ser humano, desde un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer.

La interdisciplinariedad es un proceso de cooperación y encuentro de las disciplinas, de la influencia que ejercen unas sobre otras, desde diferentes puntos de vista. En ese sentido,

Piaget expresó ...nada nos obliga a dividir lo real en compartimentos, estancos o capas simplemente supuestas correspondientes a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas (Piaget, J, 1973).

Implica recurrir a varias disciplinas para dar respuesta a los diversos problemas, casos, situaciones que se abordan, puesto que la rigidez de la estructura disciplinar no lo permite. En ese sentido, se prevé que la integración curricular se desarrolle en cada ciclo, a través de las asignaturas, mediante los campos de formación, fundamentalmente. Ello garantiza un currículo interdisciplinario y transdisciplinar que articule los espacios curriculares con los contextos reales como exigencia pedagógica (Larrea de Granados, 2014).

También se necesita contar con estrategias y estructuras que permitan garantizar la coherencia y continuidad del proyecto formativo (Larrea de Granados, 2014). Como respuesta a este desafío, Pino Torrens et al. (2021) reconocen los siguientes aspectos como claves para su análisis: la diversidad y singularidad de los constructos, los resultados de aprendizaje esperados de las materias que se enseñan, los contenidos de aprendizaje que se trabajan en cada una de ellas, las peculiares estrategias metodológicas y recursos didácticos que cada docente utiliza, las formas en que organiza su enseñanza-aprendizaje, y los tipos y formas de evaluación que emplea.

Por otra parte, es necesario reconocer la importancia del rol del docente en la cooperación y encuentro entre las disciplinas para lograr relaciones significativas de interacción. Precisamente en los últimos años la interdisciplinariedad se ha convertido en centro de debate dentro de los colectivos de profesores que forman docentes. Se trata de recuperar una perspectiva global para el tratamiento integral de conocimientos puntuales. Se requiere contar con profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento (Meléndez et al., 2021).

Deben poseer cualidades profesionales y competencias más complejas y distintas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, cuestionar, orientar y estimular el aprendizaje de los estudiantes (Díaz Barriga, 2020) . El acompañamiento tutorial y la investigación formativa cobran especial relevancia. Sin lugar a duda, las mejoras de calidad de los procesos de aprendizaje pasan necesariamente por la transformación del pensamiento, la formación y la práctica pedagógica, para lo cual la

Educación Superior necesita generar condiciones de calidad del personal docente, de los programas, de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario

Diferentes documentos normativos en Ecuador dejan por sentado que cada institución de educación superior deberá garantizar el perfeccionamiento académico, así como la capacitación y actualización docente. Estudios recientes realizados en el país en el contexto de universidades e institutos politécnicos en el país han evidenciado que es un reto desarrollar la didáctica de manera integrada, puesto que los docentes no cuentan con las destrezas suficientes (Díaz Ocampo et al., 2018). Andrade et al. (2020), en una revisión sistemática, exponen que dentro de los temas más recurrentes en la actualidad son: los didácticos, pedagógicos, de tecnologías e innovación educativa.

En esa misma línea, Vaillant y Manso (2022) señalan como uno de los desafíos en América Latina, en la formación inicial docente, la limitada evidencia sobre la mayor o menor incidencia que tienen los formadores en los candidatos a docencia. Ello muestra la necesidad de que el profesorado encargado de la formación docente participe críticamente y reflexione sobre los contenidos, valores, que se construyen y reconstruyen en las aulas (Vaillant, 2019). Además, es imprescindible el trabajo en equipo con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hairon et al. (2019) demostró que cuando los docentes trabajan colaborativamente con sus colegas para intercambiar evidencias sobre lo que tiene mayor impacto en los aprendizajes de sus estudiantes, se generan más oportunidades para innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos. Precisamente, una de las mayores innovaciones docentes en la educación superior para superar las tradicionalistas prácticas docentes universitarias, es la construcción de nuevas formas de relación y colaboración que configuren una cultura docente de aprendizaje compartido.

En este sentido, las comunidades de aprendizaje profesional (CAP), como estrategia a seguir para la preparación de los docentes, podrían contribuir significativamente al logro de estos propósitos, gracias a su dimensión comunitaria y esencia colaborativa que las caracteriza. Además, las CAP, cuya finalidad es precisamente el fortalecimiento de la formación docente, han mostrado resultados favorables en los centros donde se han implementado.

Lo anteriormente expuesto ha evidenciado la necesidad de orientar la formación docente universitaria hacia una nueva actitud ante el conocimiento, que permita abordar la integración

curricular desde la interdisciplinariedad. Asimismo, se requiere mayor preparación teórica y metodológica para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Por tanto, se hace necesario dirigir el proceso formativo hacia un enfoque integrador de los casos, situaciones educativas y problemas, en estrecha relación con la práctica docente, la investigación formativa y el debido acompañamiento docente. De igual manera, se precisa identificar y construir diálogos interdisciplinarios para responder a las exigencias de la formación docente. El presente ensayo tiene como objetivo general ofrecer un marco teórico-conceptual para el desarrollo de las competencias docentes universitarias desde la propuesta de una comunidad de aprendizaje profesional.

DESARROLLO

La interdisciplinariedad en la formación de docentes investigadores en Educación Especial

La formación inicial docente, en el ámbito de la Educación Especial, ha ido transformándose en consonancia con el desarrollo de la disciplina. Históricamente ha prevalecido un pensamiento caracterizado por ofrecer una respuesta técnica a una categoría de alumnos, cuyo déficit se contempla como natural e inherente a la persona con independencia del contexto sociopolítico, económico e institucional en el que se desarrolla. Ello repercute directamente en el contenido de las materias de Educación Especial, su arquitectura y orientación. Se reduce la atención a la diversidad a algo especial y específico.

Por su parte, el pensamiento integrador rompe con lo tradicional, como momento de superación. Incorpora los supuestos socioeducativos, culturales y ambientales y comprende al alumno y sus necesidades desde lo interactivo y lo relativo, defendiendo su derecho a la igualdad de oportunidades (Parrilla Latas, 2015). Esta postura implicó un cambio en los contenidos, enfoque y perfil profesional de la Educación Especial.

Por primera vez, se abre a la comprensión de la diversidad como competencia de todos los profesionales de la educación, tanto de la educación general básica como especializada. Los planes de estudio y mallas curriculares de las distintas titulaciones orientadas desde el pensamiento integrador articulan y desarrollan la EE desde estos planteamientos de apertura y expansión (Parrilla Latas, 2015).

Por último, el pensamiento inclusivo ha superado a los enfoques precedentes. Asumir la educación como un derecho, implica defender el acceso de toda persona a la educación. El aprendizaje, presencia y participación de los niños y adolescentes, con independencia de sus características, son las bases de una educación inclusiva (Booth, T & Ainscow, M, 2002). Ello constituye un desafío para la formación del docente y requiere repensar las prácticas docentes hacia la búsqueda de nuevos caminos.

En el contexto de la UNAE, la formación docente en el ámbito de la educación especializada asume una orientación inclusiva. La carrera tiene como objeto de estudio, el aprendizaje de los estudiantes y la formación integral de docentes-investigadores. Con dominios disciplinares y pedagógicos, para generar y aplicar, con base en el buen vivir, y con énfasis en el diagnóstico, la reflexión y elaboración de propuestas, soluciones al sistema nacional de educación, en el marco del desarrollo equitativo del talento humano de alumnos en situación de vulnerabilidad (Universidad Nacional de Educación, 2016).

El aprendizaje ha de entenderse como un complejo proceso de construcción y reconstrucción permanente de significados, como consecuencia de la participación del sujeto en contextos sociales, en los que desarrollan prácticas culturales, que condicionan y conforman su vida laboral y social. Aprender implica, entonces, ver las conexiones entre los campos, ideas y modelos, para construir nuevos instrumentos eficaces y adaptados a las nuevas circunstancias, propósitos y escenarios.

Desde el modelo pedagógico de la universidad, el desarrollo de las competencias como sistemas complejos, personales, de comprensión y actuación abarcan el desarrollo integral del ser humano. Por ello, el conocimiento, debe abarcar un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer. El docente universitario, deberá desarrollar de manera experta estas competencias, para luego desarrollarlas en sus estudiantes. A la vez, deberá ser un investigador de su propia práctica, comprometido con el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Debido a las características planteadas en la formación de docentes en EE, que configuran una realidad compleja, es necesario volcar la mirada a los saberes interdisciplinares, la interacción con diversos sistemas y la mediación del otro, para la construcción del aprendizaje. Rescatar el sentido integrador del conocimiento para la formación docente, implica asumir un enfoque globalizador e interdisciplinario.

La interdisciplinariedad en la educación ha sido definida por diversos autores generando un amplio debate epistemológico (León Rivera, 2013). Morin (1999) al referirse a la interdisciplinariedad, señala que no es una yuxtaposición, tampoco una suma de saberes ni un conglomerado de actuaciones grupales, ni el troceado a la carta de las distintas terapias. La define como una puesta en común, forma de conocimiento aplicado que se produce en la intersección de los saberes. Por tanto, es una manera de entender y abordar un fenómeno o una problemática determinada.

León Rivera (2013) destacan que el fin de la interdisciplinariedad es estudiar, evaluar y tratar una situación específica desde distintas visiones, ofrecer actividades que procuren el desarrollo integral, evitando el trabajo aislado y repetitivo que suele ser agotador. En esa línea, proponen una articulación con la formación de competencias. Reconocen, además, su contribución al desarrollo de la capacidad de un sujeto para desempeñar actividades profesionales o laborales, en base a la conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para esa tarea. Asumir la interdisciplinariedad, no significa negar las disciplinas y su papel en la configuración de esta nueva forma de conocimiento. Para ello, necesita fundamentarse teóricamente con el objetivo de concretarse en la práctica.

Conocer cómo se producen estos procesos de integración, contribuirá al logro de la concreción interdisciplinar en el currículo. Las relaciones interdisciplinares son imprescindibles, como también lo son la cooperación y el clima de confianza, para estimular la metacognición como medio para desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje y del desarrollo. Contar con un docente universitario preparado para ello, constituye un desafío educativo y un imperativo ético.

Prácticas docentes universitarias

Relacionado con este concepto, está el de práctica docente. De hecho, se han utilizado como sinónimos (Tirado, 2015). Sin embargo, su esencia ha estado más asociada a lo que sucede en la vida cotidiana en la escuela. A diferencia de las prácticas pedagógicas, no se limita a la interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado, sino que abarca todas las actividades que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolar.

En ese sentido, la práctica docente trasciende el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que precise el término docente. A su vez, enfatiza en su carácter procesual y cotidiano, mediatizado por las condiciones y el contexto. Con la finalidad de su delimitación conceptual, es importante poner en el centro de atención al profesor como sujeto de la práctica. Es por ello que se asume como todo lo que el profesor hace dentro del espacio y el tiempo escolar, por definición, es práctica docente, de tal manera que se define en función del sujeto.

Tirado (2015) agrega que la práctica docente trasciende lo operativo e incursiona en la reflexión del trabajo realizado como principal fuente de conocimiento. Esto implica hacer un análisis de relaciones entre teoría-práctica e investigación-formación. Donde los procesos de reflexión son impulsores del cambio y configuran el marco de actuación profesional, la identidad devenida en profesor universitario.

La práctica docente universitaria en la UNAE, cobra especial trascendencia. El modelo pedagógico institucional, pone en el centro de debate, el profesional que se aspira formar, desde fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociológicos. La formación de un docente investigador requiere no solo de experticia pedagógica, sino también de la investigación, del conocimiento profundo de la realidad educativa, aportando soluciones innovadoras, creativas y socialmente comprometidas con el desarrollo de los sujetos y su comunidad.

Es por ello, que el rol del docente resulta clave en este propósito. Sus prácticas son mediadores, entre la sociedad, la formación profesional y el conocimiento, en ellas se concreta el modelo pedagógico y la educación del profesional que se espera formar. De acuerdo con esto Londoño Orozco (2010) define la práctica docente universitaria como un ejercicio consciente, organizado y en constante construcción. A lo que se suma, que son acciones, y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje.

Convertir en objeto de investigación la práctica docente universitaria, permitirá generar nuevos conocimientos. A su vez, hará posible la construcción de comunidades docentes para la colaboración y el diálogo en la carrera de Educación Especial, como garantía del compromiso social con la formación de un docente investigador.

Estrategias de preparación docente: las comunidades de aprendizaje profesional para la interdisciplinariedad

De Armas Ramírez et al. (2004) desde una sistematización teórica más amplia, enfatiza en que el propósito de toda estrategia es vencer los problemas identificados con una optimización de tiempo y recursos. Permite definir qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas.

De lo anterior se desprende el enfoque sistémico que debe caracterizar toda estrategia, su carácter estructurado, planificado y dialéctico para solucionar un problema de la práctica. En consecuencia, para la transformación de las prácticas docentes universitarias, en lo referido específicamente a la interdisciplinariedad, la creación de una estrategia apropiada se convierte en una herramienta útil. Tal estrategia deberá contribuir significativamente a la preparación de ese docente desde el punto de vista metodológico.

Un aspecto relevante dentro de una estrategia, son los métodos empleados para el logro de sus propósitos. En ese sentido, se observa una tendencia en el contexto latinoamericano a que la preparación del docente universitario se desarrolle desde cursos, capacitaciones cortas, diplomados; que en su mayoría son programas fragmentados, descontextualizados de lo pedagógico y lo didáctico en la educación superior. Precisamente, un análisis sistemático (Vaillant & Manso, 2022) reveló la complejidad para desarrollar un ideal de formación de profesionales competentes de la educación superior.

Las CAP, representan la aspiración para construir redes de colaboración entre docentes para enfrentar los nuevos desafíos de la educación.

En coherencia con Dufour (2011) se identifican tres características que deben tener las comunidades de aprendizaje profesionales:

- Asegurar que todos los estudiantes aprenden, cambiando el foco de la enseñanza al aprendizaje.
- Una cultura de colaboración, como “un proceso sistemático en que los profesores trabajan juntos para mejorar su práctica en el aula” (ibid., p. 9).

- Un foco en los resultados mediante el análisis de los datos de consecución de los estudiantes.

El aprendizaje, en el ámbito de las comunidades de aprendizaje profesional, debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (Vaillant, 2019). Esta concepción del aprendizaje encuentra su sustento en el enfoque histórico-cultural. El aprendizaje es, entonces, un proceso mediado, que primero requiere darse en un plano interpsicológico para luego pasar a lo intrapsicológico. Esto quiere decir, que primero se necesita de la interacción, la comunicación y la actividad para que luego pase a un plano interno. La mediación del otro, que puede ser un colega o una persona más preparada, permitirá ampliar la zona de desarrollo próximo de este docente.

Lo cooperativo y comunitario, en el aprendizaje docente, es un elemento fundamental para el desarrollo de las prácticas docentes universitarias desde la interdisciplinariedad. El aprendizaje cooperativo, es fundamental y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas docentes universitarias en un contexto institucional y social determinado.

Para concretar una comunidad de aprendizaje profesional, para la interdisciplinariedad, es importante que las acciones que se desarrollen sigan un curso metodológico con rigor y científicidad. En definitiva, deben establecerse pautas de trabajo que permitan organizar los espacios de diálogos y reflexión.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta los aspectos teóricos descritos, las particularidades y complejidades de la formación docente inicial, en el ámbito de la carrera de educación especial con enfoque inclusivo, como es en el caso de la UNAE, han conducido a la necesidad de concretar, con especial énfasis, la interdisciplinariedad en las prácticas docentes universitarias de su claustro, en el currículo. Para ello, resulta apropiada la construcción de comunidades de aprendizaje docente como estrategia de preparación. Como consecuencia, la formación de los futuros profesionales de la educación especial será beneficiada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, C. F., Siguenza, J. P., & Chitacapa, J. P. (2020). Capacitación docente y educación superior: Propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Espacios*, 41(33), 15.
- Booth, T & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Center for Studies on Inclusive Education.
- De Armas Ramírez, N., Perdomo Vázquez, J. M., & Lorence González, J. (2004). *Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico*. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Félix Varela.
- Díaz Barriga, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), Article 169. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Díaz Ocampo, E., Venet Muñoz, R., Alvarez Cortes, A. B., & Guerra González, C. (2018). Concepción pedagógica de la formación permanente del docente universitario en didáctica de la educación superior en Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-28. <https://doi.org/10.15517/AIE.V18I2.33175>
- Dufour, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, XCII(5), 57-61.
- Hairon, S., Chua, C. S. K., & Abbas, D. (2019). Professional Learning Communities. En B. Wong, S. Hairon, & P. T. Ng (Eds.), *School Leadership and Educational Change in Singapore* (pp. 107-122). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74746-0_7
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Larrea de Granados, E. L. (2014). *El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica*. Consejo de Educación Superior.
- León Rivera, E. (2013). *La interdisciplinariedad y su incidencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes de los sextos años de educación general básica de la escuela fiscal México de la ciudad de Ambato* [Tesis de maestría]. Escuela de Posgrado, Universidad Técnica de Ambato.

- Londoño Orozco, Guillermo. (2010). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Universidad de la Salle.
- Meléndez, G. R., Navio, E. P., & Rivilla, A. M. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: Revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), Article 1. <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Parrilla Latas, Á. (2015). *Tendencias en la formación de docentes de educación especial: Perspectiva internacional* (p. 66) [Reporte]. Cooperación Española a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). www.ces.gob.ec
- Piaget, J. (1973). *Discurso en la Universidad de Ginebra*. 35, 35.
- Pino Torrens, R., Martínez Molina, O., & Urías Arbolaez, G. de la C. (2021). *Formar docentes investigadores: Acercamiento teórico práctico desde la didáctica del medio social*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Tirado, C. B. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Universidad Nacional de Educación. (2016). *Proyecto aprobado para la carrera Educación Especial* (Proyecto de carrera Nos. 1083-1-650113B01-2295). Consejo de Educación Superior.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87. <https://doi.org/10.14244/198271993073>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>

Declaración de conflicto de interés

La autora declara que no existe conflicto de interés.