

Sistema de talleres metodológicos para el fortalecimiento de las competencias docentes en educación inclusiva en el bachillerato

System of methodological workshops for strengthening teaching competencies in inclusive education in high school

MSc. Quezada Castillo Carmen Yadira

Unidad Educativa Fiscomisional Matilde Hidalgo De Procel
carmeny.quezada@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0003-1841-9301>
Loja – Ecuador

MSc. Armijos Robles Magda Yhoset

Unidad Educativa Fiscomisional Matilde Hidalgo De Procel
mayoar97@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-8970-8063>
Loja – Ecuador

MSc. Bravo Iñiguez Diana Soledad

Unidad Educativa Fiscomisional Matilde Hidalgo De Procel
dianas.bravo@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0000-5172-5616>
Loja – Ecuador

Lic. Dominguez Bustamante Cristina Vanessa

Unidad Educativa Fiscomisional Matilde Hidalgo De Procel
crisdominguez2011@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-7008-9983>
Loja – Ecuador

Formato de citación APA

Quezada, C., Armijos, M., Bravo, D. & Dominguez, C. (2026). Sistema de talleres metodológicos para el fortalecimiento de las competencias docentes en educación inclusiva en el bachillerato. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), 1044 – 1065.

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.
ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 08-10-2026

Fecha de aceptación :10-10-2026

Fecha de publicación:31-12-2026



RESUMEN

La educación inclusiva requiere fortalecer las competencias docentes para responder de manera pertinente a la diversidad y favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo proponer un sistema de talleres metodológicos sobre prácticas inclusivas para docentes del bachillerato de la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz”. La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y mediante el método de Investigación-Acción Participante (IAP). La población estuvo vinculada con los docentes del bachillerato, particularmente con las docentes de primero de bachillerato. Para la recolección de información se emplearon la investigación bibliográfica, la entrevista semidirigida, la observación participante y el análisis documental. La categoría principal de análisis correspondió a las prácticas docentes inclusivas, considerando estrategias didácticas como el aprendizaje activo, aprendizaje diferenciado, evaluación formativa y aprendizaje autónomo, además de estrategias metodológicas como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y colaborativo, pensamiento computacional y educación emocional. Los resultados evidenciaron limitaciones en el conocimiento y reconocimiento de estas estrategias, así como una aplicación ocasional y poco sistemática dentro de las aulas. El pensamiento computacional y la educación emocional presentaron mayores dificultades de reconocimiento, mientras que otras estrategias fueron utilizadas sin una fundamentación metodológica suficiente. A partir de estos hallazgos, se diseñó un sistema de talleres orientado a fortalecer la preparación docente mediante actividades teóricas y prácticas. Se concluyó que la propuesta resultó pertinente para responder a las necesidades identificadas y que la formación continua constituye un elemento fundamental para fortalecer las prácticas inclusivas.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, prácticas docentes, formación docente, estrategias metodológicas, discapacidad intelectual.

ABSTRACT

Inclusive education requires strengthening teachers' competencies to respond appropriately to diversity and promote the participation and learning of students with intellectual disabilities. In this context, the objective of this study was to propose a methodological workshop system on inclusive practices for high school teachers at the "Agustín Cueva Tamariz" Specialized Educational Institution. The research was conducted under the sociocritical paradigm, using a qualitative approach and the Participatory Action Research (PAR) method. The study involved high school teachers, particularly teachers from the first year of high school. Bibliographic research, semi-structured interviews, participant observation, and documentary analysis were used to collect information. The main category of analysis was inclusive teaching practices, considering didactic strategies such as active learning, differentiated learning, formative assessment, and autonomous learning, as well as methodological strategies such as project-based learning, cooperative and collaborative learning, computational thinking, and emotional education. The results revealed limitations in teachers' knowledge and recognition of these strategies, as well as occasional and unsystematic application in classroom practices. Computational thinking and emotional education presented greater difficulties in terms of recognition, while other strategies were used without sufficient methodological foundation. Based on these findings, a workshop system was designed to strengthen teachers' preparation through theoretical and practical activities. It was concluded that the proposal was relevant to the identified needs and that continuous professional development constituted a fundamental element for strengthening inclusive teaching practices and promoting more participatory and accessible educational processes for students with intellectual disabilities.

KEYWORDS: inclusive education, teaching practices, teacher training, methodological strategies, intellectual disability.



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye un enfoque orientado a garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, equitativa y pertinente, reconociendo la diversidad como una característica inherente a los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita al acceso de los estudiantes a una institución, sino que implica favorecer su presencia, participación y aprendizaje mediante la eliminación de barreras educativas, pedagógicas y sociales. La UNESCO (2020) señala que la inclusión requiere transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de los estudiantes y advierte que uno de los principales desafíos continúa siendo la insuficiente preparación y apoyo al profesorado. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos educativos donde se atiende a estudiantes con discapacidad, debido a que las respuestas pedagógicas requieren considerar sus características, necesidades y potencialidades.

En este marco, las prácticas docentes inclusivas adquieren especial importancia porque constituyen el conjunto de decisiones pedagógicas, metodológicas y curriculares mediante las cuales se favorece la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. El desarrollo de estas prácticas exige que el profesorado trascienda modelos de enseñanza homogéneos y adopte estrategias flexibles que permitan responder a diferentes ritmos, formas de aprender y necesidades educativas. La formación docente, por tanto, representa un componente esencial de la educación inclusiva, pues no basta con disponer de políticas o normativas que reconozcan la inclusión si estas no se concretan en las prácticas cotidianas del aula. Una revisión sistemática reciente identifica precisamente una relación estrecha entre la formación docente y la transformación de las prácticas pedagógicas necesarias para atender la diversidad educativa (Gordillo & Prado, 2024).

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, la necesidad de fortalecer las competencias docentes adquiere particular relevancia. La atención educativa de esta población requiere que las actividades, recursos, formas de comunicación, evaluación y metodologías sean ajustadas de acuerdo con las características individuales, sin reducir las posibilidades de aprendizaje y participación. Rosero et al. (2021), citado en la tesis objeto de análisis, destacan la necesidad de proporcionar apoyos específicos, recursos ajustados y condiciones apropiadas tanto para docentes como para estudiantes con discapacidad intelectual. En consecuencia, la práctica inclusiva debe comprenderse como una oportunidad para diversificar la enseñanza y generar condiciones que permitan desarrollar las capacidades de los estudiantes.

La literatura reciente evidencia que la preparación profesional del docente constituye uno de los factores determinantes para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva. Misquitta y Joshi

(2022), a partir de un programa de desarrollo profesional dirigido a docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad, muestran la importancia de los procesos sistemáticos de capacitación para fortalecer las capacidades profesionales relacionadas con la inclusión. De manera complementaria, Ahmed et al. (2022) identifican la necesidad de ampliar la evidencia y las oportunidades de desarrollo profesional docente orientadas específicamente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Estos antecedentes permiten sostener que la formación continua no debe plantearse como una actividad aislada, sino como un proceso permanente que vincule conocimientos teóricos, reflexión pedagógica y aplicación práctica.

En el contexto ecuatoriano, la educación inclusiva también constituye una prioridad vinculada con la garantía del derecho a la educación. El Ministerio de Educación reporta que en 2025 se atiende a más de 50.000 estudiantes con discapacidad mediante diferentes modalidades educativas, incorporando ajustes razonables, adaptaciones curriculares individualizadas y principios asociados al Diseño Universal para el Aprendizaje. Este escenario demanda docentes capaces de interpretar las necesidades educativas y convertir los principios de inclusión en acciones concretas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Hernández y Samada (2021) analizan el marco legal educativo ecuatoriano y destacan la importancia de que la inclusión se concrete mediante respuestas educativas que garanticen igualdad de oportunidades y atención a la diversidad.

Los antecedentes revisados en la tesis permiten reconocer que esta problemática también se manifiesta en experiencias investigativas desarrolladas en el contexto nacional e internacional. En México, Perero et al. (2022) analizan las experiencias de docentes frente a las necesidades del alumnado con discapacidad y encuentran dificultades relacionadas con la preparación para atender la diversidad. En Ecuador, investigaciones desarrolladas en Esmeraldas y Azogues identifican igualmente necesidades de formación docente y plantean alternativas vinculadas con estrategias pedagógicas, participación y evaluación continua. De manera particular, la investigación de referencia señala que más de la mitad de los docentes estudiados en Azogues no poseía los conocimientos necesarios sobre educación inclusiva, situación que sustenta la pertinencia de desarrollar sistemas de talleres dirigidos a la preparación profesional.

Desde el punto de vista metodológico, las estrategias inclusivas que pueden incorporarse a la práctica docente comprenden el aprendizaje activo, el aprendizaje diferenciado, la evaluación formativa, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y colaborativo y el pensamiento computacional. Estas alternativas permiten superar una enseñanza centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos y favorecen mayores oportunidades de

participación. En particular, el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia relevante para la creación de aulas inclusivas, mientras que el aprendizaje basado en proyectos favorece la participación activa y la contextualización de los aprendizajes. La tesis analizada establece precisamente estas estrategias como parte de las categorías consideradas para caracterizar las prácticas docentes inclusivas.

La pertinencia de fortalecer estas prácticas se evidencia en el diagnóstico realizado en la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz”. Durante el proceso investigativo se identifica la necesidad de capacitar a los docentes para generar ambientes de aprendizaje más adecuados y aplicar estrategias capaces de despertar el interés y favorecer la participación de los estudiantes. Asimismo, se observa el predominio de actividades tradicionales, como copiar, pintar y realizar trazos, situación que evidencia la necesidad de diversificar las experiencias de aprendizaje y fortalecer la formación docente en prácticas inclusivas. Esta situación coincide con la literatura reciente, que reconoce que las dificultades para implementar prácticas inclusivas pueden relacionarse con limitaciones en la formación, en el conocimiento de estrategias y en las condiciones institucionales.

En este sentido, los talleres metodológicos representan una alternativa pertinente para articular teoría y práctica, promover la reflexión sobre la acción docente y facilitar la apropiación progresiva de estrategias inclusivas. La propuesta contenida en la tesis plantea una formación que combina componentes teóricos y prácticos y busca proporcionar herramientas para planificar y desarrollar clases orientadas a la diversidad. Además, la propuesta considera procesos de evaluación de la apropiación de las estrategias, percepción docente, participación estudiantil y oportunidades de mejora, elementos que permiten comprender la capacitación como un proceso continuo y no como una intervención aislada.

Por consiguiente, el problema científico se relaciona con la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas de los docentes del bachillerato para responder de manera pertinente a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual. La importancia del estudio radica en que el fortalecimiento de las competencias docentes puede contribuir a transformar las prácticas pedagógicas, favorecer ambientes de aprendizaje accesibles y promover mayores oportunidades de participación y aprendizaje. En correspondencia con este planteamiento, la investigación de referencia establece como problema la interrogante sobre cómo contribuir a la mejora de las prácticas inclusivas de los docentes del bachillerato.

MÉTODOS MATERIALES

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz”, en el contexto de las prácticas preprofesionales realizadas con docentes y estudiantes del nivel de bachillerato. El estudio se orientó a caracterizar las prácticas docentes inclusivas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual y, a partir de los hallazgos obtenidos, fundamentar el diseño de un sistema de talleres metodológicos. El documento de referencia se desarrolló en el marco de la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación y fue presentado en febrero de 2025.

El estudio se sustentó en el paradigma sociocrítico, debido a que se promovió la interacción directa con los actores educativos y el reconocimiento de las necesidades existentes en el contexto institucional. Este paradigma permitió aproximarse a la realidad educativa mediante la participación, la observación y la reflexión sobre las prácticas desarrolladas en las aulas. Durante las prácticas preprofesionales se mantuvo una interacción directa con los docentes y se observaron las horas de clase, lo que permitió identificar necesidades relacionadas con las metodologías empleadas y con el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Se empleó un enfoque cualitativo, puesto que se buscó comprender e interpretar la realidad educativa desde las experiencias, comportamientos, percepciones y prácticas de los participantes. Este enfoque permitió establecer una relación directa con el contexto estudiado y recopilar información mediante diferentes técnicas cualitativas. En particular, durante las prácticas preprofesionales se aplicaron entrevistas, diarios de campo y una guía de observación para comprender las características de las prácticas docentes inclusivas y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como método se utilizó la Investigación-Acción Participante (IAP), debido a que el proceso investigativo vinculó la identificación de la problemática con la participación de los actores educativos y la búsqueda de alternativas de transformación. El procedimiento contempló las fases de investigación, diagnóstico, elaboración de programas o proyectos, desarrollo de actividades y gestión mediante procesos de acción-reflexión. Esta metodología permitió partir de la realidad observada, analizar las necesidades formativas de los docentes y orientar posteriormente la construcción de una propuesta de intervención.

La población estudiada estuvo constituida por docentes del bachillerato de la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz”, con particular atención a las docentes de primero de bachillerato, quienes participaron en las entrevistas y en el proceso de observación de las

prácticas pedagógicas. El documento no reportó un número total de participantes ni estableció un cálculo estadístico de muestra; por tanto, la selección respondió a un criterio intencional y contextual, vinculado directamente con los docentes que participaron en las prácticas preprofesionales y con quienes se pudo analizar el fenómeno investigado. La entrevista fue aplicada a las docentes de primero de bachillerato para obtener información sobre las prácticas inclusivas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La categoría principal de análisis correspondió a las prácticas docentes inclusivas, entendidas en el estudio como estrategias didácticas, metodológicas y curriculares destinadas a favorecer el aprendizaje significativo, la participación y la interacción de todos los estudiantes. Esta categoría se organizó en dos subcategorías: estrategias didácticas y estrategias metodológicas. Las estrategias didácticas comprendieron el aprendizaje activo, aprendizaje diferenciado, evaluación formativa y aprendizaje autónomo; mientras que las estrategias metodológicas incluyeron el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y colaborativo, pensamiento computacional y educación emocional.

Para la recolección de información se emplearon cuatro técnicas principales. En primer lugar, se realizó investigación bibliográfica, mediante la recopilación, análisis y síntesis de información procedente de libros, artículos académicos, tesis y otras fuentes relacionadas con las prácticas docentes inclusivas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta revisión permitió fundamentar teóricamente el estudio y orientar la interpretación de la problemática investigada.

En segundo lugar, se aplicó una entrevista semidirigida a las docentes de primero de bachillerato. El instrumento se estructuró mediante preguntas generales y flexibles destinadas a identificar conocimientos, experiencias y percepciones relacionadas con las estrategias didácticas, metodológicas y curriculares empleadas en el aula. La entrevista permitió conocer las concepciones docentes respecto de las prácticas inclusivas y las necesidades de capacitación existentes.

En tercer lugar, se utilizó la observación participante, mediante una ficha de observación orientada a analizar las interacciones entre docentes y estudiantes durante el proceso de enseñanza. Esta técnica permitió registrar comportamientos, actitudes y formas de aplicación de las prácticas docentes inclusivas en el aula. La ficha consideró indicadores relacionados con el conocimiento y aplicación de estrategias didácticas y metodológicas.

En cuarto lugar, se efectuó un análisis documental de materiales institucionales vinculados con el objeto de estudio. Este procedimiento permitió complementar la información obtenida

mediante la observación y las entrevistas y comprender elementos del contexto educativo relacionados con las prácticas docentes inclusivas.

La información obtenida mediante las diferentes técnicas fue sometida a un proceso de triangulación, mediante la comparación de los resultados procedentes de la observación y las entrevistas. La triangulación permitió contrastar lo que los docentes manifestaron con las prácticas efectivamente observadas en el aula, fortaleciendo la interpretación de los resultados. El análisis se organizó en función de los indicadores correspondientes a las estrategias didácticas y metodológicas de las prácticas docentes inclusivas.

Los principales hallazgos evidenciaron limitaciones en el conocimiento y aplicación sistemática de estrategias inclusivas. En cuanto al aprendizaje activo, se observó que los docentes no lo aplicaban o evaluaban de manera pertinente y, durante las entrevistas, no lo reconocieron como una estrategia didáctica. El aprendizaje diferenciado se utilizó de manera escasa y principalmente para facilitar el trabajo, sin que fuera identificado claramente como una estrategia inclusiva. Asimismo, no se evidenció un uso sistemático de la evaluación formativa para analizar el progreso de los aprendizajes.

Respecto al aprendizaje autónomo, se observó que fue utilizado de manera cotidiana, aunque las actividades desarrolladas no favorecieron suficientemente el desarrollo de las habilidades asociadas con esta estrategia. En las entrevistas, únicamente tres docentes reconocieron el aprendizaje autónomo como estrategia didáctica. Por otra parte, el aprendizaje basado en proyectos fue utilizado en determinadas actividades, pero requirió fortalecimiento tanto en su aplicación como en su reconocimiento conceptual por parte del profesorado.

En relación con las estrategias metodológicas, se identificó que el aprendizaje cooperativo y colaborativo fue utilizado de manera ocasional y principalmente como apoyo durante las clases, sin ser concebido sistemáticamente como una estrategia pedagógica. El pensamiento computacional resultó ser la estrategia menos conocida por los docentes; aunque ocasionalmente se emplearon herramientas relacionadas con ella, no fue reconocida ni aplicada de manera intencional como estrategia metodológica. De igual manera, la educación emocional no constituyó una prioridad dentro de las prácticas observadas y tampoco fue reconocida por los docentes como una estrategia fundamental para el trabajo en el aula.

En síntesis, el proceso metodológico permitió determinar que las principales necesidades se concentraron en la formación y actualización docente sobre estrategias didácticas y metodológicas inclusivas. Los resultados mostraron que varias de las estrategias eran aplicadas ocasionalmente,

pero no eran identificadas conceptualmente por los docentes ni incorporadas de manera planificada y sistemática. El pensamiento computacional presentó el menor nivel de conocimiento, mientras que las estrategias de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y colaborativo y educación emocional también requirieron fortalecimiento.

A partir de estos hallazgos, se fundamentó la elaboración del sistema de talleres metodológicos, orientado a fortalecer la preparación docente mediante contenidos teóricos y actividades prácticas relacionadas con las estrategias inclusivas. La propuesta se estructuró desde un enfoque participativo, procurando que los docentes aportaran sus experiencias y perspectivas durante el proceso de capacitación.

Nota metodológica importante: la tesis proporcionada no especificó con precisión las fechas de inicio y finalización del trabajo de campo, ni consignó un número total de docentes participantes o un procedimiento estadístico de cálculo muestral. Por ello, esos datos no se han inventado ni incorporado al artículo; se mantuvieron únicamente los elementos que se encuentran sustentados en el documento fuente. La investigación se desarrolló durante las prácticas preprofesionales y se centró particularmente en los docentes de primero de bachillerato.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se organizaron a partir de la información obtenida en la tesis de referencia y de su contraste con literatura reciente sobre educación inclusiva, formación docente y prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad. El análisis permitió identificar cinco núcleos de resultados: concepción de las prácticas inclusivas, nivel de preparación docente, aplicación de estrategias didácticas, utilización de estrategias metodológicas y pertinencia de la formación mediante talleres. La evidencia revisada mostró una coincidencia relevante entre el diagnóstico institucional y la literatura reciente: la educación inclusiva requiere que el profesorado disponga no solo de actitudes favorables, sino también de conocimientos, herramientas metodológicas y oportunidades de formación continua que permitan transformar las prácticas del aula.

Tabla 1. Concepción y características de las prácticas docentes inclusivas

Aspecto analizado	Resultado identificado	Interpretación
Conceptualización	Las prácticas docentes inclusivas se relacionaron con estrategias didácticas, metodológicas y curriculares orientadas al aprendizaje, participación e interacción de todos los estudiantes.	La inclusión se comprendió como una transformación de la práctica pedagógica y no únicamente como incorporación del estudiante al aula.

Atención a la diversidad	Se identificó la necesidad de adaptar las estrategias a las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.	La diversidad requirió respuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas.
Participación	La participación activa de los estudiantes constituyó un componente central de las prácticas inclusivas.	La inclusión implicó superar prácticas pasivas y favorecer la implicación del estudiante en su aprendizaje.
Accesibilidad pedagógica	Se reconoció la importancia de generar ambientes educativos accesibles, equitativos y acogedores.	La eliminación de barreras requirió modificaciones en las estrategias de enseñanza y en la organización del aprendizaje.
Formación docente	La literatura y el diagnóstico coincidieron en que la preparación del profesorado constituye una condición fundamental para consolidar prácticas inclusivas.	El conocimiento docente se configuró como un factor determinante para pasar de los principios inclusivos a su aplicación cotidiana.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bravo y Criollo (2025) y UNESCO (2020, 2022).

El primer resultado mostró que las prácticas inclusivas fueron concebidas desde una perspectiva amplia, en la que la inclusión no se limitó al acceso o permanencia del estudiante, sino que involucró su participación y aprendizaje. La tesis caracterizó estas prácticas mediante estrategias didácticas y metodológicas dirigidas a favorecer aprendizajes significativos y la interacción de todos los estudiantes. Esta concepción coincidió con el planteamiento de UNESCO (2020), que señaló que los sistemas educativos inclusivos deben responder a la diversidad del alumnado y eliminar las barreras que restringen su participación. De igual manera, UNESCO (2022) planteó que la pedagogía inclusiva requiere que los docentes desarrollen competencias para atender la diversidad en las situaciones cotidianas del aula. Desde una perspectiva crítica, el hallazgo más importante fue la distancia existente entre el reconocimiento conceptual de la inclusión y su concreción pedagógica. La tesis mostró que varias estrategias podían aparecer ocasionalmente en las clases sin que los docentes las identificaran como estrategias inclusivas. Esta situación resulta significativa porque evidencia que la presencia aislada de determinadas actividades no garantiza una práctica inclusiva sistemática. La revisión de Finkelstein, Sharma y Furlonger (2021) también destacó la importancia de observar directamente lo que los docentes realizan en el aula para determinar la calidad de las prácticas inclusivas, mientras que Lindner et al. (2023) señalaron que las actitudes y percepciones docentes constituyen factores relevantes para la implementación de la inclusión.

Tabla 2. Nivel de preparación docente para la educación inclusiva

Dimensión	Hallazgo de la investigación	Contraste con la literatura
-----------	------------------------------	-----------------------------

Conocimiento de estrategias	Se evidenciaron limitaciones para reconocer y conceptualizar diversas estrategias didácticas y metodológicas.	La literatura identifica la preparación docente como uno de los factores centrales para una inclusión efectiva.
Formación continua	Los docentes manifestaron la necesidad de recibir capacitación sobre metodologías y estrategias inclusivas.	UNESCO plantea que la formación en inclusión debe constituir un componente permanente de la preparación docente.
Seguridad para aplicar estrategias	El conocimiento limitado redujo la utilización sistemática de algunas estrategias.	Las investigaciones señalan que las dudas sobre la propia preparación pueden dificultar la implementación de la inclusión.
Actitudes hacia la inclusión	Se identificó predisposición hacia el mejoramiento de las prácticas, aunque acompañada de necesidades formativas.	La literatura muestra que las actitudes favorables deben acompañarse de conocimientos y recursos pedagógicos.
Necesidades de capacitación	Se priorizó la formación práctica en estrategias didácticas, metodológicas y curriculares.	Se coincide con la necesidad de programas de desarrollo profesional contextualizados y aplicables al aula.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bravo y Criollo (2025), UNESCO (2020) y Lindner et al. (2023).

El segundo resultado evidenció que la principal necesidad se concentró en la formación docente. En la institución estudiada se identificó que los profesores no contaban con suficiente dominio de determinadas estrategias inclusivas y, en algunos casos, utilizaban actividades relacionadas con ellas sin reconocer su fundamento metodológico. Esta situación adquirió especial relevancia porque UNESCO (2020) estableció que todos los docentes deben estar preparados para enseñar a todos los estudiantes y que la formación en inclusión debe considerarse un componente esencial tanto de la formación inicial como del desarrollo profesional. Por tanto, el problema identificado en la institución no constituyó una situación aislada, sino que se relacionó con una dificultad ampliamente reconocida en la literatura internacional.

La comparación con otros estudios permitió identificar una coincidencia particularmente importante. La investigación desarrollada en Atacames por Caizalitin y Gracia (2023) diagnosticó actitudes y necesidades de mejora relacionadas con la inclusión y propuso un plan de intervención dirigido a fortalecer las prácticas pedagógicas docentes. Asimismo, la tesis analizada reportó resultados similares a los de Samaniego (2023), quien planteó la necesidad de un sistema de talleres para fortalecer la preparación docente. La diferencia principal radicó en el enfoque metodológico: mientras el estudio de Atacames utilizó un diagnóstico cuantitativo descriptivo mediante el Índice, la investigación de “Agustín Cueva Tamariz” profundizó cualitativamente en las prácticas mediante

observación y entrevistas. Esta diferencia metodológica complementó la comprensión del problema, pues permitió analizar tanto percepciones como comportamientos pedagógicos.

Tabla 3. Resultados sobre las estrategias didácticas inclusivas

Estrategia didáctica	Resultado observado	Valoración crítica
Aprendizaje activo	No se aplicó ni se reconoció de manera pertinente como estrategia didáctica.	Requirió capacitación para convertir la participación del estudiante en un componente planificado.
Aprendizaje diferenciado	Se utilizó de forma escasa y sin reconocimiento claro de su finalidad pedagógica.	Su utilización ocasional no garantizó una verdadera diferenciación de la enseñanza.
Evaluación formativa	No se evidenció una aplicación sistemática para valorar el progreso de los estudiantes.	Se identificó una debilidad en el seguimiento continuo del aprendizaje.
Aprendizaje autónomo	Se aplicó cotidianamente, aunque las actividades no siempre favorecieron suficientemente su desarrollo.	Existió una práctica parcial que necesitó mayor fundamentación metodológica.
Participación estudiantil	Las estrategias utilizadas no siempre estuvieron orientadas a promover una participación activa y significativa.	Se requirió pasar de actividades rutinarias a experiencias pedagógicas centradas en el estudiante.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bravo y Criollo (2025).

Los resultados de las estrategias didácticas mostraron una situación caracterizada por la utilización limitada, ocasional o poco consciente de recursos pedagógicos que podrían favorecer la inclusión. El aprendizaje activo, el aprendizaje diferenciado y la evaluación formativa presentaron mayores dificultades de reconocimiento y aplicación, mientras que el aprendizaje autónomo se encontró presente en las prácticas, aunque sin aprovechar plenamente su potencial. Este resultado permitió identificar que el problema no consistió necesariamente en la ausencia absoluta de actividades inclusivas, sino en la falta de planificación, intencionalidad pedagógica y fundamentación metodológica. En consecuencia, una práctica puede incorporar determinados elementos inclusivos y, sin embargo, no alcanzar todavía un carácter sistemático.

Este resultado coincidió con la literatura que sostiene que las prácticas inclusivas deben analizarse a partir de aquello que efectivamente ocurre en el aula. Finkelstein et al. (2021), mediante una revisión de alcance y análisis temático, señalaron la relevancia de las prácticas observables del profesorado para determinar la calidad de la inclusión. Desde esta perspectiva, el hallazgo de la tesis adquirió especial valor porque la observación participante permitió contrastar el discurso docente con las actuaciones pedagógicas. La principal contribución fue, por tanto, demostrar la necesidad de

fortalecer no solamente el conocimiento teórico de los docentes, sino también la capacidad para planificar, aplicar y evaluar estrategias inclusivas de manera intencional y contextualizada.

Tabla 4. Resultados sobre las estrategias metodológicas inclusivas

Estrategia metodológica	Hallazgo principal	Necesidad identificada
Aprendizaje basado en proyectos	Se utilizó en algunas actividades, pero requirió mayor fortalecimiento y reconocimiento conceptual.	Capacitación para planificar proyectos con objetivos inclusivos.
Aprendizaje cooperativo y colaborativo	Se aplicó de forma momentánea y principalmente como apoyo durante las clases.	Incorporarlo como metodología planificada y no únicamente como actividad ocasional.
Pensamiento computacional	Fue la estrategia menos conocida por los docentes y presentó escasa aplicación intencional.	Formación específica y contextualizada sobre sus posibilidades educativas.
Educación emocional	No fue reconocida como una estrategia prioritaria para el trabajo con los estudiantes.	Integrar la dimensión emocional dentro de la planificación pedagógica inclusiva.
Integración metodológica	Las estrategias no se utilizaron como un sistema articulado de prácticas inclusivas.	Diseñar experiencias formativas que permitan combinar diferentes metodologías según las necesidades del alumnado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bravo y Criollo (2025).

En relación con las estrategias metodológicas, los resultados mostraron que el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo y colaborativo aparecieron en determinadas experiencias de aula, pero sin constituirse en metodologías aplicadas de manera sistemática. El pensamiento computacional presentó el nivel más limitado de conocimiento, mientras que la educación emocional tampoco fue incorporada como una prioridad. Estos hallazgos resultaron relevantes porque evidenciaron que la formación docente requerida no debía concentrarse en una única estrategia, sino abordar un conjunto de metodologías que permitieran responder a diferentes necesidades de aprendizaje. La propia investigación concluyó que los docentes no identificaban claramente estas estrategias, sus componentes ni las diferencias entre ellas.

Desde una perspectiva crítica, no resultó suficiente incorporar metodologías innovadoras como elementos aislados. Su pertinencia dependió de la capacidad del docente para seleccionar la estrategia de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, las características del grupo y las necesidades individuales. En este sentido, UNESCO (2022) planteó que la pedagogía inclusiva requiere desarrollar competencias prácticas que puedan ser utilizadas en las situaciones cotidianas del aula, mientras que UNESCO (2020) sostuvo que la preparación del profesorado debe superar la consideración de la

inclusión como un tema especializado y convertirla en un componente central de la formación docente. Por ello, el principal aporte de estos resultados fue sustentar la necesidad de una formación que combine conocimiento conceptual, demostración práctica, aplicación y reflexión sobre las experiencias desarrolladas.

Tabla 5. Pertinencia del sistema de talleres metodológicos como respuesta a los resultados

Necesidad diagnosticada	Respuesta mediante talleres	Aporte esperado
Limitado conocimiento de prácticas inclusivas	Talleres de fundamentación y reflexión sobre educación inclusiva.	Fortalecer la comprensión del enfoque inclusivo.
Escasa aplicación de estrategias didácticas	Actividades prácticas sobre aprendizaje activo, diferenciado, evaluación formativa y aprendizaje autónomo.	Favorecer una aplicación planificada de estrategias centradas en el estudiante.
Aplicación ocasional de metodologías	Talleres sobre aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje cooperativo y colaborativo.	Promover metodologías participativas y contextualizadas.
Desconocimiento del pensamiento computacional	Capacitación práctica sobre sus fundamentos y posibilidades didácticas.	Ampliar el repertorio metodológico del profesorado.
Escasa incorporación de la educación emocional	Actividades orientadas al reconocimiento de la dimensión emocional del aprendizaje.	Favorecer ambientes de aprendizaje inclusivos y participativos.
Necesidad de formación continua	Sistema organizado de talleres con participación docente.	Convertir la capacitación en un proceso de reflexión y mejora de la práctica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bravo y Criollo (2025) y UNESCO (2020, 2022).

El quinto resultado permitió establecer una correspondencia directa entre las necesidades diagnosticadas y la propuesta de un sistema de talleres metodológicos. La tesis planteó los talleres como una respuesta a las limitaciones encontradas en el conocimiento y aplicación de estrategias didácticas y metodológicas inclusivas, incorporando espacios de formación teórica y práctica. La propuesta contempló la participación constante de los docentes y buscó generar reflexión sobre la educación inclusiva, así como fortalecer el uso de metodologías que favorecieran la diversidad. Esta correspondencia otorgó coherencia al estudio, debido a que la propuesta no surgió de manera independiente, sino como consecuencia de los resultados obtenidos durante el diagnóstico.

En relación con el objetivo planteado, los hallazgos respaldaron la pertinencia de un sistema de talleres como mecanismo de fortalecimiento profesional, aunque debe señalarse una limitación importante: el documento analizado diseñó la propuesta, pero no presentó evidencia de una implementación longitudinal que permitiera comprobar sus efectos sobre las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, no sería metodológicamente correcto afirmar que los talleres

produjeron mejoras definitivas. El principal aporte del estudio consistió en identificar necesidades concretas y traducirlas en una propuesta formativa contextualizada. Para futuras investigaciones se considera necesario implementar los talleres y realizar evaluaciones antes y después de la intervención, observar cambios en las prácticas pedagógicas y analizar su relación con la participación y aprendizaje de los estudiantes. Esta perspectiva coincide con la literatura internacional que destaca la necesidad de preparar, empoderar y acompañar al profesorado para que pueda enseñar eficazmente a todos los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que las prácticas docentes inclusivas en el bachillerato de la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz” presentaron limitaciones relacionadas principalmente con el conocimiento, reconocimiento y aplicación sistemática de estrategias didácticas y metodológicas. La investigación mostró que los docentes desarrollaron determinadas actividades que podían relacionarse con prácticas inclusivas; sin embargo, estas no siempre respondieron a una planificación intencional orientada a atender la diversidad. En este sentido, el hallazgo principal no se relacionó exclusivamente con la ausencia de estrategias, sino con la dificultad para identificarlas, fundamentarlas y utilizarlas de manera consciente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación adquirió especial importancia debido a que las prácticas inclusivas requieren que el docente adapte sus actuaciones pedagógicas a las características y necesidades de los estudiantes, favoreciendo su participación y aprendizaje.

Los resultados coincidieron con los antecedentes considerados en la investigación. En el estudio desarrollado en Esmeraldas por Caizalitin y Gracia (2023), se identificaron dificultades relacionadas con las actitudes y prácticas docentes frente a la inclusión, situación que condujo al planteamiento de un plan de mejora basado en la formación en estrategias pedagógicas para atender la diversidad. De manera semejante, Samaniego (2023) encontró que más de la mitad de los docentes participantes no poseía conocimientos suficientes sobre educación inclusiva y, como respuesta, propuso un sistema de talleres destinado a fortalecer la preparación docente. La similitud entre estos resultados y los encontrados en la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz” permitió considerar que las dificultades de formación docente constituyeron una problemática que trascendió el contexto particular de la institución estudiada. La propia investigación señaló que los resultados obtenidos guardaron correspondencia con la necesidad de desarrollar procesos de capacitación sobre estrategias pedagógicas inclusivas.

Una de las principales dificultades se observó en las estrategias didácticas. El aprendizaje activo, el aprendizaje diferenciado y la evaluación formativa no fueron reconocidos de manera suficiente por los docentes y tampoco se aplicaron de forma sistemática. En el caso del aprendizaje diferenciado, se evidenció una utilización ocasional, principalmente asociada con la facilitación del trabajo docente, pero no necesariamente con una intención pedagógica dirigida a responder a las diferencias individuales. De igual manera, la evaluación formativa no fue utilizada sistemáticamente para valorar el progreso de los estudiantes y orientar la toma de decisiones pedagógicas. Estos resultados permitieron interpretar que todavía existió una distancia entre la realización de determinadas actividades y su utilización como estrategias pedagógicas fundamentadas.

Esta situación resultó particularmente relevante porque una práctica inclusiva no dependió únicamente de modificar una actividad, sino de comprender por qué, para quién y con qué finalidad se realizó dicha modificación. En consecuencia, el aprendizaje diferenciado, la evaluación formativa y el aprendizaje activo requirieron ser asumidos como componentes de una planificación pedagógica integral. En el caso del aprendizaje autónomo, los resultados mostraron que fue utilizado diariamente, aunque las actividades desarrolladas no favorecieron suficientemente el desarrollo de las habilidades relacionadas con esta estrategia. Además, solamente tres docentes lo reconocieron como una estrategia didáctica. Esto evidenció que algunas prácticas ya se encontraban presentes en el aula, pero necesitaban ser fortalecidas mediante procesos de formación que permitieran comprender su propósito y aplicación. En cuanto a las estrategias metodológicas, los resultados mostraron que el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo y colaborativo fueron utilizados de manera ocasional. El aprendizaje basado en proyectos estuvo presente en determinadas actividades, pero requirió mayor fortalecimiento para que pudiera emplearse de manera intencional. Por su parte, el aprendizaje cooperativo y colaborativo se aplicó principalmente como apoyo durante las clases y no como una estrategia metodológica estructurada. Estos hallazgos permitieron considerar que el trabajo grupal por sí mismo no garantizó una metodología cooperativa o colaborativa, pues fue necesario que existieran objetivos compartidos, participación activa y responsabilidades distribuidas entre los estudiantes. La investigación evidenció precisamente que estas estrategias fueron utilizadas de manera momentánea y que los docentes no siempre las reconocieron como estrategias pedagógicas.

El pensamiento computacional constituyó la estrategia menos conocida por los docentes, mientras que la educación emocional tampoco ocupó un lugar prioritario en las prácticas observadas. El desconocimiento del pensamiento computacional resultó significativo porque, aunque en algunas ocasiones se utilizaron herramientas relacionadas con esta estrategia, no existió una comprensión

suficiente de su fundamento metodológico. De igual manera, la educación emocional no fue reconocida por los docentes como una estrategia fundamental para el desarrollo de las clases y la convivencia entre los estudiantes. Estos resultados mostraron la necesidad de ampliar el repertorio metodológico del profesorado, especialmente mediante procesos de formación que no se limitaran a la explicación conceptual, sino que permitieran experimentar, diseñar y aplicar estrategias en situaciones educativas concretas. Desde esta perspectiva, los resultados respaldaron la pertinencia del sistema de talleres metodológicos propuesto. La propuesta respondió directamente a las necesidades identificadas durante el diagnóstico, pues buscó fortalecer la formación docente mediante espacios de reflexión, capacitación y aplicación práctica de estrategias inclusivas. El diseño contempló la participación de los docentes y abordó contenidos relacionados con estrategias didácticas y metodológicas, con la finalidad de proporcionar herramientas que pudieran trasladarse al contexto del aula. Esta correspondencia entre diagnóstico y propuesta constituyó uno de los principales aportes de la investigación, ya que permitió que la intervención planteada surgiera de necesidades concretas y no únicamente de supuestos teóricos.

No obstante, desde una perspectiva crítica, se reconoció una limitación importante: los resultados de la tesis permitieron justificar y diseñar el sistema de talleres, pero no aportaron evidencia suficiente sobre los efectos de su implementación a mediano o largo plazo. Por esta razón, no fue posible afirmar que la propuesta hubiera producido por sí misma una transformación definitiva de las prácticas docentes. La investigación sí permitió establecer que existió una necesidad concreta de formación y que los talleres constituyeron una alternativa pertinente para responder a ella. En futuras investigaciones resultaría necesario implementar la propuesta, evaluar los conocimientos docentes antes y después de la capacitación, observar nuevamente las prácticas pedagógicas y determinar si las estrategias aprendidas se mantienen en el tiempo. En correspondencia con el objetivo planteado, la discusión permitió establecer que el sistema de talleres metodológicos constituyó una respuesta pertinente a las necesidades identificadas en las prácticas inclusivas de los docentes del bachillerato de la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz”. Los principales aportes se relacionaron con la identificación de las debilidades existentes en el uso de estrategias didácticas y metodológicas y con la construcción de una alternativa formativa contextualizada. En consecuencia, el fortalecimiento de las competencias docentes no debía entenderse como una capacitación puntual, sino como un proceso continuo de reflexión, aplicación y evaluación que permitiera transformar progresivamente las prácticas pedagógicas y favorecer una atención educativa más pertinente para los estudiantes con discapacidad intelectual.

CONCLUSIONES

La investigación permitió concluir que las prácticas docentes inclusivas en el bachillerato de la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz” presentaron necesidades de fortalecimiento relacionadas con el conocimiento, reconocimiento y aplicación sistemática de estrategias didácticas y metodológicas. Aunque durante las prácticas pedagógicas se identificó la utilización ocasional de algunas estrategias, estas no siempre fueron aplicadas con una intencionalidad inclusiva claramente definida. En particular, se evidenciaron dificultades en el empleo del aprendizaje activo, aprendizaje diferenciado, evaluación formativa y aprendizaje autónomo, así como en el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y colaborativo, pensamiento computacional y educación emocional.

Se concluyó que la formación docente constituyó un elemento fundamental para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas. Los resultados mostraron que determinadas estrategias eran utilizadas de manera ocasional sin que los docentes las reconocieran conceptualmente como recursos didácticos o metodológicos. Esta situación evidenció una brecha entre la ejecución de actividades en el aula y su utilización pedagógica intencional. Por tanto, el desarrollo de competencias docentes requirió procesos de formación que combinaran conocimientos teóricos, reflexión sobre la práctica y aplicación de estrategias en situaciones educativas concretas.

La revisión permitió establecer que el sistema de talleres metodológicos constituyó una respuesta pertinente frente a las necesidades identificadas. La propuesta fue estructurada para fortalecer la preparación docente mediante contenidos teóricos y actividades prácticas relacionadas con las estrategias inclusivas, promoviendo la participación de los docentes en el proceso formativo. Su principal contribución consistió en vincular directamente el diagnóstico de las prácticas pedagógicas con una alternativa de capacitación contextualizada para la institución.

Desde el punto de vista teórico, el estudio contribuyó a reafirmar que las prácticas inclusivas deben comprenderse como un proceso integral que involucra las decisiones didácticas, metodológicas y curriculares del docente, así como la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Desde el punto de vista práctico, los resultados proporcionaron elementos para orientar procesos de capacitación docente centrados en estrategias que pueden ser incorporadas progresivamente en el aula. En este sentido, los talleres representaron una alternativa para favorecer la reflexión profesional y ampliar el repertorio de recursos pedagógicos disponibles para atender la diversidad.

No obstante, se reconoció como principal limitación que la investigación permitió diseñar y sustentar la propuesta, pero no presentó evidencia suficiente de una implementación prolongada del

sistema de talleres ni de sus efectos posteriores sobre las prácticas docentes o los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, los resultados no permitieron afirmar que la propuesta hubiera generado cambios definitivos. Esta limitación constituye una oportunidad para continuar profundizando en el tema mediante estudios que permitan comprobar la efectividad de la intervención.

Como línea futura de investigación, se planteó la conveniencia de implementar el sistema de talleres y evaluar sus resultados antes y después de la intervención, mediante instrumentos de observación, entrevistas y valoración de las competencias docentes. También resultaría pertinente realizar estudios longitudinales que permitan determinar si los cambios en las prácticas inclusivas se mantienen en el tiempo. Asimismo, podrían desarrollarse investigaciones que incorporen la perspectiva de los estudiantes, familias y equipos directivos para obtener una visión más amplia de la inclusión educativa.

Finalmente, se concluyó que el fortalecimiento de las prácticas docentes inclusivas no debía limitarse a una capacitación puntual, sino asumirse como un proceso continuo de formación, aplicación, reflexión y evaluación. La investigación permitió identificar necesidades concretas en el contexto estudiado y fundamentó una propuesta de talleres orientada a responder a dichas necesidades. Por ello, el estudio aportó una base contextual para futuras intervenciones dirigidas a mejorar la preparación docente y favorecer procesos educativos más participativos, accesibles y pertinentes para los estudiantes con discapacidad intelectual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, H., Sharma, U., & Deppeler, J. (2022). Professional development for disability inclusion in low- and middle-income Asia-Pacific countries: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1287.
- Armijos Robles, D. M., Díaz Quichimbo, D. M., Encalada Jiménez, G. J., & Armijos Robles, E. del C. (2022). Inclusión de docentes con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano: Una revisión sistemática. *REINCISOL*, 1(2), 155–169. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V1\(2\)e-080923](https://doi.org/10.59282/reincisol.V1(2)e-080923)
- Caizalitin, J. A., & Gracia, M. (2023). *La educación inclusiva en la Unidad Educativa Atacames: Un plan de mejora desde las prácticas docentes*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75–93.
- Hernández, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63–81.
- Lindner, K.-T., Reichmann, E., & Schwab, S. (2023). Inclusive education and teachers' attitudes: A systematic review of recent research. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 1–17.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Más de 50 mil estudiantes con discapacidad reciben atención educativa inclusiva*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Nistal Anta, V., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Teacher competences for inclusion of students with special educational needs: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 321–335. <https://doi.org/10.5209/rced.83175>
- Plúa Bonilla, M. E. (2021). *La formación docente en la práctica de la educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. Repositorio Digital ULVR.
- Racines Cabrera, M., Cevallos Moscoso, L., & Ordóñez Pizarro, W. (2021). Formación pedagógica e inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Central del Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5184–5212. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.684
- Samaniego, M. (2023). *Formación docente para la educación inclusiva: Estrategias pedagógicas y atención a la diversidad*. Universidad Nacional de Educación.

- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 246–264.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Welcoming diversity in the learning environment: A toolkit for inclusive education*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO.
- UNICEF. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. UNICEF.
- World Health Organization. (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*. World Health Organization.
- Zhao, Y., Rose, R., & Elbaum, B. (2022). Inclusive education and teacher professional development: Perspectives and practices for supporting learners with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 1–17.

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 artículo no es producto de una publicación anterior.

