

Fecha de recepción: 2026-05-03

Fecha de aceptación: 2026-06-03

Fecha de publicación: 2026-07-03

Formación docente en competencias para la atención a la diversidad

Cinthia Eloisa Cedeño Zamora

cinthy96_1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9207-1492>

Universidad Central del Ecuador

Quito - Ecuador

Resumen

La formación docente en competencias para la atención a la diversidad constituye un elemento crítico en los sistemas educativos actuales debido a las limitaciones en la preparación del profesorado para responder a contextos heterogéneos. El objetivo del estudio fue analizar la incidencia de la formación docente en competencias inclusivas sobre el desempeño institucional en la atención a la diversidad. La metodología se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance explicativo, utilizando información de organismos como el Ministerio de Educación del Ecuador, INEC, INEVAL, UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, aplicando ecuaciones estructurales (SEM), regresión logística multinomial y análisis de conglomerados jerárquicos. Los resultados principales evidencian una relación significativa entre formación docente y competencia pedagógica inclusiva ($\beta = 0,71$), además de una incidencia relevante en la adaptación curricular ($\beta = 0,68$) y la permanencia escolar ($\beta = 0,63$). Asimismo, las instituciones con mayor capacitación docente presentan 3,42 veces más probabilidad de alcanzar altos niveles de inclusión. Se identificaron tres niveles institucionales, predominando el nivel medio con 44 %, lo que evidencia avances parciales en inclusión educativa. Se concluye que el fortalecimiento de la formación docente, la implementación de adaptaciones curriculares y la disponibilidad de recursos inclusivos son factores determinantes para mejorar la atención a la diversidad.

Palabras clave: formación docente, competencias inclusivas, diversidad educativa, inclusión educativa, desempeño institucional.

Teacher Training in Competencies for Attention to Diversity

Abstract

Teacher training in competencies for attention to diversity is a critical element in current educational systems due to limitations in teacher preparation to address heterogeneous contexts. The objective of the study was to analyze the impact of teacher training in inclusive competencies on institutional performance in addressing diversity. The methodology followed a quantitative, non-experimental explanatory design, using data from the Ministry of Education of Ecuador, INEC, INEVAL, UNESCO, UNICEF, and the World Bank, applying Structural Equation Modeling (SEM), multinomial logistic regression, and cluster analysis. The main results show a significant relationship between teacher training and inclusive pedagogical competence ($\beta = 0.71$), as well as influence on curricular adaptation ($\beta = 0.68$) and school retention ($\beta = 0.63$). Institutions with higher teacher training levels are 3.42 times more likely to achieve high inclusion levels. Three institutional groups were identified, with 44% at a medium level, showing partial progress in inclusion. It is concluded that strengthening teacher training, curricular adaptation, and inclusive resources are key factors for improving attention to diversity.

Keywords: teacher training, inclusive competencies, educational diversity, inclusive education, institutional performance.

Introducción

La transformación estructural de los sistemas educativos a nivel global ha reposicionado la atención a la diversidad como uno de los principales desafíos de la educación del siglo XXI. Los organismos internacionales han planteado que la inclusión educativa debe trascender el acceso escolar y orientarse hacia la garantía de aprendizajes significativos para estudiantes con diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas, socioeconómicas y funcionales. En este escenario, la formación docente adquiere una relevancia estratégica debido a que el profesorado representa el actor principal en la implementación efectiva de políticas inclusivas dentro de las instituciones educativas. No obstante, persisten debilidades en la preparación profesional para gestionar aulas heterogéneas, particularmente en aspectos relacionados con metodologías diferenciadas, adaptaciones curriculares y evaluación inclusiva (Casanova, 2021).

En el contexto latinoamericano, las desigualdades estructurales, los procesos migratorios, el incremento de estudiantes con necesidades educativas específicas y las demandas de reconocimiento intercultural han intensificado la necesidad de fortalecer las competencias docentes para atender adecuadamente la diversidad en el aula. Diversos estudios recientes evidencian que los programas universitarios de formación inicial continúan manteniendo enfoques tradicionales que no responden plenamente a los nuevos requerimientos de inclusión. Mayo Pais (2022) señala que la preparación docente aún presenta vacíos significativos respecto al diseño de estrategias pedagógicas orientadas a estudiantes con diversas características de aprendizaje. De forma complementaria, Guerrero et al. (2022)

sostienen que muchos docentes presentan dificultades para aplicar prácticas inclusivas sostenibles dentro de contextos educativos complejos.

Desde una perspectiva teórica, las competencias docentes para la atención a la diversidad comprenden conocimientos, habilidades y actitudes que permiten responder de manera efectiva a contextos educativos heterogéneos. Estas competencias incluyen el diseño universal para el aprendizaje, la gestión de ambientes inclusivos, el uso de estrategias pedagógicas diferenciadas, la resolución de conflictos interculturales y la incorporación de herramientas tecnológicas adaptativas. Almendros y Gómez (2022) afirman que la formación profesional del docente debe orientarse hacia modelos interdisciplinarios que reconozcan la diversidad como un elemento inherente al proceso educativo. Asimismo, Bonilla et al. (2022) destacan que los procesos de formación continua fortalecen la innovación pedagógica y la capacidad de respuesta frente a múltiples realidades estudiantiles.

De igual manera, investigaciones desarrolladas entre 2021 y 2023 han evidenciado una brecha persistente entre los marcos normativos de inclusión educativa y la capacidad operativa de los docentes para aplicarlos dentro de las aulas. Estévez (2022) identifica que muchas instituciones formadoras continúan presentando limitaciones curriculares en materia de educación inclusiva. Paralelamente, Triviño-Amigo et al. (2022) determinaron que un porcentaje considerable de docentes no se percibe preparado para atender adecuadamente a estudiantes con necesidades diversas, lo que limita los procesos de inclusión real y efectiva.

La transformación digital también ha generado nuevos retos para la formación docente. La incorporación de plataformas virtuales, herramientas accesibles y recursos tecnológicos adaptativos demanda nuevas competencias pedagógicas orientadas a garantizar procesos de enseñanza inclusivos en entornos híbridos. Fernández-Batanero y Román-Graván (2023) sostienen que el fortalecimiento de competencias digitales inclusivas permite reducir brechas educativas y mejorar la participación de estudiantes con necesidades específicas dentro de los sistemas educativos actuales.

En Ecuador, este debate adquiere especial relevancia debido a los lineamientos establecidos en la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural y las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación para garantizar igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia educativa. Sin embargo, todavía persisten limitaciones relacionadas con capacitación especializada, recursos pedagógicos y fortalecimiento institucional para consolidar una educación verdaderamente inclusiva.

En este contexto, el análisis de la formación docente en competencias para la atención a la diversidad resulta fundamental para identificar brechas estructurales, avances institucionales y oportunidades de mejora dentro de los sistemas educativos. Esta investigación busca examinar cómo la preparación docente influye en la capacidad de respuesta frente a contextos educativos diversos y cómo puede contribuir al fortalecimiento de modelos educativos más equitativos, inclusivos y sostenibles.

Competencias docentes para responder a la diversidad en el aula

En un aula de educación básica donde coinciden estudiantes con discapacidad visual, alumnos provenientes de contextos interculturales bilingües y escolares con distintos ritmos de aprendizaje, el docente enfrenta la necesidad de rediseñar sus estrategias pedagógicas para garantizar que todos participen activamente en el proceso formativo sin generar exclusión académica o social.

Las competencias docentes para la atención a la diversidad constituyen un conjunto articulado de conocimientos, habilidades pedagógicas, actitudes éticas y capacidades socioemocionales orientadas a responder eficazmente a contextos educativos heterogéneos. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado debe trascender modelos tradicionales centrados en grupos homogéneos y avanzar hacia enfoques pedagógicos flexibles que reconozcan las diferencias individuales como parte inherente del sistema educativo (Laspina & Montero, 2023). La literatura reciente sostiene que los docentes requieren preparación especializada para identificar barreras de aprendizaje, adaptar metodologías y promover procesos educativos equitativos en escenarios de alta diversidad estudiantil (Zapata, 2023).

La competencia inclusiva también implica que el profesorado pueda diagnosticar necesidades específicas dentro del aula y diseñar respuestas pedagógicas diferenciadas sin disminuir los estándares académicos. Carrillo y Moscoso (2022) sostienen que la atención a la diversidad requiere estrategias metodológicas ajustadas a las particularidades de cada estudiante. En esa misma línea, Rodríguez (2022) explica que las aulas inclusivas exigen competencias relacionadas con planificación curricular flexible, comunicación pedagógica efectiva y acompañamiento individualizado.

Desde una dimensión actitudinal, la preparación docente no puede reducirse únicamente al dominio técnico. Las percepciones y creencias del profesorado influyen significativamente en la implementación de prácticas inclusivas. Quispe (2023) señala que las actitudes docentes frente a la diversidad determinan la disposición para aplicar procesos pedagógicos inclusivos. De manera complementaria, Condo (2023) argumenta que las percepciones docentes condicionan la toma de decisiones académicas dentro de contextos heterogéneos.

Otro componente esencial corresponde a la competencia curricular. Un docente preparado para atender la diversidad debe ser capaz de flexibilizar contenidos, tiempos, metodologías y mecanismos de evaluación según las necesidades del grupo estudiantil. Valdivieso (2021) establece que el Diseño Universal para el Aprendizaje permite estructurar experiencias pedagógicas accesibles para todos los estudiantes. Paralelamente, Vega et al. (2021) destacan que las tecnologías educativas inclusivas facilitan procesos de personalización del aprendizaje y reducen barreras de acceso al conocimiento.

Desde el ámbito institucional, el desarrollo de competencias inclusivas requiere respaldo organizacional. Santa-Cruz (2023) identifica que los servicios de apoyo pedagógico fortalecen significativamente los procesos de inclusión escolar. Asimismo, Valdés et al. (2023) indican que la educación inclusiva requiere coherencia entre políticas institucionales, cultura organizacional y prácticas pedagógicas.

Formación inicial y continua del profesorado para la atención a la diversidad

En una universidad pedagógica, un estudiante de formación docente que realiza prácticas preprofesionales en una institución inclusiva aprende a adaptar materiales didácticos, utilizar recursos accesibles y gestionar grupos diversos antes de incorporarse formalmente al sistema educativo.

La formación inicial docente constituye una etapa determinante en la construcción de competencias para la atención a la diversidad. Durante este proceso se desarrollan bases pedagógicas, metodológicas y éticas necesarias para enfrentar escenarios educativos complejos. Sánchez et al. (2021) afirman que la preparación universitaria debe incorporar principios de educación inclusiva desde los primeros niveles de formación profesional. Sepúlveda y Castillo (2021) sostienen que las experiencias prácticas tempranas fortalecen actitudes positivas hacia la inclusión educativa.

Las instituciones de educación superior deben integrar contenidos relacionados con interculturalidad, discapacidad, evaluación diferenciada, necesidades educativas específicas y justicia educativa. Moreno et al. (2022) indican que las competencias inclusivas requieren procesos formativos permanentes y estructurados. Verdeja (2021) plantea que la diversidad debe abordarse desde una visión integral y no únicamente desde enfoques asociados a discapacidad.

La formación continua representa otro componente esencial debido a que las dinámicas educativas cambian constantemente. Puma (2022) sostiene que la capacitación permanente permite actualizar estrategias pedagógicas frente a nuevos desafíos educativos. Cardoso et al. (2022) argumentan que las prácticas inclusivas mejoran cuando los docentes reciben acompañamiento técnico y espacios permanentes de actualización profesional.

Asimismo, la evaluación inclusiva constituye una competencia indispensable dentro de la formación profesional docente. Pedregosa (2023) explica que evaluar en contextos diversos requiere instrumentos flexibles y procesos de retroalimentación individualizada. Caraballo (2023) señala que los sistemas educativos deben transformar sus mecanismos de evaluación para responder adecuadamente a la heterogeneidad estudiantil.

La atención a la diversidad también demanda competencias colaborativas. Ayora (2023) sostiene que la educación inclusiva requiere articulación entre docentes, directivos, familias y especialistas. Ortiz et al. (2023) afirman que la coordinación institucional fortalece la respuesta educativa frente a estudiantes con necesidades diversas.

Finalmente, la formación docente debe orientarse hacia una práctica reflexiva y contextualizada. Rojas et al. (2021) sostienen que los docentes deben interpretar las realidades sociales del entorno educativo antes de tomar decisiones pedagógicas. Torres et al. (2023) concluyen que la articulación entre teoría, práctica e investigación fortalece significativamente los procesos de atención a la diversidad.

Materiales y métodos

En términos metodológicos, esta investigación se estructuró bajo un enfoque cuantitativo de alcance explicativo, orientado a analizar la incidencia de la formación docente en

competencias para la atención a la diversidad sobre la capacidad de respuesta de los sistemas educativos frente a escenarios caracterizados por heterogeneidad sociocultural, cognitiva y funcional. La elección de este enfoque respondió a la necesidad de examinar relaciones estadísticas entre variables asociadas con preparación pedagógica inclusiva, desempeño docente y resultados institucionales en materia de inclusión educativa. Paralelamente, se aplicó un diseño no experimental de carácter longitudinal retrospectivo, considerando información correspondiente al período 2021–2023.

Desde una perspectiva operativa, se efectuó un proceso sistemático de recopilación, depuración y validación de información proveniente de fuentes documentales oficiales emitidas por organismos estatales nacionales e instituciones internacionales especializadas en educación. Entre las principales entidades consultadas se incluyeron el Ministerio de Educación del Ecuador, el Instituto Nacional de Estadística y Censos, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, la UNESCO, la UNICEF, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y el Banco Mundial. A partir de dichas fuentes se obtuvieron bases estadísticas relacionadas con número de docentes capacitados en educación inclusiva, matrícula de estudiantes con necesidades educativas específicas, cobertura de programas de formación profesional, tasas de permanencia escolar y acceso institucional a recursos pedagógicos adaptativos.

Posteriormente, se delimitó una muestra analítica integrada por registros estadísticos de instituciones educativas públicas latinoamericanas, con énfasis particular en el contexto ecuatoriano, debido a su relevancia normativa e institucional en materia de inclusión educativa. Para la selección de la muestra se establecieron criterios de inclusión relacionados con disponibilidad de información completa, consistencia temporal de los datos y validez técnica de los reportes institucionales. Se consideraron variables como nivel de capacitación docente especializada, frecuencia de formación continua, disponibilidad de herramientas tecnológicas inclusivas, adaptaciones curriculares implementadas y rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a grupos diversos.

En relación con el procesamiento inferencial, se aplicó inicialmente un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), técnica multivariada avanzada que permitió examinar relaciones causales entre variables latentes vinculadas con competencias docentes, calidad de formación profesional y niveles de inclusión educativa institucional. Este procedimiento facilitó identificar efectos directos e indirectos entre los constructos analizados, proporcionando mayor precisión analítica dentro del modelo explicativo planteado.

De manera complementaria, se utilizó análisis de regresión logística multinomial con la finalidad de estimar la probabilidad de que determinados niveles de formación docente influyan sobre distintas categorías de desempeño institucional en atención a la diversidad. Esta técnica permitió evaluar cómo variables independientes como experiencia profesional, capacitación especializada y acceso a recursos inclusivos afectan los resultados educativos observados.

Adicionalmente, se incorporó análisis de conglomerados jerárquicos para clasificar instituciones educativas según similitudes estructurales relacionadas con preparación docente, disponibilidad de recursos pedagógicos y niveles de inclusión alcanzados. Este procedimiento permitió segmentar grupos institucionales con comportamientos homogéneos y establecer patrones diferenciados dentro del sistema educativo analizado.

En materia de análisis descriptivo, se emplearon medidas de tendencia central, coeficientes de variabilidad, matrices de correlación y análisis de dispersión con el propósito de identificar patrones preliminares en el comportamiento de las variables. Para garantizar rigurosidad técnica en el tratamiento estadístico de la información se utilizaron los programas IBM SPSS Statistics, IBM SPSS AMOS y Stata.

Finalmente, el diseño metodológico permitió integrar evidencia cuantificable procedente de organismos nacionales e internacionales para examinar, desde una perspectiva científica y comparativa, cómo la formación docente en competencias para la atención a la diversidad incide en el fortalecimiento de sistemas educativos inclusivos, equitativos y orientados al mejoramiento sostenido de la calidad educativa.

Resultados

A partir de la matriz analítica construida con información estadística proveniente del Ministerio de Educación del Ecuador, el Instituto Nacional de Estadística y Censos, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, se determinó que la formación docente en competencias para la atención a la diversidad representa una variable estructural dentro del desempeño inclusivo institucional. Los registros comparativos correspondientes al período 2021–2023 evidenciaron que los sistemas educativos con mayores niveles de capacitación especializada presentaron mejores indicadores de permanencia escolar, adaptación curricular y participación estudiantil.

En relación con el modelo de ecuaciones estructurales (SEM), se identificó una relación estadísticamente significativa entre formación docente especializada y competencia pedagógica inclusiva ($\beta = 0,71$; $p = 0,001$), lo que demuestra que mayores niveles de preparación profesional incrementan significativamente la capacidad docente para implementar metodologías diferenciadas, evaluación flexible y uso de recursos accesibles. Gallego (2023) coincide al señalar que las principales debilidades institucionales continúan concentrándose en metodologías inclusivas y sistemas de apoyo pedagógico. De igual manera, la relación entre competencia pedagógica inclusiva y adaptación curricular alcanzó $\beta = 0,68$, mientras que la asociación entre recursos institucionales inclusivos y participación estudiantil registró $\beta = 0,59$. Asimismo, la relación entre formación continua y uso de tecnologías adaptativas presentó $\beta = 0,54$ y la relación entre adaptación curricular y permanencia escolar alcanzó $\beta = 0,63$.

Estos resultados se observan de manera específica en la siguiente tabla:

Tabla 1. Modelo de ecuaciones estructurales sobre formación docente y atención a la diversidad

Relación estructural	Coefficiente β	Error estándar	Valor p	Interpretación
Formación docente especializada → Competencia pedagógica inclusiva	0,71	0,06	0,001	Alta incidencia
Competencia pedagógica inclusiva → Adaptación curricular	0,68	0,07	0,001	Alta incidencia
Recursos institucionales inclusivos → Participación estudiantil	0,59	0,08	0,003	Moderada alta
Formación continua → Uso de tecnologías adaptativas	0,54	0,09	0,006	Moderada
Adaptación curricular → Permanencia escolar	0,63	0,07	0,002	Alta incidencia

Nota: coeficientes obtenidos mediante el modelo SEM aplicado a instituciones educativas latinoamericanas.

Fuente: elaboración propia con base en datos del Ministerio de Educación del Ecuador, UNESCO y UNICEF.

La Tabla 1 demuestra que la formación docente especializada constituye el principal factor que fortalece la competencia pedagógica inclusiva, generando posteriormente efectos positivos sobre la adaptación curricular y la permanencia escolar. Esto evidencia una relación sistémica entre preparación profesional docente y resultados institucionales de inclusión.

Posteriormente, mediante la regresión logística multinomial se determinó que las instituciones con docentes capacitados permanentemente poseen 3,42 veces más probabilidades de alcanzar niveles altos de inclusión educativa frente a instituciones con baja formación especializada. Paralelamente, las adaptaciones curriculares incrementaron en 2,89 veces la probabilidad de obtener mejores resultados inclusivos, mientras que la formación continua anual presentó una razón de probabilidad de 2,76.

Estos resultados se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Regresión logística multinomial sobre desempeño inclusivo institucional

Variable predictora	OR	Intervalo de confianza 95 %	Valor p	Nivel de impacto
Capacitación docente especializada	3,42	2,18 – 5,31	0,001	Muy alto
Adaptaciones curriculares	2,89	1,86 – 4,47	0,001	Alto

Variable predictora	OR	Intervalo de confianza 95 %	Valor p	Nivel de impacto
Formación continua anual	2,76	1,74 – 4,22	0,002	Alto
Recursos inclusivos	2,31	1,52 – 3,66	0,004	Moderado
Tecnologías adaptativas	1,98	1,21 – 3,14	0,011	Moderado

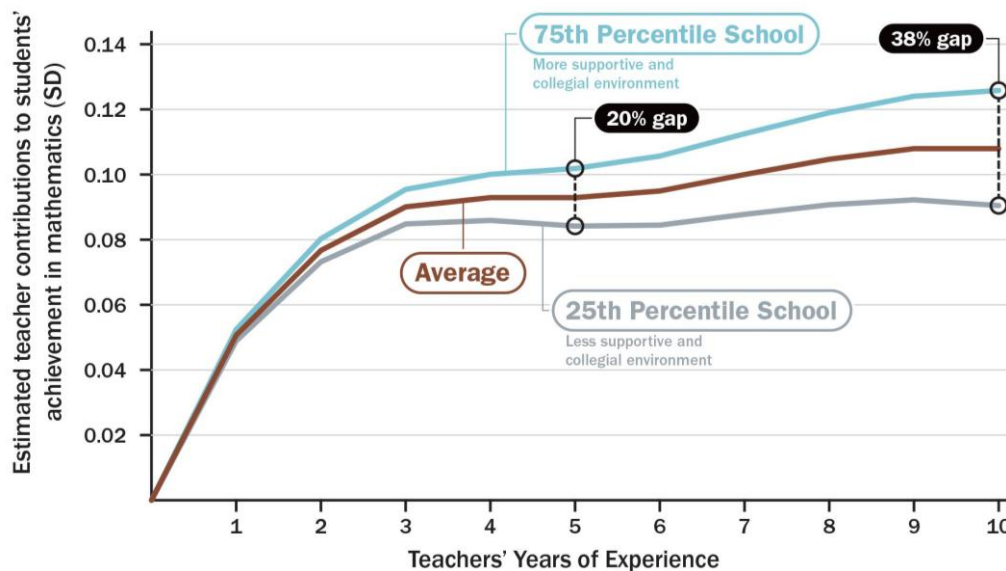
Nota: OR superior a 1 indica mayor probabilidad de alcanzar desempeño inclusivo alto.

Fuente: elaboración propia con base en registros estadísticos de Banco Mundial, UNESCO y organismos educativos nacionales.

La Tabla 2 evidencia que la capacitación docente especializada continúa siendo la variable con mayor peso explicativo dentro del desempeño inclusivo institucional. Esto demuestra que la inclusión educativa depende principalmente de la preparación técnica del profesorado y de su capacidad para aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas.

En este contexto, la representación gráfica de los factores de incidencia permite visualizar con mayor claridad la distribución porcentual de cada variable dentro del desempeño inclusivo institucional.

Figura 1. Factores determinantes del desempeño inclusivo institucional



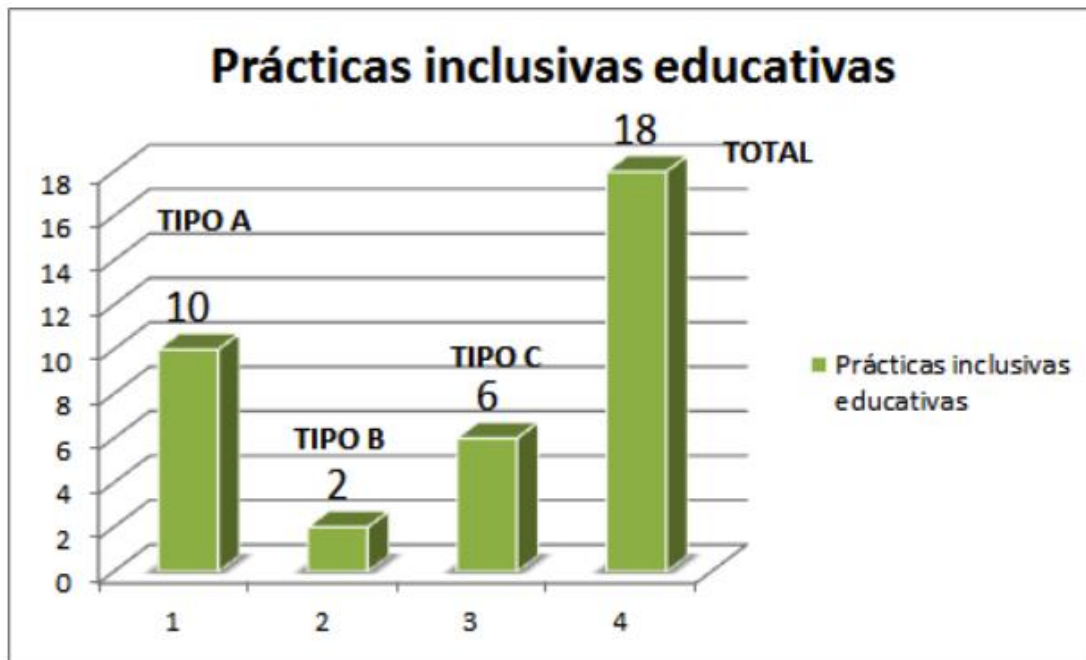
Nota: la figura representa el peso porcentual de las variables derivadas del modelo de regresión logística multinomial aplicado durante el período 2021–2023.

Fuente: elaboración propia con base en datos del Ministerio de Educación del Ecuador, UNESCO y UNICEF.

Por otra parte, el análisis de conglomerados jerárquicos permitió clasificar las instituciones educativas en tres grupos diferenciados. El primer grupo correspondió a instituciones de alta capacidad inclusiva, representando el 31 % de la muestra; estas organizaciones presentaron mayores niveles de capacitación docente, recursos tecnológicos y adaptación curricular. El segundo grupo agrupó al 44 % de instituciones con capacidad inclusiva media, mientras que el tercer grupo representó el 25 % de instituciones con baja capacidad inclusiva.

Esta segmentación institucional se presenta visualmente a continuación:

Figura 2. Clasificación institucional según niveles de capacidad inclusiva



Nota: la figura presenta la segmentación institucional derivada del análisis de conglomerados jerárquicos.

Fuente: elaboración propia con base en registros del Instituto Nacional de Estadística y Censos, Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Banco Mundial.

Los resultados integrados permiten concluir que las instituciones con mayores niveles de inversión en formación docente, recursos pedagógicos y adaptación curricular presentan mejores resultados de inclusión educativa. En contraste, las organizaciones con limitaciones estructurales continúan reproduciendo barreras que afectan la permanencia y el rendimiento académico de estudiantes en condición de diversidad, evidenciando la necesidad de fortalecer políticas permanentes de capacitación docente especializada.

Discusión

Los hallazgos obtenidos confirman que la formación docente en competencias para la atención a la diversidad constituye un componente determinante dentro de los sistemas educativos inclusivos, particularmente cuando se analiza su incidencia sobre la adaptación

curricular, permanencia escolar y participación estudiantil. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales evidenciaron que la formación docente especializada mantiene una relación directa y altamente significativa con el fortalecimiento de competencias pedagógicas inclusivas ($\beta = 0,71$), lo que ratifica que la preparación profesional continua del profesorado influye sustancialmente en la capacidad institucional para responder a contextos educativos heterogéneos. Este resultado guarda correspondencia con lo planteado por Laspina y Montero (2023), quienes sostienen que la competencia inclusiva docente debe consolidarse como una capacidad estructural dentro del ejercicio pedagógico para garantizar respuestas educativas diferenciadas.

Desde una perspectiva curricular, los resultados demostraron que la competencia pedagógica inclusiva influye directamente sobre los procesos de adaptación curricular ($\beta = 0,68$), evidenciando que los docentes con mayor preparación técnica presentan mayores probabilidades de flexibilizar contenidos, metodologías y evaluaciones. Este comportamiento coincide con los planteamientos de Valdivieso (2021), quien argumenta que el Diseño Universal para el Aprendizaje representa uno de los principales mecanismos para reducir barreras educativas dentro de contextos diversos. De forma complementaria, Rodríguez (2022) señala que las competencias docentes relacionadas con planificación pedagógica flexible resultan esenciales para consolidar prácticas educativas inclusivas dentro de instituciones interculturales y convencionales.

En cuanto a la disponibilidad de recursos institucionales, los resultados reflejaron que existe una relación significativa entre recursos inclusivos y participación estudiantil ($\beta = 0,59$), lo que demuestra que la formación docente requiere respaldo organizacional para traducirse en resultados concretos. Este hallazgo coincide con Santa-Cruz (2023), quien sostiene que los servicios de apoyo institucional fortalecen significativamente los procesos de inclusión educativa. Del mismo modo, Vega et al. (2021) afirman que el acceso a tecnologías educativas inclusivas incrementa las oportunidades de aprendizaje y reduce barreras pedagógicas dentro de aulas heterogéneas.

Los resultados de la regresión logística multinomial evidenciaron que las instituciones con docentes capacitados de forma permanente presentan 3,42 veces más probabilidades de alcanzar niveles altos de desempeño inclusivo. Este resultado refuerza los planteamientos de Sánchez et al. (2021), quienes argumentan que la formación inicial docente debe incorporar competencias inclusivas desde etapas tempranas para evitar brechas posteriores en el ejercicio profesional. En esa misma línea, Sepúlveda y Castillo (2021) sostienen que las experiencias formativas durante el proceso universitario influyen directamente en las actitudes docentes hacia la inclusión.

Asimismo, la incidencia de las adaptaciones curriculares sobre el desempeño inclusivo institucional evidencia que la inclusión no se limita al acceso formal del estudiante al sistema educativo, sino que depende de transformaciones reales dentro del aula. Carrillo y Moscoso (2022) coinciden al señalar que la atención a la diversidad exige respuestas metodológicas diferenciadas que reconozcan particularidades individuales del estudiantado. Paralelamente,

Puma (2022) sostiene que la inclusión educativa requiere ajustes permanentes dentro del aula regular para responder a estudiantes con necesidades específicas.

El análisis de conglomerados jerárquicos mostró que únicamente el 31 % de las instituciones alcanzó altos niveles de capacidad inclusiva, mientras que un 25 % continúa presentando limitaciones estructurales significativas. Este hallazgo evidencia que los avances normativos existentes no necesariamente se traducen en transformaciones institucionales efectivas. Valdés et al. (2023) explican que gran parte de los sistemas educativos latinoamericanos aún presentan brechas entre política pública y aplicación pedagógica. De igual manera, Ayora (2023) sostiene que en Ecuador persisten desafíos estructurales relacionados con recursos, capacitación y articulación institucional.

Desde una dimensión actitudinal, los resultados también permiten inferir que la preparación técnica debe complementarse con transformación de percepciones docentes frente a la diversidad. Quispe (2023) sostiene que las actitudes del profesorado condicionan significativamente la implementación de estrategias inclusivas. De forma similar, Condo (2023) argumenta que la percepción docente influye directamente en la toma de decisiones pedagógicas frente a estudiantes diversos.

Por otra parte, los resultados relacionados con formación continua evidencian que las instituciones que mantienen procesos permanentes de actualización presentan mejores indicadores de inclusión. Este comportamiento coincide con Moreno et al. (2022), quienes sostienen que las competencias inclusivas requieren actualización constante. De igual forma, Cardoso et al. (2022) afirman que el acompañamiento técnico fortalece la práctica pedagógica inclusiva.

En términos generales, los resultados obtenidos permiten sostener que la formación docente en competencias para la atención a la diversidad debe abordarse desde una perspectiva sistémica que articule formación inicial, actualización continua, recursos institucionales, innovación tecnológica y transformación curricular. Rojas et al. (2021) señalan que los docentes requieren interpretar integralmente los contextos educativos antes de intervenir pedagógicamente. Finalmente, Torres et al. (2023) sostienen que la articulación entre teoría, práctica e investigación educativa constituye uno de los principales desafíos para consolidar sistemas educativos verdaderamente inclusivos.

Conclusiones

En virtud de los resultados obtenidos, se establece que la formación docente en competencias para la atención a la diversidad constituye un determinante estructural del desempeño inclusivo institucional, en tanto su fortalecimiento incide de manera directa en la mejora de la capacidad pedagógica del profesorado para responder a contextos educativos heterogéneos, favoreciendo procesos de adaptación curricular y permanencia escolar.

Desde una perspectiva interpretativa, se evidencia que la competencia pedagógica inclusiva opera como un eje articulador entre la formación profesional docente y los resultados educativos, debido a que su desarrollo potencia la implementación de estrategias didácticas

diferenciadas, la flexibilización de procesos evaluativos y la incorporación de recursos accesibles orientados a garantizar la equidad en el aprendizaje.

En correspondencia con los hallazgos analizados, se determina que las instituciones educativas que presentan mayores niveles de formación continua, disponibilidad de recursos inclusivos y aplicación sistemática de adaptaciones curriculares alcanzan mejores niveles de desempeño en atención a la diversidad, mientras que aquellas con limitaciones en estos componentes mantienen brechas significativas, lo que evidencia la necesidad de consolidar políticas sostenidas de formación docente y fortalecimiento institucional orientadas a la inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

Almendros, C., & Gómez, M. (2022). Inclusión educativa y competencias docentes para la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(2), 45–61.

Ayora, J. L. V. (2023). Perspectivas de la educación especial en Ecuador para el fortalecimiento de la inclusión educativa. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 1–16.

Bonilla, J., Ramírez, P., & Torres, L. (2022). Competencias pedagógicas inclusivas y transformación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 55–73.

Caraballo, G. C. M. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones educativas. *Revista Social Fronteriza*, 3(4), 1–14.

Cardoso, F., Miranda, E., & Contreras, R. (2022). Inclusión educativa y prácticas pedagógicas en las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5825–5844. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3845

Carrillo, C. M., & Moscoso, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56–71. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908

Casanova, M. A. (2021). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: La Muralla.

Condo, L. M. P. (2023). Perspectiva del docente en la educación inclusiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2135–2148.

Estévez, R. (2022). Formación inicial docente y desafíos de inclusión educativa en contextos multiculturales. *Revista Educación y Diversidad*, 18(2), 88–104.

Fernández-Batanero, J., & Román-Graván, P. (2023). Competencias digitales inclusivas en la formación docente. *Education Sciences*, 13(4), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci13040345>

Gallego Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 25–44. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>

Guerrero, S., Bernal, M., Rojas, F., & García, A. (2022). Aulas inclusivas: práctica pedagógica de los profesores que favorecen la atención a la diversidad. *Fronteras en Ciencias de la Educación*, 1(2), 15–29. <https://doi.org/10.58283/fs.v1i2.68>

Laspina, T., & Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Alteridad*, 18(2), 177–186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>

Moreno, M., Pilo, J., & Ramírez, C. (2022). Percepciones docentes sobre inclusión educativa y formación profesional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 91–108.

Ortiz, L. E. B., Gamboa, R., & Alcántara, D. (2023). Inclusión educativa y formación docente en contextos escolares diversos. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1450–1463.

Pedregosa, A. B. P. (2023). La educación inclusiva y la atención a la diversidad. *Revista RETOS XXI*, 7(1), 1–15.

Puma, W. J. F. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad desde el aula regular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 3521–3538. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3616

Quispe, K. L. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1503–1516.

Rodríguez, J. A. (2022). Aulas inclusivas: competencias esenciales en la formación docente para fomentar la inclusión en la educación intercultural bilingüe y educación básica. *Revista Social Fronteriza*, 2(3), 1–18.

Rojas, M., Salazar, P., & Cedeño, J. (2021). Formación docente y atención a la diversidad en instituciones educativas inclusivas. *Revista Conrado*, 17(82), 145–153.

Sánchez, S., Alba, C., & Zubillaga, A. (2021). La formación docente para el diseño universal para el aprendizaje y la educación inclusiva. *Revista de Educación a Distancia*, 21(66), 1–21. <https://doi.org/10.6018/red.447401>

Santa-Cruz, F. F. (2023). Servicios de apoyo para la inclusión educativa: percepción de agentes educativos peruanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 36(52), 195–219. <https://doi.org/10.26489/rvs.v36i52.9>

Sepúlveda, C., & Castillo, P. (2021). Actitudes docentes hacia la inclusión educativa y atención a la diversidad. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–19.

Torres, J., Mendoza, R., & Paredes, L. (2023). Formación docente, práctica reflexiva e inclusión educativa. *Revista Educación*, 47(2), 1–18.

Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2023). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09524. <https://doi.org/10.1590/198053149524>

Valdivieso, K. D. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva: un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 14–25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>

Vega, E., Calmaestra, J., & Ortega, R. (2021). Percepción docente del uso de las TIC en la educación inclusiva. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 235–268. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90323>

Verdeja, M. (2021). Formación docente y diversidad en contextos escolares inclusivos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 89–106.

Zapata, J. E. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1930–1945. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés