



Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica

Teacher competencies in inclusive education in Latin America

Mirian Gabriela Borja-Ramos

mariangabriela2@gmail.com

Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del DMQ, UEM Eugenio Espejo, Quito,
Pichincha, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-9662-0826>

RESUMEN

Se prescribe como objetivo de investigación reflexionar sobre las competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica. Para la elaboración de este artículo de investigación en modalidad reflexión, se llevó a cabo una selección bibliográfica 26 artículos científicos relacionados con el objetivo de estudio. se generó un análisis teórico emergente utilizando el método analítico-sintético. Se identificaron nueve categorías que enriquecen el estudio de las competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica: i) competencias docentes, ii) prácticas pedagógicas inclusivas, iii) accesibilidad y tecnología, iv) marco legal y políticas educativas, v) gestión educativa inclusiva, vi) percepciones y actitudes docentes, vii) formación docente, viii) inclusión en la educación superior, ix) teorías y reflexiones. Estas nueve categorías evidencian que el desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva debe ser un proceso integral y multidimensional que articule aspectos técnicos, éticos y estructurales, promoviendo una educación transformadora, equitativa y justa en la región.

Descriptor: educación inclusiva; agrupamiento por aptitudes; técnica didáctica; innovación pedagógica. (Fuente: Tesoro UNESCO).

ABSTRACT

The research objective is to reflect on teaching skills in inclusive education in Latin America. For the preparation of this research article in reflection mode, a bibliographic selection was made of 26 scientific articles related to the objective of the study. An emerging theoretical analysis was generated using the analytical-synthetic method. Nine categories were identified that enrich the study of teaching competences in inclusive education in Latin America: i) teaching competences, ii) inclusive pedagogical practices, iii) accessibility and technology, iv) legal framework and educational policies, v) inclusive educational management, vi) teacher perceptions and attitudes, vii) teacher training, viii) inclusion in higher education, ix) theories and reflections. These nine categories show that the development of teaching skills for inclusive education must be a comprehensive and multidimensional process that combines technical, ethical and structural aspects, promoting a transformative, equitable and fair education in the region.

Descriptors: inclusive education; ability grouping; classroom techniques; teaching method innovations. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 08/09/2024. Revisado: 12/10/2024. Aprobado: 19/12/2024. Publicado: 27/01/2025.

Artículos de reflexión



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha focalizado en este siglo XXI como un principio esencial en los sistemas educativos contemporáneos, orientado a garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, sin importar sus características individuales, sociales o culturales, por lo tanto, no solo busca la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) o en situación de vulnerabilidad, sino que promueve la transformación de las prácticas pedagógicas, curriculares y organizativas para atender la diversidad de manera efectiva (Watkins, D'Alessio & Kyriazopoulou, 2009). Desde esta connotación, el rol del docente es primordial, por cuanto son los responsables de implementar estrategias inclusivas que permitan la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

En el caso de Latinoamérica, la educación inclusiva enfrenta retos específicos derivados de las desigualdades estructurales, económicas y culturales que caracterizan a la región. Aunque se han desarrollado marcos normativos y políticas educativas que promueven la inclusión, su implementación efectiva sigue siendo limitada. Según Hernández-Pico & Samada-Grasst (2021), la falta de recursos, la insuficiente formación docente y las actitudes excluyentes en algunos contextos educativos dificultan la consolidación de entornos inclusivos. En este orden, Escalante-Puma, Villafuerte-Álvarez & Escalante-Puma (2022), señalan que, en muchos casos, las políticas inclusivas no logran traducirse en prácticas pedagógicas concretas, lo que evidencia una brecha significativa entre la teoría y la práctica.

En este sentido, las competencias docentes se convierten en un eje central para la educación inclusiva, por cuanto no solo abarcan conocimientos técnicos y pedagógicos, sino también habilidades emocionales - sociales que permitan a los docentes gestionar la diversidad en el aula. Ante lo cual, Fernández-Batanero (2013) propone que los docentes deben ser capaces de diseñar estrategias de enseñanza adaptadas, fomentar un clima de respeto y colaboración, y utilizar



herramientas tecnológicas que faciliten el aprendizaje de estudiantes con NEE. Sin embargo, como señalan Silva, Bento & Seixas (2024), la formación inicial y continua de los docentes en la región a menudo carece de un trabajo pedagógico que aborde estas competencias de manera sistemática.

Por otro lado, el uso de tecnologías accesibles ha emergido como un recurso para la educación, ante lo cual, se debe tener en cuenta lo planteado por Calderón-Delgado et al. (2024), al indicar que las herramientas digitales, como los lectores de pantalla y las plataformas de aprendizaje adaptativo, pueden mejorar significativamente la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidades; sin embargo, el acceso heterogéneo a estas tecnologías en zonas rurales y comunidades marginadas representa un desafío importante para la región (Escalante-Puma et al., 2022).

En este orden, se prescribe como objetivo de investigación reflexionar sobre las competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica.

Marco teórico referencial

La educación inclusiva desde el contexto de las competencias docentes se convierte en un eje central para la implementación de prácticas inclusivas que respondan a la diversidad en el aula. En este sentido, se presenta:

Educación Inclusiva en contexto Latinoamericano

La educación inclusiva se entiende como un proceso continuo que busca identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) o en situación de vulnerabilidad. Según Watkins, D'Alessio & Kyriazopoulou (2009), no debe limitarse a la integración física de los estudiantes en las aulas regulares, sino que implica una transformación de las prácticas pedagógicas, curriculares y organizativas para atender la diversidad.

En el contexto latinoamericano, la educación inclusiva enfrenta desafíos específicos derivados de las desigualdades sociales, económicas y culturales,



en este orden, Escalante-Puma, Villafuerte-Álvarez & Escalante-Puma (2022) señalan que, aunque en la región se han desarrollado marcos legales y políticas educativas que promueven la inclusión, su implementación efectiva sigue siendo limitada debido a factores como la falta de recursos, la insuficiente formación docente y la persistencia de actitudes excluyentes. En países como Ecuador, Chile y Colombia, la inclusión educativa se encuentra en una etapa de transición, donde los avances normativos aún no se traducen plenamente en prácticas pedagógicas inclusivas (Hernández-Pico & Samada-Grasst, 2021).

Competencias docentes para la educación inclusiva

Las competencias docentes son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los docentes deben desarrollar para responder a las necesidades de todos los estudiantes en un entorno inclusivo. Estas competencias se organizan en tres dimensiones fundamentales:

a) Competencias pedagógicas

Estas competencias se refieren a la capacidad de los docentes para diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad del aula. Por lo tanto, Fernández-Batanero (2013) destaca que los docentes deben ser capaces de adaptar los contenidos curriculares, emplear metodologías activas y diseñar materiales accesibles para garantizar la participación de todos los estudiantes. Así mismo, Delgado-Muñoz, Mendoza-Catagua & Salcedo-Quijije (2024), indican que la importancia de la planificación diferenciada y el uso de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite atender las necesidades de todos los estudiantes desde el inicio.

b) Competencias emocionales

La educación inclusiva requiere que los docentes desarrollen habilidades emocionales que les permitan gestionar la diversidad en el aula de manera efectiva, estas competencias incluyen la empatía, la paciencia y la capacidad



para manejar conflictos. Por su parte, Sebastián-Heredero (2017), señala que los docentes deben ser conscientes de sus propios prejuicios y trabajar activamente para promover un clima de respeto y aceptación en el aula, en consideración, las competencias emocionales son esenciales para construir relaciones positivas con los estudiantes y sus familias, lo que contribuye a fortalecer la comunidad educativa.

c) Competencias tecnológicas

El uso de tecnologías accesibles es un recurso clave para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades, por su parte, Calderón-Delgado et al. (2024), destacan que herramientas como los lectores de pantalla, las aplicaciones de comunicación aumentativa y los entornos virtuales de aprendizaje pueden mejorar significativamente la experiencia educativa de los estudiantes con NEE. Sin embargo, la falta de formación docente en el uso de estas tecnologías y las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos representan desafíos importantes en la región.

Desafíos en la formación docente

La formación inicial y continua de los docentes es un factor determinante para la implementación de la educación inclusiva, así mismo, Silva, Bento & Seixas (2024) señalan que, en muchos países de Latinoamérica, los programas de formación docente no abordan de manera integral las competencias necesarias para atender a estudiantes con NEE, esto genera una brecha entre las demandas del aula inclusiva y la preparación de los docentes.

a) Formación Inicial

En la formación inicial, los currículos de las carreras de educación suelen carecer de un enfoque sistemático sobre la inclusión, en correspondencia, Laspina-Olmedo & Montero (2023) proponen que los programas de formación docente incluyan contenidos específicos sobre diversidad, diseño universal para el aprendizaje y estrategias de colaboración interdisciplinaria, siendo fundamental

que los futuros docentes tengan experiencias prácticas en contextos inclusivos, lo que les permitirá desarrollar habilidades concretas para atender la diversidad.

b) Formación continua

La formación continua es esencial para actualizar las competencias docentes en función de los avances en la investigación y las tecnologías educativas, por su parte, Navarrete-Ramírez et al. (2022), destacan la importancia de programas de capacitación que combinen teoría y práctica, permitiendo a los docentes reflexionar sobre sus experiencias y mejorar sus prácticas pedagógicas. Asimismo, es necesario que estos programas incluyan un componente de sensibilización hacia la diversidad, que fomente actitudes positivas hacia la inclusión.

Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas inclusivas son aquellas estrategias y metodologías que permiten a los docentes atender la diversidad en el aula de manera efectiva. Estas prácticas incluyen:

- a) **Diseño universal para el aprendizaje (DUA):** Desde esta perspectiva se busca diseñar materiales y actividades que sean accesibles para todos los estudiantes desde el inicio, eliminando la necesidad de adaptaciones posteriores (Sebastián-Heredero, 2017).
- b) **Aprendizaje cooperativo:** Promueve la colaboración entre estudiantes con diferentes habilidades, fomentando la inclusión y el respeto mutuo (Silva, Lopes & Quadros, 2024).
- c) **Ajustes razonables:** Consisten en adaptaciones específicas para estudiantes con NEE, como el uso de materiales en braille, intérpretes de lengua de señas o la asignación de tiempo adicional en las evaluaciones (Escala, Arriagada & Gallardo, 2024). En el ámbito universitario, Herrera-Seda, Pérez-Salas & Echeita (2016), destacan que las prácticas inclusivas deben ir más allá de las adaptaciones curriculares, promoviendo un cambio cultural en las instituciones educativas que



fomente la sensibilización y el compromiso de toda la comunidad académica.

Impacto de la tecnología en la educación inclusiva

La tecnología ha transformado la manera en que se aborda la educación inclusiva, ofreciendo herramientas que facilitan el acceso al aprendizaje para estudiantes con discapacidades, por consiguiente, Calderón-Delgado et al. (2024), analizan cómo las tecnologías accesibles pueden mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, permitiendo una mayor personalización y accesibilidad de los contenidos. Sin embargo, el acceso desigual a la tecnología en la región representa un desafío importante, especialmente en zonas rurales y comunidades marginadas (Escalante-Puma et al., 2022).

Por lo tanto, la formación docente, el uso de tecnologías accesibles y la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas son elementos para constituir hacia una educación más equitativa, justa en la región, siendo considerable que actores educativos y la investigación, serán fundamentales para superar estos desafíos y garantizar el derecho a la educación para todos.

MÉTODO

Para la elaboración de este artículo de investigación en modalidad reflexión, se llevó a cabo una selección bibliográfica 26 artículos científicos relacionados con el objetivo de estudio. Estos artículos fueron seleccionados a partir de bases de datos reconocidas como Scopus, Redalyc, SciELO, Web of Science.

El procedimiento comenzó con la selección de artículos publicados entre 2009 y 2024 en revistas indexadas y de acceso abierto, basados en temáticas relacionadas a la educación inclusiva, competencias docentes y políticas educativas en el contexto latinoamericano.

Los criterios de inclusión consideraron la pertinencia de la investigación, la publicación en revistas arbitradas y la disponibilidad de texto completo. Por otro



lado, se excluyeron documentos duplicados, de baja calidad metodológica o que no abordaran directamente el tema de estudiado.

Posteriormente, se realizó un análisis de contenido para identificar patrones, conceptos y categorías en los textos escrutados, posteriormente los datos obtenidos se organizaron en una matriz de análisis que permitió clasificar la información en nueve categorías documentales, las cuales se presentan en la Tabla 1. Estas categorías fueron definidas y descritas con base al agrupamiento de referencias desde donde se alimentaron con las ideas frecuentes presentadas en el texto.

A partir de la información sistematizada, se generó un análisis teórico emergente utilizando el método analítico-sintético, a partir de descomponer los elementos clave de las categorías documentales para examinarlos de manera detallada y, posteriormente, integrarlos en una visión comprensiva. De esta manera, se logró articular en un aporte teórico que no solo describe las competencias docentes para la educación inclusiva, sino que también reflexiona sobre su importancia en la construcción de entornos educativos equitativos y transformadores.

RESULTADOS

A partir de la revisión documental realizada a 26 artículos científicos relacionados al tema de estudio, se han construido nueve categorías documentales como enriquecedoras del estado de la cuestión en Latinoamérica, las cuales se presentan de forma sintética en la tabla 1, con el propósito de sistematizar la información relevante, para luego ser procesada analíticamente como base para la construcción teórica de un corpus reflexivo sobre la importancia de desarrollar tales competencias en los docentes con la intención de propiciar una educación inclusiva equitativa y justa que realmente integre a los estudiantes, docentes, comunidad educativa en una acción pedagógica transformadora de los participantes.



Tabla 1. Categorías documentales sobre competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica.

Categoría		Descripción	Referencias
Competencias docentes		Habilidades y conocimientos necesarios para implementar prácticas inclusivas en la enseñanza.	Delgado-Muñoz et al. (2024), Fernández-Batanero (2013), Founes-Méndez et al. (2023), Navarrete-Ramírez et al. (2022), Nistal-Anta et al. (2024), Sebastián-Heredero (2017), Laspina-Olmedo & Montero (2023), Fonseca-Montoya et al. (2020).
Prácticas pedagógicas inclusivas		Estrategias y metodologías para atender a la diversidad en el aula.	Silva et al. (2024), Escala et al. (2024), Fonseca-Montoya et al. (2020), Vera-Rivera et al. (2024), Martínez-Sarmiento (2024), Escobar et al. (2020).
Accesibilidad tecnológica	y	Uso de herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades.	Calderón-Delgado et al. (2024), Escalante-Puma et al. (2022).
Marco legal y políticas educativas	y	Análisis de normativas y políticas que promueven la educación inclusiva.	Aldana-Zavala (2024), Hernández-Pico & Samada-Grasst (2021), Clavijo-Castillo & Bautista-Cerro (2020).
Gestión educativa inclusiva		Rol de la gestión directiva en la implementación de entornos inclusivos.	Flor-Montecé & González-Granda (2023), Laspina-Olmedo & Montero (2023), Herrera-Seda et al. (2016).
Percepciones y actitudes docentes	y	Opiniones y creencias de los docentes sobre la inclusión educativa.	Martínez-Sarmiento (2024), Escobar et al. (2020), Herrera-Seda et al. (2016), Fonseca-Montoya et al. (2020).
Formación docente		Programas y currículos de formación inicial y continua para docentes en educación inclusiva.	Silva et al. (2024), Sebastián-Heredero (2017), Hernández-Pico & Samada-Grasst (2021), Vera-Rivera et al. (2024), Silva et al. (2024).
Inclusión educación superior	en	Desafíos y estrategias para promover la inclusión en universidades.	Aguilar-Parra et al. (2024), Clavijo-Castillo & Bautista-Cerro (2020), Escala et al. (2024), Navarrete-Ramírez et al. (2022), Herrera-Seda et al. (2016).
Teorías reflexiones	y	Análisis teórico y crítico sobre la educación inclusiva y su implementación.	Watkins et al. (2009), Bermejo et al. (2009), Flor-Montecé & González-Granda (2023), Laspina-Olmedo & Montero (2023), Jaramillo-Neira et al. (2024).

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las categorías documentales relacionadas con las competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica permite estudiar elementos articuladores en la construcción de entornos educativos equitativos y accesibles, por consiguiente, se describen a continuación:



Competencias docentes

El desarrollo de competencias docentes constituye un eje central en la educación inclusiva, por cuanto permite a los educadores diseñar e implementar estrategias pedagógicas que atiendan a la diversidad del estudiantado. Según Delgado-Muñoz et al. (2024) y Fernández-Batanero (2013), estas competencias deben integrar dimensiones técnicas, como el diseño de adaptaciones curriculares, así como dimensiones éticas, destacándose la valoración de la diversidad como un recurso pedagógico. Sin embargo, Nistal-Anta et al. (2024) y Sebastián-Heredero (2017) advierten que los programas de formación docente en la región suelen ser insuficientes en la preparación para la inclusión, lo que genera una brecha entre las demandas del sistema educativo y las capacidades reales de los docentes.

Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas inclusivas son fundamentales para garantizar la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, Silva et al. (2024) y Escala et al. (2024) destacan la importancia de metodologías como el aprendizaje colaborativo, la enseñanza diferenciada y el uso de materiales adaptados. Estas prácticas no solo responden a las necesidades individuales de los estudiantes, sino que también fomentan una cultura de respeto y equidad en el aula. Sin embargo, Fonseca-Montoya et al. (2020) y Vera-Rivera et al. (2024) identifican barreras significativas, como la falta de recursos, la sobrecarga laboral de los docentes y la resistencia al cambio en algunas instituciones.

Accesibilidad y tecnología

La accesibilidad digital y el uso de tecnologías inclusivas representan un recurso clave para la educación inclusiva, especialmente para estudiantes con discapacidades, en este sentido, Calderón-Delgado et al. (2024) y Escalante-Puma et al. (2022), destacan que las herramientas tecnológicas, como los lectores de pantalla, las aplicaciones de comunicación aumentativa y los

recursos digitales adaptados, pueden facilitar el acceso al aprendizaje y mejorar la autonomía de los estudiantes. Sin embargo, la brecha digital en Latinoamérica sigue siendo un desafío estructural, especialmente en contextos rurales o de bajos recursos. Esto plantea la necesidad de políticas públicas que promuevan la equidad digital, no solo mediante la provisión de tecnología, sino también a través de la formación docente en el uso pedagógico de estas herramientas, asegurando que su implementación sea efectiva y sostenible.

Marco legal y políticas educativas

El marco normativo y las políticas educativas son fundamentales para garantizar el derecho a una educación inclusiva, en esta categoría, Aldana-Zavala (2024) y Hernández-Pico & Samada-Grasst (2021), destacan que, aunque muchos países de la región han adoptado normativas que promueven la inclusión, su implementación efectiva enfrenta desafíos significativos. Entre estos se encuentran la falta de recursos, la ausencia de mecanismos de supervisión y la resistencia de algunos actores educativos. Aunado a lo planteado por Clavijo-Castillo & Bautista-Cerro (2020), quienes señalan que, en algunos casos, las políticas inclusivas no están alineadas con las realidades locales, lo que dificulta su aplicación.

Gestión educativa inclusiva

La gestión educativa inclusiva es un componente esencial para la creación de entornos escolares que favorezcan la participación de todos los estudiantes, en consideración, Flor-Montecé & González-Granda (2023) y Laspina-Olmedo & Montero (2023), destacan que los directivos escolares deben liderar procesos de transformación institucional que promuevan la inclusión, como la adaptación de infraestructuras, la implementación de programas de sensibilización y la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas. Sin embargo, Herrera-Seda et al. (2016) advierten que muchos líderes educativos carecen de formación específica en este ámbito, lo que limita su capacidad para implementar cambios significativos.

Percepciones y actitudes docentes

Las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa son determinantes para su éxito, en este caso, Martínez-Sarmiento (2024) y Escobar et al. (2020) destacan que, aunque algunos docentes tienen actitudes positivas hacia la inclusión, otros muestran resistencias debido a la falta de preparación, el desconocimiento o los prejuicios hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, así mismo, Fonseca-Montoya et al. (2020) enfatizan que estas actitudes pueden ser transformadas mediante programas de sensibilización y formación, que no solo proporcionen conocimientos técnicos, sino que también promuevan un cambio en las creencias y valores de los docentes.

Formación docente

La formación docente es un eje transversal en la educación inclusiva, ante esto, Silva et al. (2024) y Sebastián-Heredero (2017), destacan que los programas de formación inicial y continua deben incluir contenidos específicos sobre inclusión educativa, como el diseño de adaptaciones curriculares, el manejo de tecnologías accesibles y la atención a la diversidad. Sin embargo, Hernández-Pico & Samada-Grasst (2021) señalan que, en muchos casos, estos programas no abordan de manera suficiente las necesidades de los estudiantes con discapacidades.

Inclusión en la educación superior

La inclusión en la educación superior enfrenta desafíos específicos, como la falta de apoyos adecuados para estudiantes con discapacidades y la resistencia institucional al cambio. Por lo tanto, Aguilar-Parra et al. (2024) y Clavijo-Castillo & Bautista-Cerro (2020), comentan que las universidades deben implementar ajustes razonables, como la adaptación de materiales y la provisión de servicios de apoyo, y formar a sus docentes en prácticas inclusivas, así mismo, Escala et al. (2024) señalan que, aunque existen avances en este ámbito, todavía queda



mucho por hacer para garantizar la equidad en el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidades en la educación superior.

Teorías y reflexiones

Los estudios teóricos y críticos sobre la educación inclusiva de (Watkins et al., 2009; Bermejo et al., 2009) consideran necesario gestionar un trabajo cooperativo que combine aspectos pedagógicos, legales y sociales. Ante lo cual, Flor-Montecé & González-Granda (2023) y Jaramillo-Neira et al. (2024) complementan que la educación inclusiva no solo implica transformar las prácticas educativas, sino también abordar las barreras estructurales y culturales que perpetúan la exclusión.

Competencias docentes para la educación inclusiva

La educación inclusiva se presenta como un paradigma transformador que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, capacidades o contextos socioculturales. Este enfoque no solo se limita a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que promueve la construcción de entornos educativos que valoren la diversidad como un recurso pedagógico y social, en este marco, las competencias docentes se convierten en un eje articulador fundamental, por cuanto los educadores son los principales agentes de cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el desarrollo de estas competencias no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un proceso multidimensional que articula aspectos técnicos, éticos y estructurales, enmarcados en un contexto educativo que exige transformaciones profundas.

La dimensión técnica-pedagógica: Competencias para atender la diversidad

Desde una perspectiva técnica-pedagógica, las competencias docentes para la educación inclusiva implican la capacidad de diseñar e implementar estrategias



que respondan a la diversidad del estudiantado. Esto incluye el diseño de adaptaciones curriculares, la implementación de metodologías diferenciadas y el uso de tecnologías accesibles que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades o necesidades educativas específicas.

El diseño de adaptaciones curriculares no debe entenderse como una simple modificación de contenidos, sino como un proceso reflexivo que busca garantizar que cada estudiante pueda acceder al aprendizaje desde sus propias capacidades y potencialidades. Esto requiere que el docente sea capaz de identificar las barreras al aprendizaje y la participación, y de proponer estrategias que permitan superarla, así mismo, el uso de metodologías como el aprendizaje colaborativo o la enseñanza diferenciada no solo responde a las necesidades individuales, sino que también fomenta una cultura de respeto, equidad y cooperación en el aula.

En este sentido, el uso de tecnologías accesibles se convierte en un recurso clave para la inclusión, así como las herramientas como lectores de pantalla, aplicaciones de comunicación aumentativa y recursos digitales adaptados pueden facilitar el acceso al aprendizaje y mejorar la autonomía de los estudiantes. Sin embargo, la implementación de estas herramientas requiere que los docentes no solo estén capacitados técnicamente, sino que también comprendan cómo integrarlas de manera pedagógica en sus prácticas diarias. Este desafío se ve agravado por la brecha digital que persiste en muchos contextos de América Latina, especialmente en zonas rurales o de bajos recursos, lo que evidencia la necesidad de políticas públicas que promuevan la equidad digital y la formación docente en este ámbito.

La dimensión ética y la inclusión como principio transformador

La educación inclusiva no solo requiere habilidades técnicas, sino también un cambio profundo en las actitudes y valores de los educadores, en este sentido, la dimensión ética y actitudinal de las competencias docentes es fundamental,

por cuanto la inclusión no puede ser vista únicamente como una obligación normativa, sino como un compromiso ético con la equidad y la justicia social.

Los docentes deben asumir la diversidad como un recurso pedagógico y no como una barrera, reconociendo que cada estudiante aporta una perspectiva única que enriquece el proceso educativo. Esto implica superar prejuicios y estereotipos que, en muchos casos, están profundamente arraigados en las prácticas educativas tradicionales, la tendencia a homogenizar al estudiantado o a priorizar los resultados académicos por encima del desarrollo integral de los estudiantes puede perpetuar dinámicas de exclusión.

Las percepciones y actitudes hacia la inclusión varían significativamente entre los docentes, mientras algunos muestran predisposición positiva, otros presentan resistencias derivadas de prejuicios, desconocimiento o falta de preparación. Estas resistencias no solo limitan la implementación de prácticas inclusivas, sino que también afectan la experiencia educativa de los estudiantes. Por ello, es fundamental que los programas de formación docente incluyan componentes de sensibilización y reflexión crítica que promuevan un cambio en las creencias y valores de los educadores, este proceso de sensibilización debe ir más allá de la transmisión de conocimientos técnicos, fomentando una ética profesional orientada hacia la equidad y la justicia social.

La dimensión estructural y contextual: Transformación de las políticas y la gestión educativa

La inclusión educativa no puede ser responsabilidad exclusiva de los docentes, sino que requiere un cambio sistémico en las políticas educativas, la gestión institucional y las condiciones contextuales. Aunque muchos países de la región han adoptado normativas que promueven la educación inclusiva, su implementación efectiva enfrenta desafíos significativos. Entre estos se encuentran la falta de recursos financieros y humanos, la desconexión entre las políticas y las realidades locales, así como la ausencia de mecanismos de gestión evaluativa.

En este contexto, la gestión educativa inclusiva desempeña un papel clave en la creación de entornos escolares que favorezcan la participación de todos los estudiantes. Los líderes educativos tienen la responsabilidad de liderar procesos de transformación institucional que incluyan la adaptación de infraestructuras, la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas y la implementación de programas de sensibilización dirigidos a toda la comunidad educativa. Sin embargo, muchos gestores carecen de formación específica en este ámbito, lo que limita su capacidad para impulsar cambios significativos. Esto pone de relieve la necesidad de fortalecer la formación y el acompañamiento de los líderes educativos, promoviendo un liderazgo transformador que impulse la inclusión como un eje transversal en las instituciones educativas.

Por consiguiente, la inclusión educativa debe considerar las particularidades de cada contexto, como las desigualdades socioeconómicas, la brecha digital y las barreras culturales, esto requiere un enfoque contextualizado que permita adaptar las estrategias inclusivas a las realidades locales, garantizando que las políticas y prácticas educativas sean pertinentes y sostenibles.

Hacia una teoría integral de las competencias docentes para la inclusión

A partir de estas reflexiones, se puede proponer una teoría emergente de las competencias docentes para la educación inclusiva que articule las dimensiones técnicas, ética y estructural como elementos clave para garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad, lo cual reconoce que:

- a) La dimensión técnica-pedagógica proporciona las herramientas necesarias para atender a la diversidad en el aula, pero estas deben estar acompañadas de una formación continua que permita a los docentes actualizar sus conocimientos y habilidades.
- b) La dimensión ética y actitudinal es fundamental para garantizar que los docentes asuman la inclusión como un principio transformador, superando prejuicios y resistencias mediante la reflexión crítica y el compromiso ético.



- c) La dimensión estructural y contextual subraya que la inclusión no puede ser responsabilidad exclusiva de los docentes, sino que requiere un cambio sistémico en las políticas educativas, la gestión institucional y las condiciones contextuales.

En este sentido, el desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva debe entenderse como un proceso dinámico y multidimensional que requiere la articulación de esfuerzos en todos los niveles del sistema educativo.

CONCLUSIÓN

Se identificaron nueve categorías que enriquecen el estudio de las competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica: i) competencias docentes, ii) prácticas pedagógicas inclusivas, iii) accesibilidad y tecnología, iv) marco legal y políticas educativas, v) gestión educativa inclusiva, vi) percepciones y actitudes docentes, vii) formación docente, viii) inclusión en la educación superior, ix) teorías y reflexiones. Estas nueve categorías evidencian que el desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva debe ser un proceso integral y multidimensional que articule aspectos técnicos, éticos y estructurales, promoviendo una educación transformadora, equitativa y justa en la región.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes y sus derechos a una educación inclusiva y de calidad para el aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

Aguilar-Parra, Jeanelly Cecilia, Reasco-Garzón, Byron Carlos, & Coello-Vásquez, Vicente Javier. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador [Educational inclusion in



- higher education: challenges and perspectives in Ecuador]. *Revista InveCom*, 4(2), e040206. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Aldana-Zavala, J. J. (2024). Política educativa en Latinoamérica desde una perspectiva de los derechos humanos [Education policy in Latin America from a human rights perspective]. *Verdad Y Derecho. Revista Arbitrada De Ciencias Jurídicas Y Sociales*, 3(3), 1-17. <https://doi.org/10.62574/1pszv816>
- Bermejo, V. S., Castro, F. V., Martínez, F. M., & Góngora, D. P. (2009). Inclusive Education in Spain: Developing Characteristics in Madrid, Extremadura and Andalusia. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 321-333. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.321>
- Calderón-Delgado, E. I., Jácome-Achi, S. S., Chalá-Quilumba, A. M., & Villavicencio-Guambo, R. del P. (2024). Accesibilidad digital: El impacto de la tecnología en el aprendizaje de estudiantes con discapacidades [Digital accessibility: The impact of technology on learning for students with disabilities]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(especial), 1-10. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.234>
- Clavijo-Castillo, Ruth Germania, & Bautista-Cerro, María José. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana [Inclusive education. Analysis and reflections in Ecuadorian Higher Education]. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Delgado-Muñoz, M. B., Mendoza-Catagua, M. N., & Salcedo-Quijije, J. F. (2024). Competencias docentes para una educación inclusiva [Teaching competences for inclusive education]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 1-11. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.180>
- Escala, G. G., Arriagada, A. K., & Gallardo, A. A. C. (2024). Docencia universitaria para personas con discapacidad y autismo: ¿qué apoyos y ajustes se promueven en Chile? [University teaching for people with disabilities and autism: what supports and adjustments are promoted in Chile?]. *Revista Educação Especial*, 37(1), e51/1-25. <https://doi.org/10.5902/1984686X89161>
- Escalante-Puma, A., Villafuerte-Álvarez, C. A., & Escalante-Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación [Inclusion in Education]. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
- Escobar, María P., Muñoz, Dariam C., Piñones, Camila D., & Cuadra, David J. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores [School time and educational inclusion: a study



- of subjective theories of teachers]. *Información tecnológica*, 31(5), 139-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>
- Fernández-Batanero, José María. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva [Teaching competences and inclusive education]. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Flor-Montecé, J. A., & González-Granda, L. M. (2023). Teorías de la gestión directiva en la educación inclusiva. Revisión crítica de la literatura y sugerencias para investigaciones futuras [Theories of school management in inclusive education. Critical review of the literature and suggestions for future research]. *Ciencia y Educación*, 4(8), 49 - 61.
- Fonseca-Montoya, Somaris, Requeiro-Almeida, Reinaldo, & Valdés-Fonseca, Alexandra. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana [Inclusion of students with special educational needs: view from the performance of teachers of Ecuadorian basic education]. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 438-444.
- Founes-Méndez, Nancy Fabiola, Esteves-Fajardo, Zila Isabel, & Tamariz-Nunjar, Hidelgado Uclides. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva [Teaching competences in inclusive education]. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 1), 71-86. Epub 05 de junio de 2024. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- Hernández-Pico, Paola Azucena, & Samada-Grasst, Yanet. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador [Inclusive education from the educational legal framework in Ecuador]. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Herrera-Seda, Constanza M, Pérez-Salas, Claudia P, & Echeita, Gerardo. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad: Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión [Implicit Theories and Teaching Practices that Promote Inclusive Education in the University. Instruments and Data for Reflection and Discussion]. *Formación universitaria*, 9(5), 49-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Jaramillo-Neira, M. L., Ortega-Altamirano, E. F., & Villalba-Cuadrado, M. S. (2024). Educación en Ciencias Sociales y desarrollo de habilidades blandas [Social Science Education and Soft Skills Development]. *Esprint Investigación*, 3(1), 39-47. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.64>
- Kim, U., Kim, A., Kim, B., & Baek, J. (2024). Inclusive Education in South Korea. Remedial and Special Education, 45(6), 339-350. <https://doi.org/10.1177/07419325241240060>
- Laspina-Olmedo, Tania, & Montero, Delfín. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización



- [Inclusive competence in teaching practice: bibliographic analysis and categorization proposal]. *ALTERIDAD.Revista de Educación*, 18(2), 177-186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Martínez-Sarmiento, M. A. (2024). Percepción de los docentes de aula sobre la educación inclusiva desde una experiencia en Colombia [Classroom teachers' perceptions of inclusive education from a Colombian experience]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(4), 38–59. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i4.227>
- Navarrete-Ramírez, R., Esteves-Fajardo, Z., Briones-Guerrero, E., & Balladares-Torres, J. (2022). Competencias docentes para la inclusión educativa universitaria [Teaching competences for inclusion in university education]. *CIENCIAMATRIA*, 8(3), 2315-2330. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i3.977>
- Nistal-Anta V., López-Aguado M. & Gutiérrez-Provecho L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática [Teaching competences for the inclusion of students with special educational needs: a systematic review]. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 393-405. <https://doi.org/10.5209/rced.83175>
- Sebastián-Heredero, E. (2017). Competencias personales docentes para la educación inclusiva. una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España [Personal teaching competences for inclusive education. a reflection on what is happening in Spain]. *Revista Educação Especial*, 30(59), 563–574. <https://doi.org/10.5902/1984686X27995>
- Silva, I., Lopes, B. J. S., & Quadros, S. (2024). Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial [Inclusive pedagogical practices in mainstream education in collaboration with special education]. *Revista Educação Especial*, 37(1), e17/1–32. <https://doi.org/10.5902/1984686X74315>
- Silva, S. N. L. e, Bento, V. de F., & Seixas, C. P. (2024). Formação de professores e Educação Especial: análise das matrizes curriculares das licenciaturas públicas do estado do Rio de Janeiro [Teacher training and Special Education: analysing the curricula of public university degrees in the state of Rio de Janeiro]. *Revista Educação Especial*, 37(1), e34/1–27. <https://doi.org/10.5902/1984686X88207>
- Vera-Rivera, M. A., Rizzo-Andrade, M. O., Ferrín-Vera, P. F., & Zambrano-Figueroa, H. E. (2024). Rol del docente en la creación de entornos inclusivos [Teacher's role in creating inclusive environments]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 34–47. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.219>



Watkins, A., D'Alessio, S., & Kyriazopoulou, M. (2009). Inclusive Education. Research in Comparative and International Education, 4(3), 229-232. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.229>

Derechos de autor: 2025 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>