

**COMPETENCIA INCLUSIVA: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA
ESCALA PARA EL PROFESORADO DE LA RED DE UNIDADES
EDUCATIVAS IGNACIANAS DEL ECUADOR**



Facultad de Educación y Deporte

Programa de Doctorado en Educación

Tesis Doctoral realizada por Tania Laspina Olmedo

Dirigida por el Dr. Delfín Montero Centeno

Bilbao, diciembre 2023

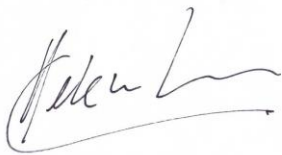
"La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo y ofrecerlo a los demás"

Mahatma Gandhi.

Competencia inclusiva: diseño y validación de una escala para el profesorado de la Red de Unidades Educativas Ignacianas del Ecuador

A handwritten signature in blue ink, reading "Tania Laspina Olmedo". The script is cursive and fluid.

Autora: Tania Laspina Olmedo

A handwritten signature in black ink, reading "Delfín Montero Centeno". The script is cursive and fluid.

Dirigida: Dr. Delfín Montero Centeno

A Esteban, porque eres la ternura en persona y nos has enseñado que el mundo es tan bonito
y tan diverso con personas como tú.

AGRADECIMIENTOS

Puedo decir que el camino para llegar a este punto (final) de la tesis doctoral ha implicado mucho sacrificio, como trasladarme en más de tres ocasiones a Euskadi para cumplir con las estancias del programa. En una de ellas, tuve que pasar aquí sola durante el confinamiento por la pandemia, y esta última, que ha sido la más larga, con más de dos años de separación de mi familia, casa y demás, ha sido la más difícil y desafiante, pero también la más gratificante.

A pesar de los sacrificios que ha implicado conseguir terminar la tesis, siento satisfacción, gratitud y orgullo por haber llegado hasta aquí, navegando a la sombra de muchas personas que me supieron alentar, acoger y apoyar para concluir este proyecto y alcanzar mi meta personal.

Por ello, quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, forman parte de esta investigación; a pesar de que son muchas, espero no dejar a nadie sin mencionar, y en el caso de no hacerlo, las tengo presente en mi recuerdo.

Agradezco al Dr. Delfín Montero, mi director, quien me ha acompañado desde el inicio en este trayecto, por su orientación y apoyo durante estos cinco años que ha durado terminar este proceso.

Agradezco a la Universidad de Deusto, junto con el programa de doctorado en Educación, por ser el espacio en el que he podido desarrollarme a nivel profesional, personal y académico. Por tener un programa que forma a las personas de manera integral, gracias a su destacado equipo docente, que han sido fundamentales para mi crecimiento.

Quiero agradecer a la Cátedra Unesco del banco Santander, a todos los miembros de esta gran familia, por haberme apoyado desde el inicio de la concesión de la beca, han sido un valioso espacio de crecimiento y un sólido respaldo en todos los aspectos.

Quiero expresar mi sincero agradecimiento al equipo de la Global Engagement Office del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Deusto. Durante más un período académico tuve la oportunidad de colaborar con este gran equipo en diversas

actividades. Esto me permitió aprender considerablemente acerca de la dinámica de la universidad y me brindó la oportunidad de conocer a varias personas y espacios tanto internos como externos a la institución.

Agradezco a los amigos (son varios) con los que he compartido experiencias, anécdotas e historias; con quienes he disfrutado gratos momentos en los que celebramos los logros de cada uno como si fueran nuestros propios éxitos. Tantos almuerzos, durante una escapada al café, o en aquellas ocasiones especiales de 'cenar fiesta', que nos permitieron relajarnos y disfrutar después de semanas intensas de trabajo. Amigos, les agradezco por su compañía en medio de nuestra soledad compartida. Mucho ánimo en el camino por recorrer y, espero que la vida nos vuelva a reunir para celebrar una vez más.

A los amigos que me echaron una mano cuando comencé a descubrir los misterios de la estadística. Roberto, Raziel, gracias por haberme orientado de manera generosa.

También quiero expresar mi agradecimiento a los amigos que, al haber estado presentes de otras maneras, me han permitido culminar este proyecto. Aitor, hace cinco años nos abriste la puerta de tu casa y de tu familia a Santiago y a mí, cuando nos embarcábamos juntos en esta aventura. Durante este tiempo, he tenido la fortuna no solo contar con tu amistad, sino también con ese espacio que ahora representa una extensión de nuestra propia casa. Del mismo modo, agradezco a Pello por su generosa y desinteresada ayuda.

Un agradecimiento especial a la RUEI y a los miembros de las seis instituciones que conforman la red de colegios. En particular, quiero expresar mi gratitud a Francisco Robalino, Luz Silva, Rosa Elena Vélez y Felipe Castillo, quienes generosamente me brindaron todo su apoyo para llevar a cabo este proyecto, me facilitaron la información, la gestión y realizaron seguimiento a las instituciones para recolectar las encuestas de los docentes.

A mi familia le agradezco tanto, a mi mami, papi, hermana, hermano, sobrinos, cuñado, por el cariño diario, por estar pendientes y presentes en los detalles, en los mensajes, en las

llamadas, por ese amor que es el que mantiene y sostiene a la distancia con la ilusión del reencuentro que cada vez está más próximo.

Agradezco de manera particular y profundamente a mis hijas María Paz y Ana Sofía por su amor y paciencia, por haberme respaldado con generosidad y cariño en este espacio de desarrollo personal y profesional. Durante estos dos años, no he podido compartir con ustedes situaciones y momentos especiales de sus vidas. Sin embargo, reconozco que en este tiempo han alcanzado y cumplido grandes logros, a través de los cuales las he visto madurar y crecer. Esto me llena de felicidad al saber que están bien.

Antonio, gracias hijo, porque tuve la suerte de haber compartido contigo estos dos años que tomó la culminación de la tesis. Este tiempo que hemos compartido ha sido muy especial para mí, ha sido un espacio de vida único, de crecimiento personal y profesional, espero ser un referente para ti. También, te agradezco por haber sido mi "acolite", mi apoyo y mi compañía, por el respaldo que me diste a diario, tanto físico como también emocional, han sido fundamentales para continuar cada día y cumplir mi meta.

Finalmente, tengo que mencionar a mi Santi. Sin embargo, no tengo palabras para agradecerte porque el amor no se agradece; simplemente se da y se recibe. Esta ha sido la mayor prueba de amor que hemos atravesado en los más de 25 años que llevamos recorriendo juntos los rumbos que la vida nos ha marcado. Ahora navegamos en distintas mares, pero con gran ilusión de que pronto nuestras barcas surcarán un mismo rumbo. Tú, Santi, has sido mi mayor impulso y apoyo siempre, incondicional y generoso, con palabras de reconocimiento y aliento en todo momento. Hoy estoy emocionada por cerrar esta historia y por continuar escribiendo nuevos y emocionantes capítulos contigo.

RESUMEN

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, se reconoce la importancia de determinar habilidades y estrategias que permitan al docente atender las Necesidades Educativas Especiales en el aula regular, con la finalidad de garantizar un ambiente educativo equitativo y enriquecedor para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y requerimientos individuales.

Como tal, en la literatura científica se ha observado que algunas de estas competencias están relacionadas con el desempeño profesional de los docentes, mientras que otras se enfocan específicamente en el ámbito de la educación inclusiva. De este modo, esta investigación doctoral propone una definición de ciertas competencias inclusivas consideradas esenciales para el profesorado, con el fin de abordar de manera integral las Necesidades Educativas Especiales en el aula regular.

Tras una amplia revisión bibliográfica, se logró definir y categorizar la competencia inclusiva de los docentes en cinco dimensiones: Procesos pedagógicos, Prácticas inclusivas, Trabajo colaborativo, Actitud y valores, y Desarrollo profesional. A partir de éstas, se desarrolló una escala de medición denominada CIDEd. La escala pasó por un proceso de validación inicial por parte de un grupo de expertos para evaluar la adecuación de sus ítems, lo que se refiere a la validez de contenido. Luego, se procedió a validar su estructura interna mediante el uso del Análisis Factorial Confirmatorio en una muestra de 454 docentes de la Red de Unidades Educativas Ignacianas del Ecuador. Durante este proceso, se calcularon los índices de bondad de ajuste para evaluar la calidad y robustez del modelo, y, finalmente, se obtuvo el coeficiente Alpha de Cronbach para medir la fiabilidad de la escala.

Este proceso permitió examinar la estructura interna de la escala y ajustarla según fuese necesario. Como resultado, se observó un elevado nivel de autopercepción de la competencia inclusiva, ya que la escala obtuvo un promedio bastante alto, tanto en la puntuación general como

en las cinco dimensiones que la componen. En conjunto, estos pasos garantizaron que la escala CIDEEd sea una herramienta válida y confiable para medir la competencia inclusiva en los docentes evaluados.

Dentro de las cinco dimensiones, el Trabajo colaborativo destacó por tener la puntuación más alta, mientras que el Desarrollo profesional obtuvo el promedio más bajo. Además, se identificaron diferencias significativas entre los docentes de dos instituciones en los niveles de Inicial y Básica en relación a las competencias de Procesos pedagógicos y Prácticas inclusivas.

Los resultados de esta investigación proporcionan valiosas perspectivas que pueden servir como base para mejorar la calidad de la educación inclusiva en Ecuador. Estos hallazgos tienen el potencial de enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, elevar la calidad educativa de las instituciones al fomentar una colaboración más efectiva entre docentes y otros profesionales, promover sus prácticas inclusivas, los valores y actitudes en la comunidad educativa, y al mismo tiempo, brindar oportunidades para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes

Por lo tanto, con los resultados de este estudio se espera contribuir significativamente a la promoción de una educación más inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, a la vez que se busca mejorar las condiciones y políticas inclusivas que puedan tener los centros educativos en Ecuador.

Palabras clave: competencia docente, educación inclusiva, análisis factorial, proceso pedagógico, prácticas inclusivas, desarrollo profesional.

ABSTRACT

From the perspective of inclusive education, it is recognized the importance of determining skills and strategies that enable teachers to address Special Educational Needs in the regular classroom, with the aim of ensuring an equitable and enriching educational environment for all students, regardless of their differences and individual requirements.

As such, in the scientific literature, it has been observed that some of these competencies are related to the professional performance of teachers, while others specifically focus on the field of inclusive education. Thus, this doctoral research proposes a definition of certain inclusive competencies considered essential for teachers in order to comprehensively address Special Educational Needs in the regular classroom.

After an extensive literature review, the inclusive competence of teachers was defined and categorized into five dimensions: Pedagogical processes, Inclusive practices, Collaborative work, Attitude and values, and Professional development. From these dimensions, a measurement scale called CIDEd was developed. The scale underwent an initial validation process by a group of experts to assess the adequacy of its items, which refers to content validity. Then, its internal structure was validated through Confirmatory Factor Analysis in a sample of 454 teachers from the Ignatian Educational Units Network of Ecuador. During this process, goodness-of-fit indices were calculated to assess the quality and robustness of the model, and finally, the Cronbach's Alpha coefficient was obtained to measure the scale's reliability.

This process allowed for the examination of the internal structure of the scale and adjustments as needed. As a result, a high level of self-perception of inclusive competence was observed, as the scale obtained a quite high average, both in the overall score and in the five dimensions that compose it. Together, these steps ensured that the CIDEd scale is a valid and reliable tool for measuring inclusive competence in the evaluated teachers.

Among the five dimensions, Collaborative work stood out with the highest score, while Professional development had the lowest average. Additionally, significant differences were

identified between teachers from two institutions at the Initial and Basic levels in relation to the competencies of Pedagogical processes and Inclusive practices.

The results of this research provide valuable insights that can serve as a basis for improving the quality of inclusive education in Ecuador. These findings have the potential to enhance the educational experience of students with Special Educational Needs, elevate the educational quality of institutions by fostering more effective collaboration between teachers and other professionals, promoting inclusive practices, values, and attitudes in the educational community, and at the same time, providing opportunities to strengthen the professional development of teachers.

Therefore, with the results of this study, it is expected to make a significant contribution to the promotion of more inclusive and equitable education for all students, while seeking to improve the inclusive conditions and policies that educational centers may have in Ecuador.

Keywords: teacher competence, inclusive education, factorial analysis, pedagogical process, inclusive practices, professional development.

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	25
Estructura de la tesis - descripción metodológica.....	27
Objetivos	32
Objetivo general:	32
Objetivos específicos:	32

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	35
1.1 La inclusión educativa como práctica de la educación inclusiva	35
1.2 La inclusión desde la política educativa ecuatoriana	39
1.3 Marco normativo de la educación inclusiva	43
1.4 Preámbulo de la atención a las necesidades educativas especiales	47
1.5 Antecedentes de las necesidades educativas especiales	51
1.6 Abordaje histórico para el Ecuador de las necesidades educativas especiales a partir del contexto de la discapacidad	52
1.7 Atención a las necesidades especiales en Ecuador	56

CAPÍTULO 2

COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO	63
2.1 Antecedentes.....	63
2.2 Las competencias clave en el desarrollo profesional	65
2.3 Características de la competencia inclusiva en los docentes.....	71
2.4 Características de la escuela inclusiva.....	73

2.4.1	El rol del docente inclusivo	76
2.5	Conformación del sistema escolar en Ecuador	79
2.6	La red de colegios de la Compañía de Jesús en el Ecuador	82
2.6.1	Modelo educativo de las instituciones de la red de unidades educativas	85
2.6.2	Caracterización del docente Ignaciano de la RUEI	86

CAPÍTULO 3

DIMENSIONES CLAVE EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INCLUSIVA.....		93
3.1	Revisión de los instrumentos y criterios de selección	93
3.2	Clasificación y categorización de las dimensiones.....	112
3.3	Escala de medición	120
3.4	Definición de la escala de Competencias Inclusivas para Docentes de Educación (CIDEEd)	128

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO		133
4.1	Tipo de Estudio.....	133
4.2	Método.....	135
4.3	Población y Muestra	136
4.4	Participantes	137

CAPÍTULO 5

VALIDACIÓN DE LA ESCALA CIDEEd		140
5.1	Preparación de la validación por parte de los expertos.....	140
5.2	Validación de contenido por parte de expertos	144

5.4.1	Análisis de la validación por parte de los expertos	144
5.3	Pilotaje de la escala CIDEEd	146
5.3.1	Consideraciones previas al pilotaje	146
5.4	Envío de la herramienta a los docentes	147
5.5	Preguntas de validación - cualitativa	148
5.6	Validez y fiabilidad de constructo	151
5.6.1	Modelo de cinco factores	152
5.6.2	Modelo de cinco factores con factor de segundo orden.....	161
5.6.3	Modelo de un único factor	164
 CAPÍTULO 6		
ANÁLISIS Y RESULTADOS		169
6.1	Análisis de las variables socio-demográficas	170
6.2	Resultados generales de la escala y los factores	180
6.2.1	Medidas de tendencia central, dispersión y forma: escala y factores	181
6.2.2	Diferencias en la escala CIDEEd en función de las variables sociodemográficas	185
 CAPÍTULO 7		
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES		207
7.1	Discusión	207
7.2	Conclusiones por objetivos.....	217
7.3	Limitaciones y futuras líneas de investigación	220
7.4	Consideraciones finales de la investigación.....	222
REFERENCIAS		225
ANEXOS		259

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Número de estudiantes incluidos en aula ordinaria	57
Figura 2 Estudiantes por tipo de discapacidad incluidos en aula ordinaria período 2022	58
Figura 3 Modelo de competencia profesional del docente.....	66
Figura 4 Ubicación geográfica de los colegios de la Compañía de Jesús en Ecuador.....	83
Figura 5 Total de estudiantes y docentes de la RUEI	84
Figura 6 Criterios de selección.....	94
Figura 7 Resultados de herramientas seleccionadas	96
Figura 8 Fases de la elaboración del instrumento	120
Figura 9 Proceso de elaboración del instrumento.....	129
Figura 10 Diseño de la investigación	134
Figura 11 Fases de validación por parte de expertos	141
Figura 12 Modelo de matriz de validación de la escala CIDEEd.....	141
Figura 13 Modelo de cinco factores	160
Figura 14 Modelo de cinco factores con factor de segundo orden	163
Figura 15 Modelo de un solo factor.....	165
Figura 16 Resultados de participación por edad de los docentes	172
Figura 17 Resultados participación por tipo de formación de los docentes	172
Figura 18 Resultados de participación por título que habilita como docentes	173
Figura 19 Resultados de participación por años de experiencia	174
Figura 20 Resultados de participación de los docentes por institución	175
Figura 21 Resultados de participación por nivel en que trabajan los docentes	175
Figura 22 Frecuencia de hombres y mujeres por institución	177
Figura 23 Frecuencia de hombres y mujeres en nivel educativo.....	178
Figura 24 Frecuencia de hombres y mujeres según el cargo	179
Figura 25 Diagrama de caja de la escala CIDEEd	182
Figura 26 Histograma de la escala CIDEEd	183
Figura 27 Diagramas de caja de los cinco factores de la escala CIDEEd.....	184
Figura 28 Histograma de los factores que comprenden la escala CIDEEd	185
Figura 29 Rangos de edad entre hombres y mujeres.....	190
Figura 30 Distribución de los datos por cargo en la escala	195

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Clasificación de las NEE	49
Tabla 2 Hitos de la educación especial en Ecuador.....	54
Tabla 3 Características de escuelas inclusivas	75
Tabla 4 Líneas educativas básicas RUEI	86
Tabla 5 Instrumentos de autoevaluación validadas mediante técnicas de estructura interna....	98
Tabla 6 Instrumentos de autoevaluación que aportan a la selección de dimensiones	106
Tabla 7 Clasificación de las dimensiones de la competencia inclusiva.....	113
Tabla 8 Definición de las dimensiones de la competencia inclusiva	120
Tabla 9 Indicadores dimensión Proceso pedagógico.....	121
Tabla 10 Indicadores dimensión Práctica inclusiva.....	123
Tabla 11 Indicadores dimensión Trabajo colaborativo	124
Tabla 12 Indicadores dimensión Actitud y valores	126
Tabla 13 Indicadores dimensión Desarrollo profesional.....	127
Tabla 14 Número de ítems en cada dimensión por autor	130
Tabla 15 Población docente de la RUEI según el nivel y por institución.....	137
Tabla 16 Perfil del experto validador	142
Tabla 17 Ítems eliminados del instrumento inicial	145
Tabla 18 Cronograma de aplicación pilotaje	148
Tabla 19 Carga factorial	153
Tabla 20 Índices de bondad de ajuste del modelo	154
Tabla 21 Redistribución de ítems en el ajuste de modelo de medición	156
Tabla 22 Reespecificación de indicadores a partir de coeficientes de covarianza	158
Tabla 23 Índices de ajuste del modelo de cinco factores.....	160
Tabla 24 Criterio para eliminar ítems en SEM.....	162
Tabla 25 Índices de ajuste del modelo con factor de segundo orden	164
Tabla 26 Índices de ajuste del modelo de un factor	165
Tabla 27 Correlación de los factores de la escala CIDEd	167
Tabla 28 Resultados de la muestra, frecuencias y porcentajes	171
Tabla 29 Proporción por sexo en las instituciones	176
Tabla 30 Proporción por sexo según el nivel	177
Tabla 31 Número de docentes, según el sexo por cargo.....	179
Tabla 32 Asociación entre variables sociodemográficas.....	180
Tabla 33 Distribución de datos de la escala CIDEd y subescalas	181

Tabla 34 Resultados de la escala CIDEd y subescalas con la variable sexo	186
Tabla 35 Resultados de la escala CIDEd con la variable edad.....	188
Tabla 36 Resultados de significancia entre la escala, subescalas y la edad – prueba de Kruskal-Wallis	190
Tabla 37 Correlación entre la escala y factores con la variable edad	191
Tabla 38 Resultados de la escala con la variable institución	192
Tabla 39 Resultados de significancia entre la escala, subescalas y la institución – prueba de Kruskal-Wallis	193
Tabla 40 Prueba post hoc Kruskal-Wallis.....	193
Tabla 41 Estadísticos descriptivos de la escala con la variable cargo	194
Tabla 42 Resultados de significancia entre la escala, subescalas y cargos – prueba de Kruskal-Wallis	197
Tabla 43 Estadísticos descriptivos de la escala con la variable formación	197
Tabla 44 Resultados de significancia entre la escala, subescalas y formación – prueba de Kruskal-Wallis	199
Tabla 45 Estadísticos descriptivos de la escala con la variable experiencia	200
Tabla 46 Resultados de significancia entre la escala, subescalas y experiencia – prueba de Kruskal-Wallis	201
Tabla 47 Estadísticos descriptivos de la escala con la variable nivel	202
Tabla 48 Resultados de significancia entre la escala, subescalas y nivel – prueba de Kruskal-Wallis	203
Tabla 49 Prueba post hoc Kruskal-Wallis.....	203

A modo de reflexión

En mi familia la educación especial ha sido una constante, mi hermano nació con parálisis cerebral y hace más de cuarenta años el tema de la discapacidad era considerado casi, por no decirlo que era, un tabú en la sociedad, tal vez por ignorancia, falta de empatía, no lo podría decir. Pero en Ecuador las personas con discapacidad eran discriminadas y rechazadas en muchos aspectos, hasta por sus familiares.

La educación especial era lo más cercano hacia la atención a las necesidades educativas especiales. El acceso a ella era exclusivo para personas con discapacidad, y se llevaba a cabo únicamente en centros de atención especializada, lo que marca un fuerte rasgo discriminatorio. Este tipo de educación era y sigue siendo costosa, dependiendo de la atención que se requiere o de la institución a la que accede cada persona, lo que, de alguna manera garantiza una mejor calidad y atención (como en todo servicio).

Las profesoras de los centros a los que asistió mi hermano eran todas terapistas especiales, con formación específica para trabajar con niños¹ con algún tipo de discapacidad, generalmente parálisis cerebral o síndrome de Down. Lo que quiere decir que eran profesoras de educación especial, preparadas para atender y trabajar con distintas discapacidades y no en un aula ordinaria. Pero ¿qué pasa hoy en día, en que la ley de educación estipula que la educación ordinaria debe ser inclusiva?, ¿los profesores y profesoras deben tener formación únicamente en pedagogía o, por lo contrario, formación en educación especial?, ¿es necesaria la formación o conocimientos sobre atención a las necesidades y diversidad de estudiantes que tenemos en las aulas? ¿qué tipo de perfil debe tener el docente que está en el aula ordinaria?

Estas son algunas inquietudes que rondaron siempre mi cabeza y detonaron, de alguna manera hace varios años, cuando trabajé en una institución educativa laica particular, donde

¹ Esta investigación alude el uso del lenguaje inclusivo, por tanto, se entiende que el uso de género masculino incluye a ambos en todo sentido.

estudiaron mis hijos durante la primaria y mi sobrino los primeros dos años. Como padres buscamos una institución que se acople a nuestros intereses, considerando que tenga buen nivel académico, formación en valores y además encaje con el nivel sociocultural.

La institución se presentaba como la opción académica que buscábamos. Sin embargo, mi sobrino, tuvo que retirarse antes de concluir el segundo grado de básica por un problema de salud y retornar al año siguiente al mismo nivel. El problema de salud que tuvo implicó que debía volver a reaprender y desarrollar las destrezas psicomotoras. Era un proceso bastante complejo y que necesitaba total apoyo por parte de la institución para lograr “integrarse” nuevamente a la escuela.

En la reunión que hubo entre la familia y la institución para explicar las necesidades que presentaba el niño, recuerdo una frase categórica que la profesora a cargo de ese nivel comentó de manera poco amable, dijo que no tenía por qué hacerse cargo del niño, ya que no estaba preparada para hacerlo. Por un lado, la actitud de la maestra y, por otro, la institución hace 18 años tampoco hizo ni dijo nada para apoyar con la integración, por no decir incluirlo al ambiente escolar y acogerlo como un derecho que merece ser respetado.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, el proceso de enseñanza que lleva a cabo el docente en el aula no solo depende de los conocimientos que tiene, sino también de otras habilidades y competencias importantes para generar aprendizaje en los estudiantes. En muchos casos, se asume que un docente cuenta con ellos a la hora de enseñar, sin embargo, hay que pensar que son necesarios también otros aspectos importantes. No se trata únicamente de *repetir y transmitir* conocimientos, se trata de generar aprendizaje en los estudiantes, especialmente en aquellos con necesidades educativas especiales (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016).

En este proceso influye poderosamente el conocimiento, pero intervienen también las competencias que tiene el docente y con las que va a trabajar el proceso de aprendizaje con sus estudiantes (Royo Peña et al., 2019), ya que, a menudo el alumnado con alguna necesidad educativa se ha visto frustrado durante su etapa de escolarización, por no contar con una intervención adecuada por parte de los docentes.

Esta investigación tiene un enfoque hacia la educación inclusiva en la que se pretende explorar las dimensiones que engloba la competencia inclusiva en los docentes escolares en el contexto ecuatoriano. Esto se refiere a la capacidad de los profesionales de la educación para adaptarse a las necesidades y diversidad de los estudiantes, y crear ambientes de aprendizaje que promuevan la inclusión y el éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o circunstancias socioeconómicas.

Este enfoque implica que los docentes deben tener habilidades y conocimientos específicos para trabajar con estudiantes con discapacidades, necesidades educativas especiales, diferentes estilos de aprendizaje y otros factores que puedan influir en su capacidad para aprender y participar en el aula. Además, los docentes deben ser capaces de crear un ambiente seguro, respetuoso y colaborativo que promueva la inclusión y la igualdad de oportunidades (Matos de Rojas et al., 2018).

Algunos aspectos clave del enfoque hacia la competencia inclusiva en los docentes escolares pueden incluir aspectos como el conocimiento y la comprensión de las leyes y políticas educativas relacionadas con la inclusión y la diversidad (Slee, 2013). La capacidad de adaptar y personalizar el currículo y la enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes con diferentes habilidades y necesidades (Navarro-Aburto et al., 2016). También, el uso de herramientas y metodologías educativas accesibles para mejorar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. La capacidad de trabajar en colaboración con otros profesionales de la educación es esencial (Majoko, 2019). Así como también la actitud positiva, el respeto y la valoración de la diversidad en el aula y en la comunidad escolar, influyen poderosamente en la capacidad inclusiva de los docentes (Hellmich et al., 2021; Sales Ciges et al., 2001).

En concreto, el enfoque hacia la competencia inclusiva en los docentes escolares implica una comprensión profunda de la inclusión y la diversidad, dominio de habilidades y conocimientos específicos para trabajar con estudiantes con diferentes necesidades y características, y crear ambientes de aprendizaje inclusivos y respetuosos.

Se reconoce que, para implementar programas de inclusión educativa, los docentes deben estar constantemente preparados en sus prácticas y procesos pedagógicos (Martínez de la Eranueva et al., 2012). Así mismo, las instituciones educativas están en la responsabilidad de cumplir con lo que exigen las leyes respecto a la inclusión de todos los estudiantes, y, para ello se debe tomar en cuenta que es fundamental que los docentes enseñen y desarrollen procesos de enseñanza considerando a la diversidad de sus estudiantes, y para lograrlo, deben asegurarse de promover prácticas y procesos inclusivos, dotar de las condiciones adecuadas para estos procesos y velar sobre la formación y actualización de sus docentes (Ainscow, 2015; Durdukoca, 2021).

Del mismo modo, se debe tener en cuenta que para la educación inclusiva es importante precisar de un modelo o perfil docente, que cuente con ciertas competencias básicas, que son indispensables para el desarrollo de estas buenas prácticas educativas que a la vez sean

inclusivas (Fernández, 2013) puesto que si se combinan éstas, junto con el desempeño del alumno, la motivación, la interacción social y familiar en relación directa con la atención a la diversidad, seguramente se contribuirá a la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de la calidad educativa.

La presente investigación se fundamenta en la premisa de que en el contexto educativo la inclusión es una necesidad vital para la educación ordinaria, la cual requiere mayor preparación e intervención por parte de los docentes. Además, parte de la necesidad de salir del marco homogeneizante de la educación regular para conocer y determinar cuáles son las competencias inclusivas necesarias para los docentes para desarrollar procesos cognitivos acordes a las necesidades de sus estudiantes (Blanco, 2009; Martín-Sánchez y Groves, 2016).

Por lo tanto, con esta investigación se pretende establecer una escala que mida el nivel de desempeño en aquellas prácticas, los procesos pedagógicos, las acciones de trabajo en equipo, las actitudes y valores inclusivos o la formación específica que requieren para ser más inclusivos en su ejercicio profesional.

En este sentido, el enfoque que tiene la investigación se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible - cuatro (ODS en adelante) que propone la UNESCO (2016) en la agenda 2030, y pretende promover la competencia inclusiva de los docentes dentro del aula, para garantizar mayores oportunidades de aprendizaje por parte de los estudiantes. Se trata de aportar con nuevas evidencias y dar a conocer qué factores son los que tienen mayor dominio y cuáles aquellos en los que hace falta reforzar para lograr incorporar acciones para llevar a cabo procesos inclusivos en la educación escolar, facilitar el aprendizaje y mejorar la calidad educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Estructura de la tesis - descripción metodológica

La investigación pretende diseñar un instrumento que pueda medir el nivel de autopercepción de la competencia inclusiva de docentes de instituciones escolares para el

ámbito educativo de Ecuador, con el fin de saber cuáles son las áreas que necesitan mayor refuerzo.

Para lo cual, en relación con el desarrollo metodológico de la investigación se plantea por un lado la revisión de la literatura para la elaboración del marco teórico y, por otro lado, el desarrollo del proceso empírico.

Con respecto a la revisión de los antecedentes se pudo establecer el estado del arte sobre las necesidades educativas especiales enmarcadas en el contexto ecuatoriano, posteriormente se definieron las dimensiones consideradas más relevantes para la competencia inclusiva que deben desarrollar los docentes en el ejercicio profesional, como resultado luego se planteó a nivel teórico, la escala que serviría como herramienta para evaluar la competencia inclusiva.

Posteriormente se formuló la metodología con la que se diseñó la escala que se aplicó en el trabajo empírico. Para este proceso se seleccionaron distintos instrumentos que fueron aplicados a nivel mundial, que evalúan la competencia inclusiva de los docentes en entornos educativos, a partir de estos instrumentos se realizó la clasificación y categorización de las dimensiones más relevantes de esta competencia.

Con la elaboración de la escala se realizó el proceso de validación, primero por expertos y luego a través de un pilotaje con docentes de las instituciones educativas pertenecientes a la Compañía de Jesús en el Ecuador.

Posterior a la aplicación, recolección y sistematización de datos se llevó a cabo los ajustes necesarios al modelo de medición, para finalizar con el análisis de los resultados. Para llevar a cabo el ajuste de bondad a la escala se aplicó análisis factorial confirmatorio, en la que se tuvo que realizar la reespecificación correspondiente al modelo. Luego se analizó la escala a través del modelo de ecuaciones estructurales, que permitió examinar y validar teóricamente la estructura subyacente de los constructos, evaluar las relaciones entre ellos y evaluar la calidad del ajuste del modelo a los datos recopilados en la escala. De esta manera se pudo comparar

los índices que presentan mejor ajuste al modelo y al constructo teórico planteado en la investigación.

El esquema de la estructura de la investigación se presenta a lo largo de siete capítulos repartidos de la siguiente manera:

El primer capítulo hace una revisión de literatura sobre la situación de la realidad educativa ecuatoriana respecto a la inclusión y la atención a las necesidades educativas especiales, desde la mirada que contemplan las políticas inclusivas y ley educativa ecuatoriana, desde las reformas que se han dado a lo largo de los años, los cambios significativos a la inclusión educativa como parte de la educación regular. Para ello, se establecieron ciertos criterios en cuanto a la revisión de la literatura que sirvieron de base en la elaboración del instrumento, este proceso se describe en el capítulo correspondiente.

En el segundo capítulo se aborda de manera general las competencias, desde una perspectiva de las competencias clave en el desarrollo profesional hasta llegar a perfilar la competencia inclusiva, con la que se pretende determinar las características de la escuela inclusiva y del perfil de docente inclusivo. Posteriormente se aborda la conformación del sistema educativo ecuatoriano con la finalidad de entender a qué responden los docentes en el sistema educativo, en este caso se describe el modelo pedagógico de las instituciones que fueron objeto de este estudio de investigación.

El tercer capítulo abarca las dimensiones clave en la evaluación de la competencia inclusiva, se describen las categorías que comprende la escala que servirá para evaluar la competencia inclusiva, para ello, primero se analizaron y seleccionaron las dimensiones a partir de la revisión de literatura, se clasificó y categorizó, a nivel conceptual en cinco dimensiones a través de la revisión de varios instrumentos aplicados previamente y validados en otros países, para finalmente elaborar y definir la escala de Competencias Inclusivas para Docentes de Educación (CIDEEd).

El cuarto capítulo da inicio a la segunda parte de la tesis, como parte del desarrollo metodológico de la investigación se presenta el tipo de estudio, la selección de la población y la muestra.

En el quinto capítulo consta el pilotaje para la validación del constructo teórico de la escala a través del juicio de expertos, y posterior validación del modelo a través del análisis factorial confirmatorio (Bagozzi et al., 1999) y ecuaciones estructurales, para comprobar la fiabilidad a través de los índices de bondad de ajuste del modelo.

En el sexto capítulo se presentan los resultados a través del análisis descriptivo de la escala y las subescalas, posteriormente, cada una con los datos demográficos y las respectivas pruebas de medidas de tendencia central, variabilidad, forma de la distribución, valores atípicos y relación entre variables y pruebas de significancia.

Por último, en el séptimo capítulo se presentan el apartado de discusión, las conclusiones, las limitaciones y futuras líneas de investigación.

Relevancia del trabajo de investigación

En Ecuador la poca existencia de evidencia empírica sobre las prácticas inclusivas, los procesos pedagógicos inclusivos en el aula señalan cómo la falta o insuficiente formación en educación especial por parte de los docentes (Amaro Agudo et al., 2019) han repercutido directamente en el bajo rendimiento de los estudiantes que tienen necesidades especiales según manifiestan Herrera et al. (2018) y según ellos, esto se convierte en uno de los mayores retos que presenta el sistema educativo ecuatoriano, además que promueve la búsqueda y transformación de la sociedad.

Durante los últimos años la educación ha buscado aportar a los procesos inclusivos a través de la implementación de modelos y metodologías innovadoras (Forteza, 2019) que van más centradas en el estudiante, que, según la forma de enseñar de los docentes y contribuyen en la adquisición y comprensión de los conocimientos, ya que, si se realizan de manera estratégica y con bases científicas permitirán generar mejores ambientes inclusivos para atender a la

diversidad y a la vez incrementar la igualdad social como parte del derecho a la educación (Navarro y Navarro-Montaño, 2023).

Tal es así, que para que la educación sea inclusiva implica replantear los procesos de formación del profesorado para cubrir la brecha que existe entre la educación ordinaria y la educación especial (Escudero Muñoz y Martínez Domínguez, 2012). Se ha planteado en estudios, como la propuesta del Plan Decenal de Educación 2006 – 2015 (Ministerio de Educación y Cultura, 2018), que existe la necesidad de fortalecer la formación de los docentes en cuanto a la educación inclusiva, para dar una mejor respuesta a procesos de inclusión educativa. Sin embargo, esto no solo dependerá de la formación que éstos tengan, sino de las capacidades y competencias a la hora de abordar y llevar a cabo procesos educativos donde se atiendan las necesidades educativas en relación a la diversidad en el aula (Calvo, 2013; Fernández, 2013).

En el Ecuador el trabajo que se ha logrado en inclusión educativa ha sido arduo en lo que respecta a llevar a los estudiantes con necesidades especiales al aula ordinaria, no obstante, no han sido significativas ni suficientes las políticas sobre formación y preparación de docentes que puedan cubrir estas necesidades, ya que en muchos casos no responden únicamente a estas sino a la capacidad de abordar las competencias inclusivas (Laspina-Olmedo y Montero, 2023).

Es así como, al tener presente que la formación universitaria que tengan los docentes y la etapa educativa en la que imparten, será crucial para llevar a cabo procesos inclusivos importantes en la educación, así lo señalan González-Gil et al. (2019) con investigaciones previas, en las que indican que existen diferencias en torno a dos aspectos principalmente. Los docentes con formación profesional específica en docencia o en necesidades educativas especiales, tienden a tener una visión más positiva de la inclusión, se sienten mejor preparados para enfrentar los desafíos que plantea este tipo de educación (Cordobés Herrera, 2016; García Llamas, 1998; Ortiz, 2007). Por otro lado, los docentes de educación secundaria, por sus carencias en esto último, suelen ser menos propensos a incluir en sus aulas a estudiantes con

discapacidades o una dificultad específica, en parte determinada y justificada por su escasa formación pedagógica.

La evidencia empírica señala ciertos modelos que sugieren algunas dimensiones que contempla la competencia inclusiva para los docentes, sin embargo, estos han sido desarrollados en contextos distintos al ecuatoriano, por lo que se considera importante desarrollar un instrumento adaptado a las necesidades particulares.

Como tal, al desarrollar la herramienta que evalúa esta competencia se espera aportar de manera inédita y particular a la educación inclusiva y brindar posibilidades de mejora al respecto, a partir de los resultados de la escala de la competencia inclusiva en los docentes de la Red de colegios Jesuitas del Ecuador.

A continuación, se presentan algunas preguntas que surgen a raíz de este planteamiento y que serán resueltas por medio de los objetivos específicos.

¿cuáles son las competencias que necesitan los docentes para ser inclusivos en el aula regular en el contexto ecuatoriano?

¿cuál es la incidencia de las variables sociodemográficas en la competencia inclusiva de los docentes de la RUEI?

¿qué factores de la competencia inclusiva inciden en los docentes de la RUEI en mayor y menor escala?

Objetivos

Objetivo general:

Determinar y evaluar los componentes de la competencia inclusiva de los docentes de la Red de Unidades Educativas Ignacianas del Ecuador y analizar las variables que inciden en esta.

Objetivos específicos:

- Identificar las principales dimensiones que componen la competencia inclusiva en la práctica docente.

- Desarrollar una herramienta para medir la competencia inclusiva auto percibida de los docentes en el contexto ecuatoriano.
- Comprobar la validez y la fiabilidad de la escala mediante pruebas psicométricas.
- Medir la competencia inclusiva de los docentes en la Red de Unidades Educativas Ignacianas del Ecuador.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este capítulo se esboza una mirada hacia la educación inclusiva tomando como referente de partida el contexto y la legislación que se establece a nivel mundial, siendo este un tema de gran importancia en la actualidad, con lo cual se busca contextualizar desde las políticas educativas en Ecuador, en el que se trata de explicar los alcances en las últimas décadas que ha tenido como parte del cambio y transformación de la educación regular hacia la inclusión educativa, lo que ha significado la implementación de diversas medidas y normativas para promoverla.

En este sentido, resulta relevante analizar el marco normativo que rige la educación inclusiva en el país, así como también se explican de manera general los antecedentes de la atención a las necesidades educativas especiales. En este contexto, es fundamental comprender la situación actual de la inclusión educativa en Ecuador, para poder desarrollar estrategias efectivas que garanticen una educación de calidad para todas las personas.

1.1 La inclusión educativa como práctica de la educación inclusiva

A lo largo de este capítulo se presenta la contextualización de la inclusión educativa, como marco referencial en torno a la atención a la educación que los maestros deben brindar a todas las personas como un derecho universal.

Cuando se habla de inclusión educativa estamos hablando de aquel proceso de la práctica educativa al cual todas las personas tienen derecho a acceder, a un determinado nivel de educación sin discriminación alguna y en igualdad de condiciones (Calvo, 2013; Echeita y Duk, 2008). Sin embargo, se debe procurar que todos los estudiantes, con y sin discapacidad o necesidades educativas especiales, tengan acceso a una educación inclusiva, lo cual implica

integrar un entorno idóneo en el que se deben reducir al máximo las barreras que se presentan para los estudiantes dentro del sistema educativo. Empieza por reconocer las diferencias e individualidades de cada una de las personas, sus necesidades particulares y en especial en relación a lo que requiere cada uno para aprender, relacionarse e interactuar. Puesto que, el trabajo que se pueda realizar para identificar y reducir las dificultades de un estudiante puede beneficiar a muchos otros, que no estaban contemplados inicialmente como sujetos con dificultad, es así que los contenidos, las habilidades, el lenguaje, etc., se pueden convertir en las herramientas para reforzar el aprendizaje de todos los estudiantes en general y convertir el aula en un entorno más inclusivo (Booth y Ainscow, 2002).

La educación inclusiva exige garantizar ciertas condiciones que son fundamentales a la hora de brindar a todos los niños, niñas y jóvenes, en primer lugar, *acceso a la educación, de calidad y con igualdad de oportunidades* (Echeita y Duk, 2008). En una sociedad democrática, la educación debe ser para todos y todas, con sus propias diferencias que enriquecen y hacen de ésta un lugar más interesante, creativo, intercultural, cooperativo, amigable y amistoso (Casanova, 2011), la sociedad es la que establece las necesidades, los valores y los principios inclusivos, lo que quiere decir que la inclusión no se reduce únicamente al contexto educativo del aula, sino que es una concepción transversal que se presenta en todos los ámbitos sociales, escolares y familiares (Parrilla Latas, 2002).

Es así como la educación inclusiva, de acuerdo con Booth y Ainscow (1998) conceptualizan a la inclusión educativa como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas” (p.2).

Para Stainback y Stainback (1992) como sociedad es importante proveer una inclusión plena en la cual la educación garantice a todos los alumnos una educación segura e inclusiva, en aulas y escuelas que sean próximas a su domicilio en las que todos los niños, niñas y jóvenes sin distinción tengan igualdad de oportunidad y ser miembros de la comunidad educativa, para

aprender junto con sus compañeros, lo cual recalca un proceso de inclusión dentro de aulas ordinarias.

La humanidad, como una de sus características fundamentales e inherentes presentes en todo lugar, muestra la diversidad como un rasgo constitutivo; partiendo de aquello como evidencia indiscutible, los salones de clase muestran una realidad múltiple y compleja a la que es necesario hacer frente desde el marco de una educación que se reconozca como inclusiva, preventiva, optimizadora de capacidades y compensadora de situaciones de desigualdad.

La educación inclusiva da especial atención a la diversidad desde un punto de vista práctico, toma mayores dimensiones y reconocimiento desde la etapa de educación inicial, justamente como una edad en la que se brinda mayor cobertura y asignación de recursos que en cursos superiores (López y Valenzuela, 2015; Verdugo Alonso et al., 2018).

Por otro lado, los primeros años de educación se consideran una etapa preventiva y compensadora del desarrollo al servicio de la atención temprana, por lo tanto, se integrará en ella a los alumnos con dificultades en el desarrollo o en riesgo de padecerlas, ya sea por condiciones sociales, o condiciones personales, biológicas o psicológicas, con el objeto de atender de manera temprana las necesidades educativas que hubiesen (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2005).

Son muchos los efectos positivos que se generan en base a una educación con diversidad de participantes, tanto por las ofertas inclusivas en la educación infantil como por la acogida de la diversidad en las aulas. Los contactos de cooperación entre diversas personas por causas de edad, raza, sexo o capacidades mejoran las actitudes entre los grupos y sus relaciones (Stainback y Stainback, 1992).

De forma particular, se han validado también los beneficios de la educación inclusiva en el alumnado con necesidades educativas especiales, poniendo en evidencia que, si bien no obtienen un beneficio en sus habilidades académicas o de autonomía con respecto a su modalidad de escolarización, del otro lado de la moneda sus habilidades socioemocionales son

altamente beneficiadas de su escolarización en educación infantil en una modalidad inclusiva (GardnerTaylor y Moniz-Tadeo, 2012), dependerá en gran medida de la acogida que tengan por parte de la institución y el profesorado.

Todo antecedente de inclusión y participación activa de los integrantes de este proceso se fundamentan en una base que debe ser primordial en una educación inclusiva, ello se refiere al perfil y competencias docentes; la atención a la diversidad para una escuela inclusiva es uno de los principios educativos a los que más notoriedad se le debería otorgar en el sistema educativo (Ainscow, 2020). Este principio radica en el establecimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las diferentes características, intereses, motivaciones, necesidades, ritmos de aprendizaje y capacidades del alumnado con o sin necesidades específicas de apoyo educativo (Herreros López, 2017).

De manera general, lo que este principio persigue es poner a disposición de la comunidad educativa, una escuela que se adapte a las necesidades de todos, por tanto, debe ser abierta y participativa, y debe velar por la compensación de desigualdades, garantizando de esta forma las bases de igualdad y equidad, otorgar oportunidades de mejora y enriquecimiento de las relaciones y condiciones sociales y culturales (López-Vélez, 2018).

La educación inclusiva implica que todos los estudiantes independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o que presentan alguna discapacidad, o condición limitante de cualquier clase, puedan aprender y tengan la oportunidad de hacerlo. En un modelo de escuela inclusiva, donde la educación que oferta no discrimine, ni contemple mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo y acoja a todos en igualdad de oportunidades. En la que sus alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades por parte de sus docentes (Parra Dussan, 2011), quienes serán portadores de ciertas habilidades y capacidades para llevar a cabo estos procesos.

Además, Brownell y Pajares (1999) en (Kuyini et al., 2016) nos dicen que los docentes de escuelas regulares que tienen niveles más altos de habilidades son vistos por sus colegas que

tienen mayor capacidad para enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje. También plantean la hipótesis de que los docentes que se perciben a sí mismos como competentes en la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales perseverarán más en considerar y hacer adaptaciones y, en consecuencia, tienen un mayor éxito en la educación de estos estudiantes (Durdukoca, 2021; Sharma et al., 2012).

En otras palabras, la figura del docente de un salón ordinario se transforma en clave del proceso de atención a la diversidad, y según lo menciona Herrera et al. (2018), la clase se convierte en el espacio esencial, donde los alumnos pueden buscar y encontrar respuestas educativas acordes a sus necesidades, que se ajustan a su forma de ser y de aprender, gracias a la capacidad que le pueda brindar el maestro.

Como parte de este proceso es necesario tomar acciones para generar estos espacios y realizar cambios sustanciales en los currículos educativos, de modo que se garantice el acceso adecuado a un sistema educativo que sea lo más inclusivo posible mediante la dotación de medios y de personal docente que esté preparado para estos cambios (Clavijo Castillo y Bautista-Cerro, 2020; Greco et al., 2019).

Según Ainscow (2015) las instituciones han ido cambiando sus modelos de enseñanza y cada vez son más inclusivas, en cuanto a lo efectiva que puede ser la atención que brindan a sus estudiantes, lo cual repercute de manera directa en el entorno general de la escuela y en cómo los docentes perciben a aquellos estudiantes con algún tipo de necesidad convirtiéndose en un beneficio doblemente positivo para el sistema y la calidad educativa.

1.2 La inclusión desde la política educativa ecuatoriana

Para comprender mejor la estructura y el desarrollo de la educación inclusiva en el Ecuador, se describe desde la contextualización de la política pública, cómo se ha definido este ámbito de intervención, como parte de la educación regular.

En Ecuador la educación inclusiva está orientada a la atención de todas las personas que presentan necesidades especiales, según presenten algún grado de dependencia funcional,

psicoemocional, independientemente de su procedencia, etnia o cultura (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). Para garantizar su acceso a la educación ordinaria se han planteado ciertas normativas generales que se encargan de velar que todos los estudiantes puedan acceder y culminar la educación regular en igualdad de condiciones y sin discriminación.

De acuerdo con el informe presentado para la UNESCO (2008), según Araujo y Bramwell (2015) el cambio y transformación de la educación en el Ecuador hacia un proceso de inclusión inicia a partir del año 2000 donde el Ministerio de Educación del Ecuador se alinea y ratifica el trabajo propuesto en el Foro mundial para la educación realizado en Dakar (UNESCO, 2000), en el marco de la Educación Para Todos, con el cumplimiento de seis metas en las que la mayoría de países de la región se comprometieron a alcanzarlas hasta el año 2015.

El gobierno ecuatoriano, particularmente tras la crisis e inestabilidad política y económica del año 1999, se juntó con varias organizaciones nacionales e internacionales durante los años 2000-2005 y con el sector privado para cubrir algunas de las necesidades del sistema educativo. En este caso la UNICEF (2002) y la UNESCO (2009) tuvieron un rol destacado al apoyar la creación y el funcionamiento de grupos y organizaciones de ciudadanos encargados de vigilar el cumplimiento del derecho a la educación y de la asignación presupuestaria para el sector.

La UNICEF (2002) impulsó la creación del Observatorio Social Del Ecuador (2002) junto con el Contrato Social Por La Educación Ecuador (2002), las cuales pudieron detectar problemas de déficits presupuestario destinado a la educación, por lo que se generaron más organizaciones no gubernamentales, encargadas de velar por el cumplimiento de los derechos de la niñez y adolescencia (Araujo y Bramwell, 2015).

A raíz de esto, el gobierno en el año 2006 creó el Plan Decenal de Educación 2006-2015 (PDE en adelante) a cargo del Ministerio de Educación (2018) en el que establecieron ocho políticas, incluidas en tres áreas distintas: a) educativa, b) mejoramiento de la calidad y c) la política de carácter presupuestario.

Interesa resaltar únicamente las políticas relacionadas al ámbito educativo, en correspondencia a las políticas seis y siete que señalan: mejorar la calidad y la equidad de la educación; y, revalorizar la profesión docente, así como su formación inicial y continua, respectivamente.

De esta manera, al implementarse el PDE por parte del Ministerio de Educación (2018) y con la nueva Constitución Legislativa (2008) aprobada ese mismo año, la educación empezó a tener un cambio significativo en la asignación de recursos económicos y generación de nuevas políticas públicas, la ampliación de partidas presupuestarias para los docentes, para todos los niveles educativos, procesos de alfabetización y educación continua. Por primera vez, se empiezan a dar cambios a nivel de infraestructura, eliminando las barreras arquitectónicas, pensando en procesos de inclusión a personas con discapacidad física (Benito, 2017). Es así como, desde esta política pública se buscó dar mayor acceso a la educación con un enfoque inclusivo, bajo el supuesto de que el currículo escolar debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y no al contrario, ya que como parte de las políticas que plantea el PDE no consta explícitamente la incorporación y atención a la diversidad en el aula.

Posteriormente se aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) del Ministerio de Educación, la cual tuvo que alinearse con los objetivos planteados en el PDE y el Plan Nacional para el Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación, 2017), creado como plan de gobierno, aprobado en la Constitución Legislativa, (2008).

Ambos planes fueron apoyados y supervisados, para el cumplimiento de sus propuestas, por varias organizaciones internacionales en pro de la calidad educativa en el país, estos planes pretenden garantizar el acceso a la educación en igualdad de oportunidades, procurando:

una vida digna para todas las personas, en especial las personas en situación de vulnerabilidad, incluye la promoción de un desarrollo inclusivo que empodere a las personas durante todo el ciclo de vida, mediante educación y capacitación de calidad y pertinente, con el fin de potenciar las capacidades y el talento humano del ser humano,

concibiendo a la educación desde una mirada humanista del aprendizaje a lo largo de toda la vida con miras al desarrollo social, económico y cultural (Secretaría Nacional de Planificación, 2017, p. 38).

Uno de los mayores retos que ha tenido el Ministerio de Educación (2011) en cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) ha sido alcanzar niveles de calidad en el aspecto de inclusión, ya que supone al colectivo que está involucrado directamente en este proceso, tomar en cuenta las condiciones divergentes en las que se encuentran ciertos grupos sociales, esa diversidad por la que está constituido el sistema educativo, lo cual nos lleva a reconocer dentro de nuestras diferencias lo que nos hace iguales y nos permite actuar frente a la diversidad.

De igual manera, la reforma curricular que contempla la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) ha tenido cambios que se orientan a mejorar la calidad de la educación, se incorporan principios de atención a la diversidad, de eliminación de estereotipos de género, sexistas, racistas, etc., y promueve una relación sana entre el ser humano y con la naturaleza.

Por lo tanto, estamos hablando de cambios en la calidad de la educación, lo que implica que los estudiantes deberían desarrollar sus potencialidades y las competencias adecuadas para su potencial desarrollo en igualdad de condiciones, tal como lo planteó la UNESCO (2009), en un primer momento, al coordinar el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS en adelante). Aun así, las desigualdades a nivel de inclusión todavía siguen teniendo déficits, puesto que la integración de la EDS se inició con el apoyo y un proceso de formación profesional, sin embargo, es evidente que la formación de los docentes en la educación en general cuenta con poco respaldo en cuanto a su formación (Colmenero y Pegalajar, 2015).

Con estos antecedentes, sabiendo que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) es la gestora y encargada de velar que se cumpla lo que consta en dicha ley y tal como lo define el Art. 2 de los principios generales, la (UNESCO, 2009) reconoce a los niños, niñas, jóvenes y

adolescentes, sobre todo, aquellos con discapacidad o que padezcan enfermedades graves, como *sujetos prioritarios* de estos procesos de aprendizaje. Por tanto, se debe procurar que la formación de los docentes y el cumplimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje, que llevan a cabo con este colectivo, esté acorde a lo que se plantea en las leyes y la constitución en sí misma.

1.3 Marco normativo de la educación inclusiva

De acuerdo con Villegas Lirola (2019), el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE, en adelante) o, en otros contextos entendidas como necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE en adelante), se caracteriza por requerir recursos o medidas diferentes a las ordinarias para lograr aprender al ritmo del grupo de clase, por lo que debe considerarse de forma integral su interacción con el contexto, las experiencias y el aprendizaje como tal (Echeita, 2006). La atención educativa de todo el alumnado deberá basarse en tres acciones principales por parte de los docentes, primero que la programación del aula se lleve a cabo bajo la premisa de la accesibilidad y diseño universal para el aprendizaje (Alba-Pastor et al., 2014; Morales Martínez y López-Vélez, 2018) segundo, se debe poner especial atención a las dificultades en la enseñanza y no tanto en las dificultades en el aprendizaje que tiene cada maestro, y, por último, a la capacidad de transmitir la emoción por aprender.

En este sentido, como lo señala la UNESCO (2008) la educación inclusiva, a más de tratar de integrar a todos los estudiantes en el sistema educativo, supone una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a las necesidades que presentan los estudiantes y garantizar una educación de calidad.

Según el Acuerdo Ministerial 295-13 de la Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación (2011), en su normativa para atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, la práctica docente busca promover una cultura de respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad, la convivencia armónica y la práctica del diálogo y resolución de

conflictos, lo cual implica contar con ciertas capacidades básicas en relación a su formación profesional.

Para el docente la inclusión educativa supone un ejercicio que va más allá de eliminar las barreras de aprendizaje, implica manejar una batería de recursos didácticos, metodológicos y curriculares que le permiten resolver aquellas dificultades de enseñanza que se le presentan en el aula. Así mismo, para resolver estas dificultades debe contar con una serie de recursos que favorecen el buen funcionamiento institucional a nivel de infraestructura, los sistemas de comunicación entre la comunidad educativa (Ainscow, 2015).

En el artículo 21 de la Convención de las Naciones Unidas (2006) sobre los derechos de las personas con discapacidad, se plantea que tienen libertad de expresión y de opinión y acceso a la información en igualdad de condiciones, lo que garantiza su derecho a la educación en centros educativos regulares y con estrategias metodológicas o instrumentos que faciliten la accesibilidad cognitiva de estas personas.

En el trabajo de Herrera et al. (2018), realizan una serie de análisis que dejan al descubierto las falencias con respecto a la educación inclusiva en Ecuador, concluyendo principalmente que la educación inclusiva es considerada como una condición indispensable para lograr un sistema educativo de calidad, a ello se asocia la capacidad de ofrecer las mismas oportunidades de formación y desarrollo a todo el alumnado, a partir de los principios de equidad e igualdad; para ello manifiestan la importancia que tiene la formación de docentes que eduquen en la diversidad y conduzcan prácticas educativas inclusivas.

Los referentes teóricos consultados nos permiten identificar dos posiciones en la formación de docentes para la atención a las necesidades especiales. El enfoque formativo tradicional que forma profesionales que le asignan un valor preponderante al diagnóstico de las dificultades y a la derivación de los estudiantes hacia programas diferenciados o escuelas especiales y el enfoque inclusivo que busca formar docentes para que puedan responder a la diversidad de estudiantes en contextos lo más regulares posibles. Finalmente, exponen que la

formación de los profesionales para la educación inclusiva debe ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción, lo cual está vinculada a todo un proceso de cambio educativo que se realiza en la educación y que responde al enfoque de atención a la diversidad.

Por su parte, Herreros López (2017) en su investigación expone desde la concepción científica y práctica, la necesidad por describir las actitudes que muestran los docentes ante la presencia en su aula de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, así como la percepción sobre su propia formación inicial y permanente con respecto a la atención a la diversidad (Tello Díaz-Maroto y Cascales Martínez, 2015). Esta investigación, concluye que la formación inicial recibida en estudios universitarios no da la suficiente importancia a la atención a la diversidad, manifestando que los conocimientos y estrategias que poseen los docentes son obtenidas en otros ámbitos formativos.

Por otra parte, pone en evidencia que no se les ofrecen suficientes recursos para su formación permanente desde las administraciones educativas. Finalmente, expone que los docentes consideran que se podría mejorar la calidad de la respuesta educativa ante la diversidad teniendo en consideración las siguientes propuestas: ofreciendo una mayor dotación de recursos materiales y personales en los centros educativos, incrementando el número de horas de apoyo en las aulas ordinarias con presencia de alumnos con NEAE, mejorando la implicación y coordinación entre los miembros de la comunidad educativa.

Grande Fariñas y González Noriega (2015) por su parte, en su estudio obtienen conclusiones acertadas, entre las más importantes se tienen que la inclusión educativa es un reto que enfrentan los sistemas educativos, requiriendo para su consecución tres ejes fundamentales que son: estructuras, recursos y estrategias. Ponen en manifiesto que se podrá hablar de escuelas y aulas de educación inclusivas cuando sus estructuras aseguren la creación de ambientes inclusivos. Para ello han de contemplar la plena participación de todos (equipos directivos, niños, padres, cuidadores y grupos locales), han de aprender a colaborar

aprovechando la diferencia como un elemento de aprendizaje y estar abiertas a la comunidad, con especial atención a las familias. Sin embargo, no se debe perder de vista el rol que cumple el docente en esta labor, ya que una escuela no tiene razón de ser sin docentes que guíen y lleven a cabo procesos educativos de manera integral, para ello, es importante conocer sobre su formación y las competencias que tienen para cumplir con esta misión (Bonilla-Mejía et al., 2018).

Estudios realizados a nivel internacional señalan que existe un alto porcentaje de estudiantes con NEE que no logran alcanzar de manera satisfactoria los aprendizajes mínimos, así como tampoco a desarrollar su capacidad para continuar con estudios superiores y luego insertarse en la sociedad (Hellmich et al., 2021). A pesar de que actualmente, a nivel mundial, existen políticas a favor de la integración y la inclusión educativa, este colectivo de estudiantes sigue siendo excluido de las actividades escolares, no se toma en cuenta su nivel de desempeño sobre el aprendizaje esperado en relación al grado de formación, al grupo de referencia o la planificación curricular (García, 2015).

En el reporte realizado por la Secretaría de Educación Pública (2002), se indica que esto puede ocurrir por causa de que el personal docente no cuenta con conocimientos específicos para atender al alumnado con NEE, ya que no han logrado un impacto significativo en sus prácticas docentes a pesar que han recibido la información, sensibilización, actualización y capacitación adecuada. Por tanto, es indispensable conocer a través de una evaluación actualizada, el nivel de competencia inclusiva que puedan tener los docentes para poder afrontar el desafío que se les presenta (Amaro Agudo et al., 2019; Calvo, 2013).

En el “Pacto Educativo Global” (2020) el papa Francisco señala que la educación actualmente enfrenta un gran reto, en el cual se pretende cambiar el modelo tradicional de enseñanza, haciendo que las aulas se conviertan en espacios de desarrollo y convivencia en la cual la “inclusión, la atención a la diversidad, la igualdad de oportunidades, la equidad, la predilección por los pobres, por los que tienen dificultad en su aprendizaje por cualquier motivo”

(p. 22) sean una prioridad y que se les tome en cuenta como parte del proceso educativo con naturalidad; en otras palabras, se debe garantizar una educación de calidad para todos.

De este modo, si se espera llevar a cabo estos cambios es necesario marcar la pauta en los procesos que se desarrollan dentro de las aulas, tener presente que la escuela es aquel espacio que brinda las oportunidades para desarrollarse y aprender, donde las personas comparten e interactúan en comunidad con un marcado respeto y valor a las características individuales como también a la diversidad.

La escuela también se encarga de proveer los recursos humanos, materiales y tecnológicos que requiere el aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que este depende en gran medida de la organización que tenga la institución, las estrategias que implementan para desarrollar el aprendizaje, los esfuerzos conjuntos que se establecen entre los docentes y la familia, brindando de esta manera la posibilidad de una educación de calidad en igualdad de oportunidades, sobre todo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales (Molina Olavarría, 2015).

En el Ecuador los estudiantes que acceden al sistema educativo ordinario en todos los niveles educativos y que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad se someten a una evaluación psicopedagógica por parte de los equipos profesionales de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI). Esta prueba sirve como un mecanismo para guiar y asesorar a la comunidad educativa sobre las estrategias, o en el caso de ser necesarias tomar acciones pertinentes, reales y contextualizadas que deben aplicarse en el ámbito educativo y familiar, con la finalidad de llevar a cabo procesos inclusivos (Ministerio de Educación, 2021).

1.4 Preámbulo de la atención a las necesidades educativas especiales

Existen diversidad de necesidades educativas comunes que son compartidas por todos los estudiantes y que refieren a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y social y están expresadas en el currículo escolar (Blanco, 1999). Sin embargo, el sistema considera

que un estudiante presenta NEE cuando muestra cierto grado de dificultad con relación al resto de estudiantes para poder aprender al mismo ritmo, de lo que le corresponde según su edad o curso, y necesita de algún tipo de apoyo por parte de alguien o requiere algún recurso especializado que disminuya las limitaciones, las barreras hacia el aprendizaje y su desarrollo (López y Valenzuela, 2015; López-Vélez, 2018).

De acuerdo con López y Valenzuela, (2015) las categorías que definen las NEE generalmente han tenido su origen en el uso de la clasificación médica de trastornos o déficits, ya que se realizan a partir de una evaluación diagnóstica de niños con dificultades de aprendizaje desde el ámbito científico. Sin embargo, estos diagnósticos médicos, no toman en cuenta el grado de complejidad que se pone en juego al aprender y, por lo tanto, no siempre son una herramienta precisa a la hora de diseñar un currículo o estrategias educativas específicas para cada individuo, según requiera su atención, como tampoco toma en cuenta el perfil de quién lo realiza.

La implicación que tiene la atención a las NEE revela que cualquier alumno que encuentre barreras para avanzar en relación con su proceso de aprendizaje, por la causa que fuere, se le deberá proveer de las ayudas y recursos necesarios, ya sea de forma temporal o permanente para garantizar su óptimo desempeño (Blanco, 1999). Como parte de su clasificación se dividen en dos tipos, según se observa en la Tabla 1, las necesidades educativas especiales permanentes y las necesidades educativas especiales transitorias.

Tabla 1*Clasificación de las NEE*

NEE permanentes	NEE transitorias
Discapacidad intelectual	Trastornos específicos del lenguaje
Discapacidad sensorial (auditiva, visual)	Trastornos específicos del aprendizaje
Discapacidad motora	Aprendizaje lento
Trastornos del espectro autista	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
Discapacidad múltiple	Trastornos emocionales
Talentos y/o excepcionalidad	Trastornos conductuales
	Deprivación socio-económica y cultural
	Violencia intrafamiliar
	Embarazo adolescente
	Drogadicción

Fuente: (López y Valenzuela, 2015)

Particularmente, en Ecuador se consideran estudiantes con NEE, conforme con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo con su condición. Mientras que los apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación (Ministerio de Educación, 2016).

Por un lado, están aquellos estudiantes que se consideran con NEE no asociadas a la discapacidad a quienes presentan dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades. En esta categoría también están los estudiantes que presentan algún tipo de situación de vulnerabilidad, enfermedades catastróficas o quienes presentan altas capacidades intelectuales (Ke y Liu, 2017).

Por otra parte, se consideran estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, a quienes tienen discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental, multidiscapacidades y trastorno del espectro del autismo, entre otros (APA, 2014).

Es necesario resaltar que las NEE no son sinónimo de discapacidad, como también se debe señalar que a partir de su identificación se elaboran programas específicos de apoyo para los estudiantes que así lo requieren (Fernández Azcorra et al., 2011).

Estos programas se implementan a partir de estrategias de apoyo para la atención de las NEE; en Ecuador están a cargo principalmente del docente tutor, con el acompañamiento de un equipo multidisciplinario, que podría estar compuesto por el docente de aula regular, el psicólogo o psicopedagogo, terapeutas o especialistas, dependiendo de las necesidades de la institución (Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, 2011).

Este equipo trabaja conjuntamente en la elaboración y coordinación de programas psicopedagógicos y sociales, los programas educativos individualizados, la ficha psicopedagógica y las adaptaciones curriculares según el caso, estos instrumentos ayudan en la gestión individual de los estudiantes (Ionescu y Bințințan, 2018; Ministerio de Educación, 2016).

Como parte de los programas y servicios para el apoyo de la inclusión educativa establecidos por la Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva (2019), del Ministerio de Educación, Ecuador cuenta con el Plan Nacional de Educación Especial, que se encarga de promover la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y otras discapacidades en el sistema educativo. Este plan establece las pautas y estrategias para garantizar el acceso, permanencia y éxito de los estudiantes con necesidades especiales en la educación regular (Gallegos et al., 2017).

También, como parte de desarrollo del plan está velar que las instituciones que cuentan con unidades de educación especial o aulas específicas para brindar apoyo a estudiantes con discapacidad intelectual, cumplan con la gestión correspondiente (Gallegos et al., 2017). Así mismo, asegurar que las instituciones cuentan con maestros especializados y personal de apoyo para atender las necesidades educativas individuales de los estudiantes (López González, 2015).

Por su parte, el Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de capacitar y formar a los docentes y personal educativo sobre cómo trabajar con estudiantes con discapacidad

intelectual y cómo adaptar sus enfoques pedagógicos para fomentar un ambiente inclusivo y promover el uso de tecnología para apoyar a estudiantes con discapacidad intelectual en su proceso de aprendizaje (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).

1.5 Antecedentes de las necesidades educativas especiales

A raíz de la declaración universal de los derechos humanos (UNESCO, 2008), en la cual se reconoce a la educación como un derecho, se publican varios informes con el fin de cumplir el objetivo de la universalización de la educación, de los que surgen los siguientes:

En la década de los setenta se publicó el Warnock Report (1978) para Inglaterra, Escocia y Gales, en el que se determinó a la educación como un bien al que todos tienen derecho, en este informe se señala que las necesidades educativas son comunes a todos los estudiantes y se debe brindar atención y recursos específicos distintos a su grupo escolar, según la demanda, las características personales y la capacidad de centro escolar. Así mismo, señala que la educación especial debe mantenerse para aquellos casos con discapacidad más compleja y ha de ser complementaria a la educación regular.

Por su lado, la ONU (1982) aprobó el Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad, para brindar medidas eficaces en la prevención y la rehabilitación de la discapacidad con el fin de promover la participación social y el desarrollo de la igualdad. Este programa enfatiza en los derechos y oportunidades que tienen las personas con discapacidad con relación a la convivencia entre las personas y su entorno, a partir de esto surgen los principios de normalización, integración y participación.

Una década después, la UNESCO (1990) llevó a cabo la conferencia mundial sobre educación para todos efectuada en Jomtien, Tailandia, en la cual postula a la educación como un derecho fundamental de todos los hombres y mujeres de todas las edades del mundo. Como parte de sus objetivos es lograr el incremento a la escolarización y disminuir la deserción de los niños a nivel mundial.

A raíz de la conferencia de Jomtien, surge la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que se desarrolló en el marco de acción sobre las NEE, en la que se establecieron principios, políticas y prácticas en favor de la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las aulas regulares. Es aquí donde se estableció el concepto de escuela integradora, que brinda educación de calidad a todas y todos y que desarrolla una pedagogía centrada en el estudiante. A partir de los acuerdos y compromisos que se establecieron en este congreso, todos los países adquirieron la responsabilidad de brindar una educación en favor de los niños, niñas, jóvenes en igualdad de oportunidades y acceso a ésta (Torres et al., 2011).

Por otro lado, en 1992 la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 3 de diciembre como el día internacional de los impedidos o de la discapacidad, dando relevancia a la integración plena de las personas con discapacidad en la sociedad (UNESCO, 2015).

Posteriormente, la UNESCO (2000) en el Foro Mundial de Educación para todos realizado en Dakar, presentó los resultados globales obtenidos de la Declaración Mundial realizada en Jomtien, para elaborar un nuevo marco de acción; además, se planteó un modelo de educación orientada a desarrollar los talentos y capacidades individuales de los niños, niñas y jóvenes con el fin de mejorar la calidad de vida y lograr un aporte a la sociedad (UNESCO, 2015). Los resultados se presentaron en torno a los informes de cada país durante seis conferencias regionales entre los años 1999 al 2000.

1.6 Abordaje histórico para el Ecuador de las necesidades educativas especiales a partir del contexto de la discapacidad

En este apartado se presenta la evolución que ha tenido la atención a las discapacidades desde la perspectiva de atención a las necesidades especiales en el Ecuador, a partir de los antecedentes generales que se explicaron en el apartado anterior.

A nivel mundial, la atención a las NEE surge a partir de que se establecieron lineamientos de atención a las discapacidades. Se puede ver que desde un inicio la educación especial estuvo

estrechamente ligada con la discapacidad y fue atendida debido a estas personas (Duk y Murillo, 2018; Gallegos et al., 2017).

En este sentido, para garantizar una mejor atención y calidad de la educación se han elaborado una serie de tratados, que surgen a raíz de los que fueron elaborados a nivel internacional que se mencionaron anteriormente, en los que se plantean los derechos de las personas con discapacidad y las obligaciones que tienen, con el compromiso de promover y asegurar su cumplimiento, de allí surgen las bases para la creación y puesta en marcha de organismos que atienden las NEE en el Ecuador.

En este apartado se aborda la inclusión desde la perspectiva de las normativas de atención a las discapacidades, por lo que se indicó antes, sobre cómo ha evolucionado la educación especial hasta los procesos inclusivos en Ecuador.

A partir de la creación del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2017), institución rectora en el ámbito de atención a las discapacidades en el Ecuador en el año 1992, con el fin de establecer las políticas, articular y coordinar acciones entre los sectores público y privado. Se han desarrollado nuevas políticas públicas de atención a las discapacidades, lo que ha permitido contemplar a la educación ordinaria en un ámbito más inclusivo para la sociedad, esta entidad está enfocada en atender e incluir a las personas con discapacidad y sus familias en todos los ámbitos de la sociedad (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2017).

La educación especial en Ecuador surge a mediados del siglo pasado, cuando se presenta la necesidad por parte de los padres de familia y personas con discapacidad que requerían de atención especializada. A partir de ello, toman contacto con organizaciones privadas y surgen espacios enfocados más al ámbito de la salud y educación para atender a este grupo vulnerable. En la Tabla 2 se mencionan ciertos hitos en la historia de cómo ha evolucionado la atención a las necesidades educativas en torno a la discapacidad en Ecuador, lo que marca

la pauta sobre la atención y servicios que se crearon para dar acogida a la inclusión educativa a lo largo de los años (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2017).

Tabla 2

Hitos de la educación especial en Ecuador

Año	Hitos
40 al 60	Se inicia con las primeras escuelas de educación especial en las principales ciudades del Ecuador.
1965	Se aprueba la primera ley del Ciego, ley pionera en Latinoamérica.
1970	Se crean varios servicios y organismos técnico-administrativos en los campos de salud, educación y bienestar social y se emiten normativas y reglamentos específicos.
1980	Se crea la División Nacional de Rehabilitación del Ministerio de Salud Pública, enfocada a los servicios de rehabilitación física.
1982	Se expide la Ley de Protección del Minusválido, mediante la cual se crea la DINARIM (Dirección Nacional de Rehabilitación Integral del Minusválido), del Ministerio de Bienestar Social.
1989	Se conforma la CIASDE (Comisión Interinstitucional de Análisis de la Situación de las Discapacidades en el Ecuador).
1991	Se publica el primer Plan de discapacidades, en coordinación del INNFA, Ministerio de Salud, Educación y Bienestar social.
1992	Se crea el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS).
2001	Ecuador recibe el premio Franklin Delano Roosevelt, al reconocimiento en su labor como país destacado en Latinoamérica.
2012	Se publica la Ley orgánica de discapacidades.
2013	Se conforma la Secretaría de Técnica de Discapacidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2018)

A raíz de que se establecieron las directrices y lineamientos para el tratamiento e intervención hacia las discapacidades, se puede decir que ésta va tomando mayor sentido en la atención de las necesidades especiales, se va orientando y especializando cada vez más según el enfoque que cada entidad le aportó (López y Valenzuela, 2015; Ministerio de Salud Pública, 2016).

Asimismo, de acuerdo con otras acepciones que generaron desde el año 1981 en investigaciones realizadas por distintas organizaciones gubernamentales (Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidad, 2013), se determina que la situación de discapacidad en el Ecuador se clasifica de la siguiente manera:

a) “Los impedidos en el Ecuador”, diagnóstico realizado por el INNFA (1981), determinó el 12.8% de población con discapacidad; b) El estudio “Situación actual de las personas con discapacidad en el Ecuador”, desarrollado por el CONADIS y la Universidad Central (1996), señala que el 13.2% de la población presenta algún tipo de discapacidad; y, c) “Ecuador: la discapacidad en cifras”, estudio efectuado por el CONADIS y el INEC (realizado en 2004 y publicado en 2005), establecieron el 12.14% de población con discapacidad (p. 12).

Cabe mencionar que las bases de datos del Ministerio de Educación (s.f.) presentan únicamente información que corresponde a las instituciones que se consideran educación extraordinaria especializada, con alrededor de 139 instituciones que acogen a más de 10 mil estudiantes en condiciones de discapacidad en todo el territorio nacional. En general, solo se cuenta con el número total de estudiantes en condiciones de discapacidad, pero no se conoce el número específico de cómo están integradas las instituciones.

Es así que, a partir de las distintas determinaciones que se han dado en torno a la discapacidad en el Ecuador, el gobierno se ha preocupado de crear un modelo de desarrollo social inclusivo, basado en el nuevo paradigma de inclusión y los derechos humanos. Esto se hace con el objeto de brindar una mejor atención a esta población, orientados y acoplándose a cumplir uno de los principales objetivos de la atención a la discapacidad, que está contemplado como parte de los ODS 2030. El objetivo es llegar a eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en igualdad de condiciones de todas las personas vulnerables, incluyéndolas en todos los niveles de la enseñanza (UNESCO, 2016).

La importancia que se empieza a dar, a partir de la propuesta en la agenda de educación a la inclusión y la equidad, con el fin de atender a todos los estudiantes en igualdad de oportunidades y no dejar a nadie atrás, pone de relieve otro modelo de enseñanza, esto es, que al procurar lo necesario en tanto los esfuerzos que se provean, en especial a aquellos que están dirigidos a las personas marginadas o que se hallan en situación de vulnerabilidad (UNESCO,

2016) garantizamos mejores y más efectivos procesos inclusivos, ya que, todas las personas deben tener acceso a una educación de calidad, inclusiva y equitativa a lo largo de la vida (Sarceda-Gorgoso et al., 2020).

Se reconoce que los sistemas educativos son los responsables y están obligados a velar para que todos los niños, jóvenes y adultos aprendan y adquieran aptitudes pertinentes, incluido un nivel adecuado de alfabetización, lo cual les permitirá aprender a lo largo de la vida. Para ello, será necesario garantizar que los procesos didácticos de enseñanza se adecuen a los distintos ritmos y características de aprendizaje de los estudiantes, que se desarrollen en el aula ordinaria con un currículum apropiado para todos, contando con los apoyos, refuerzos y recursos necesarios para su adaptación (Colmenero, 2015; Ministerio de Educación, 2016).

Uno de los mayores intereses de la agenda 2030 para la educación, es aportar y contribuir a un nuevo modelo de desarrollo de forma integral con una visión holística y humanista (UNESCO, 2016). A pesar de que este objetivo promueve oportunidades de aprendizaje permanente esto no llega a cumplirse, millones de niños siguen sin asistir a la escuela y no todos los que asisten aprenden. Más de la mitad de todos los niños y adolescentes del mundo no están alcanzando los niveles mínimos de competencias de aprendizaje básicas. Según las Naciones Unidas (2019), para el año 2015 había en el mundo 617 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria y más del 55% del total mundial no alcanzó un nivel mínimo de estas competencias, ya sea porque abandonaron la escuela o porque no lograron alcanzar dichas competencias, con lo cual hay que tener presente que las políticas que se comentaron, no se están cumpliendo tal como están planteadas.

1.7 Atención a las necesidades especiales en Ecuador

Se ha visto ya que la atención a las NEE en Ecuador tiene su punto de partida en la atención a la discapacidad, y si además, se tiene en cuenta los niveles y bajos resultados de la escolarización que existe a nivel mundial; entonces, es necesario dar una mirada amplia del nivel de inclusión y tipo de atención que tiene Ecuador a esta población en el sistema educativo en los

distintos niveles de educación básica, media y bachillerato para entender las necesidad urgente que existe a nivel de las instituciones y, por ende, propiciar entornos inclusivos empezando por la atención que los docentes deben brindar.

De acuerdo con las cifras estadísticas del Ministerio de Educación (s.f.) en la Figura 1 se ve que alrededor del 1% de estudiantes que tiene condición de discapacidad están incluidos en aulas regulares.

Figura 1

Número de estudiantes incluidos en aula ordinaria



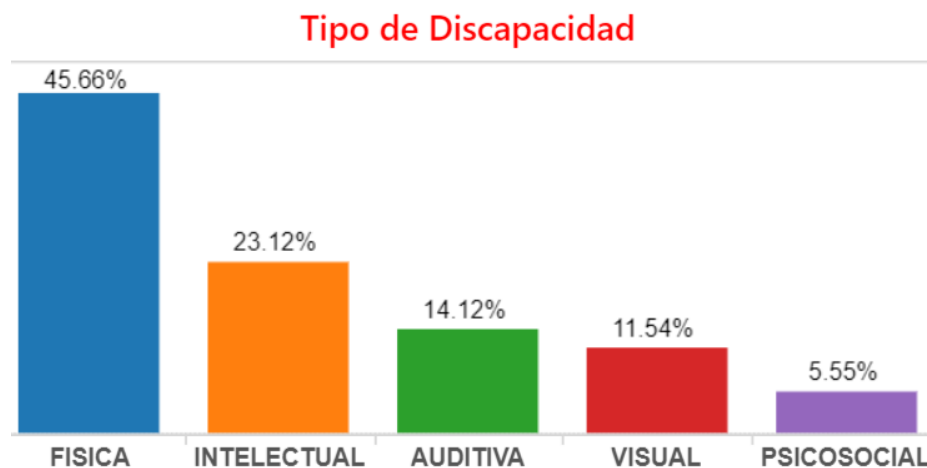
Fuente: Extraído de la página web del Ministerio de Educación (s.f.) a octubre 2022

Este dato corresponde al número total de estudiantes a nivel nacional reportados tanto por el Ministerio de Educación (s.f.) como del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (s.f.) que se encuentran inscritos en el sistema de educación ordinario a nivel nacional.

Además, de acuerdo con esta información más de la mitad de los estudiantes, como se puede ver en la Figura 2, tiene discapacidad intelectual mientras que el resto presenta otro tipo de discapacidad.

Figura 2

Estudiantes por tipo de discapacidad incluidos en aula ordinaria período 2022



Fuente: Página Web del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (s.f.), a octubre 2022

Casi la mitad de esta población tienen un grado de discapacidad moderada que va del 30 al 49% de afectación y corresponden al grupo de estudiantes que pueden incorporarse a las aulas regulares, mientras que los demás grupos no entran y quedan excluidos de la educación regular debido a las distintas limitaciones que determinan su aprendizaje.

Por otro lado, según las estadísticas del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (s.f.) el 76,43% de la población de estudiantes con discapacidad acceden a la educación ordinaria, mientras que el resto acceden a la educación especial o educación popular permanente, el 80% del grupo etario se encuentra repartido en los tres niveles de educación regular, entre los 9 y los 18 años, por consiguiente, los docentes van a tener estudiantes con algún tipo de discapacidad en todos los niveles educativos.

Se debe considerar que el sistema educativo en el Ecuador brinda la oportunidad a todos los estudiantes que tienen necesidades educativas de ser incluidos en las aulas regulares. Estos estudiantes en su mayoría tienen discapacidad intelectual moderada y se encuentran en todos

los niveles educativos, de tal manera que el sistema se muestra como inclusivo al cumplir con lo que la legislación educativa ecuatoriana pretende garantizar.

Como tal, las instituciones educativas regulares, obedecen lo que estipula la Constitución Legislativa (2008), por ende, han ido incorporando un trato diferenciado y procuran proveer de atención especializada, así también, cumplen con las normas de accesibilidad para personas con discapacidad física.

Por otro lado, reconoce que el desarrollo y la capacidad que tienen los profesores y las escuelas para incluir a los alumnos con una amplia gama de necesidades educativas especiales es fundamental para aumentar el rendimiento intelectual, la interacción social y emocional, además de desarrollarse como mejores seres humanos (Crosso, 2010).

Para brindar una mejor atención a las necesidades educativas especiales se prevé que los docentes cuenten con un cierto perfil de formación y de competencias para desarrollarse en el aula, en el siguiente apartado se aborda la conceptualización de las competencias requeridas y su implicación en el ámbito académico (Darling-Hammond et al., 2017).

En resumen, la educación inclusiva se enfoca en garantizar el acceso, la participación y el éxito educativo de todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades. En Ecuador, la política educativa ha impulsado la inclusión como una práctica fundamental, respaldada por un marco normativo que promueve la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

En este marco, se reconoce la importancia de la atención a las necesidades educativas especiales, cuyos antecedentes se remontan a la década de 1970. Desde entonces, se ha venido desarrollando un abordaje histórico que ha evolucionado desde un enfoque centrado en la discapacidad hasta una perspectiva más amplia e inclusiva que considera múltiples factores que influyen en el proceso educativo.

Como tal, en el contexto escolar también se han implementado diversas prácticas e iniciativas educativas para atender a las necesidades especiales, tomando en cuenta las políticas

y programas que buscan garantizar la inclusión de los estudiantes en todos los niveles educativos, así también, esta política se enfoca en la formación de los docentes y en la implementación de programas y recursos que permitan la inclusión efectiva de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Como un factor importante que se destaca en la atención a las NEE se ha mencionado la formación profesional de los docentes y las competencias específicas, estas se abordarán en el capítulo que le precede a este y será parte de las variables que se evaluarán en esta investigación.

Resumen del capítulo

En este capítulo se examina la importancia que tiene la educación inclusiva y la atención a las necesidades educativas especiales en el contexto de Ecuador, brindando una visión desde los antecedentes, con un enfoque actual.

Se inicia explorando el panorama global sobre la importancia de la educación inclusiva como práctica fundamental respaldada por un marco normativo que promueve la igualdad de oportunidades en el aprendizaje. Se enfatiza el compromiso del sistema educativo ecuatoriano en garantizar el acceso, la participación y el éxito educativo de todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades.

A su vez, se presenta una exploración de los antecedentes históricos de la educación inclusiva en Ecuador, remontándose a la década de 1970, en el que se destacan los cambios significativos que han tenido lugar a lo largo de los años, desde un enfoque centrado en la discapacidad hasta una perspectiva más amplia e inclusiva que considera diversos factores que influyen en el proceso educativo.

A partir de esto, se presentan estadísticas relevantes del sistema educativo ecuatoriano, que evidencian los desafíos existentes en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas regulares, en las que se destaca que apenas alrededor del 1% de estudiantes con discapacidad se encuentran incluidos en estas aulas, lo cual plantea la

necesidad de implementar estrategias más efectivas y entornos inclusivos desde la perspectiva de acción de los docentes.

Asimismo, se analizan los diferentes tipos de discapacidad presentes en el sistema educativo, haciendo énfasis en la discapacidad intelectual como la más prevalente. Se resalta que, si bien existen estudiantes con discapacidades moderadas que pueden incorporarse a las aulas regulares, otros grupos enfrentan diversas limitaciones que dificultan su acceso a la educación regular.

Se remarca el papel fundamental de los docentes en la atención a las necesidades educativas especiales, en el que se destaca la importancia de contar con un perfil y la formación adecuada en el desarrollo de competencias para abordar de manera efectiva las necesidades en el aula, debido a la escasa formación que ha habido hacia los docentes en programas que promuevan las prácticas inclusivas para atender a las necesidades de los estudiantes y proporcionen estrategias pedagógicas inclusivas.

Finalmente, se resalta la importancia de continuar promoviendo la educación inclusiva en Ecuador, con el afán fortalecer las políticas educativas y programas que garanticen la inclusión de todos los estudiantes en todos los niveles educativos, y también, proporcionar una base para futuras investigaciones y mejoras en el sistema educativo.

CAPÍTULO 2

COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO

En este capítulo se presenta un enfoque de las competencias en el ámbito educativo y en el desarrollo de las competencias clave para el desarrollo profesional y personal de los docentes. En particular, se aborda el tema de la competencia inclusiva en los docentes y la importancia de ésta en el desarrollo de la escuela inclusiva como un espacio de aprendizaje y progreso para todos los estudiantes.

Además, se explora el papel del docente inclusivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo este contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. También se examina la conformación del sistema educativo en Ecuador y posteriormente se presenta la red de colegios de la Compañía de Jesús, quienes forman parte principal como objeto de estudio de esta investigación doctoral. En general, se trata de entender la influencia que tiene el desarrollo de la competencia inclusiva en los docentes para mejorar el sistema educativo, el desarrollo profesional y la inclusión educativa en Ecuador.

2.1 Antecedentes

Fortea (2019) y Villa y Villa (2007) han identificado dos tipos de competencias en el ámbito académico; por un lado, las genéricas o transversales y, por otro, las competencias específicas que se relacionan directamente con las áreas temáticas de cada profesión. Estas últimas son esenciales para adquirir un título o profesión porque se relacionan directamente con el conocimiento concreto de un área específica y forman a la persona como *experto* para su ejercicio profesional. La combinación de ambas competencias, en la formación académica proporciona a los estudiantes una base sólida y versátil para enfrentar los desafíos del mundo laboral y contribuir de manera significativa a la sociedad (Manríquez Pantoja, 2012).

Este concepto de competencia tiene su origen en el mundo laboral, y se reconoce como un sistema de cualificaciones y tiene acreditados referentes en la esfera de la formación profesional (García-San Pedro, 2009), que dan sentido en el accionar de las personas según su utilidad. Por lo tanto, pueden ser meramente instrumentales o aplicadas de manera puntual como las competencias específicas, como es el caso de la educación, con el fin de preparar a las personas con las bases científicas y técnicas, para aplicarlos en varios contextos, complementando con sus propias actitudes y valores en el desarrollo de su acción personal y profesional (Villa y Poblete, 2007).

Cabe señalar que este conjunto de competencias o destrezas específicas que se desarrollan dentro del aula de manera particular, se van cumplimentando unas con otras al desempeñar todo un conjunto de tareas y actividades relacionadas con áreas específicas de desarrollo y van apoyadas en una cualificación que viene a ser parte de la evaluación, en la que se enfatiza el desempeño en procesos personales o profesionales como una medida del logro académico para los estudiantes, lo que tiene relevancia durante la fase de formación académica (Castro, 2011).

Para consolidar el dominio de estas destrezas, cada individuo debe contar con las condiciones que le permiten desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y que requieren la dedicación a una tarea, (García-San Pedro, 2009), lo que contribuye y complementa su desempeño académico y refuerza su aprendizaje. Las competencias, tanto genéricas como las específicas, deben apuntar a que los estudiantes sean el propio gestor de su aprendizaje.

Este modelo de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias tiene un enfoque pedagógico con vinculación e interrelación con las materias que contribuyen específicamente al desempeño y perfeccionamiento de las destrezas que se requieren para desarrollarse en el ámbito profesional, en el que según Villa y Poblete (2007) “el estudiante es el verdadero motor de su aprendizaje, por lo que se necesita una dosis de auto motivación y control de su esfuerzo,

y desarrollo de estrategias cognitivas y meta cognitivas que le ayuden al aprendizaje y a la reflexión sobre su aprendizaje” (p. 5). Por tanto, el docente será parte fundamental para lograr la adquisición de conocimientos y desarrollo del aprendizaje en sus estudiantes.

2.2 Las competencias clave en el desarrollo profesional

En el ámbito del desarrollo profesional docente, se utiliza el modelo competencial para describir las habilidades y conocimientos que los docentes deben poseer. Este enfoque basado en la propuesta de Durdukoca, (2021); Furtado Nina et al. (2020) y Nimante y Kokare (2022) destacan la importancia de la competencia profesional en la labor docente, en el que desde el punto de vista de las competencias específicas se cuenta con ciertos aspectos que son clave para el ejercicio profesional, y, estos a su vez forman parte esencial de las dimensiones que constituyen la competencia inclusiva.

Se ha tomado en cuenta este modelo en el desarrollo competencial del docente, porque se considera fundamental que los docentes, para poder ejercer su profesión en el ámbito educativo, deben contar con las condiciones necesarias para su desarrollo. Esto se puede ver reflejado en el modelo al que se hace referencia en la Figura 3, ya que, por un lado, están los aspectos relacionados al ámbito profesional, en el cual se plantean competencias que son básicas para su ejercicio profesional, y, por otro, están los ámbitos del conocimiento que son específicos para cada área o nivel en el que se desempeña, además, las facetas del conocimiento se ajustan al cómo desarrolla esas competencias y saberes dentro de su práctica profesional (Baumert y Kunter, 2013).

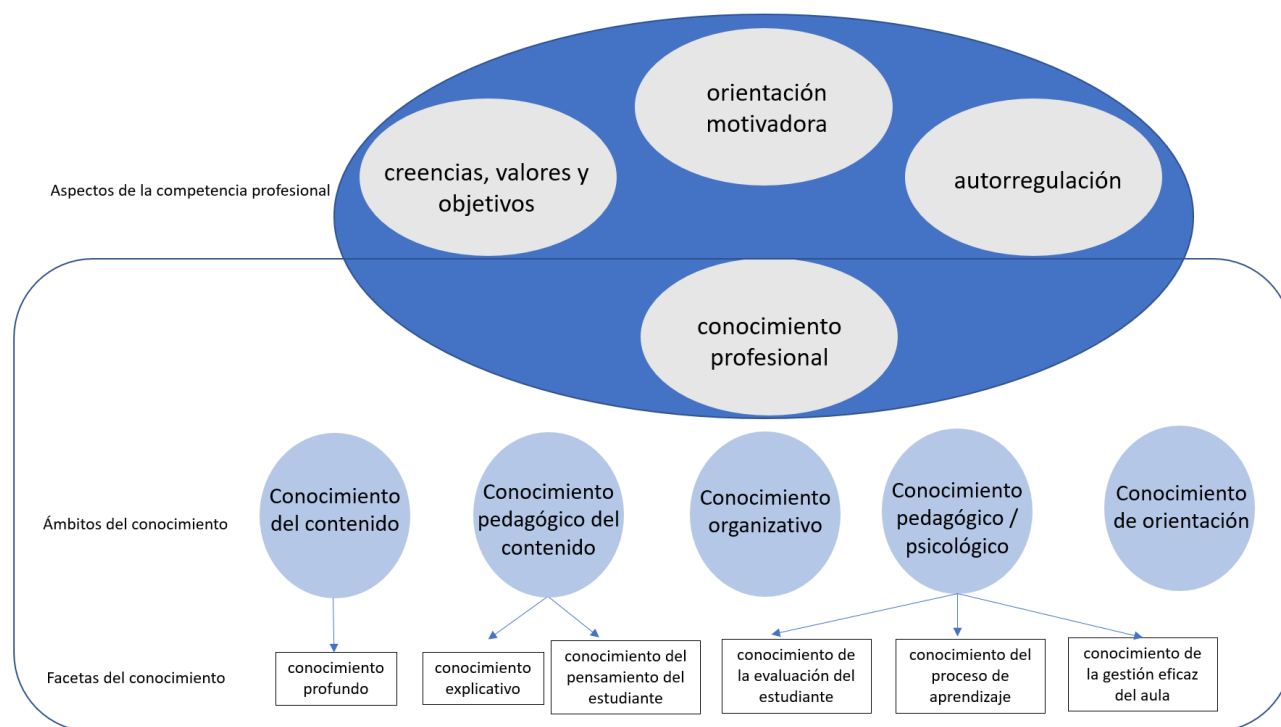
En este aspecto, se considera importante destacar que el manejo de estas competencias, según el nivel de enseñanza de los docentes pueden ser significativas para el aprendizaje de sus estudiantes (Bonilla-Mejía et al., 2018), a la vez que son clave para el ejercicio profesional docente, le permitirá adquirir un mayor dominio de la capacidad inclusiva en el aula, puesto que implica desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que involucran emociones; además

que al integrar estas acciones propician y promueven el trabajo colaborativo (Valle y Manso, 2013).

Estas competencias clave se alinean con aquellas que se analizaron y se consideran esenciales como parte del perfil de docente inclusivo y se abordan más adelante en el capítulo tres en el que se detallan las dimensiones que contempla la competencia inclusiva.

Figura 3

Modelo de competencia profesional del docente



Fuente: Adaptado del modelo COACTIV de competencia profesional de los profesores (Baumert y Kunter, 2013).

La implicación que tiene el desarrollo de las competencias clave en el desempeño profesional (Sukadari, 2019), en este caso específicamente de los docentes, es básico para llevar una vida social y emocionalmente valiosa (Hersh et al., 1999; Baumert y Kunter, 2013), puesto que esto le supone contar y aplicar gran variedad de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente y diversidad de personas.

También, conlleva tomar responsabilidad de sus acciones, actuando de manera reflexiva y autónoma, le posibilita adaptarse mejor al cambio, lo que significa que desarrollar estas competencias, le permite aprender de las experiencias, pensar y actuar con actitud crítica frente a diversas circunstancias, lo cual es un factor importante que contribuye en el cambio y transformación del mundo (Espinoza Freire y Campuzano Vásquez, 2019; Rychen y Salganik, 2006).

En cuanto al planteamiento de lo que son y lo que implica el desarrollo de las competencias específicas, se debe resaltar que son las que nos permitirán llevar a cabo acciones efectivas en nuestro desempeño profesional y como parte de la acción docente serán todos aquellos procesos pedagógicos.

Rychen y Salganik (2006) definen la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, lo que supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que conllevan al logro de una acción eficaz, lo que se constituye en un componente indispensable en la labor docente (Pérez Rojas y Quintero Gómez, 2016).

Por otro lado, la Comisión de las Comunidades Europeas (2006) considera en la propuesta y recomendación realizada a los países miembros, sobre lo que definió como competencia clave o básica, a la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Que son aquellas que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Gordon et al., 2009; Tobón, 2013). De tal manera que estas deben desarrollarse hasta el final de la vida adulta y seguir desarrollándose permanentemente, manteniéndose y actualizándose, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Según Gordon et al. (2009), las competencias clave se caracterizan por la inclusión de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican, que involucran las emociones, la mente y

el cuerpo; también suponen el desarrollo integral de las habilidades y actitudes que propician la utilización de conocimientos en diferentes situaciones, estas pueden ser comunes y novedosas, deben involucrar y promover el trabajo colaborativo, la participación y la implicación de los estudiantes en su aprendizaje y el trabajo con las familias, las comunidades y con grupos de interés más allá de las escuelas (Piqué y Rajadell, 2007).

También se destaca, en la formulación de competencias clave, que se ha dejado a un lado su dimensión sociológica, dando prioridad a los aspectos cognitivos y psicológicos, buscando de esta manera ser un mecanismo de evaluación con el cual no solo se pretenda medir los conocimientos, si no también se lleve a cabo un proceso de transformación educativa (Casanova, 2011). El aprendizaje por competencias es un nuevo *paradigma educativo*, con el cual se puede desarrollar procesos de enseñanza - aprendizaje más eficaces en el entorno escolar en el cual se involucran más actores que favorecen este proceso (Valle y Manso, 2013).

Por tal razón, en el contexto educativo no se debe hablar únicamente de conocimientos, como aquellos saberes que por parte de los docentes deben aplicarse y desarrollarse hacia sus estudiantes y que permiten la aprobación de un currículo formal basado en saberes, sino que también se deben tener en cuenta el desarrollo de otras habilidades específicas que son necesarias según las circunstancias en las que se ejecutan. Estas habilidades se traducen en destrezas competenciales a la hora de ponerlas en práctica, como parte del proceso pedagógico o de aprendizaje. Según Perrenoud (1999) esta sería la capacidad que tienen las personas de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones que se basa en la aplicación de conocimientos específicos, aunque no se limitan únicamente a ellos.

Es así que surge la necesidad de desarrollar de manera puntual los conocimientos y las habilidades que están vinculados a una disciplina particular, puesto que al hacerlo estamos desarrollando procesos de pensamiento que son más complejos que el solo hecho de la memorización y la retención, dando lugar al aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Por otro lado, las competencias específicas que se aplican a una situación o situaciones dentro de un contexto particular (Valle y Manso, 2013) permiten adquirir este conocimiento al que se refiere. Estas competencias hacen referencia al saber hacer, ya que consisten en una serie de actos observables, o acciones específicas que en este caso son aplicados a la educación y van relacionados con cada área temática.

De acuerdo con González Brito (2007) la formación de los docentes se basa el desarrollo de cuatro dimensiones que convergen a partir de las competencias; Ontológica-saber ser, la pragmática-saber hacer, la pedagógica-aprender a aprender y la democrática-aprender a convivir (Delors, 2013). Para Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016) la aplicación y dominio de estas competencias permite todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que van combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo puede desempeñarse acorde con lo que implica el ejercicio profesional.

El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales. Por consiguiente, se puede señalar que las competencias profesionales son capacidades, actitudes, contenidos, métodos, habilidades, hábitos y valores necesarios para una educación para la vida (Ferreiro Gravié, 2011).

Para que un docente pueda desarrollarse de manera adecuada a lo que se espera en atención a la diversidad con un enfoque inclusivo, deben desarrollarse cinco competencias básicas: gestionar el aula, organizar el aula atendiendo a la diversidad, favorecer el desarrollo social y emocional de sus estudiantes, trabajar en equipo y trabajar con la familia (Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, 2011).

Según el enfoque de formación, con base en competencias profesionales docentes, se pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales (Puerto Hernández, 2015), con lo que se busca hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y

fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales.

Las competencias que puedan desarrollarse entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación (Tobón, 2013). De tal manera que un docente que asuma con responsabilidad, idoneidad y actualización su ejercicio en el aula, se convertirá en un hacedor y modelador de vida.

A la vez que un profesional competente, de acuerdo con Valle y Manso (2013) será aquel que cuente con las competencias adecuadas, que sepa lo que hace o que sabe hacer de manera creativa y única, lo que otros no hacen o no saben hacer, es así que, cuando se es competente se adquiere y desarrollan una serie de capacidades que redundan en beneficio propio y de los demás; por lo tanto, se convierte en una interacción reflexiva y funcional de saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales y meta cognitivos en el marco de principios y valores, que contribuyen en evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos (Pérez Rojas y Quintero Gómez, 2016).

El docente además de contar con el título profesional, debe tener una base teórica y una metodología de enseñanza acorde a su formación y está por demás decir que esta debe tener un método didáctico, dada la esencia de su labor como formador. Cabe también señalar que es muy importante el conocimiento que tiene el docente a la hora de impartir clase y que ésta sea acorde a su formación pedagógica y a su ejercicio profesional, ya que le permite llevar a cabo y desarrollar de mejor manera su labor como docente e incorporar estrategias inclusivas en el aula (Ferrandis Martínez et al., 2010).

Si se espera evidenciar cambios en el modelo actual de la educación y formar parte de un modelo inclusivo, hay que hacer frente a los desafíos que se requieren para mejorar el desarrollo de las habilidades de los individuos para resolver tareas mentales complejas, que van más allá de la simple reproducción de conocimientos. Cuando los docentes asumen prácticas

innovadoras, pero desatienden la reflexión sobre sus fundamentos teóricos, filosóficos y empíricos, difícilmente podrán desarrollar competencias de manera estratégica para el sostenimiento del principio de inclusión (Yildiz, 2015). Al desarrollar las competencias claves, que involucran el desarrollo de destrezas de manera práctica y a la vez las habilidades cognitivas, creativas y los aspectos psico sociales como las actitudes, la motivación y los valores se permitirá generar en los individuos la habilidad de pensamiento, comportamiento y aprendizaje de manera autónoma en cuanto al desempeño de sus acciones (Toribio Briñas, 2010).

2.3 Características de la competencia inclusiva en los docentes

Para lograr el nivel deseado de inclusión en las escuelas y contar con el desempeño profesional por parte de los docentes, Furtado Nina et al. (2020) indican que se requiere ciertas habilidades específicas para la enseñanza efectiva a estudiantes con NEE, una de ellas es el conocimiento y pedagogía, lo que implica conocer las características de sus alumnos, seleccionar los contenidos y saber planificar. Otra habilidad que requiere es administrar los recursos y saber adaptar el aula y el contenido a las necesidades del grupo para evitar conflictos y, por último, saber trabajar en colaboración con los miembros de la escuela.

Estas habilidades permiten el desarrollo de la competencia inclusiva, que le permite llevar a cabo actividades formativas efectivas de manera conjunta con grupos de niños, niñas y jóvenes con y sin necesidades educativas especiales. Esto permitirá que sus estudiantes no solamente logren aprender en un entorno de calidad, sino también, desarrollará las competencias necesarias para la vida (Gobierno Vasco, 2019).

Por lo tanto, los docentes deben recibir formación especializada en la universidad, para ser profesionalmente competentes para trabajar con niños con necesidades especiales. Esto les permitirá alcanzar el pleno desarrollo profesional y creativo y convertirse en un miembro activo de la sociedad (López González, 2015). Además, contar con la competencia pedagógica, que es indispensable para desempeñar su rol como maestro (Ospanova et al., 2020).

En este sentido, se toma en cuenta el concepto de pedagogía inclusiva, que destaca la importancia del quehacer del profesorado para reducir las desigualdades en el aprendizaje y mejora de la calidad de educación de sus estudiantes (García-González et al., 2018). Sin embargo, se evidencia que la formación actual todavía requiere mayor nivel de desempeño en la competencia inclusiva de los futuros docentes, y se debe contar con ciertos criterios como el motivacional, cognitivo, reflexivo y operativo para su completo desarrollo.

El criterio motivacional consiste en la formación de un conjunto de razones adecuadas a las metas y objetivos de la educación inclusiva, las cuales permiten vislumbrar la importancia que tiene la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad y de las posibilidades de que elijan la forma en que reciben educación (Castillo Bojórquez, 2016; Toribio Briñas, 2010).

El criterio cognitivo se caracteriza por la capacidad de pensar pedagógicamente en el contexto de la educación inclusiva, la disponibilidad de conocimientos científicos y psicopedagógicos generales de cualquier profesor cualificado para enseñar en contextos educativos regulares a niños, niñas y jóvenes con discapacidad (Echeita, 2017; García-González et al., 2018). Para ello, debe contar con técnicas, estrategias y métodos pedagógicos aplicables en el contexto inclusivo.

Las principales características del criterio reflexivo se evidencian en la capacidad de análisis de las experiencias llevadas a cabo en educación inclusiva, la propia experiencia de las actividades cognitivas, profesionales y la convivencia con otros estudiantes. (Martín-Sánchez y Groves, 2016). También se toma en cuenta la capacidad para desarrollar una evaluación adecuada de los resultados sobre las actividades cognitivas y profesionales, la capacidad para notar los propios errores y esforzarse por corregirlos; y, por último, la necesidad evidente de crecimiento profesional y personal, lo cual repercute en el aumento del nivel de su competencia inclusiva (Arregui Eaton et al., 2018; Castillo Bojórquez, 2016).

El criterio operativo es la capacidad de realizar acciones profesionales específicas en el proceso de educación inclusiva, que se llevan a cabo en actividades profesionales y en el curso

de la práctica pedagógica. Estos criterios son necesarios para determinar el nivel de desarrollo de la competencia inclusiva en los docentes, y se logra su consecución una vez que se integren todos sus elementos (Echeita, 2012).

Los docentes que trabajan con estudiantes con NEE deben tener un alto nivel de regulación de sus actividades, controlarse rápidamente en situaciones estresantes y reaccionar con confianza a las circunstancias cambiantes para tomar decisiones. Necesitan poseer habilidades que puedan hacer frente a las emociones negativas, habilidades de relajación, así como la capacidad de adaptarse en situaciones difíciles e inesperadas (Martín-Sánchez y Groves, 2016).

El autodomínio, el equilibrio y la estabilidad emocional de los docentes pueden prevenir situaciones de conflicto en la relación entre niños, entre niños y maestros, lo cual es de particular importancia para la correcta organización del proceso educativo, en el que se asigna un papel importante a la creación de un régimen de protección que salve el sistema nervioso de un niño que pudiera presentar en la escuela alguna situación de estrés emocional y lo proteja de la sobreexcitación excesiva y la fatiga (Calvo, 2013; Martín-Sánchez y Groves, 2016).

2.4 Características de la escuela inclusiva

Estos principios, en los que se ampara la educación inclusiva, deben ser prioridad para las escuelas, acogiendo la diversidad y brindando un currículo amplio y adaptado a las necesidades específicas del aula. Además, es crucial proveer un modelo de enseñanza y aprendizaje interactivo, abierto tanto en espacios como en contenidos, y ofrecer el apoyo necesario a los docentes, esto permitirá generar una cultura más activa de participación de los padres y madres en la dinámica escolar.

Por su parte, Ainscow y Miles (2008) resaltan otros factores que consideran claves para contar con una escuela más inclusiva, en la que la heterogeneidad ocupa una parte importante y se convierte en oportunidad para potenciar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Como tal, Booth y Ainscow (2011) consideran que la inclusión es una tarea conjunta en la que

todos participamos, en la que promover el aprendizaje, fomentar la participación y combatir la discriminación son esfuerzos inagotables que nos llevan a reflexionar y a superar las barreras que generan el fracaso escolar y la marginación.

Ellos indican que es necesario enfocarse más en el desarrollo de las competencias emocionales que en las competencias técnicas o en las cognitivas, también que se debe tomar en cuenta la experiencia y los conocimientos previos del profesorado, lo que requiere de una preparación permanente a lo largo de toda la vida (Monclús Estella y Sabán Vera, 2008; Ospanova et al., 2020). Estas escuelas deben tener total convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una educación inclusiva de la utilidad y beneficio del trabajo colaborativo como base de un nuevo modelo metodológico que debe ser aplicado a las aulas (Sagredo-Lillo et al., 2020).

Una escuela se considera inclusiva cuando sus docentes implementan prácticas inclusivas, las cuales buscan proporcionar una educación de calidad atendiendo a las necesidades individuales de los estudiantes, sobre todo, de aquellos que son susceptibles de ser discriminados (Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, 2011), además, permite que desarrollen sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales de manera plena y segura (García, 2015; Juárez Núñez et al., 2010).

Por lo tanto, centra sus procesos metodológicos en las características de los estudiantes, facilitando la diversificación de la enseñanza llegando a una personalización en torno a las experiencias de aprendizajes comunes. De tal manera que se trabaja desde la multidisciplinariedad, ya que se espera que el profesorado esté en constante proceso de formación y actualización de los procesos pedagógicos, lo que permitirá brindar una atención adecuada a las necesidades educativas especiales (Cordobés Herrera, 2016).

La escuela inclusiva debe dar respuesta a lo común y lo diverso en el aula, a la vez que debe adaptar el currículo, garantizando el aprendizaje para todos los estudiantes con igualdad de oportunidades, a pesar de que se habla de un modelo de educación inclusiva relacionado con

la realidad educativa actual, todavía no se ha conseguido incorporar este modelo como parte de la filosofía de los centros educativos, llegando a penas a las bases de un esquema de modelo integrador.

Las prácticas inclusivas implican desarrollar procesos de manera activa y participativa por parte de la comunidad, esto conlleva realizar cambios en las estrategias y metodologías que se lleven a cabo, lo cual será parte de los elementos que reflejen el nivel de inclusividad que tiene la institución de acuerdo con la Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación (2011).

Aún, cuando no existe un modelo único de escuela inclusiva, que vaya en concordancia con su propia filosofía y acepción de la inclusión educativa, se elaboró la Tabla 3 con las características comunes de escuelas y aulas inclusivas, siguiendo las pautas de Stainback y Stainback (1992) y Daniels y Garner (1999) citadas en (Dueñas Buey, 2010).

Tabla 3

Características de escuelas inclusivas

Criterio	Descripción
Planteamientos educativos amplios	• Responde adecuadamente a la diversidad y a una verdadera igualdad de oportunidades. • La filosofía supone que todos los alumnos son educados en el marco de igualdad. • La práctica de la educación inclusiva es compartida por toda la comunidad. • Se destaca el carácter nuclear del profesorado, tanto por sus actitudes como por su adecuada preparación.
Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia	• Constituye una comunidad donde todos se ponen de mutuo acuerdo para organizarse, participan, cooperan y se apoyan. • Las estrategias organizativas propias de las aulas inclusivas inciden en la aceptación social de los niños con necesidades especiales en tanto que favorecen la participación social con sus iguales.
Servicios basados en las necesidades	• Cada estudiante es reconocido como un individuo con potencialidades y necesidades. • Las aulas inclusivas tienden a facilitar la formación de redes naturales de apoyo entre compañeros, grupos de colaboración entre el profesorado, grupos que constituyen la comunidad educativa.

Criterio	Descripción
Principio de proporciones naturales	- Razones a favor del sistema de educación inclusiva manifestándose más importante el cómo el niño es educado que dónde sea educado. - Los estudiantes asisten a la escuela de su entorno, lo que asegura que cada escuela y clase tenga una proporción de población escolar con y sin discapacidades similar a la existente en la comunidad social en que se ubica la escuela.
Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas	- Los recursos y apoyos que se facilitan al alumno en las aulas inclusivas van dirigidos a que los alumnos alcancen los objetivos educativos adecuados a sus necesidades y se beneficien del curriculum común por medio de adaptaciones curriculares. - Cuentan con variedad de estrategias que favorecen el aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, actividades manuales, aprendizaje fuera de la clase y el uso de tecnología instructiva.
Evaluación no discriminatoria	- Los resultados del aprendizaje son los esperados para los estudiantes en general. - Se han incorporado a sus actividades las adaptaciones y modificaciones necesarias en los instrumentos y procedimientos de medida en totalidad a las actividades de la escuela.

Fuente: elaboración propia a partir de (Dueñas Buey, 2010)

Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) nos presentan algunos principios y factores que son clave para la escuela inclusiva y en este caso es el papel del docente, el cual debe considerar la educación inclusiva como parte de su labor, en este sentido, dar atención a las necesidades especiales, logrando una convivencia democrática y de cooperación que va más allá de las aulas.

2.4.1 El rol del docente inclusivo

El papel del docente inclusivo es crucial en la promoción de una educación igualitaria y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades y características individuales. Para lograr esto, el docente debe crear un entorno de aprendizaje inclusivo, que fomente la participación y colaboración de todos los estudiantes, y que respete y valore su diversidad cultural, lingüística, étnica, de género, de habilidades y discapacidades (UNESCO, 2017).

Para llevar a cabo este papel, debe poseer habilidades y competencias específicas, como la capacidad de adaptar el currículo y la metodología de enseñanza a las necesidades de cada estudiante, el conocimiento y aplicación de estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión y la diversidad, y la colaboración con otros profesionales y especialistas en educación inclusiva (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Asimismo, el docente inclusivo debe ser un modelo de comportamiento y actitudes inclusivas, demostrando una ética profesional y personal que respete y valore la diversidad de sus estudiantes (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Además, debe estar dispuesto a trabajar con los estudiantes y sus familias para identificar las necesidades y desarrollar planes de apoyo individualizados que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.

De esta manera, el Ministerio de Educación (2017) plantea que los docentes tienen el compromiso de sentar las bases del aprendizaje y la formación de destrezas cognitivas en los estudiantes. Para ello, deben diseñar e implementar actividades pedagógicas que permitan el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión tanto de manera oral como escrita, igualmente, es importante que los docentes evalúen el desempeño de los estudiantes de forma continua y retroalimenten sus aprendizajes (Moreno Olivos, 2021; Navarro y Navarro-Montaño, 2023).

El papel del docente no se limita al proceso de alfabetización inicial en un área específica del conocimiento, en este sentido, la labor debe ser orientada hacia la construcción de una cultura de aprendizaje que trascienda los límites disciplinarios y proporcione oportunidades para el desarrollo de destrezas cognitivas, así como habilidades sociales y comunicativas. Al establecer un enfoque inclusivo y accesible, el docente puede facilitar que los estudiantes puedan desempeñarse de manera comprensiva en el marco de su aprendizaje, lo cual contribuye al desarrollo de todas las competencias y destrezas necesarias para consolidar y afianzar su conocimiento de manera global (Ribes-Iñesta, 2007).

El papel que cumple el docente en la educación inclusiva debe estar basado en principios y valores que respalden su gestión, lo cual implica que debe valorar la diversidad de alumnado que existe en el centro educativo y apoyar en la formación de éste, brindando una educación integral, para lo que deberá trabajar en equipo de manera multidisciplinar, así mismo, debe contar con la responsabilidad de procurar la formación y autocapacitación permanente, que le permita atender a la diversidad en el aula. Un docente inclusivo debe conocer y entender que la educación inclusiva no es tan sencilla como trabajar en un grupo heterogéneo que no presentan NEE (Cordobés Herrera, 2016), por tanto, debe ser innovador y creativo (Navarro y Navarro-Montaño, 2023), tener capacidad para comunicar, ser empático con las diferencias, mostrarse asertivo de modo racional, debe involucrarse y ser participativo en las acciones que tome en torno a sus estudiantes para poder tomar decisiones oportunas y resolver los problemas que se le presenten (Fernández, 2013).

Otros rasgos que suman algunas de las características que deben tener los docentes como parte de su perfil profesional para trabajar y promover la educación inclusiva son: valorar y apoyar el progreso de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, desarrollar el trabajo en equipo utilizando diversos métodos de enseñanza, fomentando experiencias de aprendizaje activas y participativas, y diversificando los contenidos de enseñanza y los métodos de evaluación que esté centrada en el estudiante y no en el docente (González-Gil et al., 2019; Navarro y Navarro-Montaño, 2023).

De tal manera, se debe contar con docentes que tengan actitudes proactivas y sean aquellos que enseñan de manera inclusiva no solo si cuentan con el apoyo necesario, que sean quienes consideren que la inclusión puede aportar en el proceso de aprendizaje a los estudiantes que no tienen dificultades y tengan la predisposición de acoger y aceptar las diferencias dentro del aula, para extenderla fuera de ella.

El perfil de un docente con estas características, influye directamente en la calidad de la educación, mejora el rendimiento y la motivación de los estudiantes, lo cual repercute

directamente en el nivel de inclusión de las instituciones y por ende mejorará la calidad educativa (Villegas Lirola, 2019).

2.5 Conformación del sistema escolar en Ecuador

La implementación de competencias clave en el desarrollo profesional de los docentes, es crucial para promover una educación inclusiva y de calidad, esto implica reconocer las características de la competencia inclusiva en los docentes y de las escuelas en función de reconocer los procesos que desarrollan, esto se puede constatar en el respaldo que tienen por parte de un sistema educativo escolar ecuatoriano.

Por tanto, mostrar la conformación del sistema escolar en Ecuador se considera necesario para evidenciar la implementación de enfoques inclusivos en la educación, garantizando así una formación integral y de calidad para todos los estudiantes.

La regulación de la carrera docente en Ecuador no proviene de una norma independiente, sino que forma parte de la ley orgánica de educación ya que para el Ministerio de Educación (2012) en la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Esta dicta que, para acceder al sistema del magisterio público, es requisito tener un título de tercer nivel afín a las carreras de educación o en su defecto un título de posgrado relacionado a las ciencias de la educación.

El Ministerio de Educación (s.f.) y la UNESCO (2015), por su parte indican que la carrera docente depende de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), de tal manera que para que pueda formar parte del sistema educativo regular, según lo estipulado en el artículo 94, literal b, requiere poseer uno de los títulos señalados en esta Ley.

De la misma manera, el Ministerio de Educación (s.f.), propone que para ingresar al sistema educativo se reconocen los títulos que señala el artículo 96 de la LOEI, y estos perfiles profesionales se corresponden frente a la demanda actual en la educación regular, en todas las instituciones educativas, sin importar el tipo de sostenimiento que mantengan.

Las instituciones educativas en Ecuador están regidas por el Ministerio de Educación (2011) con tres tipos de sostenimiento: público, fiscomisional y particular o privado, para los dos

regímenes de la costa y la sierra, que responden a la ubicación geográfica. A su vez, las instituciones públicas se clasifican en fiscales o municipales, de las fuerzas armadas o policiales y la educación es gratuita y laica. Por otro lado, están las instituciones particulares o privadas que están constituidas y dirigidas por personas naturales o jurídicas de derecho privado y, pueden ser laicas o religiosas y aunque están autorizadas para cobrar matrícula y pensión se consideran organizaciones sin fines de lucro (Bonilla-Mejía et al., 2018; Salazar, 2017).

Actualmente, el Sistema Nacional de Educación del Ecuador está conformado por tres niveles de educativos: inicial, básica y bachillerato. Sin embargo, solamente las etapas de educación general básica (EGB) y el bachillerato general (BG) son de carácter obligatorio, lo que corresponde a trece años de educación regular (Salazar, 2017).

La EGB abarca de primero a décimo año escolar y a su vez tiene cuatro subniveles, mientras que el bachillerato consta de tres cursos y tres tipos de bachillerato, general unificado, técnico y en ciencias, este último es el que se oferta en las instituciones de educación ordinaria en el país (Ministerio de Educación, s.f.). Estos niveles educativos presentan diferencias en su composición, en el número de docentes que tienen, tanto por género como por los niveles de inicial y básica con bachillerato, en las responsabilidades que desempeñan en la institución (Bonilla-Mejía et al., 2018).

Las instituciones están obligadas a constituir y dotarse de un cuerpo docente acorde a la demanda educativa y según el tipo de institución; a la vez que deben asegurarse de cumplir con ciertas responsabilidades y obligaciones relacionadas a su ejercicio y desarrollo profesional, como son la capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según las demandas y necesidades institucionales como las del Sistema Nacional de Educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).

El sistema educativo se comprende con alrededor de 200,000 docentes a nivel nacional, repartidos entre los distintos niveles y tipos de sostenimiento educativo (Ministerio de Educación,

2023). En el informe TALIS los datos a nivel global indican que alrededor del 60% de docentes que participaron en ese estudio son mujeres, tanto en el nivel primario como el secundario; con un porcentaje menor de participación en cargo directivo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

A nivel nacional, a pesar que Ecuador no forma parte del estudio TALIS, las cifras señalan que en la educación escolar existe una tendencia a nivel general que indica que la mayoría de docentes son mujeres y en algunos casos hasta llega a tener otro cargo además de la docencia dentro de la institución donde labora (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Evidencia de que existe un claro desequilibrio entre el ejercicio profesional que tiene como docente y, por otro, el cargo que pueda desempeñar (Almeida-Guzmán y Barroso-González, 2020), una de las posibles causas de esta inequidad puede ser que existe cierta carencia de orientación vocacional por parte de las instituciones escolares sobre la importancia y el cumplimiento de los mismos derechos y obligaciones que tienen, tanto la mujer como el hombre, en la realización de cualquier carrera profesional que se escoja (Almeida Lara et al., 2017).

Por otro lado, el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) señala que al contar con un cuerpo docente homogéneo en cuanto a edad y experiencia resulta beneficioso, tanto para los estudiantes como para las instituciones, a la hora de evaluar las necesidades de apoyo y formación de los docentes para su desarrollo profesional, lo que supone un impacto en la educación de sus estudiantes. Además, estas diferencias en la edad pueden ser importantes a la hora de incorporar prácticas docentes y estrategias inclusivas (Colmenero y Pegalajar, 2015; Nimante y Kokare, 2022). Se debe tener en cuenta que en algunos casos podrían no existir diferencias significativas en función de la edad y el género, ya que las prioridades que dan los docentes al proceso de enseñanza-aprendizaje van cambiando a lo largo de la carrera profesional según sus necesidades, mientras que sí pueden presentarse en función de la experiencia (Pasco et al., 2008).

Se pueden ver en el informe presentado por la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2011), que hay algunos factores que determinan la labor de los docentes en el sistema educativo escolar, y estos son la edad, el sexo, la formación, el contexto social o territorial. Estos factores señalan que hay diferencias muy claras en cuanto a la edad de los docentes, siendo cada vez más marcada la tasa de envejecimiento de esta población, sobre todo para los países de Europa y Asia, y otro tanto para algunos países en América (Pérez Martínez, 2019; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Otra diferencia notoria que existe en relación al profesorado femenino y masculino en los distintos niveles educativos, ya que, para los niveles de inicial y básica tiene mayor número de docentes mujeres que hombres, y, por lo contrario, en el bachillerato el número es mayor de docentes varones (Martínez et al., 2011), lo que en muchos casos se debe a la disciplina que enseñan.

En otros casos, el tipo de institución en el que se forman también incide en el ejercicio profesional, ya que no es lo mismo la formación en instituciones universitarias que en instituciones especializadas de nivel superior no universitario o el tipo de escuela o facultad de formación para el profesorado. También, otros factores que influyen son el contexto social, las instituciones públicas o privadas, el espacio territorial a la que pertenece la institución donde trabaja el docente y las distintas responsabilidades que ejerce dentro de la institución, también determina el desempeño docente (Bonilla-Mejía et al., 2018; Piqué y Rajadell, 2007).

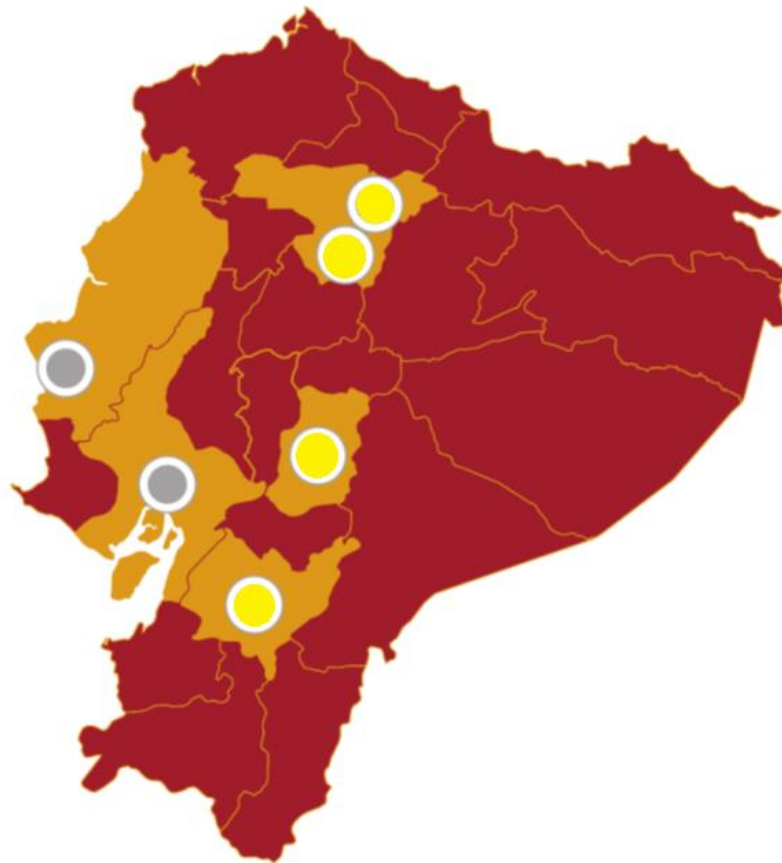
2.6 La red de colegios de la Compañía de Jesús en el Ecuador

La Red de Unidades Educativas Ignacianas (RUEI, en adelante) pertenecen a la Provincia Ecuatoriana de la Compañía de Jesús, está conformada por seis colegios, tiene el sistema de coeducación en los tres niveles: inicial, básica y bachillerato.

Estas unidades educativas (UE en adelante) se encuentran ubicados en dos de las cuatro regiones del Ecuador. En la Figura 4 se observan las UE de la región costa que están señalados en color gris y las de la región sierra están señalados en amarillo.

Figura 4

Ubicación geográfica de los colegios de la Compañía de Jesús en Ecuador



Fuente: página web de la RUEI (2022)

Las UE de la región de la costa son: la UE Cristo Rey que se encuentra en la ciudad de Portoviejo, provincia de Manabí y la UE Javier en Guayaquil, provincia del Guayas. Las UE de la sierra son: UE San Gabriel y UE San Luis Gonzaga que se encuentran en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha; la UE San Felipe Neri en la ciudad de Riobamba provincia de Chimborazo y la UE Borja en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay.

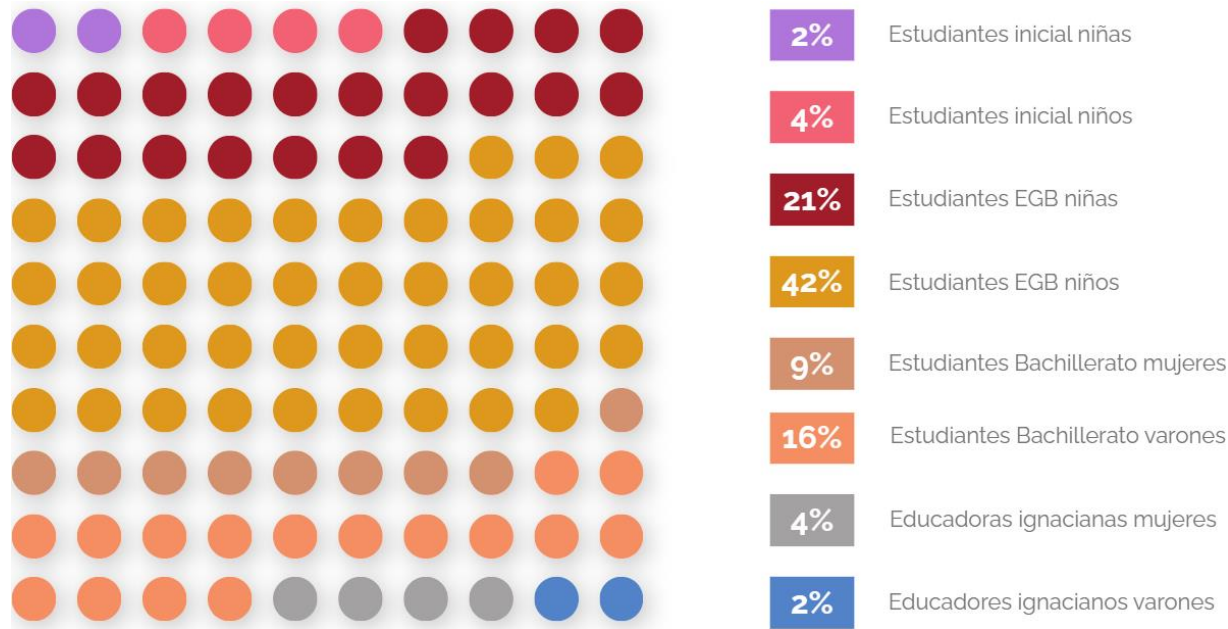
La red de colegios está conformada por los tres niveles educativos, cuenta con alrededor de 9500 estudiantes en las seis UE y más de 600 docentes, el tipo de sostenimiento es particular religioso y atienden a familias de clase media. Estas instituciones buscan brindar a la sociedad ecuatoriana una opción educativa alineada a los principios de bienestar calidad e innovación en

relación a la atención y nuevas demandas sociales, brindando y cimentando la fe católica, así lo expresan como parte del objetivo fundamental planteado en el congreso de educación Católica, en el cual manifiestan, a través de la Confederación Ecuatoriana de Establecimientos de Educación Católica (2022), que las instituciones están llamadas a construir procesos de transformación educativa de calidad, flexible en atención a las nuevas demandas sociales y continuidad del servicio educativo de la escuela católica, en busca de acercamiento a las necesidades de la comunidad educativa católica.

Asímismo, señalan la gran responsabilidad que cumplen los maestros y directivos con esta labor, ya que son los encargados de la transmisión del conocimiento y los valores de la fe católica como una acción concreta en el proceso educativo y de formación, resultando sumamente valioso el ejercicio de identificación y comprensión de los valores y capacidades concretas.

Figura 5

Total de estudiantes y docentes de la RUEI



Fuente: página web de la RUEI (2022)

Como parte fundamental en su visión institucional la Red de Unidades Educativas Ignacianas (n.d.) tiene el objetivo de innovar y replantear sus prácticas pedagógicas y los procesos de gestión con el fin de que se ajusten al modelo de persona que buscan formar con sus estudiantes, una persona consciente de su realidad, que sea competente con los aprendizajes que va adquiriendo a lo largo de su vida, compasivo con los demás y comprometido con la sociedad.

2.6.1 Modelo educativo de las instituciones de la red de unidades educativas

La propuesta educativa de la Red de Unidades Educativas Ignacianas (2018) incluye lineamientos que ubican la gestión educativa de los colegios que la conforman. Toma en cuenta elementos en común para el desarrollo del proyecto curricular institucional, bajo las orientaciones del Ministerio de Educación, que orientan su gestión educativa y permiten llevar a cabo un modelo educativo basado en estándares, criterios y principios que determinan el accionar de las unidades educativas de la red.

El enfoque pedagógico de la Red de Unidades Educativas Ignacianas (2018) tiene como referente pedagógico a los primeros colegios jesuíticos porque se alimenta de tres raíces: la tradición formativa escolástica, el humanismo flamenco y el humanismo italiano, un modo de educar que mejor representa lo que ningún otro, el ideal pedagógico, humanista y cristiano que anhela la Compañía de Jesús.

Los principios educativos se sustentan en las líneas educativas básicas, que se detallan en la Tabla 4, las cuales evidencian el proceder de enseñar y aprender en todas las unidades educativas. Estas aseguran la coherencia de todas las acciones de cambio institucional para la transformación en cuatro aspectos: currículo, metodología y evaluación, rol del docente y del estudiante, organización e infraestructura (cultural, tecnológica y virtual).

Tabla 4*Líneas educativas básicas RUEI*

Líneas	Acciones
Aprendizaje	Globalizador y profundo que permita el pensamiento eficaz y holístico para la comprensión y transformación de la realidad (local/global)
Evaluación	Es auténtica para mejorar y avanzar en el aprendizaje y formación de la comunidad educativa
Estudiante	Como centro y constructor de su aprendizaje y autonomía
Docente	Activador quien diseña y acompaña integralmente experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado y ubicuo que propician la comprensión, la cooperación y la apertura al cambio
Familias	Comprometidas con la transformación educativa e implicadas activamente en el proceso formativo de sus hijos
Cultura institucional	Crítica, reflexiva y colaborativa basada en la espiritualidad ignaciana
Espacios y tiempos de aprendizaje	que procura un sentido más justo y unificado de la vida Según las necesidades formativas de los estudiantes Espacios físicos, digitales, culturales y familiares Abiertos, flexibles, polivalentes y ágiles, con múltiples recursos para la conformación de entornos personales de aprendizaje

Fuente: (Red de Unidades Educativas Ignacianas, 2018)

2.6.2 Caracterización del docente Ignaciano de la RUEI

De acuerdo con el modelo educativo la Red de Unidades Educativas Ignacianas (2018) plantea que el perfil que espera como su docente se acople y alinee con el modelo de persona que busca formar en sus estudiantes seres íntegros, busca que sean una persona realista y espiritual, que interactúe con la realidad, creativo, justo y solidario, emotivo, con esperanza, involucrado y cooperativo, abierto al mundo y en constante proceso de transformación (Confederación Ecuatoriana de Establecimientos de Educación Católica, 2022).

En la misma línea, la RUEI describe el perfil del docente ignaciano según las siguientes características:

- **Gestiona sus emociones y es coherente en su actuar:**

Se le considera como un buen mediador entre el conocimiento y el estudiante, como la clave para el aprendizaje. Es un mediador frente al estudiante para que aprenda a gestionar el conocimiento. Es decir, el docente deberá desarrollar ciertas competencias en torno a la solución de problemas y proyectos relacionados a la vida ordinaria en contextos significativos.

Estas le permiten responder frente al trabajo en equipo, a tomar acción y resolver problemas, ser un buen ciudadano, expresarse y argumentar bien, tener pensamiento crítico, ser sensible al medioambiente, ser un gran líder, responder por la propia vida y la de otros desde una ética del cuidado y consolidar los procesos de autonomía.

En este sentido el docente de la Red de Unidades Educativas Ignacianas (2019) debería ser un ser empático, que describe y expresa los pensamientos, sentimientos, ánimos y reacciones que experimenta. Logra establecer criterios y metas para conducir la vida personal y profesional de acuerdo con su espiritualidad y/o escala de valores.

- **Es líder y orienta su gestión en los resultados pedagógicos:**

Tiene un papel activo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que conlleva reflexionar, debatir, acordar actuaciones, planificar. Por lo tanto, el docente discierne los procesos que lleva a cabo una con visión prospectiva y dinámica sobre los aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar. Diseña y aplica entornos de aprendizaje innovadores a través de actividades desarrolladas entre distintos actores educativos. Es un referente y modelo para el estudiante, al cual guía y acompaña en la construcción de su proyecto personal. Desarrolla un proceso de evaluación permanente para el aprendizaje, de tal forma que los resultados obtenidos promuevan el desarrollo integral de los estudiantes.

- **Abierto al cambio e innovador:**

Acoplado a las necesidades actuales, en las que los estudiantes presentan nuevos retos, lo cual exige ser capaces y estar preparados para ofrecer soluciones creativas y eficaces para los desafíos de hoy. Se enfoca en formar ciudadanos activos y comprometidos con una nueva

dinámica social. Lo cual implica que conoce y aplica una serie de metodologías activas, que le permiten al estudiante convertirse en un interlocutor y constructor de saber. Es un aprendiz activo y permanente, de todo aquello que le moviliza, a través del desarrollo cognitivo e instigado por desafíos intelectuales, a encontrar nuevas soluciones frente a situaciones problemáticas.

De tal manera que el docente, evidencia flexibilidad de su acción frente a cambios internos o externos de la institución y los acepta positiva y constructivamente, reorienta su actuar y modifica la propia conducta para alcanzar nuevos objetivos. Desarrolla nuevos enfoques en la enseñanza y aporta ideas nuevas e imaginativas. Se ocupa de su formación permanente, utilizando los medios que tienen a su alcance y las oportunidades que le brindan.

- **Vocación docente y de servicio:**

Los docentes se orientan en desarrollar procesos educativos personalizados que apuntan a la formación profesional futura, para una convivencia democrática, en pro del cambio y desarrollo social, con base en una formación ética y religiosa. Su vocación se orienta en la espiritualidad y la pedagogía ignacianas, como base del modelo pedagógico de las instituciones de la RUEI.

Por lo tanto, el docente vivencia de manera conscientemente la tarea educativa como vocación que da sentido al propio proyecto de vida, disfruta enseñando y aprendiendo, tanto con los estudiantes, como con otros miembros de la comunidad educativa, comunica sus experiencias de lo que lleva a cabo de manera efectiva, se compromete afectivamente con la misión, los valores y los objetivos de las instituciones y cada uno de sus estudiantes, acompañándolos y guiándolos mediante el acompañamiento en su proyecto personal. Estas acciones denotan un compromiso continuo por parte de los docentes de disponibilidad y colaboración permanente con las instituciones de la RUEI.

En conclusión, en el ámbito de la educación, las competencias son habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los profesionales desempeñarse de manera efectiva en su trabajo. En el contexto de la inclusión educativa, estas competencias son aún más

relevantes, ya que se espera que los docentes estén preparados para atender a la diversidad de sus estudiantes.

En este sentido, es fundamental desarrollar competencias inclusivas en los docentes, que les permitan crear ambientes educativos que valoren la diversidad y promuevan la participación activa de todos los estudiantes. Además, para que la inclusión sea efectiva, es necesario que las escuelas se conviertan en espacios inclusivos, en los que se reconozca y respete la diversidad de los estudiantes y se promueva su participación en igualdad de condiciones.

En Ecuador, la red de colegios de la Compañía de Jesús ha adoptado un modelo educativo basado en la formación de docentes Ignacianos, que se caracterizan por su compromiso con la inclusión y su capacidad para crear ambientes educativos que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. En este contexto, es importante comprender las características de la competencia inclusiva en los docentes, así como del modelo educativo de las instituciones de la red de unidades educativas, para entender el rol que juegan en la conformación de un sistema educativo inclusivo en el país.

Resumen del capítulo

En este capítulo se aborda la importancia que tienen las competencias para el desarrollo docente y en la consecución de un entorno inclusivo, en este sentido, se destacan dos tipos de competencias: las específicas o clave, relacionadas con áreas temáticas de cada profesión, y las genéricas o transversales, que se incluyen en cualquier título de formación educativa. Para el ámbito profesional, el desarrollo de competencias clave es esencial para interactuar efectivamente con el entorno y las personas, asumiendo responsabilidad, adaptándose al cambio y actuando de manera reflexiva y autónoma.

Estas competencias permiten combinar conocimientos, habilidades, motivación, valores éticos y actitudes para lograr acciones eficaces, por lo que, los docentes deben desarrollar habilidades específicas y competencias profesionales, tales como gestionar el aula, atender a la

diversidad, favorecer el desarrollo social y emocional de los estudiantes, trabajar en equipo y colaborar con las familias.

En este aspecto, los docentes y las escuelas al tener estas características se las consideran inclusivas ya que destaca la importancia que brindan en la manera efectiva de llevar a cabo los procesos educativos hacia los estudiantes en general y no solamente a los que presentan NEE. Como parte de estas habilidades incluyen el conocimiento y la pedagogía, la capacidad de administrar recursos y adaptar el aula a las necesidades del grupo, y la habilidad para trabajar en colaboración con los demás miembros de la escuela.

Es fundamental contar con el apoyo de las instituciones, en cuanto a recibir formación necesaria y brindar los recursos que requieren para dar mayor acceso a los estudiantes que presentan NEE. En este sentido, la escuela inclusiva se destaca en varios aspectos ya que acoge a la diversidad y ofrece un currículo adaptado a las necesidades específicas del aula. También promueve un modelo de enseñanza y aprendizaje interactivo, abierto y participativo, así mismo, fomenta la participación activa de los padres en la dinámica escolar.

En Ecuador el sistema educativo está regulado por el Ministerio de Educación, amparado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que se encarga de regular como de mantener y velar por que se cumpla con procesos educativos de calidad y por ende de la inclusión educativa, así también de promover la carrera docente. En este aspecto exige que los docentes deben tener un título de tercer nivel en educación o posgrado relacionado al ámbito educativo para ejercer su profesión acorde a lo que estipula la ley.

El sistema educativo incluye instituciones públicas, fiscomisionales y privadas, y se divide en tres niveles: inicial, básica y bachillerato, además, como parte de las instituciones particulares también están contempladas las instituciones religiosas, de las cuales la RUEI forma parte en esta investigación.

Esta red de instituciones, conformada por seis colegios de la Compañía de Jesús en Ecuador, basada en la coeducación cuenta con alrededor de 9,500 estudiantes y más de 600

docentes, la cual busca proporcionar una educación de calidad que se alinee con los principios de bienestar, innovación y atención a las nuevas demandas sociales, manteniendo a su vez un enfoque en los valores y la fe católica. Su modelo educativo se basa en los modelos de los colegios jesuitas y se sustenta en líneas educativas que incluyen un enfoque centrado en el estudiante, la evaluación auténtica, la colaboración de las familias y una cultura institucional crítica y reflexiva.

Las instituciones proponen el perfil del docente ignaciano en el que se destaca por su compromiso con la formación integral de los estudiantes, como también la creatividad, apertura al cambio y vocación de servicio. Estos docentes desempeñan un papel fundamental en la mediación del conocimiento, la orientación pedagógica, la innovación educativa y la formación ética y religiosa de sus estudiantes. A partir de su formación buscan brindar una educación de calidad, solidaria, arraigada en los valores católicos y adaptada a las necesidades actuales, bajo un enfoque pedagógico ignaciano, mostrando compromiso, liderazgo e innovación en su labor educativa.

CAPÍTULO 3

DIMENSIONES CLAVE EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INCLUSIVA

La evaluación es crucial para garantizar la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes en entornos escolares diversos. En este sentido, evaluar la competencia inclusiva en los docentes es necesario para identificar y definir las dimensiones clave que componen las características de los docentes inclusivos.

Por lo tanto, en este capítulo se presenta la propuesta sobre las competencias clave para el desarrollo del docente inclusivo en el aula regular. Para ello, a partir de la revisión de la literatura se seleccionaron los instrumentos que sirvieron de base para realizar la clasificación y categorización de las dimensiones con los cuales se elaboró la escala de medición que se propone en esta investigación.

A partir de la revisión de la evidencia empírica sobre distintas herramientas que evalúan la competencia inclusiva en los docentes se pretende realizar una propuesta ordenada, bajo criterios científicos, con aportes e instrumentos previamente validados (Braun et al., 2012), lo cual es importante para garantizar y contar con una herramienta que sea válida, confiable y relevante para el contexto específico en el que se aplicará.

3.1 Revisión de los instrumentos y criterios de selección

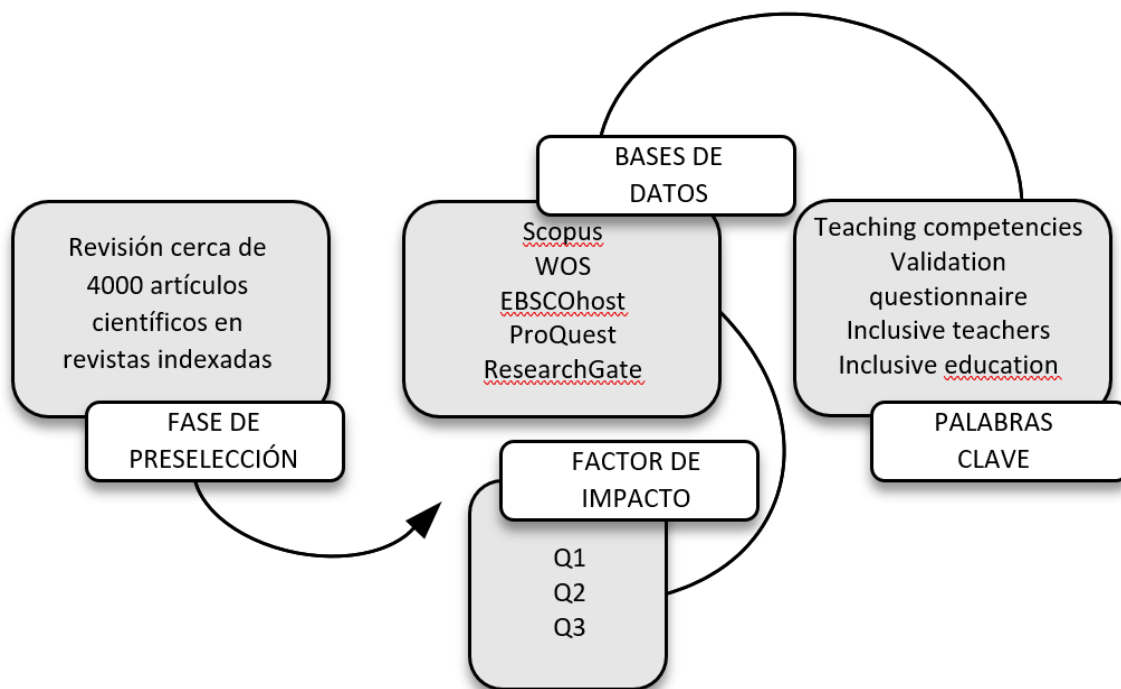
En este apartado se presenta la revisión y los resultados de los instrumentos seleccionados para la elaboración de la herramienta sobre la competencia inclusiva de los docentes en la educación escolar. Así mismo, luego de seleccionar los instrumentos se establece el enfoque, del cual se parte para la definición propuesta de la competencia inclusiva en esta investigación, esto permite saber cuáles son aquellos factores que tienen en común los estudios

revisados y poder extraer las dimensiones para elaborar una herramienta adaptada al contexto de los docentes ecuatorianos.

Para iniciar la construcción de la herramienta de competencias inclusivas, se tomó en cuenta ciertos criterios para la selección de artículos científicos (Arnau Sabatés y Sala Roca, 2020) como constan en la Figura 6. Estos estudios corresponden a investigaciones de tipo cuantitativo, ya que se basan en la validación de herramientas que se han aplicado para evaluar las competencias profesionales de los docentes, tanto de aquellos que han completado su formación, como también de estudiantes de carreras de educación. Se excluyeron los estudios de tipo cualitativo, para la selección de las dimensiones, porque no cumplían explícitamente con los criterios planteados para la investigación.

Figura 6

Criterios de selección de instrumentos



Tomando en cuenta la cantidad de información obtenida, primero se delimitó la búsqueda en las bases de datos utilizando las palabras clave, posterior a esto se verificó el factor de

impacto que tiene cada revista indexada. Otros aspectos tomados en cuenta fueron que se encontrasen dentro de los diez últimos años de publicación (2012-2022) y que fuesen cuestionarios aplicados a docentes en ejercicio o en formación.

Un aspecto importante a la hora de seleccionar los artículos fue tomar en cuenta los criterios de calidad de una prueba, en este caso la validez y la fiabilidad (Braun et al., 2012; Viladrich Segués et al., 2011), como parte fundamental en la elaboración de una herramienta.

Por lo tanto, se buscó que las herramientas tuvieran un índice de fiabilidad, con valores de consistencia interna importantes (Nunnally, 1978; Tavakol y Dennick, 2011). La mayoría de estos estudios presenta el resultado total del índice de fiabilidad de la herramienta, mientras que otros muestran el valor por cada dimensión o ítem evaluado, con el rango del menor al mayor, por tal razón se observa en la Tabla 8 valores α como, por ejemplo .91 o .45 - .84 respectivamente.

Del mismo modo, se revisó que las herramientas contaran con análisis factorial exploratorio (AFE en adelante) o análisis factorial confirmatorio (AFC en adelante), para conocer el nivel de validez y destacar las dimensiones obtenidas en cada estudio (Conway y Huffcutt, 2003; Lloret-Segura et al., 2014; Morata Ramírez et al., 2015), de esta manera, se extrajeron los ítems que permitirán elaborar la batería de preguntas.

Las investigaciones seleccionadas, corresponden a estudios realizados en distintos países alrededor del mundo, en los que se incluye Botswana, China, España, Portugal, República Checa, Colombia, Chile, Australia, Arabia Saudita, Turquía, México, Estados Unidos, lo que nos refleja una variedad de población a la que se ha investigado en relación a las competencias docentes en el ámbito de la inclusión.

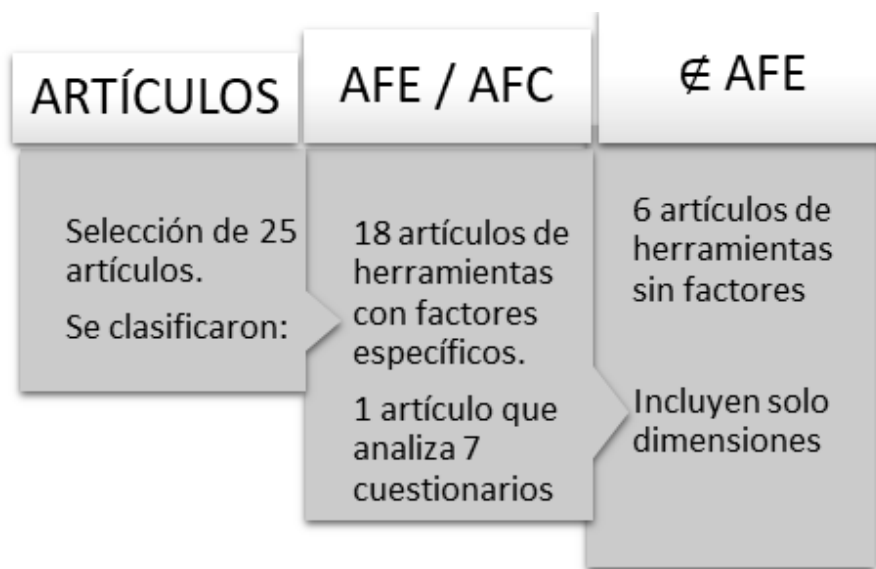
En la Figura 7 se ven el número de herramientas encontradas bajo los criterios mencionados en el apartado anterior, a partir de ellas se realizó una primera clasificación en herramientas que cuentan con AFC/AFE o las que no cuentan con este tipo de análisis, para

determinar posteriormente las dimensiones que presentan los estudios, de este modo se registró en una matriz la información más relevante de los instrumentos, a juicio de la investigadora:

- nombre del instrumento
- autor – año
- país donde se llevó a cabo la investigación
- título del artículo
- factor de impacto que tiene la revista
- base de datos donde fue publicado
- tipo de análisis factorial
- número de la muestra
- índice de fiabilidad
- tipo de competencia: inclusivas de los docentes o de las prácticas inclusivas

Figura 7

Resultados de herramientas seleccionadas



- **Estudios con AFE**

Luego de revisar detalladamente las herramientas seleccionadas se clasificaron según la información proporcionada, para lo cual se elaboraron dos tablas, una específica con AFE/AFC

(Tabla 5) y otra con los estudios que no cuentan con estos análisis ya que son herramientas que no dejan de aportar con las dimensiones que se analizaron y favorecen a esta investigación.

De esta manera se cuenta con 18 herramientas validadas mediante técnicas de estructura interna, adicional a estos están los siete estudios presentados en Braun et al. (2012), que orientan en la construcción de herramientas de evaluación de competencias docentes.

Es necesario destacar que el análisis factorial de los estudios permitirá revisar aquellas dimensiones que fueron analizadas en los distintos cuestionarios y de esta manera se tendrá una base como referencia para la elaboración de la escala *ad hoc*.

Tabla 5

Instrumentos de autoevaluación validadas mediante técnicas de estructura interna

Cuestionario, Autor, País	Título	Revista, Cuartil	Base de Datos	AFE/ AFC	n	α	Tipo de competencia
PCITS - Perceived Competencies for Inclusive Teaching Scale. (Kuyini et al., 2021) Botswana	Botswana teachers: competencies perceived as important for inclusive education	International Journal of Inclusive Education Q1	WOS	AFE	116	.91	Competencias docentes
TALIS 2018, Teaching and Learning International Survey. (Lopes y Oliveira, 2021) Portugal	Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy	Education Sciences Q2	Scopus	AFC	2544	.45 - .84	Prácticas inclusivas
Cuestionario de Percepción de Competencias Holísticas de los Estudiantes. (Chan y Luk, 2021) China - Hong Kong	Development and validation of an instrument measuring undergraduate students perceived holistic competencies	Assessment y Evaluation in Higher Education Q1	EBSCOHost	AFE	2192	.72 - .87	Competencias docentes
La Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Ideas y actitudes sobre competencias, formación y el desarrollo profesional. (Polo Sánchez et al., 2021) España	Factors to enhance the development of inclusive university communities: ideas, beliefs and attitudes of university teachers towards disability	Anales de psicología Q2	EBSCOHost	AFE	82	.92	Prácticas inclusivas
SE-PETE-R - Cuestionario revisado de autoeficacia en educación física inclusiva. (Kudláček et al., 2020) República Checa	The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors	International Journal of Inclusive Education Q1	WOS	AFE AFC	200	.82 a .92	Prácticas inclusivas
CEINCLUSIVA - Competence Evaluation Questionnaire in	Competencias docentes en Educación	Revista electrónica	Scopus	AFE AFC	158	.96	Competencias docentes

Cuestionario, Autor, País	Título	Revista, Cuartil	Base de Datos	AFE/ AFC	n	α	Tipo de competencia
the Degree in Early Childhood Education to Promote an Inclusive Education. (De Haro Rodríguez et al., 2020) Colombia	Infantil e inclusión educativa: diseño y validación de un cuestionario	interuniversitaria de formación del profesorado Q3					
CEFI-R - Cuestionario de Evaluación de la Formación docente para la inclusión educativa. (Rodríguez Macayo et al., 2020) Chile	Validation of a Questionnaire on Teacher Attitudes Towards Inclusive Education in Chile	Foro Educacional	WOS	AFE	497	.85	Prácticas inclusivas
CEFI-R - Cuestionario de Evaluación de la Formación docente para la inclusión educativa. (González-Gil et al., 2019) España	Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R	Revista Aula Abierta Q3	WOS	AFE	202	.89	Competencias docentes
Preservice Teacher Preparation for Inclusion Assessment Survey. (Walker y Laing, 2019) Australia	Development and initial validation of a questionnaire to improve preparation of pre-service teachers for contemporary inclusive teaching	e-Journal of Business Education y Scholarship of Teaching	EBSCOHost	AFE	326	.785 - .914	Prácticas inclusivas
Cuestionario de Prácticas Docentes Inclusivas en Alumnos con Discapacidades Permanentes Severas. (Colmenero et al., 2019) España	Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities	Cultura y Educación Q1	WOS	AFE	428	.984	Prácticas inclusivas
Cuestionario adaptado de los Estándares para la Preparación Inicial de los Profesionales de la	A Study Examining the Extent of Including Competencies of	International Journal of Disability,	EBSCOHost	AFE AFC	179	.91 a .95	Competencias docentes

Cuestionario, Autor, País	Título	Revista, Cuartil	Base de Datos	AFE/ AFC	n	α	Tipo de competencia
Educación Especial del CEC, Council for Exceptional Children (2009). (Alquraini y Rao, 2018) Arabia Saudita	Inclusive Education in the Preparation of Special Education Teachers in Saudi Universities	Development and Education Q2					
ESCOD - Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas. (Dios et al., 2018) España	Validación de la Escala de Competencias Docentes Organizacionales y Didácticas para Educadores	Revista Mexicana de Investigación Educativa Q2	Scopus	AFE AFC	1495	.95	Competencias docentes
(#ICOMpri3) -Cuestionario de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Inclusión de las Competencias Básicas. (Calderón et al., 2018) España	Diseño y Validación del Cuestionario de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Inclusión de las Competencias Básicas	Estudios sobre Educación Q3	ProQuest	AFE	335	.89	Competencias docentes
CEFI-R Cuestionario de Evaluación de la Formación docente para la inclusión educativa. (González-Gil et al., 2017) España	¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación	Revista Aula Abierta Q3	ResearchGate	AFE	697	.74	Competencias docentes
ITCQ - Inclusive Teachers Competency Questionnaire. (Deng et al., 2017) China	The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China	International Journal of Inclusive Education Q1	WOS	AFE AFC	505	.95	Competencias docentes
IEP - Teacher Competence Scale Adaptado de Taba-Tyler. (İlik y Sari, 2017)	The Training Program for Individualized Education	Educational Sciences: Theory y Practice Q3	EBSCOHost	AFE AFC	19	.98	Competencias docentes

Cuestionario, Autor, País	Título	Revista, Cuartil	Base de Datos	AFE/ AFC	n	α	Tipo de competencia
Turquía	Programs (IEPs): Its Effect on How Inclusive Education Teachers Perceive their Competencies in Devising IEPs				24		
Cuestionario <i>ad hoc</i> para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad. (Colmenero y Pegalajar, 2015)	Questionnaire for Future Teachers of Secondary Perceptions about Attention to Diversity: Design and Validation of the Instrument	Estudios Sobre Educación Q3	EBSCOHost	AFE	90	.915	Prácticas inclusivas
España CECD - Modelo de Evaluación de Competencias Docentes. (Luna y Reyes, 2015)	Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente	Revista Electrónica de Investigación Educativa Q2	EBSCOHost	AFE	1287 91	.98	Competencias docentes
México							

Estos artículos se encuentran indexados en las bases de datos EBSCOHost con 12 artículos, luego WOS con siete, Scopus con cuatro y, por último, ProQuest y ResearchGate con uno cada uno.

Como parte de estas investigaciones se puede ver que tres de estas publicaciones no tienen factor de impacto, sin embargo, estas revistas se encuentran incluidas en el índice de citas de fuentes emergentes (ESCI). Por lo tanto, se tomó en cuenta estos estudios ya que aportan y complementan la información referente a la consistencia interna (Alpha de Cronbach) con valores significativos en los resultados y, de esta manera se cuenta con estudios que favorece la elaboración de la herramienta y sobre todo la definición de las dimensiones que componen la escala.

En relación a las investigaciones sin factor de impacto está el estudio publicado por Rodríguez Macayo et al. (2020) que tiene como objeto evaluar la actitud docente en educación inclusiva. Esta investigación se encuentra en la base de datos de WOS, publicado en la revista Foro Educacional, su publicación es semestral de libre acceso, realizada por la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago de Chile, la cual realiza publicaciones académicas originales, a través de una revisión por pares ciegos. Esta revista atiende de manera particular los temas relevantes relacionados a Educación Básica, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Educación escolar, Educación Técnico Profesional y Universitaria; así como también, la propuesta de nuevas metodologías, didácticas, implementaciones curriculares, estrategias y posibles áreas de desarrollo pedagógico y científico.

De igual manera está el estudio presentado por Walker y Laing (2019), este tiene como objeto conocer las opiniones de los profesores principiantes y experimentados sobre la mejor preparación en formación para la enseñanza inclusiva contemporánea, esta investigación se encuentra en la base de datos de EBSCOHost. Está publicado en la revista electrónica e-Journal of Business Education y Scholarship of Teaching, que promueve la divulgación del desarrollo de

la enseñanza y la investigación en la educación empresarial a nivel internacional. La publicación pasa por una revisión por pares, por parte de la Asociación Australiana de Investigación en Educación Empresarial de manera semestral.

Por último, está el artículo de Kantor et al. (2021) que tiene como objeto identificar los aspectos comunes y específicos de la importancia de la evaluación de competencias del profesorado inclusivo por parte de distintos sujetos del proceso inclusivo en la escuela. Este estudio se encuentra en la base de datos de WOS, publicado en la revista *Clinical Psychology and Special Education*, ésta es una revista electrónica internacional e interdisciplinaria de libre acceso que publica tres veces al año, en el idioma inglés y ruso por la Universidad Estatal de Psicología y Educación de Moscú. Está dedicada a la investigación teórica y aplicada, los manuscritos presentados para su publicación se someten a un procedimiento de revisión anónima independiente. La revista atiende de manera particular los problemas de la educación inclusiva y especial, como también las cuestiones de habilitación y rehabilitación de las personas con discapacidad.

Se tomó en cuenta este artículo a pesar de no tener AFE, ya que las dimensiones que se detallan corroboran la investigación con aportes de las dimensiones inclusivas y se relacionan con los demás estudios analizados.

Por otro lado, el estudio presentado por Braun et al. (2012), el cual se encuentra en la base de datos de Scopus en una revista con factor de impacto Q1. Esta investigación lleva a cabo la revisión teórica de siete cuestionarios de competencias docentes autoevaluadas con el fin de señalar algunos criterios de un buen diseño de herramientas y cómo utilizar estos principios para contrastar los estudios sobre este tipo de competencias.

A pesar de que estos estudios han sido publicados hace más de diez años, aportan a la investigación, ya que todos ellos cuentan con AFE. Así mismo, en sus resultados se observa un índice de confiabilidad importante (Quero Virla, 2010), que tienen una muestra representativamente alta ya que estos cuestionarios se han aplicado a lo largo de los años en

Estados Unidos, Australia, Alemania y Reino Unido. En esta publicación, al tener más una década, solo se encontraron tres de las siete investigaciones en revistas indexadas con factor de impacto Q1 y únicamente dos de ellos están en las bases de datos EBSCOHost y WOS respectivamente, los demás artículos son accesibles a través de la web.

- **Estudios sin AFE**

Como ya se mencionó, también se tomaron en cuenta seis cuestionarios que no tienen referencia sobre la validez del constructo (Tabla 6), sin embargo, tienen relevancia a la hora de analizar las dimensiones o ítems que evalúan, estos aportan y corroboran la construcción y definición de las dimensiones que tomamos en cuenta para nuestra herramienta, además muestran buenos resultados en relación a la consistencia interna de los instrumentos.

Lo que buscamos con este tipo de estudios es respaldar la elaboración de una herramienta fiable, a partir de otros que ya han sido validados y cuenten con una base científica sólida en la interpretación de sus resultados y los índices de consistencia, para la elaboración de la nueva herramienta.

Cabe señalar, que a pesar de que uno de los criterios de selección es que las publicaciones estén dentro de los 10 últimos años, se tomó en cuenta el estudio de Harvey et al. (2010), ya que presenta resultados de una muestra representativa tomada a nivel nacional en Estados Unidos sobre la preparación de los docentes y la atención de las aulas inclusivas en todos los niveles de formación de educación especial, inicial, primaria, secundaria e institutos de formación del profesorado.

Esta herramienta cuenta con un buen coeficiente de consistencia interna ($\alpha = .83$), siendo este un valor importante a la hora de obtener los resultados, ya que un bajo nivel del coeficiente podría significar que el instrumento es una medida poco confiable de un rasgo o constructo (Braun et al., 2012). Adicionalmente, cuenta con las dimensiones que se ajustan y relacionan con los demás estudios y con el perfil de las competencias inclusivas.

Por otra parte, en dos de los seis estudios se ve que la muestra evaluada difiere del resto, ya que fue tomada en cuenta a partir del número de instituciones y no tanto al total de docentes evaluados. El estudio publicado por Sáenz De Jubera Ocón y Chocarro De Luis (2019) presenta una muestra que representa a 20 instituciones públicas de educación inicial y primaria que aparecen publicadas en la página web del gobierno de la Rioja. Por otro lado, el estudio presentado por (Arnaiz y Guirao, 2015) presenta la muestra tomada en dos momentos, el primero para llevar a cabo la validez de contenido con la participación de 18 jueces expertos y el segundo para realizar el análisis de la fiabilidad del instrumento a partir del pilotaje en 134 centros educativos de la Región de Murcia.

Tabla 6

Instrumentos de autoevaluación que aportan a la selección de dimensiones

Cuestionario, Autor, País	Título	Revista, Cuartil	Base de Datos	n	α	Tipo de competencia
Cuestionario ad hoc adaptado de “Cuestionario para la Detección de Conocimientos sobre el TDAH para Profesores”, de Pintor (2011). (Román-Meléndez et al., 2021) Colombia	Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia	Información Tecnológica Q2	EBSCOHost	91	.96	Competencias docentes
Cuestionario para evaluar las competencias del profesorado inclusivo y los resultados educativos requeridos por los alumnos con discapacidad. (Kantor et al., 2021) Rusia	Inclusive Professional Competences Assessment Paradigm of Pedagogical Community	Clinical Psychology and Special Education	WOS	983	.98 - .94	Competencias docentes
SACIE-R – Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised. TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale. (Li y Cheung, 2021) China - Hong Kong	Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and Concerns	International Journal of Disability, Development and Education Q2	EBSCOHost	94	.62 - .79	Prácticas inclusivas
ACADI - Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión. (Sáenz De Jubera Ocón y Chocarro De Luis, 2019) España	La Atención a la Diversidad desde la Perspectiva del Profesorado	Revista Mexicana de Investigación Educativa Q2	EBSCOHost	20*	.968	Prácticas inclusivas

Cuestionario, Autor, País	Título	Revista, Cuartil	Base de Datos	n	α	Tipo de competencia
ACADI - Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión. (Arnaiz y Guirao, 2015) España	La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Q3	EBSCOHost	18** 134	>.86	Prácticas inclusivas
Preservice Teacher Preparation for Inclusion Assessment Survey. (Harvey et al., 2010) USA	Preservice Teacher Preparation for Inclusion and Exploration of Higher Education Teacher-Training Institutions	Remedial and Special Education Q1	EBSCOHost	124	.83	Prácticas inclusivas

* 20 instituciones públicas de la provincia de la Rioja

** 18 jueces para validar inicialmente el cuestionario - 134 centros para la validación final del cuestionario

A pesar de que estos instrumentos no cuentan con datos de que las herramientas fueron validadas mediante técnicas de estructura interna, se pueden ver parte de las dimensiones que fueron evaluadas o los ítems que lo conforman. De igual manera, ellos cuentan con coeficiente de consistencia interna con valores importantes (entre ,79 y ,98) que demuestran ser consistentes en cuanto a su contenido (Quero Virla, 2010). Esto es valioso a la hora de reconocer la coherencia y correlación entre los ítems de los instrumentos, en relación a que miden el mismo constructo, tomando en cuenta que las herramientas que se han sistematizado evalúan competencias docentes con un enfoque de inclusividad en las aulas con estudiantes con o sin discapacidad.

Luego de esta primera fase de revisión de las herramientas, para poder clasificar y determinar las principales dimensiones que componen la competencia inclusiva, se extrajo la información a partir de las dimensiones que establecen los estudios y directamente de sus resultados.

Para llevar a cabo la sistematización de las dimensiones que cada herramienta presenta, se elaboró una matriz en Excel para determinar aquellos factores comunes entre sí, de esta manera se identificaron los ítems que los componen, se descartaron aquellos que se repiten y se seleccionaron los que son más relevantes a la hora de plantear la herramienta.

De este modo, se tomó en cuenta las investigaciones de varios autores de las que se determina el enfoque que da referencia a la elaboración de la escala *ad hoc* (Arnaiz y Guirao, 2015; Calderón et al., 2018; Colmenero, 2015; Colmenero y Pegalajar, 2015; De Haro et al., 2020; Dios et al., 2018; Luna y Reyes, 2015). En estos estudios las dimensiones se encontraron en los cuestionarios presentados como anexos, como parte de sus resultados de forma explícita o como parte de los análisis, de esta manera se obtuvo los ítems que aplicaron, lo cual facilitó el análisis de los instrumentos.

En un inicio se extrajeron los ítems de manera literal y en un segundo momento se los clasificó y sustituyó con contenidos generales de acuerdo a la categoría acorde a la dimensión

debido a la cantidad de ítems que contienen algunos cuestionarios, sobre todo para los casos que no tienen análisis de fiabilidad.

Se revisó detalladamente cada herramienta y bajo la evidencia empírica se observa que a la hora de evaluar las distintas dimensiones se encuadran en la categoría de las competencias que el perfil del docente inclusivo debe tener (Luna y Reyes, 2015; Román-Meléndez et al., 2021), el cual toma en cuenta las variables de formación pedagógica y competencias disciplinares.

Además, se valora el conocimiento y dominio de estrategias metodológicas y didácticas, así como la capacidad para atender a la diversidad del alumnado (Batanero, 2013; Fernández, 2013). Esto incluye identificar necesidades, desarrollar estrategias innovadoras para adaptarse a las NEE, aplicar el currículo con las adaptaciones necesarias y trabajar con equipos multidisciplinarios, todo ello se realiza en un entorno respetuoso e inclusivo hacia la diversidad.

Estos estudios se basan en los resultados de las variables que tuvieron mayor relevancia según los índices de consistencia interna y de fiabilidad, con lo cual para obtener las distintas dimensiones se priorizó la selección de sus ítems y aquellos en los cuales el docente de educación inclusiva destaca su capacidad de formación, desempeño para crear un entorno educativo especial, el dominio de métodos y tecnologías especiales de enseñanza y educación de los alumnos con discapacidad (Kantor et al., 2021).

Encontramos que en los estudios de Dios et al. (2018) y Román-Meléndez et al. (2021) se destacan las acciones relacionados a la dimensión del saber en función de los conocimientos sobre las necesidades educativas especiales, la normatividad inclusiva, procesos metodológicos, la pedagogía y didáctica adaptativa inclusiva (Calderón et al., 2018; De Haro Rodríguez et al., 2020; Deng et al., 2017; González-Gil et al., 2019; Kuyini et al., 2021; Rodríguez Macayo et al., 2020; Román-Meléndez et al., 2021; Walker y Laing, 2019). Por lo tanto, se determinó que estos estudios tienen factores en común en relación a las prácticas inclusivas y procesos relacionados con el desarrollo pedagógico.

Cabe señalar que los estudios presentan dimensiones que se destacan por encontrarse presentes en todos los instrumentos analizados, lo cual indica que forman parte intrínseca de una cultura institucional, por esta razón, se los presenta como los más relevantes para la presente investigación.

En ellos se establecen, como punto de referencia las dimensiones que se detallan a continuación y coinciden especialmente en el planteamiento de objetivos curriculares mediante la adaptación de los contenidos de aprendizaje y en la adecuación de la enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

También se toman en cuenta factores como las metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje, la investigación en el aula a partir de problemáticas en el aprendizaje y la convivencia escolar, la creatividad para el desarrollo de métodos, técnicas y estrategias que benefician la inclusión y la innovación educativa apoyada en el uso de las TICs (González-Gil et al., 2017).

Dentro de estas dimensiones están las prácticas inclusivas, que incluyen categorías relacionadas con las habilidades y actitudes del profesorado en la inclusión, el desarrollo de prácticas educativas inclusivas e interculturales, los estilos de enseñanza y aprendizaje, así como las experiencias educativas y el manejo de conductas (Alquraini y Rao, 2018; Colmenero et al., 2019; De Haro Rodríguez et al., 2020; Dios et al., 2018; González-Gil et al., 2017; Román-Meléndez et al., 2021; Walker y Laing, 2019).

En cuanto a la dimensión de las actitudes y ejecutar acciones, se toman en cuenta un conjunto de elementos tales como el manejo de la ética del cuidado, principios y valores morales, cívicos y habilidades humanísticas como parte del contexto escolar (Alquraini y Rao, 2018; González-Gil et al., 2019; Sáenz De Jubera Ocón y Chocarro De Luis, 2019).

Para la dimensión de las relaciones e interacción se toman en cuenta al conjunto de habilidades identificadas como manejo de la convivencia en el clima escolar (Arnaiz y Guirao, 2015; Colmenero y Pegalajar, 2015), desarrollo de habilidades sociales en escenarios de

inclusión social y manejo del modelo social de discapacidad. Otro factor que se topa en esta dimensión es el factor humano (Alquraini y Rao, 2018; De Haro Rodríguez et al., 2020; González-Gil et al., 2019; Kudláček et al., 2020; Kuyini et al., 2021; Rodríguez Macayo et al., 2020; Walker y Laing, 2019), en el que incluye el apoyo de ayudantes para el profesor y el trabajo con especialistas, el apoyo por parte de pares en el trabajo de destrezas y adaptación de tiempo, estrategias y espacios; lo cual implica trabajar de manera colaborativa con equipos multidisciplinarios.

En relación a la colaboración profesional y el trabajo colaborativo entre pares (González-Gil et al., 2019; Rodríguez Macayo et al., 2020; Sáenz De Jubera Ocón y Chocarro De Luis, 2019), se evalúa las clases entre profesores, se enfoca en enseñar conjuntamente en equipo en la misma clase, proporcionar retroalimentación a otros profesores sobre su práctica, participar en actividades conjuntas en diferentes clases y grupos de edad, asumiendo una actitud de liderazgo, respeto a sí mismo y hacia las diferencias (Deng et al., 2017; Li y Cheung, 2021; Walker y Laing, 2019).

De esta manera, para conseguir sinergia en el trabajo que se lleva a cabo, se deben contar con recursos materiales (Alquraini y Rao, 2018; Sáenz De Jubera Ocón y Chocarro De Luis, 2019), que significan un apoyo indispensable para el docente a la hora de planificar y estos a su vez van de la mano de las adaptaciones curriculares (Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, 2011) para poder desarrollar la Inclusión Educativa de manera efectiva y se consideran una estrategia importante de la educación inclusiva que propone cambios o modificaciones en igualdad de oportunidades, eliminando las barreras frente al aprendizaje y fomenta la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Otra dimensión relevante es el desarrollo profesional efectivo de los docentes (De Haro Rodríguez et al., 2020; Flores-Lueg y Roig Vila, 2016; González-Gil et al., 2019), que se enfoca en evaluar sus conocimientos previos, verificar su adaptación a las necesidades de desarrollo personal y profesional, ofrecer formación y capacitación continua, y mantener una estructura

coherente centrada en los contenidos necesarios para enseñar las materias específicas (Arnaiz y Guirao, 2015; Colmenero et al., 2019; Sáenz De Jubera Ocón y Chocarro De Luis, 2019).

También están las dimensiones que evalúan la satisfacción laboral con el entorno de trabajo (Blanco, 2009), la autoeficacia en la instrucción, el saber comunicarse efectivamente de manera oral y escrita con los alumnos, utilizar una variedad de estrategias de evaluación, proporcionando una explicación alternativa cuando los alumnos lo requieren (Deng et al., 2017; Li y Cheung, 2021; Paz Delgado, 2014).

Hasta este punto, se observa que las dimensiones consideradas en estos estudios comparten factores comunes en la mayoría de ellos y tienen en cuenta la inclusión y el trabajo con la diversidad del estudiantado como objeto de investigación, lo que refleja un enfoque principalmente inclusivo. Por otro lado, el estudio de Braun et al. (2012), también presenta herramientas y dimensiones que se alinean con la formación del profesorado, aunque no se considere específicamente el perfil del docente inclusivo, muchas de estas dimensiones comparten un enfoque similar y están relacionadas con las presentadas en los estudios anteriores.

Para poder llevar a cabo la elaboración de la escala de medición, previamente se procede con la descripción de la clasificación y categorización de las dimensiones que dan marco a la herramienta.

3.2 Clasificación y categorización de las dimensiones

Se llevó a cabo la clasificación y posterior categorización (Romero Chaves, 2005) con base a la definición de las dimensiones encontradas en los estudios analizados (Anexo I), esta información nos sirvió como base para la elaboración de la propia herramienta.

Esta categorización se realizó a nivel conceptual de los factores encontrados, en función de la similitud del contenido teórico de cada herramienta basados en las fases de acuerdo con lo que plantea (Bernete, 2013).

Una vez que se extrajeron y obtuvieron las dimensiones, se procedió a clasificarlas y categorizarlas asignándoles códigos según sus respectivas definiciones, y, finalmente se realizó la explotación de los datos, en la que se editó la redacción y puntuación del texto, se analizó el contenido a través del análisis de frecuencia de palabras, conceptos o temas, para encontrar patrones y tendencias en el contenido (Dagiene et al., 2017), con lo cual se depuraron los resultados (Tabla 7).

Tabla 7

Clasificación de las dimensiones de la competencia inclusiva

Palabras clave	Clasificación por contenido
Didáctica	Procesos relacionados a las estrategias de enseñanza-aprendizaje.
Metodología	Procesos relacionados a los modelos y metodologías inclusivas.
Currículo	Procesos relacionados a la planificación y adaptaciones curriculares.
Evaluación	Procesos de evaluación, incluyendo las estrategias inclusivas.
Adaptaciones	Toma en cuenta los procesos de adaptación, al currículo, metodologías, programas de atención a la diversidad, recursos, incluyendo el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
Inclusión	Reconoce todos los procesos inclusivos y de atención a la diversidad, sustentados en la legislación.
Trabajo con pares	Capacidad de gestionar el trabajo entre los estudiantes, aplicando estrategias inclusivas.
Trabajo colaborativo	Capacidad para gestionar el trabajo de manera colaborativa, con equipos y la comunidad en general.
Valores	Promueve el respeto y reconocimiento de los valores en el marco de las competencias genéricas.
Liderazgo	Relaciona la manera de actuar frente a diversas situaciones, contextos y con otros, apoyándose en su capacidad de autoconocimiento.
Problemas de conducta	Capacidad para manejar problemas relacionados al comportamiento y la conducta de los estudiantes.
Formación docente	Reconoce la formación previa, autoformación actual y permanente por parte del docente.

El proceso de categorización derivó en cinco dimensiones, que son: el Proceso pedagógico, las Prácticas inclusivas, el Trabajo colaborativo, la Actitud y valores y el Desarrollo profesional y se las describe a continuación:

Dimensión: Proceso pedagógico

Para orientar esta dimensión tomamos en cuenta aquellos aspectos que se desarrollan y están relacionados con las actividades diarias de la labor docente: el diseño y la planificación

curricular que utilizan modelos y metodologías que involucran estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje (Forteza, 2019), en la cual el docente se encarga de su desarrollo y evaluación como parte del cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de las actividades de clase hasta su consecución, todos ellos en función de atender a la diversidad.

La dimensión en la que se abordan los procesos pedagógicos tiene el enfoque de desarrollo de competencias, como un conjunto de decisiones que van articuladas en relación a un modelo educativo basado en las competencias básicas de desempeño (Toribio Briñas, 2010) y que dotan de contexto y contenido a los alcances pedagógicos en torno a la organización, el diseño curricular y didáctico (Ballester y Santamaría, 2011).

Para llevar a cabo un proceso pedagógico adecuado Davis et al. (2004) señalan que independientemente del tipo de discapacidad o de la categoría de la necesidad específica de los estudiantes, es recomendable aplicar las mismas estrategias de enseñanza para todos y la diferencia dependerá más en la metodología y el énfasis de la aplicación que se lleve a cabo en el aula (Algahtani, 2017).

Las implicaciones organizativas que involucran procesos inclusivos se desarrollan en el marco de la autonomía pedagógica de los centros, que tendrán la libertad para elaborar, aprobar y ejecutar los proyectos educativos y de gestión, así como también las normas de organización y funcionamiento propio. En este sentido, los centros a través de su accionar y funcionamiento desarrollan las competencias básicas y los demás elementos curriculares desde los diferentes niveles (Santamaría, 2012).

Por otra parte, la implicación que tiene que asumir el docente como parte del diseño curricular y la organización de la planificación, también supone un cambio en el desarrollo de la competencia inclusiva. Dado que, debe lograr que los contenidos sean útiles, desarrollar objetivos que se evalúen en un plazo flexible, acorde con los criterios de evaluación o herramienta diseñada con esa finalidad.

De esta manera las implicaciones metodológicas integran las decisiones que van orientadas a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las aulas. Por tanto, establece la forma de relación que se da entre el profesorado con el alumnado y a su vez con el contenido.

Dimensión: Prácticas Inclusivas

Esta dimensión reconoce todos los procesos inclusivos y de atención a la diversidad, sustentados en la legislación basada en el Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades (2017) y las políticas inclusivas que de allí se desprende el factor de apoyo que reciben las personas con NEE. Rodríguez Macayo et al. (2020) toman en cuenta como punto clave la adaptación de los procesos llevados a cabo en el aula y fuera de ella, los programas de atención a la diversidad, el uso de los recursos, incluyendo el de las TICs.

Se puede decir que, se logra conseguir el éxito de esta dimensión cuando las actividades desarrolladas dentro y fuera del aula motivan la participación de todo el alumnado y en donde se consideran los conocimientos y experiencias, que favorecen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, utilizando los recursos disponibles de la escuela y la comunidad (García, 2015).

De esta manera, Ainscow et al. (2003) consideran a las prácticas inclusivas como aquellas acciones que permiten superar las barreras en función de la participación y el aprendizaje de los alumnos, para ello se toman en cuenta varios factores del contexto que influyen en la toma de decisiones; entre estos están los procesos sociales de aprendizaje que se dan como parte del trabajo específico de la acción, en este caso el de los docentes.

Por lo tanto, los docentes para desarrollar prácticas inclusivas deben tener en cuenta que la metodología desarrollada contemple estos procesos sociales de aprendizaje (Flores Barrera et al., 2017). Para el efecto se requiere que este grupo de actores, ejecuten la toma de decisiones en común sobre las prácticas en beneficio de sus estudiantes. Esta manera de establecer las formas de trabajo les permite recopilar y encontrar resultado en distintos tipos de información

sobre los procesos inclusivos. Por otra parte, diversos autores (Ainscow et al., 2003; García, 2015; Serrato Almendárez y García Cedillo, 2014; Verdugo Alonso et al., 2018) señalan que las prácticas inclusivas se potencializan en la medida en que los miembros de la comunidad educativa se involucran en torno a minimizar las barreras del aprendizaje.

Siguiendo la línea de la investigación de Serrato Almendárez y García Cedillo (2014) se toman en cuenta, como parte de la evaluación de las prácticas inclusivas en el aula, el uso de los recursos, en el que se incluye el tiempo para la organización de las actividades del aula y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, la forma en que el personal docente enseña, las estrategias que utilizan y las adaptaciones curriculares, estos componentes se convierten en parte esencial para desarrollar la dimensión de las prácticas inclusivas.

Dimensión: Trabajo colaborativo

Para definir el enfoque que tiene esta dimensión, sobre el trabajo colaborativo y en equipo, nos orientamos en las evidencias que encontramos en los estudios analizados, acerca de la capacidad que tienen los docentes de gestionar el trabajo entre y con equipos, la comunidad en general y con los estudiantes, aplicando estrategias inclusivas.

Ainscow (2015) refiere en varios estudios, resultados que indican que un mejor uso del trabajo cooperativo entre pares puede contribuir a desarrollar aulas de clase más inclusivas, de tal manera que, mejoran las condiciones de aprendizaje de todos sus estudiantes.

Por otra parte, el trabajo realizado a través de un equipo multidisciplinario especializado, para atender las necesidades educativas, garantiza la efectiva inclusión, permanencia y promoción de los estudiantes dentro del sistema educativo (Herdoíza-Estévez, 2015).

Una característica que tiene la educación inclusiva es el desarrollo del trabajo colaborativo, que tiene como finalidad dar respuesta y cubrir la multidisciplinariedad que implica la educación y gestionar el conocimiento desde distintas perspectivas, en la que el trabajo colaborativo se vuelve una prioridad para llevar a cabo procesos inclusivos (Hernández-Ayala y Tobón-Tobón, 2016).

Dimensión: Actitud y valores

La dimensión que abarca la actitud de liderazgo y promueve los valores y reconocimiento de las acciones docentes, se desarrollan en el marco de las competencias en las que la persona toma acción frente a diversas situaciones, contextos y con respecto a otros, se apoya en su capacidad de autoconocimiento para la resolución de problemas (Ainscow y Miles, 2008; Booth y Ainscow, 2018; Echeita, 2012).

Esta dimensión se enfoca en las cualidades positivas que tiene el docente, respecto a la interacción con los estudiantes para una sana convivencia con la comunidad educativa. Prieto et al. (2015) señalan a la “madurez emocional (aceptación, empatía, autenticidad, capacidad de escucha y respeto); comprensión de sí mismo; cordialidad; confianza; actitudes de profesionalidad; manejo de sentimientos y emociones; manejo de tensión y estrés, y, finalmente, solución de problemas y conflictos (p. 159)” como los indicadores que fueron considerados para evaluar las actitudes positivas de los docentes.

Complementando en relación a la concepción de esta dimensión, que concuerda con el estudio de Silva et al. (2020) en el que se contempla a la dimensión actitudinal como parte importante entre los conocimientos-saberes y las habilidades-acciones, se piensa que las actitudes están relacionadas directamente con el comportamiento, la identidad y la voluntad; y estos y estos a su vez se relacionan en el marco de los valores y virtudes o la falta de ello.

Por otra parte, las actitudes y la motivación del profesorado tienen un rol crucial como estrategias de los docentes para actuar en sus responsabilidades como parte de una institución educativa (Butler y Shibaz, 2008). Estas actitudes también son importantes para dar una respuesta inclusiva a diferentes tipos de diversidad, teniendo presente las diferentes necesidades existentes en el aula (Milner, 2010).

El docente debe estar inserto en un espacio que genere acciones inclusivas, proactivas y de liderazgo, ya que, como Ainscow (2015) indica, los modelos educativos que se presentan como más tradicionales se convierten en una barrera para el proceso de enseñanza, se

convierten en espacios de desmotivación y desgaste, tanto para el alumno como para el docente (Martín-Sánchez y Groves, 2016) que no le permiten actuar acorde a la resolución de problemas en tareas inesperadas.

De esta forma, la resolución de problemas se convierte en una premisa de la cultura de las escuelas inclusivas al permitir no solo poner en práctica los conocimientos, sino saber actuar frente a una determinada realidad (Catano y Harvey, 2011), utilizando los recursos disponibles para ello (Matas Terrón y Quispe Yapo, 2014). Así mismo, el liderazgo al ser una actitud que forma parte del trabajo y del desempeño de los docentes, fomenta e incentiva el aprendizaje de los estudiantes, según la manera cómo lo haga (Blanco, 1999).

Dimensión: Desarrollo profesional

La dimensión de desarrollo profesional está relacionada con su concepto, que se instauró en el ámbito educativo a inicios del siglo XXI para referirse respecto al profesional de la enseñanza (González Brito, 2007; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2011; UNESCO, 2015). Este desarrollo profesional responde a los procesos de transformación que han tenido las reformas educativas en los distintos países, pero a pesar de haber reformas los cambios y los avances han sido escasos en este ámbito, sobre todo en América Latina, que apuntan hacia la mejora de la calidad educativa, lo cual es una responsabilidad por parte de los organismos educativos (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2011)).

Esta dimensión se refiere a los procesos de formación inicial, autoformación actual y permanente por parte del docente, debido a los cambios y necesidades que han surgido a lo largo de la carrera docente (Fischer et al., 2018). Responde al carácter permanente que debe mantener, lo que permite la evolución profesional en cuanto a la práctica laboral, ya que se espera que esta se dé de manera permanente o a lo largo de toda la vida (Carrasco Aguilar et al., 2022; Gonzaga Romero, 2022; Tello Díaz-Maroto y Cascales Martínez, 2015; Vargas et al., 2021).

Debido a la importancia que tiene la competencia profesional en torno a la formación del profesorado, se la considera y reconoce como parte del perfil profesional específico frente a la formación de los demás, lo cual conlleva entender la práctica de la enseñanza como una profesión que requiere mayores alcances en su formación y que vaya acorde a la demanda actual (Bujanda Sáinz De Murieta, 2017).

Gracias a las demandas que ha tenido la educación en los últimos años, el rol del perfil docente está cambiando, puesto que se ha visto condicionado según el contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, el dominio de uno o varios idiomas, el incremento de las dificultades de aprendizaje o el dominio de las nuevas tecnologías de la información (Carrasco Aguilar et al., 2022; Pavié, 2011), de todo esto se considera por tanto, que los docentes deberían tomar acción frente a su rol y su formación para atender a todos los estudiantes por igual, pero dar especial atención a aquellos que más lo necesitan.

El hecho de la actualización o autoformación permanente por parte del docente es una necesidad imperativa, ya que dependerá de su formación y desempeño la mejora de la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes para conseguir una educación más inclusiva (Juárez Romero et al., 2018; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2011; UNESCO, 2015).

Finalmente, a partir de la definición que se realizó, se concretaron las cinco dimensiones como se pueden ver en la Tabla 8 y se procedió con la elaboración de la escala que se presenta a continuación.

Tabla 8

Definición de las dimensiones de la competencia inclusiva

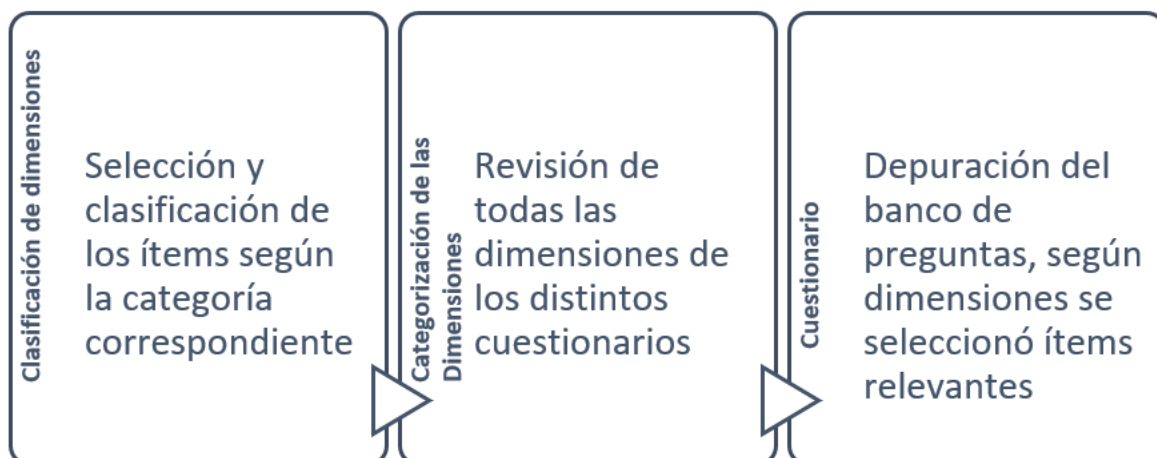
Factores	Descripción de indicadores
Proceso pedagógico	Llevar a cabo procesos didácticos relacionados a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, a los modelos y metodologías inclusivas, a la planificación, al diseño curricular y la evaluación.
Prácticas inclusivas	Reconocen todos los procesos inclusivos y de atención a la diversidad, sustentados en la legislación, además toma en cuenta la adaptación de los procesos y programas de atención a la diversidad, los recursos, incluyendo el uso de las TICs.
Trabajo colaborativo	Gestionan la capacidad del trabajo entre y con equipos, la comunidad en general y los estudiantes, aplicando estrategias inclusivas.
Actitud y valores	Promueven el respeto y reconocimiento de los valores en el marco de las competencias, tomando acción frente a diversas situaciones, contextos y con otros, apoyándose en su capacidad de autonomía y conocimiento.
Desarrollo profesional	Implican los procesos de formación previa, autoformación actual y permanente por parte del docente.

3.3 Escala de medición

A continuación, se presenta el proceso que se llevó a cabo para elaborar la escala de medición, en la Figura 8 se pueden ver las fases del proceso.

Figura 8

Fases de la elaboración del instrumento



A partir de la información que se obtuvo, luego de revisar las dimensiones que contienen los estudios, se elaboró una tabla de los factores que tienen en común, de tal manera que sirvió para definir las categorías y clasificar los ítems correspondientes a cada una de estas.

En este punto cabe señalar que, aun cuando la elaboración del instrumento se basa en las dimensiones y categorías de las herramientas revisadas a nivel conceptual (Bernete, 2013) y, que cuentan con índices de fiabilidad adecuados, se propone como parte de este estudio hacer la validación de la herramienta con AFC con el fin de confirmar aquellas categorías que destaca nuestra investigación a nivel teórico y conocer su nivel de consistencia interna, para evaluar si la escala cumple con las exigencias psicométricas requeridas en la investigación educativa (Sarceda-Gorgoso et al., 2020; Viladrich Segués et al., 2011).

A continuación, se presentan los indicadores extraídos de las herramientas que se utilizaron inicialmente para la elaboración de la escala, que luego de la validación por pares y del ajuste del modelo se reformularon, estos se pueden ver en la versión final del cuestionario que contiene la escala (Anexo II).

En la dimensión de Proceso pedagógico se incorporan los indicadores (Tabla 9) tomados de los instrumentos de la literatura revisada. Estos indicadores abordan aquellas acciones y estrategias educativas que los docentes realizan en su actividad profesional a diario con sus estudiantes.

Tabla 9

Indicadores dimensión Proceso pedagógico

Instrumento	Ítem
(Kuyini et al., 2021)	1. Utilizo la información de la evaluación para planificar las clases de los alumnos 2. Adapto los objetivos curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos 3. Diseño programas educativos individualizados (PEI) 4. Planifico la lección para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje
(Kantor et al., 2021)	

Instrumento	Item
(De Haro et al., 2020)	5. Tengo conocimientos de los métodos especiales y las tecnologías educativas para la enseñanza y la educación de los estudiantes con discapacidades
	6. Aplico diferentes formas, métodos y herramientas de organizar el trabajo educativo con los alumnos con discapacidad, teniendo en cuenta las características individuales y tipológicas de las características de su desarrollo
(Dios et al., 2018)	7. Conozco estrategias metodológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares para promover la educación inclusiva
	8. Planifico acciones pedagógicas y curriculares para favorecer las prácticas inclusivas
	9. Promuevo procesos pedagógicos que involucran a todos los estudiantes
	10. Utilizo diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para responder a las necesidades de los alumnos
	11. Aplico la evaluación como un instrumento para mejorar las prácticas educativas relacionadas con educación inclusiva
(Luna y Reyes, 2015)	12. Analizo y cuestiono las propuestas curriculares de la Administración Educativa
	13. Conozco los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos
	14. Diseño y desarrollo proyectos educativos y unidades de programación que permiten adaptar el currículum al contexto
	15. Explico los criterios de evaluación de la materia
	16. Realizo evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje
	17. Respeto los criterios de evaluación planteados al inicio del curso

En la dimensión de Práctica inclusiva se incorporan los indicadores tomados de los instrumentos de la literatura revisada (Tabla 10). Estos indicadores abordan aquellas acciones y enfoques educativos que promueven la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, la cual implican la creación de entornos educativos que sean acogedores, respetuosos y accesibles para todos, donde se valora a cada uno de sus miembros.

Tabla 10*Indicadores dimensión Práctica inclusiva*

Instrumento	Item
(Kuyini et al., 2021)	1. Identifico las necesidades especiales 2. Modifico los contenidos de aprendizaje para satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos en su clase 3. Adapto los materiales curriculares para los alumnos de su clase
(Kantor et al., 2021)	4. Creo un entorno educativo especial que sea psicológicamente seguro y cómodo para el desarrollo de los niños con discapacidades 5. Identifico la necesidad de ayuda específica para los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, y proporcionar la necesidad educativa
(Chan y Luk, 2021)	6. Tengo la capacidad de encontrar, evaluar y utilizar eficazmente la información 7. Conozco los conceptos y principios propuestos para la EI 8. Conozco la ley y normativa referida a la atención a la diversidad y al desarrollo de la EI 9. Conozco las necesidades educativas presentes en estudiantes con NEE 10. Conozco las adaptaciones curriculares para NEE 11. Conozco las fuentes y servicios provistos por las autoridades de educación 12. Conozco los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación 13. Identifico y elimino barreras para el aprendizaje y participación en todos los estudiantes
(Dios et al., 2018)	14. Promuevo el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y discriminación 15. Preparo, selecciono o construyo materiales didácticos y utilizo en los marcos específicos de las distintas disciplinas 16. Utilizo e incorporo adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación 17. Realizo actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva 18. Potencio el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de la educación integral
(Colmenero y Pegalajar, 2015)	19. Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado 20. La atención a la diversidad debe ocupar un papel importante en mi práctica docente

Instrumento	Item
(Luna Serrano y Reyes Piñuelas, 2015)	21. La atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad educativa
	22. Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado
	23. Como docente, mi preocupación es que el alumnado logre su inclusión en el aula
	24. Identifico en las primeras clases los conocimientos de los estudiantes sobre la materia
	25. Planteo situaciones con problemas reales que favorecen el aprendizaje de los temas

En la dimensión de Trabajo colaborativo se toman en cuenta los indicadores de los instrumentos de la literatura (Tabla 11). Estos indicadores abordan aquellas acciones de organización y desarrollo de tareas en las que varias personas trabajan en conjunto hacia un objetivo común, aportando sus conocimientos, habilidades y perspectivas individuales. Estas implican que los estudiantes trabajen en equipo, se ayuden mutuamente, compartan ideas y responsabilidades, y colaboren para lograr metas educativas.

Tabla 11

Indicadores dimensión Trabajo colaborativo

Instrumento	Item
(Kuyini et al., 2021)	1. Utilizo estrategias de aprendizaje cooperativo
	2. Utilizo estrategias de tutoría entre iguales
	3. Utilizo estrategias de enseñanza colaborativa
(Kantor et al., 2021)	4. Puedo organizar el aprendizaje y las actividades cognitivas individuales y grupales apropiadas para el desarrollo de los alumnos
	5. Tengo conocimientos sobre cómo organizar la colaboración y aprendizaje individual y actividades educativas con estudiantes con discapacidad
	6. Conozco las líneas de acción para promover la coexistencia, la interculturalidad y la inclusión
	7. Tengo capacidad de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar
	8. Tengo capacidad de relación y comunicación con familias
	9. Tengo capacidad asertiva de relación y comunicación con los alumnos
	10. Tengo capacidad de trabajar en comunidad
	11. Tengo capacidad de desarrollar trabajo colaborativo

Instrumento	Item
(Dios et al., 2018)	12. Tengo capacidad de desarrollar un trabajo de colaboración con los profesores de apoyo especial
	13. Puedo trabajar con profesionales especializados en otras áreas relacionadas con la/el (médicos, trabajador social, terapeutas)
	14. Fomento una cultura inclusiva en la escuela con la participación de la comunidad, las familias y el entorno
	15. Organizo la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
	16. Desempeño la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
	17. Respeto las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
	18. Puedo relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones
	19. Trabajo en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias
	20. Colaboro con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
	(Colmenero Ruiz y Pegalajar Palomino, 2015)
	21. La actitud de la familia influye en la calidad de la educación del alumnado con n.e.a.e.
	22. La atención al alumnado con n.e.a.e. es responsabilidad de todo el profesorado.
	23. Doy oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase
	24. Estructuro tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes
	25. Me aseguro de que, en las actividades en equipo, cada integrante contribuya a su realización

En la dimensión de Actitud y valores se toman en cuenta los indicadores de los instrumentos revisados en la literatura (Tabla 12). Estos indicadores abordan aquella disposición mental, emocional y comportamental que una persona adopta hacia algo o alguien, en la cual denotan los valores, los principios o creencias fundamentales que guían las acciones y decisiones de una persona.

Tabla 12*Indicadores dimensión Actitud y valores*

Instrumento	Item
(Kuyini et al., 2021)	1. Utilizo estrategias de comportamiento positivo 2. Utilizo estrategias de gestión del comportamiento
(Chan y Luk, 2021)	3. Soy consciente de la responsabilidad ética 4. Respeto las diferencias y preferencias individuales 5. Expreso y recibo ideas con claridad 6. Me comunico con los demás de forma eficaz en diferentes contextos 7. Construyo y mantengo relaciones 8. Puedo dirigir a otros 9. Identifico y resuelvo problemas 10. Pienso críticamente 11. Soy consciente de las fortalezas y debilidades personales 12. Soy capaz de desarrollar objetivos claros, autodirección y autodisciplina 13. Tengo confianza en mí mismo 14. Soy responsable de los miembros del equipo
(De Haro Rodríguez et al., 2020)	15. Desarrollo la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los alumnos 16. Soy capaz de tomar decisiones individuales 17. Puedo asumir responsabilidades 18. Ejercicio el liderazgo
(Luna Serrano y Reyes Piñuelas, 2015)	19. Acepto sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades 20. Promuevo la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo

En la dimensión de Desarrollo profesional se toman en cuenta los indicadores de los instrumentos revisados en la literatura (Tabla 13). Estos indicadores se refieren al proceso continuo de formación, crecimiento y mejora de las habilidades, conocimientos y competencias profesionales.

Tabla 13*Indicadores dimensión Desarrollo profesional*

Instrumento	Item
(Kantor et al., 2021)	1. Tengo conocimiento del desarrollo psicofísico y específico de la edad de las necesidades educativas especiales de los diferentes grupos de alumnos con discapacidad 2. Conozco los enfoques psicológicos y pedagógicos básicos para la formación y el desarrollo de un entorno educativo para los alumnos con discapacidad
(De Haro Rodríguez et al., 2020)	3. Conozco el desarrollo evolutivo integral de los alumnos con diferentes NEE 4. Tengo conocimientos suficientes para desarrollar procesos de investigación-acción 5. Tengo disposición hacia el desarrollo profesional continuo en relación con EI
(Dios et al., 2018)	6. Asumo la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica
(Colmenero Ruiz y Pegalajar Palomino, 2015)	7. Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la diversidad en mi aula 8. Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Formación inicial sobre atención a la diversidad

Siguiendo la recomendación de Lloret-Segura et al. (2014, p. 1156) en cuanto a la elaboración de la herramienta, al momento de seleccionar los ítems se definió claramente las dimensiones que comprenden el instrumento a medir. Cabe señalar que, en la selección de herramientas se analizaron únicamente artículos de tipo cuantitativo, puesto que estas proporcionaron los aspectos que se consideran necesarios en cuanto a la validez del instrumento (Arias-Odón, 2018; Braun et al., 2012). Además, los estudios cualitativos no presentan de manera explícita las dimensiones que se buscan en la investigación.

Después de analizar las dimensiones consideradas en las herramientas de referencia para elaborar esta escala, se puede afirmar que los factores tomados en cuenta para el diseño de la herramienta se alinean con el perfil del docente inclusivo (Fernández, 2013). Este perfil busca que el trabajo en el aula se base en el principio de las competencias del saber hacer,

dando especial atención al desarrollo del currículo e integrando elementos que permitan trabajar de manera colaborativa con equipos multidisciplinares para atender a la diversidad. Además, se considera el conocimiento en el área de experiencia, el manejo de la legislación y normativa de la educación inclusiva, y el desarrollo de las competencias profesionales del docente frente a la inclusión (Román-Meléndez et al., 2021; Sacristán, 2008).

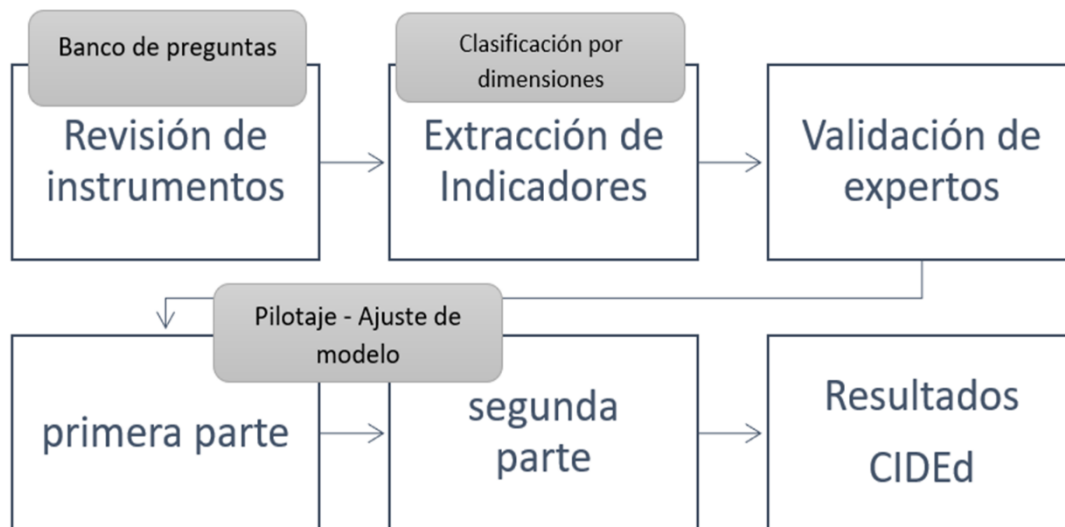
Es importante tener presente que el papel del docente es enseñar teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado, que debe estar preparado para llevar a cabo procesos y cambios metodológicos, didácticos, curriculares, aplicar una evaluación acorde a las necesidades del grupo de estudiantes bajo un modelo de valores actitudinales, de liderazgo, que le permitan ir desarrollando aquellas competencias básicas que repercutirán en la mejora del aprendizaje de sus estudiantes, pero sobre todo llevar a cabo procesos inclusivos reales en los cuales se cuenta con la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2010).

3.4 Definición de la escala de Competencias Inclusivas para Docentes de Educación (CIDEd)

En la Figura 9 se detallan las fases del proceso que se llevó a cabo para elaborar y validar la escala CIDEd, que mide la autopercepción (Ventura-León, 2020) de la competencia inclusiva de docentes en educación.

Figura 9

Proceso de elaboración del instrumento



En la elaboración de la escala CIDE primero se diseñó un banco de preguntas, a partir de todos los cuestionarios revisados, luego se clasificaron según las dimensiones definidas, de este modo se visualiza que cada factor tenga un número adecuado de indicadores. Para la clasificación se tomaron en cuenta las siguientes acciones:

1. Enunciar cada ítem según autor y herramienta.
2. Revisar la categoría y dimensión en las que se integran los diferentes ítems.
3. Cotejar las dimensiones, tanto la que contiene el ítem como la asignada, para verificar si hay correspondencia.
4. Eliminar aquellos repetidos o sin relevancia en relación a la competencia docente inclusiva.
5. Elaborar un borrador del banco de preguntas.
6. Revisar la redacción de cada ítem, para que tengan concordancia en género y número.
7. Finalmente, diseñar la encuesta que se dividió en tres secciones, en la primera constan los datos demográficos al inicio, la segunda con la escala y la tercera sección de validación de tipo cualitativa para el primer grupo del pilotaje.

Luego de realizar estos pasos y dejar establecida la herramienta base, quedó como resultado un banco de 95 ítems.

Tabla 14

Número de ítems en cada dimensión por autor

Criterio clasificación	Dimensiones propuestas	Número de ítems por autor	
Didáctica	Proceso pedagógico	4	(Kuyini et al., 2021)
Metodología		2	(Kantor et al., 2021)
Currículo		5	(De Haro Rodríguez et al., 2020)
Evaluación	Prácticas inclusivas	3	(Dios et al., 2018)
		3	(Luna Serrano y Reyes Piñuelas, 2015)
Adaptaciones		3	(Kuyini et al., 2021)
Inclusión		2	(Kantor et al., 2021)
		7	(De Haro Rodríguez et al., 2020)
		1	(Chan y Luk, 2021)
		5	(Dios et al., 2018)
		5	(Colmenero Ruiz y Pegalajar Palomino, 2015)
		2	(Luna Serrano y Reyes Piñuelas, 2015)
Trabajo con pares	Trabajo colaborativo	3	(Kuyini et al., 2021)
Trabajo colaborativo/cooperativo	Actitud y valores	2	(Kantor et al., 2021)
		9	(De Haro Rodríguez et al., 2020)
		6	(Dios et al., 2018)
		3	(Luna Serrano y Reyes Piñuelas, 2015)
Valores		2	(Colmenero Ruiz y Pegalajar Palomino, 2015)
		2	(Kuyini et al., 2021)
Liderazgo		Desarrollo profesional	12
Problemas de conducta	4		(De Haro Rodríguez et al., 2020)
	2		(Luna Serrano y Reyes Piñuelas, 2015)
Formación	2	(Kantor et al., 2021)	
		3	(De Haro Rodríguez et al., 2020)
		1	(Dios et al., 2018)
		2	(Colmenero Ruiz y Pegalajar Palomino, 2015)

De esta manera, en la Tabla 14 se observa la clasificación con el número de ítems seleccionados de cada herramienta, que constituye la escala de medición inicial y ésta pasa a una siguiente fase de validación de contenido por parte de expertos.

A continuación, se da inicio a la segunda parte de la investigación que corresponde al estudio empírico, en la que se desarrollan los respectivos capítulos metodológicos, el análisis de los resultados, la discusión y conclusiones.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de Estudio

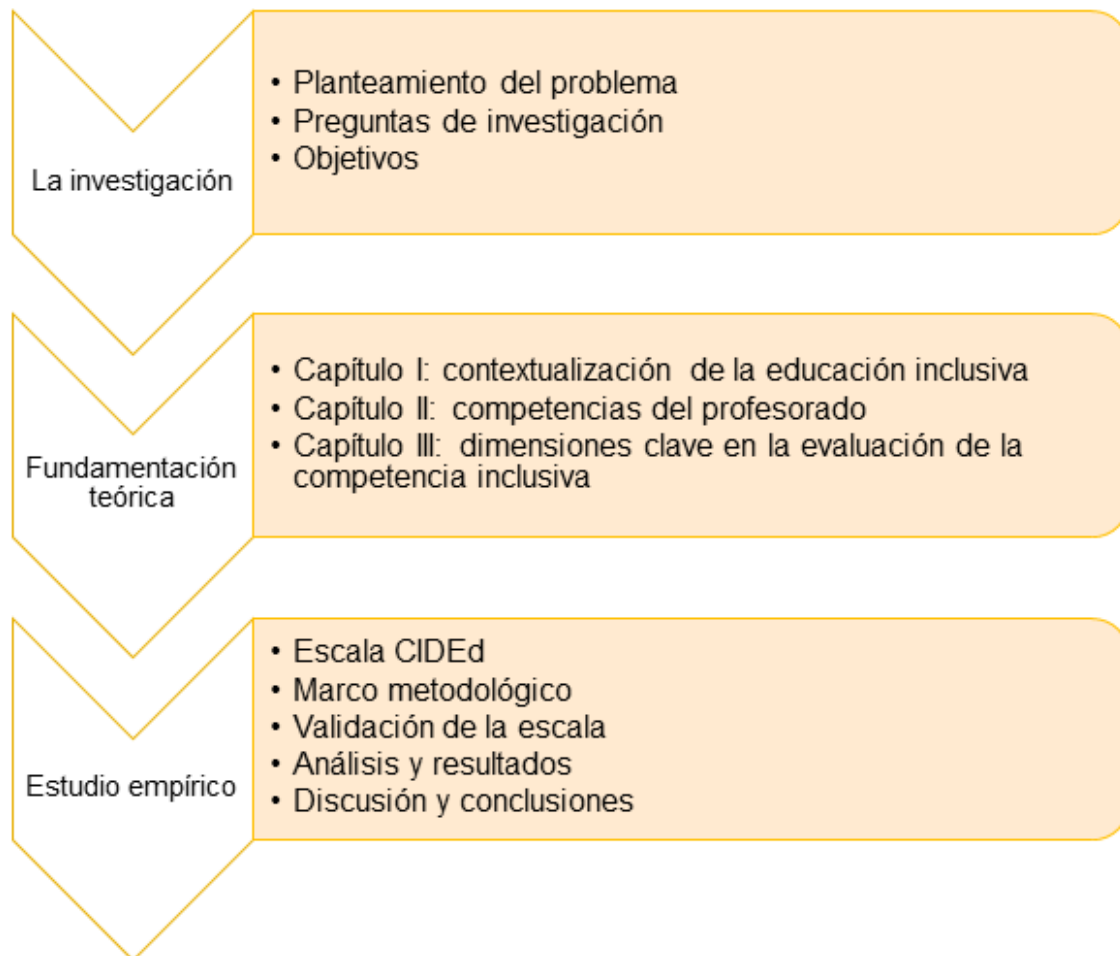
Este estudio tiene como finalidad elaborar un instrumento que permita generar un diagnóstico sobre la autopercepción de los docentes en el sistema educativo escolar con respecto al manejo de la competencia inclusiva en su proceso de enseñanza. Esto se centra en la atención a la diversidad y en las necesidades educativas especiales presentes en el aula regular.

Parte desde el análisis de las dimensiones que abarca la competencia inclusiva de los docentes en el ámbito educativo. Esto permitirá identificar las limitaciones existentes en relación a la disponibilidad de un modelo integrador de las dimensiones de la competencia inclusiva, con el propósito de mejorar la atención a la diversidad y la calidad educativa.

Las características del presente estudio lo enmarcan dentro de un proyecto de desarrollo, ya que se centra en abordar una potencial demanda de formación para atender las NEE presentes en los procesos de formación educativa de los docentes, enfocándose específicamente en el contexto de la RUEI.

Figura 10

Diseño de la investigación



Como elementos indispensables en el diseño de la investigación (Figura 10), el punto de partida de la investigación son el planteamiento del problema, la formulación de las preguntas de investigación y los objetivos. La primera sección de la tesis doctoral se enfoca en la fundamentación teórica, mientras que la segunda sección abarca el estudio empírico.

Conforme a la naturaleza de la investigación, su enfoque es de tipo cuantitativo (Hernández Sampieri et al., 2014), y a su vez reúne características de un estudio exploratorio, descriptivo e inferencial (Flores-Ruiz et al., 2017). Esto considera que se ha realizado un estudio teórico inicial para conocer la temática a investigar y posteriormente recopilar evidencia científica sobre instrumentos utilizados para evaluar las competencias inclusivas de los docentes. La parte

empírica consta de la elaboración y validación de un instrumento *ad hoc*, desarrollado con el propósito de contar con una herramienta válida y replicable en el contexto educativo ecuatoriano en futuras ocasiones.

4.2 Método

La investigación se sustenta en el método inductivo, el cual implica la aplicación, comprobación o demostración de premisas universales o generales en casos particulares (Hernández Sampieri et al., 2014). En este contexto, este trabajo analiza investigaciones previas relacionadas con las variables vinculadas a las competencias inclusivas de los docentes. Con el fin de establecer un punto de partida, para posteriormente poder describir la situación que presentan los docentes de las instituciones educativas de la RUEI, en relación a la atención a la diversidad e inclusión de estudiantes con NEE en el aula regular.

El propósito es elaborar una herramienta *ad hoc* siguiendo las directrices e indicadores de evaluación de prácticas y competencias inclusivas propuestos en estudios anteriores (Biencinto-López et al., 2014; Calderón et al., 2018; Colmenero y Pegalajar, 2015). Esta herramienta permitirá medir el nivel de autopercepción de los docentes en concordancia con diversas fuentes, como el 'Módulo I: Educación Inclusiva y Especial' (Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, 2011), las tres dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas que plantea el Índice (Booth y Ainscow, 2002), y cuestionarios validados utilizados en la evaluación de docentes inclusivos, propuestos por varios autores (Colmenero y Pegalajar, 2015; Chan y Luk, 2021; De Haro Rodríguez et al., 2020; Dios et al., 2018; Kantor et al., 2021; Kuyini et al., 2021; Luna y Reyes, 2015), entre otros. Con la finalidad de crear un instrumento científicamente fundamentado, basado en herramientas previamente validadas, con el fin de evaluar la competencia inclusiva de los docentes en educación regular en Ecuador, promoviendo así una cultura y educación más inclusivas.

4.3 Población y Muestra

Existen algunas estrategias de muestreo en la selección, basadas en distintos criterios (Goetz y LeCompte, 1984), ya que no siempre es necesario estudiar la totalidad de una población. De esta manera, la muestra obtenida será representativa de dicha población y, también relevante para los resultados esperados en este estudio.

Esta muestra se refiere a una parte representativa del conjunto de la población que será objeto de esta investigación. Con la ayuda de fórmulas estadísticas, se pudo definir una muestra representativa para lograr determinar los resultados y conclusiones que podrán ser extensivos a la totalidad de la población.

La muestra determinada para esta investigación está conformada por los docentes de los tres niveles educativos de las UE Jesuitas en Ecuador. Esta selección se considera una muestra no probabilística por conveniencia, ya que la RUEI tiene un interés directo en participar en la investigación. Esto proporcionó a la investigadora la oportunidad de aplicar la herramienta diseñada a este grupo de docentes y obtener la información del estudio.

La muestra se limita al cuerpo docente de la RUEI, excluyendo las respuestas de aquellos profesionales que no tienen asignadas materias dentro de las instituciones como parte de sus funciones.

Dado que la población docente en Ecuador consta de aproximadamente 221 000 profesores a nivel nacional, abarcando todos los tipos de sostenimiento, se utilizó una fórmula de muestreo aleatorio simple para garantizar un valor representativo. De esta manera, se calculó el tamaño de la muestra ($n = 384$), y se confirmó que el número de docentes en la RUEI ($n = 454$) cumple con el tamaño adecuado (Fuentelsaz Gallego, 2004).

$$n = \frac{[(1.964)]^2 * 0.5 * 0.5 * 220913}{[(1.964)]^2 * 0.5 * 0.5 + ([0.05]^2)(220913 - 1)}$$

Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó un nivel de confianza del 95%, lo que corresponde a un valor Z de 1.964. Además, se consideraron una probabilidad de éxito (p) y una

probabilidad de fracaso (q), ambas establecidas en 0.5 para reflejar una distribución equitativa. Por último, se estableció un margen de error máximo permitido (E) del 5% (0.05). En la Tabla 15 se presenta el número total de docentes en cada institución, según la ubicación de la ciudad y el nivel laboral correspondiente.

Tabla 15

Población docente de la RUEI según el nivel y por institución

Docentes	Quito		Cuenca	Riobamba	Guayaquil	Portoviejo	Total
Inicial	26	0	13	0	13	9	61
EGB	80	53	64	52	55	57	361
Bachillerato	28	20	20	16	24	41	149
TOTAL	134	73	97	68	92	107	571

Fuente: Bases de datos (RUEI)

La información presentada proviene de la base de datos proporcionada por la coordinación pedagógica de la RUEI. Esta información corresponde a los períodos 2021-2022 para el régimen de la sierra y 2022-2023 para el régimen de la costa. El ciclo escolar en la sierra se extiende desde septiembre hasta junio, mientras que, en la costa el año lectivo inicia en mayo y concluye en febrero.

Es importante destacar que la muestra inicial incluía a la totalidad (571) de docentes de las seis UE. Sin embargo, un grupo de respuestas no se consideró en el pilotaje, ya que estas respuestas se recibieron después de completar el análisis de los resultados hasta ese momento. Esto se hizo para evitar que estos datos influyeran en los resultados ya tabulados. En consecuencia, la muestra definitiva quedó conformada por 454 docentes.

4.4 Participantes

Aunque se aplicó la fórmula para determinar el tamaño adecuado de la muestra, en este caso se optó por llevar a cabo el pilotaje con todos los docentes. Esto se debe a que la investigación está orientada a las instituciones que forman parte de la RUEI y a su interés en obtener información sobre las competencias inclusivas y las áreas que pueden mejorar.

Dado que se trata de un enfoque de muestreo no probabilístico, resulta especialmente útil para el proceso de pilotaje y validación del instrumento (Hernández Sampieri et al., 2014), ya que el pilotaje se llevó a cabo de manera intencionada con todos los docentes de las UE con este propósito.

La validación del instrumento se llevó a cabo en dos momentos, el primero con las UE de la región costa, en la que se afinó el instrumento incluyendo cuatro preguntas a nivel cualitativo para evaluar su comprensión. Posteriormente, en una segunda etapa del pilotaje, se aplicó a las UE de la región sierra. Estos dos momentos del pilotaje se alinearon con los ciclos académicos de los colegios, el proceso comenzó cuando el año académico estaba recién iniciado en la costa, mientras que, en la sierra el pilotaje tuvo lugar hacia el final del año lectivo.

El grupo de participantes del régimen costa estuvo compuesto por 199 docentes, lo que equivale al 35% de la población, correspondientes a los tres niveles educativos: inicial, básica y bachillerato. El segundo grupo, del régimen de la sierra está conformado por 372 docentes, que representa al 65% de la población, igualmente de los tres niveles educativos.

En el capítulo seis, que se centra en el análisis de los resultados, se proporciona un detalle del análisis descriptivo y demográfico de la muestra investigada, que va a continuación del siguiente capítulo que corresponde a la validación de la escala.

CAPÍTULO 5

VALIDACIÓN DE LA ESCALA CIDEd

El objetivo de validar la herramienta elaborada es contar con un instrumento válido y fiable que pueda tener utilidad y replicabilidad para futuras investigaciones en el ámbito de la educación, especialmente la inclusiva. Por lo tanto, se utilizaron los criterios de evaluación de contenido (Braun et al., 2012; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), con los cuales se elaboró una matriz de validación de la Escala de Competencias Inclusivas Docentes – CIDEd.

Este proceso se llevó a cabo por un grupo de expertos, ya que, los instrumentos de medición se pueden juzgar por jueces o evaluadores en función de su contenido (Braun et al., 2012), en tanto, se determina si la redacción de los ítems, la comprensión de lo que se dice y el juicio lógico de expertos al evaluar la herramienta es comprensible para todos (Urrutia Egaña et al., 2015).

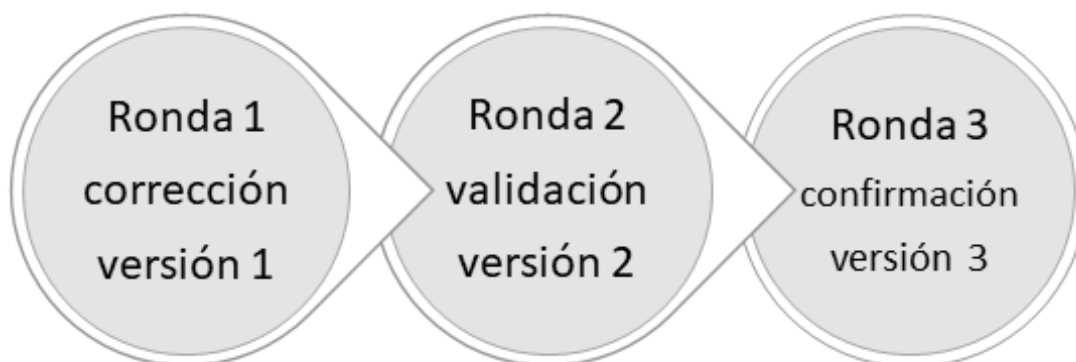
Posterior a la validación del contenido por parte de los expertos, la herramienta pasaría a una segunda fase para validar la fiabilidad del constructo, a través del análisis factorial confirmatorio y en caso de ser necesario hacer los ajustes al modelo de medición.

5.1 Preparación de la validación por parte de los expertos

La validación de contenido de la herramienta se realizó en tres etapas, como se observa en la Figura 11, a través del juicio de expertos, utilizando un modelo basado en el método Delphi para evaluar cuestionarios (López-de-Arana Prado et al., 2020).

Figura 11

Fases de validación por parte de expertos



Luego de realizar el borrador de la escala CIDEd se procedió a validar el contenido teórico por parte del grupo de expertos, para lo cual se elaboró una matriz de base para el trabajo de los jueces. Este modelo consta de dos secciones, la *sección A* expresa para que responda el docente y la *sección B* para el validador como se observa (Figura 12).

Figura 12

Modelo de matriz de validación de la escala CIDEd

Sección A CUESTIONARIO (docente encuestado)							Sección B VALIDACIÓN (validador experto)									
Dimensiones	Ítems	Opción de respuesta						Criterios de validación								Comentarios observaciones
		Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	a. Hay correspondencia entre el ítem y la dimensión		b. La redacción del ítem es clara		c. El ítem se solapa en otro/s		d. Toma en cuenta la competencia inclusiva		
								si	no	si	no	si	no	si	no	
D	1.1	1	2	3	4	5	6									

Para la selección de los jueces validadores, primero se establecieron ciertos criterios como los años de experiencia como docente, trabajar en el ámbito educativo (haber trabajado a nivel de educación inicial, básica, bachillerato o educación especial), tener experiencia en investigación y ser actualmente docente universitario. Bajo estos criterios se configuró la posible muestra intencionada (Bisquert Martínez, 2017) con 17 docentes cercanos a la investigadora.

Se hizo un primer contacto de manera informal por distintos medios (WhatsApp, Messenger y correo electrónico) para conocer si había interés y voluntad en realizar la validación, tras recibir la confirmación por parte de los expertos, se envió un correo formal informando sobre el proceso, sus implicaciones y se pidió aceptar el consentimiento informado para la validación del instrumento.

Se indicó como parte del protocolo de consentimiento informado e integridad ética para la investigación, que al ser una metodología Delphi (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016) los datos son totalmente confidenciales y serán utilizados únicamente con fines para la investigación.

Con ello, se contó con la confirmación y aceptación únicamente de diez de los consultados. Se conformó el equipo validador con los distintos perfiles profesionales como se puede ver en la Tabla 16, que, desde su experiencia y criterio aportan a la validación del contenido, ya que, cuentan con el perfil adecuado como apto para validar el instrumento (Urrutia Egaña et al., 2015).

Tabla 16

Perfil del experto validador

N	Años en educación	Experiencia investigación	Docencia universitaria	Cargo e institución actual
V1	8	5	3	Docente e investigador Pontificia Universidad Católica del Ecuador
V2	31	5	18	Docente e investigador Pontificia Universidad Católica del Ecuador
V3	10	20	5	Docente Universidad San Francisco de Quito
V4	23	10	15	Vicerrectora Unidad Educativa Johannes Kepler
V5	25	10	8	Docente e investigador Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador
V6	34	5	29	Docente Escuela Superior Politécnica del Ejercito
V7	20	5	10	Coordinadora técnica Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador
V8	8	3	17	Docente y coordinadora Pontificia Universidad Católica del Ecuador
V9	35	5	10	Docente y coordinadora Universidad San Francisco de Quito
V10	17	17	15	Docente Universidad Central del Ecuador y Universidad Técnica del Norte

Antes de compartir la matriz de validación con todo el grupo, se llevó a cabo una primera ronda en la que se solicitó a la mitad de los expertos que revisaran la comprensión de la redacción e instrucciones de la herramienta, y que ofrecieran sugerencias o realizaran cambios.

Una vez recibidas las respuestas de este grupo, se realizaron los cambios teniendo en cuenta las sugerencias proporcionadas.

- La escala de Likert se presentó con 5 valoraciones *totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo*; se recomendó eliminar el criterio *indeciso* para evitar posibles sesgos derivados de una valoración central y en lugar de eliminarla, se añadió otra para dejar la escala en seis niveles y se cambió la denominación anterior por: *muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, algo en desacuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo*.
- Hubo sugerencias y modificaciones pequeñas referidas al estilo y redacción de la información para los docentes.
- En cuanto a los datos sociodemográficos indicaron que las opciones de respuesta, de la edad y años de experiencia, no se presenten en horizontal si no en vertical con opción múltiple para marcar con una “X” en la opción que le corresponde al docente.

Luego de las modificaciones se envió el instrumento a todo el grupo, a través de correo electrónico, con las instrucciones para proceder con la validación en el que se mostró un ejemplo que orienta mejor cómo completar la matriz. De igual manera se les solicitó que enviaran la información, en lo posible, en los siguientes diez días hábiles para procesar las aportaciones de cada uno. Este proceso tomó más tiempo del previsto, puesto que hubo participantes que no enviaron en la fecha propuesta y enviaron luego de unos días de enviarles un recordatorio.

5.2 Validación de contenido por parte de expertos

El proceso consistió en la verificación general por parte de los expertos de la comprensión y redacción de la herramienta. Luego, se aseguraron de que la escala de Likert fuera apropiada para evaluar los ítems (Ventura-León, 2020). Finalmente, procedieron a validar el contenido de los 95 ítems, marcando la casilla correspondiente con "SÍ" o "NO" en función de cuatro criterios:

1. correspondencia con la dimensión en la que fue ubicado
2. redacción clara
3. se solapa en otro
4. se incluye la competencia inclusiva

Junto a la escala de validación, se añadió una columna de observaciones en cada ítem, esta columna tenía como propósito anotar comentarios o sugerencias en caso de ser necesario. Se puso énfasis especial en esta instrucción, ya que se consideraba que los comentarios u observaciones proporcionados por los expertos eran esenciales para efectuar correcciones y definir el instrumento. Estas modificaciones fueron cruciales para proceder hacia la siguiente fase de validación y, posteriormente, evaluar su fiabilidad.

Una vez que se recibió la información por parte de los expertos, se procedió a realizar el análisis y ajustar el modelo de medición. Para lograr esto, se adaptó y reemplazó en la matriz original la sección de la escala de Likert por una sección de comentarios destinada a cada experto. En esta sección se registraron las observaciones y sugerencias realizadas para cada indicador validado.

5.4.1 Análisis de la validación por parte de los expertos

Para el análisis se revisó cada ítem, cotejando si cumple o no con el criterio planteado y recogiendo las observaciones de cada experto, basados en el índice de validez de Lawshe (Pedrosa et al., 2014), se tomaron en cuenta los resultados obtenidos de cada ítem y se valoró el porcentaje total para modificar el contenido, si su ponderación era igual o mayor al 80% del consenso de criterio por parte de los validadores, o en caso de no ajustarse a la ponderación se

eliminó (Barrios et al., 2013). Se hicieron los cambios correspondientes a los resultados de los jueces (Anexo III), luego de revisar y verificar si cada ítem cumple con los cuatro criterios señalados y las observaciones aportadas.

A continuación, en la Tabla 17 se exponen los ítems que se eliminaron tras la interpretación de los jueces, con lo que se redujo de 95 a 51 ítems, debido a que se solapaban en el contenido entre estos en la misma u otra dimensión, se fusionaron contenidos por similitud o también se eliminaron por no tener relevancia.

Al estar incluidos los ítems en una dimensión se les enumeró según la categoría, por ejemplo; en la dimensión de Procesos pedagógicos, había 17 ítems, por lo tanto, su numeración fue 1.1, 1.2..., 1.17 y así respectivamente con cada factor.

Tabla 17

Ítems eliminados del instrumento inicial

Dimensión	Solapan por contenido	Fusionan por contenido	Irrelevante
Proceso pedagógico	1.7; 1.5 y 1.6 2.24 y 2.25	1.8; 1.4 1.9; 1.11 1.12; 1.2; 1.14; 1.3, 1.4	1.8; 1.17
Prácticas inclusivas	1.3 2.5; 2.9; 2.1; 2.6 y 2.22 2.15, 2.17 y 2.19 5.2; 5.3		2.11
Trabajo colaborativo	3.5; 3.10; 3.11; 3.13; 3.15; 3.17; 3.18, 3.19, 3.20; 3.24 y 3.3, 3.4, 3.6, 3.7, 3.8, 3.10, 3.10, 3.12 4.1, 4.6, 4.7 y 4.15	3.1; 3.2	3.16; 3.21; 3.22
Actitud y valores	4.8, 4.12; 4.17 y 4.18, 4.1, 4.13; 4.9	4.10; 4.14 4.16; 4.13	
Desarrollo profesional	5.2; 5.3 y 5.1		

Para confirmar la validez del contenido, se procedió a reenviar la herramienta a cuatro de los expertos (Gil-Gómez de Liaño y Pascual-Ezama, 2012). Se les solicitó que evaluaran si cada

ítem cumplía con tres condiciones finales: su pertinencia a la dimensión correspondiente, su comprensibilidad y si debía o no formar parte de la escala de competencias inclusivas docentes. Además, se les pidió llevar a cabo una revisión general, en la que debían anotar cualquier comentario o sugerencia que viesan necesario para aclarar aspectos, ya fuera en la redacción o estructura de la encuesta, en la información e instrucciones proporcionadas, en los ítems, en los datos demográficos y/o la escala de valoración.

Con la confirmación, los expertos sugirieron unificar únicamente la redacción entre los ítems: 2, 12, 18 y 42. Como resultado de estas sugerencias, los ítems 19 y 41 se eliminaron. Con estas modificaciones, la herramienta se redujo a un total de 49 ítems, de los 51 que habían sido validados en la segunda ronda.

5.3 Pilotaje de la escala CIDEd

Una vez se obtuvo el instrumento validado por los expertos, se avanzó hacia la siguiente fase de validación de constructo (Cui y Van den Berg, 1991). Esta etapa se llevó a cabo a través del proceso de pilotaje.

5.3.1 Consideraciones previas al pilotaje

Antes de iniciar el análisis de la información recopilada, es importante destacar que la realización de esta investigación fue posible gracias al interés y la motivación mostrados por los directivos de la RUEI para participar en el estudio. Como ya se mencionó, su participación les brinda la oportunidad de acceder a los resultados de primera mano acerca de la capacidad inclusiva de sus docentes.

De este modo, la investigadora gestionó la aplicación del instrumento en estas instituciones a través de contactos personales con los directivos de la RUEI. En este contexto, el director ejecutivo de la RUEI designó a la coordinadora de la red como responsable principal de gestionar y supervisar la implementación de la encuesta en las diferentes instituciones educativas.

Para dar comienzo al proceso de pilotaje, se organizó una reunión virtual a principios del mes de junio de 2022, en la que participaron los miembros del equipo directivo y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la RUEI. Durante esta reunión, se proporcionó información detallada sobre la investigación, su alcance y las implicaciones que tenían directamente para ellos. Además, se les solicitó información y datos con el fin de adaptar el formulario de la encuesta.

Durante esta reunión, se establecieron algunas directrices:

- La RUEI enfatizó que la participación de los docentes en la encuesta era completamente voluntaria.
- Se acordó llevar a cabo la validación del instrumento en dos momentos, utilizando dos grupos de docentes, uno de la costa y otro de la sierra.
- La aplicación se realizaría primero con el grupo de docentes de manera que se pudiera afinar la herramienta.
- A partir de los resultados obtenidos en esta primera aplicación, se realizarían las modificaciones necesarias al instrumento.
- Posteriormente, se enviaría nuevamente el cuestionario al segundo grupo de docentes.
- Se llevarían a cabo las correcciones y ajustes correspondientes al modelo de medición basados en los datos recopilados.
- Una vez que se defienda la tesis doctoral, se proporcionará un diagnóstico acerca de la percepción del nivel de competencias inclusivas que poseen los docentes.

5.4 Envío de la herramienta a los docentes

Antes de enviar el cuestionario a las instituciones, se organizó una reunión explicativa con los directivos y responsables del departamento de consejería estudiantil de todos los colegios. Durante esta reunión, se enfatizó la importancia de contestar la encuesta, se explicó y detalló la información que debían replicar a sus docentes y cómo acceder al link del formulario.

Así mismo, en esta reunión informativa se explicaron los criterios éticos de la integridad científica que implica la implementación del instrumento, en la que se señaló de manera particular que los datos serán totalmente anónimos y confidenciales, recogidos a través de un formulario de Microsoft Forms (2016), con una cuenta particular de la investigadora y serán utilizados únicamente con fines académicos para la investigación de esta tesis doctoral, posterior a la disertación los datos podrán ser eliminados o reutilizados únicamente por la investigadora. También se indicó que la encuesta señala que al completar el formulario se entendía que se aceptaba el consentimiento informado por parte del docente.

En la reunión se mostró el cronograma que consta en la Tabla 18, con las fechas previstas para la aplicación del pilotaje en sus dos momentos.

Tabla 18

Cronograma de aplicación pilotaje

Acciones	Fase 1		Fase 2
	Junio	Julio	Agosto
Reunión virtual acuerdos	30		
Sesión explicativa representantes UE	11-15		
Envío formulario a docentes		13-22	12-16
Recepción respuestas		31	31

5.5 Preguntas de validación - cualitativa

Como parte del proceso de validación, se incorporaron cuatro preguntas abiertas que se administraron exclusivamente al primer grupo de docentes, representando el 34.9% del tamaño total de la muestra. Estas preguntas fueron incluidas con el propósito de verificar la comprensión y claridad de cada ítem, identificar posibles términos o frases confusas, así como evaluar la adecuación del tiempo requerido para responder. Cada una se con su correspondiente espacio para la respuesta, en caso de ser necesaria la aclaración.

- **Comprensión del instrumento**

En relación a la pregunta acerca de la comprensión, un total de 155 docentes manifestaron que encontraron el cuestionario comprensible, mientras que siete indicaron lo contrario. Dentro de las respuestas que señalaron falta de comprensión, una mencionó que esto se debía al número de preguntas y a la inclusión de múltiples variables. Dos respuestas indicaron que el cuestionario abordaba temas desconocidos para ellos. Otras dos respuestas expresaron que había una mezcla de temas y que algunas preguntas no eran claras, aunque no especificaron cuáles. Por último, dos respuestas no proporcionaron una razón específica para la falta de comprensión.

Para interpretar las respuestas de los docentes que afirmaron que el cuestionario no era comprensible, se compararon estas respuestas con la pregunta sobre la titulación que poseían en el ámbito de la docencia. Al conocer el tipo de formación que tenían los docentes y si estaba relacionada con la educación, se podría comprender el desconocimiento que pudiesen haber experimentado en relación con el tema de la inclusión. Se observa que los siete docentes que expresaron dificultad en la comprensión tenían formación en áreas como ingeniería, educación física, educación inicial, docencia básica y nutrición y dietética. Por lo tanto, este resultado es alentador, dado que solo el 4% de los participantes indicó que la herramienta no era comprensible, mientras que cerca del 96% confirmó que sí lo era.

- **Claridad en las preguntas**

En cuanto a la claridad de las preguntas, se obtuvieron 156 respuestas que afirmaron entender las preguntas, mientras que seis docentes, equivalente al 3.7% de las respuestas, indicaron que no lograban entenderlas. Entre sus respuestas, se expresaron razones tales como: *la pregunta relacionada con la diversidad de género*; sin embargo, el cuestionario no contenía una pregunta que abordara explícitamente este tema. Otros mencionaron que las preguntas eran confusas *debido a la temática de la inclusión* y que carecían de información y preparación por parte del DECE para trabajar conjuntamente en este aspecto. Finalmente, una respuesta simplemente indicó "algunas", sin especificar cuáles preguntas consideraban incomprensibles.

Para interpretar y aclarar cada respuesta, como en el caso anterior, se contrastó con el título que le habilita en docencia. Se observó que estos docentes tienen licenciatura en lenguaje extranjero, educación básica, en nutrición y dietista. A pesar de que algunos docentes (4%), tienen título afín a las ciencias de la educación, indican que desconocen el tema de la inclusión. Por lo tanto, se considera que estas respuestas no aportan a la validación, ya que el 96% de respuestas indican que sí entienden las preguntas.

- **Término o frase que no se comprende**

En relación a la pregunta que aborda la familiaridad con términos o frases, 143 respuestas indicaron que no había términos desconocidos, mientras que un 11.72% afirmó que sí los había. Dentro de estas respuestas, un 8% mencionó que no estaba familiarizado con los *Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)*.

A pesar de que el 7% de estos docentes tenían una formación afín a las ciencias de la educación, es evidente que este sistema no es conocido para su entorno. Debido a esta situación, se consideró que el este término y del sistema en sí mismo podrían afectar la comprensión del cuestionario y que no era relevante para las competencias de los docentes, por lo que se eliminó esta pregunta de la versión final.

Por otro lado, dentro de estas respuestas, un 1% indicó que no entendían muchos términos relacionados con la inclusión, a pesar de tener formación afín a las ciencias de la educación.

- **Tiempo adecuado para responder**

En relación a la pregunta sobre el tiempo necesario para responder, se obtuvieron 148 respuestas que contestaron que el tiempo asignado es adecuado. Sin embargo, un 8.6% de los participantes consideró de modo general que es muy largo, que tiene demasiadas preguntas para responder, lo que puede causar confusión y perder el interés de los encuestados. Dos respuestas coincidieron en que tenían poco tiempo para dedicar a responder este tipo de encuestas por la demanda de la jornada laboral.

Como sugerencias al formulario, recomendaron revisar el número de preguntas que contiene y que se pudiesen fusionar ítems para hacer más corto, para evitar desinterés por parte del encuestado. Dado que más del 91% de las respuestas afirmaron que el tiempo para completar la encuesta era adecuado, se mantuvo el tiempo asignado.

Así mismo, se realizaron los cambios sugeridos durante este primer pilotaje, para luego, enviar el cuestionario al segundo grupo de docentes y continuar con la segunda fase, tal como estaba previsto en el cronograma.

De esta manera, al contar con los resultados de los dos grupos pilotados se procedió a hacer las correcciones y ajustes al modelo a través de tres tipos de AFC, con la finalidad de obtener el que mejor ajuste de bondad presente.

5.6 Validez y fiabilidad de constructo

En este apartado se realiza la validación y ajuste al modelo de medición de la escala CIDEEd, aplicando tres tipos de análisis factorial confirmatorio (AFC) y el método de ecuaciones estructurales (en adelante SEM) por sus siglas en inglés, structural equation modeling.

A continuación, se presentan los modelos de medición obtenidos: modelo de cinco factores, modelo con factor de segundo orden y modelo de un único factor. A pesar que los tres presentan índices de bondad de ajuste y de consistencia interna aceptables, se identifica a uno de ellos como el más adecuado para la escala de medición, por ser el que se ajusta al constructo teórico planteado en la investigación.

Para mejorar los índices de bondad de ajuste del modelo, se procedió a la reespecificación, en cuatro fases, buscando alcanzar los valores más apropiados:

- En la primera fase, se eliminaron aquellos indicadores con una carga factorial menor a 0.5, con el fin de fortalecer la relación entre los indicadores y las dimensiones subyacentes.

- En la segunda fase, se descartaron indicadores que resultaban confusos o poco claros en relación a las dimensiones.
- En la tercera fase, se redistribuyeron las dimensiones con base en los valores de los índices de modificación, buscando optimizar el ajuste general del modelo.
- Finalmente, en la cuarta fase, se llevaron a cabo modificaciones utilizando la matriz de covarianzas residuales para lograr un mejor ajuste global del modelo de medición.

5.6.1 Modelo de cinco factores

Para obtener el modelo de medición de la escala CIDEd se analizaron los datos a través de la plataforma estadística The jamovi project (2022). En este análisis se aplicó el AFC, ya que este es el método más utilizado para realizar la validez de constructo y nos da información sobre la estructura interna (Batista-Foguet et al., 2004; Morata Ramírez et al., 2015).

En la Tabla 19 se presenta una descripción detallada de las cargas factoriales obtenidas con el método de máxima verosimilitud (ML). Se eligió este método, ya que es el que mejor se adapta para alcanzar los índices de bondad de ajuste (Brown, 2006; Escobedo et al., 2016), de las cinco dimensiones que conforman la escala. Con base en esta información, se procedió a la reespecificación y ajuste del modelo de medición, para determinar en qué medida los datos respaldan la conformidad del diseño del modelo de medición con el constructo teórico (García-Cueto et al., 1998).

De acuerdo con Mavrou (2015), si se quiere tener una herramienta con resultados estables y replicables para hacer estimaciones más precisas de acuerdo a los parámetros poblacionales, se debe contar con factores que tengan un mínimo de tres ítems fuertes (*saturaciones* > .60 - .70), independientemente del tamaño de la muestra. Por otro lado, también indica que para las investigaciones empíricas en las Ciencias Sociales las saturaciones mayores a .50 se consideran fuertes.

Tabla 19*Carga factorial*

Factor	Item	Estimador	EE	Z	p	Estandar
Procesos pedagógicos	a1	0.550	0.0343	16.0	<.001	0.690
	a2	0.586	0.0343	17.1	<.001	0.714
	a3	0.618	0.0352	17.5	<.001	0.726
	a4	0.668	0.0378	17.7	<.001	0.733
	a5	0.652	0.0376	17.4	<.001	0.722
	a6	0.446	0.0289	15.4	<.001	0.660
	a7	0.516	0.0409	12.6	<.001	0.562
	a8	0.494	0.0311	15.9	<.001	0.676
	a9	0.509	0.0340	15.0	<.001	0.645
Prácticas inclusivas	a10	0.536	0.0306	17.5	<.001	0.720
	a11	0.518	0.0311	16.6	<.001	0.693
	a12	0.565	0.0322	17.5	<.001	0.721
	a13	0.572	0.0384	14.9	<.001	0.638
	a14	0.638	0.0391	16.3	<.001	0.685
	a15	0.584	0.0426	13.7	<.001	0.597
	a16	0.649	0.0374	17.3	<.001	0.716
	a17	0.587	0.0325	18.1	<.001	0.737
	a18	0.621	0.0395	15.7	<.001	0.665
	a19	0.536	0.0311	17.2	<.001	0.712
	a20	0.584	0.0578	10.1	<.001	0.461
Trabajo colaborativo	a21	0.494	0.0353	14.0	<.001	0.607
	a22	0.509	0.0327	15.6	<.001	0.660
	a23	0.583	0.0350	16.7	<.001	0.695
	a24	0.464	0.0276	16.8	<.001	0.701
	a25	0.520	0.0269	19.4	<.001	0.773
	a26	0.515	0.0319	16.1	<.001	0.679
	a27	0.594	0.0333	17.8	<.001	0.729
	a28	0.504	0.0298	16.9	<.001	0.703
	a29	0.525	0.0273	19.2	<.001	0.769
	a30	0.488	0.0294	16.6	<.001	0.692
	a31	0.585	0.0312	18.8	<.001	0.757
Actitud y valores	a32	0.534	0.0280	19.1	<.001	0.765
	a33	0.555	0.0389	14.3	<.001	0.617
	a34	0.495	0.0279	17.7	<.001	0.726
	a35	0.398	0.0249	16.0	<.001	0.673
	a36	0.409	0.0407	10.0	<.001	0.456
	a37	0.466	0.0262	17.8	<.001	0.725
	a38	0.543	0.0325	16.7	<.001	0.691
	a39	0.571	0.0292	19.6	<.001	0.777
	a40	0.529	0.0310	17.1	<.001	0.704
	a41	0.508	0.0345	14.7	<.001	0.629
Desarrollo profesional	a42	0.523	0.0366	14.3	<.001	0.613
	a43	0.528	0.0354	14.9	<.001	0.646
	a44	0.607	0.0357	17.0	<.001	0.715
	a45	0.529	0.0311	17.0	<.001	0.716
	a46	0.576	0.0310	18.6	<.001	0.759
	a47	0.613	0.0402	15.3	<.001	0.658
	a48	0.445	0.0315	14.1	<.001	0.618

5.6.1.1 Índices de bondad de ajuste del modelo de medición

Para evaluar la validez del modelo, como primer paso, se tomaron como referencia los valores de las estimaciones estandarizadas, además de los criterios propuestos por Harrington (2009). Según estos criterios, las cargas factoriales superiores a (λ 0.71) se consideran excelentes, (λ 0.63) como muy buenas, (λ 0.55) buenas, (λ 0.45) regulares y menores a (λ 0.32) como pobres.

En este sentido se observa que los ítems 20 y 36 tienen cargas factoriales regulares, mientras que la mayoría de ítems oscilan en el rango entre bueno y muy bueno y 20 ítems tienen cargas superiores (λ 0.71), lo que indica una calidad muy alta en su relación con las dimensiones subyacentes del modelo.

Sin embargo, la carga factorial no es suficiente para dar por sentado que se trata de un buen indicador. Por tal razón, se tomaron de referencia tres índices de ajuste que son muy utilizados y se basan en la función de ajuste de un método de estimación específico (Xia y Yang, 2018). En la Tabla 20 constan los índices de ajuste de bondad del modelo obtenidos antes de la reespecificación.

Tabla 20

Índices de bondad de ajuste del modelo

			Prueba de ajuste exacto		
CFI	TLI	RMSEA	X^2	df	p
0.78	0.768	0.0816	4308	1070	< 0.001

5.6.1.2 Resultados del ajuste al modelo factorial

Si bien, se creó la escala CIDEd bajo un constructo teórico y previamente fue validado el contenido por expertos, la categorización realizada no coincidió adecuadamente con el modelo de AFC, por lo tanto, con los resultados se procedió a realizar la reespecificación y ajustes necesarios al modelo.

Así pues, se parte de lo que Xia y Yang (2018) indican en uno de sus estudios, ya que no es suficiente con superar un conjunto de valores que pueden justificar y aceptar un modelo como válido, como en el caso de esta investigación en la que las cargas factoriales podían considerarse aceptables en la mayoría de los ítems. Ellos proponen que es conveniente considerar, además, el índice de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés), el índice Tucker-Lewis (TLI, por sus siglas en inglés) ambos con valores > 0.90 y el índice de ajuste absoluto el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA, por sus siglas en inglés) con valor ideal < 0.05 , que corresponden a un buen ajuste del modelo (Lebowitz et al., 2020). De esta manera, se procedió a realizar las correcciones de dos covarianzas observadas a partir de la matriz de índices de modificación.

Con el propósito de lograr un ajuste adecuado y cumplir con el principio de parsimonia del modelo confirmatorio (De la Fuente Fernández, 2011), se consideraron los resultados iniciales de los índices de bondad de ajuste (CFI 0.78, TLI 0.77, RMSEA 0.82), así como también la prueba Ji cuadrado (X^2 4308), que indican que los índices no son apropiados y requieren ser ajustados. Por lo tanto, en este caso se reespecificó el modelo confirmatorio aplicando las fases mencionadas anteriormente.

En primera instancia, se procedió a eliminar los ítems con carga factorial menor (λ 0.5), ya que presentaban una correlación baja con el factor correspondiente. También se excluyeron aquellos que podían ser ambiguos o confusos en su redacción e interpretación por parte del profesorado encuestado. Para realizar esta selección, se tomaron en cuenta las cargas factoriales y se contrastaron con la redacción de cada uno de los indicadores.

De este modo, se eliminaron los ítems de menor carga (7, 15, 20, 36) y, posteriormente, los que estaban confusos (2, 4, 6, 13, 16, 26, 33, 42 y 43). De esta manera, mejoraron los índices de ajuste (CFI 0.886, TLI 0.877, RMSEA 0.0674), sobre los valores iniciales.

Luego, se realizaron modificaciones en las dimensiones al redistribuir los indicadores, tomando en cuenta los valores más altos de los índices de modificación de la matriz de

desempeño del modelo *post hoc*. Para llevar a cabo, se analizó el valor de cada indicador en relación con la dimensión en la cual el índice de modificación presentó la cifra más alta. Así, se tomó la decisión de realizar los ajustes teóricos en la dimensión correspondiente, considerando el contenido del ítem.

Los detalles de esta reespecificación se encuentran en la Tabla 21, la cual aborda la interpretación de los ítems desde la perspectiva de los docentes y se fundamenta en la literatura. A pesar de que la escala fue diseñada considerando la revisión de instrumentos presentes en la literatura científica, el proceso de pilotaje permitió observar cómo la escala se adapta al contexto para el cual fue diseñada. Además, confirma si la interpretación de los docentes de la población evaluada se ajusta al modelo de medición inicial.

Tabla 21

Redistribución de ítems en el ajuste de modelo de medición

Ítem	Dimensión origen	Dimensión destino	Descripción del ítem
18	Prácticas inclusivas	Procesos pedagógicos	Aplica las TICs en la enseñanza-aprendizaje con los estudiantes
23	Trabajo colaborativo	Prácticas inclusivas	Uso de estrategias de trabajo cooperativo entre pares
35	Actitud y valores	Prácticas inclusivas	Sentido ético en el desempeño
27	Trabajo colaborativo	Actitud y valores	Trabajo en equipo con colegas
46	Desarrollo profesional	Actitud y valores	Necesidad de desarrollo profesional continuo
48	Desarrollo profesional	Actitud y valores	Requiere formación previa para atender a la diversidad
14	Prácticas inclusivas	Desarrollo profesional	Conoce los conceptos de la educación inclusiva
17	Prácticas inclusivas	Desarrollo profesional	Identifica las barreras de aprendizaje

Se observa que el ítem 18, que inicialmente fue categorizado como parte de las prácticas inclusivas, podría ser reordenado según la interpretación de los docentes sobre el uso y la aplicación de las TICs. Esto se relaciona con la incorporación de metodologías apropiadas para implementar estas herramientas en el proceso educativo (Tello Díaz-Maroto y Cascales Martínez, 2015).

Respecto al ítem 23, aunque se refiere al trabajo colaborativo, puede encajar mejor en la dimensión de las prácticas inclusivas. Esto se debe a la implicación de desarrollar procesos activos y participativos por parte de la comunidad, lo cual se alinea con la interpretación desde

una perspectiva inclusiva (Sagredo-Lillo et al., 2020). De manera similar, en el ítem 35 las prácticas inclusivas adquieren un fuerte componente ético en el desempeño docente. Este ítem resalta la importancia de considerar los valores en la implementación de prácticas inclusivas.

El ítem 27 puede interpretarse de modo práctico en el sentido que el trabajo colaborativo depende de la actitud del docente para que se desarrolle de manera adecuada. Igualmente, los ítems 46 y 48 que se categorizaron en la dimensión del desarrollo profesional, pueden interpretarse desde la actitud que el docente debe tener al abordar las necesidades especiales en el aula, en lugar de enfocarse tanto en la formación que pudiesen haber recibido (Flores-Lueg y Roig Vila, 2016).

Por otro lado, los ítems 14 y 17, que originalmente se categorizaron en la dimensión de las prácticas inclusivas, pueden interpretarse desde la perspectiva de la formación que necesita el docente en relación a los contenidos y conceptos específicos de la inclusión educativa (Flores Barrera et al., 2017). Estos ítems ponen de relieve la importancia de la formación y la adquisición de conocimientos específicos para implementar prácticas inclusivas de manera efectiva.

Con esta tercera fase de reespecificación, el modelo experimentó una notable mejora de los índices de bondad de ajuste (CFI 0.901, TLI 0.897, RMSEA 0.0628). No obstante, aún no se consideran adecuados (Xia y Yang, 2018).

Finalmente, se revisó la matriz de índices de modificación de covarianzas residuales y se compararon los indicadores con mayor valor en el índice residual. Se identificó que los ítems 29 y 27, así como los ítems 32 y 34, mostraban los índices más altos, 22.54 y 34.12 respectivamente. Adicionalmente, se aplicaron las respectivas covarianzas (Tabla 22) para lograr un ajuste más preciso del modelo de medición.

La correlación entre estos indicadores sugiere que, al implementar estrategias para fomentar la convivencia, coeducación, interculturalidad y atención a las necesidades educativas especiales, se está contribuyendo a la creación de un entorno educativo inclusivo en el que todos los estudiantes se sientan valorados y tengan igualdad de oportunidades. En este contexto, se

enfatisa la importancia de establecer una comunicación asertiva con las familias de los estudiantes (Eslava Suanes et al., 2015), lo que, a su vez, favorece el proceso de aprendizaje al obtener información relevante sobre las necesidades y características individuales de cada estudiante. A través de una colaboración activa con las familias, se busca adaptar las estrategias pedagógicas y proporcionar el respaldo necesario para promover tanto el éxito académico como personal de los estudiantes (Comisión de educación inclusiva de familias de Plena Inclusión España, 2015; Dias y Cadime, 2019).

Además, es esencial destacar que la participación de la comunidad y el trabajo en equipo se entrelazan en el contexto educativo, impulsando la colaboración, la toma de decisiones conjuntas y el intercambio de perspectivas (Matos de Rojas et al., 2018; Sagredo-Lillo et al., 2020). Estas prácticas no solo fomentan un sentido de responsabilidad compartida, sino que también maximizan los recursos y habilidades disponibles, enriqueciendo considerablemente el entorno educativo en su conjunto. Al colaborar en equipo, se fortalece el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, generando un ambiente inclusivo y participativo que resulta beneficioso, tanto para los estudiantes como para la mejora de la calidad de la educación en general (Bolívar Botía, 2014).

Tabla 22

Reespecificación de indicadores a partir de coeficientes de covarianza

Covarianza	Indicadores
29 - 27	Aplico líneas de acción para promover la convivencia, la coeducación, la interculturalidad y atención a las necesidades educativas especiales. Me comunico asertivamente con las familias de mis estudiantes para favorecer su proceso de aprendizaje.
32 - 34	Creo espacios para la participación de la comunidad educativa en distintos momentos. Evalúo los resultados del trabajo en equipo para evidenciar el desarrollo de cada integrante.

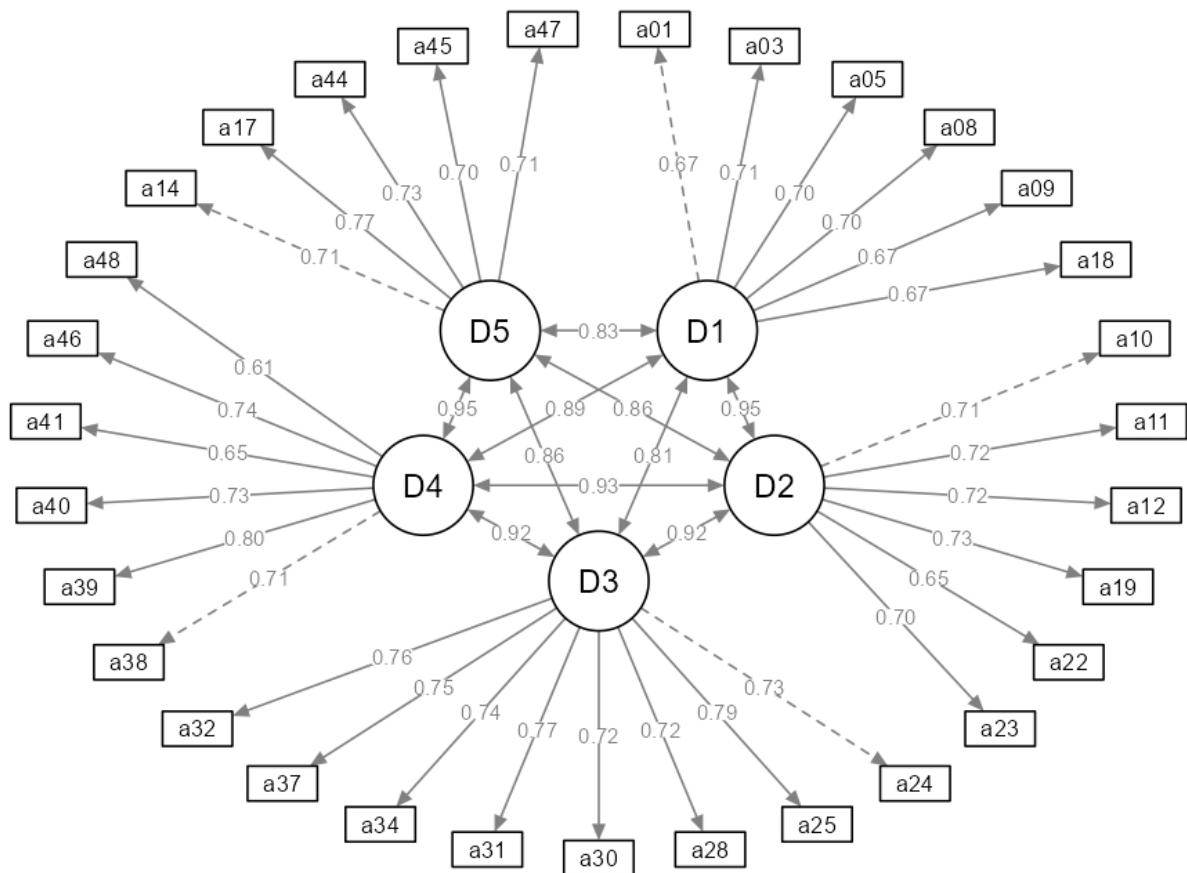
Al realizar la correlación entre estos indicadores, basada en fundamentos teóricos (Cupani, 2008; Morata Ramírez et al., 2015), se observó una notable mejora en los índices de bondad de ajuste (CFI 0.923; TLI 0.916; RMSEA 0.058) los cuales alcanzan valores satisfactorios.

En este sentido, los valores de RMSEA decrecen conforme aumenta el número de grados de libertad o el tamaño muestral. Esta observación coincide con lo que señalan García-Cueto et al. (1998), respecto a que los valores muestrales inferiores a 100 sujetos no son tan representativos para análisis factoriales, debido a que se requiere una muestra más amplia para la cantidad de ítems evaluados.

Por tanto, considerando la muestra ($n=454$) en la que se aplicó y corrigió el modelo de medición, se obtienen índices más apropiados, en un modelo de cinco factores de 31 ítems, con cargas factoriales fuertes, tal como se observa en la Figura 13.

Figura 13

Modelo de cinco factores



Por otra parte, luego de realizar el ajuste al modelo, se calculó la fiabilidad con los índices de consistencia interna Alpha de Cronbach (α) y Omega (ω) en cada factor (Flora, 2020), como se observa en la Tabla 23.

Tabla 23

Índices de ajuste del modelo de cinco factores

Modelo 1								
Cinco factores								
	α	ω	RMSEA	CFI	TLI	χ^2	GI	χ^2/df
Procesos pedagógicos	0.842	0.843						
Prácticas inclusivas	0.856	0.856						
Trabajo colaborativo	0.910	0.910	0.058	0.923	0.916	1071	424	2.525
Actitud y valores	0.855	0.856						
Desarrollo profesional	0.845	0.845						

Es importante destacar que, al realizar los ajustes necesarios, en el que el modelo mejora y puede llegar a tener éxito, resulta crucial señalar que existen otras opciones para mejorar los índices de bondad de ajuste. También, es necesario explicar por qué se adoptan o no las opciones y las acciones tomadas, además de reportar cuáles son los resultados derivados al considerar este modelo o no como el definitivo. Por esta razón, se procedió a realizar un segundo modelo de medición con factor de segundo orden, en el que se toma en cuenta el constructo teórico.

5.6.2 Modelo de cinco factores con factor de segundo orden

A partir de los resultados iniciales de la escala, se procedió a realizar el análisis del modelo con factor de segundo orden, mediante el análisis de ecuaciones estructurales (SEM). Este modelo establece la relación de dependencia entre el factor de segundo orden y los respectivos factores que comprenden la variable latente del constructo teórico en este modelo (Escobedo et al., 2016).

En este SEM, se obtuvieron valores iniciales (CFI .899, TLI .892, RMSEA .064 y X^2 1488), que indican que los índices de bondad de ajuste no son buenos (Cupani, 2008). Por esta razón, se realizó la reespecificación para conseguir índices más adecuados y seleccionar el que mejor se ajuste con índices de fiabilidad aceptables.

Para mejorar los índices de bondad de ajuste del modelo, se realizó una revisión exhaustiva de la matriz de índices de modificación. En este análisis se identificaron tres ítems específicos (29, 27 y 35), que presentan valores superiores a 30.00 en esta matriz. Estos valores indican la existencia de relaciones adicionales o potenciales modificaciones que podrían mejorar el ajuste general del modelo. Por lo tanto, se tomó la decisión de eliminarlos, teniendo en cuenta su contenido y la dimensión en la que estaban ubicados (Tabla 24).

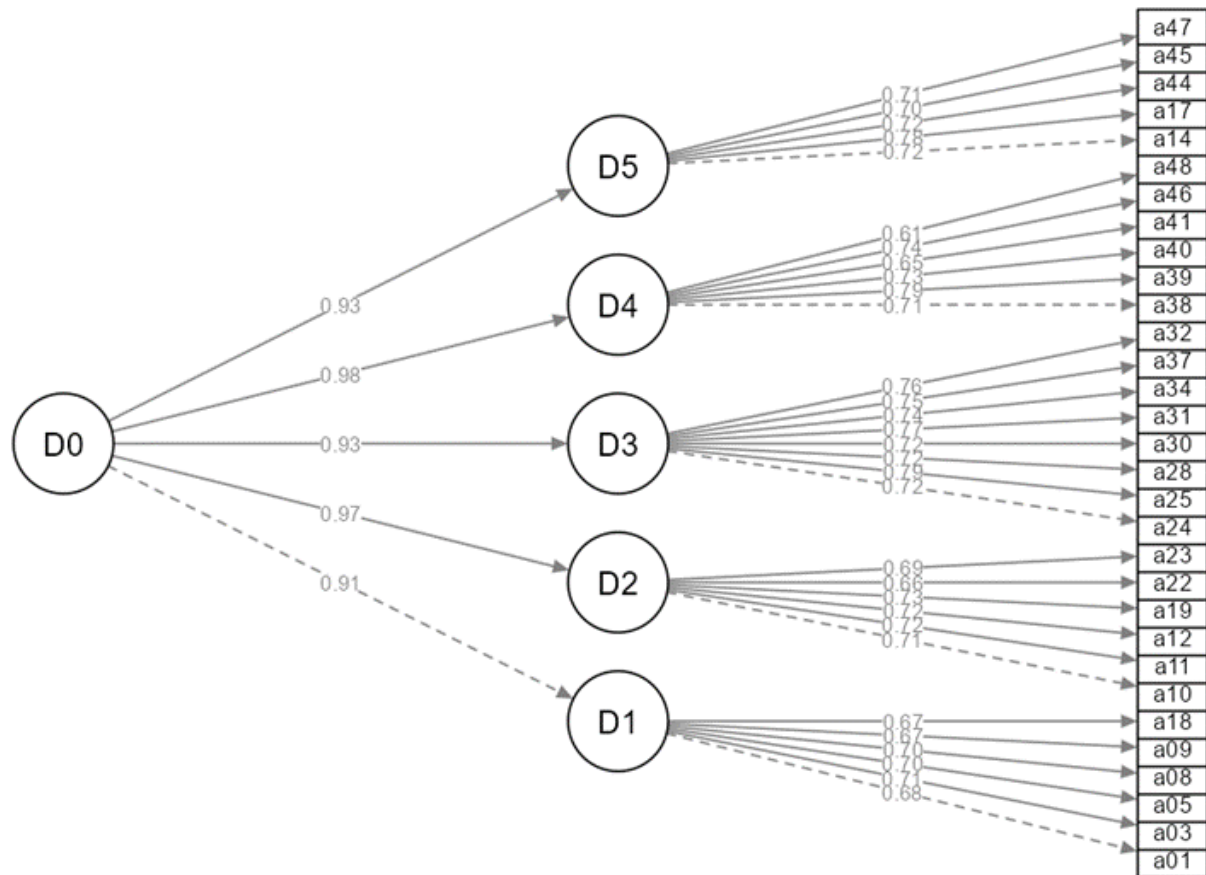
Tabla 24*Criterio para eliminar ítems en SEM*

Ítem	Dimensión	Criterio teórico
27	Actitud y valores	Aun cuando la investigación acción se considera una metodología que se aplica en el trabajo colaborativo, en el que se desarrolla la capacidad investigadora que permite identificar problemas hasta llegar a resolverlos (Muñoz Giraldo et al., 2002), como tal, no es conocida por parte de los docentes. Por lo tanto, este ítem puede ser un inconveniente para los resultados finales de la dimensión.
29	Trabajo colaborativo	Se entiende que la formación y el desarrollo profesional es parte de la necesidad permanente de los docentes. Sin embargo, muchas veces no se ajusta a los intereses que mantienen los docentes, sino que responde más a los requerimientos institucionales (García Llamas, 1998). Por lo tanto, se considera que la pregunta puede causar conflicto en el resultado y se la elimina.
35	Prácticas inclusivas	El sentido ético es un pilar fundamental que sustenta la práctica profesional de todo docente. No debería ser cuestionada, ya que se considera que el mero hecho de trabajar con otros seres humanos implica una responsabilidad que se desarrolla en su ejercicio profesional (Jover Olmeda y Ruiz Corbella, 2013; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Con la reespecificación de este segundo modelo de medición de cinco factores con factor de segundo orden (Figura 14), se consiguieron mejores índices de bondad de ajuste (CFI .916, TLI .909, RMSEA .060) con valores más adecuados. Para extraer estos resultados se aplicó el método de estimación de máxima verosimilitud (ML), que permite obtener una estimación precisa de las relaciones entre las variables latentes y los indicadores observados (Hair et al., 2015).

Figura 14

Modelo de cinco factores con factor de segundo orden



Este modelo quedó igualmente compuesto por 31 ítems, con cargas factoriales robustas, lo que indica que, presentan una relación significativa y coherente con la variable latente observada (Everett, 2013). Además, se evaluó la consistencia interna de cada factor mediante los coeficientes Cronbach ($\alpha = .962$) y Omega ($\omega = .963$) (Flora, 2020), como se observa en la Tabla 25. Los resultados revelan una alta consistencia interna en la escala CIDEEd, lo que sugiere que los ítems de la escala miden de manera consistente el constructo teórico.

Tabla 25*Índices de ajuste del modelo con factor de segundo orden*

	Modelo 2							
	Cinco factores con factor segundo orden							
	α	ω	RMSEA	CFI	TLI	X²	gl	X²/df
Procesos pedagógicos	0.842	0.843	0.060	0.916	0.909	1434	434	3.306
Prácticas inclusivas	0.856	0.856						
Trabajo colaborativo	0.910	0.910						
Actitud y valores	0.855	0.856						
Desarrollo profesional	0.845	0.845						
Escala CIDEd	0.962	0.963						

5.6.3 Modelo de un único factor

Finalmente, para confirmar el modelo y seleccionar el más adecuado respecto a la validez del constructo, se realizó un tercer análisis con un modelo de un único factor (Figura 15). Igual que los modelos anteriores, mantiene 31 ítems. Sin embargo, éste presenta una carga factorial débil, con índices de bondad de ajuste no tan adecuados para la escala (Tabla 26). Por lo tanto, estos índices indican poca calidad de este modelo para la escala CIDEd.

Figura 15

Modelo de un solo factor

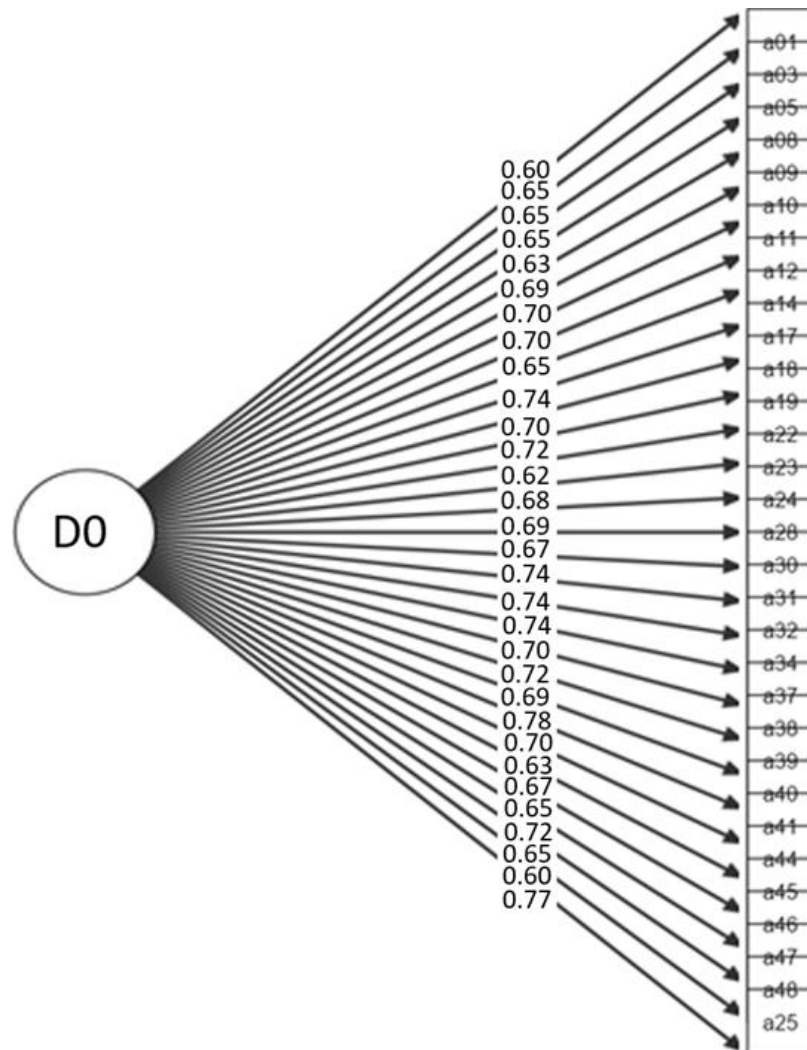


Tabla 26

Índices de ajuste del modelo de un factor

Modelo 3							
Un solo factor							
RMSEA	CFI	TLI	X²	gl	X²/df	α	ω
0.0712	0.881	0.873	1434	434	3.306	0.962	0.963

Una vez realizados los ajustes necesarios al modelo de medición, y, analizados los índices en los tres modelos factoriales, se comparó y seleccionó el que presenta el mejor índice

de bondad de ajuste, pero, sobre todo, se alinea con el modelo teórico planteado en esta investigación.

Por lo tanto, el **Modelo 2** de cinco factores con factor de segundo orden, a pesar de que presenta índices de bondad de ajuste apenas menores al primer modelo, es el que mejor se adapta y permite explicar el modelo hipotetizado integrando las cinco dimensiones en la competencia inclusiva (Flora, 2020).

Además, se toman también en cuenta los índices de bondad de ajuste y consistencia interna. Estos indican una alta calidad del ajuste y la confiabilidad de las medidas entre los indicadores y de la propia escala como tal, lo que muestra que la escala mide de manera consistente el mismo constructo.

Por lo tanto, a partir de los resultados del **Modelo 2**, se puede concluir que la escala CIDEd tiene un buen ajuste teórico y las dimensiones de la competencia inclusiva son confiables en el contexto de la muestra de docentes que fue evaluada.

A continuación, se presentan los resultados de correlación de los factores de la escala CIDEd en los que se indican la existencia y la fuerza de las relaciones entre los diferentes factores. Por un lado, se reporta el valor de la Rho de Spearman, que señala la dirección y la fuerza de la asociación entre las dimensiones, y, por otro, se verifica el nivel de significancia que tienen.

Con ello se puede ver si están relacionadas de alguna manera; además, permite evaluar la validez convergente y discriminante (Cheung y Wang, 2017), ya que si las dimensiones muestran correlaciones más altas entre sí se respalda la validez de la escala.

Tabla 27*Correlación de los factores de la escala CIDE*

		Procesos pedagógicos	Prácticas inclusivas	Trabajo colaborativo	Actitud y valores	Desarrollo profesional
Proceso pedagógico	Rho de Spearman	—				
	valor p	—				
Prácticas inclusivas	Rho de Spearman	0.795	—			
	valor p	< .001	—			
Trabajo colaborativo	Rho de Spearman	0.718	0.789	—		
	valor p	< .001	< .001	—		
Actitud y valores	Rho de Spearman	0.732	0.754	0.777	—	
	valor p	< .001	< .001	< .001	—	
Desarrollo profesional	Rho de Spearman	0.687	0.703	0.771	0.797	—
	valor p	< .001	< .001	< .001	< .001	—

Se observa en la Tabla 27 que las dimensiones que componen la escala CIDE mantienen una alta correlación entre ellas. Las dimensiones con correlaciones más cercanas y significativas entre sí son Procesos pedagógicos con Prácticas inclusivas, que indica una estrecha relación entre estas dos dimensiones. Por otro lado, las dimensiones de Procesos pedagógicos y Desarrollo profesional revelan una relación relativamente menos destacada en comparación con las demás.

Finalmente, luego de haber efectuado los ajustes al modelo de medición, explicados durante el presente capítulo, en el siguiente apartado se desarrollan los análisis generales de los resultados obtenidos en la escala CIDE.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS Y RESULTADOS

La estructura de este capítulo se divide en dos secciones principales. En la primera sección, se realiza un análisis descriptivo demográfico de los resultados con el propósito de comprender la composición y las características de la población. Además, se presentan los resultados de las asociaciones entre variables. En la segunda sección, se exponen los resultados de las escalas y subescalas, acompañados de sus estadísticas descriptivas, medidas de tendencia central, niveles de variabilidad, características de la distribución, identificación de valores atípicos y pruebas de significancia en relación con las variables sociodemográficas.

Para analizar los resultados se utilizó la plataforma estadística The jamovi project (2022) en la que se cargó la base de datos de Excel, luego de depurar la matriz de respuestas del formulario de Microsoft Forms (2016), en la que se toma en cuenta para el análisis la puntuación interna de los resultados.

Como se mencionó anteriormente, el pilotaje se llevó a cabo en dos etapas. Para la primera etapa, se esperaba recibir 199 respuestas, lo que equivale al 34.9% del total de la muestra, sin embargo, solo se obtuvieron el 28.4% de las respuestas. De este total, se tomaron en cuenta el 81.4% de respuestas que corresponden únicamente a docentes que imparten asignaturas, mientras que el 7.5% no se consideraron debido a que provienen de profesionales con perfiles como psicólogos, consejeros, bibliotecaria y no tienen carga académica. Por lo tanto, no forman parte del objeto de este estudio.

En la segunda fase del pilotaje se esperaba recibir respuesta de 372 docentes que representan a los docentes de las UE de la región sierra que corresponde al 65.1% de la muestra restante, y apenas se recibió el 52%. Para completar la muestra total, se volvió a enviar un recordatorio al grupo de docentes que no habían contestado. Se pudo comprobar cuál era el grupo, según el número de respuestas de los docentes de cada institución y los niveles. A pesar

de haber insistido con este grupo, se excluyeron las respuestas por llegar extemporáneo al análisis de los datos.

6.1 Análisis de las variables socio-demográficas

En la presente investigación, de tipo no experimental de carácter cuantitativo, los datos obtenidos sirven para realizar los análisis descriptivos, los cuales se analizan y registran a través de tablas y figuras que permiten una mejor comprensión e interpretación de los mismos, se reportan los resultados más significativos y se anotan las conclusiones en función de cada uno.

En primer lugar, respecto a las variables demográficas se presentan las tablas de distribución de frecuencia y su porcentaje, además, se presentan los resultados mediante gráficas. Luego se presentan los resultados generales de la frecuencia y porcentaje de dos muestras independientes para detectar posibles patrones o tendencias en la muestra.

Posteriormente, se realizó el análisis de asociación de variables, con la significancia de la prueba Ji cuadrado (X^2). En la Tabla 28 se presentan los resultados de las variables demográficas más relevantes de esta investigación. Estos resultados incluyen las frecuencias y porcentajes correspondientes a cada categoría de la muestra.

Tabla 28*Resultados de la muestra, frecuencias y porcentajes*

Edad - años	Frecuencia	Porcentaje
20 a 25	20	4.4
26 a 30	70	15.4
31 a 35	84	18.5
36 a 40	68	15.0
41 a 45	63	13.9
46 a 50	56	12.3
51 a 55	55	12.1
56 a 60	30	6.6
60 +	8	1.8
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	154	33.9
Mujer	300	66.1
Formación	Frecuencia	Porcentaje
Pregrado educación	211	46.5
Posgrado educación	174	38.35
Pregrado/NE	31	6.8
Posgrado/NE	10	2.2
Otras	28	6.2
Título docente	Frecuencia	Porcentaje
Grado afín a la educación	268	59.0
Posgrado afín a la educación	106	23.3
Otros	80	17.6
Años experiencia	Frecuencia	Porcentaje
0 – 5	72	15.9
5 – 10	101	22.2
10 – 15	86	18.9
15 – 20	84	18.5
20 +	111	24.4
Institución	Frecuencia	Porcentaje
UE 1	66	14.5
UE 2	101	22.2
UE 3	65	14.3
UE 4	107	23.6
UE 5	61	13.4
UE 6	54	11.9
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicial	68	15.0
Básica	255	56.2
Bachillerato	131	28.9

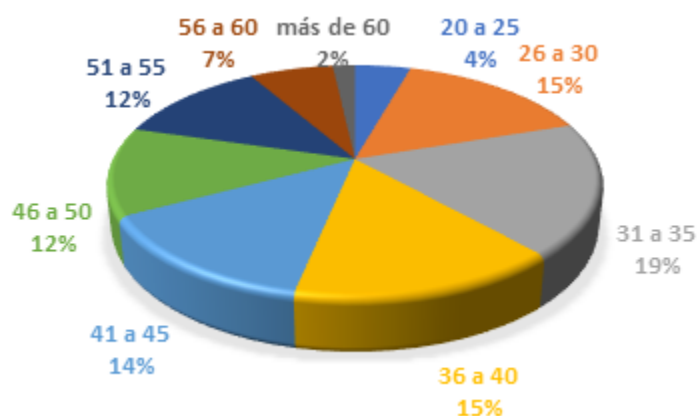
A continuación, se presentan los resultados mediante gráficos específicos en los que se detallan las variables sociodemográficas. Se comparan los grupos en cuanto a la edad, la

formación, el título, años de experiencia, la institución a la que pertenece y el nivel. Se tiene en cuenta que hay un mayor número de docentes mujeres que de hombres en las seis instituciones evaluadas (65%). El porcentaje de mujeres representan más de un tercio de la muestra.

Variable edad

Figura 16

Resultados de participación por edad de los docentes

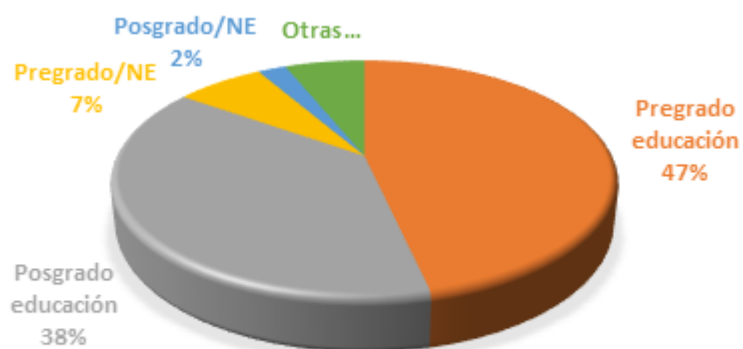


En relación a la edad se observa en la Figura 16 que el mayor rango de edad se concentra entre los 26 a 55 años, con 92% del total acumulando, mientras que es menor el grupo poblacional de los más jóvenes y sobre los 56 años.

Variable formación

Figura 17

Resultados participación por tipo de formación de los docentes



Como parte de la información demográfica se incluyó la pregunta sobre la formación que tienen los docentes en grado y posgrado. Se puede ver en la Figura 17 que cerca del 50% de docentes tiene título de pregrado en educación y poco más de la tercera parte (38%) posee posgrado en educación.

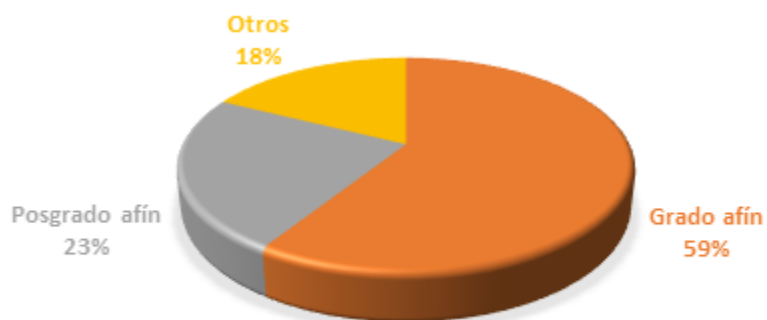
Entre los perfiles profesionales se encontraron licenciaturas en educación inicial, básica y bachillerato con distinta mención, licenciaturas en educación física o también diplomaturas en el ámbito de la educación.

Por otro lado, el 15% acumulado tienen títulos que no son afines a la educación, de este total el 9% tiene educación de grado o posgrado relacionada al área de la psicopedagogía, psicología educativa, etc. Entre las titulaciones no relacionadas están, arquitectura, economía y varias ingenierías (civil, administración, química, sistemas). Este dato llama la atención, porque no se cumple la condición que señala la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) con relación a contar con el título afín a la educación para formar parte del magisterio y ejercer la docencia.

Variable título

Figura 18

Resultados de participación por título que habilita como docentes



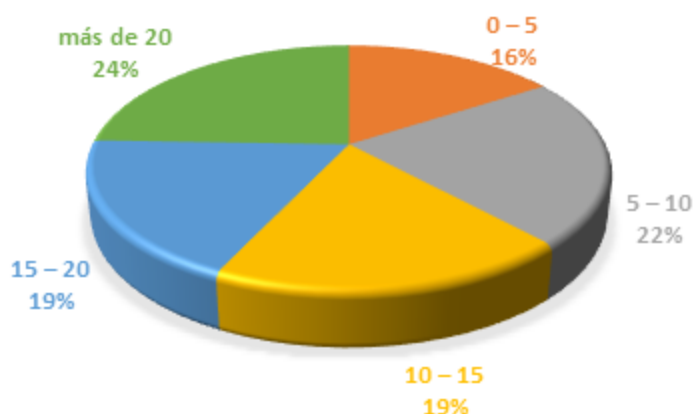
Para confirmar si existe afinidad entre el título que tienen los docentes en relación al ejercicio profesional, se preguntó cuál es el título que le habilita en el ámbito de las ciencias de la educación.

Se observa en la Figura 18 que el 59% tiene grado afín a la educación, este grupo de docentes tiene relación al área de enseñanza y va acorde con el nivel educativo en el que imparte clase. El 23% tiene título de posgrado afín en educación, siendo este el requisito que les habilita como docentes y el 18% no tienen titulación afín a las ciencias de la educación, por lo tanto, no cumplen con esta condición.

Variable experiencia

Figura 19

Resultados de participación por años de experiencia

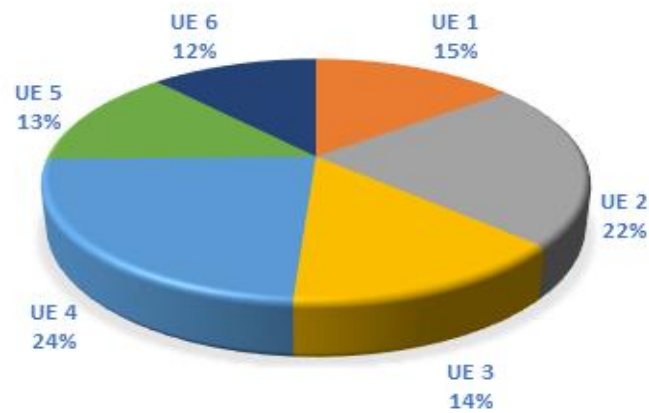


En relación a los años de experiencia que poseen los docentes en el campo de la educación, se puede observar en la Figura 19 que el grupo con el mayor porcentaje corresponde a aquellos con más de 20 años de experiencia. Los grupos con una experiencia de entre 10 y 20 años muestran porcentajes similares. Con un porcentaje un poco mayor se encuentra el grupo de 5 a 10 años de experiencia. Finalmente, el grupo con menos experiencia corresponde a aquellos con hasta 5 años de trayectoria.

Variable institución

Figura 20

Resultados de participación de los docentes por institución

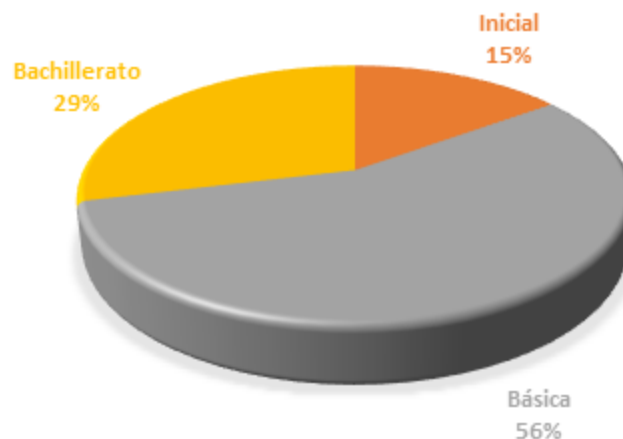


En la Figura 20 se puede apreciar que el 46% de la participación corresponde a los docentes de las instituciones UE 2 y UE 4, con rangos muy similares entre ellas. Estas dos instituciones presentan una mayor participación en comparación con las demás. En una proporción menor, en rangos muy similares que oscilan entre el 12% y el 15%, se encuentran las instituciones UE 6, UE 5, UE 3 y UE 1, respectivamente.

Variable nivel

Figura 21

Resultados de participación por nivel en que trabajan los docentes



En la Figura 21 se puede observar que la mayor cantidad de docentes se encuentra en el nivel de educación básica en las seis instituciones educativas. En los otros dos niveles, la cantidad de docentes alcanza el 44%. Esta diferencia se debe a que el nivel de educación general básica abarca 10 niveles de educación.

Para interpretar la distribución muestral en términos de independencia entre variables, se realizó la prueba de independencia o asociación con un nivel de confianza del 95%. Esto permitió identificar posibles patrones o tendencias en los datos de la población. Se analizó la variable de género en relación con las variables de institución, nivel y cargo. Se compararon las frecuencias y porcentajes de los grupos, y además se reportó la prueba de Ji cuadrado para determinar diferencias significativas.

Variable institución

Tabla 29

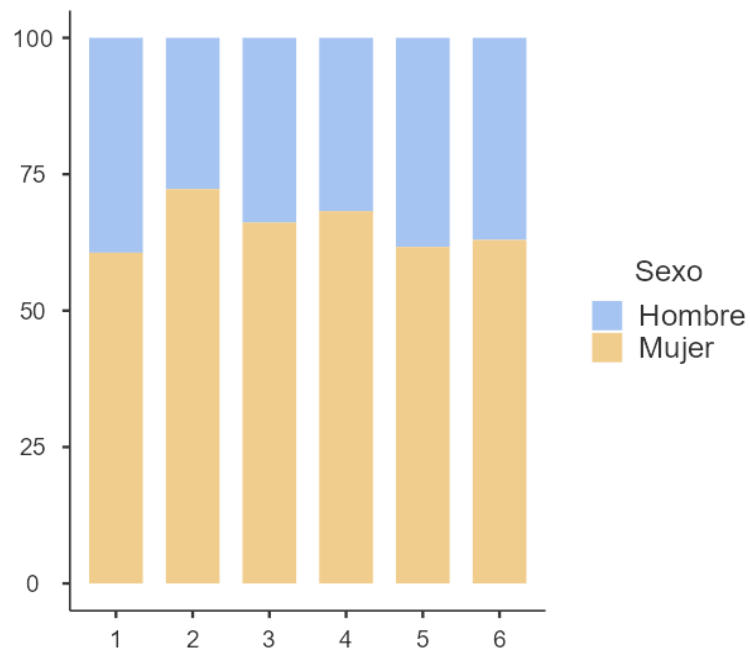
Proporción por sexo en las instituciones

Sexo	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4	UE 5	UE 6	Total
Hombre	26	28	22	34	23	20	153
	17,0 %	18,3 %	14,4 %	22,2 %	15,0 %	13,1 %	100 %
Mujer	40	73	43	73	37	34	300
	13,3%	24,3 %	14,3 %	24,3 %	12,3 %	11,3 %	100 %
Total	66	101	65	107	60	54	453
	14.6 %	22.3 %	14.3 %	23.6 %	13.2 %	11.9 %	100.0 %

En la Tabla 29 se presenta la frecuencia del número de docentes femeninos y masculinos en cada institución. En términos generales, en todas las instituciones la proporción de mujeres es mayor que la de hombres, aunque se observan algunas pequeñas variaciones entre ellas. Esto se refleja en la Figura 22, donde se nota que en las instituciones UE 2 y UE 4, el grupo de docentes femeninas es significativamente mayor. Asimismo, se destaca que la UE 4 tiene la proporción más alta de hombres, con un porcentaje mayor que el resto de las instituciones. Por otro lado, la UE 6 es la que presenta la menor proporción en el número de docentes.

Figura 22

Frecuencia de hombres y mujeres por institución



A partir de los resultados en la prueba el Ji cuadrado (χ^2 3.59) con los grados de libertad (gl 5) y el valor p ,610, se confirma que no existe una asociación significativa entre las variables sexo e instituciones.

Variable nivel

Tabla 30

Proporción por sexo según el nivel

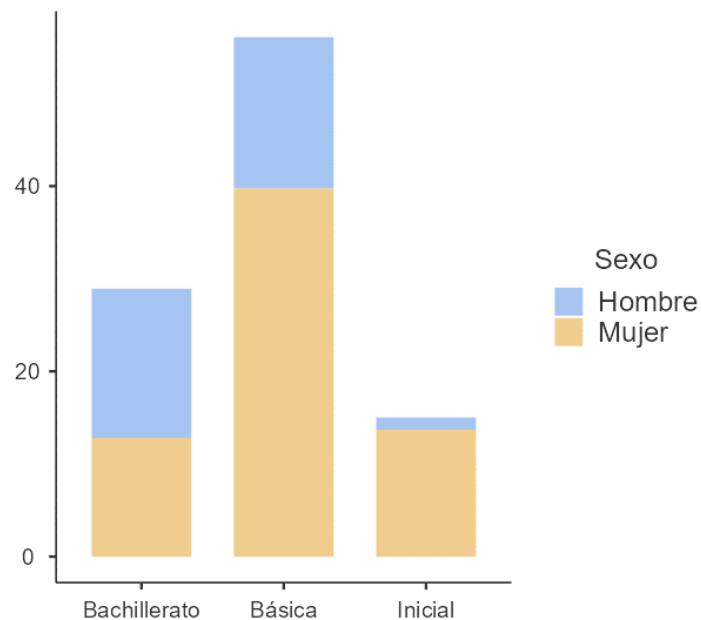
Sexo	Inicial	Básica	Bachillerato	Total
Hombre	6	74	73	153
	3,9 %	48,4 %	47,7 %	100 %
Mujer	62	180	58	300
	20,7 %	60,0 %	19,3 %	100 %
Total	68	254	131	453
	15.0 %	56.1 %	28.9 %	100.0 %

En relación al nivel educativo en el que imparten clases, se aprecia también en la Tabla 30 que el porcentaje de docentes femeninas es mayor que el de los docentes masculinos. Esta

tendencia se mantiene en la mayoría de los casos, con una excepción en el nivel de bachillerato. En este nivel, el porcentaje de docentes masculinos supera al de las docentes femeninas en alrededor de un 4% en todas las instituciones, como se muestra en la Figura 23.

Figura 23

Frecuencia de hombres y mujeres en nivel educativo



A pesar de que en el nivel de bachillerato hay una pequeña mayoría de docentes hombres en comparación con las mujeres, la cantidad sigue siendo menor en general. Por otro lado, se observa que el número de docentes femeninas es más del doble en el nivel de básica que el de varones. Esto indica que la mayor proporción de docentes que trabajan en las instituciones de la RUEI son mujeres.

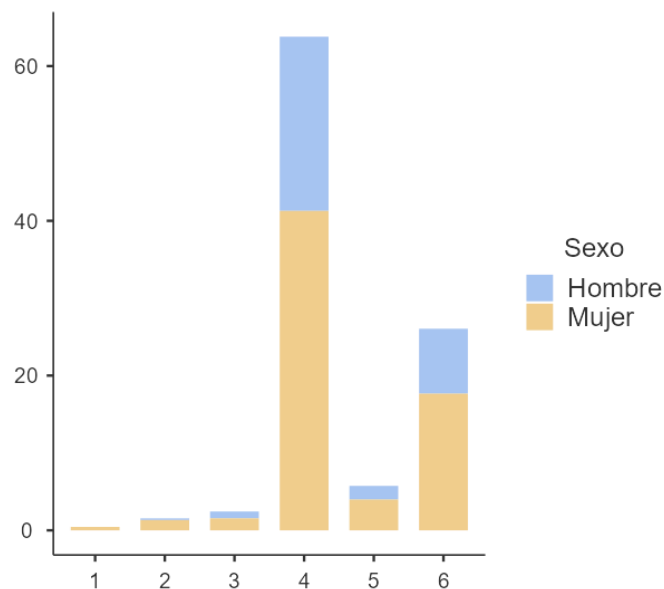
En cuanto a la prueba Ji cuadrado, los resultados muestran un valor de χ^2 49.6 con 2 gl y un valor de $p < ,001$. Estos resultados indican que existe una asociación significativa entre las variables, ya que el valor de p es muy pequeño, por lo tanto, implica que las diferencias observadas entre las frecuencias no se pueden atribuir al azar.

Variable cargo

Tabla 31*Número de docentes, según el sexo por cargo*

Sexo	Administrativo	Auxiliar	Directivo	Docente	Pastoral	Tutor	Total
Hombre	0	1	4	102	8	38	153
	0.0 %	0,7 %	2,6 %	66,7 %	5,2 %	24,8 %	100 %
Mujer	2	6	7	187	18	80	300
	0.7 %	2,0 %	2,3 %	62,3 %	6,0 %	26,7 %	100 %
Total	2	7	11	289	27	118	453
	0.4 %	1.5 %	2.4 %	63.8 %	5.7 %	26.0 %	100.0 %

En lo que respecta a los cargos desempeñados por ambos grupos de docentes, se puede ver en la Tabla 31 que los docentes tienen otras responsabilidades además de la enseñanza como su actividad principal (Figura 24). Y, además, las mujeres presentan una mayor frecuencia en todos los cargos.

Figura 24*Frecuencia de hombres y mujeres según el cargo*

En la prueba de Ji cuadrado, el resultado arroja un valor de χ^2 igual a 2.78 con 5 (gl), y un valor p ,735. Estos resultados sugieren que no se encontró una asociación significativa entre las variables analizadas.

Con base en estos resultados, se puede afirmar que, en todos los cargos desempeñados en las instituciones, existe una mayor participación por parte de mujeres en comparación con los hombres. Esta tendencia es especialmente marcada en roles como la docencia y la tutoría.

Además de las pruebas de asociación entre las variables, a continuación, se llevaron a cabo correlaciones entre las demás variables sociodemográficas. Se reportan únicamente aquellas que muestran una significancia con $p < 0.05$ (Tabla 32), para corroborar y confirmar la correlación y asociación existente entre estas variables.

Tabla 32

Asociación entre variables sociodemográficas

Variable	Sexo	Edad	Institución	Cargo	Formación	Experiencia	Nivel
Sexo	-						
Edad	x	-					
Institución	x	x	-				
Cargo	x	,003	< ,001	-			
Formación	,004	x	< ,001	x	-		
Experiencia	,009	< ,001	x	,044	,001	-	
Nivel	< ,001	x	< ,001	x	< ,001	x	-

Nota: *x (sin valor); $p < ,05$

Al analizar estas variables, se puede observar una correlación directa entre ellas, con un nivel de significancia menor a 0.05, que indica que la frecuencia de una variable está relacionada directamente con la frecuencia de la otra variable.

En consecuencia, de acuerdo con los resultados de esta prueba, se evidencia que estas variables no son independientes debido al nivel de significancia y existe correlación entre ellas. Para comprender el comportamiento de estas variables respecto a la escala CIDE y sus factores, se procede con los análisis correspondientes.

6.2 Resultados generales de la escala y los factores

En este apartado se presentan los resultados generales de los valores correspondientes a las medidas de tendencia central, dispersión, forma y normalidad. Esto tiene como objetivo

describir la distribución de los datos en relación a las dimensiones que conforman la escala CIDEd. El propósito es conocer las características de los datos e identificar posibles valores atípicos.

En este sentido, se procede a calcular los estadísticos descriptivos tales como la media (M), la mediana (Md), la desviación estándar (DE), el sesgo o asimetría, la curtosis. Además, se aplica la prueba de Shapiro-Wilk (W) para evaluar la normalidad de los datos. Esta evaluación facilitará la elección pertinente entre pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas en consonancia con los supuestos de normalidad (Núñez-Colín, 2018). De esta manera, se asegura el uso de las pruebas más adecuadas conforme a la naturaleza de los datos y los requisitos de normalidad (Galindo-Domínguez, 2020).

6.2.1 Medidas de tendencia central, dispersión y forma: escala y factores

A continuación, se presentan los resultados de la distribución de los datos de la muestra en relación a la escala CIDEd y las subescalas. Con el fin de determinar las dimensiones que presentan una mayor y menor percepción del nivel de inclusión por parte de los docentes.

Tabla 33

Distribución de datos de la escala CIDEd y subescalas

	M	Md	DE	$Asimetría$	$Curtosis$	<i>Shapiro-Wilk</i>	
						W	p
Escala CIDEd	5.36	5.44	0.50	-0.825	0.433	0.937	< ,001
Proceso pedagógico	5.26	5.33	0.59	-0.799	0.759	0.928	< ,001
Prácticas inclusivas	5.37	5.50	0.55	-0.872	0.350	0.911	< ,001
Trabajo colaborativo	5.51	5.67	0.49	-1.254	1.841	0.866	< ,001
Actitud y valores	5.41	5.50	0.54	-0.950	0.452	0.898	< ,001
Desarrollo profesional	5.24	5.40	0.64	-0.885	0.817	0.918	< ,001

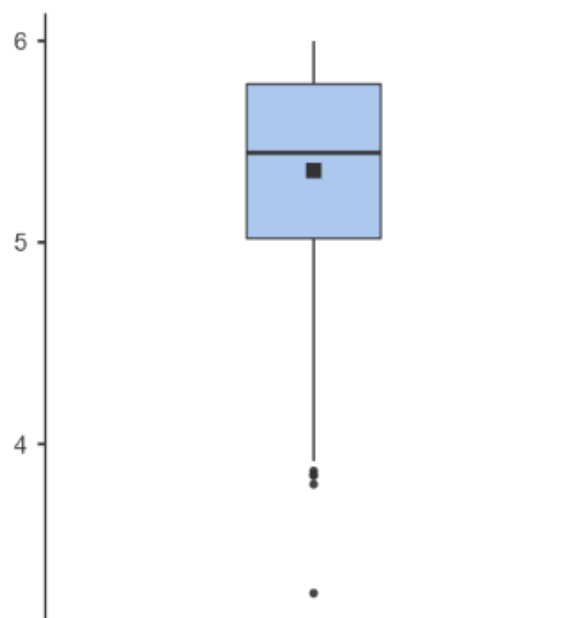
Escala

En relación a la escala CIDEd, la cual se valora en un rango de 0 a 6 puntos, se observa en la Tabla 33 que el promedio de los docentes es elevado en términos generales ($M = 5.36$, DE

= 0.50). Esto sugiere que existe un alto nivel de percepción en relación a sus competencias inclusivas en el aula. Por otro lado, al analizar la mediana que se presenta en la Figura 25, se observa que es ligeramente superior a la media. Esto podría indicar que la distribución de los datos está ligeramente sesgada hacia puntuaciones más altas en algunos casos, y además sugiere la presencia de ciertos valores atípicos.

Figura 25

Diagrama de caja de la escala CIDEd

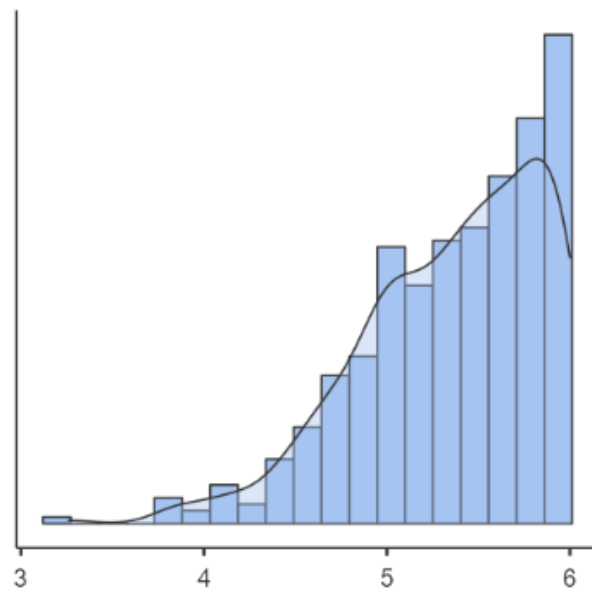


La escala presenta una variabilidad moderada en los datos en relación a la media. Se observa una asimetría que indica un sesgo hacia la izquierda en la distribución, tal como se puede apreciar en la Figura 26. Esto sugiere que existe una concentración de valores más altos en comparación con los valores más bajos. En resumen, la autopercepción de la competencia inclusiva en general es notablemente alta en el grupo evaluado.

Asimismo, el valor de la curtosis sugiere una distribución platicúrtica, que indica que la distribución de los datos presenta colas menos pesadas en comparación con una distribución normal.

Figura 26

Histograma de la escala CIDEEd



Finalmente, la prueba de Shapiro-Wilk indica la significancia estadística de los resultados. En este caso, el valor $p < ,001$ indica que la escala no cumple con el supuesto de normalidad. Esto se debe a que los datos no siguen una distribución simétrica y las colas de la distribución no son delgadas, como se esperaría en una distribución normal.

Factores

En cuanto a las medidas de tendencia central en las dimensiones, se encontró que tienen valores altos y se mantienen en un rango muy similar entre sí respecto a la escala CIDEEd ($M = 5.36$). Esto sugiere que el valor típico de las respuestas en cada dimensión está en torno a este rango.

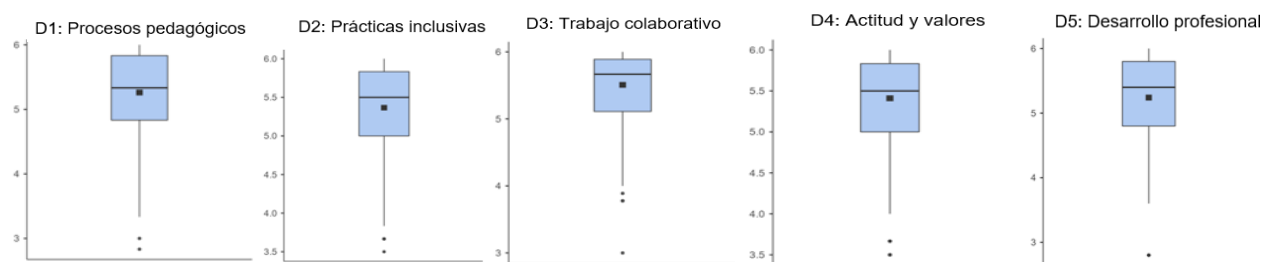
Se identificó que la dimensión con el grado de percepción más bajo es el Desarrollo profesional ($M = 5.24$), mientras que la dimensión Trabajo colaborativo ($M = 5.51$) obtuvo el promedio de valoración más alto en la escala.

Los valores cercanos a la mediana indican que la mitad de las respuestas en cada dimensión se ubican por encima del valor promedio. Esto sugiere la presencia de algunos valores

extremos que están influyendo sobre la mediana. Por tanto, es importante tener en cuenta estos casos y realizar comprobaciones adicionales, dado que la existencia de ciertos casos atípicos (Figura 27) puede afectar que se cumplan con los supuestos de normalidad.

Figura 27

Diagramas de caja de los cinco factores de la escala CIDEd



Los valores más bajos de la desviación estándar sugieren que esas dimensiones se encuentran muy próximas a la media. Por consiguiente, los factores Prácticas inclusivas, Trabajo colaborativo y Actitud y valores muestran poca variabilidad de sus datos.

En contraste, las puntuaciones más elevadas indican una mayor dispersión en los datos. En este contexto, los factores Desarrollo profesional ($DE = 0.64$) y Procesos pedagógicos ($DE = 0.59$) revelan que las respuestas están más dispersas y que los resultados no están muy centrados alrededor de la media.

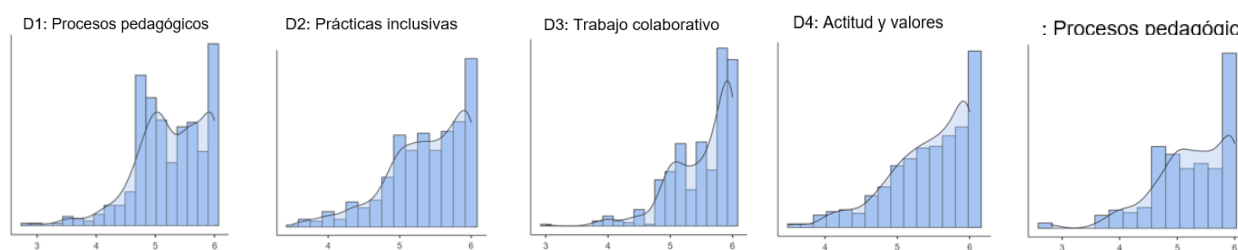
Además, se observan valores elevados y negativos en relación a la asimetría. La dimensión de Trabajo colaborativo se destaca de las demás al mostrar el sesgo más acentuado hacia la izquierda (-1.254), mientras que las otras dimensiones presentan sesgos hacia la izquierda menos marcados en relación a este factor. Esto implica que en general, la gran mayoría de docentes obtienen puntuaciones altas en relación a su autopercepción de competencias inclusivas. No obstante, este patrón es más pronunciado en la dimensión Trabajo colaborativo, y a su vez, los docentes con puntuaciones bajas en la valoración de escala son una excepción dentro de este comportamiento general.

En cuanto a la normalidad, al observar la Figura 28, se puede notar que las cinco dimensiones no conservan la forma tradicional de campana. En su lugar, presentan colas más pesadas y puntiagudas que la distribución normal, lo que indica que no están simétricamente equilibradas alrededor de la media. En general, a pesar de que las dimensiones evaluadas presentan similitudes en términos de promedio, difieren en cuanto a variabilidad, forma de distribución y sesgo.

En relación a los valores p asociados con cada dimensión, son muy bajos ($p < 0,001$), lo que sugiere que existen diferencias estadísticamente significativas en comparación con la distribución normal teórica.

Figura 28

Histograma de los factores que comprenden la escala CIDE



Después de verificar que la muestra en los factores no sigue la distribución normal y que no se cumplen con los supuestos de normalidad, se procedió a eliminar un caso que destacaba como el más extremo (Avendaño Prieto et al., 2014). No obstante, se mantuvieron los demás casos debido a que presentaban una mayor variabilidad que el caso eliminado. En consecuencia, se puede decir que los datos presentan una *distribución no normal*.

6.2.2 Diferencias en la escala CIDE en función de las variables sociodemográficas

A continuación, se presentan los análisis de distribución de las variables sociodemográficas (Tabla 34). Para ello, se analizaron las medidas de tendencia central, dispersión y forma para determinar la distribución de los datos en la muestra, compuesta por 300 mujeres y 143 hombres, en la escala CIDE y las subescalas. Además, se aplicó la prueba U de

Mann Whitney para muestras independientes (Sánchez Turcios, 2015), acompañada del respectivo valor de significancia y el tamaño del efecto con la *d* de Cohen.

Más adelante, se presenta el análisis de las variables sociodemográficas junto con la escala y el respectivo análisis de varianza mediante la prueba de significancia ANOVA (ANalysis Of VAriance) de un factor, así como la prueba de Kruskal y Wallis (1952), para muestras no paramétricas.

Variable sexo

Tabla 34

Resultados de la escala CIDEd y subescalas con la variable sexo

	Sexo	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DE</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Escala CIDEd	Hombre	5.36	5.48	0.51	22517	,742	0.01889
	Mujer	5.35	5.43	0.50			
Procesos pedagógicos	Hombre	5.27	5.33	0.62	22213	,574	0.03211
	Mujer	5.26	5.17	0.58			
Prácticas inclusivas	Hombre	5.36	5.50	0.56	22857	,944	0.00405
	Mujer	5.37	5.50	0.55			
Trabajo colaborativo	Hombre	5.51	5.67	0.48	22769	,890	0.00789
	Mujer	5.51	5.67	0.50			
Actitud y valores	Hombre	5.41	5.50	0.54	22872	,953	0.00340
	Mujer	5.41	5.50	0.54			
Desarrollo profesional	Hombre	5.27	5.40	0.64	21987	,462	0.04198
	Mujer	5.23	5.40	0.64			

La diferencia de medias entre los grupos de hombres (*M* = 5.36) y mujeres (*M* = 5.35) en la escala CIDEd es mínima. Ambas medias están cercanas al valor máximo de la escala (6 puntos), lo que indica una percepción generalmente positiva de la competencia inclusiva en ambos grupos. Las medianas de ambos grupos también son cercanas a sus respectivas medias, lo que sugiere una distribución más o menos simétrica.

Se observa una dispersión similar en las respuestas de ambos grupos, caracterizada por una asimetría negativa. Esto sugiere una leve inclinación hacia la izquierda en la distribución de

las respuestas. Sin embargo, esta inclinación es más pronunciada en el caso de los hombres (-0.908) que en el de las mujeres (-0.785). Esto indica que la distribución de las respuestas es relativamente más alta en el grupo de hombres que en el de las mujeres.

En la escala CIDEd, el valor p ,742 de la prueba de Mann-Whitney indica que no existen diferencias significativas en la percepción de la competencia inclusiva entre hombres y mujeres. Además, el tamaño del efecto (d), muestra una diferencia muy pequeña entre los dos grupos en términos de la percepción de la competencia inclusiva.

En relación a los factores, se puede observar que las puntuaciones para hombres y mujeres son muy parecidas, lo que sugiere que no existen diferencias significativas en la percepción de las competencias inclusivas entre ambos grupos. Es importante destacar que el promedio para el factor Trabajo colaborativo en ambos grupos es mayor ($M = 5.51$) en comparación a las demás dimensiones, mientras que la puntuación más baja se registra en Desarrollo profesional ($M = 5.21$) para ambos grupos. Esto podría indicar que los docentes presentan una mayor predisposición para participar en actividades de trabajo en equipo. Por otro lado, refleja que existe un menor grado en el desarrollo profesional, lo que sugiere la necesidad de fortalecer esta competencia.

También se puede observar que el factor de Prácticas inclusivas presenta una ligera diferencia en la percepción entre las mujeres y los hombres, mientras que las demás dimensiones mantienen una dispersión muy similar entre ambos grupos.

En términos generales, todas las dimensiones presentan una asimetría negativa, lo que sugiere una leve inclinación hacia la izquierda en la distribución de las respuestas o hacia las puntuaciones más altas. No obstante, esta asimetría varía entre las dimensiones y también entre los grupos, resaltando particularmente la dimensión de Trabajo colaborativo.

Los valores p asociados a la prueba de Mann-Whitney indican que no existen diferencias significativas en la percepción entre hombres y mujeres en ninguna dimensión. Además, el

tamaño del efecto (*d*) sugiere que las diferencias en la percepción de la competencia inclusiva entre hombres y mujeres son mínimas.

En conjunto, no se aprecian diferencias significativas en la percepción de las dimensiones de la escala entre hombres y mujeres. Los resultados indican que ambos grupos tienen una percepción elevada y además presentan similitudes en cuanto a sus competencias inclusivas.

Variable edad

En relación a la variable edad, se presentan los resultados de las estadísticas descriptivas únicamente de la escala (Tabla 35), dado que los resultados que se obtuvieron de las subescalas fueron muy similares a la escala en su conjunto. Por lo tanto, más adelante se muestran los resultados de la prueba de significancia de la escala y las dimensiones con relación a la edad, aplicando la prueba ANOVA de un factor para muestras no paramétricas de Kruskal-Wallis.

Tabla 35

Resultados de la escala CIDEd con la variable edad

Edad	N	M	Md	DE	Asimetría	Curtosis
20 - 25	20	5.33	5.25	0.40	0.18193	-0.3396
26 - 30	70	5.33	5.38	0.50	-0.55468	-0.3280
31 - 35	84	5.34	5.50	0.53	-1.24157	2.0198
36 - 40	67	5.35	5.41	0.47	-0.59636	-0.2561
41 - 45	63	5.39	5.57	0.49	-0.72433	-0.3599
46 - 50	56	5.30	5.44	0.59	-0.79001	-0.1031
51 - 55	55	5.43	5.46	0.48	-0.93259	0.8023
56 - 60	30	5.34	5.36	0.48	-0.55097	-0.7503
60 +	8	5.59	5.63	0.28	-0.05138	-1.5261

En este sentido, los resultados de la escala CIDEd indican que mantiene un promedio constante en el rango de 46 a 50 años ($M = 5.30$) con el promedio más bajo, y en el rango de más de 60 años ($M = 5.59$) con el promedio más alto. Cabe señalar que este grupo de docentes consta apenas de 8 miembros. La mediana también varía ligeramente entre los diferentes grupos

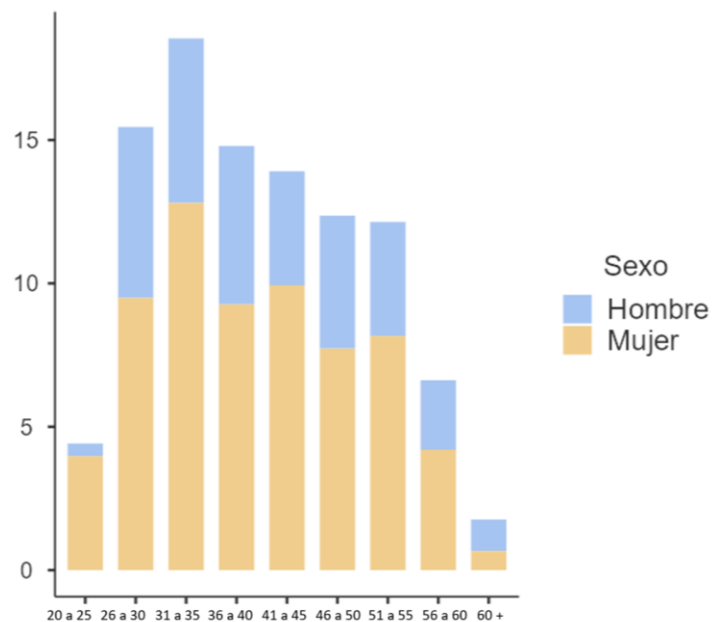
de edad, presentando valores relativamente superiores a la media en la mayoría de los casos, excepto en el rango de 20 a 25 años, en el que es inferior a la media.

Se observa también, una distribución de los datos con una dispersión moderada, con una desviación estándar ($DE = 0.28$) para el grupo de mayor edad, ($DE = 0.59$) para el rango de 46 a 50 años y nuevamente ($DE = 0.28$) para el grupo de más de 60 años. Estos valores de desviación estándar indican que los datos tienden a estar más cerca de la media en los grupos de mayor edad y más alejados de la media en el rango de 46 a 50 años.

La escala presenta una asimetría con valores negativos para la mayoría de los rangos, lo que sugiere una ligera inclinación hacia la izquierda en la distribución de los datos. Sin embargo, en el rango de 20 a 25 años, se observa una ligera asimetría hacia la derecha. Estos hallazgos indican que las respuestas de los docentes tienden a concentrarse en los valores más altos, lo que, en términos generales, refleja un alto nivel de percepción de la competencia inclusiva en todas las edades.

Figura 29

Rangos de edad entre hombres y mujeres



Como ya se mencionó, con el propósito de evaluar y confirmar si existen diferencias significativas entre los grupos de los distintos rangos de edad (Figura 29) en cuanto a las puntuaciones obtenidas en las dimensiones y en la escala CIDE_d, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis, que es adecuada para muestras no paramétricas.

Tabla 36

Resultados de significancia entre la escala, subescalas y la edad – prueba de Kruskal-Wallis

	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	ε^2
CIDE _d	3.70	8	,883	0.00818
Proceso pedagógico	3.86	8	,870	0.00854
Prácticas inclusivas	5.15	8	,742	0.01139
Trabajo colaborativo	6.33	8	,610	0.01400
Actitud y valores	6.37	8	,606	0.01410
Desarrollo profesional	4.76	8	,783	0.01052

En los resultados de la prueba Ji-cuadrado (χ^2), se evidencia la magnitud de las diferencias entre los grupos en relación a las cinco dimensiones (Tabla 36), donde los valores más altos indican mayores diferencias entre los diferentes grupos de edad. Sin embargo, los valores de p que se obtienen, señalan que no existen diferencias significativas con respecto a la escala y a las dimensiones que la comprenden. Además, los valores de ε^2 (Eta cuadrado corregido) indican que el efecto de los grupos en las diferencias observadas es muy bajo en todas las dimensiones. Como tal, los valores obtenidos en todas las dimensiones son muy bajos, lo que lleva a la conclusión de que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de los diferentes rangos de edad en ninguna de las dimensiones. Este resultado sugiere que la variable edad no presenta un efecto significativo en las dimensiones evaluadas.

Para complementar la exploración de la relación entre la variable edad y las dimensiones de la escala, se realizó una prueba adicional que permitió determinar la asociación entre estas variables.

Tabla 37

Correlación entre la escala y factores con la variable edad

		Edad
Escala CIDEEd	Rho de Spearman	0.054
	valor p	0.252
Proceso pedagógico	Rho de Spearman	0.051
	valor p	0.282
Prácticas inclusivas	Rho de Spearman	0.072
	valor p	0.127
Trabajo colaborativo	Rho de Spearman	0.043
	valor p	0.358
Actitud y valores	Rho de Spearman	0.058
	valor p	0.220
Desarrollo profesional	Rho de Spearman	0.042
	valor p	0.376

En la Tabla 37, se puede observar que, tanto en la escala como en las dimensiones, las correlaciones presentan valores relativamente bajos. Además, los valores p asociados indican que no se encuentra una correlación significativa entre la edad y ninguna de las dimensiones

evaluadas en la escala CIDEd. Estos resultados sugieren que la edad no guarda relación con ninguna de las dimensiones de la escala CIDEd en este grupo de docentes.

Variable institución

Tabla 38

Resultados de la escala con la variable institución

Institución	N	M	Md	DE	Asimetría	Curtosis
UE1	66	5.42	5.53	0.46	-0.9319	0.4287
UE2	101	5.33	5.46	0.57	-0.8927	0.5011
UE3	65	5.46	5.45	0.41	-0.5703	-0.4802
UE4	107	5.36	5.47	0.50	-0.7326	0.0996
UE5	60	5.26	5.34	0.58	-0.8021	-0.0791
UE6	54	5.32	5.30	0.37	0.0161	-0.7060

Al examinar la variable institución (Tabla 38) se puede observar que las puntuaciones de las distintas instituciones en relación a la evaluación de la escala son consistentes con la puntuación general obtenida. La institución UE 3 se destaca con el promedio más alto ($M = 5.46$), lo que indica un alto nivel de percepción en términos de competencias inclusivas. Por otro lado, la institución UE 5 registra el menor promedio ($M = 5.26$), sugiriendo una percepción relativamente menor en estas competencias. No obstante, en líneas generales, las puntuaciones de las diversas instituciones no presentan diferencias significativas en relación a las puntuaciones de la escala, manteniéndose en niveles bastante altos.

La variabilidad de los datos indica que las instituciones presentan diferencias en las puntuaciones, manifestándose tanto en términos de dispersión alrededor de la media como en la forma de las distribuciones. Además, se observa menor dispersión en la institución UE 6 ($DE = 0.37$), a la vez que esta institución tiene menor número de participación de docentes.

Para identificar diferencias significativas con relación a las instituciones respecto a la escala y las distintas dimensiones, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 39

Resultados de significancia entre la escala, subescalas y la institución – prueba de Kruskal-Wallis

	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	ε^2
Escala CIDE	5.64	5	,342	0.01249
Proceso pedagógico	17.61	5	,003	0.03896
Prácticas inclusivas	13.42	5	,020	0.02970
Trabajo colaborativo	2.78	5	,733	0.00616
Actitud y valores	6.04	5	,302	0.01337
Desarrollo profesional	2.88	5	,719	0.00637

Como se observa en la Tabla 39, las dimensiones de Procesos pedagógicos y Prácticas inclusivas presentan resultados significativos en las instituciones evaluadas. Este hallazgo sugiere que estas competencias son percibidas de manera distinta en las instituciones en general y también indica variaciones en la apreciación de estas competencias dentro del grupo de docentes evaluado.

Para detectar las diferencias encontradas en las instituciones y determinar qué grupos difieren entre sí, se realizó el análisis post hoc. En este análisis de comparaciones dos a dos de la prueba de Kruskal-Wallis se encontraron significancias específicas.

Tabla 40

Prueba post hoc Kruskal-Wallis

	Procesos pedagógicos	Prácticas inclusivas
UE1 - UE6	$p = ,012$	$p = ,024$
UE3 - UE6	$p = ,009$	$p = ,017$

En la Tabla 40, se destacan aquellas instituciones que presentan significancia en relación a las dimensiones de Procesos pedagógicos y Prácticas inclusivas. Estos resultados indican que estas instituciones presentan comportamientos distintos a las demás frente a las dos dimensiones relacionadas a la competencia inclusiva. Aunque no logran alcanzar el nivel de

significancia requerido, las instituciones UE2 - UE6 presentan un valor p de ,058, que sugiere una proximidad al umbral establecido.

Variable cargo

Tabla 41

Estadísticos descriptivos de la escala con la variable cargo

Cargo	N	M	Md	DE	Asimetría	Curtosis
Administrativo	2	5.55	5.55	0.14	Inf	NaN
Auxiliar	7	5.35	5.40	0.50	0.0137	-1.291
Directivo	11	5.55	5.83	0.52	-0.9338	-0.654
Docente	289	5.38	5.48	0.49	-0.9272	0.807
Pastoralista	26	5.27	5.31	0.53	-0.4365	-1.001
Tutor	118	5.31	5.37	0.51	-0.7351	0.256

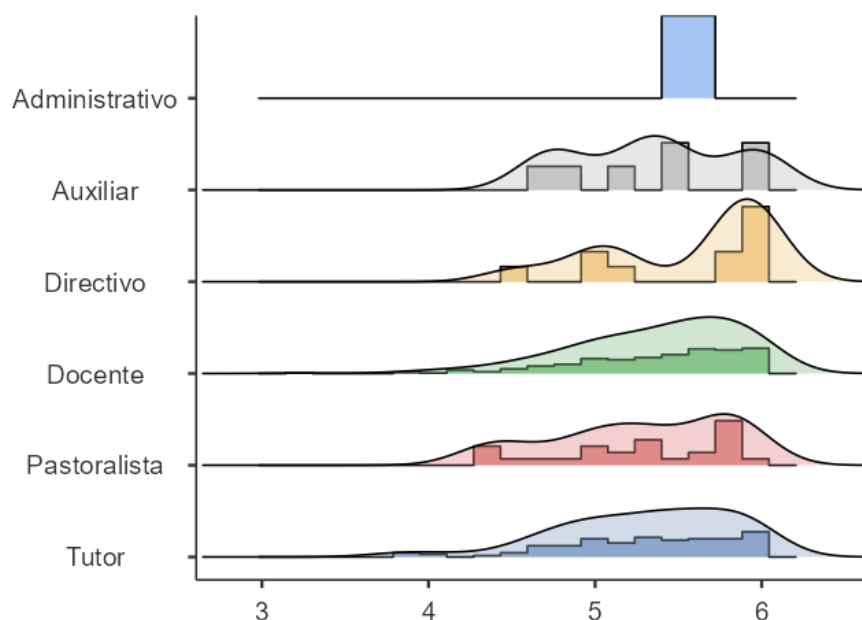
En la Tabla 41, se evidencia una muestra reducida para el cargo Administrativo, compuesta únicamente por 2 docentes. Debido a esta escasa representatividad en la muestra, se considera que la información proveniente de este grupo de docentes carece de representatividad. Por otro lado, el grupo más amplio corresponde al cargo de Docente, contando con 289 individuos.

En la escala CIDE, los promedios de los diferentes cargos varían desde ($M = 5.27$) hasta ($M = 5.55$). Se destaca que los puntajes más cercanos a la media son aquellos de los cargos de Directivo y Administrativo, lo que sugiere una alta percepción de competencia inclusiva por parte de estos grupos. Por otro lado, el cargo de Docente Pastoralista presenta el promedio más bajo ($M = 5.27$), indicando una menor percepción de competencia inclusiva en comparación con otros cargos.

En cuanto a la variabilidad en la escala CIDE, se observa que los valores oscilan entre ($DE = 0.14$) y ($DE = 0.53$), esto indica que las respuestas tienen poca dispersión en general. Los cargos que se encuentran más cercanos al promedio total de la escala son los de Administrativo y Directivo, teniendo en cuenta que la participación de estos dos grupos es relativamente baja.

Figura 30

Distribución de los datos por cargo en la escala



Al observar la Figura 30, se nota que la escala presenta una mayor curtosis o apuntamiento en la distribución de los datos para el cargo Administrativo, lo que indica que la muestra es leptocúrtica en ese cargo específico. En el caso del resto de la muestra, se puede observar que la distribución de los datos es relativamente más plana en comparación con una distribución normal.

En cuanto a los resultados en los factores, se encontró que las puntuaciones son muy similares entre todos los cargos, con promedios muy similares en las cinco dimensiones: Procesos pedagógicos ($M = 5.38$), Prácticas inclusivas ($M = 5.43$), Trabajo colaborativo ($M = 5.61$), Actitud y valores ($M = 5.44$) y Desarrollo profesional ($M = 5.28$) en términos generales.

Cabe señalar los cargo que presentan los puntajes más altos y más bajos en relación a cada dimensión. En este aspecto, los docentes con cargo administrativo presentan el mayor promedio ($M = 5.50$), en la dimensión de Procesos pedagógicos. Sin embargo, debido al reducido número de docentes en esta categoría, no se puede considerar que este valor represente un nivel mayor de percepción en sus desempeños en los procesos pedagógicos.

Por otro lado, los docentes pastoralistas tienen el menor promedio de esta dimensión ($M = 5.20$), lo cual sugiere que su percepción frente a los procesos pedagógicos que realizan es menor al resto de docentes.

En las dimensiones de Prácticas inclusivas ($M = 5.58$) y Trabajo colaborativo ($M = 5.70$), los docentes con cargo Directivo presentan el mayor promedio, lo cual sugiere que tienen una alta percepción de su desempeño en estas competencias. Por otro lado, los docentes Auxiliares tienen el menor promedio en ambas dimensiones, lo cual sugiere que su desempeño tanto en las prácticas inclusivas ($M = 5.29$) como en el trabajo colaborativo ($M = 5.46$) es menor frente a los demás grupos de docentes.

En cuanto a las dimensiones Actitud y valores ($M = 5.71$) y Desarrollo profesional ($M = 5.33$), los docentes que tienen mayor promedio son los que tienen cargo Directivo lo cual sugiere que tienen una alta percepción frente a estas competencias que desarrollan en su ejercicio docente. Por otro lado, los docentes Pastoralistas tienen el menor promedio en estas dimensiones; Actitud y valores ($M = 5.28$) y Desarrollo profesional ($M = 5.08$) lo cual sugiere que su percepción es relativamente menor frente a los demás grupos de docentes en ambas dimensiones.

En general, los promedios en las cinco dimensiones son altas para los distintos cargos, hay que considerar el número de participantes; por ejemplo, el cargo docente cuenta con la mayor cantidad de participaciones. Como resultado, las puntuaciones de este grupo pueden ser más precisas y representativas del total de la muestra. Por otro lado, las medias en los cargos administrativo y auxiliar podrían ser menos precisas debido al menor número de participantes.

Para determinar si existen diferencias significativas entre los distintos cargos respecto a la escala CIEDd y los factores se realizó la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 42

Resultados de significancia entre la escala, subescalas y cargos – prueba de Kruskal-Wallis

	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	ϵ^2
Escala CIDEEd	4.93	5	0.425	0.01090
Proceso pedagógico	4.62	5	0.464	0.01023
Prácticas inclusivas	5.78	5	0.328	0.01279
Trabajo colaborativo	5.59	5	0.349	0.01236
Actitud y valores	6.34	5	0.275	0.01402
Desarrollo profesional	3.29	5	0.656	0.00728

A partir de estos resultados, se puede observar en la Tabla 42 que no existen diferencias significativas entre los distintos cargos.

Variable formación

Tabla 43

Estadísticos descriptivos de la escala con la variable formación

Formación	N	M	Md	DE	Asimetría	Curtosis
Otras	27	5.20	5.12	0.55	-0.509	-0.5173
Posgrado.educación	174	5.39	5.46	0.50	-0.751	-0.0210
Posgrado No educación	10	5.31	5.47	0.54	-2.169	5.2572
Pregrado.educación	211	5.36	5.43	0.49	-0.911	1.1353
Pregrado No educación	31	5.36	5.57	0.52	-0.781	-0.3625

En relación al nivel de formación de los docentes, se evaluó la escala CIDEEd (Tabla 43), en la que se observan promedios similares. El grupo de docentes con formación de posgrado en educación (M = 5.39) presenta el valor más alto, sugiriendo una mayor percepción de su competencia inclusiva debido a su título afín a la educación. Por otro lado, los docentes con formación en otras áreas (M = 5.20) muestran el promedio más bajo, indicando una percepción menor de su competencia inclusiva en comparación con aquellos con título en educación.

En cuanto a los factores y el grado de formación de los docentes, se puede apreciar una alta percepción general en relación a su competencia inclusiva, con promedios bastante similares

en las cinco dimensiones: Procesos pedagógicos ($M = 5.24$), Prácticas inclusivas ($M = 5.34$), Trabajo colaborativo ($M = 5.47$), Actitud y valores ($M = 5.38$) y Desarrollo profesional ($M = 5.17$). No obstante, es interesante destacar que los grupos docentes muestran diferentes promedios según su nivel de formación.

En la dimensión de Procesos pedagógicos, se destaca que los docentes con título de pregrado que no es en educación tienen el promedio más alto ($M = 5.38$), lo que sugiere una mayor percepción de esta competencia en este grupo. Por otro lado, los docentes con otro tipo de titulación no afín a la educación presentan el promedio más bajo ($M = 5.12$), lo que podría indicar una menor percepción en esta dimensión.

En las dimensiones de Prácticas inclusivas ($M = 5.42$) y Trabajo colaborativo ($M = 5.55$), se observaron los promedios más elevados entre los docentes con título de posgrado en educación. Por otro lado, en estas mismas dimensiones, los docentes con otro tipo de titulación no relacionada con la educación presentaron los promedios más bajos ($M = 5.23$ y $M = 5.32$, respectivamente). Estos hallazgos sugieren que aquellos docentes con formación de posgrado en el ámbito educativo tienden a tener una percepción más alta de sus competencias en Prácticas inclusivas y Trabajo colaborativo, mientras que los docentes sin formación específica en educación muestran una percepción menor en estas áreas.

En la dimensión de Actitud y valores, se observa que los docentes con título de posgrado no relacionado con la educación presentan el promedio más alto ($M = 5.45$), mientras que los docentes con otro tipo de titulación no relacionada con la educación tienen el menor promedio ($M = 5.21$). Estos resultados sugieren que los docentes con formación de posgrado en áreas distintas a la educación tienden a tener una percepción más elevada de su competencia en Actitud y valores, en comparación con aquellos que no tienen una formación afín a la educación.

En la dimensión de Desarrollo profesional, se observa que los docentes con título de pregrado en educación tienen el promedio más alto ($M = 5.28$), mientras que aquellos con otro tipo de titulación no relacionada con la educación presentan el menor promedio ($M = 5.10$). Esto

sugiere que los docentes con formación en educación a nivel de pregrado tienden a percibir su competencia en Desarrollo profesional de manera más positiva en comparación con los que tienen una formación no relacionada con la educación.

Para determinar diferencias significativas en estos grupos de docentes respecto a su nivel de formación se realizó la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 44

Resultados de significancia entre la escala, subescalas y formación – prueba de Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p	ϵ^2
Escala CIDE	3.35	4	0.501	0.00741
Proceso pedagógico	4.90	4	0.298	0.01084
Prácticas inclusivas	6.12	4	0.190	0.01354
Trabajo colaborativo	4.55	4	0.336	0.01007
Actitud y valores	2.75	4	0.600	0.00610
Desarrollo profesional	3.49	4	0.479	0.00773

Se puede observar en la Tabla 44 que los diferentes tipos de formación, tanto en la escala como en las subescalas, no muestran diferencias significativas. Por lo tanto, esta variable no presenta una relación estadísticamente significativa con las competencias inclusivas.

En resumen, se puede afirmar que los docentes con formación tanto de pregrado como de posgrado relacionada con la educación tienden a tener una mayor percepción de sus competencias inclusivas. Por otro lado, aquellos docentes con formación en áreas no relacionadas con la educación presentan en todas las dimensiones una percepción menor de sus competencias inclusivas. Aunque la formación parece influir en la percepción, no se puede considerar que tenga una influencia significativa en estas competencias en sí mismas.

Variable experiencia

Tabla 45

Estadísticos descriptivos de la escala con la variable experiencia

Experiencia	N	M	Md	DE	Asimetría	Curtosis
0 - 5	72	5.27	5.31	0.52	-0.421	-0.6508
5 - 10	100	5.41	5.50	0.47	-0.927	0.7409
10 - 15	86	5.34	5.43	0.50	-1.130	2.2440
15 - 20	84	5.35	5.42	0.52	-0.721	0.0365
20 +	111	5.38	5.46	0.50	-0.899	0.3152

En relación a la variable de experiencia (Tabla 45), se observa que en general la autopercepción de las competencias inclusivas por parte de los docentes en la escala CIDEEd ($M = 5.35$) es bastante alta. Analizando los diferentes rangos de años de experiencia, se destaca que las puntuaciones más altas coinciden con los grupos que cuentan con un mayor número de docentes. Específicamente, los docentes con una experiencia laboral en el rango de 5 a 10 años ($M = 5.41$) y aquellos con más de 20 años de experiencia ($M = 5.38$) muestran percepciones más positivas de sus competencias inclusivas. Esto sugiere que la autopercepción en relación a las competencias inclusivas mejora en comparación con el grupo con menos años de experiencia ($M = 5.27$), que presenta la puntuación más baja.

De manera similar, se evaluaron los años de experiencia en relación a cada una de las dimensiones, donde se observa que en general los docentes tienen una percepción alta en cuanto a estos factores. Se puede afirmar que los promedios son muy similares en las cinco dimensiones, especialmente en las dimensiones de Procesos pedagógicos ($M = 5.28$), Prácticas inclusivas ($M = 5.36$) y Actitud y valores ($M = 5.38$). Por otro lado, la dimensión de Trabajo colaborativo ($M = 5.49$) se destaca por tener la puntuación más alta, mientras que la dimensión de Desarrollo profesional ($M = 5.23$) es la menos puntuada.

Es importante resaltar que los docentes muestran diferentes promedios según los años de experiencia en cada dimensión, lo que nos lleva a destacar las puntuaciones más altas y más

bajas. En este aspecto, los docentes con una experiencia de 5 a 10 años tienen el promedio más alto en las dimensiones de Procesos pedagógicos ($M = 5.34$) y Prácticas inclusivas ($M = 5.42$), mientras que los docentes con 10 a 15 años de experiencia ($M = 5.25$) y los que tienen de 0 a 5 años de experiencia ($M = 5.25$) presentan el promedio más bajo en estas dos dimensiones, respectivamente.

Para la dimensión de Trabajo colaborativo, el promedio más alto ($M = 5.56$) corresponde a los docentes con más de 20 años de experiencia, mientras que el promedio más bajo ($M = 5.41$) se encuentra en el grupo de docentes con 0 a 5 años de experiencia.

En las dimensiones de Actitud y valores ($M = 5.30$) y Desarrollo profesional ($M = 5.44$) se presentan los promedios más altos, en los docentes con experiencia de 5 a 10 años, mientras que el menor promedio ($M = 5.33$) tienen los docentes con el rango de 0 a 5 años de experiencia.

En la dimensión de Desarrollo profesional, el promedio más alto ($M = 5.30$) tienen los docentes con 5 a 10 años de experiencia, mientras que el que tiene el menor promedio ($M = 5.19$) corresponde a los docentes con 0 a 5 años de experiencia.

Para determinar si existen diferencias significativas en estos grupos de docentes respecto a su nivel de formación se realizó la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 46

Resultados de significancia entre la escala, subescalas y experiencia – prueba de Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p	ε^2
Escala CIDEd	3.85	4	0.427	0.00851
Proceso pedagógico	5.37	4	0.252	0.01187
Prácticas inclusivas	3.75	4	0.441	0.00829
Trabajo colaborativo	4.78	4	0.311	0.01058
Actitud y valores	3.41	4	0.492	0.00754
Desarrollo profesional	1.84	4	0.765	0.00408

Los resultados presentados en la Tabla 46 indican que no se observan diferencias significativas en relación a los años de experiencia en lo que respecta a la competencia inclusiva de los docentes. Por lo tanto, se puede decir que esta variable no parece ser un factor determinante para los docentes.

En consecuencia, se podría decir que los grupos de docentes con mayor experiencia tienden a tener una percepción ligeramente mayor de su competencia en el trabajo colaborativo en comparación con la competencia de desarrollo profesional. Esto es especialmente evidente en los grupos de docentes que tienen menos años de experiencia. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Variable nivel

Tabla 47

Estadísticos descriptivos de la escala con la variable nivel

Nivel	N	M	Md	DE	Asimetría	Curtosis
Bachillerato	131	5.35	5.47	0.510	-0.799	0.163
Básica	254	5.38	5.45	0.509	-0.971	0.953
Inicial	68	5.30	5.39	0.473	-0.321	-0.860

Se observa que la escala CIDEEd, evaluada a partir de los distintos niveles educativos en los que trabajan los docentes (Tabla 47), presenta promedios similares ($M = 5.34$) a las demás variables sociodemográficas. Por otro lado, se identifican grupos de docentes en el nivel de Educación Básica que muestran un promedio más alto en la percepción de sus competencias inclusivas ($M = 5.38$), mientras que los docentes del nivel Inicial tienen una puntuación más baja ($M = 5.30$). Esto sugiere que estos últimos tienen una menor autopercepción en comparación con los otros grupos.

En cuanto a los factores en los diferentes niveles, se puede observar que los promedios son bastante similares en las cinco dimensiones, especialmente en las dimensiones de Procesos pedagógicos ($M = 5.25$), Prácticas inclusivas ($M = 5.34$), Actitud y valores ($M = 5.39$). Por otro

lado, la dimensión de Trabajo colaborativo ($M = 5.49$) se destaca por tener la puntuación más alta, mientras que la dimensión de Desarrollo profesional ($M = 5.23$) es la menos puntuada.

En este caso, el nivel educativo que se destaca por tener un mayor nivel de autopercepción en todas las dimensiones es el de Educación Básica, mientras que el nivel Inicial muestra una menor autopercepción de sus competencias inclusivas, excepto en la dimensión de Desarrollo profesional, donde el nivel de Bachillerato obtiene la puntuación más baja.

Por lo tanto, para determinar si existen diferencias significativas en estos grupos de docentes respecto a su nivel laboral se realizó la prueba de Kruskal-Wallis (Tabla 48).

Tabla 48

Resultados de significancia entre la escala, subescalas y nivel – prueba de Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p	ϵ^2
Escala CIDEEd	2.451	2	0.294	0.00542
Proceso pedagógico	1.166	2	0.558	0.00258
Prácticas inclusivas	6.860	2	0.032	0.01518
Trabajo colaborativo	2.484	2	0.289	0.00549
Actitud y valores	3.352	2	0.187	0.00742
Desarrollo profesional	0.599	2	0.741	0.00133

Para destacar las diferencias significativas encontradas en la dimensión de Prácticas inclusivas entre los niveles educativos que imparten clase los docentes, se realizó el análisis post hoc. En este análisis de comparaciones dos a dos de la prueba de Kruskal-Wallis se encontraron significancias específicas.

Tabla 49

Prueba post hoc Kruskal-Wallis

Comparaciones	Dimensión
	Prácticas inclusivas
Nivel Básica – Nivel Inicial	p = ,023

En la Tabla 49, destacan los niveles que presentan significancia en relación a la dimensión de Prácticas inclusivas, lo que sugiere que existen diferencias significativas entre estos niveles y los docentes de Bachillerato.

En conclusión, con base en los resultados obtenidos en los análisis de distribución de la escala y las subescalas, junto con la aplicación de pruebas de comparación como la U de Mann – Whitney y la ANOVA de Kruskal Wallis, es posible afirmar que tanto la escala CIDEd como las dimensiones que la componen no cumplen con los supuestos de normalidad. A pesar de esto, tanto la escala como las dimensiones muestran puntuaciones bastante altas en relación a la media en la muestra evaluada. En general, la dimensión mejor puntuada es la de Trabajo colaborativo y la menos puntuada es la de Desarrollo profesional.

En resumen, el análisis de comparación de variables complementa los resultados del estudio, donde se encontraron diferencias significativas solo en dos de las cinco dimensiones de la escala. Estas diferencias son evidentes en las instituciones en las dimensiones de Procesos pedagógicos y Prácticas inclusivas, y únicamente en la segunda dimensión para los niveles de Básica e Inicial.

Para contextualizar las diferencias significativas encontradas en los resultados, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis junto con la correspondiente prueba *post hoc* entre las variables que presentaron diferencias significativas. Entre las variables de Institución y Nivel educativo se encontraron diferencias entre los niveles de Bachillerato – Inicial ($p = 0,003$) y entre Básica – Inicial ($< .001$). Además, se analizó si existen diferencias en los distintos niveles educativos en relación a los años de experiencia y el tipo de formación previa de los docentes.

Entre las variables de Nivel educativo y Experiencia, se encontraron diferencias significativas entre los rangos de 10 a 15 años ($p = 0,003$) y 15 a 20 años ($p = 0,010$) en comparación con el rango de más de 20 años de experiencia, respectivamente. En las variables de Nivel educativo y Formación, se identificaron diferencias entre los docentes que tienen otro tipo de titulación (tecnología) y pregrado en educación ($p = 0,031$), entre los que tienen posgrado

en educación y pregrado en educación ($p = 0,046$), entre posgrado no en educación y pregrado en educación ($p = 0,024$), y entre pregrado no en educación con pregrado en educación ($< 0,001$).

En conclusión, la escala CIDEEd presenta índices de bondad (CFI 0.92, TLI 0.90, RMSEA 0.06) y consistencia interna (0.96) adecuados, por lo que se puede concluir que la herramienta es un instrumento fiable para medir la competencia inclusiva de los docentes, específicamente en la RUEI.

La escala obtuvo una valoración bastante alta ($M = 5.33$) y las cinco dimensiones que la componen tienen valoraciones muy similares, lo que sugiere que los docentes evaluados tienen una autopercepción alta de la competencia inclusiva. Se destaca la dimensión de trabajo colaborativo, mientras que la dimensión de desarrollo profesional es la que obtuvo menor puntuación. Esto coincide con investigaciones que recalcan la necesidad de fortalecer esta área en la formación del profesorado.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1 Discusión

Esta investigación parte del interés por contribuir a mejorar la competencia inclusiva de los docentes y promover las políticas inclusivas en las instituciones educativas de Ecuador, en este caso concretamente aquellas que pertenecen a la RUEI.

Esta tesis aporta información empírica sobre las competencias inclusivas consideradas necesarias para el desempeño efectivo de los docentes en entornos escolares. El estudio aborda cinco dimensiones teóricas validadas a través de una escala de medición para evaluar el nivel de autopercepción de las competencias categorizadas. Estas fueron: los Procesos pedagógicos, las Prácticas inclusivas, el Trabajo colaborativo, las Actitudes y valores y el Desarrollo profesional en los docentes.

De esta manera, se cumplió con el objetivo general de la investigación al determinar y evaluar los componentes de la competencia inclusiva que tienen los docentes de la Red de Unidades Educativas Ignacianas del Ecuador, además de analizar las variables que inciden en la escala CIDEI.

En este sentido, esta investigación coincide con estudios anteriores en relación a las dimensiones teóricas propuestas por varios autores (Chan y Luk, 2021; Colmenero y Pegalajar, 2015; De Haro et al., 2020; Dios et al., 2018; Kantor et al., 2021; Kuyini et al., 2021; Luna y Reyes, 2015), como también en las variables que se han tomado en cuenta a la hora de evaluar (Nimante y Kokare, 2022). Los resultados evidencian en términos generales que, tanto la escala como los factores presentan una sólida consistencia interna (α 0.962; ω 0.963) como en las escalas que han servido de referencia.

Por lo tanto, se cuenta con un instrumento que evalúa de manera confiable la competencia inclusiva, según los índices de bondad; además, la consistencia interna de la escala CIDEEd muestran que los indicadores miden de manera consistente el constructo propuesto. Del mismo modo, los indicadores de la escala presentan correlaciones entre sí, asegurando la precisión y fiabilidad de la medición de las variables dentro de la escala. En este sentido, los resultados destacan las dimensiones que los docentes perciben con mayor nivel de competencia al Trabajo colaborativo, y con menor grado al Desarrollo profesional dentro de la escala.

Por otro lado, se identificaron diferencias significativas entre las dimensiones de Procesos pedagógicos y Prácticas inclusivas con la variable institución (UE 1, UE 3 y UE6) en las en esta última se destacan los niveles de Inicial y Básica.

Además, se hallaron diferencias significativas en relación a la experiencia docente, donde los docentes que tienen experiencia entre 10 a 15 años y 15 a 20 años difirieron del rango de más de 20 años, lo que coincide con Nimante y Kokare (2022), que señalan que existen algunas diferencias relacionadas con los grupos de edad y la experiencia docente en general. Estos resultados podrían explicarse por la disposición natural de los profesores más jóvenes, que se perciben a sí mismos como aprendiendo constantemente nuevos métodos y técnicas, buscan ayuda deliberadamente y escuchan consejos entre ellos.

También se observaron diferencias en los niveles educativos y la formación de los docentes, particularmente entre los docentes que tienen titulaciones que no son afines a la educación con los que tienen posgrado en educación.

La percepción de la competencia inclusiva en la escala CIDEEd entre los grupos de hombres y mujeres mostró en general una puntuación bastante elevada. Esto indica que los docentes se autoperciben con un alto nivel de esta competencia, similar a lo que señalan Nimante y Kokare (2022). A pesar de ello, la percepción general es que la mayoría de los profesores no se sienten cómodos ni seguros en la práctica en el aula inclusiva por la falta de formación.

En los resultados se observa que los hombres obtuvieron una puntuación ligeramente mayor que el grupo de mujeres, lo cual podría estar relacionado con sus capacidades académicas de formación de base (Bonilla-Mejía et al., 2018). Mientras que se encontró una ligera diferencia mayor en la dimensión de Prácticas inclusivas para el grupo femenino. No obstante, no se hallaron evidencias significativas en relación a las diferencias entre ambos géneros. Esto podría sugerir que, de acuerdo con el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), al menos para la muestra evaluada, el género no es un factor relevante para determinar una mayor o menor capacidad inclusiva (Nimante y Kokare, 2022).

En contraste con investigaciones anteriores, Colmenero et al. (2019) identificaron diferencias significativas entre los distintos grupos de género y edad. Sin embargo, en esta investigación no se obtuvieron evidencias que respaldaran que la edad sea un factor determinante para la competencia inclusiva. Así también, se esperaría que los docentes adopten una actitud más inclusiva y flexible en sus aulas debido a los años de experiencia. Sin embargo, los resultados no mostraron una relación significativa de estas variables en la muestra evaluada. Esto sugiere que la competencia inclusiva no está determinada ni por la edad, ni por el nivel de experiencia de los docentes. También es posible que en esta muestra en particular no se haya evidenciado como un factor determinante para la competencia inclusiva debido a que, en general, es una muestra bastante homogénea entre los distintos rangos de edad (Pasco et al., 2008).

No obstante, se identificaron diferencias significativas en una variable: las Prácticas inclusivas en función de las instituciones, específicamente, se observaron diferencias entre los niveles de educación inicial y básica. Esto podría deberse a que los docentes en estos grupos experimentan prácticas más inclusivas en varios aspectos. Por ejemplo, tienen una mayor habilidad para identificar las necesidades individuales de sus estudiantes y la capacidad de adaptar e implementar materiales, contenidos y recursos de manera flexible, dependiendo de la situación. Estos aspectos se consideran una prioridad en el ejercicio profesional de los docentes, tal como señalan Colmenero et al. (2019) y Flores Barrera et al. (2017).

Además, las prácticas inclusivas implementadas por los docentes en el aula se basan en estrategias de enseñanza adaptadas, como lo menciona Algahtani (2017), para atender las necesidades específicas que presentan los estudiantes.

Por otro lado, es posible que las diferencias encontradas podrían deberse a que, para los docentes de estas tres instituciones, los procesos pedagógicos tienen mayor relevancia, ya que, estarían tomando en cuenta la evaluación de los procesos de aprendizaje para planificar las clases, atendiendo diferentes estilos de aprendizaje que, a su vez, fomentan la implementación de acciones inclusivas (Walker y Laing, 2019).

En este contexto, los docentes también aplican sus conocimientos sobre métodos pedagógicos y herramientas educativas, incluidas las tecnologías. Esto les permite diseñar, organizar y evaluar las actividades de aprendizaje, de manera que se adecuen a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Esta adaptación considera las características del desarrollo de cada estudiante. Al aplicar las evaluaciones, se aseguran de que los criterios de evaluación sean comprendidos, y brindan retroalimentación para abordar las dificultades de aprendizaje que puedan surgir (Casanova, 2011).

Por otro lado, los docentes de las tres instituciones en los niveles mencionados, podrían considerar como parte de las Prácticas inclusivas, que sus enfoques pedagógicos están estrechamente relacionados con la identificación de las NEE en el aula. Esto les permite adaptar los contenidos curriculares y los materiales de acuerdo a las necesidades y características individuales de los estudiantes. Además, procuran llevar a cabo un seguimiento continuo del rendimiento académico (Bonilla-Mejía et al., 2018).

Consideran que la inclusión del alumnado es una prioridad dentro y fuera del aula, por lo tanto, implementan estrategias de trabajo cooperativo, muchas veces a través de tutorías, con el fin de que todos puedan participar plenamente y beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje.

En contraste con otras escalas analizadas, como el PCITS (Kuyini et al., 2021), la escala CIDEEd presenta un alto coeficiente de consistencia interna ($> .90$), lo que indica una alta confiabilidad del instrumento para medir las dimensiones propuestas. Los resultados sugieren que las variables medidas en el PCITS no tienen una influencia directa en la percepción de las competencias de la educación inclusiva. No obstante, se observa una relación significativa con los indicadores que miden las estrategias de trabajo colaborativo, tanto para estudiantes como docentes, como ocurre en el caso de la escala CIDEEd.

Por otro lado, también está la escala CEFI-R (Rodríguez Macayo et al., 2020), cuyo índice de consistencia interna es menor ($> .80$) que la escala CIDEEd. Esta herramienta evalúa las dimensiones de crear Cultura Inclusiva, que aborda el factor del trabajo colaborativo, la dimensión de Políticas inclusivas que aborda el factor de la metodología y las estrategias para implementar el currículo. Los factores mencionados en las escalas anteriores, coinciden con las dimensiones evaluadas en la escala CIDEEd, tanto en la dimensión de Trabajo colaborativo como en la de Procesos pedagógicos.

En los resultados obtenidos, se concluye que, si bien la competencia de Trabajo Colaborativo para los docentes de la RUEI no arroja significancia estadística, es precisamente esta dimensión la que registra la mayor percepción en la escala utilizada. Esto implica que los docentes consideran de gran utilidad tanto el trabajo colaborativo como las estrategias asociadas en el contexto de la enseñanza (Hellmich et al., 2021).

Además, indican que estas prácticas colaborativas tienen el potencial de mejorar las condiciones generales de inclusividad en el entorno educativo. Sin embargo, este progreso está condicionado por las actitudes adoptadas por los docentes, tanto en relación a los estudiantes con NEE como en relación al resto de la comunidad educativa (Valle y Manso, 2013).

Por otro lado, los docentes resaltan que su disposición hacia la inclusión se ve positivamente influenciada cuando cuentan con el respaldo de los equipos directivos y profesionales de apoyo en el entorno de aprendizaje. Este hallazgo está en línea con las

observaciones de Grande Fariñas y González Noriega (2015), quienes sostienen que la inclusión suele ser más efectiva cuando los equipos colaboran en conjunto.

Esta actitud positiva, en cierto sentido, está vinculada a la colaboración con miembros de la comunidad educativa. Además, los docentes reconocen la importancia de la formación profesional que reciben en relación a la inclusión educativa. Se ha observado que esta formación contribuye a mejorar las actitudes de los docentes, como lo respaldan investigaciones como las de Gordon et al. (2009) y Rodríguez Macayo et al. (2020).

Investigaciones como la de Florian (2012), demuestran que los docentes obtienen beneficios significativos al participar en la enseñanza y el trabajo colaborativo. En este contexto, la dimensión que obtuvo la puntuación más alta en la escala CIDEEd es precisamente la de Trabajo colaborativo. Esto indica que contar con oportunidades para colaborar con otros profesionales en los campos de la educación especial y en general durante su formación, resulta especialmente valioso (Majoko, 2019).

Estas interacciones permiten a los docentes intercambiar conocimientos, compartir buenas prácticas y desarrollar una comprensión más completa de las necesidades de los estudiantes. Esto es válido para aquellos estudiantes con NEE como para aquellos que se encuentran en entornos educativos regulares (Hellmich et al., 2021).

En otras escalas, como la CDAD (Paz Delgado, 2014), se evalúan tres factores: Conocimientos, Habilidades y Creencias y Actitudes. Sin embargo, esta escala presenta una consistencia interna menor en comparación con la escala CIDEEd. Es relevante destacar que la CDAD también abarca la medición de la competencia de trabajo cooperativo. En particular, esta competencia es evaluada como parte de la dimensión de Creencias y Actitudes.

Curiosamente, esta dimensión de trabajo cooperativo en la CDAD, muestra una percepción más baja en el grupo de estudiantes evaluados en comparación con la dimensión de la escala CIDEEd. Ellos expresan la necesidad de fortalecer las habilidades para el trabajo colaborativo entre los profesores de aula ordinaria y de apoyo. Esto indica un posible espacio de

mejora en términos de cómo se está fomentando y gestionando el trabajo en equipo entre los educadores en estos contextos.

Por otro lado, el trabajo realizado por Delgado Valdivieso (2017) presenta una adaptación del Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2002), con el propósito de medir el grado de inclusión de las escuelas fiscales en el Distrito Metropolitano de Quito. A diferencia de la escala CIDEEd, los resultados de este estudio destacan la necesidad de implementar acciones de trabajo colaborativo de la comunidad educativa y mejorar la gestión de apoyo externo. Esto incluye la vivencia de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) inclusivo mediante la aplicación de valores, así como la realización de actividades de actualización docente con enfoque destinado a atender las NEE.

Los resultados obtenidos en la escala de esta investigación destacan a la dimensión de Trabajo colaborativo, al contrario de la propuesta por Delgado Valdivieso (2017). Esto podría atribuirse al modelo pedagógico adoptado por la Red de Unidades Educativas Ignacianas (2018), que posiblemente fomente y respalde el trabajo colaborativo entre sus docentes.

Además, la percepción que tienen los docentes en esta dimensión sugiere que el trabajo en equipo se fundamenta en la implementación de estrategias de colaboración en la enseñanza, donde se integran los aportes de todos los estudiantes. Se organiza el aprendizaje y se ofrecen actividades que promueven el conocimiento apropiadas para el desarrollo de los estudiantes. Los docentes perciben que poseen capacidad de trabajo con los colegas tanto de su equipo como de otras áreas, lo que les permite atender a la diversidad. Asimismo, se destacan por comunicarse de manera asertiva con las familias y los estudiantes, lo cual beneficia el proceso de aprendizaje (González-Gil et al., 2017).

Para los docentes, involucrarse en el trabajo colaborativo implica buscar la asistencia de profesionales que poseen conocimientos sobre NEE cuando la situación lo demanda. Reconocen la importancia del respaldo por parte de otros docentes, aunque muestran preferencia por el apoyo profesional y la formación en este ámbito (Catano y Harvey, 2011).

En relación a la dimensión de Procesos pedagógicos, se observan diferencias significativas entre las instituciones evaluadas, especialmente en los niveles educativos inicial y básico. Esto implica que los docentes se ven a sí mismos como los responsables principales de aplicar estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje en sus estudiantes. Esto forma parte de su papel activo en guiar y facilitar el proceso educativo (Paz Delgado, 2014).

Estas diferencias pueden atribuirse también a las diferencias significativas entre los docentes que cuentan con formación de grado y posgrado en educación, así como a aquellos con una mayor experiencia en los niveles inicial y básica. Investigaciones (Pasco et al., 2008) señalan que estos factores generan diferencias significativas en cuanto a los procesos de orientación del aprendizaje. Los docentes se enfocan en asegurar que los estudiantes no solo adquieran nuevos conocimientos, sino que también comprendan y asimilen lo enseñado.

Así, la labor de los docentes en los niveles educativos destaca por su enfoque en el trabajo colaborativo, lo cual permite que los estudiantes no sean meros receptores pasivos del conocimiento, sino participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Esto posibilita que se involucren de manera crítica y reflexiva en la construcción del conocimiento y en la evaluación del mismo (Arregui Eaton et al., 2018).

En este sentido, el docente asume la responsabilidad de planificar y organizar las actividades pedagógicas de manera alineada con los objetivos educativos. Estas se adaptan a las circunstancias y las necesidades especiales de los estudiantes, a los recursos disponibles y a los contextos socioculturales (Sierra Salcedo, 2007).

En cuanto a la dimensión de Actitud y valores se considera como una competencia intrínseca en las demás dimensiones, ya que estas acciones son desarrolladas por el docente como parte de su ejercicio profesional. Esta competencia se refleja en su nivel de habilidad para enfrentar situaciones relacionadas con la inclusión. De hecho, estas actitudes se manifiestan claramente en los docentes de la RUEI, ya que este factor ejerce una notable influencia en la creación de entornos inclusivos (Sales Ciges et al., 2001).

Aunque esta dimensión no se destaca en la escala, es evidente que las actitudes se perciben de manera positiva. Esto se refleja en la toma de decisiones y en la determinación frente a la implementación de estrategias de retroalimentación (Majoko, 2019). En consecuencia, su ejercicio y desempeño profesional es consciente, se aborda ética y responsablemente con su accionar y mantienen coherencia tanto consigo mismos como con los demás.

Se puede decir que la actitud presente en el grupo evaluado, guarda relación directa con el perfil del docente que propone la Red de Unidades Educativas Ignacianas (2019). Estos docentes se muestran capaces de interpretar las ideas que reciben con facilidad y claridad, con el propósito de mejorar el entorno educativo. Además, demuestran habilidades para analizar y resolver problemas relacionados con los procesos educativos desde múltiples perspectivas. También lideran procesos que involucran equipos de trabajo, en beneficio de la comunidad educativa y, además, generan espacios para que los estudiantes compartan sus sugerencias sobre la acción educativa y actividades de clase con el fin de mejorarlas.

Finalmente, la evaluación de los docentes revela una mayor apreciación de sus competencias inclusivas entre aquellos con formación de pregrado o posgrado en educación. Por el contrario, los docentes con formación en áreas no afines a la educación muestran una menor valoración de sus competencias inclusivas en todas las dimensiones.

Esta tendencia se respalda con la evidencia empírica que indica que la formación inicial de los docentes es insuficiente para desarrollar la competencia inclusiva. En este sentido, se resalta la importancia y la necesidad de fortalecer este aspecto en los docentes (Herreros López, 2017). Esta realidad se ve reflejada en los resultados obtenidos, donde la dimensión de Desarrollo profesional tuvo la puntuación más baja en la escala CIDE.

En este sentido, los docentes se perciben con un grado menor en cuanto al manejo de los conceptos necesarios para aplicar de manera adecuada y eficaz la Educación Inclusiva. Consideran fundamental identificar las barreras que limitan el aprendizaje y promover la

participación de los estudiantes sin caer en la discriminación por género, lenguaje o diferentes ritmos de aprendizaje (Paz Delgado, 2014).

Además, se identifican carencias en cuanto a los conocimientos necesarios para llevar a cabo investigación-acción y mejorar las prácticas inclusivas, como también se observa una falta de disposición hacia el desarrollo profesional continuo en el ámbito de la Educación Inclusiva y una insuficiente capacitación para enfrentar los desafíos que conlleva la diversidad en el aula.

Por lo tanto, se puede decir que la competencia inclusiva, o la capacidad del docente para ser inclusivo en el ejercicio profesional requiere de estas características y capacidades que se evalúan a través de la escala. Estas no son condiciones que limitan su ejercicio profesional, pero sí son aspectos que le permiten desarrollar un trabajo más inclusivo, amplio y preciso para atender a las diversas necesidades que se le pueden presentar en el aula.

Se comprende que estas competencias están intrínsecamente interrelacionadas, dado que una acción conlleva la generación de las otras, desde el propio sentido de desarrollo profesional, donde el docente se preocupa por su formación, capacitación o toda acción que pueda emprender para mejorar su práctica educativa. En este proceso, la actitud del docente hacia la toma de decisiones para abordar los desafíos a los que pueda enfrentarse influye significativamente en sus elecciones y en cómo resuelve los obstáculos que puedan surgir.

En la encuesta, los docentes manifestaron la necesidad de crear espacios que permitan compartir las necesidades presentes en el aula. Estas necesidades abarcan aspectos como la formación, el apoyo por parte del DECE, el equipamiento e implementación de recursos. También mencionaron la importancia de contar con asistencia especializada de manera permanente para brindar apoyo a todos los estudiantes.

En este contexto, se observa que la formación inicial ejerce una influencia significativa en la capacidad para desarrollar los procesos pedagógicos y adoptar prácticas inclusivas más efectivas. Por lo tanto, resulta esencial que los docentes tengan la oportunidad de formarse y prepararse de manera continua, con el fin de mejorar su desempeño. Esto no solo se aplica para

atender a las necesidades especiales, sino también como un requisito fundamental de la profesión.

Así también, se considera necesario que las instituciones, más allá de las que son objeto de esta investigación, implementen medidas y acciones relacionadas con la formación y preparación de sus docentes. Esto adquiere un valor importante en términos de su capacidad para promover la inclusión.

Cabe señalar que, aunque no sea un factor determinante para su implementación, se reconoce la necesidad de que estas dimensiones se complementen para fortalecer la capacidad de desarrollar la competencia inclusiva. Este enfoque contribuirá a generar procesos inclusivos más amplios y de mayor calidad en ámbito educativo.

7.2 Conclusiones por objetivos

Tras el diseño y validación de la escala CIDEI, desarrollada para evaluar el nivel de competencia inclusiva en los docentes de la RUEI en su ejercicio profesional, se puede concluir que es una herramienta confiable y cuenta con un alto grado de consistencia interna. También, se puede afirmar que los docentes evaluados tienen una percepción elevada de su nivel en esta competencia, con diferencias menores en cada uno de los factores que compone la escala.

Por consiguiente, con el desarrollo de la investigación se pudo responder a las preguntas planteadas para esta tesis doctoral, en correspondencia con los objetivos planteados.

¿cuáles son las competencias que necesitan los docentes para ser inclusivos en el aula regular en el contexto ecuatoriano?

- Identificar las principales dimensiones que componen la competencia inclusiva en la práctica docente.

En la etapa de fundamentación teórica, se realizó una revisión minuciosa de la literatura disponible sobre la competencia inclusiva. Durante este análisis, se exploraron las teorías y conceptos relevantes sobre las competencias inclusivas en las prácticas docentes, lo que

permitió identificar las dimensiones fundamentales que conforman dicha competencia. Estas dimensiones fueron clasificadas en términos teóricos para proporcionar un sólido fundamento conceptual.

A partir de esta revisión y sistematización, se categorizaron las principales dimensiones identificadas en los estudios empíricos en cinco categorías. Estas dimensiones se encuentran dentro del marco de atención a las necesidades educativas en el aula regular y son las siguientes: Procesos pedagógicos, Prácticas inclusivas, Trabajo colaborativo, Actitud y valores, y Desarrollo profesional.

¿cuál es la incidencia de las variables sociodemográficas en la competencia inclusiva de los docentes de la RUEI?

- Comprobar la validez y la fiabilidad de las mediciones realizadas mediante la escala CIDEEd.

El proceso de diseño y validación de la escala involucró la selección de ítems que representan cada una de las dimensiones identificadas en la competencia inclusiva. El instrumento desarrollado fue validado en dos etapas. Primero, se sometió a la evaluación de expertos en términos de contenido, bajo criterios científicos. Luego, se procedió a la validación del constructo mediante un pilotaje con los docentes de la RUEI.

Se puede afirmar que esta investigación conduce al diseño y validación de una escala confiable en términos de contenido y consistencia interna. Esto se aplica tanto al constructo teórico en su totalidad como a las cinco dimensiones que la componen. Estas conclusiones son comparables a otras herramientas que han sido consideradas en el contexto de esta investigación.

La creación y validación de la escala tipo Likert, denominada Competencias Inclusivas Docentes en Educación (CIDEEd), se basó en un proceso de elaboración riguroso. Los resultados obtenidos en esta escala dan conocer el nivel de autopercepción que tienen los docentes de la RUEI sobre su capacidad inclusiva en la práctica docente. Estos resultados destacan la mayor

puntuación en la dimensión de Trabajo colaborativo y menor percepción en el Desarrollo profesional.

En cuanto a la validación convergente, se pudo observar que la escala CIDEEd tiene un índice de fiabilidad alto, en comparación con otras escalas. Se encontró que existe una fuerte correlación de las cinco dimensiones con el constructo teórico, del mismo modo, la correlación que mantienen los factores entre sí es alta.

Por otro lado, los índices de bondad de ajuste, aunque no tienen valores ideales, nos indican que es una herramienta fiable en cuanto a los contenidos que se evalúan y para la muestra a la cual fue aplicada. Además, partiendo de la conceptualización teórica que se realizó en la categorización de las dimensiones, se considera que estas al mantener una relación entre sí constituyen la competencia inclusiva.

¿qué factores de la competencia inclusiva inciden en los docentes de la RUEI en mayor y menor escala?

- Medir la competencia inclusiva de los docentes en la Red de Unidades Educativas Ignacianas del Ecuador.

A pesar de contar con resultados de una muestra no paramétrica, para lo que se aplicaron los análisis correspondientes, éstos indican que los docentes de la RUEI tienen una alta autopercepción de la competencia inclusiva en general.

La dimensión que más destaca en la escala CIDEEd es el Trabajo colaborativo, se perciben más competentes en este ámbito, mientras que el que menos dominio alcanzan es en el Desarrollo profesional, esto se corrobora con los comentarios realizados en la validación, cuando mencionan la demanda por parte de los docentes hacia las instituciones para que se les capacite en el ámbito inclusivo y la necesidad de fortalecer esta competencia.

Las instituciones revelaron tener diferencias significativas, sobre todo en los niveles de educación inicial y básica en cuanto al Proceso pedagógico y las Prácticas inclusivas, en estos niveles se demostró que los docentes tienen formación de base en educación o en su mayoría

tienen posgrado relacionado al área de la educación, lo cual es una fortaleza para su ejercicio profesional.

A lo largo de esta investigación, se ha constatado que uno de los desafíos más significativos en la implementación de la educación inclusiva es la capacidad de los profesores para llevar a cabo las políticas inclusivas en la realidad educativa. En numerosas ocasiones han mencionado que esto se debe a la falta de competencia que algunos docentes presentan en la aplicación efectiva de la educación inclusiva en su labor profesional.

Por ello, varios estudios han presentado resultados de escalas (Chan y Luk, 2021; Colmenero y Pegalajar, 2015; De Haro et al., 2020; Dios et al., 2018; Kantor et al., 2021; Kuyini et al., 2021; Luna y Reyes, 2015; Nimante y Kokare, 2022), que al igual que la escala CIDE, se centran en analizar la capacidad inclusiva de los docentes, con el propósito de fortalecer las prácticas de enseñanza y promover la implementación de planes de estudio y políticas inclusivas.

Estos estudios señalan que, aunque los profesores reconocen que sus competencias profesionales superan ligeramente a las inclusivas, también reconocen la posibilidad de mejorar sus habilidades hacia la educación inclusiva. Además, coinciden en que es necesario apuntar hacia el desarrollo profesional específico para los profesores. Señalan que estos programas de desarrollo profesional deberían incluir no sólo el desarrollo de las competencias generales de los profesores, sino que se centren más en aquellas competencias específicas para la educación inclusiva.

7.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación

La competencia inclusiva, como se ha podido ver a lo largo de este trabajo, es un concepto holístico que depende de variables personales del profesorado, como la formación, la motivación, la actitud o el trabajo en equipo, entre otros. Además, está influenciada por factores contextuales, como la organización y los recursos del centro, así como las características del entorno social en el que este se encuentra inserto. La herramienta que presentamos en este trabajo tiene el potencial de permitir la objetivación de las autopercepciones del profesorado en

relación con esta competencia. Esto, a su vez, puede facilitar una reflexión en los centros educativos, teniendo en cuenta las diversas variables implicadas en la competencia inclusiva. De esta manera, se posibilita una adecuada interpretación de los resultados obtenidos con la herramienta, lo que puede ser de gran utilidad al diseñar proyectos formativos, colaborativos, la incorporación de nuevos recursos o programas pedagógicos inclusivos, en función de dichos resultados.

Como parte de las limitaciones que se encontraron en esta investigación se considera, primero que el estudio se basó en una metodología de análisis cuantitativo, lo que no permitió tener una visión más amplia de la competencia inclusiva de los docentes, para contrastar con los criterios, experiencias, perspectivas y contextos del proceso inclusivo en la RUEI. Tampoco se tomó en cuenta para la investigación, otro tipo de estrategias que pudieron reforzar el marco empírico, más allá de la escala que se aplicó en formato de encuesta.

Asimismo, se reconoce que la revisión de la literatura que respaldó el desarrollo del instrumento se basó principalmente en investigaciones de naturaleza cuantitativa. Esta elección fue motivada por la necesidad de asegurar la fiabilidad de los instrumentos utilizados. No obstante, se considera oportuno llevar a cabo una revisión más exhaustiva de la literatura, especialmente en lo que respecta a aspectos cualitativos de las competencias analizadas. Esto permitiría contrastar los resultados obtenidos en esta investigación y enriquecer la comprensión global de las competencias en cuestión.

Por otro lado, resulta pertinente considerar la validación de la escala en otros contextos educativos. Sería beneficioso ampliar la muestra y abarcar distintos tipos de establecimientos educativos, tanto públicos como privados, con el fin de verificar y contrastar la fiabilidad de la escala. Esta medida contribuiría a asegurar que la escala sea tanto confiable como válida en una variedad de situaciones y contextos educativos. Además, permitiría realizar comparaciones más amplias en la evaluación de la competencia inclusiva de los docentes.

Dado que la muestra proviene únicamente de instituciones de un solo tipo de sostenimiento, es válido considerar que la escala podría presentar ciertos rasgos de subjetividad. Además, al ser un instrumento de autorreflexión, esta percepción podría acentuarse. Sin embargo, se ha reducido esta posibilidad al validar la herramienta mediante el análisis de tres tipos de modelos. Estos análisis confirmaron que la escala presenta los resultados más satisfactorios en términos de los índices de bondad de ajuste, lo que brinda mayor confianza en su utilidad y objetividad.

Por último, como futuras líneas de investigación, que puedan ampliarse a partir de los fundamentos presentes en esta tesis doctoral, se propone profundizar en el análisis de las dimensiones que destacan en la herramienta. Con la intención de profundizar sobre las estrategias de trabajo colaborativo implementadas por las instituciones, así como las prácticas inclusivas y los procesos pedagógicos empleados. Estas áreas podrían convertirse en posibles acciones fundamentales que pudieran implementarse como parte de políticas educativas inclusivas en otras instituciones.

Otras líneas podrían explorar la creación de un currículo más inclusivo, en el cual se asegure la plena realización de los principios de inclusión de todos los estudiantes. Asimismo, la promoción de espacios de intercambio de buenas prácticas entre distintas instituciones con la participación de las familias y comunidades en el proceso educativo.

Adicionalmente, podría profundizarse el estudio y difusión de las estrategias de trabajo colaborativo que realizan estas instituciones como parte de sus prácticas educativas inclusivas. En conjunto, estas líneas de investigación contribuirían al avance de la educación inclusiva y a la promoción de ambientes educativos más igualitarios y efectivos para los estudiantes en Ecuador.

7.4 Consideraciones finales de la investigación

El recorrido que ha tenido esta investigación ha sido largo y complejo, comenzando por la necesidad de reformular el tema a raíz de la crisis del Covid-19. Inicialmente, el enfoque se

centraba en la Lectura fácil y su implementación como estrategia de trabajo con niños con discapacidad intelectual. Esta coyuntura provocó un considerable retraso en el avance de la investigación, lo que finalmente condujo a la definición del tema abordado en esta tesis, ya que, siempre existió un claro interés en confirmar si los docentes necesitan poseer competencias inclusivas, que se consideran fundamentales para desempeñarse en el aula regular.

Finalmente, siento la satisfacción de comprobar que la capacidad de un docente, para ser inclusivo, va más allá de las habilidades específicas y de la importancia que pueda tener esta herramienta. Se ha demostrado que no está restringida a un único ámbito, sino que se entrelazan diversos factores, configurando así un perfil inclusivo.

Además, se reafirma la importancia de considerar la formación inicial de los docentes. Aunque esta no sea un requisito indispensable para que puedan llevar a cabo prácticas inclusivas más efectivas en el aula, sigue siendo necesario que el profesorado reciba una preparación más extensa para abordar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro del entorno escolar.

En este sentido, la educación debe replantear sus sistemas educativos tradicionales y apreciar el papel fundamental que el docente desempeña en la formación de los estudiantes. Al hacerlo, se pueden alcanzar transformaciones significativas que redunden en beneficio de la educación inclusiva.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2015). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. In *Notas y referencias bibliográficas*.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227–242.
<https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXVIII(1), 17–44.
- Alba-Pastor, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo Autores*.
- Algahtani, F. (2017). Teaching students with intellectual disabilities: Constructivism or behaviorism? *Educational Research and Reviews*, 12(21), 1031–1035.
<https://doi.org/10.5897/err2017.3366>
- Almeida Lara, L. D., Cueva, M. C., & Romero Palacios, A. de J. (2017). Análisis de la equidad de género en la Universidad Técnica de Cotopaxi. *Didasc@lia: D&E*, 3, 259–268.
- Almeida-Guzmán, S., & Barroso-González, M. de la O. (2020). Equidad de género en docentes líderes de la Universidad Central del Ecuador, en el contexto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5. *Estudios de La Gestión. Revista Internacional de Administración*, 8, 101–129.
<https://doi.org/10.32719/25506641.2020.8.4>

- Alquraini, T. A. S., & Rao, S. M. (2018). A Study Examining the Extent of Including Competencies of Inclusive Education in the Preparation of Special Education Teachers in Saudi Universities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(1), 108–122. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1327651>
- Amaro Agudo, A., Martínez-Heredia, N., & González-Gijón, G. (2019). Analysis of professional competence in inclusive education of the student of final year infant and primary education degree at University of Granada. *Interciencia*, 44(8), 489–494. <https://bit.ly/3N8HyCN>
- APA, A. P. A. (2014). *DSM-5*.
- Araujo, M., & Bramwell, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. *Education for All Global Monitoring Report 2015 UNESCO*, 34.
- Arias-Odón, F. G. (2018). Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico. *Actividad Física y Ciencias*, 10(2), 7–12.
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. In *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Vol. 18, Issue 1, p. 45). <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnau Sabatés, L., & Sala Roca, J. (2020). La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 1–22. <https://bit.ly/3FSouoo>
- Arregui Eaton, I. G., Chaparro Caso-López, A. A., & Díaz López, C. D. (2018). Cuestionario para valorar las prácticas de enseñanza en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *REOP*, 29(2), 55–70.

- Arregui Eaton, I. G., Chaparro Caso López, A. A., & Cordero Arroyo, G. (2020). El índice de validez de contenido (ivc) de Lawshe, para la obtención de evidencias de validez de contenido en la construcción de un instrumento. In *Prácticas de investigación aplicada a contextos educativos* (pp. 69–96). Editorial Universidad de Guadalajara.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del Aprendizaje Significativo. In *Fascículos de CEIF* (pp. 1–10).
- Avendaño Prieto, B. L., Avendaño Prieto, G., Cruz, W., & Cárdenas-Avendaño, A. (2014). Guía de referencia para investigadores no expertos en el uso de estadística multivariada. *Diversitas*, 10(1), 13. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2014.0001.01>
- Bagozzi, R. P., Yi, Y., & Nassen, K. D. (1999). Representation of measurement error in marketing variables: Review of approaches and extension to three-facet designs. *Journal of Econometrics*, 89(1–2), 393–421. [https://doi.org/10.1016/S0304-4076\(98\)00068-2](https://doi.org/10.1016/S0304-4076(98)00068-2)
- Ballester, M., & Santamaría, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 26, 17–34.
- Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L. M., Turbany, J., & Valero, S. (2013). *La psicometría*. UOC.
- Batanero, J. M. F. (2013). *Teaching Competences and Inclusive Education | Competencias docentes y educación inclusiva*. 15, 82–99.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122(SUPPL. 1), 21–27. <https://doi.org/10.1157/13057542>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.),

Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project (pp. 1–378). <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5>

Benito, V. (2017). Las Políticas Públicas de Educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir. *Universidad de Alicante*, 788.

Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. In A. Lucas & A. Novoa (Eds.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 193–203). <https://bit.ly/3yvCsuJ>

Bisquert Martínez, M. M. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar los estilos educativos familiares*. Evalef.

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos* (Issue Boletín 48 del Proyecto Principal de Educación).

Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, Equidad y Reformas En La Enseñanza*, 87–99.

Bolívar Botía, A. (2014). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 0(361), 23. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>

Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., Cardona-Sosa, L., & Trujillo-Escalante, L. D. (2018). *¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales*.

Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* (1st ed.). Routledge.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion developing learning and participation in schools. In M. Vaughan (Ed.), *CSIE Centre for Studies on Inclusive Education* (Issue 161).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares Adaptación de la 3a. edición revisada del Index for Inclusion español*. www.fuhem.es
- Braun, E., Woodley, A., Richardson, J. T. E., & Leidner, B. (2012). Self-rated competences questionnaires from a design perspective. *Educational Research Review*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.005>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Bujanda Sáinz De Murieta, E. (2017). Diseño de un cuestionario de competencias docentes del profesorado de formación profesional de la familia servicios socioculturales y a la comunidad. *Revista de Educacion Social*, 24, 1163–1178.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453–467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Calderón, A., Arias-Estero, J.-L., Meroño, L., & Méndez-Giménez, A. (2018). Diseño y validación del cuestionario de percepción del profesorado de educación primaria sobre la inclusión de las competencias básicas (#ICOMpri3). *Estudios Sobre Educación*, 34, 67–97. <https://doi.org/10.15581/004.34.67-97>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la Inclusión Educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19–35. <https://bit.ly/3L2Hcuv>
- Carrasco Aguilar, C., Cuevas Solís, K., Quiñones Herrera, P., Cancino Briceño, A., & Passi Rojas, F. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos

- autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Calidad En La Educación*, 56, 292–324. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1156>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78–89. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661637>
- Castillo Bojórquez, N. P. (2016). *Las competencias de los docentes de educación primaria*.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordon*, 63(1), 109–123.
- Catano, V. M., & Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: Development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701–717. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.484879>
- Chan, C. K. Y., & Luk, L. Y. Y. (2021). Development and validation of an instrument measuring undergraduate students' perceived holistic competencies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(3), 467–482. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1784392>
- Cheung, G. W., & Wang, C. (2017). Current Approaches for Assessing Convergent and Discriminant Validity with SEM: Issues and Solutions. In G. Atinc (Ed.), *Academy of Management Proceedings* (Vol. 1).
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Colmenero, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a La Investigación*, 1(6), 1–18. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554>

- Colmenero, M. J., Pegalajar, M. C., & Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 542–575. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>
- Colmenero, M. J., & Pegalajar, M. D. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios Sobre Educación*, 29, 165–189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>
- Comisión de educación inclusiva de familias de Plena Inclusión España. (2015). Guía informativa para familiares de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales. *Plena Inclusión*, 1–48.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de La Unión Europea*, 30.12.2006(394), 10–18.
- Confederación Ecuatoriana de Establecimientos de Educación Católica. (2022). “Una pasión que se renueva” Informe de resultados y propuesta de transformación educativa.
- Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidad. (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017*. CONADIS.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (n.d.). *Estadísticas de Discapacidad*. Retrieved December 10, 2022, from <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2017). *Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>

- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2018). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades. Plan Nacional de Discapacidades 2017-2021*.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (n.d.). *Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades*. Retrieved January 29, 2023, from <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (n.d.). *Estadísticas de Discapacidad – Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades*. Retrieved December 10, 2022, from <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Constitución Legislativa. (2008). Constitución de la República del Ecuador. In *Registro Oficial* (Vol. 449, Issue 20). www.lexis.com.ec
- Contrato Social por la Educación Ecuador*. (2002). <https://contratosocialecuador.org/>
- Cordobés Herrera, P. (2016). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo* UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA Facultad de Educación: *Pedagogía*. UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA.
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad : impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 79–95.
- Cui, G., & Van den Berg, S. (1991). Testing the construct validity of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 227–241.
- Cupani, M. (2008). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis Psicología*, 1(January), 164–176.

- Dagiene, V., Sentance, S., & Stupuriene, G. (2017). Developing a Two-Dimensional Categorization System for Educational Tasks in Informatics. *Informatica (Netherlands)*, 28(1), 23–44. <https://doi.org/10.15388/Informatica.2017.119>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*.
- Davis, P., Florian, L., Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., Humphrey, N., Jenkins, P., Kaplan, I., Palmer, S., Parkinson, G., Polat, F., Reason, R., Byers, R., Dee, L., Kershner, R., & Rouse, M. (2004). Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study. In *Research Report No. 516* (Vol. 516, Issue 2004).
- De Haro Rodríguez, R., Arnaiz-Sánchez, P., & Núñez de Perdomo, C. R. (2020). Teacher competences in early childhood education and inclusive education: Design and validation of a questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>
- De la Fuente Fernández, S. (2011). Análisis Factorial. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Delgado Valdivieso, K. E. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes al Distrito Metropolitano de Quito*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=181705>
- Delors, J. (2013). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).
- Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Y. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in

- regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 416–427.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197326>
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2019). Child and Family-Centered Practices in Early Childhood Education and Care Services: An Empirical Study with Families and Practitioners in Portugal. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(3), 285–294.
<https://doi.org/10.1007/s10560-019-00599-7>
- Dios, I., Calmaestra, J., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 23(76), 281–302. <https://bit.ly/3yvpcGz>
- Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva. (2019). *Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializadas* (Ministerio de Educación, Ed.). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11–13.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100011>
- Durdukoca, Ş. F. (2021). Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education. *International Education Studies*, 14(10). doi:10.5539/ies.v14n10p1
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7–24.

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17–24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Un Marco de Referencia y Pautas de Acción Para El Desarrollo de Sistemas de Educación Incluyentes*, 13.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 6(2), 1–8.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Narcea). Narcea.
- Ecuador. CONADIS. (2017). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades. ANID 2017-2021*. <https://drive.google.com/file/d/1qjqDxjHUXa4G5jxAGdDqEqBx07bOBlaA/view>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27–36.
[https://doi.org/10.1016/0032-3861\(78\)90049-6](https://doi.org/10.1016/0032-3861(78)90049-6)
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Revista Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16–22.
- Escudero Muñoz, J. M., & Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, EXTRA 2012*, 174–193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>

- Eslava Suanes, M. D., de León Huertas, C., & González López, I. (2015). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 58–76. <https://bit.ly/3woIU4h>
- Espinoza Freire, E. E., & Campuzano Vásquez, J. A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 15(67), 250–258. <https://bit.ly/3PbFryp>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Perfil de la formación profesional docente para la inclusión educativa*.
- Everett, B. (2013). *An introduction to latent variable models*. Springer Science & Business Media.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2005). *Libro Blanco Atención Temprana* (Real Patronato sobre Discapacidad, Ed.). ARTEGRAF, S.A.
- Fernández Azcorra, C., Arjona Pacheco, P., Arjona Tamayo, V., & Cisneros Ávila, L. (2011). Determinación de las Necesidades Educativas Especiales. In *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales* (pp. 28–31). Trillas.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Teaching Competences and Inclusive Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82–99.
- Ferrandis Martínez, M. V., Grau Rubio, C., & Fortes del Valle, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11–28. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4650?rd=0031337083601868>

- Ferreiro Gravié, R. F. (2011). Tres vértices del triángulo de las competencias didácticas: Teoría, metodología y método. *Revista Complutense de Educacion*, 22(1), 11–23.
https://doi.org/10.5209/REV_RCED.2011.V22.N1.1
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J., & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107–121.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Flora, D. B. (2020). Your Coefficient Alpha Is Probably Wrong, but Which Coefficient Omega Is Right? A Tutorial on Using R to Obtain Better Reliability Estimates. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 484–501.
<https://doi.org/10.1177/2515245920951747>
- Flores Barrera, V. J., García-Cedillo, I., & Romero-Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39–56.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Flores-Lueg, C., & Roig Vila, R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de competencias digitales para estudiantes de pedagogía. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación.*, 48, 209–224. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409015>
- Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M. G., & Villasís-Keever, M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Rev Alerg Mex*, 64(3), 364–370.
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice

Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285.

<https://doi.org/10.1177/0022487112447112>

Forteza, M. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/ aprendizaje de competencias* (M. para la docencia universitaria de la U. J. I, Ed.).

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/MDU13>

Fuentelsaz Gallego, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra Formación continuada. In *Matronas Profesión* (Vol. 5, Issue 18).

Furtado Nina, K. C., Souza da Costa Silva, S., & Ramos Pontes, F. A. (2020). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 1–13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>

Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos: una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. Editorial Científica 3Ciencias. <https://doi.org/https://doi.org/10.17993/EcoOrgyCso.2020.59>

Gallegos, M., Nassif, M. E., & Ferioli, G. (2017). *Modelo Nacional de Gestión y Atención para Instituciones de Educación Especializada*. <https://bit.ly/3DnQ5xe>

García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica : confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*, 9(1), 77–93.

García Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educacion XX1*, 1. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.400>

García-Cueto, E., Álvaro, P. G., & Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10(3), 717–724.

- García-González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149–167. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200149>
- García-San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11. <https://doi.org/10.14198/altern2009.16.1>
- GardnerTaylor, A., & Moniz-Tadeo, B.-J. (2012). The impact of an invitational environment on preschoolers with special needs. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 18, 19–19.
- Gil-Gómez de Liaño, B., & Pascual-Ezama, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de validez de contenido. *Anales de Psicología*, 28(3), 1011–1020. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156211>
- Gobierno Vasco, D. de E. (2019). *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva*. Gobierno Vasco.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. EDICIONES MORATA, S. A.
- González Brito, A. I. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, 12(2), 37–41.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33–40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>

- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz Baz, B., & Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229–237. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. CASE.
- Grande Fariñas, P., & González Noriega, M. del M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145–162.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). An Introduction to Structural Equation Modeling. In *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (Vol. 38, Issue 2, pp. 220–221). <https://doi.org/10.1080/1743727x.2015.1005806>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis* [Book]. Oxford University Press.
- Harvey, M., Yssel, N., Bauserman, A., & Merbler, J. (2010). Preservice Teacher Preparation for Inclusion An Exploration of Higher Education Teacher-Training Institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24–33.
- Hellmich, F., Hoya, F., Schulze, J. R., & Blumberg, E. (2021). Effects of pre-service teachers' collaboration on children's competencies and motivation in (non-) inclusive primary school science lessons. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862406>
- Herdoíza-Estévez, M. (2015). *CONSTRUYENDO IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente* (Gates, Zay). SENESCYT - UNESCO.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (S. A. INTERAMERICANA EDITORES, Ed.; 6th ed.). McGRAW-HILL.
- Hernández-Ayala, H., & Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399–420.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21–38.
- Herreros López, L. (2017b). La formación del docente ante la diversidad en su aula. *Repositorio IBERoamericano Sobre DIScapacidad*, 155–184.
<http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5675>
- Hersh, L., Simone, D., Moser, U., & Konstant, J. W. (1999). Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE: Análisis de base teórica y conceptual. In *Oficina Federal de Estadística de Suiza*.
- İlik, Ş., & Sarı, H. (2017). The Training Program for Individualized Education Programs (IEPs): Its Effect on How Inclusive Education Teachers Perceive their Competencies in Devising IEPs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(5), 1547–1572.
<https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>
- Ionescu, C. L., & Bințințan, M.-D. B. (2018). Project for the multidisciplinary team and their management in the context of special education. *Palestrica of the Third Millennium Civilization & Sport*, 123–126. <https://web-s-ebSCOhost-com.proxy-oceano.deusto.es/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e3c5cd06-dbd4-48e7-aa2b-9aee337540f4%40redis>

- Jover Olmeda, G., & Ruiz Corbella, M. (2013). El código Deontológico de la profesión docente: evolución y posibilidades. *EDETANIA*, 113–131.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. In *Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad*. Nueva época.
- Kantor, V. Z., Proekt, Y. L., Nikulina, G. V., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E., Zalautdinova, S. E., & Litovchenko, O. V. (2021b). Inclusive Professional Competences Assesment Pradign of Pedagogical Community. *Psicología Clínica y Especial*, 10(3), 106–125.
<https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307>
- Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. In M. Irarrázaval & A. Martin (Eds.), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP* (Vol. 19, Issue 4, pp. 1–28). Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.
[https://doi.org/10.1016/s1134-2072\(12\)70363-8](https://doi.org/10.1016/s1134-2072(12)70363-8)
- Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of Ranks in One-Criterion Variance Analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260), 583–621.
<https://doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441>
- Kudláček, M., Baloun, L., & Ješina, O. (2020). The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 77–88.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451562>
- Kuyini, A. B., Major, T. E., Mangope, B., & Alhassan, M. (2021). Botswana teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988156>

- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009–1023.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>
- Laspina-Olmedo, 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>
- Lebowitz, E., Marin, C., & Silverman, W. (2020). Measuring Family Accommodation of Childhood Anxiety: Confirmatory Factor Analysis, Validity, and Reliability of the Parent and Child Family Accommodation scale-anxiety. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(6), 752–760.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1614002>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, Registro Oficial Suplemento 417 (2011).
www.lexis.com.ec
- Li, K. M., & Cheung, R. Y. M. (2021). Pre-service Teachers' Self-efficacy in implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments and Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259–269.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). *El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada*. 30, 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lopes, J. L., & Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11(4), 6–15. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>

- López González, M. (2015). La formación del maestro y la atención de las necesidades educativas especiales en una escuela para todos. *Tendencias Pedagógicas*, 3, 85–98.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp1997.3.ART05>
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42–51.
<https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- López-de-Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P., & Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educacion XX1*, 23(1), 319–347.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Luna, E., & Reyes, E. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13–27.
<https://bit.ly/37C97Uq>
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*, 1–14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Manríquez Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 353–366. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art22.pdf>
- Martínez de la Eranueva, R., Díaz Pérez, O., & Larrieta Pascual, Í. (2012). Discapacidad intelectual. *FMC - Formación Médica Continuada En Atención Primaria*, 19(4), 240–241.
[https://doi.org/10.1016/s1134-2072\(12\)70363-8](https://doi.org/10.1016/s1134-2072(12)70363-8)

- Martínez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández-Fuentes, A. A., & Fuentes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista de Formación Del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37–47.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (2016). *La formación del profesorado: Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (FahrenHouse, Ed.). Colección Ágora.
- Matas Terrón, A., & Quispe Yapó, W. (2014). Evaluación de las “competencias docentes” en maestros de matemáticas de puno (Perú). In *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (Vol. 18, Issue 1). Universidad de Granada.
- Matos de Rojas, Y., Martina Mejía, M., Barreto, Y. A., & Vethencourt, M. (2018). El trabajo en equipo para promover la participación de los actores sociales. *Telos*, 20(2), 225–237.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 19, 71–80.
- Microsoft Forms. (2016). <https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx>
- Milner, R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 118–131.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347670>
- Ministerio de Educación. (n.d.-a). *Datos abiertos*. Retrieved December 10, 2022, from <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Ministerio de Educación. (n.d.-b). *Docentes – Ministerio de Educación*. Retrieved June 27, 2022, from <https://educacion.gob.ec/docentes-ingreso-magisterio/>

Ministerio de Educación. (n.d.-c). *Subniveles de Educación*. Retrieved February 28, 2023, from <https://educacion.gob.ec/subniveles-de-educacion/>

Ministerio de Educación. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Segundo Suplemento Del Registro Oficial, 417 de 31 de marzo de 2011*. <https://bit.ly/3Dewlxh>

Ministerio de Educación. (2012). *El Reglamento General a la Ley Orgánica a la Educación Intercultural*.

Ministerio de Educación. (2016). *Adaptaciones curriculares para la educación con personas jóvenes y adultas*.

Ministerio de Educación. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa*.

Ministerio de Educación. (2018). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*.

Ministerio de Educación. (2023). *Información Educativa*. <https://educacion.gob.ec/informacion-educativa/>

Ministerio de Educación. (n.d.-d). *Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador*. Retrieved December 10, 2022, from <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

Ministerio de Educación. (2021). *Lineamientos pedagógicos para el examen de ubicación para los servicios educativos ordinarios y extraordinarios 2021*.

Ministerio de Educación y Cultura, (MEC). (2018). *Plan Decenal de Educación del ECUADOR 2006-2015*.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019a). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe Español*.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *Las mujeres representan la mayoría del profesorado y de los cargos directivos en la enseñanza no universitaria* .
<https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/03/20190403-aulasigualdad.html>
- Ministerio de Salud Pública. (2016). *Guía para atención de personas con discapacidad en la salud rural*. CONADIS.
- Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios Pedagógicos*, 41(ESPECIAL), 147–167.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Monclús Estella, A., & Sabán Vera, C. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2008), 159–183. <https://doi.org/10.35362/rie470709>
- Morales Martínez, J., & Vélez-López, A. L. (2018). *Planificación colaborativa de prácticas inclusivas: Aprendizaje-Servicio y Diseño Universal para el Aprendizaje*.
- Morata Ramírez, M. Á., Holgado Tello, F. P., Barbero García, M. I., & Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79.
- Moreno Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), 223–234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Muñoz Giraldo, J. F., Quintero Corzo, J., & Munévar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 01–15.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Naciones Unidas. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*.

Navarro, J. A., & Navarro-Montaño, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad*, 18(2), 248–263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>

Navarro-Aburto, B. A., Arriagada Puschel, I. A., Osse-Bustingorry, S., & Burgos-Videla, C. G. (2016). Curricular Adaptations: Similarities and Differences of their Implementation in Chilean Faculty. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

Nimante, D., & Kokare, M. (2022). Perspective of Teachers on Their Competencies for Inclusive Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 8–22. <https://doi.org/10.15388/ACTPAED.2022.49.1>

Núñez-Colín, C. A. (2018). Análisis de varianza no paramétrica: un punto de vista a favor para utilizarla. *Acta Agrícola y Pecuaria*, 4(3), 69–79.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Observatorio Social del Ecuador. (2002). <https://odna.org.ec/>

ONU. (1982). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad* (Vol. 46, Issue 2).

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2011). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. In C. Velázquez de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Profesión docente*. Fundación Santillana.

Ortíz, H. (2007). Formación del Profesorado y Atención a la Diversidad: Desafíos a los Procesos de Innovación Curricular en Educación Inicial. *Revista Académica*, 33, 45–61.

- Ospanova, B. K., Shalgynbayeva, K. K., Assylbekova, M. P., Berikkhanova, G. Y., & Oryngaliyeva, S. O. (2020). Teacher training in the context of Inclusive Education: A Kazakhstan case. *Espacios*, 41(6), 1–7.
- Pacto Educativo Global. (2020). In *Instrumentum Laboris*.
- Parra Dussan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un Modelo De Diversidad Humana. *Revista: Educacion y Desarrollo Social*, 5, 139–150.
- Parrilla Latas, M. de los Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 11–29.
- Pasco, D., Kermarrec, G., & Guinard, J.-Y. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. *Staps*, 81(3), 89–105. <https://doi.org/10.3917/sta.081.0089>
- Paz Delgado, C. L. (2014). *Competencias Docentes para la atención a la diversidad: Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional*.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica*, 10(2), 3. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez Martínez, Á. (2019). *Características de los docentes en Colombia*. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/caracteristicas-de-los-docentes-en-colombia-por-angel-perez-martinez/266997/>
- Pérez Rojas, W. J., & Quintero Gómez, E. C. (2016). Competencias docentes para la construcción del conocimiento de los estudiantes de educación primaria. *Revista Scientific*, 1(1), 190–211.

- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes ? *Revista Pedagógica*, 3–7.
- Piqué, B., & Rajadell, N. (2007). La atención a la diversidad en la ESO: retos y objetivos. *Aula de Innovación Educativa*, 167, 45–52. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44125>
- Polo Sánchez, M. T., Fernández Cabezas, M., & Fernández-Jiménez, C. (2021). Factors to enhance the development of inclusive university communities: Ideas, beliefs and attitudes of university teachers towards disability. *Anales de Psicología*, 37(3), 541–548. <https://doi.org/10.6018/analesps.334951>
- Prieto, M., Mijares, B., & Llorent, V. J. (2015). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 157. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6439>
- Puerto Hernández, R. N. (2015). *Competencias didácticas docentes para fortalecer procesos de lectura comprensiva, en los estudiantes de educación básica secundaria y media, de la institución educativa Pio Alberto Ferro Peña de Chiquinquirá*.
- Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 12(2), 248–252.
- Red de Unidades Educativas Ignacianas. (2018). *Modelo Pedagógico de la RUEI*.
- Red de Unidades Educativas Ignacianas. (2019). *Modo de ser Nuestro modo de ser para el siglo XXI*. RUEI.
- Red de Unidades Educativas Ignacianas. (n.d.). *RUEI Ecuador - Nuestras UU.EE*. Retrieved March 21, 2023, from <https://www.jesuitas.edu.ec/somos/nuestras-uu-ee>

Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades. (2017). Registro oficial. In *Registro Oficial Suplemento* (Vol. 109). www.lexis.com.ec

Reguant-Álvarez, M., & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 9((1)), 87–102.
<https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>

Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7–14.

Rodríguez Macayo, E., González Gil, F., Pastor, E., & Vidal Espinoza, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, 35, 63–86. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2650>

Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E., & Medina-Rivilla, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información Tecnológica*, 32(2), 89–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>

Romero Chaves, C. (2005). La Categorización Un Aspecto Crucial En La Investigación Cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113–118.

Royo Peña, H. P., Petit Torres, E. E., Salazar Caballero, Y., & Rada Tovar, A. del R. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, 31, 56–86.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). La definición y selección de competencias clave. In *OCDE - USAID*.

Sacristán, J. G. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(3), 9–15.

- Sáenz De Jubera Ocón, M. M., & Chocarro De Luis, E. (2019b). La Atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789–809. <https://bit.ly/3PuYIAG>
- Sagredo-Lillo, E. J., Bizama Muñoz, M. P., & Careaga Butter, M. (2020a). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(78), 343–360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sagredo-Lillo, E. J., Bizama Muñoz, M. P., & Careaga Butter, M. (2020b). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(78), 343–360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Salazar, R. (2017). Sistema educativo ecuatoriano: Una revisión histórica hasta nuestros días. *Sistema Educativo Ecuatoriano*, January, 8. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4401.7047>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, Guadalupe, & Llor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación. *Ciencias Sociales y Políticas*, 2, 127–137.
- Sales Ciges, A., Moliner García, O., & Sanchiz Ruiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 4(2), 1–7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Sánchez Turcios, R. A. (2015). Prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney: mitos y realidades. *Revista Mexicana de Endocrinología, Metabolismo & Nutricion*, 2, 18–21.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientacion y Psicopedagogia*, 24(2), 24–36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>

- Santamaría, J. S. (2012). Del concepto a las estructuras: Implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. *Bordon*, 64(1), 127–140.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C., & Rego-Agraso, L. (2020). Pedagogical skills in the initial training of secondary education teachers. *Profesorado*, 24(3), 401–421. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8260>
- Secretaría de Educación Pública, M. (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa* (Secretaría).
- Secretaría Nacional de Planificación. (2017). Plan Nacional para el Buen Vivir 2017. In *Registro Oficial* (Issue 71 de 04-sep.2017). <https://bit.ly/3KWI6vr>
- Serrato Almendárez, L., & García Cedillo, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actuaidades Investigativas En Educación*, 14(3), 1–25.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sierra Salcedo, R. A. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de la adecuación. *Revista Varona*, 1(45), 16–25. <https://bit.ly/42E3ED4>
- Silva, P. M. S., Pires, C. S., & Pimenta, M. A. A. (2020). Proyecto integrador y actitudes: una perspectiva hermenéutica del desarrollo de la competencia en la docencia. *Estudios Pedagogicos*, 46(3), 181–193. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300181>
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>

- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes Publishing.
- Sukadari, S. (2019). Professional competency instrument validity of assessment on teacher work performance. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 24(Extra6), 188–198.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educacion XX1*, 19(1), 17–37.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Tello Díaz-Maroto, I., & Cascales Martínez, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: Análisis de las competencias TIC en los docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2). <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13536>
- The jamovi project. (2022). *jamovi (Version 2.3)*. [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4th ed.). ECOE.
- Toribio Briñas, L. (2010). Las Competencias Básicas: El Nuevo Paradigma Curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25–44.
- Torres, X., Toledo, A., Guzmán, T. E., Vela, S., Luzuriaga, E., Galárraga, L., Secaira, F. P., Sandoval, V., Clara, V., Villacís, V., & Loor, M. V. (2011). *Estrategias Pedagógicas para atender a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular*.
- UNESCO. (1990). *Conferencia mundial de educación para todos* (Vol. 1, Issue 1).
- UNESCO. (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. In *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.

UNESCO. (2008). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. OREALC/UNESCO.

<https://bit.ly/3yliQUu>

UNESCO. (2009). Análisis de los contextos y estructuras de 2009 Principales Conclusiones y Camino a Seguir Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UEDS, 2005-2014). In *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UEDS, 2005-2014)*.

UNESCO. (2015a). Declaración de Incheon Marco de Acción. *Unescodoc*, 1–84.

UNESCO. (2015b). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

UNESCO. (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.

UNESCO. (2017b). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

UNESCO, M. de E. y C. E. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*.

UNICEF. (2002). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <https://www.unicef.org/>

Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., & Mayorga Camus, M. (2015). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 28(3), 547–558.

- Valle, J., & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educacion, EXTRA 2013*, 12–33.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>
- Ventura-León, J. (2020). Escalas, inventarios y cuestionarios: ¿son lo mismo? *Educación Médica*, 21(3), 218–220.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.04.001>
- Verdugo Alonso, M. Á., Amor González, A. M., Fernández Sánchez, M., Navas Macho, P., & Calvo Álvarez, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 49(2), 27. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Vicepresidencia de la República del Ecuador, & Ministerio de Educación. (2011a). *Adaptaciones en el aula para atender a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en educación inicial*. Editorial Ecuador.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador, & Ministerio de Educación. (2011b). *Módulo I Educación Inclusiva y Especial*. Editorial Ecuador.
- Viladrich Segués, M. C., Doval Diéguez, E., & Prat Santolària, R. (2011). *Psicometria*. Editorial UOC.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (Bilbao Mensajero, Ed.). Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto.
- Villa, A., & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15–48.

- Villegas Lirola, F. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 66–77.
- Walker, N., & Laing, S. (2019). Development and initial validation of a questionnaire to improve preparation of pre-service teachers for contemporary inclusive teaching. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 13(2), 16–34. <https://bit.ly/3wj45pk>
- Warnock Report. (1978, May). *Warnock Report (1978) Special Educational Needs*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Xia, Y., & Yang, Y. (2018). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51, 409–428. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>
- Yildiz, N. G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177–184. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2155>

ANEXOS

Anexo I

Dimensiones extraídas de los cuestionarios

Cuestionario	Dimensiones
PCITS - Perceived Competencies for Inclusive Teaching Scale. (Kuyini et al., 2021)	Currículo La evaluación y las modificaciones/adaptaciones de la instrucción Uso de estrategias como la tutoría entre pares Análisis de tareas Aprendizaje cooperativo Andamiaje Diseño Universal para el Aprendizaje Colaboración Manejo de problemas de conducta Desarrollo e implementación de los Programas Educativos Individualizados
CDTDAH - "Cuestionario para la Detección de Conocimientos sobre el TDAH para Profesores", de Pintor (2011). (Román-Meléndez et al., 2021)	Competencias de la Formación del docente de Saber Competencias de Saber Competencia del Saber Hacer Competencias de Saber Ser Competencias de Saber Convivir Desarrollo profesional efectivo Satisfacción laboral con el entorno de trabajo Autoeficacia en la enseñanza Colaboración profesional en las clases entre profesores
TALIS 2018, Teaching and Learning International Survey. (Lopes y Oliveira, 2021)	Sensibilidad cultural y ciudadanía global Competencias interpersonales y de liderazgo Habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico Autocomprensión y resiliencia Habilidades numéricas y de tecnología de la información Valores morales
CPCH - Cuestionario de Percepción de Competencias Holísticas de los Estudiantes. (Chan y Luk, 2021)	Valoración de las capacidades y limitaciones Reconocimiento/hegación de derechos Implicación personal Valoración genérica Asunción de roles Instrucción de los compañeros Permanencia en la tarea
ESAPD - Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Ideas y actitudes sobre competencias, formación y el desarrollo profesional. (Polo Sánchez et al., 2021)	Competencias científicas – Conocimiento Competencias sociales – Comportamiento Competencias metodológicas – Habilidades Competencias personales – Actitudes
SE-PETE-R - Cuestionario revisado de autoeficacia en educación física inclusiva. (Kudláček et al., 2020)	Concepción de la diversidad Participación de la comunidad Apoyos Metodología Contexto escolar Recursos Procesos educativos
CEINCLUSIVA - Competence Evaluation Questionnaire in the Degree in Early Childhood Education to Promote an Inclusive Education. (De Haro Rodríguez et al., 2020)	Interacción colaborativa Adoptar los principios de inclusión Diferenciación de las necesidades de los estudiantes
CEFI-R - Cuestionario de Evaluación de la Formación docente para la inclusión educativa. (Rodríguez Macayo et al., 2020), (González-Gil et al., 2019), (González-Gil et al., 2017)	
ACADI - Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión. (Sáenz De Jubera Ocón y Chocarro De Luis, 2019)	
PTPIAS - Preservice Teacher Preparation for Inclusion Assessment Survey. (Walker y Laing, 2019)	

Cuestionario	Dimensiones
CPDIADPS - Cuestionario de Prácticas Docentes Inclusivas en Alumnos con Discapacidades Permanentes Severas. (Colmenero et al., 2019)	Gestión del aula inclusiva Promover la capacidad de inclusión Atención educativa Desarrollo profesional Estrategias didácticas Estructura organizativa Evaluación
CEPIPEE - Cuestionario adaptado de los Estándares para la Preparación Inicial de los Profesionales de la Educación Especial del CEC, Council for Exceptional Children (2009). (Alquraini y Rao, 2018)	Servicios y resultados Práctica profesional y ética Colaboración
ESCOD - Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas. (Dios et al., 2018)	Competencia didáctica Competencia organizacional
(#COMpri3) -Cuestionario de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Inclusión de las Competencias Básicas. (Calderón et al., 2018)	Fines de la Educación Objetivos del currículo Contenidos del currículo Evaluación del currículo Principios metodológicos del currículo Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo Funciones del profesorado Formación inicial del profesorado Formación permanente del profesorado Concepción de la diversidad
ITCQ - Inclusive Teachers Competency Questionnaire. (Deng et al., 2017)	Enseñanza e Instrucción Actitud y creencia Comunicación y cooperación Reflexión y desarrollo
IET - Teacher Competence Scale Adaptado de Tab- Tyler. (İlik y Sarı, 2017)	Planificación previa Fase de preparación del PEI Participación de la familia en el proceso del PEI Aplicación y evaluación
CFDES - Cuestionario ad hoc para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad. (Colmenero y Pegalajar, 2015)	Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula Capacitación docente hacia la diversidad Práctica docente formativa en la atención a la diversidad Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo
ACADI - Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión. (Arnaiz y Guirao, 2015)	Contexto escolar Recursos Proceso educativo Resultados
CECD - Modelo de Evaluación de Competencias Docentes. (Luna y Reyes, 2015)	Conducción y valoración del proceso enseñanza-aprendizaje Planeación y gestión del proceso enseñanza-aprendizaje

Anexo II

CIDEd - Competencias Inclusivas para Docentes de Educación

Estimado/a docente:

Este cuestionario es parte de una investigación con la que se pretende conocer el nivel de percepción y manejo de competencia inclusiva que tienen los docentes de la Red de Unidades Educativas Ignacianas (RUEI), con la finalidad de realizar un diagnóstico sobre la situación que presentan en torno a la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales presentes en el aula. Esto nos permitirá tomar acciones y formular planes de mejora para generar una cultura inclusiva.

Se debe señalar que el cuestionario es totalmente anónimo por lo que de ninguna manera se trata de una evaluación a docentes o a la institución.

La información obtenida y el manejo de datos es completamente confidencial y serán utilizados únicamente con fines pertinentes a la investigación en pro de la mejora de la calidad educativa, por lo que le solicitamos que sea lo más objetivo posible al momento de contestar.

Se entiende que al momento de completar el cuestionario da su consentimiento para obtener la información requerida.

El cuestionario consta de dos secciones: la primera con información demográfica y la segunda con las preguntas sobre la competencia inclusiva.

El tiempo que le tomará completar esta encuesta es aproximadamente 15 minutos.

¡Agradecemos mucho su valiosa colaboración!

Sección 1

*Datos sociodemográficos (obligatorio):

Género	Edad/años	Años de experiencia en educación	Nivel de formación	Cargo u ocupación	Nivel en el que imparte clase
☐ M	☐ 20 a 25	☐ 0 – 5	☐ Pregrado	☐ Docente	☐ Inicial
☐ H	☐ 26 a 30	☐ 5 – 10	☐ Posgrado	☐ Directivo	☐ Básica
☐ Otro	☐ 31 a 35	☐ 10 – 15	☐ Otro	☐ Tutor	☐ Bachillerato
	☐ 36 a 40	☐ 15 – 20		☐ Auxiliar	
	☐ 41 a 45	☐ más de 20		☐ Pastoralista	
	☐ 46 a 50				
	☐ 51 a 55				
	☐ 56 a 60				
	☐ más de 60				

Sección 2

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre competencias inclusivas.

Marque la opción que más se ajusta a su nivel de autopercepción.

“Muy en desacuerdo” nivel más bajo (1) hasta “Muy de acuerdo” (6) el más alto de la escala.

CUESTIONARIO	ESCALA					
	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6
1. Utilizo los resultados de la evaluación de los procesos de aprendizaje de mis estudiantes para planificar las clases						
2. Planifico la clase atendiendo diferentes estilos de aprendizaje que favorezcan las prácticas inclusivas						
3. Aplico diferentes métodos y herramientas al organizar las actividades de aprendizaje para mis estudiantes con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta las características de su desarrollo						
4. Compruebo que los criterios de evaluación queden comprendidos por todos mis estudiantes						
5. Realizo evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje de mis estudiantes						
6. Incorporo adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje de todos mis estudiantes						
7. Identifico las necesidades educativas especiales en mi aula						
8. Adapto los contenidos curriculares a las necesidades-características de mis estudiantes						
9. Adapto los materiales didácticos para mis estudiantes						
10. Realizo seguimiento permanente del rendimiento académico y progreso escolar para potenciar los talentos-habilidades de mis estudiantes						
11. Considero que la inclusión del alumnado es una prioridad dentro y fuera del aula						
12. Implemento estrategias de trabajo cooperativo a través de la tutoría entre pares						
13. Soy consciente del sentido ético que implica mi desempeño profesional						
14. Implemento estrategias de enseñanza colaborativa integrando los aportes de todos mis estudiantes						
15. Organizo el aprendizaje y las actividades individuales y grupales apropiadas para el desarrollo de mis estudiantes						
16. Me comunico asertivamente con las familias de mis estudiantes para favorecer su proceso de aprendizaje						
17. Me comunico asertivamente con mis estudiantes para favorecer su proceso de aprendizaje						

CUESTIONARIO	ESCALA					
	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1						
18. Busco ayuda de profesionales que conocen sobre necesidades educativas especiales cuando lo requiero						
19. Creo espacios para la participación de la comunidad educativa en distintos momentos						
20. Creo el ambiente y entorno adecuado para que todos tengan oportunidad de participar						
21. Utilizo estrategias de retroalimentación positiva para todos mis estudiantes						
22. Interpreto las ideas que recibo con facilidad y claridad a favor de la mejora del entorno educativo						
23. Tengo capacidad de trabajo con mis colegas de equipo y de otras áreas para atender a la diversidad						
24. Analizo profundamente y desde varias perspectivas los problemas que involucran procesos de inclusión						
25. Tengo autoconfianza al tomar decisiones individuales en beneficio de mis estudiantes desde la consciencia de mis capacidades para la inclusión						
26. Soy capaz de liderar procesos que involucren equipos de trabajo en beneficio de la comunidad educativa						
27. Creo espacios para que mis estudiantes compartan sus sugerencias sobre la planificación y actividades de clase con el fin de mejorarlas						
28. Asumo la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica y las necesidades que se me presentan en el aula						
29. Considero que el proceso de atención a la diversidad de calidad requiere formación inicial						
30. Conozco los conceptos propuestos para aplicar adecuada y eficazmente la Educación Inclusiva						
31. Identifico las barreras para el aprendizaje, para promover la participación de mis estudiantes (discriminación por género, lenguaje, diferentes ritmos de aprendizaje, etc.)						
32. Tengo conocimientos suficientes para desarrollar procesos de investigación-acción con el fin de mejorar mis prácticas inclusivas						
33. Tengo disposición hacia el desarrollo profesional continuo en relación con Educación Inclusiva						
34. Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la diversidad en mi aula						

Anexo III

Análisis de los resultados de la validación de los ítems por parte de los expertos

En esta sección se presenta el análisis de la validación de los 95 indicadores que se validaron por parte de los expertos. Los resultados se analizaron en función de los cuatro criterios (a. b. c. d.) y las respuestas u observaciones de los validadores.

Se contabilizaron cuántos (si) y (no) hay en cada ítem y se hizo la ponderación del resultado, tomando por válido el 80% del criterio, además, las observaciones a cada ítem (Arregui Eaton et al., 2020; Pedrosa et al., 2014). De acuerdo con los resultados, se modificó o volvió a redactar el ítem original, que consta con el numeral según la dimensión, luego se registró el nuevo indicador en la siguiente fila y en caso de eliminarse se indica la razón.

Criterios de validación							
Hay correspondencia entre el ítem y la dimensión		La redacción del ítem es clara		El ítem se solapa en otro/s		Toma en cuenta la Competencia inclusiva	
a.		b.		c.		d.	
si	no	si	no	si	no	si	no

1.1 Utilizo la información de la evaluación para planificar las clases de los alumnos								
Utilizo los resultados de la evaluación de los procesos de aprendizaje de mis estudiantes para planificar las clases								
a. el 90% considera que hay correspondencia del ítem con la dimensión en la que está incluido y el 10% considera que se puede incluir en otra.								
b. el 60% considera que la redacción es clara, mientras que el 40% sugiere modificarla y hacerla más personal, aclarar el tipo de evaluación a la que se refiere.								
c. el 80% considera que el ítem no se solapa con otros, mientras que el 20% sugiere considerar juntar dos ítems en uno solo que abarca proceso de evaluación.		9	1	6	4	2	8	
d. el 90% considera que el ítem sí toma en cuenta la competencia inclusiva, mientras el 10% indica que está sobre entendida.								
Se modifica la redacción según sugerencias para dar mayor claridad.								

1.2 Adapto los objetivos curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos								
Analizo y adapto los objetivos curriculares a las necesidades de los estudiantes								
a. el 90% considera que hay correspondencia entre el ítem y la dimensión y el 10% sugiere que se le incluya en la dimensión 2 que es explícita en adaptaciones. b. el 80% considera que la redacción es clara, el 20 % sugiere enunciar de modo más personalizado y no especificar el tipo de necesidades para que sea más integral. c. el 80% considera que el ítem no se solapa con otros y el 20% sugiere ubicarlo en la dimensión 2. d. el 100% considera que si está tomada en cuenta la competencia inclusiva. Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias.	9	1	8	2	2	8	10	-

1.3 Diseño programas educativos individualizados								
Diseño programas educativos personalizados, según la necesidad de los estudiantes								
a. el 80% considera que hay correspondencia del ítem con la dimensión, mientras que el 20% sugiere cambiarlo a la dimensión 2 de adaptaciones. b. el 70% considera que la redacción es clara, mientras el 30% sugiere modificar c. el 80% considera que no se solapa con otro ítem y el 20% sugiere cambiarlo a la dimensión 2. d. el 90% considera que se incluye la competencia inclusiva. Se omite este ítem por estar en la dimensión 2.	8	2	7	3	2	8	9	1

1.4 Planifico la lección para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje								
Planifico la clase atendiendo diferentes estilos de aprendizaje que favorezcan las prácticas inclusivas								
a. el 90% considera que hay correspondencia con la dimensión. b. el 80% considera que la redacción es clara, el 20% que no lo es. sugieren que se modifique el texto y se incluya el factor adaptación y atención. c. el 40% considera que sí se solapa y el 60% que no, sin embargo. d. el 100% considera que sí se toma en cuenta la competencia inclusiva. Se modifica la redacción para evitar que se traslape con la dimensión 2.	9	1	8	2	4	6	10	-

1.5 Tengo conocimientos de los métodos especiales y las tecnologías educativas para la enseñanza y la educación de los estudiantes con discapacidades								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Aplico mis conocimientos de los métodos y las tecnologías educativas especiales para la educación de los estudiantes con NEE								
a. el 90% coincide con que el ítem corresponde a la dimensión planteada. b. el 70% indica que la redacción no es clara y sugieren cambios. c. el 70% indica que no se solapa d. el 90% indica que cumple con la competencia inclusiva. Se modifica la redacción según acuerdan las sugerencias de los validadores.	9	1	7	3	3	7	9	1

1.6 Aplico diferentes formas, métodos y herramientas de organizar el trabajo educativo con los alumnos con discapacidad, teniendo en cuenta las características individuales y tipológicas de las características de su desarrollo								
Aplico diferentes métodos y herramientas al organizar las actividades de aprendizaje para los estudiantes con NEE, teniendo en cuenta las características de su desarrollo								
a. el 70% indica que se ajusta a la dimensión propuesta. b. el 70% indica que la redacción es clara, sin embargo, hacen sugerencias para definir mejor la terminología. c. el 70% indica que no se solapa en otra dimensión. d. el 90% indica que contiene la competencia inclusiva. Se modifica la redacción del ítem tomando en cuenta las sugerencias para aclarar la finalidad, lo que hace que el ítem 1.7 se elimine por tratar el tema como tal.	7	3	7	3	3	7	9	1

1.7 Conozco estrategias metodológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares para promover la Educación Inclusiva								
Este ítem está contenido en 1.5 y 1.6 por lo que se elimina.	9	1	9	1	2	8	10	-

1.8 Planifico acciones pedagógicas y curriculares para favorecer las prácticas inclusivas								
Se elimina este ítem y se fusiona con el ítem 1.4 porque abarcan el mismo contenido. El 100% coinciden en la validez de los criterios, excepto que el 70% indica que se solapa en otro ítem.	10	-	10	-	3	7	10	-

1.9 Promuevo procesos pedagógicos que involucran a todos los estudiantes								
a. el 80% considera que corresponde a la dimensión. b. el 90% considera que la redacción es clara. c. el 40% considera que se solapa en otro ítem al realizar una acción que se aplica en los ítems anteriores. d. el 100% considera que se incluye la competencia inclusiva. El ítem se omite al considerarse que está contenido en los anteriores.	8	2	9	1	4	6	10	-

1.10 Utilizo diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para responder a las necesidades de los alumnos									
Tomo en cuenta las necesidades de los estudiantes al diseñar y aplicar los procesos de evaluación									
a. 100% coincide que corresponde a la dimensión planteada. b. a pesar de que el 90% indica que la redacción es clara se modifica para dar mayor claridad. c. 90% indica que no se solapa en otro ítem. d. 100% indica que contempla la competencia inclusiva El ítem se modifica la redacción para dar mayor claridad.	10	-	9	1	1	9	10	-	

1.11 Aplico la evaluación como un instrumento para mejorar las prácticas educativas relacionadas con Educación Inclusiva									
Se omite el ítem por estar contenido en el anterior.	7	2	7	2	3	7	9	-	

1.12 Analizo y cuestiono las propuestas curriculares de la Administración Educativa									
Se omite este ítem por estar contenido en 1.2 como parte del diseño curricular y se unifican	8	1	6	3	1	8	6	3	

1.13 Conozco los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos									
Conozco los contenidos que enseño y cómo hacerlo de modo que lleguen a todos los estudiantes									
a. 100% indica que corresponde a la dimensión asignada. b. 90% indica que la redacción es clara. c. 100% coinciden que no se solapa en otro. d. 70% indica que si contiene la competencia inclusiva. Se modifica la redacción del ítem para hacerlo más explícito en la competencia inclusiva. esto daría opción a unificar con otro ítem para no redundar en contenidos.	10	-	9	1	-	10	7	3	

1.14 Diseño y desarrollo proyectos educativos y unidades de programación que permiten adaptar el currículum al contexto									
Se omite este ítem porque está contenido en 1.3, 1.4, 1.8	9	1	8	1	2	7	8	1	

1.15 Explico los criterios de evaluación de la materia									
Compruebo que los criterios de evaluación queden comprendidos por todos los estudiantes									
a. 100% coincide que corresponde a la dimensión asignada. b. 70% indica que la redacción es clara. c. 100% coincide que no se solapa en otro. d. 70% indica que contiene la competencia inclusiva. Se modifica la redacción para hacer más inclusivo el ítem siguiendo las sugerencias.	10	-	7	3	-	10	7	3	

1.16 Realizo evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje								
a. 100% coinciden que corresponde a la dimensión planteada. b. 90% indica que la redacción es clara. c. 100% coincide que no se solapa en otro. d. 90% indica que cumple con la competencia inclusiva. Se modifica la redacción para completar la competencia inclusiva.	10	-	9	1	-	10	9	1

1.17 Respeto los criterios de evaluación planteados al inicio del curso								
Se omite este ítem por no ser relevante al desarrollo de la competencia inclusiva de los docentes.	10	-	9	-	-	9	8	2

2.1 Identifico las necesidades especiales en mi aula								
Identifico las necesidades educativas especiales en mi aula								
Se modifica la redacción para mejorarla, incluyendo el término “educativas” entre necesidades y especiales. Ya que el ítem tiene el 100% de acuerdos en sus cuatro criterios.	10	-	10	-	-	10	10	-

2.2 Modifico los contenidos de aprendizaje para satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos en su clase								
Adapto los contenidos curriculares a las necesidades-características de mis estudiantes								
a. el 90% coincide que está dentro de la dimensión indicada y 10% no evalúa. b. el 70% indica que la redacción es clara, el 20% que no lo es y 10% no evalúa. c. el 80% indica que no se solapa con otro, el 10% dice que sí y sugiere cambios en la redacción para adecuarlo y el 10% no evalúa. d. el 90% indica que contempla la competencia inclusiva y 10% no evalúa. Se modifica la redacción para ajustar el contenido a la dimensión y aclararlo.	9	-	7	2	1	8	9	-

2.3 Adapto los materiales curriculares para los alumnos de su clase								
Adapto los materiales curriculares y didácticos para mis estudiantes								
Se modifica la redacción en función de las sugerencias, ya que el 40% indica que no es clara.	10	-	6	4	1	9	9	1

2.4 Creo un entorno educativo especial que sea psicológicamente seguro y cómodo para el desarrollo de los niños con discapacidades								
Creo un entorno educativo inclusivo que sea psicológicamente seguro y cómodo para el desarrollo de mis estudiantes								

Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias, el ítem tiene 90% de acuerdo en los criterios de redacción y competencia inclusiva y 100% de coincidencia en los criterios de pertenencia a la dimensión y que no se solapa con otros.	10	-	9	1	-	10	9	1
--	----	---	---	---	---	----	---	---

2.5 Identifico la necesidad de ayuda específica para los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales								
Se omite el ítem, se repite en el 2.1	10	-	10	-	1	9	9	1

2.6 Tengo la capacidad de encontrar, evaluar y utilizar eficazmente la información								
Se omite el ítem por no tener referencia específica de qué es lo que evalúa y no tiene injerencia directa con la competencia inclusiva.	9	1	6	4	1	9	7	3

2.7 Conozco los conceptos y principios propuestos para la EI								
Conozco los conceptos y principios propuestos para aplicar adecuada y eficazmente la Educación Inclusiva								
a. el 100% coincide que corresponde a la dimensión asignado. b. el 80% indica que la redacción es clara. c. el 90% coincide que no se solapa. d. coincide que se incluye la competencia inclusiva. Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias para aclarar y especificar la acción que se quiere evaluar	10	-	8	2	1	9	10	-

2.8 Conozco la ley y normativa referida a la atención a la diversidad y al desarrollo de la Educación Inclusiva								
Conozco las leyes y normativa propuestas para aplicar adecuada y eficazmente la Educación Inclusiva								
Se modifica la redacción con el objeto de unificar criterios con el ítem 2.7.	10	-	10	-	1	9	10	-

2.9 Conozco las necesidades educativas presentes en estudiantes con NEE								
Se omite el ítem se repite con el 2.1	10	-	10	-	1	9	10	-

2.10 Conozco las adaptaciones curriculares para NEE								
Conozco y estoy en capacidad para diseñar y-o seleccionar distintas adaptaciones curriculares dependiendo de la necesidad de mis estudiantes								
Se modifica la redacción con el fin de ajustarse a la dimensión y ser más específico, ya que el 10% indica que la redacción no es clara y 30% que se solapa con otro.	10	-	9	1	2	7	10	-

2.11 Conozco las fuentes y servicios provistos por las autoridades de educación								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Se omite el ítem por no ser claro con lo que se pretende evaluar.	7	2	8	1	-	9	9	-
---	---	---	---	---	---	---	---	---

2.12 Conozco los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación								
Conozco y empleo los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) del lenguaje hablado: sistema de símbolos, recursos tecnológicos								
Se modifica la redacción para aclarar el término sistemas aumentativos y alternativos.	10	-	7	3	-	10	10	-

2.13 Identifico y elimino barreras para el aprendizaje y participación en todos los estudiantes								
Identifico y elimino las barreras para el aprendizaje y la participación de mis estudiantes								
Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias ya que el 30% hace comentarios al respecto de la redacción no es clara.	10	-	8	2	-	10	10	-

2.14 Promuevo el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y discriminación								
Diseño planes para minimizar la exclusión, discriminación de mis estudiantes								
El ítem tiene solamente el 10% de desacuerdo en la redacción, sin embargo, se modifica la redacción y se divide en dos, para dar más sentido a lo que se quiere evaluar, por un lado, la autonomía del aprendizaje de los estudiantes y por otro la discriminación.	10	-	9	1	-	10	10	-

2.15 Preparo, selecciono y construyo materiales didácticos y utilizo en los marcos específicos de las distintas disciplinas								
Se omite el ítem, se repite en anteriores.	10		9	1	1	9	8	2

2.16 Utilizo e incorporo adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación								
Utilizo e incorporo adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje de todos mis estudiantes								
Se modifica la redacción para ajustar el criterio de redacción según las sugerencias ya que a pesar de solo 20% indica que la redacción no es clara, 40% sugiere cambios.	10	-	8	2	-	10	7	3

2.17 Realizo actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva								
Se omite el ítem por estar repetido. Ya se ha hablado de ambientes y actividades en 2.16, 2.13, 2.4, 2.3, 2.2	10	-	9	-	1	9	10	-

2.18 Potencio el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de la educación integral								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Realizo seguimiento permanente del rendimiento académico y progreso escolar para potenciar los talentos-habilidades mis estudiantes									
	Se modifica la redacción a pesar que solo el 10% sugiere cambios, para ajustar y mejorar la comprensión del ítem.	10	-	9	1	-	10	10	-

2.19 Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado									
	Se omite el ítem por tratarse de normativas inclusivas que se topar en 2.8.	7	3	7	2	2	8	10	-

2.20 La atención a la diversidad ocupa un papel importante en mi práctica docente									
Considero que la atención a la diversidad ocupa un papel importante en mi práctica docente									
	Se modifica la redacción para hacerlo más comprensible.	9	1	8	2	-	10	10	-

2.21 La atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad educativa									
Considero que la atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad educativa									
	Se modifica la redacción para hacerlo más comprensible.	8	2	8	2	1	9	10	-

2.22 Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado									
	Se omite el ítem por no evaluar la competencia directamente al docente, sino a la institución.	9	1	7	3	2	8	10	-

2.23 Me preocupo porque el alumnado logre su inclusión en el aula									
Considero la inclusión del alumnado una prioridad dentro y fuera del aula									
	Se modifica la redacción para dar mayor claridad al ítem, tomando las sugerencias.	10	-	9	1	-	10	10	-

2.24 Identifico en las primeras clases los conocimientos de los estudiantes sobre la materia									
	Se omite este ítem por tener relación con el 1.1	8	2	8	2	2	8	9	1

2.25 Planteo situaciones con problemas reales que favorecen el aprendizaje de los temas									
	Se omite el ítem por abarcar contenido de planificación utilizando diversas metodologías 1.5.	9	1	7	3	1	9	8	2

3.1 Utilizo estrategias de aprendizaje cooperativo									
Aplico estrategias que fomentan el trabajo entre pares-grupos para aprender									
	Se elimina este ítem y se unifica 3.1 con el 3.2	10	-	9	1	1	9	9	1

3.2 Utilizo estrategias de tutoría entre iguales									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Implemento estrategias de trabajo cooperativo a través de la tutoría entre pares									
	Se modifica la redacción para dar mayor sentido al ítem con la dimensión, siguiendo las sugerencias ya que solo el 10% no está de acuerdo con la redacción e indican que no se toma en cuenta la competencia inclusiva.	10	-	9	1	-	10	9	1

3.3 Utilizo estrategias de enseñanza colaborativa									
Implemento estrategias de enseñanza colaborativa integrando los aportes de todos mis estudiantes									
	Se modifica la redacción, utilizando las sugerencias de los expertos, se hace evidente la diferencia entre aprendizaje colaborativo y cooperativo.	10	-	9		3	7	9	1

3.4 Organizo el aprendizaje y las actividades cognitivas individuales y grupales apropiadas para el desarrollo de los alumnos									
Organizo el aprendizaje y las actividades cognitivas individuales y grupales apropiadas para el desarrollo de mis estudiantes									
	Se modifica la redacción para que corresponda con los otros ítems, cambiando “los alumnos” por “mis estudiantes”	10	-	9	1	-	10	9	1

3.5 Sé cómo organizar la colaboración y aprendizaje individual y actividades educativas con estudiantes con discapacidad									
	Se elimina el ítem por estar contenido en el 3.3	10	-	9	1	-	10	10	-

3.6 Conozco las líneas de acción para promover la coexistencia, la interculturalidad y la inclusión									
Aplico líneas de acción para promover la convivencia, la coeducación, la interculturalidad y atención a las necesidades educativas especiales									
	Se modifica la redacción para afinar mejor el ítem enfocado en la dimensión tomando en cuenta las sugerencias.	10	-	9	1	-	10	10	-

3.7 Tengo capacidad de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar									
Tengo capacidad de trabajo con mis colegas de equipo y con colegas de otras áreas para atender a la diversidad									
	Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias de mejorar la comprensión e incorporar la competencia inclusiva.	10	-	8	2	-	10	9	1

3.8 Tengo capacidad de relación y comunicación con familias									
Me comunico asertivamente con las familias de mis estudiantes para favorecer su proceso de aprendizaje									
	Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias de mejorar la comprensión e incorporar la competencia inclusiva.	10	-	9	1	-	10	9	1

3.9 Tengo capacidad asertiva de relación y comunicación con los alumnos									
Me comunico asertivamente con mis estudiantes para favorecer su proceso de aprendizaje									
	Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias de mejorar la comprensión e incorporar la competencia inclusiva.	10	-	8	2	-	10	9	1

3.10 Tengo capacidad de trabajar en comunidad									
	Se elimina el ítem por estar repetido 3.7	10	-	9	-	3	7	8	2

3.11 Tengo capacidad de desarrollar trabajo colaborativo									
	Se elimina el ítem por estar repetido 3.3	10	-	8	1	2	8	8	1

3.12 Tengo capacidad de desarrollar un trabajo de colaboración con los profesores de apoyo especial									
Busco ayuda de profesionales que conocen sobre necesidades educativas especiales cuando lo requiero									
	Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias de mejorar la comprensión.	10	-	9	1	-	10	10	-

3.13 Puedo trabajar con profesionales especializados en otras áreas relacionadas con la Educación Inclusiva (médicos, trabajador social, terapeutas)									
	Se elimina el ítem por estar repetido 3.7, 3.12	9	1	8	1	2	8	9	1

3.14 Fomento una cultura inclusiva en la escuela con la participación de la comunidad, las familias y el entorno									
Creo espacios para la participación de la comunidad educativa en distintos momentos									
	Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias de mejorar la comprensión e incorporar la competencia inclusiva.	10	-	9	1	-	10	10	-

3.15 Organizo la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinarios adecuados al respectivo nivel educativo									
	Se elimina el ítem por estar repetido 3.4	10	-	9	1	-	10	10	-

3.16 Desempeño la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos									
	Se elimina el ítem por ser confuso en lo que se quiere evaluar.	9	-	8	2	-	9	9	-

3.17 Respeto las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa									
	Se omite por estar contenido en 3.6	10	-	9	-	1	9	10	-

3.18	Puedo relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional con todas las personas y en todas las situaciones								
	Se omite por estar repetido: 3.7, 3.8, 3.10, 3.11, 3.12	10	-	9	-	1	9	9	1

3.19	Trabajo en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias								
	Se omite por estar repetido 3.11	10	-	9	-	2	8	8	2

3.20	Colaboro con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno								
	Se elimina porque se solapa con 3.14, contenido en 3.7, 3.10 y 3.11	10	-	9	-	2	8	10	-

3.21	La actitud de la familia influye en la calidad de la educación del alumnado con n.e.a.e.								
	Se omite el ítem por no considerarse una competencia del docente.	10	-	7	3	-	9	10	-

3.22	La atención al alumnado con n.e.a.e. es responsabilidad de todo el profesorado								
	Se omite el ítem por considerarse una convicción más que una competencia y su objetivo se contiene como parte de la legislación.	10	-	9	1	2	8	10	-

3.23	Doy oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase								
	Creo el ambiente y entorno adecuado para que todos tengan oportunidad de participar								
	Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias de mejorar la comprensión.	10	-	9	1	-	9	9	1

3.24	Estructuro tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes								
	Se omite el ítem se repite en 3.1 y 3.3	10	-	9	-	1	9	9	1

3.25	Me aseguro de que, en las actividades en equipo, cada integrante contribuya a su realización								
	Evalúo los resultados del trabajo en equipo para evidenciar el desarrollo de cada integrante								
	Se modifica la redacción siguiendo las sugerencias de mejorar la comprensión.	10	-	9	1	-	9	10	-

4.1	Utilizo estrategias de comportamiento positivo								
	Se omite el ítem por ser considerado como parte de la comunicación asertiva contenido en el 3.8.	10	-	7	3	-	10	9	1

4.2	Utilizo estrategias de gestión del comportamiento								
	Utilizo estrategias de retroalimentación positiva para todos mis estudiantes								
	Se modifica la redacción para dar mayor claridad al ítem.	10	-	8	2	10	-	9	1

4.3 Soy consciente de la responsabilidad ética									
Soy consciente del sentido ético que implica mi desempeño profesional									
	Se modifica la redacción para dar mayor claridad al ítem.	10	-	8	2	-	10	8	2

4.4 Respeto las diferencias y preferencias individuales									
Respeto las diferencias y preferencias individuales									
	Se mantiene tal como se formuló con el 100% de coincidencia en los criterios evaluados.	10	-	10	-	-	10	10	-

4.5 Expreso y recibo ideas con claridad									
Interpreto las ideas que recibo con facilidad y claridad entorno a la mejora del entorno educativo									
	Se modifica la redacción para dar mayor claridad al ítem e incluir la competencia inclusiva.	9	-	7	2	-	9	8	1

4.6 Me comunico con los demás de forma eficaz en diferentes contextos									
	Se omite por ser similar al ítem de comunicación asertiva 3.8 y 3.9	10	-	10	-	-	10	9	1

4.7 Construyo y mantengo relaciones									
	Se omite el ítem por estar contenido en 3.7, 3.8, 3.9 y 3.12	10	-	9	1	-	10	8	2

4.8 Puedo dirigir a otros									
	Se omite el ítem porque se solapa con el 4.18	9	1	8	2	-	10	8	2

4.9 Identifico y resuelvo problemas									
	Se omite el ítem porque se incorpora en el 4.10	10	-	9	1	-	10	10	-

4.10 Pienso críticamente									
Analizo profundamente y desde varias perspectivas los problemas que involucran procesos de inclusión									
	Se modifica la redacción para dar mayor claridad al ítem e incluir la competencia inclusiva.	10	-	9	1	-	10	10	-

4.11 Soy consciente de las fortalezas y debilidades personales									
Adapto mi accionar-pensar a mis fortalezas y debilidades para atender las necesidades de mis estudiantes									
	Se modifica la redacción para dar mayor claridad al ítem e incluir la competencia inclusiva.	10		8	2	-	10	8	2

4.12 Soy capaz de desarrollar objetivos claros, autodirección y autodisciplina									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	Se omite el ítem por estar contemplado en los de planificación 1.4	9	1	8	2	-	10	8	2
--	--	---	---	---	---	---	----	---	---

4.13 Tengo confianza en mí mismo									
Tengo autoconfianza al tomar decisiones individuales en beneficio de mis estudiantes									
	Se modifica la redacción para dar mayor claridad al ítem e incluir la competencia inclusiva y se fusiona con 4.16	9	-	9	-	-	9	8	1

4.14 Soy responsable de los miembros del equipo									
	Se elimina el ítem por no tener relevancia con la competencia inclusiva, siguiendo los comentarios.	10	-	9	1	-	10	9	1

4.15 Desarrollo la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los alumnos									
	Se omite el ítem por estar contenido en los ítems 3.14, 3.1 y 3.2.	10	-	10	-	1	9	10	-

4.16 Soy capaz de tomar decisiones individuales									
	Se elimina este ítem porque se fusiona con el ítem 4.13	10	-	10	-	-	10	9	1

4.17 Puedo asumir responsabilidades									
	Se elimina el ítem porque se solapa con el 4.13 al modificar su redacción.	10	-	10	-	-	10	8	2

4.18 Ejercicio el liderazgo									
Soy capaz de liderar procesos que involucren equipos de trabajo en beneficio de la comunidad educativa									
	Se modifica la redacción para dar mayor claridad al ítem e incluir la competencia inclusiva.	10	-	10	-	-	10	9	1

4.19 Acepto sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades									
Creo espacios para que los estudiantes compartan sus sugerencias sobre la planificación y actividades de clase con el fin de mejorarlas									
	Se modifica la redacción para dar mayor claridad al ítem e incluir la competencia inclusiva.	10	-	9	1	-	9	9	1

4.20 Promuevo la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo									
Promuevo la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo									
	Se mantiene tal como se formuló con el 100% de coincidencia en los criterios evaluados.	10	-	10	-	-	10	10	-

5.1 Tengo conocimiento del desarrollo psicofísico y específico de la edad de las necesidades educativas especiales de los diferentes grupos de alumnos con discapacidad									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tengo conocimiento del desarrollo psicofísico y social según la edad de mis estudiantes									
	Se modifica la redacción para que no se traslape con 2.1 siguiendo las sugerencias	10	-	8	2	1	9	9	1

5.2 Conozco los enfoques psicológicos y pedagógicos básicos para la formación y el desarrollo de un entorno educativo para los alumnos con discapacidad									
	Se omite el ítem por estar contenido en los ítems 2.2, 2.3, 2.4	10	-	10	-	1	9	9	1

5.3 Conozco el desarrollo evolutivo integral de los alumnos con diferentes NEE									
	Se omite el ítem al estar contenido el 5.1 al modificar la redacción	10	-	9	1	-	10	10	-

5.4 Tengo conocimientos suficientes para desarrollar procesos de investigación-acción									
Tengo conocimientos suficientes para desarrollar procesos de investigación-acción con el fin de mejorar mis prácticas inclusivas									
	Se modifica la redacción para mejorar la comprensión e incorporar la competencia inclusiva.	10	-	10	-	-	10	9	1

5.5 Tengo disposición hacia el desarrollo profesional continuo en relación con Educación Inclusiva									
Tengo disposición hacia el desarrollo profesional continuo en relación con Educación Inclusiva									
	Se mantiene sin modificación	10	-	9	1	-	10	10	-

5.6 Asumo la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica									
Asumo la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica y las necesidades que se me presentan en el aula									
	Se modifica la redacción para mejorar la comprensión e incorporar la competencia inclusiva.	10	-	10	-	-	10	9	1

5.7 Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la diversidad en mi aula									
Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la diversidad en mi aula									
	Se mantiene sin modificación	10	-	10	-	-	10	10	-

5.8 Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere formación inicial sobre atención a la diversidad									
Considero que el proceso de atención a la diversidad de calidad requiere formación inicial									
	Se modifica la redacción para mejorar la comprensión e incorporar la competencia inclusiva.	9	1	9	1	1	9	9	1