Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1222

Competencias docentes inclusivas como estrategia para fortalecer la atención a la diversidad en contextos de educación especializada.

Inclusive teaching competencies as a strategy to strengthen attention to diversity in specialized education contexts

MSc. Cuenca Barrera Catty Elizabeth
Unidad Educativa Alonso De Mercadillo
catty.cuenca@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0009-5136-6321
Loja – Ecuador

MSc. Hidalgo Puchaicela Maria Elena
Unidad Educativa Alonso De Mercadillo
mariae.hidalgo@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0003-6172-9153
Loja – Ecuador

MSc. Cuenca Camacho Tania Elizabeth
Unidad Educativa Alonso De Mercadillo
taniae.cuenca@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0003-1778-4905
Loja – Ecuador

MSc. Lapo Gomez Maritza Leonor
Unidad Educativa Alonso De Mercadillo
maritza.lapo@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0000-0225-2146
Loja – Ecuador

Formato de citación APA
Cuenca, C., Hiddalgo, M., Cuenca, T. & Lapo, M. (2026). Competencias docentes inclusivas como estrategia para fortalecer la atención a la diversidad en contextos de educación especializada. Revista REG, Vol. 5 (N°. 4), p. 3497 - 3519.

NEXO CIENTIFICO
Vol. 5 (N°. 4). Octubre – diciembre 2026.
ISSN: 3073-1259
Fecha de recepción: 25 -10-2026
Fecha de aceptación :29-10-2026
Fecha de publicación:31-12-2026

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

RESUMEN

La atención a la diversidad constituye uno de los principales desafíos de la educación especializada, debido a que exige docentes capaces de transformar los principios de inclusión en prácticas pedagógicas ajustadas a las características, potencialidades y necesidades específicas del estudiantado. En este contexto, el estudio tuvo como objetivo analizar las competencias docentes inclusivas necesarias para atender a la diversidad en la educación especializada, considerando el proceso pedagógico, las prácticas inclusivas, las actitudes y valores, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional. Metodológicamente, la investigación se sustentó en el paradigma sociocrítico, bajo un enfoque cualitativo y mediante el método de investigación-acción, organizado en las fases de planificación, acción, observación y reflexión. La unidad de análisis estuvo conformada por cinco docentes de un instituto de educación especializada. Para recopilar información se utilizaron la observación participante, entrevistas semiestructuradas, análisis documental, grupo focal y relatorías; mientras que el análisis se realizó mediante categorización y triangulación de los datos. Los resultados evidenciaron que los docentes poseían conocimientos generales sobre diversidad e inclusión; sin embargo, existió una brecha entre el dominio conceptual y su aplicación en las prácticas educativas. Se identificaron dificultades en la planificación contextualizada, diversificación de estrategias metodológicas, selección de recursos, evaluación inclusiva, aplicación de normativas y transferencia de los aprendizajes obtenidos mediante capacitaciones. Como fortalezas se reconocieron la empatía, la disposición hacia la mejora, determinadas experiencias de trabajo colaborativo y esfuerzos por personalizar el aprendizaje. Se concluyó que la atención efectiva a la diversidad requiere competencias docentes articuladas y procesos de formación continua contextualizados, prácticos, colaborativos y reflexivos, capaces de vincular los conocimientos sobre inclusión con las necesidades reales del aula y favorecer una educación especializada más equitativa y participativa.

PALABRAS CLAVE: Competencias docentes inclusivas, educación especializada, atención a la diversidad, formación docente, prácticas inclusivas.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

ABSTRACT

Addressing diversity represents one of the main challenges in special education, as it requires teachers who are capable of transforming the principles of inclusion into pedagogical practices adapted to students' characteristics, potential, and specific educational needs. In this context, the objective of this study was to analyze the inclusive teaching competencies required to address diversity in special education, considering the pedagogical process, inclusive practices, attitudes and values, collaborative work, and professional development. Methodologically, the research was based on the socio-critical paradigm, using a qualitative approach and the action-research method, organized into the phases of planning, action, observation, and reflection. The unit of analysis consisted of five teachers from a special education institute. Participant observation, semi-structured interviews, documentary analysis, a focus group, and reports were used to collect information, while categorization and data triangulation were employed for analysis. The results showed that teachers had general knowledge about diversity and inclusion; however, a gap existed between conceptual knowledge and its application in educational practices. Difficulties were identified in contextualized planning, diversification of teaching strategies, selection of resources, inclusive assessment, implementation of inclusive regulations, and transfer of learning acquired through professional training. Empathy, willingness to improve, collaborative work experiences, and efforts to personalize learning emerged as relevant strengths. It was concluded that effectively addressing diversity requires interconnected inclusive teaching competencies and continuous professional development processes that are contextualized, practical, collaborative, and reflective, allowing teachers to connect theoretical knowledge about inclusion with real classroom needs and promote more equitable and participatory special education.

KEYWORDS: Inclusive teaching competencies, special education, attention to diversity, teacher training, inclusive practices.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye actualmente uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, debido a que implica garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, reconociendo sus características, capacidades, ritmos y necesidades particulares. Este desafío adquiere especial relevancia en los contextos de educación especializada, donde los docentes interactúan con estudiantes que presentan diversas condiciones de discapacidad y necesidades educativas específicas. En consecuencia, la atención a la diversidad no se limita a incorporar al estudiante dentro de un espacio educativo, sino que requiere transformar las prácticas pedagógicas y eliminar aquellas barreras que dificultan su participación y aprendizaje. En este escenario, el docente se posiciona como un agente fundamental para materializar los principios de equidad, inclusión y respeto a las diferencias individuales.

La formación docente representa, por tanto, un componente esencial para responder a las exigencias de una educación orientada hacia la diversidad. En Ecuador, la formación continua se concibe como un proceso permanente de reflexión y actualización de la práctica educativa que permite fortalecer conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes pedagógicas, didácticas, tecnológicas y socioemocionales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Esta perspectiva supera la concepción de la capacitación como una actividad ocasional y reconoce el desarrollo profesional como un proceso continuo vinculado con las necesidades que surgen en los escenarios educativos. En la tesis tomada como referente para el presente artículo se destaca precisamente que la formación continua y el fortalecimiento de competencias inclusivas mantienen una estrecha relación, debido a que permiten al profesorado responder con mayor pertinencia a las características cognitivas, emocionales y educativas del estudiantado.

Dentro de este marco adquiere importancia el concepto de competencias docentes inclusivas, entendido desde una perspectiva integral que articula conocimientos, procedimientos, actitudes, valores y capacidades para responder pedagógicamente a la diversidad. Pérez Gómez (2022) comprende las competencias como combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación de las situaciones, la toma de decisiones y la actuación de las personas. Desde esta concepción, ser competente no significa únicamente dominar contenidos disciplinares, sino movilizar distintos saberes de manera pertinente ante situaciones educativas concretas. En el ámbito de la educación especializada, esta integración resulta especialmente necesaria porque las respuestas pedagógicas deben adecuarse a las particularidades y potencialidades de cada estudiante.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Las competencias docentes inclusivas implican, además, una postura reflexiva frente a la propia práctica pedagógica, acompañada del trabajo colaborativo entre escuela, familia y comunidad, la aplicación de valores inclusivos, la personalización del aprendizaje y una preparación pedagógica, curricular y didáctica diversificada. La tesis que sirve como fundamento para este artículo organiza estas competencias alrededor de cinco componentes relacionados entre sí: proceso pedagógico, prácticas inclusivas, actitudes y valores, trabajo colaborativo y desarrollo profesional. Este planteamiento permite comprender que la competencia inclusiva no corresponde a una habilidad aislada, sino a un conjunto articulado de capacidades que orientan la actuación docente frente a las particularidades del alumnado.

En esta perspectiva, el proceso pedagógico inclusivo requiere que la planificación, las estrategias metodológicas, los recursos, los objetivos y la evaluación consideren los diferentes ritmos y formas de aprendizaje. Esto supone abandonar modelos homogéneos de enseñanza para adoptar respuestas flexibles y contextualizadas que favorezcan la participación del estudiantado. De manera complementaria, las prácticas inclusivas demandan creatividad pedagógica y capacidad para seleccionar apoyos y estrategias acordes con las posibilidades individuales, mientras que el trabajo colaborativo fortalece la construcción colectiva de respuestas educativas. En consecuencia, la atención a la diversidad requiere que el docente analice permanentemente las características del contexto y adapte sus decisiones pedagógicas en función de ellas.

Otro componente sustantivo corresponde a las actitudes y valores inclusivos. La competencia profesional no puede reducirse al dominio técnico de metodologías o instrumentos, puesto que la disposición del docente hacia la diversidad influye directamente en las oportunidades de participación que ofrece a sus estudiantes. A ello se suma el desarrollo profesional continuo, entendido como un proceso que integra teoría, práctica, experiencia, reflexión y colaboración entre docentes. Imbernón (2020) sostiene que el desarrollo profesional se fortalece cuando el profesorado comprende las situaciones complejas en las que desarrolla su enseñanza y comparte conocimientos y experiencias con sus pares. De esta manera, la reflexión sobre la práctica permite identificar dificultades, revisar decisiones y construir alternativas pedagógicas más coherentes con los principios de inclusión.

A pesar de los avances teóricos y normativos existentes, persisten dificultades para trasladar estos principios a las prácticas cotidianas. La tesis utilizada como antecedente identifica una brecha entre el dominio conceptual de los docentes y la aplicación efectiva de competencias inclusivas. En el contexto estudiado se observan limitaciones relacionadas con la contextualización de las planificaciones, la secuencia pedagógica, la personalización del aprendizaje y la implementación de

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

actividades capaces de responder a la diversidad presente en las aulas. Esta situación demuestra que conocer los fundamentos de la educación inclusiva no garantiza necesariamente que el docente pueda convertirlos en decisiones pedagógicas pertinentes.

La literatura reciente también permite comprender que la formación inicial necesita complementarse con procesos permanentes de desarrollo profesional. Cortón et al. (2021) señalan, desde el contexto ecuatoriano, que las limitaciones históricas de la formación especializada han provocado que determinados profesionales asuman responsabilidades educativas sin disponer inicialmente de suficientes herramientas para atender las necesidades individuales del alumnado. Asimismo, Rojas et al. (2022) resaltan la relevancia de integrar la formación teórica con experiencias desarrolladas en contextos educativos reales, favoreciendo procesos reflexivos sobre la propia práctica. Estos planteamientos evidencian la necesidad de fortalecer una formación docente que no permanezca exclusivamente en el plano conceptual, sino que permita transformar los conocimientos adquiridos en respuestas concretas ante situaciones educativas diversas.

La pertinencia del estudio radica precisamente en la existencia de una distancia entre las exigencias actuales de la educación inclusiva y las competencias que se evidencian en determinadas prácticas docentes. La investigación de referencia reconoce que, aunque existen oportunidades de formación continua, estas pueden presentar contenidos predominantemente teóricos, poca contextualización y dificultades para articularse con los problemas que el profesorado enfrenta diariamente. El problema científico general se relaciona, por tanto, con la necesidad de comprender cómo las competencias docentes inclusivas contribuyen a responder efectivamente a la diversidad en escenarios de educación especializada y qué componentes profesionales requieren fortalecerse para favorecer prácticas pedagógicas equitativas, flexibles y contextualizadas.

Abordar esta problemática resulta importante porque el fortalecimiento de las competencias inclusivas puede contribuir tanto al desarrollo profesional del docente como al mejoramiento de las oportunidades educativas del alumnado. Un profesor capaz de reflexionar sobre su práctica, diversificar estrategias, adaptar los procesos pedagógicos, colaborar con otros profesionales y mantener actitudes favorables hacia la diversidad dispone de mayores posibilidades para reducir las barreras que afectan el aprendizaje y la participación. De este modo, estudiar las competencias docentes inclusivas permite avanzar desde una inclusión concebida principalmente en el discurso hacia una inclusión materializada en las prácticas cotidianas de los centros especializados.

En correspondencia con lo expuesto, el objetivo principal del presente artículo es analizar las competencias docentes inclusivas necesarias para atender a la diversidad en la educación

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

especializada, a partir de la revisión de fundamentos teóricos y antecedentes recientes, con énfasis en las competencias relacionadas con el proceso pedagógico, las prácticas inclusivas, las actitudes y valores, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente.

MÉTODOS Y MATERIALES

La investigación se desarrolló tomando como referente un instituto de educación especializada, escenario en el que se analizaron las competencias docentes inclusivas vinculadas con la atención a la diversidad. El estudio se orientó hacia la comprensión de las prácticas desarrolladas por los docentes que atendieron directamente a estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas específicas. El proceso investigativo se efectuó durante el período de prácticas preprofesionales desarrollado en la institución, espacio en el cual se identificaron las características de la práctica pedagógica, las necesidades de formación y las dificultades existentes para trasladar los conocimientos teóricos sobre inclusión hacia situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

El estudio se sustentó en el paradigma sociocrítico, debido a que no se limitó a describir las características de la realidad educativa, sino que buscó comprenderla y generar acciones orientadas hacia su transformación. Asimismo, se adoptó un enfoque cualitativo, mediante el cual se analizaron las experiencias, percepciones, conocimientos y prácticas de los participantes en su contexto natural. Esta orientación permitió profundizar en las competencias inclusivas presentes en el contexto especializado y considerar la participación de los docentes como parte del proceso de identificación y construcción de alternativas de mejora.

Como método principal se empleó la investigación-acción, puesto que permitió vincular el diagnóstico de la realidad con la reflexión y la intervención educativa. El proceso se organizó de acuerdo con cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Durante la planificación se identificó el problema, se diagnosticó la situación y se determinaron las necesidades relacionadas con las competencias docentes inclusivas; posteriormente, en la acción se desarrollaron las actividades planificadas para promover cambios; en la observación se registraron sistemáticamente las evidencias generadas durante la intervención; y, finalmente, mediante la reflexión se interpretaron los resultados alcanzados y se valoraron los efectos del proceso implementado.

La unidad de análisis estuvo conformada por cinco docentes de un instituto de educación especializada, seleccionados por su participación directa en la atención educativa de estudiantes con discapacidad y por desempeñarse como tutores profesionales durante las prácticas preprofesionales. Los participantes presentaron diferentes perfiles de formación inicial, entre ellos estimulación temprana, educación inicial, educación física y gastronomía. Tres de los docentes contaron con

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

estudios de maestría relacionados con educación inclusiva y atención a la diversidad, mientras que los restantes fortalecieron su preparación mediante capacitaciones promovidas por el Ministerio de Educación y a través de la experiencia adquirida en el ejercicio profesional. En la dinámica institucional, la mayoría trabajó mediante la participación de dos docentes por aula, quienes asumieron responsabilidades relacionadas con la planificación y atención de grupos específicos de estudiantes.

El criterio de selección de los participantes fue intencional, considerando su vinculación directa con el fenómeno estudiado y su experiencia cotidiana en el contexto de educación especializada. La selección respondió a la necesidad de comprender cómo se desarrollaron las competencias docentes inclusivas en situaciones reales de atención a estudiantes con discapacidad. Por tanto, no se buscó una representación estadística de una población amplia, sino obtener información profunda y contextualizada a partir de profesionales directamente relacionados con el objeto de estudio.

La categoría principal estudiada correspondió a las competencias docentes inclusivas. Para facilitar su análisis se realizó un proceso de operacionalización mediante diferentes subcategorías e indicadores observables. Se consideraron las prácticas inclusivas, el proceso pedagógico, las actitudes y valores y el desarrollo profesional. Entre los indicadores analizados se encontraron el conocimiento de la diversidad del estudiantado, la identificación y aplicación de enfoques y políticas inclusivas, el diseño de planificaciones accesibles y adaptables, la implementación de estrategias didácticas inclusivas, la gestión del aula, la empatía hacia las necesidades de los estudiantes, la valoración de la diversidad, la disposición para la mejora continua y la aplicación de los aprendizajes obtenidos mediante procesos de capacitación.

Para la recolección de información se utilizaron diferentes técnicas cualitativas: observación participante, entrevista semiestructurada, análisis documental, grupo focal y relatorías. La combinación de estas técnicas permitió examinar las competencias docentes desde distintas fuentes y momentos del proceso investigativo. Como instrumentos se emplearon diarios de campo, un guion de preguntas semiestructuradas, una guía de análisis documental, un guion para el grupo focal y fichas de relatoría. Estos recursos posibilitaron recopilar información relacionada con las prácticas pedagógicas, conocimientos, experiencias, percepciones y necesidades de formación de los participantes.

La observación participante se desarrolló durante las prácticas preprofesionales y quedó registrada mediante 12 diarios de campo. Estos registros permitieron identificar y clasificar barreras vinculadas con la implementación de competencias inclusivas, entre ellas la presencia de planificaciones rutinarias, la utilización de objetivos o verbos curriculares de elevada complejidad para

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

las características del alumnado y las dificultades relacionadas con el trabajo colaborativo entre docentes. La observación también permitió contrastar el discurso de los participantes con las actuaciones desarrolladas dentro del aula.

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron individualmente a los cinco docentes durante la fase de planificación y diagnóstico. Mediante estas se examinó cómo la formación profesional, la experiencia y la colaboración entre docentes contribuyeron al desarrollo de competencias inclusivas frente a los desafíos de la educación especializada. Paralelamente, el análisis documental permitió revisar información relacionada con el perfil profesional requerido por la institución, la planificación curricular institucional y las planificaciones mensuales elaboradas por los docentes, lo que posibilitó contrastar los lineamientos establecidos documentalmente con su concreción en la práctica pedagógica.

El grupo focal se desarrolló mediante un guion de ocho preguntas abiertas y se utilizó para recoger las percepciones de los participantes acerca de la importancia de las competencias inclusivas y promover la reflexión sobre su propio rol profesional. Además, las relatorías se emplearon en diferentes momentos del proceso formativo para conocer las expectativas iniciales y valorar los avances alcanzados durante la intervención. Estas técnicas facilitaron la participación activa de los docentes y permitieron recuperar información derivada de sus propias experiencias y reflexiones.

El procedimiento de recolección se inició con la observación del contexto y la identificación del problema. Posteriormente se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a los cinco participantes y se contrastaron sus respuestas con las observaciones directas desarrolladas durante las prácticas preprofesionales. Este procedimiento permitió reconocer fortalezas y dificultades relacionadas con el dominio conceptual de la inclusión, la adaptación de las planificaciones, las estrategias metodológicas, las actitudes docentes y la necesidad de formación continua. Los participantes coincidieron en la importancia de fortalecer su preparación profesional para mejorar la atención a la diversidad.

Para el tratamiento e interpretación de la información se empleó la triangulación de datos, mediante la comparación de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos. Se analizaron coincidencias y diferencias entre entrevistas, observaciones, documentos y demás evidencias cualitativas, con el propósito de incrementar la consistencia interpretativa de los resultados y obtener una comprensión integral del desarrollo de las competencias docentes inclusivas. El estudio, por su naturaleza cualitativa, no reportó la aplicación de pruebas estadísticas inferenciales; el procesamiento se sustentó principalmente en la organización, contrastación, categorización e interpretación cualitativa de la información recopilada.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Como principales hallazgos del diagnóstico, se identificó que los docentes poseyeron conocimientos generales sobre diversidad e inclusión, aunque estos saberes no siempre se trasladaron adecuadamente a la práctica. Se encontraron dificultades en la aplicación de políticas y enfoques inclusivos, en la ejecución de las planificaciones, en la utilización de estrategias metodológicas diversificadas y en los procesos de evaluación. Asimismo, aunque los participantes habían recibido capacitaciones y reconocieron la importancia de continuar su desarrollo profesional, se evidenció una transferencia limitada de estos aprendizajes hacia el aula y dificultades para consolidar el trabajo colaborativo entre profesionales.

En síntesis, el procedimiento metodológico permitió examinar las competencias docentes inclusivas desde la realidad concreta de la educación especializada, combinando información procedente de diferentes actores, instrumentos y situaciones educativas. La triangulación evidenció una brecha entre el conocimiento conceptual sobre inclusión y su aplicación procedimental, particularmente en la planificación, metodología y evaluación de los aprendizajes. Estos hallazgos sustentaron la necesidad de fortalecer las competencias docentes inclusivas mediante procesos formativos contextualizados, reflexivos y vinculados directamente con las necesidades de la práctica educativa.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de la información permitió identificar que las competencias docentes inclusivas constituyeron un componente determinante para responder a la diversidad existente en la educación especializada. Los resultados mostraron una diferencia importante entre el conocimiento conceptual que poseían los docentes acerca de la inclusión y la aplicación de dichos conocimientos en situaciones concretas de enseñanza. Aunque la mayoría reconoció las características diversas del alumnado y manifestó actitudes favorables hacia la inclusión, se observaron limitaciones en la planificación, aplicación de estrategias diversificadas, evaluación, manejo de normativas y transferencia de los aprendizajes adquiridos mediante procesos de capacitación. La investigación de referencia concluyó precisamente que el dominio teórico no se tradujo necesariamente en competencias aplicables al contexto real, generándose una brecha entre el discurso inclusivo y la práctica pedagógica.

Tabla 1

Síntesis de los principales hallazgos sobre competencias docentes inclusivas

Dimensión analizada	Hallazgos principales	Fortalezas identificadas	Necesidades de fortalecimiento

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Prácticas inclusivas	Existió conocimiento general sobre diversidad e inclusión, pero su aplicación fue desigual.	Reconocimiento de las diferencias individuales del alumnado.	Aplicación de enfoques, normativas y políticas inclusivas.
Proceso pedagógico	Las planificaciones incorporaron algunas actividades personalizadas, aunque presentaron dificultades metodológicas.	Existieron intentos de adaptación de actividades.	Diversificación metodológica, planificación flexible y evaluación inclusiva.
Actitudes y valores	Predominaron relaciones respetuosas y disposición hacia la mejora.	Empatía, compromiso y valoración del estudiante.	Profundización de la reflexión sobre las expectativas hacia la discapacidad.
Trabajo colaborativo	Se identificaron experiencias positivas, pero no fueron homogéneas entre los participantes.	Cooperación entre determinados docentes.	Coordinación interdisciplinaria y participación familiar.
Desarrollo profesional	Los docentes participaron previamente en procesos de capacitación.	Reconocimiento de la importancia de continuar aprendiendo.	Transferencia de los aprendizajes de la capacitación hacia la práctica cotidiana.

Fuente: Autor (2026), a partir de Cajamarca Guiracocha y López Lala (2025).

Los hallazgos permitieron establecer que las competencias inclusivas no podían comprenderse como capacidades independientes. La propuesta teórica analizada las articuló alrededor de cinco componentes: prácticas inclusivas, proceso pedagógico, actitudes y valores, trabajo colaborativo y desarrollo profesional. Esta perspectiva aportó una comprensión integral del perfil docente requerido en educación especializada, debido a que combinó conocimientos, procedimientos, actitudes y procesos de reflexión sobre la propia práctica. Desde esta perspectiva, atender a la diversidad no dependió exclusivamente del conocimiento de una discapacidad o de una determinada técnica de intervención, sino de la capacidad profesional para articular diferentes competencias ante las características particulares de cada situación educativa.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

REG Revista Multidisciplinar
ISSN: 3073-1259

Uno de los resultados más significativos correspondió a las prácticas inclusivas. Los docentes manifestaron estar familiarizados con la diversidad presente en el aula; sin embargo, la información obtenida mediante entrevistas, observaciones y análisis documental evidenció diferencias en la aplicación de los principios inclusivos. Algunos participantes mostraron mayor capacidad para personalizar las actividades de acuerdo con las condiciones de sus estudiantes, mientras otros presentaron vacíos formativos que incidieron en la calidad de sus intervenciones. También se encontraron dificultades para incorporar efectivamente las políticas y normativas inclusivas dentro de las prácticas cotidianas.

Tabla 2

Comparación entre conocimiento inclusivo y aplicación en la práctica docente

Aspecto	Conocimiento identificado	Aplicación observada	Análisis crítico
Diversidad del alumnado	La mayoría reconoció la heterogeneidad de los estudiantes.	La personalización de las actividades varió entre docentes.	Reconocer la diversidad no garantizó responder pedagógicamente a ella.
Enfoques inclusivos	Existió conocimiento general sobre inclusión.	La aplicación fue parcial y desigual.	Se evidenció distancia entre conocimiento conceptual y desempeño.
Normativas inclusivas	Algunos docentes conocieron políticas educativas relacionadas con inclusión.	Su incorporación a la práctica presentó dificultades.	La formación normativa necesitó vincularse con situaciones concretas.
Adaptaciones pedagógicas	Se reconoció la necesidad de adaptar contenidos y actividades.	Algunos docentes realizaron actividades personalizadas.	Las adaptaciones necesitaron mayor sistematicidad y fundamentación.
Atención a la diversidad	Fue considerada necesaria por los participantes.	Persistieron barreras pedagógicas, materiales e institucionales.	La inclusión requirió respuestas individuales e institucionales articuladas.

Fuente: Autor (2026), a partir de Cajamarca Guiracocha y López Lala (2025).

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Esta diferencia entre conocimiento y aplicación representó una de las tendencias centrales del estudio. Los docentes 4 y 5 demostraron mayor conocimiento sobre las condiciones de los estudiantes y consiguieron desarrollar actividades con mayor nivel de personalización; las docentes 1 y 2 evidenciaron fortalezas en el trabajo colaborativo y la construcción de ambientes favorables; mientras otros participantes presentaron dificultades relacionadas con planificación y manejo del aula. Por consiguiente, las competencias inclusivas no se desarrollaron de manera uniforme dentro del grupo estudiado. Esta heterogeneidad confirmó la necesidad de evitar programas de formación homogéneos y avanzar hacia procesos que partieran de las necesidades concretas del profesorado.

Respecto al proceso pedagógico, los resultados mostraron que las planificaciones se encontraban estructuradas y contenían determinadas actividades personalizadas; sin embargo, existieron problemas en la selección de verbos curriculares, en la ejecución metodológica, en el cumplimiento de la secuencia del aprendizaje y en los procedimientos de evaluación. Estas limitaciones fueron especialmente relevantes porque una planificación formalmente elaborada no garantizó por sí sola una experiencia inclusiva. La competencia docente se manifestó cuando el profesional consiguió transformar la planificación en acciones flexibles, accesibles y ajustadas a las posibilidades reales de sus estudiantes.

Tabla 3

Resultados relacionados con el proceso pedagógico inclusivo

Componente pedagógico	Resultado identificado	Implicación para la inclusión	Orientación de mejora
Planificación	Existieron planificaciones estructuradas y algunas actividades personalizadas.	Representó un avance inicial hacia la diversificación.	Contextualizar objetivos y destrezas según las características del alumnado.
Objetivos	Se utilizaron algunos verbos de elevada complejidad para la población atendida.	Podían generar expectativas poco ajustadas al nivel real del estudiante.	Formular objetivos alcanzables, funcionales y contextualizados.
Metodología	No siempre se desarrolló una secuencia pedagógica completa.	Limitó la participación y continuidad del aprendizaje.	Incorporar estrategias activas, flexibles y diversificadas.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Recursos	Algunos materiales no respondieron adecuadamente a la diversidad.	Restringieron posibilidades de acceso y participación.	Seleccionar y adaptar recursos según necesidades y potencialidades.
Evaluación	Predominaron procedimientos limitados de registro y reconocimiento visual.	Dificultaron valorar integralmente los aprendizajes.	Diversificar instrumentos y considerar aprendizajes académicos y funcionales.

Fuente: Autor (2026), a partir de Cajamarca Guiracocha y López Lala (2025).

Los resultados relacionados con la evaluación resultaron particularmente relevantes. El análisis señaló que algunos procedimientos evaluativos se limitaron a hojas de registro y actividades de identificación de imágenes, lo que restringió la posibilidad de valorar integralmente aprendizajes académicos y relacionados con la vida cotidiana. De igual manera, se identificaron recursos que no siempre respondieron a la diversidad existente en el aula. En consecuencia, una competencia pedagógica inclusiva requirió considerar la evaluación como un proceso flexible que permitiera demostrar los aprendizajes mediante diferentes formas de participación y desempeño.

En cuanto a las actitudes y valores, los resultados presentaron un escenario más favorable. Se observaron relaciones cercanas entre docentes y estudiantes, disposición para reflexionar sobre la práctica y reconocimiento de la necesidad de continuar mejorando. No obstante, estas actitudes positivas coexistieron con dificultades para comprender de manera precisa el concepto de competencia inclusiva y con determinadas expectativas limitadas asociadas a la discapacidad. Por ello, la literatura analizada permitió sostener que la inclusión necesitó integrar tanto el componente técnico como el ético y actitudinal.

El trabajo colaborativo presentó igualmente resultados heterogéneos. Algunos docentes mostraron compromiso para cooperar con sus compañeros y generar ambientes educativos más favorables, mientras se identificaron dificultades relacionadas con la coordinación entre profesionales, la disponibilidad de recursos y la participación familiar. Los participantes también señalaron problemas institucionales asociados con la sobrepoblación estudiantil, la falta de materiales y la limitada colaboración de determinadas familias. Estos resultados evidenciaron que la atención a la diversidad no dependió exclusivamente de la actuación individual del profesor, sino de la capacidad institucional para construir redes de apoyo y corresponsabilidad.

Tabla 4

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Comparación crítica de las competencias docentes inclusivas

Competencia	Coincidencias identificadas	Diferencias o contradicciones	Interpretación
Prácticas inclusivas	Los docentes reconocieron la importancia de atender la diversidad.	No todos aplicaron eficazmente enfoques y políticas inclusivas.	Existió una brecha entre conocimiento y actuación.
Proceso pedagógico	Se reconoció la necesidad de personalizar el aprendizaje.	La ejecución metodológica y evaluativa presentó limitaciones.	La planificación inclusiva necesitó mayor concreción práctica.
Actitudes y valores	Predominaron empatía, respeto y disposición para mejorar.	Algunos docentes presentaron expectativas limitadas frente a la discapacidad.	Las actitudes positivas necesitaron acompañarse de reflexión crítica.
Trabajo colaborativo	Fue considerado importante para responder a necesidades complejas.	La coordinación entre docentes, especialistas y familias resultó desigual.	La inclusión necesitó corresponsabilidad institucional.
Desarrollo profesional	Todos reconocieron la importancia de capacitarse.	La formación recibida no siempre se transfirió a la práctica.	Se requirieron procesos formativos contextualizados y prácticos.

Fuente: Autor (2026), a partir de Cajamarca Guiracocha y López Lala (2025).

La comparación de los resultados permitió identificar una aparente contradicción: los participantes habían recibido procesos de capacitación y reconocían la importancia del trabajo colaborativo, pero una parte considerable de los aprendizajes adquiridos no se trasladaba de forma suficiente a la práctica. Las dificultades también comprendieron planificación, conocimiento normativo y coordinación con profesionales de otras áreas. Este hallazgo cuestionó los modelos de capacitación centrados principalmente en la transmisión de contenidos y reforzó la necesidad de vincular formación, práctica y reflexión.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

REG Revista Multidisciplinar
ISSN: 3073-1259

En este sentido, uno de los aportes relevantes de la investigación fue proponer que la formación docente se organizara a partir de las competencias en las que se identificaron mayores necesidades. Los expertos consultados destacaron particularmente el proceso pedagógico, la eliminación de barreras, el trabajo colaborativo y las competencias comunicativas, tecnológicas y actitudinales. Además, señalaron la necesidad de que objetivos, destrezas, evaluaciones y recursos respondieran efectivamente a la diversidad de los estudiantes. Esto permitió superar una visión de la capacitación basada únicamente en contenidos y aproximarla a las situaciones que los docentes enfrentaban en el contexto especializado.

La propuesta formativa derivada de estos resultados se estructuró mediante tres módulos centrados en desarrollo profesional, proceso pedagógico y prácticas inclusivas, mientras que el trabajo colaborativo y las actitudes y valores se incorporaron transversalmente. Las actividades siguieron una secuencia de anticipación, construcción, consolidación y evaluación, considerando conocimientos previos y componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este enfoque constituyó un aporte porque buscó responder directamente a una de las principales debilidades detectadas: la desconexión entre los conocimientos adquiridos durante las capacitaciones y las demandas concretas del aula.

Tabla 5

Aportes, limitaciones y líneas de profundización derivadas de los resultados

Aspecto	Aporte identificado	Limitación observada	Necesidad de investigación
Conceptualización de competencias	Integración de prácticas, pedagogía, valores, colaboración y desarrollo profesional.	Evidencia derivada de un contexto específico.	Examinar el modelo en diferentes instituciones especializadas.
Formación docente	Vinculación entre teoría, práctica y reflexión profesional.	Participación de un número reducido de docentes.	Aplicar procesos formativos con grupos más amplios.
Prácticas inclusivas	Identificación de necesidades reales mediante observación del aula.	Desarrollo desigual de las competencias.	Analizar factores que explican diferencias entre docentes.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Trabajo colaborativo	Reconocimiento de su importancia para la atención integral.	Limitaciones en coordinación profesional y familiar.	Estudiar modelos de colaboración interdisciplinaria y familia-escuela.
Desarrollo profesional	Formación contextualizada según las necesidades detectadas.	Transferencia limitada de capacitaciones anteriores hacia la práctica.	Evaluar longitudinalmente la permanencia y transferencia de las competencias adquiridas.

Fuente: Autor (2026), a partir de Cajamarca Guiracocha y López Lala (2025).

Desde una perspectiva crítica, los resultados respondieron al objetivo planteado en el artículo, orientado a analizar las competencias docentes inclusivas necesarias para atender a la diversidad en la educación especializada. La evidencia permitió determinar que la competencia inclusiva no dependió de un único conocimiento o habilidad, sino de la articulación entre proceso pedagógico, prácticas inclusivas, actitudes y valores, trabajo colaborativo y desarrollo profesional. El aporte central consistió en comprender que la inclusión necesitó trasladarse desde el plano declarativo hacia decisiones concretas relacionadas con qué enseñar, cómo enseñar, cómo evaluar, qué recursos utilizar y cómo colaborar con otros actores educativos.

No obstante, los resultados debieron interpretarse considerando las características particulares del estudio, especialmente el reducido grupo de cinco docentes y su desarrollo dentro de un instituto de educación especializada. Por esta razón, sus hallazgos permitieron comprender profundamente el contexto estudiado, pero no justificaron por sí mismos generalizaciones estadísticas hacia todas las instituciones de educación especializada. Esta característica abrió oportunidades para futuras investigaciones con muestras más amplias, comparación entre instituciones y diseños longitudinales capaces de determinar si las competencias fortalecidas mediante procesos de formación se mantienen y transfieren efectivamente a las prácticas educativas.

Finalmente, la revisión evidenció que el principal desafío no consistió únicamente en aumentar la cantidad de capacitaciones docentes, sino en mejorar su pertinencia, contextualización y vinculación con la práctica. La propia investigación señaló que las capacitaciones previas habían resultado poco reflexivas y fragmentadas respecto de la realidad del aula, razón por la cual propuso un proceso formativo reflexivo, constructivo y práctico. En consecuencia, el fortalecimiento de competencias docentes inclusivas requiere procesos permanentes de formación que partan de problemas reales,

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

permitan experimentar estrategias, promuevan el análisis crítico de la práctica y favorezcan la colaboración profesional. Este planteamiento representa uno de los aportes más relevantes para avanzar hacia una educación especializada donde la diversidad no sea considerada una dificultad que debe corregirse, sino una condición educativa que exige respuestas pedagógicas flexibles, equitativas y contextualizadas.

DISCUSIÓN

Los resultados analizados evidenciaron que el fortalecimiento de las competencias docentes inclusivas constituye una condición esencial para atender de manera pertinente la diversidad en contextos de educación especializada. Aunque los docentes participantes mostraron conocimientos generales sobre inclusión y reconocieron la heterogeneidad del estudiantado, persistió una brecha entre el dominio conceptual y su aplicación en las prácticas pedagógicas. Esta situación coincidió con el diagnóstico presentado en la investigación de referencia, en la cual se identificó que los docentes poseían conocimientos teóricos, pero experimentaban dificultades para convertirlos en acciones concretas capaces de responder a las particularidades de los estudiantes. Por tanto, la formación profesional no debería limitarse a proporcionar conceptos sobre inclusión, sino orientarse hacia el desarrollo de capacidades prácticas, reflexivas y contextualizadas.

Uno de los aspectos más relevantes correspondió al proceso pedagógico. Los docentes desarrollaron planificaciones que incorporaban determinadas actividades personalizadas; sin embargo, se detectaron dificultades relacionadas con la selección de objetivos, la secuencia metodológica, el uso de recursos y los procedimientos de evaluación. Estos resultados demostraron que la existencia de una planificación formal no garantizó necesariamente una respuesta inclusiva, debido a que esta dependió de la capacidad del docente para ajustar los diferentes componentes curriculares a los ritmos, características y posibilidades reales del alumnado. La investigación destacó precisamente que una competencia pedagógica inclusiva debía orientar la planificación, los recursos, los objetivos y la evaluación hacia la diversidad, garantizando la participación del estudiantado.

De igual manera, se evidenció que las competencias inclusivas se desarrollaron de forma desigual entre los docentes. Algunos demostraron mayor empatía, adaptabilidad, conocimiento de las condiciones del alumnado y capacidad para personalizar actividades, mientras que otros presentaron vacíos formativos que influyeron negativamente en el desarrollo del proceso educativo. Esta heterogeneidad sugiere que los programas de formación continua no deberían diseñarse desde una perspectiva homogénea, sino partir de diagnósticos específicos que permitan identificar las fortalezas y necesidades profesionales de cada docente. En consecuencia, la formación tendría que responder a

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

problemas reales experimentados en el aula y no únicamente a contenidos generales establecidos previamente.

Otro hallazgo significativo estuvo relacionado con las actitudes, los valores y el trabajo colaborativo. La disposición favorable de los docentes hacia la mejora, el respeto por los estudiantes y la empatía constituyeron fortalezas importantes para promover procesos inclusivos. Sin embargo, estas actitudes no siempre estuvieron acompañadas de suficientes herramientas pedagógicas y mecanismos de coordinación entre profesionales. Además, se identificaron dificultades vinculadas con la participación familiar, la falta de recursos y otras condiciones institucionales que afectaron la atención a la diversidad. Esto permitió comprender que la inclusión no podía recaer exclusivamente sobre la responsabilidad individual del docente, sino que requería una actuación conjunta entre profesores, especialistas, familias y autoridades institucionales.

Los resultados también pusieron en discusión la efectividad de las capacitaciones docentes tradicionales. Aunque los participantes habían desarrollado procesos de formación previos, una parte de los conocimientos adquiridos no se transfirió adecuadamente hacia el aula. La formación recibida presentó limitaciones para fortalecer competencias relacionadas con planificación, normativas inclusivas y coordinación profesional. En este sentido, la principal dificultad no pareció encontrarse exclusivamente en la ausencia de oportunidades de capacitación, sino en la desconexión entre los contenidos formativos y las situaciones concretas que los docentes debían resolver diariamente. La investigación señaló que las capacitaciones previas habían sido poco reflexivas y fragmentadas respecto de la realidad educativa, lo que justificó la necesidad de implementar alternativas de formación más prácticas y contextualizadas.

En respuesta a estas dificultades, la organización de las competencias docentes inclusivas en dimensiones relacionadas con prácticas inclusivas, proceso pedagógico, actitudes y valores, trabajo colaborativo y desarrollo profesional constituyó un aporte relevante. Esta estructura permitió comprender la inclusión desde una visión integral, superando la idea de que un docente inclusivo únicamente debía conocer características asociadas con determinadas discapacidades. Por el contrario, se requirió integrar conocimientos, procedimientos, valores, capacidades de colaboración y reflexión permanente sobre la propia práctica. Desde esta perspectiva, las competencias docentes inclusivas configuraron un perfil profesional dinámico que debía construirse y actualizarse constantemente.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

CONCLUSIONES

La revisión realizada permitió concluir que las competencias docentes inclusivas constituyen un componente fundamental para atender a la diversidad en la educación especializada, debido a que integran conocimientos, habilidades pedagógicas, actitudes, valores, capacidad de colaboración y procesos permanentes de desarrollo profesional. Los hallazgos evidenciaron que el conocimiento conceptual sobre inclusión no resultó suficiente para garantizar prácticas educativas inclusivas, puesto que persistieron diferencias entre lo que los docentes conocían y aquello que lograban aplicar en las situaciones reales de enseñanza. Esta brecha se manifestó principalmente en la planificación, implementación de estrategias diversificadas, selección de recursos, evaluación y aplicación de normativas inclusivas.

El análisis permitió identificar como dimensiones fundamentales las prácticas inclusivas, el proceso pedagógico, las actitudes y valores, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional. Estas competencias se encontraron estrechamente relacionadas y configuraron una visión integral del desempeño docente inclusivo. En particular, los resultados mostraron que algunos docentes demostraron empatía, adaptabilidad, disposición hacia la mejora y capacidad para personalizar las actividades, mientras otros presentaron necesidades formativas que afectaron la calidad de las respuestas educativas. Por ello, la atención a la diversidad requirió superar modelos homogéneos de enseñanza y avanzar hacia procesos pedagógicos flexibles y contextualizados.

La principal contribución de la revisión al conocimiento radicó en comprender las competencias inclusivas como un sistema articulado de capacidades profesionales, y no únicamente como conocimientos específicos sobre discapacidad. La conceptualización analizada integró la reflexión sobre la práctica, el trabajo colaborativo entre escuela, familia y comunidad, las actitudes y valores inclusivos, la personalización del aprendizaje y la preparación pedagógica, curricular y didáctica. Esta perspectiva amplió la comprensión del perfil del docente de educación especializada al colocar en el centro la capacidad de transformar los conocimientos sobre inclusión en respuestas educativas concretas.

Desde el punto de vista práctico, los hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer los procesos de formación continua mediante propuestas contextualizadas, reflexivas y estrechamente vinculadas con las dificultades experimentadas dentro del aula. Aunque los participantes habían recibido capacitaciones, se identificaron limitaciones para transferir los conocimientos adquiridos hacia la práctica, especialmente en planificación, normativas y coordinación con otros profesionales. En consecuencia, las instituciones de educación especializada deberían promover espacios

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

permanentes de formación donde los docentes analicen situaciones reales, intercambien experiencias, diseñen estrategias, adapten recursos y evalúen conjuntamente sus propias prácticas.

En el plano teórico, los resultados reafirmaron que la educación inclusiva requiere comprender la competencia docente desde una perspectiva multidimensional. No basta con poseer conocimientos disciplinares o dominar técnicas específicas; se requiere integrar componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. La organización de la formación alrededor del desarrollo profesional, proceso pedagógico y prácticas inclusivas, incorporando transversalmente el trabajo colaborativo y las actitudes y valores, mostró una alternativa para vincular las diferentes dimensiones que intervienen en el desempeño profesional. De esta forma, la inclusión puede comprenderse como una construcción permanente que exige reflexión, adaptación y aprendizaje profesional continuo.

Asimismo, se concluyó que la responsabilidad de atender a la diversidad no debe atribuirse exclusivamente al docente. Las dificultades relacionadas con recursos, participación familiar, coordinación interdisciplinaria y condiciones institucionales demostraron que las competencias profesionales necesitan desarrollarse dentro de una cultura organizacional comprometida con la inclusión. Por tanto, fortalecer al profesorado debe complementarse con acciones institucionales dirigidas a promover el trabajo colaborativo, la participación de las familias, el acompañamiento profesional y la disponibilidad de apoyos y recursos adecuados.

Finalmente, como líneas futuras de investigación, se propone ampliar el estudio de las competencias docentes inclusivas hacia diferentes instituciones y contextos de educación especializada, incorporando muestras más numerosas que permitan contrastar los resultados obtenidos. También resulta pertinente desarrollar investigaciones longitudinales para determinar la permanencia de las competencias adquiridas después de los procesos de formación; comparar diferentes modalidades de capacitación docente; analizar la influencia del trabajo interdisciplinario y la participación familiar; estudiar la incorporación de tecnologías y recursos accesibles; y evaluar la relación entre el fortalecimiento de las competencias docentes y la participación, autonomía y aprendizaje del estudiantado. Estas líneas permitirían ampliar la evidencia disponible y contribuir al diseño de políticas y programas de desarrollo profesional orientados hacia una educación especializada cada vez más inclusiva, equitativa y sensible a la diversidad.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

REG Revista Multidisciplinar
ISSN: 3073-1259

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16.

Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 24*(1), 58–76.

Cajamarca Guiracocha, M. E., & López Lala, K. L. (2025). *Plan de formación docente para fortalecer competencias inclusivas en un instituto de educación especializada* [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación].

Cortón Romero, B., Céspedes Acuña, J. E., & Caicedo Quiroz, L. A. (2021). La preparación del docente para la atención a la diversidad en el contexto educativo ecuatoriano. *Conrado, 17*(82), 180–190.

Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (2020). *Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond*. Learning Policy Institute.

Florian, L. (2021). The universal value of teacher education for inclusive education. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion international / International handbook of inclusive education*. Verlag Barbara Budrich.

González, M. (2022). Formación docente y desarrollo profesional para una educación inclusiva: Retos y perspectivas contemporáneas. *Revista de Educación Inclusiva, 15*(2), 170–184.

Imbernón, F. (2020). *Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: Algunas tendencias para el siglo XXI*. Qurriculum.

Messiou, K. (2022). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education, 26*(2), 146–159.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Plan nacional de formación permanente*. Ministerio de Educación.

Pérez Gómez, Á. I. (2022). *Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Morata.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Rojas, M. T., Salas, N., & Rodríguez, J. I. (2022). Formación docente para la inclusión educativa: Desafíos para el desarrollo profesional y las prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16*(1), 17–34.

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 191–211.

Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2022). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education, 26*(1), 61–76.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO.

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial