

Inclusive pedagogical competencies for attention to diversity in technical and professional education
Competencias pedagógicas inclusivas para la atención a la diversidad en educación técnica y profesional

Autores:

Alvarado-Ortega, Rafael Enrique
UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DEL ECUADOR
Ing. Agropecuario
Estudiante del área de Posgrado
Mocache – Ecuador



Raenalor1982@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0000-8455-7997>

Caicedo-Chuez, Angela Magali
UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DEL ECUADOR
Lcda. En Ciencias de la Educación
Estudiante del área de Posgrado
Buena Fe – Ecuador



magalicaicedo80@yahoo.es



<https://orcid.org/0009-0004-3868-9162>

García-Hevia, Segress
UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DEL ECUADOR
Ing. Agrónoma, Ph.D. en Ciencias
Docente Tutor del área de Posgrado
Durán – Ecuador



sgarciah@ube.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0002-6178-9872>

Carnero-Sánchez, Maikel
UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DEL ECUADOR
Lic. en Educación, Ph.D. en Ciencias
Docente Tutor del área de Posgrado
Durán – Ecuador



mcarneros@ube.edu.ec

maikelcs80@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-0661-7303>

Fechas de recepción: 08-AGO-2025 aceptación: 08-SEP-2025 publicación: 30-SEP-2025



<https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>

<http://mqrinvestigar.com/>



Resumen

La atención a las necesidades individuales y la inclusión educativa son premisas actuales de las ciencias pedagógicas que abogan por el reconocimiento de la diversidad como expresión genuina de los seres humanos. Entre estas, destaca la Pedagogía de Educación Técnica y Profesional, sin embargo, son disimiles las dificultades que se advierten de cara a tales intereses, razón por la cual nos planteamos como objetivo en el presente artículo: diseñar un programa de capacitación en competencias pedagógicas inclusivas para la atención a la diversidad con profesores del Bachillerato Técnico en Contabilidad de la Unidad Educativa 1ro de Agosto de Cantón Mocache, Provincia de Los Ríos, Ecuador. Para su logro se desarrolló una estrategia metodológica de investigación ordenada en tres etapas: diagnóstico; diseño del programa de capacitación; validación del programa de capacitación. Las acciones de la estrategia incluyeron la aplicación de diversos métodos científicos tales como: revisión documental, observación, entrevistas, inducción-deducción, sistematización, modelación, entre otros. El programa se estructuró a partir de la determinación de un objetivo general, sistema de conocimientos, sistema de habilidades, sistema de actitudes y valores, orientaciones metodológicas y sistema de evaluación, los que enfatizan en potenciar las competencias pedagógicas inclusivas. El programa se validó con docentes experimentados a través de un focus group donde se presentó a valoración los componentes del mismo. Los criterios emitidos por los consultados refrendan que el programa resulta válido para el fin con que fue creado.

Palabras claves: diversidad; educación técnica y profesional; programa; inclusión



Abstract

Attention to individual needs and educational inclusion are current premises of pedagogical sciences that advocate for the recognition of diversity as a genuine expression of human beings. Among these, Technical and Professional Education Pedagogy stands out; however, the difficulties encountered in addressing such interests are diverse. For this reason, we set the objective of this article to design a training program in inclusive pedagogical competencies for addressing diversity for teachers of the Technical Baccalaureate in Accounting at the 1ro de Agosto Educational Unit in Mocache Canton, Los Ríos Province, Ecuador. To achieve this, a research methodological strategy was developed, organized into three stages: diagnosis; training program design; and training program validation. The strategy's actions included the application of various scientific methods such as document review, observation, interviews, induction-deduction, systematization, modeling, among others. The program was structured by establishing a general objective, a system of knowledge, a system of skills, a system of attitudes and values, methodological guidelines, and an assessment system, all of which emphasize the development of inclusive pedagogical competencies. The program was validated with experienced teachers through a focus group, where the program components were presented for evaluation. The criteria issued by those consulted confirm that the program is valid for its intended purpose.

Key words: diversity; technical and professional education; program; inclusion



Introducción

La educación enfrenta el desafío constante de responder a la heterogeneidad del alumnado, donde cada estudiante posee características, necesidades y estilos de aprendizaje distintos. Ante esta realidad, surge la necesidad de fortalecer, en los docentes, competencias pedagógicas inclusivas que permitan una enseñanza equitativa y de calidad. Estas competencias no solo implican el dominio de estrategias didácticas diversificadas, sino también una actitud abierta, empática y comprometida con la equidad educativa por parte de los docentes (Ortiz y Larrea, 2025).

El docente inclusivo debe ser capaz de diseñar ambientes de aprendizaje accesibles, adaptando los contenidos, metodologías y evaluaciones a la diversidad presente en el aula. Esto requiere un conocimiento profundo de las barreras que enfrentan los estudiantes y la aplicación de enfoques centrados en el desarrollo integral. La planificación diferenciada, el uso de apoyos visuales, auditivos y kinestésicos, así como la promoción de dinámicas colaborativas, son fundamentales para alcanzar este propósito (Borja, 2025).

Asimismo, la inclusión educativa exige una visión ética y crítica que cuestione las prácticas discriminatorias y fomente una cultura escolar basada en el respeto, la participación y la valoración de las diferencias. Las competencias pedagógicas inclusivas se consolidan, entonces, como herramientas esenciales para generar procesos de enseñanza-aprendizaje más humanos, sensibles y transformadores. La diversidad no debe ser vista como obstáculo, sino como una riqueza que potencia el crecimiento colectivo (Ibarra et al., 2024)

Otro elemento clave radica en el trabajo articulado entre docentes, familia y comunidad. La colaboración con otros actores educativos permite ampliar la comprensión de las necesidades de los estudiantes y diseñar respuestas pedagógicas más efectivas. La construcción de redes de apoyo, el acompañamiento emocional y el seguimiento individualizado son acciones que fortalecen el proceso inclusivo y garantizan trayectorias escolares exitosas (Nistal et al., 2024)

En este marco, el presente trabajo se orienta a reflexionar sobre las competencias pedagógicas inclusivas de los docentes, necesarias para atender a la diversidad en la educación técnica y profesional. Se abordarán los fundamentos teóricos que sustentan la inclusión, se analizarán



estrategias didácticas adaptativas, se propondrán acciones concretas para mejorar la práctica docente desde un enfoque equitativo, democrático y centrado en el estudiante.

Nistal et al. (2024) analizaron las publicaciones científicas relacionadas con la formación docente en competencias inclusivas para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. La metodología empleada fue una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA, con búsqueda en las bases de datos Scopus y WoS, recopilando 75 estudios publicados entre 2016 y 2022.

Los resultados evidencian que las competencias más analizadas guardan relación parcial con las propuestas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España, identificándose diversidad metodológica en los enfoques estudiados. Como propuesta, se recomienda el diseño de programas formativos específicos que fortalezcan las competencias docentes en inclusión, con énfasis en estrategias prácticas y contenidos adaptados a la diversidad. Delgado et al. (2024) analizaron las competencias docentes necesarias para una educación inclusiva. Se utilizó una metodología de revisión sistemática, seleccionando 25 artículos científicos relevantes. Los resultados identifican nueve categorías clave de competencias: desde el uso de tecnologías de asistencia hasta el conocimiento del marco legislativo, pasando por metodologías inclusivas y actitudes docentes. Como propuesta, se plantea integrar estas competencias de forma articulada en la formación docente, promoviendo un enfoque integral que fortalezca la inclusión y equidad en el sistema educativo.

Ibarra et al. (2024) exploraron la autopercepción de los docentes sobre sus competencias para atender a estudiantes con discapacidad visual. Se aplicó una metodología cuantitativa mediante talleres presenciales y actividades virtuales con participación docente. Los resultados evidencian una preparación insuficiente en esta área, lo que refleja la necesidad urgente de formación especializada. Como propuesta, se plantea implementar programas de capacitación continua que incluyan adaptaciones curriculares, tecnologías asistidas y estrategias de comunicación alternativa para promover una educación verdaderamente inclusiva.

Los estudios analizados se relacionan con el tema de las competencias pedagógicas inclusivas para la atención a la diversidad en educación técnica y profesional, ya que evidencian la necesidad



urgente de fortalecer la formación docente en inclusión, especialmente en áreas como el uso de tecnologías de asistencia, metodologías adaptativas, diseño universal para el aprendizaje y atención a discapacidades específicas como la visual.

Además, resaltan la importancia de la autopercepción docente sobre sus propias capacidades y la implementación de propuestas formativas que promuevan una enseñanza equitativa y accesible. En conjunto, estos hallazgos refuerzan el compromiso de construir una educación técnica y profesional verdaderamente inclusiva y sensible a las diferencias del alumnado.

En el contexto de la educación técnica y profesional, las competencias pedagógicas inclusivas se constituyen como herramientas fundamentales para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. (Carnero et al., 2017)

La diversidad en el aula requiere docentes capacitados no solo en el conocimiento disciplinar, sino también en habilidades pedagógicas y actitudinales que favorezcan la inclusión. En este sentido, se reconoce la necesidad de desarrollar competencias que permitan identificar barreras para el aprendizaje y la participación, así como aplicar estrategias adaptativas y colaborativas que promuevan el aprendizaje equitativo.

El diagnóstico de la situación social del desarrollo de los estudiantes resulta el punto de partida de toda labor educativa, de atención a la diversidad, de compromiso con una educación inclusiva y centrada en la atención a las diferencias individuales, tal como lo plantean autores como (Carnero et al. 2020; Deroncele, et al., 2020).

Según Delgado et al. (2024), las competencias docentes inclusivas abarcan no solo la capacidad de planificar y ejecutar actividades diferenciadas, sino también el desarrollo de una visión ética y empática frente a la diversidad. Estas competencias deben integrarse de manera transversal en la formación inicial y continua del profesorado, promoviendo una praxis educativa centrada en el estudiante y sensible a las múltiples formas de aprender. La inclusión no puede entenderse como una acción aislada, sino como una filosofía educativa que guía toda la práctica docente.



Además de los conocimientos técnicos, las competencias inclusivas exigen un cambio de mentalidad en el profesorado. Se requiere una actitud abierta al cambio, compromiso ético con la equidad y habilidades interpersonales que faciliten la creación de vínculos significativos con todos los estudiantes. La inclusión no se logra solo con adaptaciones curriculares, sino con una mirada transformadora de la educación, en la que cada estudiante sea valorado por sus potencialidades. Es por ello que los procesos formativos deben abordar aspectos emocionales y sociales del rol docente, fortaleciendo su liderazgo inclusivo (Bello, 2025).

La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una de las estrategias más recomendadas para abordar la diversidad en el aula. Este enfoque propone múltiples formas de representar la información, de expresar el conocimiento y de comprometer al estudiante con el aprendizaje. Nistal et al. (2024) destacan que las competencias docentes en el marco del DUA son fundamentales para reducir las barreras educativas y promover la participación activa de todos los estudiantes. El DUA se convierte así en un referente clave para diseñar prácticas pedagógicas inclusivas.

Otro componente esencial de las competencias inclusivas es el dominio de tecnologías de asistencia, que permiten eliminar barreras físicas, sensoriales y de comunicación. El uso adecuado de recursos como los softwares de apoyo, potencia la autonomía del estudiante. Sin embargo, el acceso a estas herramientas no es suficiente si el docente no ha sido formado para utilizarlas pedagógicamente. En este sentido, la capacitación técnica debe ir acompañada de una reflexión crítica sobre la función de la tecnología en la inclusión y el empoderamiento del estudiante.

Asimismo, el marco legislativo y las políticas educativas nacionales e internacionales como la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Acuerdo Ministerial 020-A sobre inclusión educativa, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU) establecen directrices claras sobre la inclusión escolar (Barcena et al., 2018).

El docente debe conocer estos referentes normativos para garantizar el cumplimiento de los derechos educativos de los estudiantes. Este conocimiento normativo fortalece la capacidad del



profesorado para incidir en la gestión escolar, proponer ajustes razonables y articularse con otros profesionales del sistema educativo. La inclusión no es responsabilidad exclusiva del docente, pero sí es indispensable su liderazgo como agente transformador dentro del aula.

Finalmente, las competencias inclusivas deben desarrollarse en una lógica de mejora continua, basada en la reflexión sobre la práctica y la evaluación de los resultados obtenidos. Esto implica promover espacios de diálogo entre docentes, fomentar comunidades de aprendizaje y sistematizar experiencias exitosas.

La investigación educativa tiene un papel clave en este proceso, al evidenciar los factores que inciden en una educación inclusiva de calidad. En conclusión, formar docentes con competencias inclusivas es un compromiso ético, pedagógico y social que responde a los desafíos actuales de la educación básica.

En síntesis, las obras y autores referenciados precisan como competencias pedagógicas inclusivas a: la capacidad de diagnosticar la situación social del desarrollo de los estudiantes, planificar actividades diversificadas, el dominio de metodologías activas e inclusivas, el uso de tecnologías de asistencia, el conocimiento del marco normativo vigente, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el manejo de estrategias colaborativas, y el desarrollo de actitudes éticas, empáticas y transformadoras frente a la diversidad.

Estas competencias deben integrarse transversalmente en la formación docente inicial y continua, tal como lo destacan (Delgado et al., 2024; Ibarra et al., 2024; Nistal et al., 2024), con el propósito de fortalecer una práctica educativa inclusiva, sensible y comprometida con la equidad.

Aunque se advierte amplio tratamiento en la literatura pedagógica al uso del tema de la inclusión educativa y la atención a la diversidad, en la Unidad Educativa 1ro de Agosto de Cantón Mocache, Provincia de Los Ríos, se han identificado a través de la observación, además de las entrevistas con directivos, docentes y estudiantes, una serie de dificultades que evidencian bajo desarrollo de las competencias pedagógicas inclusivas en los docentes del Bachillerato Técnico en Contabilidad.

- Los docentes no realizan un adecuado diagnóstico de la situación social del desarrollo de los estudiantes.



- Las planificaciones no evidencian un tratamiento diferenciado de acuerdo con la diversidad de los estudiantes.
- Las metodologías que se utilizan tienden a ser tradicionales, sin favorecer el protagonismo de los estudiantes y el trabajo cooperado.
- La orientación que se realiza no tiene en cuenta suficientemente los niveles de ayuda a los estudiantes.
- Es limitado el uso de tecnologías para atención a las necesidades individuales.
- Las tareas no se diferencian por niveles de complejidad.
- La evaluación no siempre utiliza rubricas potenciadoras de los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, en este artículo científico nos planteamos como objetivo: diseñar un programa de capacitación en competencias pedagógicas inclusivas para la atención a la diversidad con profesores del Bachillerato Técnico en Contabilidad de la Unidad Educativa 1ro de Agosto de Cantón Mocache, Provincia de Los Ríos, Ecuador.

Para el logro de tal propósito nos planteamos la ruta de investigación que se explica en el próximo apartado.

Material y métodos

La presente investigación se orienta desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, sustentado en la investigación-acción participativa, lo cual permite comprender y transformar las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes del Bachillerato Técnico en Contabilidad frente a los desafíos de la atención a la diversidad. Este enfoque resulta pertinente para explorar en profundidad las competencias pedagógicas inclusivas, ya que se interesa por captar el sentido que los actores educativos atribuyen a sus acciones y decisiones en contextos reales (Borja, 2025).

En palabras de García (2024), la comprensión de las prácticas inclusivas exige una mirada reflexiva y situada, que permita valorar las condiciones institucionales, sociales y personales que inciden en la calidad del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la investigación-acción participativa aporta un marco metodológico transformador, al vincular la comprensión crítica con



la mejora de la práctica docente.

Se adopta así una visión emancipadora del quehacer educativo, alineada con los principios del paradigma socio-crítico, el cual busca no solo interpretar la realidad, sino contribuir a su mejora mediante la reflexión y la acción colaborativa. El enfoque cualitativo permite atender la complejidad del fenómeno educativo inclusivo, considerando tanto factores pedagógicos como éticos y contextuales (Bello, 2025).

De acuerdo con Delgado et al. (2024), este tipo de investigación es clave para identificar barreras, proponer ajustes razonables y construir propuestas formativas pertinentes, basadas en la experiencia concreta del profesorado técnico que enfrenta cotidianamente la diversidad en el aula. Tal como señala Bello (2025), los estudios aplicados en educación inclusiva deben vincularse estrechamente con las realidades del aula, proporcionando herramientas prácticas que respondan a las necesidades específicas del estudiantado con barreras para el aprendizaje y la participación. Asimismo, se reconoce el carácter educativo y pedagógico de esta investigación, ya que su objetivo central es contribuir al fortalecimiento profesional de los docentes mediante la elaboración de un programa de capacitación inclusiva. Desde esta perspectiva, la investigación-acción participativa se posiciona dentro del campo de la acción educativa, en tanto se construye con base en la observación crítica de las prácticas y se orienta a su mejora.

Borja (2025) destaca que los estudios pedagógicos inclusivos deben promover enfoques prácticos, reflexivos y éticos, capaces de incidir tanto en las políticas institucionales como en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el estudio no solo genera conocimiento académico, sino que también propone rutas de acción concretas para responder a la diversidad en la educación técnica y profesional.

La estrategia metodológica adoptada en esta investigación se estructura en tres etapas fundamentales: diagnóstico, diseño y validación. En la fase diagnóstica, se aplicarán técnicas cualitativas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el análisis documental, con el fin de identificar las debilidades y fortalezas en las competencias pedagógicas inclusivas de los docentes del Bachillerato Técnico en Contabilidad.



Esta etapa permitirá caracterizar las prácticas pedagógicas actuales y determinar las barreras existentes para la inclusión educativa. Como método científico del nivel teórico se empleará el método analítico-sintético, que permitirá descomponer la información recolectada para interpretarla en función del contexto institucional.

La segunda etapa corresponde al diseño del programa de capacitación, donde se integrarán los hallazgos del diagnóstico para construir una propuesta pertinente, estructurada en módulos temáticos orientados al desarrollo de competencias inclusivas. Para ellos se utilizó el método de modelación teórica, el cual posibilita la elaboración del programa a partir de aproximaciones sucesivas, partiendo de un diagnóstico previo y teniendo en cuenta las necesidades de los docentes. En la tercera etapa, se ejecutará la validación del programa a través de la técnica de juicio de expertos y el Focus group, quienes emitirán recomendaciones y valoraciones sobre su pertinencia, y aplicabilidad. Durante todo el proceso, se empleará también el método inductivo-deductivo, facilitando el tránsito desde los datos empíricos hacia la elaboración de propuestas de solución. Los actores implicados serán docentes, directivos y especialistas en inclusión, quienes participarán de manera activa en la construcción y evaluación del programa, garantizando un enfoque colaborativo y contextualizado.

La población objeto de esta investigación está conformada por los 24 docentes que integran el área técnica del Bachillerato en Contabilidad de la Unidad Educativa 1ro de Agosto, ubicada en el cantón Mocache, provincia de Los Ríos, Ecuador. Esta población incluye a docentes con diferentes niveles de formación académica y años de experiencia profesional, lo que permite obtener una visión diversa de las prácticas pedagógicas relacionadas con la inclusión.

También se considera la participación de dos directivos institucionales y un orientador educativo, quienes aportarán información relevante sobre las políticas de atención a la diversidad implementadas en el establecimiento. Para la selección de la muestra se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, debido a que se eligieron aquellos docentes directamente involucrados en procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que presentan necesidades educativas diversas.



La muestra final quedó constituida por 12 docentes técnicos, seleccionados por su disposición a participar activamente en entrevistas y procesos reflexivos, así como por su vinculación directa con las prácticas inclusivas dentro del bachillerato técnico. Esta estrategia responde al enfoque cualitativo y participativo de la investigación, donde lo fundamental no es la representatividad estadística, sino la riqueza y profundidad del análisis contextual, tal como lo sugieren Bello (2025) y Borja (2025) en sus estudios sobre inclusión educativa.

Resultados

Primera Etapa: Diagnóstico

El diagnóstico constituye la fase inicial del proceso, cuyo objetivo es identificar el estado actual de las competencias pedagógicas inclusivas de los docentes, mediante la recolección de datos cualitativos. Para ello, se aplicaron las siguientes técnicas:

Observación Participante:

Durante esta etapa se llevó a cabo una observación directa en el aula, donde se analizaron las prácticas docentes en relación con la atención a la diversidad. Se observaron las estrategias implementadas por los docentes, su interacción con los estudiantes y cómo abordan las diferencias individuales. La aplicación de la guía de observación a los 12 docentes del Bachillerato Técnico en Contabilidad de la Unidad Educativa 1ro de agosto reveló un desarrollo desigual de las competencias pedagógicas inclusivas. A continuación, se detallan los hallazgos por cada dimensión evaluada:

Tabla 1. Resultados de la dimensión Diagnóstico

Indicador		Frecuencia (%)
1.1	Indaga sobre las particularidades individuales de los estudiantes	33% (PF), 45% (MF), 22% (F)
1.2	Explica las particularidades individuales de los estudiantes	38% (PF), 40% (MF), 22% (F)
1.3	Interviene sobre las particularidades	25% (PF), 50% (MF), 25% (F)



Indicador	Frecuencia (%)
individuales de los estudiantes	

Nota. Escala de valores y sus acrónimos: nada frecuente (NF); poco frecuente (PF); medianamente frecuente (MF); frecuente (F); altamente frecuente (AF).

Interpretación:

La tabla evidencia que los docentes presentan limitaciones en la indagación y explicación de las particularidades individuales de los estudiantes, predominando niveles de frecuencia bajos (PF y MF). Aunque en el indicador 1.3 se observa una ligera mejora con un 50% en la categoría Medianamente Frecuente (MF), persiste la necesidad de fortalecer las competencias inclusivas. Estos resultados reflejan prácticas pedagógicas aún tradicionales, con escasa diferenciación en la atención a la diversidad. Es prioritario implementar estrategias de capacitación docente para promover una mejor indagación, explicación, así como una intervención más efectiva y equitativa en el aula.

Tabla 2. Resultados de la dimensión Planificación

Indicador	Frecuencia (%)
2.1 Determina en un plan acciones formativas para atender la diversidad	30% (PF), 55% (MF), 15% (F)
2.2 Ordena en un plan las acciones formativas inclusivas	20% (PF), 62% (F), 18% (AF)

Nota. Escala de valores y sus acrónimos: nada frecuente (NF); poco frecuente (PF); medianamente frecuente (MF); frecuente (F); altamente frecuente (AF).

Interpretación:

La dimensión de planificación evidencia un desarrollo incipiente en la formulación de acciones inclusivas por parte de los docentes. En el indicador 2.1, se observa que más de la mitad (55%) alcanza un nivel “Medianamente Frecuente”, lo que refleja una planificación parcial y poco



sistemática para atender la diversidad. Por otro lado, el indicador 2.2 muestra resultados más alentadores, con un 62% en la categoría “Frecuente” y un 18% en “Altamente Frecuente”, lo que indica una mayor capacidad para organizar acciones inclusivas en los planes. Sin embargo, persisten brechas en la identificación inicial de necesidades, lo que requiere fortalecer las competencias docentes en el diagnóstico y planificación diferenciada.

Tabla 3. Resultados de la dimensión Orientación

Indicador	Frecuencia (%)
3.1 Indica acciones formativas para atender las diferencias individuales	20% (MF), 70% (F), 10% (AF)
3.2 Enfatiza acciones formativas para atender las diferencias individuales	15% (MF), 67% (F), 18% (AF)
3.3 Ejemplifica acciones formativas inclusivas	30% (PF), 58% (MF), 12% (F)

Nota. Escala de valores y sus acrónimos: nada frecuente (NF); poco frecuente (PF); medianamente frecuente (MF); frecuente (F); altamente frecuente (AF).

Interpretación:

En la dimensión de orientación, los docentes evidencian avances importantes en la indicación y énfasis de acciones formativas inclusivas, con más del 65% de respuestas en la categoría “Frecuente” en los indicadores 3.1 y 3.2, lo que refleja una preocupación creciente por atender las diferencias individuales. Sin embargo, el indicador 3.3 presenta resultados más bajos, con predominancia del nivel “Medianamente Frecuente” (58%) y un 30% en “Poco Frecuente”, lo que evidencia limitaciones en la ejemplificación de prácticas inclusivas concretas. Estos datos sugieren que, aunque existe disposición a orientar la práctica hacia la inclusión, se requiere fortalecer el desarrollo de estrategias aplicables y contextualizadas en el aula.



Tabla 4. Resultados de la dimensión Evaluación

Indicador		Frecuencia (%)
5.1	Analiza los resultados de las acciones formativas inclusivas	35% (PF), 50% (MF), 15% (F)
5.2	Valora los resultados de las acciones formativas inclusivas	25% (PF), 42% (MF), 33% (F)

Nota. Escala de valores y sus acrónimos: nada frecuente (NF); poco frecuente (PF); medianamente frecuente (MF); frecuente (F); altamente frecuente (AF).

Interpretación:

En la dimensión de evaluación, los resultados reflejan importantes debilidades en la capacidad de los docentes para analizar y valorar los resultados de las acciones formativas inclusivas. El indicador 5.1 presenta un predominio del nivel “Poco Frecuente” (35%) y un 50% en “Medianamente Frecuente”, lo que evidencia una limitada sistematización de la evaluación inclusiva. El indicador 5.2 muestra una ligera mejora, con un 33% en “Frecuente”, pero aún insuficiente. Estos resultados indican la necesidad de fortalecer competencias evaluativas inclusivas, mediante procesos de capacitación que promuevan prácticas reflexivas y contextualizadas.

Entrevistas Semiestructuradas:

Se realizaron entrevistas a los docentes del Bachillerato Técnico en Contabilidad, a los directivos y al orientador educativo. Las entrevistas siguieron un formato semiestructurado, lo que permitió explorar a fondo las percepciones, experiencias y necesidades en torno a la inclusión educativa. A continuación, se presentan algunas de las preguntas de la entrevista, junto con un ejemplo de respuesta.



1. Docentes del Bachillerato Técnico en Contabilidad

Pregunta	Respuesta representativa
¿Cómo identifica las necesidades educativas de sus estudiantes?	Observo su participación, nivel de comprensión y también converso con ellos o con sus padres cuando hay dificultades.
¿Qué estrategias utiliza para atender a estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje?	Trato de usar materiales visuales o juegos para los que se distraen más, y a otros les doy tareas con más desafío.
¿Considera que su formación docente le ha preparado para atender a la diversidad?	Sinceramente no, solo he aprendido sobre la marcha. Me gustaría recibir una capacitación específica.
¿Cómo evalúa el avance de los estudiantes con necesidades especiales?	Uso los mismos exámenes, pero a veces los dejo hacerlos orales o con más tiempo.

2. Directivos Institucionales

Pregunta	Respuesta representativa
¿Cómo evalúa el nivel de preparación del personal docente en temas de inclusión?	Considero que hay buena disposición, pero falta formación específica en atención a la diversidad.
¿Qué acciones realiza la institución para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales?	Brindamos seguimiento con el DECE, pero necesitamos más recursos y formación para los docentes.
¿Cree usted que se aplican adecuadamente ajustes razonables en el aula?	No siempre. Se intenta, pero muchas veces no hay claridad sobre cómo hacerlo correctamente.
¿Qué prioridad tiene la inclusión en la planificación institucional?	Es un eje transversal, pero aún estamos en proceso de fortalecer su implementación práctica.



3. Orientador Educativo

Pregunta	Respuesta representativa
¿Cómo identifica a los estudiantes con barreras para el aprendizaje?	"A través de entrevistas, observación, derivaciones docentes y también por el comportamiento o bajo rendimiento."
¿Qué tipo de apoyo ofrece a los docentes para atender a la diversidad?	"Ofrezco asesoría personalizada, pero sería ideal tener talleres de capacitación más frecuentes."
¿Qué dificultades enfrenta en la implementación de una educación inclusiva?	"La falta de coordinación permanente y la sobrecarga laboral limitan el seguimiento a cada caso."
¿Qué mejoras considera necesarias para fortalecer el trabajo inclusivo?	"Formación continua en competencias inclusivas y trabajo colaborativo entre docentes, directivos y familias."

Análisis Documental:

El análisis de los planes de estudio y documentos institucionales de la Unidad Educativa 1ro de agosto revela que, si bien se mencionan principios generales de inclusión y atención a la diversidad, estos lineamientos no se traducen de forma clara en acciones pedagógicas concretas dentro del bachillerato técnico. Las planificaciones docentes presentan una estructura uniforme, con escasa evidencia de adaptaciones curriculares, estrategias diferenciadas o referencias al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto sugiere una brecha entre el discurso institucional y la práctica educativa cotidiana.

Asimismo, las políticas internas de la institución carecen de protocolos específicos para la detección temprana de barreras para el aprendizaje y la participación. Aunque existe una coordinación con el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), no se observa un seguimiento sistemático ni directrices claras para orientar a los docentes en la implementación de



prácticas inclusivas. Esta falta de articulación limita la capacidad institucional para garantizar trayectorias educativas equitativas, especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales en el Bachillerato Técnico en Contabilidad.

Segunda Etapa: Diseño del Programa de Capacitación

Objetivo General

Diseñar actividades para la atención a la diversidad en los contextos de formación profesional, fortaleciendo las competencias pedagógicas inclusivas de los docentes a partir del diagnóstico integral de los estudiantes y la dirección de los procesos formativos, considerando enfoques actuales de prevención, corrección, compensación, apoyos educativos y ayudas en la enseñanza-aprendizaje.

Sistema de Conocimientos

- Fundamentos teóricos de la atención a la diversidad: conceptos, tendencias y referentes normativos.
- Fuentes de diversidad en la Educación Técnica y Profesional.
- Necesidades individuales y necesidades educativas especiales (NEE) en los estudiantes de Bachillerato Técnico.
- Inclusión e integración educativa: tipos, niveles y prácticas efectivas.
- Diagnóstico integral y orientación educativa en contextos de diversidad.
- Niveles de ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo.
- Estrategias de corrección, compensación y apoyos educativos.
- Recursos y medios adaptativos para la atención a la diversidad en el aula técnica.

Sistema de Habilidades

- Argumentar las concepciones teóricas y metodológicas actuales sobre atención a la diversidad.
- Diagnosticar integralmente las diferencias individuales de adolescentes y jóvenes de Bachillerato Técnico.
- Fundamentar la inclusión educativa en la planificación y organización de los procesos formativos.



- Diseñar y perfeccionar actividades diferenciadas ajustadas a las necesidades individuales de los estudiantes.
- Aplicar niveles de ayuda y apoyos educativos en la práctica docente.
- Identificar barreras para el aprendizaje y proponer estrategias inclusivas adaptadas al contexto técnico.
- Desarrollar capacidades reflexivas y de mejora continua en la atención a la diversidad.

Valores y Actitudes Profesionales a Desarrollar

- Sensibilización ante la diversidad en el ámbito educativo técnico.
- Flexibilidad y apertura a la innovación pedagógica.
- Compromiso ético y profesional con la inclusión y la equidad.
- Responsabilidad en la atención a las diferencias individuales.
- Asertividad y optimismo en la resolución de problemáticas inclusivas.
- Respeto y aceptación de las características personales de cada estudiante.
- Actitud investigativa y de superación constante ante los desafíos de la diversidad educativa.

Orientaciones Metodológicas

El desarrollo del programa se basa en una metodología activa, reflexiva y participativa, promoviendo el análisis crítico de concepciones teóricas y su aplicación práctica en la Educación Técnica y Profesional. Las actividades se estructurarán en talleres, estudios de caso, elaboración de proyectos de intervención y sesiones de retroalimentación colaborativa.

Se fomentarán espacios de intercambio y debate sobre las prácticas inclusivas, garantizando un ambiente socio-afectivo positivo, que estimule la participación libre, creativa y responsable de los docentes. La orientación individual y grupal estará presente en todo el proceso, facilitando el acompañamiento en la construcción de propuestas contextualizadas.

Sistema de Evaluación

La evaluación del programa será continua, sistemática y formativa, considerando:

- La participación activa de los docentes en las actividades presenciales y virtuales.



- La calidad de las producciones individuales y grupales (ensayos, casos, propuestas de actividades inclusivas).
- La elaboración de un trabajo final donde el docente diseñe actividades específicas para la atención a la diversidad en su área técnica.
- La autoevaluación y coevaluación como estrategias de reflexión sobre la práctica inclusiva.
- El seguimiento y valoración del desarrollo profesional del docente, priorizando la aplicación de lo aprendido en su contexto laboral.

Tercera Etapa: Validación del Programa

Una vez diseñado el programa de capacitación, la tercera etapa de la investigación se centró en su validación para asegurar que el contenido y la estructura del programa fueran pertinentes y efectivos en el contexto educativo técnico.

1. Juicio de expertos

Los cinco expertos en educación inclusiva, con más de veinte años de experiencia, evaluaron de manera exhaustiva el programa de capacitación diseñado. Plantearon que la propuesta atendía de forma pertinente las necesidades formativas detectadas en el diagnóstico, resaltando su coherencia con los principios de equidad y atención a la diversidad. Consideraron que el diseño era sólido y que integraba adecuadamente los contenidos teóricos con la aplicación práctica en el aula. Además, valoraron el enfoque centrado en el docente como agente de cambio dentro de la institución.

Aportaron sugerencias específicas para optimizar el programa, como la inclusión de materiales didácticos accesibles, actividades de reflexión crítica y espacios de intercambio de experiencias entre docentes. Recomendaron también incorporar ejemplos de buenas prácticas inclusivas que sirvieran como guía en distintos contextos educativos. Finalmente, propusieron fortalecer el componente de seguimiento y evaluación, asegurando que las competencias adquiridas se mantuvieran y evolucionaran a lo largo del tiempo.

2. Focus group con docentes

El Focus Group realizado con los docentes participantes en la fase de diagnóstico permitió recoger retroalimentación directa sobre el programa. Plantearon que el contenido abordaba de manera



precisa las problemáticas detectadas y que las estrategias propuestas eran aplicables a su realidad laboral. Además, destacaron que la metodología participativa generaba un mayor compromiso con el proceso formativo y fomentaba el aprendizaje colaborativo. La discusión permitió también identificar inquietudes relacionadas con el tiempo y los recursos necesarios para su ejecución.

Los docentes aportaron experiencias de aula que enriquecieron la propuesta y recomendaron que estas se integraran como estudios de caso en el programa. Asimismo, sugirieron ampliar la formación en el uso de tecnologías de asistencia y en estrategias de adaptación curricular para distintos niveles de complejidad. Resaltaron que el éxito del programa dependía de un acompañamiento continuo y de la creación de espacios para compartir avances y desafíos entre pares.

3. Participación de directivos y orientador educativo

La intervención de dos directivos y un orientador educativo aportó una visión institucional clave para la evaluación del programa. Plantearon que el diseño estaba alineado con las políticas internas de inclusión y que su implementación fortalecería el compromiso institucional con la atención a la diversidad. Reconocieron que la propuesta tenía potencial para integrarse en los planes estratégicos de la unidad educativa y contribuir a la mejora de los indicadores de equidad escolar. También señalaron la importancia de garantizar recursos y tiempos adecuados para su ejecución.

Aportaron recomendaciones para asegurar la sostenibilidad del programa, como articularlo con los planes de desarrollo profesional docente y vincularlo a las evaluaciones institucionales. Además, propusieron coordinar acciones con la comunidad y organismos externos para ampliar el impacto de la capacitación. Recomendaron mantener un monitoreo constante de los resultados, de manera que las estrategias pudieran ajustarse según las necesidades emergentes del contexto educativo.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian una realidad compleja y desafiante en cuanto al desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas en los docentes del Bachillerato Técnico en Contabilidad de la Unidad Educativa 1ro de agosto. Si bien se identifican avances parciales en dimensiones como la orientación y la planificación, otras áreas fundamentales como el diagnóstico



y la evaluación continúan mostrando debilidades significativas que limitan la aplicación efectiva de una educación inclusiva y equitativa.

En la dimensión de diagnóstico, los resultados fueron poco alentadores. La baja frecuencia con la que los docentes indagan, explica e intervienen respecto a las particularidades individuales de sus estudiantes pone en evidencia la ausencia de una práctica sistemática que permita conocer profundamente a cada estudiante. Esta carencia coincide con lo señalado por Castillo et al., (2021), quienes afirman que el desconocimiento del contexto personal, social y emocional del estudiante obstaculiza la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes y efectivas. El diagnóstico constituye el punto de partida para cualquier acción educativa orientada a la atención a la diversidad, y su debilitamiento compromete la calidad del resto del proceso pedagógico, tal como plantean Carnero y González (2020).

En relación con la planificación, se identificó una tendencia hacia la inclusión de acciones diferenciadas, aunque no siempre articuladas con criterios pedagógicos inclusivos. La valoración de esta dimensión como medianamente frecuente a frecuente sugiere que los docentes están empezando a incorporar elementos adaptativos, pero aún requieren mayor formación para hacerlo de forma coherente, reflexiva y fundamentada. En este sentido, Delgado et al. (2024) destacan la necesidad de formar a los docentes en el diseño de propuestas pedagógicas flexibles que respondan a los distintos ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje del alumnado.

La dimensión de orientación fue la que presentó mayores niveles de frecuencia, lo cual revela una actitud positiva de los docentes hacia la diversidad. El hecho de que la mayoría indique y enfatice acciones formativas diferenciadas, sugiere una creciente conciencia profesional sobre la importancia de guiar a los estudiantes con base en sus particularidades. Sin embargo, aún se observa una insuficiente ejemplificación concreta de estas acciones, lo que puede atribuirse a la falta de referentes prácticos y acompañamiento pedagógico continuo. Tal como lo plantea Ibarra et al. (2024), la autopercepción docente sobre sus competencias es clave para generar procesos de cambio, y esta percepción debe ser fortalecida con estrategias concretas de capacitación y modelamiento.



Finalmente, la evaluación resulta ser la dimensión más crítica. El uso predominante de mecanismos tradicionales, la falta de adaptación de instrumentos y la escasa valoración de los resultados desde una perspectiva inclusiva evidencian una brecha importante en la implementación del enfoque de evaluación formativa. Este aspecto es preocupante, ya que la evaluación constituye un componente transversal que permite retroalimentar los procesos de aprendizaje, visibilizar avances y ajustar estrategias. Bello (2025) advierte que una evaluación no inclusiva perpetúa desigualdades, al no considerar las diferencias reales del alumnado ni sus contextos de desarrollo.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar e implementar un programa de capacitación contextualizado que aborde las competencias pedagógicas inclusivas de manera integral, desde el diagnóstico hasta la evaluación. Dicho programa debe sustentarse en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso de tecnologías de asistencia, el conocimiento del marco normativo vigente, y una actitud ética y transformadora por parte del docente. Además, debe fomentar el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y profesionales de apoyo, en concordancia con los lineamientos de la LOEI, el Acuerdo Ministerial 020-A y los compromisos de la Agenda 2030.

En conclusión, la discusión de los resultados pone de manifiesto que avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva en la educación técnica y profesional implica no solo ajustar prácticas, sino transformar mentalidades y modelos de formación docente. La inclusión no puede ser vista como un añadido, sino como el eje vertebrador de todo el quehacer educativo.

Conclusiones

A partir del análisis del marco teórico se constató que las competencias pedagógicas inclusivas representan un pilar esencial para consolidar una educación técnica y profesional equitativa. Las tendencias actuales destacaron la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje, el uso estratégico de tecnologías de asistencia, metodologías adaptativas y el conocimiento del marco normativo como elementos centrales para atender a la diversidad. Del mismo modo, se evidenció que la formación docente inclusiva debe abarcar dimensiones éticas, actitudinales y colaborativas, alineadas con políticas educativas nacionales e internacionales.



La presente investigación permitió evidenciar el nivel de desarrollo de las competencias pedagógicas inclusivas en los docentes del Bachillerato Técnico en Contabilidad de la Unidad Educativa 1ro de agosto, Cantón Mocache, identificando avances parciales y debilidades estructurales en las prácticas educativas frente a la atención a la diversidad.

En cuanto a la propuesta de capacitación, esta se diseñó como una respuesta directa a las necesidades detectadas, estructurándose en módulos temáticos de carácter práctico, reflexivo y contextualizado. La planificación incluyó metodologías activas, estudios de caso y recursos accesibles que facilitaron la aplicación inmediata en el aula. Asimismo, se integró un enfoque transversal que vinculaba la formación docente con las políticas institucionales de inclusión, asegurando su coherencia con los objetivos educativos de la unidad.

Respecto a la validación del programa, los resultados obtenidos a través del juicio de expertos y el Focus Group confirmaron su pertinencia, aplicabilidad y adaptación al contexto del Bachillerato Técnico. Los expertos valoraron su alineación con las tendencias actuales de inclusión y propusieron fortalecer el seguimiento y la evaluación a largo plazo. Por su parte, docentes y directivos coincidieron en que la propuesta respondía a necesidades concretas y que su ejecución podría generar transformaciones significativas y sostenibles en las prácticas pedagógicas inclusivas.

Referencias bibliográficas

- Arboleda, Y. (2021). Aulas inclusivas y atención a la diversidad un estudio de caso I. ED la Paz Apartadó Antioquia. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 196-205.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/744>
- Armstrong, S., y Sandoval, E. (2023). Inteligencia emocional y competencias para la atención a la diversidad en docentes chilenos durante la pandemia. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales* (ReHuSo), 8(2), 17-40.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-65872023000200017



- 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998056>
- Bárcena, A., Cimoli, M., & Pérez, R. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Publicación de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Barco, H., Zamora, K., Colorado, C., y Chavarria, D. (2025). El diseño curricular basado en competencias y DUA: Un enfoque integrado para la educación inclusiva. *Prosperus*, 2(1), 303-318 <https://prosperus.com/index.php/files/article/view/23>
- Bello, C. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas para la enseñanza de los niños con discapacidad física en la IE Paulo VI. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(1), 1-5 <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/52>
- Borja, M. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica [Teacher competencies in inclusive education in Latin America]. *Cognopolis. Revista de educación y pedagogía*, 3(1), 1-21
<https://revistasinstitutoperspectivasglobales.org/index.php/Cognopolis/article/view/377>
- Carnero, M., Arzuaga, M., Tarrió, C. O., Meneses, A., y Rodríguez, M. A. (2017). *Temas de Psicología educativa para la Educación Técnica y Profesional*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Carnero, M., Ortiz, T., Arzuaga, M., Canfux, V., Guzmán, Y., Tarrió, C. O., Meneses, A., Torres, T., Rodríguez, M. A., González, N. Y., González, B., Hernández, H., Sanz, T., Hernández, A., Ojalvo, V., Travieso, D., Laurencio, A., Castellanos, A. V., García, A., & Curiel, L. (2020). *Psicología para la educación superior*. Editorial Félix Varela.
- Carnero, M. & González, N. Y. (2020). El diagnóstico integral en la Educación Superior. Una concepción dinámica, cooperativa e interventiva. *Revista Atenas*, 4(52), 1-16.
<http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/137>



- Castillo, D., y García, J. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 349-370. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9251>
- Del Olmo, M., Villalba, M., y Olivencia, J. (2020). Competencias digitales en el proceso formativo de futuros profesionales de la educación. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 22-31. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/RIDU2020.12.3>
- Delgado, M., Mendoza, M., y Salcedo, J. (2024). Competencias docentes para una educación inclusiva [Teaching competences for inclusive education]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 1-11
<https://mail.rperspectivasinvestigativas.org/index.php/multidisciplinaria/article/view/180>
- Deroncele, A., Medina, P., y Gross T, (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100097&script=sci_arttext
- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P., y Morales, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12-31. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622023000200012&script=sci_arttext
- García, L. (2024). Prácticas pedagógicas inclusivas y su contribución a la calidad educativa en las universidades ecuatorianas. *ECiencia*, 1(9), 118-133
<https://ceceda.org/revistas/index.php/eciencia/article/view/12>
- Ibarra, D., Valencia, D., y Zambrano, A. (2024). Estudio exploratorio sobre la autopercepción de las competencias docentes en atención a educandos con discapacidad visual. *Revista Qualitas*, 28(28), 035-053.
- Jorge, Z. (2020). Competencias para el Desarrollo Sostenible ante la crisis planetaria: Una redimensión del proceso formativo en la Educación Universitaria. *Revista Tecnológica-*



<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8641882>

Márquez, A., Domínguez, E., y Denis, M. (2023). Estudio de la formación inicial para la atención a la diversidad en carreras pedagógicas. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3).

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962023000300013&script=sci_abstract&tlng=pt)

[76962023000300013&script=sci_abstract&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962023000300013&script=sci_abstract&tlng=pt)

Matus, O., Ortega, J., Pérez, C., Mccoll, P., Navarro-Hernández, N., Silva-Orrego, V., ... y González-Brevis, S. (2020). Formación clínica en carreras de la salud: ¿dónde se incluye la diversidad?. *Revista médica de Chile*, 148(4), 444-451.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872020000400444&script=sci_arttext

Mejía, D., Esteves, Z., y Mateo, R. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 4-19.

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200004

Nistal, V., López, M., y Gutiérrez, L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 32(2), 393-405

<https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/2063>

Ortega, M. (2024). Tensiones en los Procesos Formativos de Maestros y Maestras en Contextos De Diversidad. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 498-509.

<https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/272>

Ortiz, L., y Larrea, Á. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1864-1879

<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/2037>

Pais, M. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de educación inclusiva*, 15(2), 166-185.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/828>



Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

