



Competencias para atender la diversidad en las aulas: percepciones de docentes ecuatorianos

Competences for addressing diversity in the classroom: perceptions of Ecuadorian teachers

✉ **Andrea Bejarano-Acosta**

Universidad Casa Grande
Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-7621-4273>
abejarano@casagrande.edu.ec

José-Daniel Merchán-Naranjo

Universidad Casa Grande
Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-8749-4549>
jmerchan@casagrande.edu.ec

Recibido: 10-12-2025

Aceptado: 18-02-2026

Publicado: 09-04-2026

Cómo citar este artículo:

Bejarano-Acosta, A., & Merchán-Naranjo, J. D. (2026). Competencias para atender la diversidad en las aulas: percepciones de docentes ecuatorianos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3678. <https://doi.org/10.21555/rpp.3678>

Resumen

Este estudio presenta las percepciones de los docentes ecuatorianos sobre sus niveles reales y deseados de competencias de atención de la diversidad (AD) en las aulas. El enfoque fue cuantitativo, con una muestra de 334 docentes de educación inicial hasta bachillerato, quienes llenaron el Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado de atención a la diversidad (CECPAD) de Mena y García (2017). Se aplicaron estadísticos descriptivos, la prueba Z de Wilcoxon para identificar diferencias entre los niveles reales y deseados de competencias docentes (CD), y pruebas de asociación entre variables sociodemográficas y las CD. Los resultados presentan un nivel moderado de competencias reales percibidas y un nivel deseado superior para desarrollar competencias; la diferencia entre los niveles es significativa en todas las CD. Aparecieron escasas asociaciones entre las variables sociodemográficas y las CD. El interés general por desarrollar competencias en AD brinda pautas para identificar necesidades de formación docente. Se recomienda considerar variables relacionadas a las dimensiones de las instituciones educativas que puedan incidir en la percepción docente de CD para la AD.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Palabras clave: Atención a la diversidad; Competencias docentes; Docencia; Educación inclusiva.

Abstract

This study presents Ecuadorian teachers' perceptions of their actual and desired levels of competencies for addressing diversity (AD) in the classroom. The approach was quantitative, with a sample of 334 teachers from early childhood to upper secondary education, who completed the *Questionnaire for the Evaluation of Teachers' Competencies for Attention to Diversity* (CECPAD) by Mena and García (2017). Descriptive statistics were applied, along with the Wilcoxon Z test to identify differences between actual and desired levels of teaching competencies (TC), and association tests between sociodemographic variables and TC. The results show a moderate level of perceived actual competencies and a higher desired level for further developing these competencies; the difference between levels is significant across all TC. Few associations were found between sociodemographic variables and TC. The general interest in developing competencies for AD provides guidelines for identifying teacher training needs. It is recommended to consider variables related to the dimensions of educational institutions that may influence teachers' perceptions of TC regarding AD.

Keywords: Attention to diversity; Inclusive education; Teaching competences; Teaching practices.

INTRODUCCIÓN

Asegurar una educación inclusiva, de calidad y equidad que atienda a la diversidad del estudiantado está entre los principales compromisos de los sistemas educativos a nivel mundial (Álvarez-Rementería et al., 2024). Este imperativo consta en declaraciones internacionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) define la educación inclusiva como el proceso de garantizar la participación y acceso “a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación” (p. 1). La educación inclusiva se enmarca bajo un enfoque de derechos humanos, entendido como la obligación estatal de garantizar educación de calidad para todos (Campa et al., 2020; Álvarez-Rementería et al., 2024).

Un indicador de la calidad educativa, particularmente de la enseñanza, es la atención a la diversidad (AD) del alumnado (Arnaiz y Azorín, 2014). La AD “se centra en garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito, reconociendo y valorando sus diferencias individuales” (Vega y Vico, 2024, p. 10). El profesorado cumple un rol fundamental porque pueden desarrollar capacidades en educación inclusiva (Wilson et al., 2022; Márquez y Moya, 2024). La capacidad docente para la AD depende de su formación inicial y continua, una cultura escolar con concepciones favorables del desarrollo, aprendizaje y diversidad, y un marco normativo nacional que apoye la inclusión educativa (Keppens et al., 2021; Arnaiz et al., 2021).

Ecuador resulta un país relevante para examinar su situación de AD desde la perspectiva del docente, por haberse adherido y ratificado declaraciones y tratados internacionales sobre inclusión. La normativa vigente, desde la Constitución del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2024), el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003), entre otras, evidencian el compromiso estatal por la inclusión educativa. Por ello, este estudio explora las competencias percibidas en atención a la diversidad de docentes ecuatorianos de educación inicial, básica y bachillerato, a partir de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tan competentes se perciben los docentes para atender a la diversidad del estudiantado?
2. ¿Qué competencias de atención a la diversidad son deseadas por los docentes para atender a la diversidad?
3. ¿Existen diferencias en la percepción de los docentes sobre sus competencias reales y deseadas según variables sociodemográficas?

Para efectos de este estudio, las competencias reales refieren al nivel que los docentes consideran poseer al momento de responder el cuestionario, mientras que las competencias deseadas corresponden al nivel que estiman necesario para desarrollar buenas prácticas en atención a la diversidad (Mena y García, 2017).

Los resultados de esta investigación proporcionan pautas para el desarrollo de competencias docentes en AD, considerando su importancia para la construcción de espacios educativos inclusivos. Asimismo, permiten identificar necesidades de formación y acompañamiento docente.

Educación inclusiva: antecedentes y contexto ecuatoriano

A nivel global se ha impulsado un cambio de paradigma en los sistemas educativos para pasar de un enfoque homogeneizador a otros de derechos y atención a la diversidad (Sverdlick, 2019; Parrilla, 2002). Esto se ha manifestado en normativas internacionales sobre el acceso universal a la educación, la atención a las necesidades educativas específicas (NEE), y eliminación de barreras para el aprendizaje, como son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948); Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990); Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), y Declaración de Incheon y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015).

El Estado ecuatoriano ha ratificado las declaraciones y convenciones internacionales mencionadas, como consta en su normativa nacional. La Constitución de la República del Ecuador (2008) concibe la educación como un derecho humano y por tanto una responsabilidad ineludible e inexcusable del Estado. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2024) plantea como principios de la educación la universalidad, el enfoque en derechos, la flexibilidad, la equidad e inclusión, la calidad y calidez. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) contempla como principios la igualdad de oportunidades, pertinencia, integralidad y autodeterminación.

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012) enfatiza cumplir con el derecho a la educación para todas las personas con discapacidad. Plantea la necesidad de capacitar a la comunidad educativa en sus distintos niveles para este fin. Asimismo, el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003) establece que todos los niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que promueva su desarrollo integral.

A nivel ministerial, se han emitido decretos, planes e instrumentos para operar lo dispuesto en las normativas de inclusión educativa. El Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) expidió en 2023 el Acuerdo Ministerial No. 2023-00084-A que dispone estrategias de educación inclusiva y responsabilidades de las instancias educativas nacionales, provinciales y locales. Las disposiciones de este y otros acuerdos incluyen orientaciones para atender a todo el alumnado, incluido aquel que presenta NEE, como la discapacidad, las dificultades de aprendizaje, las situaciones de vulnerabilidad social y las altas capacidades intelectuales. Un ejemplo es el *Mapa de la Inclusión* (Ministerio de Educación, 2024) una guía práctica nacional para brindar servicios educativos basados en la igualdad, diversidad y equidad.

El MINEDUC también ha diseñado mecanismos para la formación del docente en educación inclusiva, como es el Plan Nacional de Formación Permanente (2023), para docentes del sector público. Dicho plan incluye el programa “Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo Ecuatoriano”, para orientar la práctica docente en inclusión educativa. Asimismo, la disposición transitoria quincuagésima quinta de la LOEI (2024) dispone que el órgano rector de la política pública de educación superior, en máximo 12 meses, diseñe planes para que las universidades que ofrecen carreras en educación incluyan en sus mallas curriculares contenidos que desarrollen destrezas para trabajar con estudiantado con discapacidad y adaptarse a entornos de aprendizaje inclusivos.

Pese a los avances normativos, existe una amplia brecha entre la ley y lo cumplido en las instituciones educativas (Flores et al., 2024). Este incumplimiento obedece a los siguientes motivos (Albuja et al., 2022; Tárraga et al., 2021; González-Encalada et al., 2024):

- económicos, pues la calidad educativa recibida es dispar según el estrato socioeconómico; de infraestructura, que dificulta acceder a los planteles;
- sociales y actitudinales, que dificultan la socialización y participación de estudiantes con NEE;
- didácticas poco orientadas al aprendizaje y desarrollo integral del estudiantado;
- escasa formación profesional para desarrollar competencias docentes en educación inclusiva.

En este contexto, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas orientadas a la atención a la diversidad puede representar un desafío para los docentes, en tanto exige la articulación de estrategias dentro del aula, además de condiciones institucionales en los planteles educativos, como recursos humanos y materiales, que no siempre están garantizadas.

Atención a la diversidad y competencias docentes

La atención a la diversidad (AD) parte de reconocer la heterogeneidad del estudiantado y las diversas condiciones personales, sociales y educativas que pueden influir en su aprendizaje, tales como intereses, aptitudes, capacidades, perfiles de aprendizaje, diversidad funcional, género, orientación sexual, situación migratoria, condición socioeconómica, composición familiar, cultura, etnia y religión (Forghani-Arani et al., 2019). En este sentido, el presente estudio asume una concepción amplia de la atención a la diversidad, que no se limita a la discapacidad, sino que considera múltiples factores personales, sociales y educativos que inciden en el aprendizaje. Para Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa propone procesos colaborativos para atender dicha diversidad y eliminar barreras a la participación y aprendizaje estudiantil.

Estos procesos implican reconocer que no existen estudiantes promedios, sino diversos. Resulta trascendental que las instituciones educativas diseñen ambientes de aprendizaje, currículos, procesos de enseñanza y evaluación que sean universales y también flexibles y diferenciados (Blanco, 2009; Alba-Pastor, 2022; Tomlinson e Imbeau, 2023). Conviene promover una sana convivencia entre docentes y estudiantes y entre pares, pues favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Trujillo y Palacio, 2022; Borremans y Spilt, 2022).

Las prácticas inclusivas conllevan desarrollar el aprendizaje activo y la participación del estudiantado en las actividades de enseñanza-aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015). Aunque distintos profesionales participan en el diseño de estas prácticas, los docentes cumplen un rol esencial para asegurar equidad y calidad educativa (Arnaiz et al., 2017; Duk et al., 2019; Messiou y Ainscow, 2015). Esto resalta la importancia de desarrollar competencias docentes en la educación inclusiva y AD en ámbitos curriculares, tecnológicos y en protocolos para la intervención con estudiantes (Keppens et al., 2021; Román et al., 2021; Marchesi y Hernández, 2019; Sandoval, 2023; Triviño-Amigo et al., 2022).

Por competencia docente (CD), se entiende las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos para hacer frente a las situaciones relacionadas al proceso de enseñanza - aprendizaje (Zabala y Arnau, 2008). Aunque no existe un consenso sobre las CDs necesarias y suficientes para asegurar una educación inclusiva, diversos estudios han identificado las capacidades y prácticas docentes requeridas, como se ve en la tabla 1.

En relación a las CDs para la educación inclusiva se han diseñado instrumentos para medir el grado de preparación o actitud docente para la AD. Se encuentran el CECPAD de Mena y García (2017) que mide niveles reales y deseados de CDs, como también la escala PIAD de Cardona y Paz (2012) que mide actitudes hacia la inclusión educativa.

Estudios previos han identificado posibles variables sociodemográficas e individuales de los docentes que influyen en las CDs para la AD. El género del docente estaría asociado con las CD (Vallejo et al., 2019). Los años de experiencia docente también parecen incidir en las CDs (Lao et al., 2022). Rangel-Baca (2021) identificó una asociación positiva entre las CD y el tiempo laborado en la institución educativa del docente. No obstante, otros estudios no evidencian diferencias entre docentes expertos y principiantes al aplicar prácticas inclusivas en el aula (Schwab y Alnahdi, 2020; Vallejo et al., 2019).

Pacheco et al. (2023), encontraron una relación positiva entre CDs de AD y nivel de formación docente. También, la escasa formación inicial y continua del docente en AD incide en su aplicación en el aula (Galán-Arroyo y Rojo, 2023; Muntaner-Guasp et al., 2021; Muñoz-Rey, 2021; UNESCO, 2020; Comino et al., 2017). Sin embargo, los docentes de educación inicial y primaria reciben más formación en didáctica, lo que facilita la AD (Triviño-Amigo et al., 2022).

Tabla 1

Clasificación de competencias docentes para la educación inclusiva y atención a la diversidad

Autores	Competencias docentes
European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022)	Valorar la diversidad del alumnado Apoyar a todo el alumnado Trabajar en equipo Desarrollo profesional personal y colaborativo
Mena y García (2017)	Académicas Didácticas Organizativas Comunicativas Integradoras Evaluadoras
Fernández-Batanero (2013)	Tutorización Comunicación Gestión de metodologías activas de enseñanza -aprendizaje Acomodación de la enseñanza y adecuación de materiales Atención a las familias
Alegre (2010)	Capacidad: 1) reflexiva; 2) medial; 3) de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula; 4) de ser tutor y mentor; 5) promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales; 6) de comunicarse e interactuar; 7) proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo; 8) de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje; 9) de motivar e implicar con metodología de proyectos al alumnado; 10) de planificar su mejora continua.
Arnesen et al. (2009)	Conocimiento y comprensión de la diversidad Comunicación y relaciones Gestión de aula y enseñanza

Nota: Elaboración propia a partir de diversos autores.

Finalmente, las actitudes individuales hacia la AD y la percepción de autoeficacia aparecen como variables que inciden en las CD para la AD (Forlin y Sin, 2017; Schwab y Alnahdi, 2020; Chow, 2023). Existe mayor predisposición del docente para aplicar prácticas inclusivas si hay más presencia de comunicación y colaboración en la escuela (Chow, 2023). Los maestros que se perciben poco preparados para ofrecer AD terminan desarrollando pocas competencias en las aulas (Sánchez et al., 2021).

METODOLOGÍA

Este estudio cuantitativo y de alcance exploratorio-descriptivo, responde a tres objetivos derivados de las preguntas de investigación: a) identificar la autopercepción de los docentes de su actual nivel de competencia para la atención a la diversidad (AD) en el aula; b) identificar el nivel deseado de competencias en AD; y c) explorar diferencias en la autopercepción de competencias reales y deseadas según variables sociodemográficas, presentadas en la tabla 2.

Participantes y muestra

En el estudio participaron 334 docentes. El muestreo fue intencional y no probabilístico. El criterio de selección fue que el docente enseñe en los siguientes niveles de educación en Ecuador: educación inicial, educación general básica y bachillerato. La Tabla 2 presenta la información sociodemográfica de los docentes.

Tabla 2
Caracterización sociodemográfica de los docentes

Características	f	%
Edad	25 años o menos	6,6%
	26 y 35 años	30,8%
	36 y 45 años	30,8%
	46 y 55 años	26,6%
	56 años o más	5,1%
Sexo	Mujer	78,1%
	Hombre	21,9%
Nivel formativo alcanzado	Bachillerato	2,1%
	Técnico tecnológico superior	4,5%
	Licenciatura o ingeniería	58,4%
	Maestría	34,1%
	Doctorado	0,9%
Financiamiento de institución educativa	Público	55,1%
	Fiscomisional	3,3%
	Privado	41,6%
Nivel educativo que enseñan*	Educación Inicial	17,1%
	Educación General Básica (EGB)	70,4%
	Bachillerato	31,7%
Tiempo de experiencia docente	1 a 5 años	27,5%
	6 a 10 años	28,7%
	11 a 15 años	18,6%
	16 a 20 años	10,2%
	21 años o más	15%

*Nota: varios docentes enseñaban simultáneamente en más de un nivel educativo.

Instrumento de recolección de datos

Se aplicó el Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado de atención a la diversidad (CECPAD), de Mena y García (2017), que evalúa la formación del profesorado para la AD. El cuestionario tiene validez y fiabilidad para replicarse en otros estudios (Mena y García, 2017). Docentes expertos en educación inclusiva de la Universidad Casa Grande adaptaron las preguntas para ajustarlas a la práctica docente ecuatoriana.

El cuestionario tiene 72 ítems con opciones de respuesta en escala Likert (1, nada; 2, poco; 3, moderadamente; 4, bastante; y 5, mucho). Mide el nivel real percibido, o “el grado de adquisición de cada competencia que [el docente] considera poseer actualmente” (Mena y García, 2017, p. 1), y el nivel deseado, o el grado de competencia que desea tener.

El CECPAD mide seis tipos de competencias: académicas (7 ítems), didácticas (22 ítems), organizativas (14 ítems), comunicativas (8 ítems), integradoras (10 ítems) y evaluadoras (11 ítems).

- Las competencias académicas refieren a la formación y actualización del docente en AD, incluyendo el conocimiento de marcos teóricos, normativos y recursos especializados.
- Las competencias didácticas se vinculan con la planificación, adaptación e implementación de procesos de enseñanza–aprendizaje que respondan a las características del alumnado.
- Las competencias organizativas comprenden la gestión del aula, los recursos, el tiempo y los agrupamientos para favorecer la participación y el aprendizaje.
- Las competencias comunicativas implican la interacción efectiva con estudiantes, familias y otros profesionales, así como la promoción de la participación y expresión del alumnado.
- Las competencias integradoras aluden a la capacidad de implementar prácticas inclusivas basadas en la enseñanza equitativa, la convivencia y el apoyo a estudiantes en los tiempos y formas requeridos.
- Las competencias evaluadoras se relacionan con el diseño y aplicación de procesos de evaluación flexibles, formativos y ajustados a las características del estudiantado.

En cada ítem encuestado se registra el nivel real percibido y deseado de desarrollo de la competencia. También recopila información sociodemográfica mencionada en la tabla 2: sexo, edad, nivel formativo alcanzado, financiamiento del plantel educativo y años de experiencia docente.

Recolección de datos

El acercamiento con los docentes fue mediante un Programa de Actualización Pedagógica de la Universidad Casa Grande (UCG) realizado en 2023. El cuestionario se aplicó al finalizar el programa mediante la plataforma Google Forms.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el programa SPSS Statistics versión 25. Para el primer y segundo objetivo, se obtuvo el puntaje total de los niveles reales y deseados tanto generales como por competencias, al sumar los ítems del CECPAD respectivos. Sobre esos valores se obtuvieron promedios (\bar{X}), al dividir el puntaje para el total de ítems general y por competencias, desviaciones típicas (DT) y medianas (M). En cada ítem, se obtuvo la mediana (M), moda (Mo) y percentiles 25, 50 y 75. Se aplicó la prueba de rangos de Wilcoxon para observar diferencias significativas entre los promedios de niveles reales y deseados. Se escogió dicha prueba pues los valores no siguen una distribución normal; la prueba Kolmogorov-Smirnov arrojó un valor $p. <0,05$ en el promedio de niveles reales y deseados general y por competencias.

Para el tercer objetivo, se realizaron tablas de contingencia para identificar cómo las respuestas a los ítems se comportan según las variables sociodemográficas. En los ítems sociodemográficos nominales (sexo, sostenimiento del plantel, financiamiento del plantel y nivel educativo que enseña), se aplicó la prueba H de Kruskal Wallis que observa diferencias en grupos independientes. En ítems ordinales (edad, nivel formativo alcanzado, años de experiencia), se aplicó d de Somers.

Consideraciones éticas

Los capacitadores del Programa de Actualización Pedagógica informaron a los docentes sobre el uso de los datos recopilados con el CECPAD. Los participantes asintieron y acordaron llenar el cuestionario. Se resguardó la confidencialidad de los participantes y del plantel educativo donde trabajan.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se presentan los resultados generales de las percepciones de competencias reales y deseadas de AD del CECPAD. Los promedios de los niveles deseados son superiores a los reales, sugiriendo un interés de los docentes por desarrollar competencias en AD. La tabla 3 detalla mediana, mediana, desviación estándar y prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos y Z de Wilcoxon

Competencias	Nivel	\bar{X}	M	DT	Wilcoxon	
					Z	p
General	Real	3,83	3,85	0,03697	-11,26	,001
	Deseado	4,30	4,50	0,03987		
Académicas	Real	3,21	3,14	0,04688	-10,32	,001
	Deseado	3,84	4,00	0,05390		

Competencias	Nivel	\bar{X}	M	DT	Wilcoxon	
					Z	p
Didácticas	Real	3,85	3,94	0,04055	-10,51	,001
	Deseado	4,33	4,72	0,04231		
Organizativas	Real	3,82	3,92	0,04256	-10,20	,001
	Deseado	4,29	4,64	0,04545		
Comunicativas	Real	4,01	4,00	0,03866	-9,02	,001
	Deseado	4,36	5,00	0,04464		
Integradoras	Real	3,97	4,00	0,04071	-10,03	,001
	Deseado	4,40	5,00	0,04227		
Evaluadoras	Real	3,58	3,63	0,03797	-14,90	,001
	Deseado	4,42	5,00	0,04185		

Nota: datos tomados del trabajo de campo.

Resaltan las competencias académicas reales ($\bar{X}=3,21$, DT=0,036) por tener el promedio más bajo y las comunicativas reales ($\bar{X}=4,01$, DT=0,038) por ser el más alto. El nivel real de las competencias didácticas ($\bar{X}=3,85$, DT=0,040), organizativas ($\bar{X}=3,82$, DT=0,042) e integradoras ($\bar{X}=3,97$, DT=0,040) son altas en comparación con las competencias evaluadoras ($\bar{X}=3,58$, DT=0,037). Los docentes perciben fortalezas en las competencias comunicativas, didácticas, organizativas e integradoras.

Al comparar con los niveles deseados de competencias, resalta una diferencia de 0,63 puntos entre el nivel real y deseado de las competencias académicas ($\bar{X}=3,84$, DT=0,053). También se observa una diferencia de 0,84 puntos entre el nivel real y deseado de las competencias evaluadoras ($\bar{X}=4,42$, DT=0,041). Esto sugiere un mayor interés de los docentes por fortalecer ambas competencias específicas. Los valores promedios de los niveles deseados se sitúan en puntuaciones superiores a 4, excepto las competencias académicas. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon reporta que la diferencia entre niveles reales y deseados es significativa, a nivel general y por competencias.

Competencias académicas

Los docentes perciben mayor nivel de competencias académicas reales en el ítem “Gestionar su formación y actualización en AD” (M=4,00; Mo=4). Los demás ítems presentan medianas y modas situadas en 3,00. Las competencias académicas más deseadas son: “Recibir formación continua y permanente sobre AD” (M=4,00; Mo=5); “Conocer libros y materiales de AD” (M=4,00; Mo=5); “Recibir formación del Ministerio de Educación en AD” (M=4,00; Mo=5); “Conocer legislación ecuatoriana sobre AD” (M=4,00; Mo=5); “Conocer legislación internacional sobre AD” (M=4,00; Mo=5); y “Gestionar su formación y actualización en AD” (M=4,00; Mo=5). Los demás ítems de niveles deseados poseen medianas y modas de valor 4.

La prueba Kruskal Wallis presentó diferencias significativas entre el promedio de Competencias académicas deseadas y Enseñar en Bachillerato ($X^2(1) = 4,494$, $p = 0,034$). Asimismo, entre el nivel real del ítem “Recibir formación inicial en AD” con el sostenimiento del plantel ($X^2(2) = 7,282$, $p = 0,26$) y ser docente de educación inicial ($X^2(1) = 4,499$, $p = 0,34$). También, en enseñar bachillerato con el nivel real del ítem “Conocer legislación internacional sobre AD” ($X^2(1) = 3,713$, $p = 0,30$) y el nivel deseado del ítem “Recibir formación del Ministerio de Educación en AD” ($X^2(1) = 3,629$, $p = 0,047$).

La prueba d de Somers presentó asociaciones muy leves pero significativas en: el promedio de competencias académicas reales y el nivel formativo de los docentes ($d = 0,099$, $p = 0,049$); el nivel educativo y el nivel real de los ítems “Conocer libros y materiales de AD” ($d = 0,107$, $p = 0,025$) y “Gestionar su formación y actualización en AD” ($d = 0,109$, $p = 0,024$). El tiempo de experiencia docente está levemente asociado con el nivel real de “Conocer libros y materiales de AD” ($d = 0,099$, $p = 0,025$) y “Gestionar su formación y actualización en AD” ($d = 0,100$, $p = 0,029$).

En los niveles deseados, surgen asociaciones entre nivel formativo y “Conocer libros y materiales sobre AD” ($d = 0,094$, $p = 0,49$) y “Gestionar su formación y actualización en AD” ($d = 0,101$, $p = 0,35$). También, en enseñar bachillerato y “Recibir formación por parte del Ministerio de Educación” ($X^2(1) = 3,629$, $p = 0,047$).

Competencias didácticas

Los resultados de los ítems del nivel real de competencias didácticas presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. Destacan los siguientes ítems con valores de 4,00 en los percentiles 25 y 50 y de 5,00 en el percentil 75: “Utilizar un vocabulario adecuado para asegurar la comprensión” y “Promover el aprendizaje colaborativo, para que los estudiantes que lo necesitan sean ayudados por sus compañeros”.

20 de los 22 ítems niveles deseados presentan una mediana (M) de 5,00, y una moda (Mo) de 5,00 en los 22 ítems. En 20 de los 22 ítems se presenta un valor de 4,00 en el percentil 25, y de 5,00 en los percentiles 50 y 75. Esto sugiere un incrementado interés de los docentes participantes por desarrollar estas competencias.

La prueba Kruskal Wallis presentó diferencias significativas respecto a la docencia en educación inicial y el nivel deseado de Regular la cantidad de contenido ($X^2(1) = 4,082$, $p = 0,043$), “Desarrollar diversas metodologías para atender a las características individuales” ($X^2(1) = 4,644$, $p = 0,031$), y “Priorizar aprendizajes prácticos y funcionales” ($X^2(1) = 4,372$, $p = 0,037$).

También hay diferencias entre el nivel real de “Promover el aprendizaje colaborativo, para que los estudiantes que lo necesitan sean ayudados por sus compañeros”, con los docentes de educación general básica ($X^2(1) = 4,016$, $p = 0,045$) y bachillerato ($X^2(1) = 4,907$, $p = 0,027$). Asimismo, aparecen diferencias en los docentes de bachillerato y los niveles deseados de “Regular la cantidad de contenido” ($X^2(1) = 4,179$, $p = 0,041$), y “Desarrollar diversas metodologías para atender a las características individuales” ($X^2(1) = 4,003$, $p = 0,045$).

Se encontraron diferencias entre el sostenimiento del plantel y el nivel real del ítem “Promover el aprendizaje colaborativo, para que los estudiantes que lo necesitan sean ayudados por sus compañeros” ($X^2(1) = 9,624$, $p = 0,008$). Los resultados de la prueba d de Somers no reflejaron asociaciones significativas entre las competencias didácticas y las variables sociodemográficas.

Competencias organizativas

Las respuestas en los ítems reales de competencias organizativas presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. 11 de los 14 ítems presentan valores de 3,00, 4,00 y 5,00 en los percentiles 25, 50 y 75, respectivamente. En contraste, los ítems “Organizar el aula con distintos espacios fijos”; “Formar grupos de aprendizaje heterogéneos”; e “Identificar que la escuela cuenta con condiciones de accesibilidad para todos”, poseen valores de 3,00 en el percentil 25 y valores de 4,00 en los percentiles 50 y 75. En estos ítems aparece un menor nivel de competencia percibida.

Todos los ítems que evalúan el nivel deseado de competencias presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 5,00. Además, los ítems poseen un valor de 4,00 en el percentil 25, y 5,00 en los percentiles 50 y 75. Esto indica un alto interés de los docentes en desarrollar competencias organizativas.

Los resultados de la prueba Kruskal Wallis identifican diferencias significativas entre enseñar en educación inicial y el nivel deseado de “Identificar que la escuela cuenta con condiciones de accesibilidad para todos” ($X^2(1) = 3,938$, $p = 0,047$). También entre enseñar en bachillerato y los niveles reales de “Utilizar los espacios, de forma flexible, en función de la actividad” ($X^2(1) = 4,364$, $p = 0,037$); y “Organizar el aula con distintos espacios fijos” ($X^2(1) = 3,959$, $p = 0,047$). No hubo asociaciones entre los ítems de competencias organizativas y las variables analizadas con la prueba d de Somers.

Competencias comunicativas

Las respuestas a los ítems de niveles reales de competencias comunicativas presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. Sobresalen 4 ítems con valores de 4,00 en los percentiles 25 y 50 y de 5,00 en el percentil 75: “Permitir que los alumnos expresen libremente sus ideas y opiniones”; “Trabajar de manera colaborativa con todos los profesionales de la escuela”; “Gestionar las opiniones y voces de los alumnos”; y “Facilitar que mis estudiantes se expresen a través de diversas y formas y medios de expresión”. Se observan mayores niveles percibidos de competencia en estos ítems.

Aparece una mediana (M) y moda (Mo) de 5,00 en los ítems de niveles deseados de competencias comunicativas. Se presenta un valor de 4,00 en el percentil 25, y de 5,00 en los percentiles 50 y 75. Esto indica un alto interés del profesorado por desarrollar este tipo de competencias.

Se identifica una diferencia significativa entre enseñar en educación inicial respecto a enseñar a otros subniveles y el nivel deseado del ítem “Ser flexible con el profesorado para ejecutar actividades y planteamientos que surgen del diálogo” ($X^2(1) = 4,305$; $p = 0,038$). Además, existen diferencias entre enseñar en educación general básica y el

nivel real de “Permitir que los alumnos expresen libremente sus ideas y opiniones” ($X^2(1)=4,293$; $p=0,038$). También entre enseñar en bachillerato y el nivel real de “Informar a los representantes y docentes de los siguientes años sobre los resultados educativos de los estudiantes” ($X^2(1)=5,456$; $p=0,020$).

Además, aparece una asociación leve pero significativa entre el nivel real del ítem Informar a los representantes y docentes de los siguientes años sobre los resultados educativos de los estudiantes con la edad ($d = 0,105$; $p=0,024$), y con el tiempo de experiencia docente ($d = 0,092$; $p=0,044$).

Competencias integradoras

Las respuestas en los ítems reales de competencias integradoras presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. Resaltan cuatro ítems con valores de 4,00 en los percentiles 25 y 50 y de 5,00 en el percentil 75: “Utilizar conocimientos previos de estudiantes para crear situaciones de aprendizaje”; “Transmitir a estudiantes la idea que la convivencia es una tarea de todos”; “Facilitar el aprendizaje para la resolución dialogada de conflictos; y Reforzar y atender estudiantes con dificultades y a los brillantes”.

La mediana (M) y moda (Mo) de los diez ítems de niveles deseados de competencias integradoras es de 5,00 y también poseen valor de 4,00 en el percentil 25 y de 5,00 en los percentiles 50 y 75. Sugiere un alto interés de los docentes encuestados por desarrollar esta clase de competencias.

Se presenta una diferencia entre el sexo de los docentes y el nivel real del ítem “Implico a las familias de todos mis alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje” ($X^2(1) = 4,392$; $p=0,036$). Asimismo, aparecen diferencias entre los docentes que imparten bachillerato con el nivel real de los ítems “Soy capaz de atender racionalmente la diversidad áulica, aplicando el principio de equidad” ($X^2(1)=4,405$; $p=0,036$); “Facilitar el aprendizaje para la resolución dialogada de conflictos” ($X^2(1)= 4,057$; $p=0,044$); e “Implico a las familias de todos mis alumnos en el proceso de aprendizaje” ($X^2(1) = 6,066$; $p=0,014$).

Una leve y significativa asociación positiva aparece entre la edad y el nivel real del ítem “Transmitir a estudiantes la idea que la convivencia es una tarea de todos” ($d = 0,112$; $p=0,019$). Igualmente, en los años de experiencia docente y el ítem antes mencionado ($d=0,112$; $p=0,028$). Además, en el nivel formativo alcanzado por el docente y el ítem “Utilizar conocimientos previos de estudiantes para crear situaciones de aprendizaje” ($d=0,091$; $p=0,046$).

Competencias evaluadoras

Nueve de los once ítems del nivel real de competencias evaluadoras presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. Aparecen valores de 3,00, 4,00 y 5,00 en los percentiles 25, 50 y 75, respectivamente. Resalta el ítem “Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje del alumnado” por sus valores de 3,00 en el percentil 25 y 4,00 en los percentiles 50 y 75. Esto sugiere un menor nivel de competencia percibida. También destaca el ítem Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en el aula con todos los estudiantes, especialmente quienes presentan necesidades educativas

especiales. Contrario al anterior, este ítem posee valores de 4,00 en los percentiles 25 y 50 y 5,00 en el percentil 75.

La mediana (M) y moda (Mo) de los ítems de niveles deseados es de 5,00; el percentil 25 es de 4,00 y los percentiles 50 y 75 presentan valores de 5,00. Esto sugiere un interés general del profesorado por desarrollar competencias evaluadoras.

La prueba Kruskal Wallis presentó diferencias significativas entre el sostenimiento del plantel con el nivel deseado de competencias evaluadoras ($X^2(2) = 7,705$; $p=0,021$), y con el nivel deseado del ítem “Soy éticamente correcto a la hora de evaluar a todo el alumnado” ($X^2(2)=6,206$; $p= 0,045$). También aparece una diferencia significativa entre los docentes de bachillerato con el nivel real de los ítems “Soy capaz de diferenciar cuando un estudiante requiere una evaluación especializada” ($X^2(1) = 5,802$; $p= 0,016$), “Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje del alumnado” ($X^2(1)=4,493$; $p=0,34$); “Proporciono retroalimentación a los estudiantes para que aprendan de la propia evaluación” ($X^2(1)=5,654$; $p=0,017$); y «Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en el aula con todos los estudiantes, especialmente quienes presentan necesidades educativas especiales” ($X^2(1)= 4,487$; $p=0,034$).

Aparecen leves y significativas asociaciones entre la edad y el nivel real de los ítems “Recojo información de forma periódica para evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes” ($d=0,100$; $p=0,030$); y “Proporciono retroalimentación a los estudiantes para que aprendan de la propia evaluación” ($d=0,100$; $p=0,030$). También en los años de experiencia docente y el nivel real de los ítems: “Realizo una evaluación inicial para conocer el nivel de aprendizajes previos de todo el alumnado” ($d=0,127$; $p=0,012$); “Recojo información periódica para evaluar los procesos de aprendizaje de todos mis estudiantes” ($d=0,121$; $p=0,016$); y “Proporciono retroalimentación a los estudiantes para que aprendan de la propia evaluación” ($d=0,118$; $p=0,015$). Asimismo, en el nivel formativo alcanzado y el nivel deseado del ítem “Evalúo los procesos de enseñanza y el desarrollo de mi práctica docente ejercida con todo el alumnado” ($d=0,104$; $p=0,031$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio exploró los niveles reales y deseados de competencias docentes (CD) en atención a la diversidad (AD) y se realizó una asociación de los ítems con variables sociodemográficas. Los profesores encuestados desean mayores niveles de competencias para implementar buenas prácticas de AD. La diferencia entre los niveles reales y deseados de todas las competencias son significativas. Esto coincide con estudios previos en que los docentes manifiestan necesidades formativas, aunque perciban tener algunas CDs de AD (Márquez y Moya, 2024; Sandoval, 2023).

Las competencias con mayor interés por desarrollar son las comunicativas, integradoras y evaluadoras. Las competencias comunicativas refieren a la interacción satisfactoria del docente con estudiantes, familiares y colegas (Mena y García, 2017). Los hallazgos aluden a Chow (2023), quien identificó que los docentes están más predisuestos a desarrollar prácticas inclusivas cuando hay más comunicación y colaboración en la escuela.

Las competencias integradoras abarcan capacidades que favorezcan la convivencia escolar y la enseñanza equitativa (Mena y García, 2017). El interés docente por mejorar estas competencias coincide con Sandoval (2023) quien recomienda aterrizar la formación en competencias para la AD en ámbitos curriculares, uso de recursos tecnológicos y el relacionamiento con el estudiante. De igual manera, la escasa CD percibida para afrontar conflictos y promover la convivencia en el aula aparece en estudios como el de Borremans y Spilt (2022).

Conviene interpretar los resultados de las competencias evaluadoras junto con las didácticas y organizativas, al ser complementarias para diseñar, ejecutar y hacer seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje (Mena y García, 2017). Dichas competencias permiten flexibilizar la enseñanza, diseñar modelos evaluativos diversos, agrupar y distribuir el aula (Sandoval, 2023; Tomlinson e Imbeau, 2023). De las tres competencias mencionadas, aparecen mayores diferencias entre los niveles reales y deseados en competencias didácticas y evaluadoras. Esto argumenta la complementariedad específica de estas competencias, incluyendo las organizativas. Además, diversos estudios concluyen en la necesidad de mayor formación sobre diseños curriculares y enfoques pedagógicos flexibles, así como en técnicas de evaluación inclusiva (Márquez y Moya, 2024; Sandoval, 2023; Schwab y Alnahdi, 2020; Muntaner-Guasp et al., 2021).

Resaltan también las competencias académicas, didácticas y evaluadoras por la diferencia entre el nivel real y deseado. Las competencias académicas consideran la formación inicial y continua en AD, los conocimientos del marco normativo, y la autogestión para la formación (Mena y García, 2017). La diferencia entre el nivel real y el deseado coincide con hallazgos previos que indican que la formación inicial del profesorado no basta para su práctica profesional en materia de AD (Galán-Arroyo y Rojo, 2023; Sandoval, 2023; Sánchez et al., 2021; Vallejo et al., 2019; Triviño-Amigo et al., 2022). Esto sugiere la pertinencia de examinar la incorporación de experiencias prácticas en la formación inicial y continua del profesorado.

De las pocas asociaciones encontradas, resaltan aquellas entre las competencias didácticas reales y deseadas y enseñar en los subniveles de educación inicial y general básica. Esto coincide con estudios que encuentran que los docentes de educación infantil y primaria se perciben más competentes para la enseñanza inclusiva, que los docentes de educación secundaria (Márquez y Moya, 2024; Schwab y Alnahdi, 2020). Una posible explicación es que la formación profesional en educación inicial y primaria tiene un mayor componente de aprendizaje de la didáctica, que favorece la enseñanza de las asignaturas (Triviño-Amigo et al., 2022).

No se encontraron asociaciones significativas entre los años de experiencia profesional y las competencias reales y deseadas. Mientras algunos estudios encuentran asociación con esta variable (Lao et al., 2022; Rangel-Baca, 2021), otros no identifican diferencias entre docentes expertos y principiantes en desarrollar prácticas inclusivas en el aula (Schwab y Alnahdi, 2020; Vallejo et al., 2019). Esto sugiere que los años de experiencia profesional, por sí solos, no inciden en el nivel percibido de competencias de AD. En cambio, debe pensarse que esta experiencia profesional ocurre en instituciones educativas que representan un espacio de formación teórico-práctica y de desarrollo de CDs. Conviene consi-

derar las culturas, políticas y prácticas como variables institucionales, es decir: enfoques pedagógicos, colaboración profesional y apoyo de especialistas (Booth y Ainscow, 2015).

En relación con las preguntas de investigación planteadas, los resultados permiten identificar, en primer lugar, que los docentes se perciben con un nivel moderado de competencias para atender la diversidad del estudiantado. En segundo lugar, se evidencia que el nivel de competencias deseado es superior al nivel real percibido, lo que pone de manifiesto una brecha entre la preparación actual y las exigencias que los propios docentes reconocen como necesarias para desarrollar buenas prácticas de atención a la diversidad. Esta necesidad de fortalecimiento se concentra especialmente en las competencias comunicativas, integradoras y evaluadoras. Finalmente, no se identifican asociaciones significativas entre las variables sociodemográficas y la percepción de competencias, lo que sugiere que factores como la edad o los años de experiencia no explican, por sí solos, las diferencias en la preparación docente para la atención a la diversidad.

Los hallazgos de este estudio permiten, además, identificar necesidades específicas de formación docente en atención a la diversidad, lo que refuerza la importancia de diseñar procesos de formación inicial y continua que integren no solo contenidos conceptuales, sino también estrategias prácticas orientadas a su implementación en el aula.

En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar futuras investigaciones que examinen la influencia de variables propias del contexto institucional. Se sugiere analizar en qué medida la formación profesional inicial incorpora componentes prácticos para el desarrollo de CDs de AD. Asimismo, resulta pertinente explorar cómo factores como la cultura institucional, la colaboración profesional y el enfoque de las autoridades escolares sobre la educación inclusiva, inciden en la adquisición de prácticas de AD. Del mismo modo, es relevante considerar la participación de otros actores de la comunidad educativa para comprender de manera más integral los desafíos asociados al desarrollo de estas competencias. Este tipo de estudios puede aportar evidencia clave para identificar posibles determinantes del desarrollo de competencias para la AD, así como orientar a las universidades en el diseño de programas de formación docente y a las instituciones educativas en la implementación de ajustes institucionales pertinentes.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Andrea-Daniela Bejarano-Acosta: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

José-Daniel Merchán-Naranjo: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

CUMPLIMIENTO ÉTICO

Los docentes investigadores firmaron una carta de compromiso ético institucional. Este compromiso contempla, entre otros aspectos, la protección del derecho a la confidencialidad y a la protección de datos de los participantes, así como el carácter voluntario de su participación.

El cuestionario utilizado para la recolección de datos fue adaptado de modo que no se revele la identidad de los participantes.

La participación en el cuestionario fue estrictamente voluntaria y confidencial, por lo que los participantes tuvieron la libertad de decidir si lo completaban o no.

FINANCIACIÓN

La investigación no recibió fondos o financiamiento de ningún tipo.

OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los datos de la investigación no constan en ningún repositorio de datos de acceso público. En caso de requerirse la información, se puede solicitar al correo de los autores.

REFERENCIAS

- Acuerdo Ministerial No. 2023-00084-A. (2023, 6 de diciembre). *Reglamento de Calificación, Recalificación de la discapacidad y certificación de condición discapacitante*. Ministerio de Educación de la República del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf>
- Alba-Pastor, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Ediciones SM.
- Albuja, D., Buele, M., Estupiñán, A., & Villacis, J. (2022). El sistema educativo ecuatoriano y su deficiencia en la inclusión educativa. *AlfaPublicaciones*, 4(1), 132–143. <https://doi.org/10.33262/ap.v4i1.147>
- Alegre, O. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Eduforma.
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., & Arandia, M. (2024). La Formación Continua del Profesorado para la Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 41-58. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/795/0>

- Arnaiz, P., & Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 227-245. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce227.245>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & de Haro, R. (2021). Teacher training for the construction of classrooms open to inclusion. *Revista de Educación*, (393), 35-63. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., & Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>
- Arnesen, A., Allan, J., & Simonsen, E. (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Council of Europe.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi, J. Tedesco, & C. Coll (Comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Santillana.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI / FUHEM.
- Borremans, L., & Spilt, J. (2022). Development of the competence measure of individual teacher-student relationships (COMMIT): Insight Into the Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Pre-service Teachers. *Frontiers in Education*, 7, Artículo 831468. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.831468>
- Campa, R., Valenzuela, B., Guillén, M., & Campa, M. (2020). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones*, 7(1), 72-94. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/25>
- Cardona, M., & Paz, C. (2012). *Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad*. Universidad de Alicante.
- Chow, W. (2023). Examining factors influencing teachers' intentions in implementing inclusive practices in Hong Kong classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2), 376-388. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12632>
- Código de la Niñez y Adolescencia. Ley 100*. Registro Oficial 737 de 3 de enero de 2003 (Ecuador). <http://www.annaobserva.org/observatorio/ecuador-ley-n-100-codigo-de-la-ninez-y-adolescencia/>
- Comino, Y., Cáceres, M., Aznar, I., Ágreda, M., & Hinojo, M. (2017). Detección de necesidades formativas en docentes, respecto a la inclusión educativa, desde su propia praxis profesional. En A. Palomares (Coord.), *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 267-280). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (2006, 13 de diciembre). Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
- Fernández-Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445>
- Flores, E., Flores, S., & Flores, A. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 1085-1093. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1936>
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms* (OECD Education Working Papers No. 198). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8e22c39c-en>
- Forlin, C., & Sin, K. (2017). In-service teacher training for inclusion. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.161>
- Galán-Arroyo, C., & Rojo, J. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Inclusiones*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.58210/inclu3508>
- González-Encalada, A., Sarango-Quezada, B., & Morocho-Uguña, A. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol*, 3(5), 553-573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)553-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573)
- Keppens, K., Consuegra, E., de Maeyer, S., & Vanderlinde, R. (2021). Teacher beliefs, self-efficacy and professional vision: disentangling their relationship in the context of inclusive teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 314-332. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1881167>
- Lao, S., Hernández-Soto, R., Peñalver-García, D., & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Atención a la diversidad y Atención Temprana: perspectiva del profesorado de Educación Infantil. *REI-DOCREA*, 11(5), 58-72. <https://doi.org/10.30827/Digibug.72332>
- Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial Suplemento 796 de 25 de septiembre de 2012 (Ecuador). <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/257/registro-oficial-7962012-ley-organica-discapacidades>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento No. 417 del 31 de marzo de 2011 (Ecuador). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_organica_de_educacion_intercultural.pdf
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 689 de 22 de noviembre de 2024 (Ecuador). <https://www.gob.ec/regulaciones/codificacion-ley-organica-educacion-intercultural>
- Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298 de 12 de octubre de 2010 (Ecuador). <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2021/05/LOES.pdf>

- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Márquez, C., & Moya, L. (2024). *La formación inicial docente para la educación inclusiva*. CEDID.
- Mena, R., & García, M. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/53959>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan Nacional de Formación Permanente*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024). *Mapa de la Inclusión en el Currículo Educativo Nacional*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/mapa-inclusion-curriculo-educativo-nacional.pdf>
- Muntaner-Guasp, J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- Muñoz-Rey, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/669/635>
- Pacheco, A., Guerra, S., & García, R. (2023). Inclusión socioeducativa y atención a la diversidad en una institución de educación superior de Ecuador. *Prohominum*, 5(3), 169-184. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0199>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Rangel-Baca, A. (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 25-44. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/575>
- Román, G., Pérez, E., & Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>
- Sánchez, J., Alba, C., & Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sandoval, M. (2023). *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385150>
- Schwab, S., & Alnahdi, G. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321-330. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>

- Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(26), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3197>
- Tárraga, R., Vélez, X., Sanz, P., Pastor, G., & Fernández, M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep>
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2023). *Leading and Managing a Differentiated Classroom* (2.ª ed.). ASCD.
- Triviño-Amigo, N., Mendoza, D., Mayordomo, N., Barrios, S., Contreras, N., Gil, M., Castillo, D., Galán, C., & Rojo, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15451. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Trujillo, V., & Palacio, N. (2022). Relación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar. *El Ágora USB*, 22(1), 147-167. <https://doi.org/10.21500/16578031.6065>
- UNESCO. (1948, 10 de diciembre). *Declaración universal de los derechos humanos*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights?utm_source
- UNESCO. (1990, 5-9 de marzo). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (1994, 7-10 de junio). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2015, 19-22 de mayo). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>
- UNESCO. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos* [Documento de política]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246_spa
- Vallejo, M., Torres, A., Curiel, E., & Campillo, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Revista Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26-47. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718>
- Vega, L., & Vico, A. (2024). *La evaluación alternativa en los procesos educativos, un nuevo camino hacia la atención a la diversidad*. Dykinson.
- Wilson, C., Woolfson, L., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.