

## Inclusión socioeducativa y atención a la diversidad en una institución de educación superior de Ecuador

*Socio-educational inclusion and attention to diversity in a higher education institution in Ecuador*

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0199>

**Andrea Eugenia Pacheco Lemus<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0001-4895-2161>

[aepachecol@ube.edu.ec](mailto:aepachecol@ube.edu.ec)

**Sonia Guerra Iglesias<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-0853-1036>

[squerrai@ube.edu.ec](mailto:squerrai@ube.edu.ec)

**Rudy García Cobas<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-0662-176X>

[rgarciac@ube.edu.ec](mailto:rgarciac@ube.edu.ec)

**Recibido:** 29/04/2023

**Aceptado:** 22/07/2023

### RESUMEN

La educación inclusiva debe fomentar la disponibilidad de diversas oportunidades de aprendizaje que permitan la participación de los alumnos en actividades con sus compañeros, así como proporcionar el apoyo necesario para que esto ocurra. En este proceso, los docentes desempeñan un papel estratégico al promover prácticas que atiendan a la diversidad. Por lo tanto, las competencias que los docentes posean en términos de enseñanza, organización, comunicación e inclusión son cruciales para facilitar, en lugar de limitar, el aprendizaje y la participación en el aula. El objetivo de la investigación consistió en evaluar las competencias de los docentes en atención a la diversidad en el contexto de una institución de educación superior y para ello se aplicó a una muestra de 30 docentes el cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad considerando el contexto de la educación superior ecuatoriana. Los resultados obtenidos indican que los docentes muestran un sólido compromiso con la atención a la diversidad en el aula, pero existen áreas de mejora, como la gestión del tiempo y la evaluación individualizada.

**Palabras claves:** Inclusión. Diversidad. Educación Superior

- Universidad Bolivariana de Ecuador. (UBE)- Ecuador
  - Autor de correspondencia: [aepachecol@ube.edu.ec](mailto:aepachecol@ube.edu.ec)

## ABSTRACT

Inclusive education must encourage the availability of diverse learning opportunities that allow students to participate in activities with their peers, as well as provide the necessary support for this to happen. In this process, teachers play a strategic role in promoting practices that address diversity. Therefore, the competencies that teachers raise in terms of teaching, organization, communication and inclusion are crucial to facilitate, rather than limit, learning and participation in the classroom. The objective of the research was to evaluate the competencies of teachers in attention to diversity in the context of a higher education institution and to this end, the questionnaire for evaluating the competencies of teachers in attention to diversity was applied to a sample of 30 teachers. diversity considering the context of Ecuadorian higher education. The results obtained indicate that teachers show a solid commitment to attention to diversity in the classroom, but there are areas for improvement, such as time management and individualized evaluation.

**Keywords:** Inclusion. Diversity, Higher Education

## INTRODUCCIÓN

La importancia de abordar la diversidad en los sistemas educativos actuales es un compromiso esencial tanto para los líderes políticos como para los educadores, quienes deben tomar decisiones que aseguren la atención a esta diversidad y promuevan la equidad en el sistema. Numerosos estudios coinciden en que la educación inclusiva se presenta como la mejor alternativa para abordar esta diversidad, ya que se fundamenta en los principios de igualdad, equidad y justicia social, además de respaldar los derechos humanos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Calero, 2006; Santos Rego, 2010; Sánchez Santamaría, 2011; Costelo y Boyle, 2013). En el contexto internacional, la formación de docentes en inclusión socioeducativa y atención a la diversidad en la educación superior se convierte en un aspecto crucial para promover ambientes educativos equitativos y accesibles.

Diversas instituciones y universidades en todo el mundo han implementado estrategias y programas de formación enfocados en estos temas. Ejemplos como el programa de "Certificado de Educación Inclusiva" ofrecido por la Universidad de Queensland en Australia y el "Máster Interuniversitario en Educación Inclusiva" disponible en varias universidades en España, son parte de los múltiples programas de formación en educación inclusiva.

Además, se fomentan certificaciones específicas, colaboraciones entre instituciones para compartir recursos y conocimientos, así como la participación en proyectos de investigación internacionales centrados en la inclusión y la diversidad.

Estos enfoques demuestran el compromiso global en la preparación de docentes para crear entornos educativos inclusivos que aborden las diversas necesidades de los estudiantes en la educación superior.

A nivel internacional, existen varios instrumentos legales y documentos que respaldan la promoción de la inclusión socioeducativa y la atención a la diversidad en la educación, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1984), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Estos acuerdos enfatizan la importancia de una educación inclusiva y equitativa que garantice igualdad de oportunidades y la participación activa de todos los individuos, independientemente de su origen étnico, género, discapacidad u orientación sexual.

Además, la UNESCO (2000/2015) y otros organismos internacionales han desarrollado estrategias y marcos de acción que refuerzan estos principios e impulsan la implementación de políticas educativas inclusivas en todo el mundo, como parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU para el año 2030.

En Ecuador, la inclusión socioeducativa está respaldada por un marco legal que se inicia con la Constitución de la República (2008) y abarca la Ley de Educación Superior (2010), además de otros documentos y regulaciones relacionados directamente con la inclusión socioeducativa.

Estos documentos legales establecen principios fundamentales de igualdad, respeto a la diversidad y calidad educativa que son esenciales para crear un entorno educativo inclusivo y equitativo en todo el sistema educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior. El Consejo de Educación Superior de Ecuador desempeña un papel crucial en la promoción de la inclusión y la atención a la diversidad en la educación superior del país.

Lo hace mediante la emisión de regulaciones y normativas que complementan la LOES y ofrecen pautas específicas para la implementación de políticas inclusivas en las instituciones de educación superior.

Vale la pena destacar que algunas universidades en Ecuador han adoptado programas de acción afirmativa dirigidos a grupos históricamente marginados, como las comunidades indígenas y afroecuatorianas. Estos programas ofrecen incentivos, becas y apoyos adicionales a los estudiantes de estos grupos para garantizar su acceso y éxito en la educación superior.

En consecuencia, las universidades desempeñan un papel activo en la promoción de la inclusión y la atención a la diversidad, desarrollando políticas institucionales que abordan una serie de cuestiones, como la accesibilidad física para personas con discapacidad, la atención y el apoyo a estudiantes con discapacidad, así como la diversidad cultural y lingüística en sus campus. Estas políticas buscan crear entornos educativos más inclusivos y equitativos que reflejen la diversidad de la población estudiantil en Ecuador.

## MARCO TEÓRICO

La capacitación del docente desempeña un papel crucial en la promoción de la inclusión socioeducativa y la atención a la diversidad en el ámbito educativo.

Autores como Stephen (2010) y Tomlinson (2017) destacan la importancia de formar a los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas y currículos adaptados que permitan la participación activa y significativa de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) respalda esta perspectiva, abogando por la preparación de docentes que comprendan y atiendan la diversidad de sus estudiantes.

Investigaciones y enfoques de autores como Ainscow (2005), Darling-Hammond (2017) y Villa y Thousand (2015) refuerzan la idea de que la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales en la formación docente para abordar las barreras a la inclusión.

Además, destacan la importancia de diseñar aulas y currículos que acomoden a todos los estudiantes, y preparar a los docentes para trabajar de manera efectiva con una amplia diversidad de estudiantes subrayando la relevancia de una formación docente integral que capacite a los educadores para crear ambientes de aprendizaje inclusivos donde cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

La capacitación docente en inclusión educativa es fundamental para asegurar que los educadores estén preparados para atender a la diversidad de estudiantes en entornos educativos inclusivos. Esta formación proporciona estrategias concretas, como la adaptación del currículo, la evaluación y la gestión del aula, y se enfoca en la necesidad de preparar a los docentes para brindar apoyo a estudiantes con discapacidades y promover una cultura inclusiva en las escuelas. La inclusión educativa se presenta como un derecho fundamental de todos los estudiantes, y la capacitación docente desempeña un papel clave en su implementación efectiva (Salend, 2017).

En el análisis de diversos estudios relacionados con la atención a la diversidad en la educación, se destaca un enfoque global en la promoción de actitudes adecuadas y prácticas inclusivas entre los docentes de diferentes niveles educativos y países. Según Sánchez y Rodríguez (2018), se enfatiza la importancia de que las diferencias entre los estudiantes se consideren oportunidades para aprender y mejorar los resultados de todo el alumnado. En el contexto chileno, Arriagada Hernández y Calzadilla Pérez (2018) abordan la atención a estudiantes diversos en su realidad familiar, económica, social y cultural, utilizando un enfoque de estudio de caso múltiple de corte etnográfico. En España, Azorín (2018) investiga la atención que presta el profesorado a la diversidad en la educación infantil y primaria, utilizando la Herramienta Themis.

Crisol Moya y Caurcel Cara (2020) exploran acciones y actitudes positivas hacia la inclusión en un ambiente educativo en España, empleando un cuestionario de percepciones sobre atención a la diversidad con docentes de educación secundaria.

Domínguez Alonso et al. (2016) analizan acciones educativas diseñadas sistemáticamente para todo el alumnado, afianzando la igualdad y equidad educativa, centrándose en docentes inspectores de educación en España. Finalmente, González-Gil et al. (2019) proponen un enfoque inclusivo positivo

centrado en alumnos con necesidades y características distintas en la educación básica regular en España, utilizando un cuestionario realizado por los investigadores en un enfoque cualitativo.

Estos estudios reflejan la diversidad de enfoques y métodos utilizados para evaluar las actitudes y prácticas de los docentes en relación con la atención a la diversidad en diferentes contextos educativos a nivel internacional. El Índice de Inclusión, desarrollado por los autores Booth y Ainscow (2011), es una herramienta fundamental en el ámbito de la educación inclusiva. Este enfoque se centra en la creación de ambientes educativos inclusivos, evaluando y mejorando la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades y características individuales.

El Índice de Inclusión se basa en la idea de que la inclusión va más allá de la discapacidad y busca involucrar a toda la comunidad educativa en un proceso de identificación de barreras y desarrollo de estrategias para promover la igualdad de oportunidades y la participación de todos los estudiantes.

## METODOLOGÍA

Para la evaluación de las competencias de los docentes en atención a la diversidad de la institución se utilizó como marco referencial el cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD, 2017) que se encuentra compuesto por 72 preguntas distribuidas para la medición de 6 variables en las que se incluyen las competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras en materia de atención a la diversidad, entendiendo ésta como la respuesta a las necesidades que presentan los alumnos y alumnas debido a diferencias relacionadas con su origen social, cultural, étnico, sexual, ritmos de aprendizaje, nivel cognitivo, estilos de aprendizaje y discapacidad entre otros. Aunque el cuestionario solicita que las preguntas formuladas se contesten atendiendo al nivel real y al nivel deseado en el desarrollo de esta investigación solo se formularon las preguntas atendiendo al nivel real tomando los resultados como base para la propuesta de prácticas inclusivas en la institución.

Se recopilaron datos sociodemográficos tales como el sexo y nivel académico y se aplicaron las 72 preguntas tomando en cuenta una escala ordinal donde 1 es equivalente a nada, 2 a poco, 3 a moderadamente, 4 a bastante y 5 a mucho. Es importante destacar que algunas preguntas fueron modificadas en la forma de redacción debido a que como el instrumento fue diseñado para aplicar en República Dominicana en el mismo se encuentran algunos términos que no se ajustaban al contexto ecuatoriano.

La participación de los docentes encuestados fue voluntaria, garantizando el anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos. El cuestionario se aplicó mediante un formulario de google a los docentes que dieron su consentimiento para participar. Después de haber obtenido la respuesta de 30 docentes se aplicó el Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de cada una de las dimensiones y del instrumento empleado.

### Caracterización de la muestra

La tabla que aparece a continuación presenta la distribución de frecuencia para tres variables categóricas: Sexo, Edad y Experiencia Docente. En cuanto al género, se observa una distribución equitativa, con un 50% de casos femeninos y un 50% masculinos. En la variable de edad, la mayoría de los encuestados tienen más de 46 años (50%), mientras que el grupo de 26 a 35 años y el de 36 a 45 años representan el 23.3% cada uno, y solo el 3.3% tiene 25 años o menos.

En cuanto a la experiencia docente, se aprecia una diversidad, con un 26.7% de los participantes que tienen entre 1 y 5 años de experiencia, un 23.3% con 6 a 10 años, y un 50% con 11 a 20 años. Estos datos proporcionan una visión clara de la composición de la muestra en términos de estas variables clave.

**Tabla 1**

#### Caracterización de la muestra

Variable	Frecuencia	Porcentaje
<b>Sexo</b>		
Femenino	15	50%
Masculino	14	50%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>
<b>Edad</b>		
25 años o menos	1	3.3%
Entre 26 y 35 años	7	23.3%
Entre 36 y 45 años	7	23.3%
Más de 46 años	15	50%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>
<b>Experiencia docente</b>		
Entre 1-5 años	8	26.7%
Entre 6-10 años	7	23.3%
Entre 11-20 años	15	50%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Fuente: Resultados del cuestionario aplicado (CECPAD)

### Análisis de fiabilidad

El análisis de los resultados muestra como con 72 elementos en el cuestionario, la alta consistencia interna refuerza la confiabilidad del instrumento con un Alfa de Cronbach de 0.943, lo que sugiere que es una herramienta muy confiable para medir las variables en cuestión. Esto significa que las preguntas en el cuestionario miden de manera muy coherente la variable que se pretende evaluar y que las respuestas de los participantes son altamente consistentes a lo largo de todas las preguntas del cuestionario.

**Tabla 2**  
*Alfa de Cronbach*

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
,943	72

Fuente: Resultados del cuestionario aplicado (CECPAD)

## RESULTADOS

- Competencias Académicas**

**Tabla 3**  
Competencias Académicas

Items	Respuestas						Estadísticos descriptivos			
	Nada		Poco		Moderadamente	Bastante	Mucho	Media	Desviación	
Formación inicial	0	0%	1	3,3%	7	23,3%	15	50%	3.93	0,785
Formación continua	0	0%	7	23,3%	13	43,3%	7	23,3%	3.20%	0,925
Conocimiento de recursos	0	0%	0	0%	12	40%	11	36,7%	3.83%	0,791
Formación regulatoria	0	0%	3	10%	14	46,7%	10	33,3%	3.43%	0,817
Conocimiento de legislación	0	0%	1	3,3%	9	30%	14	46,7%	3.83%	0,791
Normativa internacional	1	3,3%	8	26,7%	8	26,7%	10	33,3%	3.20%	1,064
Gestión de formación	0	0%	1	3,3%	8	26,7%	17	56,7%	3.80%	0,714

Fuente: Resultados del cuestionario aplicado (CECPAD)

Según los datos obtenidos en promedio, las personas han recibido una formación inicial en atención a la diversidad en un nivel cercano a "bastante" (media: 3.93). Esto sugiere que, en su mayoría, los encuestados consideran que han tenido una formación satisfactoria en este aspecto durante su formación académica.

La desviación estándar relativamente baja sugiere que las respuestas tienden a estar cerca de la media, lo que indica cierta consistencia en las experiencias de formación inicial. La puntuación media de 3.20 indica que, en promedio, las personas han recibido formación continua en atención a la diversidad en un nivel cercano a "moderadamente".

Sin embargo, la desviación estándar relativamente alta (0.925) señala una mayor variabilidad en las respuestas, lo que indica que algunas personas han recibido mucha formación continua mientras que otras han recibido muy poca.

En promedio, las personas tienen un conocimiento cercano a "bastante" (media: 3.83) sobre los documentos que contienen orientaciones para la atención a la diversidad.

Esto sugiere que están bien informados sobre recursos clave en este ámbito. La media de 3.43 indica que, en promedio, las personas consideran que

las formaciones recibidas por los entes reguladores de la educación superior en Ecuador responden a sus necesidades y debilidades en un nivel cercano a "bastante". Sin embargo, la variabilidad en las respuestas sugiere que algunas personas la consideran muy efectiva, mientras que otras pueden considerarla menos efectiva.

En promedio, las personas tienen un conocimiento cercano a "bastante" (media: 3.83) sobre la legislación de Ecuador en relación con la atención a la diversidad. Esto indica que están bien informados sobre las normativas locales relacionadas con este tema. En este mismo sentido el conocimiento promedio sobre la normativa internacional en relación con la atención a la diversidad es "moderado" (media: 3.20), pero la desviación estándar más alta (1.064) sugiere una mayor variabilidad en las respuestas, lo que podría indicar que algunas personas tienen un conocimiento más sólido de la normativa internacional que otras.

En promedio, las personas gestionan su formación y actualización en base a las necesidades y debilidades identificadas en su práctica docente en un nivel cercano a "bastante" (media: 3.80). Esto sugiere que la mayoría de los encuestados son proactivos en la gestión de su propio desarrollo profesional en este campo.

Los resultados obtenidos indican que, en general, el grupo encuestado tiene un nivel de formación, conocimiento y gestión de la formación en atención a la diversidad que varía de moderado a bastante. Sin embargo, existe cierta variabilidad en las respuestas, lo que sugiere que algunas personas tienen experiencias y percepciones más positivas que otras en estas áreas específicas.

### • Competencias Didácticas

En la tabla que aparece a continuación se puede observar que la media general de todas las categorías parece estar alrededor de 3.67 a 3.97, lo que sugiere que, en promedio, se considera que estas prácticas están siendo implementadas a un nivel moderado o bueno.

También se puede apreciar que la desviación estándar proporciona una medida de la variabilidad en las respuestas y en general, las desviaciones estándar están en el rango de 0.651 a 0.913, lo que sugiere que hay cierta variabilidad en cómo se implementan estas prácticas, pero en general, la mayoría de las respuestas se agrupan en torno a la media.

Algunos de los ítems mejor valorados incluyen "Diversificación de actividades según el alumnado" (3.90), "Motivación para búsqueda activa de información" (3.90), "Oferta de variedad de materiales y situaciones" (3.97), y "Planificación al nivel y contexto de los estudiantes" (3.90). Estos elementos parecen ser áreas en las que el enfoque es especialmente fuerte.

Por otro lado, los ítems menos valorados incluyen "Involucramiento en diseño de material didáctico" (3.17) y "Preparación para transición educativa" (3.20). Estos elementos pueden ser áreas en las que se necesita mejorar.

En general, parece que hay un enfoque en la adaptación a las necesidades individuales y la diversificación de enfoques y recursos, lo que es positivo en términos de inclusión y atención a la diversidad.

Los ítems relacionados con la participación activa, la comunicación efectiva y el aprendizaje colaborativo también están bien valorados, lo que indica que estos aspectos son importantes en el contexto educativo evaluado sugiriendo que hay un compromiso general con prácticas adaptativas y diversas en el contexto educativo analizado.

Sin embargo, también hay áreas identificadas donde se podría trabajar para mejorar, como el involucramiento en el diseño de material didáctico y la preparación para la transición educativa.

El análisis de estos datos puede servir como base para tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar la calidad de la enseñanza y la inclusión en este entorno educativo.

**Tabla 4**  
Competencias Didácticas

Items	Respuestas								Estadísticos descriptivos			
	Nada		Poco		Moderadamente		Bastante		Mucho	Media	Desviación	
Adaptación a necesidades individuales	0	0%	2	6.7%	10	33.3%	14	46.7 %	4	13.3%	3.67	0,802
Programación flexible para diferentes estilos de aprendizaje	0	0%	2	6.7%	14	46.7%	12	40%	2	6.7%	3.47	0,730
Adaptación de contenidos curriculares para la diversidad	0	0%	2	6.7%	8	26.7%	16	53.3 %	4	13.3%	3.73	0,785
Ajustes de contenido para atención especial	0	0%	2	6.7%	7	23.3%	20	66.7 %	1	3.3%	3.67	0,661
Adaptación de objetivos a diferencias individuales	0	0%	2	6.7%	9	30%	16	53.3 %	3	10%	3.67	0,758
Diversificación de actividades según el alumnado	0	0%	2	6.7%	3	10%	21	70%	4	13.3%	3.90	0,712
Atención de estilos de aprendizaje variados	0	0%	2	6.7%	9	20%	15	50%	4	13.3%	3.70	0,794
Ejecución de actividades basada en interés	0	0%	2	6.7%	6	20%	21	70%	1	3.3%	3.70	0,651
Uso de recursos variados para atención especial	0	0%	2	6.7%	6	20%	20	66.7 %	2	6.7%	3.73	0,691
Motivación para búsqueda activa de información	0	0%	2	6.7%	3	10%	21	70%	4	13.3%	3.90	0,712
Comunicación efectiva y compresión	0	0%	2	6.7%	3	10%	22	73.3 %	3	10%	3.87	0,681
Metodologías inclusivas y adaptativas	0	0%	2	6.7%	3	10%	22	73.3 %	3	10%	3.87	0,681

Clases activas y participativas	0	0%	2	6.7%	4	13.3%	21	70%	3	10%	3.83	0,699
Involucramiento en diseño de material didáctico	2	6.7 %	3	10%	14	46.7%	10	33.3 %	1	3.3%	3.17	0,913
Promoción del aprendizaje colaborativo	0	0%	2	6.7%	6	20%	19	63.3 %	3	10%	3.77	0,728
Fomento de la autonomía y participación	0	0%	2	6.7%	5	16.7%	19	63.3 %	4	13.3%	3.83	0,747
Oferta de variedad de materiales y situaciones	0	0%	2	6.7%	2	6.7%	21	70%	5	16.7%	3.97	0,718
Énfasis en textos escritos y producción propias	0	0%	2	6.7%	8	26.7%	17	56.7 %	3	10%	3.70	0,750
Planificación al nivel y contextos de los estudiantes	0	0%	2	6.7%	4	13.3%	19	63.3 %	5	16.7%	3.90	0,759
Ajustes a contextos y necesidades individuales	0	0%	2	6.7%	2	6.7%	22	73.3 %	4	13.3%	3.93	0,691
Preparación para transición educativa	2	6.7 %	2	6.7%	15	50%	10	33.3 %	1	3.3%	3.20	0,881
Enfoque en aprendizajes prácticos y funcionales	0	0%	2	6.7%	3	10%	22	73.3 %	3	10%	3.87	0,681

Fuente: Resultados del cuestionario aplicado (CECPAD)

### • Competencias Organizativas

En la tabla que aparece a continua se puede apreciar como los docentes demuestran una sólida capacidad para adaptarse a la diversidad en el aula y promover prácticas inclusivas.

La mayoría de los ítems reciben calificaciones cercanas a "bastante", con medias que oscilan alrededor de 3.7 a 3.9 en una escala de 1 a 5.

Esto sugiere que están bien preparados para organizar el espacio, agrupar a estudiantes que requieren atención especial, adaptar recursos y tiempos, y trabajar de manera colaborativa con otros profesionales.

Sin embargo, es importante destacar que el ítem relacionado con la gestión del tiempo muestra una media inusualmente alta de 5.13, con una desviación estándar considerable de 7.375, lo que indica una variabilidad significativa en las respuestas.

Esto podría sugerir que algunos docentes tienen dificultades en la gestión del tiempo, mientras que otros pueden ser altamente efectivos en este aspecto.

Además, la utilización de espacios distintos al aula obtiene una calificación ligeramente más baja con una media de 3.40.

En general, los resultados cuantitativos indican un compromiso generalizado con la atención a la diversidad y la inclusión en el entorno educativo, con áreas específicas donde algunos docentes podrían beneficiarse de un mayor desarrollo o apoyo en la gestión del tiempo y la utilización de espacios adicionales para actividades educativas.

**Tabla 5**  
Competencias Organizativas

Item	Respuestas								Estadísticos descriptivos			
	Nada		Poco		Moderadamente		Bastante		Mucho	Media	Desviación	
Organización del Espacio	0	0%	2	6.67%	6	20.00%	18	44.44%	4	9.33%	3,80	0,761
Agrupación Efectiva	0	0%	2	6.67%	8	26.67%	17	45.56%	3	8.00%	3,70	0,750
Uso de Recursos Flexibles	0	0%	2	6.67%	3	10.00%	21	70.00%	4	13.33%	3,90	0,712
Incorporación de Recursos Naturales y Comunitarios	0	0%	2	6.67%	5	16.67%	19	63.33%	4	13.33%	3,83	0,747
Colaboración Profesional	0	0%	2	6.67%	7	23.33%	18	60.00%	3	10.00%	3,73	0,740
Gestión del Tiempo	0	0%	2	6.67%	5	16.67%	19	63.33%	3	10.00%	5,13	7,375
Espacio y Objetivos	0	0%	2	6.67%	5	16.67%	20	66.67%	3	10.00%	3,80	0,714
Agrupación Flexible para Atención Especial	0	0%	2	6.67%	5	16.67%	21	70.00%	2	6.67%	3,77	0,679
Planificación Eficiente del Tiempo	0	0%	2	6.67%	7	23.33%	18	60.00%	3	10.00%	3,73	0,740
Adaptación de Espacios	0	0%	2	6.67%	6	20.00%	19	63.33%	3	10.00%	3,77	0,728
Espacios Fijos en el Aula	0	0%	3	10.00%	6	20.00%	19	63.33%	2	6.67%	3,67	0,758
Grupos Basados en Heterogeneidad	0	0%	3	13.33%	5	40.00%	19	40.00%	3	6.67%	3,73	0,785
Utilización de Espacios Externos	0	0%	4	10.00%	12	20.00%	12	63.33%	2	6.67%	3,40	0,814
Accesibilidad Escolar	0	0%	3	10.00%	6	20.00%	19	63.33%	2	6.67%	3,67	0,758

Fuente: Resultados del cuestionario aplicado (CECPAD)

- Competencias Comunicativas**

El análisis de los estadísticos descriptivos de las competencias comunicativas revela que en general, los docentes se perciben a sí mismos como competentes en varias habilidades de comunicación y colaboración en el contexto educativo. La mayoría de las medias de las competencias evaluadas se sitúan alrededor de 3.7 a 3.9 en una escala de 1 a 5, lo que indica una percepción positiva de sus habilidades en estas áreas.

Los docentes muestran confianza en su capacidad para comunicarse con los alumnos/as a través de distintos códigos, permitir que los estudiantes expresen libremente sus ideas y emociones, gestionar las opiniones de los alumnos y planificar actividades de comunicación efectivas.

Sin embargo, hay cierta variabilidad en la percepción de competencias, como la flexibilidad para trabajar con otros profesionales, donde la media es un poco más baja y la desviación estándar es más alta. En general, estos resultados sugieren que los docentes tienen un buen nivel de autoevaluación en términos de sus habilidades de comunicación y colaboración, aunque podrían centrarse en fortalecer la flexibilidad en el trabajo con otros profesionales para mejorar aún más la colaboración interdisciplinaria en la escuela.

**Tabla 6**  
*Competencias Comunicativas*

Item	Respuestas									Estadísticos descriptivos		
	Nada		Poco		Moderadamente		Bastante		Mucho		Media	Desviación
Comunicación con estudiantes	0	0%	2	6.67%	6	20.00%	20	66.67%	2	6.67%	3,73	0,691
Escuchar a los estudiantes	0	0%	2	6.67%	3	10.00%	23	76.67%	2	6.67%	3,83	0,648
Gestión de opiniones de estudiantes	0	0%	2	6.67%	5	16.67%	20	66.67%	3	10.00%	3,80	0,714
Planificación de actividades de comunicación	0	0%	2	6.67%	3	10.00%	21	70.00%	4	13.33%	3,90	0,712
Comunicación con padres y colegas	0	0%	2	6.67%	7	23.33%	17	56.67%	4	13.33%	3,77	0,774
Flexibilidad en colaboración	0	0%	5	33.33%	7	46.67%	16	13.33%	2	6.67%	3,50	0,861
Colaboración con colegas	0	0%	2	6.67%	6	20.00%	19	63.33%	3	10.00%	3,77	0,728
Fomento de la expresión estudiantil	0	0%	2	6.67%	6	20.00%	19	63.33%	3	10.00%	3,77	0,728

Fuente: Resultados del cuestionario aplicado (CECPAD)

### Competencias Integradoras

Los datos estadísticos descriptivos muestran que los docentes tienen una puntuación media de alrededor de 3.80 en una serie de aspectos relacionados con la atención a la diversidad en el aula, como la integración de alumnos con diferentes niveles y capacidades, la atención equitativa a la diversidad, el uso de conocimientos previos de los estudiantes, el desarrollo de prácticas incluyentes y la promoción de la convivencia.

Además, los docentes tienden a facilitar el aprendizaje de sus estudiantes en la resolución dialogada de conflictos y a ofrecer apoyo tanto a estudiantes con dificultades como a estudiantes sobresalientes.

También se observa un uso moderado de las nuevas tecnologías para favorecer la inclusión de estudiantes que necesitan atención especial, así como un involucramiento de las familias en el proceso educativo. En general, estos resultados sugieren un enfoque positivo y una disposición a abordar la diversidad en el aula, promoviendo un ambiente inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

**Tabla 7**  
*Competencias Integradoras*

Item	Respuestas								Estadísticos descriptivos			
	Nada		Poco		Moderadamente		Bastante		Mucho	Media	Desviación	
Integración de estudiantes en grupos	0	0%	2	10%	6	30%	18	60%	4	0%	3,80	0,761
Atención racional a la diversidad	0	0%	2	10%	6	30%	18	60%	4	0%	3,80	0,761
Uso de conocimientos previos	0	0%	2	10%	3	15%	21	75%	4	0%	3,90	0,712
Prácticas incluyentes	0	0%	2	10%	3	15%	22	70%	3	5%	3,87	0,681
Transmisión de responsabilidad colectiva	0	0%	2	10%	5	25%	20	65%	3	5%	3,80	0,714
Facilitación de resolución de conflictos	0	0%	2	10%	3	15%	22	70%	3	5%	3,87	0,681
Refuerzo y atención diferenciada	0	0%	2	10%	5	25%	22	65%	1	5%	3,73	0,640
Uso de tecnología inclusiva	0	0%	2	10%	7	35%	20	50%	1	5%	3,67	0,661
Apoyo psicopedagógico	0	0%	2	10%	6	30%	20	60%	2	0%	3,73	0,691
Involucramiento de familias	0	0%	2	10%	6	30%	20	60%	2	0%	3,73	0,691

Fuente: Resultados del cuestionario aplicado (CECPAD)

- Competencias Evaluadoras**

El análisis de la tabla de estadísticas descriptivas revela que, en promedio, los encuestados perciben que tienen habilidades moderadas en las competencias evaluadas relacionadas con la evaluación y la atención a la diversidad en el aula. La mayoría de las competencias tienen una media en torno a 3.70, lo que sugiere una percepción general de competencia moderada en estas áreas.

Sin embargo, destaca la competencia que se refiere a la priorización de los aprendizajes prácticos y funcionales, que tiene una media significativamente más alta de 5.03. Esto indica que, en promedio, los encuestados se sienten más competentes en este aspecto en comparación con otras competencias evaluadas.

Por otro lado, es importante señalar que la competencia relacionada con la evaluación individualizada en función del alumnado que tienen y la competencia sobre ética en la evaluación tienen medias ligeramente más bajas en comparación con otras competencias, aunque aún se sitúan en el rango de lo considerado moderado.

**Tabla 8**  
*Competencias Evaluadoras*

Item	Respuestas								Estadísticos descriptivos	
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho	Media	Desviación			
Identificar cuándo un alumno necesita orientación.	0	0%	2	5%	6	29%	19	62%	3	5%
Evaluar conocimientos previos de los alumnos al comenzar.	0	0%	2	5%	6	29%	19	62%	3	5%
Realizar evaluaciones individuales adaptadas.	0	0%	2	5%	6	29%	19	62%	3	5%
Usar métodos flexibles para evaluar el aprendizaje.	0	0%	2	5%	6	29%	19	62%	3	5%
Recopilar información periódica sobre el progreso.	0	0%	2	5%	6	29%	19	62%	3	5%
Proporcionar retroalimentación a los estudiantes.	0	0%	2	5%	4	24%	21	71%	3	5%
Emplear diferentes instrumentos de evaluación.	0	0%	2	5%	7	33%	19	62%	2	5%
Evaluar a todos los alumnos al final del proceso.	0	0%	2	5%	7	33%	19	62%	2	5%
Evaluar mis métodos de enseñanza y desarrollo.	0	0%	2	5%	7	33%	19	62%	2	5%
Destacar aprendizajes prácticos y funcionales.	0	0%	2	5%	7	33%	18	57%	2	5%
Mantener integridad ética en la evaluación	0	0%	2	5%	5	24%	20	67%	3	5%

Fuente: Resultados del cuestionario aplicado (CECPAD)

## CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas del estudio realizado ofrecen una visión completa de la situación en el ámbito educativo evaluado. En primer lugar, es alentador observar que el cuestionario utilizado demuestra una alta confiabilidad, lo que garantiza que los resultados reflejen de manera precisa la percepción de los participantes sobre las variables estudiadas.

En lo que respecta a la formación y conocimiento en atención a la diversidad, se destaca que la mayoría de los encuestados considera que han recibido una formación inicial satisfactoria y poseen un buen conocimiento de los documentos y la legislación relacionada con este tema. Sin embargo, la variabilidad en las respuestas sugiere que existe un grupo que se siente más seguro en estas áreas que otros, lo que indica la necesidad de un enfoque diferenciado en la formación continua.

El hecho de que la mayoría de los participantes perciba como efectivas las formaciones proporcionadas por los entes reguladores de la educación superior es

un aspecto positivo. Sin embargo, es importante reconocer que estas percepciones varían, lo que sugiere oportunidades para adaptar y mejorar aún más estas formaciones.

La autogestión del desarrollo profesional se destaca como un punto fuerte, ya que la mayoría de los docentes son proactivos en la identificación y abordaje de sus necesidades y debilidades en la práctica docente. Esta actitud positiva hacia el aprendizaje continuo es esencial en un entorno educativo en constante evolución.

En cuanto a las prácticas docentes, se evidencia un enfoque en la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes y la diversificación de enfoques y recursos. A pesar de ello, se identifican áreas de mejora, como la participación en el diseño de material didáctico y la preparación para la transición educativa, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estos aspectos.

La gestión del tiempo y el uso de espacios adicionales para actividades educativas son áreas que presentan desafíos para algunos docentes, lo que indica la importancia de ofrecer apoyo y desarrollo profesional en estos aspectos.

Las competencias comunicativas y colaborativas de los docentes son en su mayoría valoradas positivamente, pero la flexibilidad en el trabajo con otros profesionales podría beneficiarse de un mayor desarrollo.

En relación con la atención a la diversidad en el aula, los docentes muestran un compromiso significativo en la promoción de un ambiente inclusivo y equitativo. Se destacan su disposición para trabajar con estudiantes de diferentes niveles y capacidades, así como su involucramiento de las familias en el proceso educativo.

Por último, en cuanto a las competencias de evaluación y ética en la evaluación, se observa una percepción de competencia moderada en la mayoría de las áreas, pero la evaluación individualizada y la ética en la evaluación podrían beneficiarse de una mayor atención y desarrollo. En conjunto, estos hallazgos proporcionan una base sólida para tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar la calidad de la enseñanza y la inclusión en este contexto educativo.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive schools*. RoutledgeFalmer.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal in Inclusive Education*, 10(4), 295-308.
- Arriagada Hernández, C., & Calzadilla Pérez, Ó. (2018). Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile TT. 9(22), 75–95.
- ASAMBLEA NACIONAL REPÚBLICA DEL ECUADOR . (20 de 10 de 2008). CONSTITUCION DE LA REPUBLICA DEL ECUADOR. *Registro Oficial* 449. Montecristi, Ecuador .
- Azorín, M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 33, 173–189.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE Publications.

- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). doi:<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Crisol Moya, E., & Caurel Cara, M. (2020). Percepciones de los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera - inglés sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*(6), 167–188.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., & Vázquez Varela, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70–76.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. (2019). Inclusive education: Barriers and facilitators for its development. *Analysis of teachers' perceptions*. *Profesorado*, 23(1), 243–263.
- Naciones Unidas. (1984). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: Asamblea General de las Naciones Unidas. Obtenido de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas. Obtenido de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . (2019). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. UNESCO Publishing.
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. (12 de 10 de 2010). LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Registro Oficial Suplemento 298*. Quito, Ecuador.
- Salend, S. (2017). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices*. Pearson.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista Docencia e Investigación*, 203-225.
- Sánchez, M., & Rodríguez, G. (2018). Actitudes adecuadas donde las diferencias sean oportunidades para aprender y mejorar los resultados de todo el alumnado. Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74–90.
- Santos Rego, M. (2010). *Políticas educativas y compromiso social*. Madrid: Octaedro.
- Tomlinson, C. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. ASCD.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*. Dakar: UNESCO. Obtenido de [http://iin.oea.org/cursos\\_a\\_distancia/lectura%2017\\_disc.dakar.pdf](http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf)
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030*. Incheon: UNESCO.
- Villa, R., & Thousand, J. (2015). *Creating an inclusive school*. ASCD.