



EL DOCENTE INCLUSIVO EN EDUCACIÓN BÁSICA: COMPETENCIAS, DESAFÍOS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN

THE INCLUSIVE TEACHER IN BASIC EDUCATION: COMPETENCIES, CHALLENGES AND TRAINING NEEDS

María Gabriela Yerovi Villarroel ^{1*}

¹ Universidad Estatal Amazónica. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1569-0185>. Correo: gyerovi@uea.edu.ec

Jocelyne Estefanía Cruz Gallegos ²

² Universidad Estatal Amazónica. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0797-856X>. Correo: je.cruzg@uea.edu.ec

Yajaira Beatriz Aman Collaguazo ³

³ Universidad Estatal Amazónica. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3687-6113>. Correo: yb.amanc@uea.edu.ec

Santiago Israel Jines Torres ⁴

⁴ Universidad Estatal Amazónica. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7339-2146>. Correo: si.jinest@uea.edu.ec

*** Autor para correspondencia: gyerovi@uea.edu.ec**

Resumen

La educación inclusiva necesita docentes capaces de responder a la diversidad del alumnado mediante competencias profesionales que favorezcan la participación, el aprendizaje y la permanencia en condiciones de equidad. El estudio tuvo como objetivo analizar las competencias requeridas por el docente de educación básica para desarrollar prácticas inclusivas, así como los principales desafíos que enfrenta y sus necesidades de formación. Se realizó una revisión narrativa de la literatura, con enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, mediante la consulta de publicaciones científicas comprendidas entre enero de 2020 y julio de 2026 en bases de datos académicas reconocidas. La información se examinó mediante síntesis narrativa y análisis temático de contenido, y se organizó en tres categorías: competencias docentes, desafíos para la



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

inclusión y necesidades de formación. Los resultados evidenciaron que el perfil del docente inclusivo integra competencias éticas y actitudinales, pedagógicas y didácticas, evaluativas, comunicativas y socioemocionales, tecnológicas y reflexivas. Se identificaron limitaciones relacionadas con la formación insuficiente, la rigidez curricular, la escasez de recursos, la sobrecarga laboral, las barreras actitudinales y la débil articulación institucional. Se concluye que la inclusión efectiva requiere formación docente integral, acompañamiento pedagógico, trabajo colaborativo y condiciones institucionales que garanticen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Palabras clave: educación inclusiva; competencias docentes; formación docente; atención a la diversidad; educación básica

Abstract

Inclusive education requires teachers capable of responding to student diversity through professional competencies that promote participation, learning, and retention under equitable conditions. This study aimed to analyze the competencies required by primary school teachers to develop inclusive practices, as well as the main challenges they face and their training needs. A narrative literature review was conducted, using a qualitative, descriptive, and interpretive approach, by consulting scientific publications from January 2020 to July 2026 in recognized academic databases. The information was examined through narrative synthesis and thematic content analysis and organized into three categories: teaching competencies, challenges for inclusion, and training needs. The results showed that the profile of an inclusive teacher integrates ethical and attitudinal, pedagogical and didactic, evaluative, communicative and socio-emotional, technological, and reflective competencies. Limitations were identified related to insufficient teacher training, rigid curricula, resource scarcity, excessive workload, attitudinal barriers, and weak institutional coordination. It is concluded that effective inclusion requires comprehensive teacher training, pedagogical support, collaborative work, and institutional conditions that guarantee the participation and learning of all students.

Keywords: inclusive education; teacher competencies; teacher training; attention to diversity; basic education

Fecha de recibido: 23/05/2026

Fecha de aceptado: 07/08/2026

Fecha de publicado: 30/09/2026

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los principios fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos y como una condición indispensable para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a una educación equitativa y de calidad. Este enfoque se encuentra relacionado con el Objetivo de



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Desarrollo Sostenible 4, que plantea el compromiso de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas (Naciones Unidas [ONU], 2015). En la opinión de Quinatoa y Silva (2026), la inclusión no se limita al acceso físico de los estudiantes a las instituciones educativas, sino que comprende la eliminación de las barreras que restringen su presencia, participación, aprendizaje, permanencia y progreso dentro del sistema escolar. Por consiguiente, la diversidad debe ser reconocida como una característica inherente a los grupos humanos y como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos, en lugar de ser interpretada como un problema que debe ser atendido de manera separada.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020) señala que la inclusión constituye un proceso orientado a responder a las necesidades de todo el alumnado, se reconoce el valor y el potencial de cada persona, independientemente de su origen, identidad, condición social, capacidad, cultura o forma de aprendizaje. Esta concepción amplía la mirada tradicional de la educación inclusiva, históricamente vinculada casi exclusivamente con la discapacidad, y la sitúa dentro de un marco más amplio de equidad y justicia social (Sandoval y Waitoller, 2022). Las instituciones educativas deben responder no solamente a los estudiantes con discapacidad, sino también a quienes presentan dificultades específicas de aprendizaje, trastornos del desarrollo, altas capacidades, diferencias lingüísticas y culturales o condiciones personales y sociales que pueden afectar su trayectoria educativa (Morales et al., 2024; Velasco, 2025). La inclusión exige, transformar las políticas, las culturas institucionales y las prácticas pedagógicas que generan discriminación, segregación o exclusión.

A pesar del reconocimiento normativo alcanzado, todavía existe una distancia significativa entre los principios declarados y las experiencias educativas que se desarrollan cotidianamente en las aulas. Aunque numerosos países latinoamericanos han incorporado disposiciones relacionadas con la inclusión, existen modelos de escolarización segregados y prácticas institucionales que dificultan la participación plena de determinados grupos de estudiantes. Estas condiciones demuestran que el acceso a una escuela regular no garantiza, por sí mismo, una verdadera experiencia educativa inclusiva (Ramírez 2020; Sánchez, 2024; Mederos et al., 2025). De ahí que el docente ocupa una posición decisiva, debido a que interpreta el currículo, selecciona las metodologías, organiza los ambientes de aprendizaje, establece las formas de evaluación y construye las relaciones que se producen dentro del aula.

La actuación del docente puede contribuir a reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, pero también puede reproducirlas cuando prevalecen expectativas bajas, metodologías homogéneas, evaluaciones rígidas o percepciones deficitarias sobre determinados estudiantes. Por esta razón, a decir de Torres et al. (2026), la educación inclusiva requiere docentes capaces de reconocer las diferencias individuales, planificar de manera flexible, diversificar las estrategias didácticas, aplicar ajustes razonables, evaluar mediante distintas formas de expresión del aprendizaje y promover ambientes de convivencia basados en el respeto, la participación y el sentido de pertenencia.

El perfil del docente inclusivo no puede reducirse al dominio de técnicas especializadas para atender determinadas discapacidades. Comprende un conjunto articulado de valores, conocimientos, habilidades y actitudes que permiten responder pedagógicamente a la diversidad del alumnado (Alcívar y Macías, 2024). Entre las competencias que un docente inclusivo se encuentran la capacidad para identificar necesidades y barreras educativas; planificar experiencias accesibles y flexibles; emplear metodologías activas, cooperativas



y diferenciadas; realizar adaptaciones curriculares y ajustes razonables; utilizar recursos tecnológicos y sistemas de apoyo; gestionar positivamente la convivencia; y trabajar conjuntamente con las familias, otros docentes y profesionales especializados. A estas capacidades se agregan competencias éticas y socioemocionales, como la empatía, el respeto, la sensibilidad frente a la exclusión y el mantenimiento de expectativas positivas respecto de las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Laspina y Montero (2023) y Piloza (2025) señalan que la preparación del profesorado en competencias inclusivas ha adquirido especial relevancia porque los docentes reconocen la necesidad de contar con una formación suficiente para ofrecer respuestas educativas adecuadas al alumnado con necesidades educativas especiales.

El desarrollo de estas competencias enfrenta importantes dificultades. La falta de formación especializada, el predominio de contenidos teóricos desvinculados de la realidad escolar, la escasa experiencia práctica, la limitada disponibilidad de recursos, el elevado número de estudiantes por aula, la rigidez curricular y la insuficiente colaboración entre profesionales condicionan la capacidad del docente para responder a la diversidad. A partir de esta situación se define como objetivo de la investigación, analizar las competencias que requiere el docente de educación básica para desarrollar prácticas educativas inclusivas, enfatizar en los principales desafíos que enfrenta y en las necesidades de formación relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado.

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló mediante una revisión narrativa de la literatura, con enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo. Este tipo de revisión permitió examinar, integrar y discutir los principales aportes teóricos y empíricos relacionados con las competencias del docente inclusivo, los desafíos que enfrenta en la atención a la diversidad y sus necesidades de formación inicial y continua en el contexto de la educación básica.

La elección de una revisión narrativa respondió al carácter amplio y multidimensional del tema estudiado. Las competencias docentes para la inclusión no se limitan al dominio de conocimientos especializados, sino que comprenden componentes pedagógicos, didácticos, actitudinales, evaluativos, comunicativos, colaborativos, tecnológicos y reflexivos. Por esta razón, se consideró pertinente integrar investigaciones con diferentes enfoques metodológicos, así como documentos teóricos e institucionales que permitieran comprender el fenómeno desde una perspectiva integral.

Fuentes de información

La búsqueda documental se realizó en bases de datos académicas de reconocida cobertura en el campo educativo, entre ellas Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Dialnet. De manera complementaria, se consultó Google Académico para localizar publicaciones pertinentes que no estuvieran disponibles en las bases de datos seleccionadas.

Periodo de revisión

Se incluyeron publicaciones comprendidas entre enero de 2020 y julio de 2026. Este periodo permitió analizar estudios recientes desarrollados en un contexto marcado por el fortalecimiento de las políticas de inclusión educativa, la creciente diversidad presente en las aulas y la necesidad de preparar al profesorado para responder a nuevas exigencias pedagógicas, sociales y tecnológicas.



Estrategia de búsqueda

La búsqueda se efectuó mediante la combinación de descriptores y palabras clave. Entre los principales términos utilizados se incluyeron: “docente inclusivo”; “competencias inclusivas”; “educación inclusiva”; “necesidades educativas específicas”; “necesidades educativas especiales”; “prácticas inclusivas”; “formación docente”; “educación básica”.

Criterios de inclusión

Se incluyeron documentos que cumplieran los siguientes criterios:

- Artículos científicos, revisiones de literatura y estudios teóricos publicados entre enero de 2020 y julio de 2026.
- Publicaciones relacionadas directamente con las competencias, actitudes, conocimientos, prácticas, desafíos o necesidades formativas del profesorado para la educación inclusiva.
- Estudios desarrollados con docentes en ejercicio, docentes en formación inicial o profesionales relacionados con la educación básica.
- Investigaciones centradas en la atención educativa de estudiantes con discapacidad, dificultades específicas de aprendizaje, trastornos del desarrollo, altas capacidades u otras necesidades educativas específicas.
- Estudios realizados en educación básica, primaria o niveles equivalentes según el sistema educativo de cada país.
- Documentos con acceso al texto completo.

Criterios de exclusión

Se excluyeron los siguientes documentos:

- Estudios centrados exclusivamente en educación superior, educación de adultos o formación laboral.
- Investigaciones relacionadas únicamente con diagnósticos clínicos, tratamientos médicos o terapias, sin vinculación con la práctica docente.
- Publicaciones enfocadas exclusivamente en las características de los estudiantes y que no aportaran información sobre competencias o formación del profesorado.
- Editoriales, reseñas, notas de opinión, presentaciones, resúmenes de congresos y publicaciones sin respaldo académico suficiente.
- Trabajos que utilizaran el concepto de inclusión en un sentido diferente al educativo.
- Publicaciones sin acceso al texto completo.

Procedimiento de selección documental

La selección de las publicaciones se efectuó en varias etapas. En primer lugar, se realizó la búsqueda en las bases de datos mediante las combinaciones de términos previamente establecidas. En una segunda etapa, se revisaron los títulos y resúmenes con el propósito de identificar su correspondencia con el tema, el objetivo y la pregunta orientadora. Se descartaron los documentos que no abordaban directamente las competencias docentes, los desafíos de la inclusión o las necesidades de formación del profesorado. La selección se realizó



en función de la relevancia temática, la claridad metodológica, la actualidad de la publicación y su contribución a la comprensión del objeto de estudio.

Debido al carácter narrativo de la revisión, no se pretendió recuperar la totalidad absoluta de las publicaciones existentes ni aplicar un protocolo rígido de selección. No obstante, el proceso se desarrolló de manera organizada y explícita para garantizar la coherencia entre la pregunta de revisión, las fuentes consultadas y los documentos finalmente analizados.

Análisis de la información

El análisis se efectuó mediante una síntesis narrativa y un análisis temático de contenido. Inicialmente, se realizó una lectura comprensiva de los documentos con el propósito de identificar las ideas centrales relacionadas con el perfil del docente inclusivo. Los resultados se agruparon en tres categorías generales: competencias docentes, desafíos para la inclusión y necesidades de formación. Dentro de estas categorías se establecieron subcategorías emergentes a partir del contenido de los estudios.

Resultados y discusión

Competencias docentes

Antes de profundizar en las competencias docentes inclusivas, vale considerar la definición de Román et al. (2021) quienes plantean que: “el docente inclusivo transforma el proceso formativo mediante el conocimiento aplicado en situaciones propias, acompañado de habilidades humanísticas y de convivencia. Esto garantiza la ubicación de estudiantes con y sin discapacidad en aulas regulares de clases, sin inferir su rendimiento académico y generando beneficios sociales en la totalidad de los estudiantes” (p. 89). Posso y Barba (2024), al referirse a un docente inclusivo, plantean que “El docente inclusivo emerge como una figura clave en la transformación de los entornos educativos, liderando cambios en la metodología, el currículo y la organización de las aulas para garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes” (p. 770); “El docente inclusivo puede definirse como aquel profesional que adopta un enfoque pedagógico que reconoce y valora la diversidad dentro del aula” (p. 771). Lograr un docente inclusivo requiere de una formación en este sentido y ahí está la deficiencia, la limitada formación en la temática. Los programas de formación necesitan incluir temáticas relacionadas con estrategias pedagógicas para que los docentes trabajen en la diversidad, tanto de necesidad especiales como de necesidades específicas.

Las competencias docentes inclusivas constituyen una cualidad profesional integradora que articula saberes pedagógicos, habilidades metodológicas, actitudes favorables hacia la diversidad y capacidades de colaboración, comunicación, evaluación y adaptación, necesarias para responder a las características de todos los estudiantes y favorecer su participación y aprendizaje en entornos educativos comunes (Bibigul et al., 2022). Las competencias docentes para el análisis fueron organizadas en las siguientes dimensiones:

Competencias éticas y actitudinales: relacionadas con la valoración de la diversidad, la equidad y las expectativas positivas. La enseñanza en escuelas inclusivas conlleva diversos desafíos éticos, para los cuales los futuros docentes de educación general y especial deben adquirir competencias éticas como parte de su formación docente orientada a la inclusión (Wiedebusch et al., 2023). Al respecto, Albalá et al. (2026) enfatizan en la necesidad de incorporar el desarrollo de la competencia socioemocional en los programas de formación docente para fomentar entornos educativos más inclusivos.



El accionar docente en un escenario educativo de inclusión sobrepasa su función pedagógica y adquiere una importante dimensión ética y social. El docente no solo tiene la función de enseñar sino de construir una comunidad educativa con un carácter equitativo, justo y democrático, es responsable de la garantía de derechos y de enfrentar todo tipo de desigualdad en justicia que se presente en los escenarios educativos (Duta et al., 2025). Por su parte, Posso y Barba (2024) resumen que los docentes deben asumir la actitud de creer firmemente en el derecho que tienen los estudiantes al acceso a una educación de calidad y de respeto a las diferencias individuales. Además, deben confiar en el desarrollo de sus propias competencias y tener la capacidad para desarrollar un proceso docente educativo inclusivo y que promueva un aprendizaje equitativo para todos.

Competencias pedagógicas y didácticas, vinculadas con la planificación flexible, la diversificación metodológica, las adaptaciones, los ajustes razonables, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la atención a distintos ritmos de aprendizaje (Piloza, 2025). Estas competencias reúnen elementos esenciales que se relacionan con la adecuada y consiente organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, su diseño y planificación de estrategias pedagógicas (Laspina y Montero, 2023). En este mismo sentido, Aguiar et al. (2026) resumen que los docentes han demostrado adquirir competencias inclusivas, al diseñar metodologías de carácter activo, que enseñan de manera diferenciada y consideran un aprendizaje colaborativo. También se reconoce el trabajo docente en función de una planificación flexible y la diversidad en el empleo de recursos y de adaptaciones al currículo, además del compromiso con la justicia social y la equidad.

Competencias evaluativas, relacionadas con la evaluación diagnóstica, formativa y diferenciada. La competencia evaluativa del docente inclusivo comprende la capacidad de planificar y desarrollar procesos de valoración flexibles, accesibles y formativos, mediante el uso de estrategias e instrumentos diversificados que consideren las características, los ritmos y las formas de expresión del aprendizaje de cada estudiante. Esta competencia permite obtener evidencias válidas sobre los conocimientos y habilidades alcanzados, ofrecer retroalimentación oportuna, introducir ajustes en la enseñanza y reconocer el progreso individual, procurando que las necesidades educativas específicas no constituyan una barrera para participar en la evaluación (Espinoza et al., 2025; Guerra y Hernández, 2022). González (2025) enfatiza en la necesidad del fortalecimiento de las capacidades docentes para evaluar, pues “los contextos inclusivos la evaluación no puede restringirse únicamente a la medición estandarizada de los conocimientos, sino que debe integrarse a estrategias que valoren el proceso de cada estudiante, y que permitan identificar estrategias de mejora en los enfoques pedagógicos” (p. 512).

Competencias comunicativas y socioemocionales, vinculadas con la escucha, la interacción, la convivencia, el apoyo emocional y la empatía. Las competencias socioemocionales del docente, a decir de Calandri et al. (2025) es la capacidad de reconocer correctamente las propias emociones y las de los demás, de saber regular y controlar el propio estado emocional y de utilizarlo de manera útil en las relaciones sociales existentes (especialmente con estudiantes con dificultades especiales). Estas habilidades han demostrado ser esenciales para una enseñanza exitosa, tanto desde un punto de vista estrictamente didáctico, como en términos del desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentan barreras sistémicas para el aprendizaje. Yakum et al. (2026) refieren, que estas competencias desarrollan un rol fundamental en la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales o específicas, Lo cual está dado por su relación con la convivencia en el aula y el establecimiento



de relaciones pedagógicas inclusivas. Estas se pueden agrupar en autorregulación emocional, empatía, formación socioemocional y bienestar del profesorado.

Competencias tecnológicas, relacionadas con el uso de recursos digitales accesibles y tecnologías de apoyo. El desarrollo de este tipo de competencias se aceleró a partir de la Pandemia de la COVID-19 y la incorporación de la inteligencia artificial (IA) al escenario educativo, lo cual ha motivado una rápida etapa de transición a la formación y enseñanza digital. Este cambio develó grandes limitaciones en la formación de los docentes para enfrentar los entornos virtuales (Osorio et al., 2025). En palabras de Mustafa et al. (2024), el desarrollo alcanzado por la IA y su penetración en el campo educacional ha impactado en la formación docente en cuanto al desarrollo de competencias tecnológicas para implementar herramientas que se sustenten en IA. Además, olvidar los métodos tradicionales de enseñanza y desarrollar habilidades para el proceso contemporáneo de enseñanza. En el cual se impone realizar acciones sistémicas, implementar la transformación digital y desarrollar competencias tecnológicas que permita el trabajo inclusivo y con la diversidad.

Competencias reflexivas, asociadas con la autoevaluación de la práctica y el desarrollo profesional continuo. Las competencias reflexivas del docente inclusivo se expresan en la capacidad para examinar críticamente las creencias, actitudes y decisiones que orientan su actuación, así como para analizar los efectos de sus prácticas sobre la participación y el aprendizaje de estudiantes diversos. Estas competencias implican reconocer posibles prejuicios o expectativas limitantes, utilizar evidencias del aula, dialogar con otros profesionales y transformar las estrategias pedagógicas cuando estas producen barreras o no responden adecuadamente a las necesidades del alumnado. La reflexión adquiere, por tanto, un carácter ético, crítico y transformador, puesto que no se limita a describir la experiencia, sino que conduce a revisar los supuestos que la sustentan y a construir prácticas más equitativas. La literatura analizada muestra que los procesos reflexivos pueden favorecer cambios en las percepciones sobre la discapacidad y en la identidad profesional, fortalecer la comprensión de las propias actuaciones y contribuir a modificar las creencias y la autoeficacia relacionadas con la inclusión (Baxter et al., 2021; Szocik et al., 2021; Dignath et al., 2022).

Desafíos para la inclusión

El profesorado no ha adquirido las competencias necesarias para lograr la inclusión de todo el alumnado, siendo el principal responsable del proceso educativo. Esto se ve agravado por ciertos obstáculos que perpetúan esta situación y que deben resolverse cuanto antes para mejorar la educación (Fernández Cerezo et al., 2023).

El análisis realizado permite aseverar que los desafíos para la inclusión educativa no se originan exclusivamente en las capacidades individuales del profesorado, sino en la interacción entre su formación, las prácticas pedagógicas, las actitudes de la comunidad escolar y las condiciones institucionales en las que desarrolla su trabajo. Por tanto, atribuir al docente toda la responsabilidad sobre el éxito o fracaso de la inclusión supone desconocer que su actuación se encuentra condicionada por la disponibilidad de recursos, la flexibilidad del currículo, el apoyo de otros profesionales, el liderazgo institucional y la coherencia entre las políticas educativas y su aplicación en las escuelas (Aguiar Monar et al., 2026; Duta-Toapanta et al., 2025; Piloza Camposano, 2025).



Por otra parte, Oyarzo y Otondo (2025) el referirse a la insuficiente formación inicial concluyen que: “Es urgente replantear la formación inicial docente hacia un modelo integral, transversal y alineado con las disposiciones normativas internacionales. Resulta apremiante evaluar las competencias de educación inclusiva en la formación inicial docente, esto potencia el desempeño docente en prácticas reales de enseñanza” (p. 40). Aunque los programas formativos han incorporado contenidos sobre diversidad, discapacidad y necesidades educativas específicas, estos suelen abordarse de manera aislada, predominantemente teórica o con escasas oportunidades de aplicación en contextos escolares reales. Esta situación marca una distancia considerable entre las competencias que demanda el aula inclusiva y la preparación efectivamente recibida por los docentes. Lo cual hace que los docentes se muestren inseguros y tengan dificultades para identificar barreras, realizar adaptaciones curriculares, implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje, aplicar evaluaciones diferenciadas o intervenir ante necesidades conductuales y comunicativas específicas (Beltrán et al., 2024; Piloza, 2025; Mendoza, 2026).

Los resultados de Román et al. (2021) muestran que, aunque algunos docentes habían recibido formación en pedagogía y psicología educativa, el alcance de los programas de capacitación resultaba limitado y dependía, entre otros factores, de la disponibilidad presupuestaria de las instituciones responsables. Los autores identificaron necesidades relacionadas con el empleo de tecnologías, la elaboración de ajustes razonables, la atención a manifestaciones conductuales y el desarrollo de estrategias innovadoras. De este modo, el problema no consiste únicamente en la ausencia de formación, sino también en su cobertura restringida, discontinuidad y limitada correspondencia con las situaciones que el profesorado enfrenta cotidianamente.

Otros desafíos, según Beltrán et al. (2024), Posso y Barba (2024) y Aguiar et al., (2026), están relacionados con las condiciones institucionales y estructurales. La escasez de materiales accesibles, tecnologías de apoyo, infraestructura adecuada y profesionales especializados limita las posibilidades de diversificar la enseñanza y ofrecer apoyos oportunos. A ello se suman las aulas numerosas, el tiempo insuficiente para planificar, el exceso de responsabilidades administrativas y la ausencia de espacios institucionales para el trabajo conjunto. En estas condiciones, el docente puede conocer los principios de la inclusión y mostrar una actitud favorable, pero encontrar dificultades para traducirlos en intervenciones pedagógicas sostenidas. La efectividad de las prácticas inclusivas depende tanto de las competencias profesionales como del respaldo organizacional, la asignación de recursos y el acompañamiento pedagógico.

Piloza (2025), a partir de la revisión de 22 estudios, identifica la limitada colaboración y el insuficiente apoyo institucional entre los desafíos persistentes para el desarrollo de competencias inclusivas. De manera semejante, Posso y Barba (2024) sostienen que el trabajo con las familias y otros profesionales constituye una condición esencial, pues permite compartir información, responsabilidades y estrategias para responder a las necesidades del alumnado. Otro elemento a destacar las creencias negativas sobre la discapacidad, las bajas expectativas académicas, la resistencia a modificar las prácticas tradicionales y la interpretación de la diversidad como un problema pueden convertirse en barreras para la participación. La revisión de Duta et al. (2025) aseguran que los prejuicios relacionados con la discapacidad, la diversidad cultural y las condiciones socioeconómicas continúan limitando las oportunidades educativas. Posso y Barba (2024), por su parte, destacan que las actitudes de la comunidad y de las familias no siempre son favorables a la inclusión, por lo que el profesorado debe asumir además una función de sensibilización y transformación cultural.



Otro desafío se encuentra en la rigidez curricular y evaluativa. Los currículos extensos, la presión por cumplir contenidos en tiempos predeterminados y el predominio de evaluaciones estandarizadas dificultan la atención a diferentes ritmos, formas de participación y maneras de demostrar el aprendizaje. Piloza (2025) incluye entre los desafíos persistentes la limitada flexibilidad curricular y la insuficiente aplicación de evaluaciones inclusivas. De igual forma, Aguiar et al. (2026) señalan que los currículos rígidos reducen las posibilidades de adaptar actividades y promover una enseñanza centrada en el estudiante. Estas condiciones generan una tensión entre el cumplimiento formal del programa y la necesidad de ofrecer apoyos diferenciados, especialmente cuando las adaptaciones se consideran una reducción de la exigencia académica y no una vía para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje.

Las tecnologías pueden favorecer el acceso a contenidos, la comunicación y la autonomía, pero su contribución depende de que sean accesibles, estén disponibles y se utilicen con intencionalidad pedagógica. La carencia de dispositivos, conectividad, software adaptado o formación digital puede ampliar las desigualdades en lugar de reducirlas. Es vital resaltar que no basta con incorporar herramientas tecnológicas al aula; el docente necesita competencias para evaluar su accesibilidad, ajustarlas a las características del alumnado y articularlas con los objetivos de aprendizaje. Los estudios revisados identifican la formación en tecnologías inclusivas y la disponibilidad de recursos digitales accesibles como necesidades todavía no suficientemente atendidas (Román et al., 2021; Beltrán et al., 2024; Posso y Barba, 2024).

Finalmente, se identifica una brecha entre el reconocimiento normativo de la inclusión y su concreción en la práctica escolar. La existencia de leyes, políticas y orientaciones no garantiza por sí sola la transformación de las aulas. Duta et al. (2025) señalan que la aplicación de las disposiciones inclusivas es limitada por la escasa asignación de recursos, la rigidez curricular y la insuficiente capacitación especializada. En el caso mexicano, Mendoza (2026) observa falta de articulación entre las demandas establecidas en las políticas y las orientaciones concretas que reciben las escuelas y los docentes para implementarlas. Esta distancia puede generar una inclusión formal, centrada en la matrícula y presencia física del estudiante, sin asegurar su participación, aprendizaje y pertenencia.

Los desafíos para la inclusión pueden agruparse en niveles interdependientes. Uno corresponde al plano personal y profesional, donde se encuentran las limitaciones formativas, la inseguridad, las actitudes y las creencias docentes. Otro se relaciona con el ámbito pedagógico, que comprende la diversificación metodológica, la adaptación curricular, la evaluación inclusiva y el uso de tecnologías accesibles. El tercero pertenece al nivel institucional y sistémico, en el cual intervienen los recursos, la infraestructura, el apoyo especializado, el liderazgo, la colaboración, las condiciones laborales y la aplicación efectiva de las políticas. La convergencia de estos niveles demuestra que la inclusión no puede depender de acciones aisladas ni del esfuerzo individual del profesorado, sino de una transformación coordinada de la formación docente, las culturas escolares y las condiciones estructurales de los sistemas educativos.

Necesidades de formación

“En Ecuador, la capacitación de los docentes en educación inclusiva es deficiente, especialmente en lo que respecta a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. A pesar de los intentos por incorporar contenidos inclusivos, numerosos programas educativos no proporcionan a los docentes las



habilidades necesarias para implementar enfoques pedagógicos inclusivos de manera efectiva” (Beltrán et al., 2024; p. 2146).

Dada la importancia central de la formación en competencias, la competencia emocional del profesorado para fomentar la educación inclusiva, los responsables políticos deberían considerar la integración de la formación estructurada en competencia emocional dentro de los programas de formación docente y las iniciativas de desarrollo profesional. Además, las políticas escolares deberían promover mecanismos de apoyo institucional que ayuden a los educadores a afrontar los desafíos emocionales de la enseñanza inclusiva, contribuyendo en última instancia a estrategias de inclusión más eficaces y sostenibles (Calandri et al., 2025).

Otro desafío importante es la falta de competencias del profesorado en el uso de la tecnología. La capacitación insuficiente de los docentes en el manejo de las nuevas tecnologías limita su capacidad para integrarlas eficazmente en sus metodologías de enseñanza. Esto se ve agravado por la falta general de formación docente, lo que impide que los educadores adopten prácticas pedagógicas que maximicen los beneficios de la tecnología en entornos educativos inclusivos (Navas et al., 2025). En este mismo orden, Osorio et al. (2025) enfatizan en que es necesario un enfoque progresivo y estructurado para desarrollar las competencias tecnológicas en los docentes, que abarque tanto las habilidades técnicas básicas como la adopción de tecnologías emergentes. La formación docente continua y adaptada al contexto en tecnología educativa es fundamental para una integración sostenible y una transformación pedagógica. Barreras como la infraestructura limitada y la resistencia al cambio ponen de manifiesto la necesidad de un sólido apoyo institucional y de mentoría.

Sobre la formación docente para una práctica educativa equitativa, González (2025) concluye que es necesario:

“Fortalecer los procesos de formación continua y acompañamiento pedagógico que permitan a los docentes actualizarse en metodologías inclusivas, compartir buenas prácticas con sus pares y desarrollar competencias éticas y emocionales que favorezcan el reconocimiento de la diversidad. Este componente de actualización y reflexión permanente contribuye no solo a mejorar las prácticas evaluativas, sino también a consolidar comunidades profesionales de aprendizaje que incidan en la construcción de entornos educativos más equitativos y participativos”. (p. 538)

Conclusiones

El docente inclusivo en educación básica requiere un perfil profesional multidimensional, integrado por competencias éticas y actitudinales, pedagógicas y didácticas, evaluativas, comunicativas y socioemocionales, tecnológicas y reflexivas. Estas competencias se articulan para reconocer la diversidad, identificar barreras para el aprendizaje y la participación, adaptar la enseñanza, evaluar de manera flexible y promover relaciones educativas sustentadas en la equidad, el respeto y la valoración de las diferencias. La competencia inclusiva no se limita al conocimiento de determinadas necesidades especiales o específicas, sino que comprende la capacidad de responder de manera pertinente a la heterogeneidad presente en el aula.

Entre los elementos analizados, las competencias éticas y actitudinales poseen un carácter transversal, debido a que condicionan la forma en que el docente interpreta la diversidad y orienta sus decisiones pedagógicas.



La revisión también evidenció que las competencias pedagógicas, evaluativas, socioemocionales, tecnológicas y reflexivas son esenciales para transformar los principios de inclusión en prácticas concretas. La planificación diversificada, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la evaluación formativa, el uso de recursos accesibles, la autorregulación emocional y el análisis crítico de la práctica favorecen una respuesta educativa más equitativa. Ante esto, se debe considerar que el impacto de estas competencias depende de que el profesorado disponga de recursos, tiempo, acompañamiento y oportunidades de colaboración.

Los desafíos para la inclusión no pueden atribuirse exclusivamente al docente. La formación insuficiente, la inseguridad profesional y algunas creencias centradas en el déficit interactúan con problemas institucionales y sistémicos, como la rigidez curricular, las aulas numerosas, la escasez de materiales y tecnologías de apoyo, la falta de profesionales especializados, la sobrecarga laboral y la débil articulación entre las políticas educativas y su aplicación en las escuelas. La inclusión debe comprenderse como una responsabilidad compartida entre docentes, directivos, familias, especialistas y autoridades educativas.

En cuanto a las necesidades de formación, se identificó cierto distanciamiento entre las competencias que exige la educación inclusiva y la preparación efectivamente recibida por el profesorado. La formación inicial suele abordar la diversidad mediante contenidos aislados y predominantemente teóricos, mientras que la capacitación continua con frecuencia se desarrolla a través de acciones esporádicas. Se requiere una preparación integral, transversal, práctica y contextualizada que incluya metodologías inclusivas, adaptación curricular, evaluación diferenciada, gestión socioemocional, tecnologías accesibles, trabajo colaborativo y reflexión profesional.

El análisis realizado integra las competencias, los desafíos y las necesidades formativas del docente inclusivo en una visión conjunta, lo cual sirve de base para el diseño de programas de formación, perfiles profesionales y políticas institucionales. Se concluye que la inclusión efectiva no depende únicamente de la presencia física del estudiante en el aula regular, sino de la garantía de su participación, aprendizaje, autonomía y sentido de pertenencia. Para ello se necesitan docentes competentes, instituciones flexibles y condiciones estructurales favorables.

Referencias

- Aguiar Monar., J. C., Díaz Riofrio, O., Nuñez Zambrano, S. K., Limaico Marmolejo, G. P., Alderete Mendieta, J. E., y García Erazo, L. A. (2026). Competencias Docentes Para La Atención A La Diversidad: Desafíos Y Oportunidades En La Educación Inclusiva Contemporánea. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 3(1), 425-439. <https://doi.org/10.70577/x1nqpm49>
- Albalá Genol, M. Á., Messina Albarenque, C., Gómez Yepes, T., & Etchezahar, E. (2026). Socioemotional Competencies of Primary Education Teachers and Their Relationship with Attitudes Toward Inclusive Education. *Behavioral Sciences*, 16(4), 539. <https://doi.org/10.3390/bs16040539>
- Alcívar Loor, E. B., y Macias Cedeño, A. R. (2024). La formación del docente inclusivo: un análisis para garantizar la enseñanza de estudiantes con diversidad funcional intelectual. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 357–378. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.269>



- Baxter, L. P., Southall, A. E., & Gardner, F. (2021). Trialling critical reflection in education: The benefits for school leaders and teachers. *Reflective Practice*, 22(4), 501–514. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1927694>
- Beltrán A., M. T., Chalco S., M. R., Mosquera V., M. G., Melendes L., W. G., y Pachacama T., S. E. (2025). La Falta de Capacitación Docente en Atención a la Diversidad: Un Obstáculo para la Educación Inclusiva en un Mundo Globalizado. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(4), 2128-2150. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452>
- Bibigul, D., Marina, K., Alpysbayeva, M. y Nietbaeva, G., (2022). Training a special teacher: Opinions and experience of teachers in the conditions of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(3), 920-929. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6985>
- Calandri, E., Mastrokourkou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Dignath, C., Rimm Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Duta Toapanta, L. P., Asimbaya Chaquinga, J. C., Cando Musugando, M. D. P., Andrango Analuisa, D. P., & Castellano Valverde, J. J. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 3(6), 95-110. <https://doi.org/10.53877/64mxab10>
- Espinoza Melo, C. C., Benoit Ríos, C. G., y Rivero Crisóstomo, C. X. (2025). Competencias docentes para una práctica inclusiva: Desafíos éticos y pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje. *Revista Espacios*, 46(5), 120–134. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p11>
- Fernández Cerero, J., Montenegro Rueda, M., & Fernández Batanero, J. M. (2023). Impact of University Teachers' Technological Training on Educational Inclusion and Quality of Life of Students with Disabilities: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2576. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032576>
- González Ramos, D. A. (2025). Evaluación Inclusiva y Formación Docente: Enfoques para una Práctica Educativa Equitativa. *Ciencia Y Reflexión*, 4(4), 512–547. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i4.647>
- Guerra Durán, R., & Hernández Fernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva: Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 373–393. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200373>
- Laspina Olmedo, T., y Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 177-186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>



- Mederos M., M. C., Urías A., G., y Pino T., R. (3034). La inclusión educativa como concepto: De la práctica escolar a la política global. *Atenas*, 62. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/985>
- Mendoza Martínez, R. E. (2026). El fortalecimiento de competencias docentes ante la inclusión educativa en el nivel primaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 14-21.
- Morales Gómez de la Torre, M., Velastegui Hernández, R., Mayorga Ases, M., Morales Jaramillo, M., (2024). Dificultades de aprendizaje en estudiantes de educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4), 637-649, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2546>
- Morales Vergara, A. G., Valencia Armas, E. F., Dávila, C., F. J., Cobeña Rodríguez, M. A., y Velasco Barragan, B. O. (2025). Inclusión educativa estrategias para aulas diversas. Editorial CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1268
- Mustafa, M.Y., Tlili, A., Lampropoulos, G., Huang, R., Jandric, P., Zhao, J., Salha, S., Xu, L., Panda, S., López, S., & Saqr, M. (2024). A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): a roadmap to a future research agenda. *Smart Learn. Environ.* 11, 59. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00350-5>
- Naciones Unidas [ONU] (25 de septiembre del 2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Navas Bonilla, C. R., Guerra Arango, J. A., Oviedo Guado, D. A., & Murillo Noriega, D. E. (2025) Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Front. Educ.* 10, 1527851. doi: 10.3389/feduc.2025.1527851
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Osorio Vanegas, H. D., Segovia Cifuentes, Y. d. M., & Sobrino Morrás, A. (2025). Educational Technology in Teacher Training: A Systematic Review of Competencies, Skills, Models, and Methods. *Education Sciences*, 15(8), 1036. <https://doi.org/10.3390/educsci15081036>
- Pilozo Camposano, S. A. (2025). Competencias docentes para educación inclusiva: Revisión Sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 438-455. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.75>
- Posso Pacheco, R. J., y Barba Miranda, L. C. (2024). The Inclusive Teacher: Leading the Change Towards Accessible Education for Students with Disabilities. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 3(9), 768–782. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8735>
- Quinatoa Hurtado, O. R., y Silva Cadmen, A. del L. (2026). La inclusión educativa desde la perspectiva del diseño de entornos, adaptaciones físicas y tecnológicas para el aprendizaje. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 4(7), 1-18. <https://doi.org/10.53877/zm43q065>



- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211. doi. 10.15366/riejs2020.9.1.010
- Román Meléndez, G., Pérez Navío, E., y Medina Rivilla, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información tecnológica*, 32(2), 89-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Sánchez, J. E. (2024). Discursos y prácticas educativas en tres modelos educativos flexibles de una institución estatal rural de Cali-Colombia y su contribución al mejoramiento de la inclusión educativa. Tesis Doctoral. Universitat de Girona. España. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/693518/tjsr_20241216.pdf?sequence=1
- Sandoval Mena, M., y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7. doi. 10.5569/2340-5104.10.02.01
- Szocik, K., Gerry, M. A., & Nagro, S. A. (2021). The impact of reflective practice on teacher candidates' attitudes towards individuals with disabilities and professional identity. *Reflective Practice*, 22(6), 739–752. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1967735>
- Torres Romero, S., Rodríguez Armijos, E., Pesantes Benites, O., y Ferruzola Prieto, J. (2026). Aulas diversas, respuestas reales: estrategias pedagógicas para atender la diversidad en contextos de Educación General Básica. *Polo del Conocimiento*, 11(7), 1877-1917. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v11i7.12124>
- Velasco Morillo, M. K. (2025). Estrategias de inclusión educativa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en niños y niñas con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad. Tesis de Maestría en Innovación en Educación. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Quito. <https://repositorio.uasb.edu.ec/items/bf04b77a-dd9f-4f0b-8b91-d273d1634e89>
- Wiedebusch, S., Jauch, P., & Quante, M. (2024). Ethical competence in German teacher training for inclusive schools. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 415–430. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2227528>
- Yakum Washikiat, W. M., Salto Plaza, A. T., Ochoa Ordóñez, F. G., & Pinos Coronel, P. C. (2026). Competencia socioemocional en docentes para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales: Una revisión sistemática. *Ciencia Y Educación*, 7(7.1), 350 - 364. <https://doi.org/10.5281/zenodo.21363773>

