

**LA DIVERSIDAD COMO CONCEPTO PROMOTOR DE LAS
COMPETENCIAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO EDU-
CATIVO. UNA PROPUESTA DESDE LA ESTÉTICA DE LA
RECEPCIÓN.**

Diversity as a concept that promotes Inclusive Competencies in the educational context. A proposal from Reception Aesthetics.

Nancy Fabiola Founes MéndezUniversidad César Vallejo.
Piura, Perú.

nffounesf@ucvvirtual.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-8988-6762>**María Luisa Bazán Guzmán**

Universidad César Vallejo.

Piura, Perú.

mlbazang@ucvvirtual.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-0901-7725>**Hildegardo Oclides Tamariz
Nunjar**

Universidad César Vallejo.

Piura, Perú.

htamarizn@ucvvirtual.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-4512-6120>**Jimy Humpiri Núñez**

Universidad Andina Néstor Cáceres

Velásquez, Puno, Perú.

jepistemologia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0655-8403>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11118242>**RESUMEN**

Se argumenta que el discurso sobre inclusión educativa en Ecuador responde a una narrativa nominalista y de poca capacidad transformativa real, por cuanto no define activamente el papel de los sectores incluidos en el diseño del nomos comunicacional/educativo. Por el contrario, comprender al proceso de educación inclusiva como una fórmula pasiva, que no desafía los pilares epistemológicos de la educación en el país, tienen el riesgo de conducir a nuevas formas de crisis educativa en el siglo XXI. Se propone reactivar la idea de inclusión con propuestas de la teoría de la complejidad y la Estética de la Recepción, las cuales permiten dar relieve y protagonismo al recién incluido, y con éste, a la sociedad que representa. Se sostiene el resultado con un estudio estadístico sobre una experiencia inclusiva en una institución del Ecuador.

Palabras claves: Competencias educativas, complejidad, inclusión, crisis epistemológica, estética de la recepción.

ABSTRACT

We argue that the discourse on educational inclusion in Ecuador responds to a nominalist narrative with little real transformative capacity, since it does not actively define the role of the sectors included in the design of the communicational/educational nomos. On the contrary, understanding the inclusive education process as a passive formula, which does not challenge the founded pillars of education in the country, is understood as a path heralded to new forms of educational crisis in the 21st century. It is proposed to reactivate the idea of inclusion with proposals from the theory of complexity and the Aesthetics of Reception, which allows giving prominence and prominence to the newly included, and with it, to the society it represents. The result is supported by a statistical study on an inclusive experience in an institution in Ecuador.

Keywords: Educational competencies, complexity, inclusion, epistemological crisis, reception aesthetics.

INTRODUCCIÓN

El contexto académico sobre educación, desde las formulaciones en los Organismos Internacionales, hasta los programas académicos y las justificaciones curriculares, está lleno de definiciones políticamente establecidas a favor de conceptos centrales como inclusión, diversidad, equidad, habilidades blandas, o metodologías con excelencia de práctica. Esta investigación reconoce cuán sustancial es el proceso educativo, en todos sus niveles, para promover la reducción de brechas y carencias en la educación, sin embargo, también reconoce que las bases teóricas y epistemológicas son insuficientes.

En la literatura disponible para reconstruir las bases de la educación ecuatoriana, se carece ampliamente de debates escolásticos, así como formulación sobre la relación entre comunicación, conocimiento y contemporaneidad al nivel debate filosófico epistemológico, que den cuenta de la trascendencia y operatividad eficiente de los conceptos se presentan y se indican arriba, como objetivos de la educación (Valero, 2021; Samaniego, 2020; Rojas, 2021; Ocampo, 2021; Márquez, Andrade & García, 2021; Lino, 2020). Su mera formulación es insuficiente, pues tales conceptos, tal como se propone aquí, no son simples herramientas orientativas, sino que responden transformaciones radicales en el campo de lo epistemológico. Mientras esto no es entendido, el principio de complejidad (que, como se verá, se aducirá subyacente a todo este debate) se escapará de la educación, convirtiendo este esfuerzo de actualización conceptual, en la simple práctica de nuevas formas de pedagogía formalista y nominalista, con poca capacidad de transformación de la realidad.

En tal sentido, este manuscrito trata de responder a los concomitantes teóricos que deben proveer de

realidad a los conceptos indicados y, sobre todo, a la idea de educación inclusiva dentro del campo general de la Educación. Para esto, se introduce un abordaje desarrollado recientemente, la Estética de la Recepción, en cuanto una respuesta innovadora acerca de la manera cómo se produce el conocimiento en el siglo XX, y sus resultantes en la comunicación. De manera central, el artículo se centrará en las ventajas conceptuales de este nuevo acercamiento para el desarrollo de las competencias inclusivas y el desarrollo de una noción equitativa de la educación.

Estrategia disertativa

Se sentarán la base de la narrativa a favor de la inclusión y la equidad en la educación, con el fin de indicar donde se encuentran los puntos de mayor superficialidad analítica, y los peligros que ello podría acarrear en la educación ecuatoriana moderna. Este abordaje parte del principio de que toda política pública debe ser principalmente preventiva, en este caso, a la posibilidad de nuevas crisis educativas.

Posteriormente, el argumento disertativo identificará las posibilidades del debate sobre inclusión en la propuesta de la Estética de la Recepción, por la cual se superan las crisis subyacentes de las concepciones decimonónicas, modernas y postmodernas de la educación, a través del ángulo creador y creativo de la comunicación, como fuente compensadora del conocimiento. El efecto buscado para este ángulo teórico es identificar que la inclusión no consiste en abrir las puertas del sistema educativo y sus contenidos a sectores estructuralmente excluidos, sino de construir un nuevo conocimiento colectivo a partir del conocimiento intersubjetivo, del que la diversidad es fuente de conocimiento, y no solo como un objeto.

Se apoyarán los resultados con encuestas de campo que, por un lado, dan relieve de la importancia de la in-

clusión en las prácticas y experiencia de una Unidad Educativa en el Ecuador y, por el otro, llevará a identificar la superficialidad del abordaje establecido narrativamente en la materia.

Se establecerán finalmente conclusiones sobre la importancia de entender de manera más radical (esto es, desde las formulaciones de la raíz filosófica del conocimiento contemporáneo) el problema de la inclusión en la educación para los países del llamado Tercer Mundo.

La noción predominante de inclusión en la educación

La inclusión representa una perspectiva educativa fundamentada en la convicción de que todas las personas poseen deberes y derechos (como los que se desprenden de la igualdad) y merecen ser reconocidas y apreciadas como un principio fundamental de los derechos humanos. La inclusión en la educación se basa en la idea de que todas las personas son iguales y merecen ser respetadas y valoradas por inherencia.

Es claro que en la medida en que el personal docente de las escuelas regulares se prepara más y estas desarrollan estrategias efectivas para abordar la diversidad, se generan condiciones mejoradas en aspectos generales, higiénicos, organizativos y de acceso al currículo para los estudiantes que lo necesitan. Esto, por un lado, resulta en una reducción de la necesidad de ubicar a los niños con necesidades educativas especiales en escuelas especializadas y, por el otro, da acceso a oportunidades, la eliminación de la discriminación y la universalidad en la disponibilidad. Es crucial considerar de manera particular las necesidades individuales de los estudiantes que enfrentan el riesgo de ser excluidos socialmente o marginados (GEM, 2020).

En los años recientes, ha quedado claro que se requiere una transformación en los sistemas educativos

especialmente en las competencias inclusivas en docentes con el fin de promover el desarrollo de todos los estudiantes, particularmente aquellos en mayor riesgo de exclusión. Esta conciencia ha generado el diseño de las medidas que las instituciones de educación básica regular deben implementar para garantizar una formación inicial de alta calidad para los futuros docentes.

A pesar de la complejidad y relevancia de este tema, el discurso predominante entiende que no existe una hoja de ruta definida que establezca cómo lograr que el programa de atención a la diversidad forme parte integral del desarrollo de las competencias inclusivas en los docentes basados en las políticas y decisiones educativas de la entidad de Ecuador.

Hasta el momento, han sido esfuerzos individuales impulsados por motivaciones personales los que han permitido tomar medidas para abordar las expectativas de la sociedad en este aspecto. En este contexto, es que debe entenderse el ejemplo que se analiza al final de este texto, así como la materialización del discurso predominante.

Por lo tanto, un programa de atención a la diversidad que se diseñe, por causa de su naturaleza desburocratizada, puede plantearse desde una perspectiva holística, que integre los enfoques, principios, fundamentos y dimensiones esenciales para la preparación inicial de docentes en el ámbito de la atención a la diversidad y las competencias inclusivas.

Esto requiere una dimensión en las capacitaciones que se orienten a la diversidad, y ello, a su vez, reflejar las conclusiones que puedan surgir del debate que se pueda proponer. En otras palabras, toda política acerca de la diversidad deberá proporcionar una serie de directrices que simplifiquen la formación de los futuros docentes en competencias inclusivas, permitiéndoles contribuir al desarro-

llo de una educación inclusiva para todos los sectores estructuralmente excluidos.

El propósito de este estudio es, por un lado, dar respuesta a las necesidades de calidad educativa, igualdad y equidad en el ámbito de la educación superior en Ecuador. Por el otro lado, se trata de reconocer cómo debe ser esa respuesta, para que los cambios que tengan lugar en la educación básica, puedan ser eficientes en su concepción como bien público, y como un derecho humano, según lo señala Duk et al. (2019). Por lo tanto, la atención a la diversidad e inclusión se posicionan como demandas esenciales para elevar las competencias inclusivas en docentes, mejorar la formación inicial de los docentes y preparar al sistema educativo para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante evolución y crecimiento.

Esta iniciativa se fundamenta en el modelo teórico de Durkheim (1973), por cuanto él entiende que los desafíos sociales que surgen en una sociedad en constante cambio representan un escenario complejo para facilitar el aprendizaje en una sociedad competitiva.

No obstante, si bien es cierto que poseer un manejo técnico en la enseñanza de una materia implica necesariamente dominar los conocimientos, el giro hacia la diversidad, que regresa el papel de la educación hacia la cultura, se fundamenta en una base ontológica que contiene elementos internos y ejerce un poderoso impacto tanto en el aspecto cognitivo como emocional de las personas que forman parte de ella (Escobar et al; 2020).

Adicionalmente, debido a las transformaciones sociales que influyen en la dinámica del proceso de aprendizaje, es necesario modificar los métodos de enseñanza para adaptarse a esta nueva realidad. En este sentido, la adaptación del programa de atención a la diversidad

para alinearlo con los principios de la educación inclusiva representa un desafío significativo para la Educación básica regular.

Todo esto implica que las acciones de inclusión mejoran varias otras dimensiones de la vida, además de las educativas. La integración mejora las relaciones sociales y familiares, así como debe poder fomentar la colaboración efectiva entre familias y educadores. Promueve la participación de las familias activamente en la comunidad educativa, así como en los programas, proyectos y actividades que el profesional de la psicología educativa implemente.

Sin embargo, esta nueva actitud hacia la educación mantiene el modelo en el cual se abre el acceso entra en un contexto ya consolidado dentro de la cultura, cuando el extraño representa formas también extrañas de la cultura. Entonces la integración es abrir puentes de asimilación, cuando se están perdiendo las riquezas relativas a la relación contraria, esto es, la posibilidad de construir nuevos conocimientos cuando integras al incluido en el excluido. La teoría más reciente está revisando las bases de este planteamiento, en la medida en que las reflexiones epistemológicas reconocen al otro como el puente necesario a la complejidad. La diversidad, así, no es un beneficio adicional que da el servicio educativo, sino que es la solución a los problemas de complejidad que explica la filosofía educativa moderna. Estos aspectos serán desarrollados en el próximo epígrafe.

La Estética de la Recepción: la respuesta al problema de la diversidad entendida desde el ángulo postmoderno

Durante mucha de la historia de la filosofía, antes del siglo XX, el estudio del ser estuvo supeditado a la intención del autor por encima de cualquier lectura alternativa. El autor imponía la totalidad de la realidad, por lo que

constituía un universo por sí mismo. Esto, si bien alienaba la relación entre el sujeto y la realidad, crea al menos una suerte de conexión establecida en reconocimiento de ese relato común, provisto por la misma lectura y los lectores. A partir del siglo XX la epistemología cambia, y se propone la visión objetivista positivista, donde el conocimiento surge de la observación de las formas pasivas del mundo. La observación descriptiva, precisa y objetiva, hizo descubrir que la visión del autor volvía en un papel secundario a la hermenéutica y la ciencia. El mundo objetivo fue una placentera revelación que hizo posible nuevamente reconocer la realidad, como si ésta se hubiese reinventado.

Sin embargo, a partir de los años 80, el objetivismo positivista perdió fuerza. La nueva trama epistemológica puso en cuestionamiento la idea racional de verdad, auspiciada por la prueba objetiva, y, además la idea misma de razón (Castro Aniyar, 2014). A este fenómeno se le denominó *posmodernidad* y ofrecía el resurgimiento de una nueva libertad, tal como sucedió con el despertar del objetivismo positivista.

A diferencia de lo que pudo creerse, esta nueva reflexión no solo no otorgó más libertad al sujeto, sino que lo sometió a formas excesivamente relativistas, que afectaron la centralidad de la verdad humana: la identidad y el sentido.

Fue, más que la panacea racionalista, la verdadera muerte de Dís. De algún modo, todo este proceso descrito no es más que una oscilación entre diferentes crisis. Promesas incumplidas, relatos que no resultaron ser lo omnicomprendido que parecían. Primero, la verdad descendía del genio, después de la razón objetiva, sistemática, y luego se ofrece el quiebre de la razón para dar importancia crucial a las construcciones lingüísticas, pretendida fuente y reflejo de la única realidad posible.

La Estética de la Recepción de González Requena y del Paradigma de la Complejidad de Morin (Hernández Heras, 2023), permiten resolver este aparente atolladero. Esta visión busca resolver el enfrentamiento entre el autor y el lector a través de un tercer plano: el *punto de ignición* o *zona de no resistencia*. Esta idea propone que la realidad es imposible de construir desde la soledad arracional del postmodernismo, pero tampoco puede surgir de la objetivación asexual del mundo del positivismo.

Desde finales del siglo XX los principios objetivistas fueron debilitándose. El hecho de haber adjudicado realidad total a la condición ontológica del lenguaje, permitió la lenta desaparición de un mundo sostenido por pruebas empíricas, para sustituirlo por el hecho hedonista de la percepción personal e, incluso, individualista. La verdad se hizo flexible, acomodaticia, oportunista y el nexo social, tanpreciado en la óptica de Durkheim, empezó a sufrir por ello. Entonces los textos perdieron su sentido original, trasvasando crisis epistemológicas, no solo en el plano histórico, sino también de persona en persona (lo que no significa que sea una relación interpersonal). El trauma personal dejó de ser una figura escondida en la intimidad, sino que se empatizó con los traumas de los otros y se le dio relevancia al poder generador de realidad identitaria a través de las palabras de las personas que definieron sus vidas a partir de los mismos traumas.

Esta crisis permitió que la metáfora, la imaginación y, en resumen, la capacidad creativa del investigador jugase “un papel primordial” (Vidal, 2011: 39). Tal papel supone que la ciencia se hizo narrativa, lexicológica y, por supuesto lingüística (Andrason, 2014; Lopes y

Ferreira, 2017; Bel-Enguix, Mas-sip-Bonet, Sierra, 2020; Alves, 2021). La claridad de la realidad que había sostenido a la ciencia objetivista,

completa su ilusión de realidad por el hecho mismo de la magia de las metáforas.

El discurso sobre la inclusión educativa contemporánea debe entenderse en este contexto postmoderno. Ya la exclusión deja de ser medible por variables duras de la realidad, sino por las percepciones de exclusión que se fueron tejiendo en los traumas colectivos. Ya no se trata solo de incluir a clases desposeídas y culturas marginadas de la modernidad, sino a personas con discapacidad, sexodiversidades, auto percepciones de exclusión, sub-culturas expuestas a la modernidad pero que no lograron adaptarse plenamente, diversidades culturales, migraciones, mujeres, ideologías, culturas religiosas relegadas de la modernidad, fanatismos, etc.

El problema de abrir el espectro de inclusiones es que las identidades no se consolidaron como el ejercicio histórico de las tradiciones colectivas, sino por las decisiones personales, los atavismos grupales, identidades tribales o totémicas, y, con ello, se romantizó o, mejora aun, se idealizó la diferencia. La diferencia, que era entendida como natural, o conflictiva, ahora se convirtió en la centralidad que resume la cultura. La fragmentación debilitó la noción de sociedad y sus culturas empezaron a comportarse de manera centripeta, esto es basadas más en las identidades individuales y grupales que en el nexo social que justifica a las naciones (no solo a los Estados) como estrategias de emprendimiento histórico.

La disolución de la verdad implicó entonces la disolución de la sociedad. La que parecía una buena intención inclusivista, terminó no significando mucho, y conllevó una lucha por modernizar a los premodernos, y a desmodernizar a los modernos.

El terreno hermenéutico de la Estética de la Recepción propone

un enfoque trans-subjetivo, rotativo, donde todas partes están dispuestas recomponer la fragmentación postmoderna interactuando y reconstruyendo el nexo social (Hernández Heras, 2023). La complejidad supone que ya la incertidumbre no se considere un problema, sino una solución: el mundo es y debe ser complejo, y sus soluciones pasan por el impulso inter o trans-subjetivo. La diversidad, así, no es el objeto de la inclusión. No se trata de proveer de equidad, sino de reconstruir la realidad perdida mediante el diálogo y la comunión de ideas provenientes de la diferencia. Como el desenlace hegeliano, la suma de las comunicaciones no debe tener por objetivo reafirmar la fragmentación, sino construir una síntesis dialéctica que devuelva el nexo social.

La práctica de la educación inclusiva en una institución educativa del Ecuador

La experiencia que se describe mostrará cuán lejos se formula la política pública, o las iniciativas ciudadanas, de estas nociones dialógicas de la diversidad que se proponen. Todo ello no imprime una idea fracasada a la experiencia, por el contrario, ella se percibe como un éxito, sin embargo, solo permite formalizar la integración por la vía de abrir puertas de los servicios educativos a los excluidos. De tal modo, que, a pesra de tratarse de un fenómeno educativo, que supone la construcción de nuevo conocimiento y nueva ciencia, la metáfora prevaeciente ve al sujeto por incluir de manera pasiva, un sujeto que debe estar agradecido, y no como un factor de integración epistemológica de la realidad.

No se puede aducir que la novedad de las ideas hizo imposible el diseño de las políticas públicas o las iniciativas ciudadanas, por su desconocimiento. La Teoría pedagógica de la Autonomía de Freire (1950), citada por Bravo (2022), ya abordaba la práctica

educativa como una experiencia en la que los profesores intentan depositar conocimientos en los estudiantes, quienes son percibidos como sujetos pasivos y vacíos. Freire sostenía que la educación debe fomentar la sensibilización de los estudiantes para que se conviertan en sujetos activos, en lugar de objetos pasivos, del mundo que les rodea. Para lograr esto, se propone instruir a los alumnos a pensar de manera democrática y a cuestionar y dar significado de manera continua a todo lo que aprenden. Esta noción, muy popular en los tiempos de las reformas educativas ecuatorianas de principios de siglo, debió arrastrar a la noción de inclusión, pero no fue así.

Se aplicó una encuesta con el objetivo de evaluar la profundidad de las nociones operativas de inclusión en la educación, dentro de una institución educativa básica del Ecuador.

La Variable Independiente de la encuesta fue el “Programa de atención a la diversidad”. Los valores para medir fueron: Vocación de servicio, sentido de pertenencia, conciencia pluricultural, competencia comunicativa, pensamiento complejo y crítico, y otros 12 indicadores.

La Variable Dependiente fueron las Competencias inclusivas. Estas se definieron de acuerdo con las dimensiones: Competencias cognitivas, competencias pedagógicas y competencias Intrapersonales que fueron valoradas de acuerdo con la aplicación del cuestionario.

La población, definida como el grupo de personas que comparten rasgos comunes (Arias y Covinos, 2021). Esta población estuvo compuesta por 80 magistrales de un Centro Educativo, en un canto urbano de Ecuador 2023. Dado que se trata de una población reducida, se decidió incluir a todos los miembros en el estudio.

RESULTADOS

Objetivo específico 1: Identificar el nivel de competencias inclusivas en docentes en una Institución Educativa, Ecuador 2023

Tabla 1

Diagnósticos de las percepciones de la variable competencias inclusivas

Escala	Dimensión competencias cognitivas		Dimensión competencias pedagógicas		Dimensión competencias intrapersonales	
	Ítems	%	Ítems	%	Ítems	%
Nunca	Cumpro mi trabajo en los plazos establecidos, teniendo en cuenta los recursos disponibles, que cuenta la entidad	32,5%			Administro mi tiempo correctamente	23,75%
	Género y mantengo un flujo de comunicación incorporando patrones culturales, lingüísticos y sociales.	25%			Me considero una persona con capacidad para solucionar conflictos y realizar negociaciones exitosas	30%
					Busco ser original, creativo e innovador en el desempeño de mis actividades diarias	31,25%
					Frecuentemente tengo interés en diseñar y/o administrar proyectos	23,75%
				Soy una persona con iniciativa, me gusta ir un paso adelante	27,5%	

Casi nunca	Cuando realizo mis actividades mi pensamiento está orientado al logro y resultados positivos	25%	Me gusta y busco trabajar en equipo utilizando componentes didácticos y profesionales	26,25%	Frecuentemente tengo interés en diseñar y/o administrar proyectos	23,75%
	Identifico y organizo mis metas, objetivos, funciones, actividades, tareas y recursos a través de un plan.	28,75%				
A veces	Trabajo por el bien común, con sinceridad, lealtad, justicia y honradez, observando siempre el secreto profesional es parte de la atención a los educandos.	30%	Soy organizado y me gusta planear mis actividades con anticipación	28,75%	Administro mi tiempo correctamente	23,75%
			Trabajo planificadoamente (metas, objetivos, actividades y recursos) para el logro de resultados estratégicos, en un horizonte de tiempo sostenido, construyendo situaciones futuras.	27,5%	Me considero una persona con capacidad para solucionar conflictos y realizar negociaciones exitosas	30%
					Frecuentemente tengo interés en diseñar y/o administrar proyectos	23,75%
Casi siempre					Mis compañeros de trabajo me piden ayuda para aclarar sus dudas o mi opinión sobre alguna situación en particular	28,75%
	Participo con otros en la obtención de metas comunes, respetando diferentes opiniones y evitando competir.	26,25%	Tomo decisiones basadas en conocimientos, identificación, análisis y evaluación de alternativas efectivas para la solución de problemas	26,25%	Administro mi tiempo correctamente	23,75%
	Apoyo a los integrantes del equipo compartiendo principalmente información, conocimiento y recursos	30%	Conozco y manejo con facilidad cualquier programa de la entidad	28,75%	Considero importante ser una persona o profesional ético y responsable en mis funciones	33,75%
		Se me facilita adaptarme a nuevos ambientes o entornos	28,75%			

INTERPRETACIÓN

En el contexto de las dimensiones se tiene que en la dimensión competencias cognitivas el 32,5% nunca cumplen con los plazos establecidos; referente a la dimensión competencias pedagógicas el 28,75% indica que a veces son organizados en planear sus actividades con anticipación, y el 28,75% manifiestan que casi siempre conocen y manejan con facilidad cualquier programa de la entidad; por último tenemos para la

dimensión competencias intrapersonales el 33,75% casi siempre consideran importante ser una persona o profesional ético responsable en sus funciones. Estos resultados son preocupantes, ya que afectan los aprendizajes. Es necesario que los docentes reciban capacitación para mejorar sus competencias en estas áreas.

Tabla 2

Niveles de la variable competencias inclusivas y dimensiones

Variable / Dimensión	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Variable competencias Inclusivas	23	28,75	47	58,75	10	12,5	80	100%
Dimensión competencias Cognitivas	28	35	41	51,25	11	13,75	80	100%
Dimensión competencias Pedagógicas	29	36,25	35	43,75	16	20	80	100%
Dimensión competencias intrapersonales	35	43,75	37	46,25	8	10	80	100%

Interpretación

Lo que se logra visualizar en la tabla 2, tanto la variable como sus dimensiones mantienen similitud, en la cual los resultados se concentran en el nivel medio el cual oscila entre el 43,75% y 58,75%, le sigue el nivel bajo y el restante indican que es alto. Estos resultados hacen manifiesto que los docentes en su mayoría no están siguiendo los lineamientos necesarios en cuanto a las competencias inclusivas que deben tener, motivo por el cual es necesario implementar estrategias, como es el de mejorar la atención a la diversidad, tomando en referencia a sus estudiantes, los entornos de dónde vienen, con el único propósito de mejorar la calidad educativa que se desea alcanzar.

Tabla 3

Percepciones de la dimensión competencias cognitivas

ITEMS	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Trabajo por el bien común, con sinceridad, lealtad, justicia y honradez, observando siempre el secreto profesional es parte de la atención a los educandos.	22	27,5	15	18,75	24	30	17	21,3	2	2,5	80	100
Cumplo mi trabajo en los plazos establecidos, teniendo en cuenta los recursos disponibles, que cuenta la entidad	26	32,5	15	18,8	14	17,5	23	28,8	2	2,50	80	100
Participo con otros en la obtención de metas comunes, respetando diferentes opiniones y evitando competir.	19	23,7	16	20	19	23,7	21	26,2	5	6,25	80	100
Género y mantengo un flujo de comunicación incorporando patrones culturales, lingüísticos y sociales.	20	25	18	22,5	19	23,9	16	20	7	8,75	80	100
Cuando realizo mis actividades mi pensamiento está orientado al logro y resultados positivos	15	18,7	20	25	19	23,7	18	22,5	8	10	80	100
Identifico y organizo mis metas, objetivos, funciones, actividades, tareas y recursos a través de un plan.	17	21,3	23	28,8	21	26,3	13	16,3	6	7,50	80	100
Apoyo a los integrantes del equipo compartiendo principalmente Información, conocimiento y recursos	17	21,2	23	28,7	11	13,7	24	30	5	6,25	80	100

Interpretación

En la tabla 3 se tiene que aproximadamente el 75% de los resultados se encuentran en nunca, casi nunca y a veces en todos los ítems de la dimensión competencias cognitivas. Claro indicativo que requieren planificar las activi-

dades académicas adecuándolas al entorno sociocultural de los estudiantes, permitiendo la integración y participación de los estudiantes en su formación.

Tabla 4

Percepciones de la dimensión competencias pedagógicas

ITEMS	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tomo decisiones basadas en conocimientos, identificación, análisis y evaluación de alternativas efectivas para la solución de problemas	18	22,5	17	21,25	20	25	21	26,25	4	5	80	100
Soy organizado y me gusta planear mis actividades con anticipación	11	13,75	17	21,25	23	28,75	20	25	9	11,25	80	100
Me gusta y busco trabajar en equipo utilizando componentes didácticos y profesionales	16	20	21	26,25	17	21,25	15	18,75	11	13,75	80	100
Conozco y manejo con facilidad cualquier programa de la entidad	17	21,25	17	21,25	16	20	23	28,75	7	8,75	80	100
Trabajo planificadamente (metas, objetivos, actividades y recursos) para el logro de resultados estratégicos, en un horizonte de tiempo sostenido, construyendo situaciones futuras.	19	23,75	10	12,5	22	27,5	19	23,75	10	12,5	80	100
Se me facilita adaptarme a nuevos ambientes o entornos	20	25	13	16,25	17	21,25	23	28,75	7	8,75	80	100

Interpretación

Los hallazgos reflejados en la dimensión competencias pedagógicas dejan en evidencia que la mayor parte de los resultados se encuentran en nunca, casi nunca y a veces con el 75% aproximadamente. Donde los docentes no están preparando sus actividades académicas, muchas veces no van de la mano con el marco teórico que les deben brindar a los estudiantes ni permiten el desarrollo de

las actividades grupales para el desarrollo de sus clases.

Tabla 5

Percepciones de la dimensión competencias intrapersonales

ITEMS	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Administro mi tiempo correctamente	19	23,75	17	21,25	19	23,75	19	23,75	6	7,5	80	100

Me considero una persona con capacidad para solucionar conflictos y realizar negociaciones exitosas	24	30	15	18,75	24	30	11	13,75	6	7,5	80	100
Busco ser original, creativo e innovador en el desempeño de mis actividades diarias	25	31,25	18	22,5	13	16,25	18	22,5	6	7,5	80	100
Frecuentemente tengo interés en diseñar y/o administrar proyectos	19	23,75	19	23,75	19	23,75	18	22,5	5	6,25	80	100
Mis compañeros de trabajo me piden ayuda para aclarar sus dudas o mi opinión sobre alguna situación en particular	17	21,25	18	22,5	23	28,75	17	21,25	5	6,25	80	100
Considero importante ser una persona o profesional ético y responsable en mis funciones	19	23,75	19	23,75	11	13,75	27	33,75	4	5	80	100
Soy una persona con iniciativa, me gusta ir un paso adelante	22	27,5	16	20	17	21,25	18	22,5	7	8,75	80	100

Interpretación

En la tabla 5, la cual indica las características de las competencias intrapersonales en un grupo de docentes, los resultados muestran que nunca, casi nunca y a veces tienen aproximadamente el 75%. Deja de manifiesto en este grupo de docentes la inoperancia en la colaboración colectiva, así como el respeto a los lineamientos éticos que deberían contar como docentes, muchas veces dejando de lado la iniciativa propia que debe tener un profesor.

Tabla 6

Deficiencias encontradas en el diagnóstico para tener en cuenta en la propuesta

	Dimensión	Indicadores	Deficiencias
competencias inclusivas en docentes en una institución / educativa	Competencias cognitivas	Conocimiento de los principios de la educación inclusiva. Conocimiento de la diversidad humana.	-Escases de conocimiento sobre las diferentes características de la diversidad humana, como las diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas, de género, de discapacidad, etc. - Limitaciones de conocimiento sobre los principios de la educación inclusiva, como la equidad, la igualdad de oportunidades, la participación, la colaboración, etc..
	Competencias pedagógicas	Capacidad de adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado.	- Dificultad para adaptar la enseñanza a las diferentes necesidades del alumnado, como las necesidades educativas especiales, las necesidades de aprendizaje, etc.
	Competencias intrapersonales	Actitudes y valores inclusivos. Compromiso con la mejora continua.	- Poco en las actitudes y valores inclusivos, como la empatía, la comprensión, la tolerancia. - Limitaciones de compromiso con la mejora continua de su práctica docente.

Interpretación

La tabla 6 muestra las deficiencias más significativas que presenta la variable de estudio, las cuales serán tomadas en consideración al momento de realizar la propuesta de competencias inclusivas con el propósito de mejorar la gestión educativa de los profesores en una unidad educativa proporcionándoles conocimientos acerca de la inclusividad.

Objetivo específico 2. Determinar los componentes teóricos del programa de atención a la diversidad

El programa de atención a la diversidad para mejorar las competencias inclusivas en profesores en un Centro Educativo, Ecuador 2023, tiene como objetivo potenciar las acciones que se realizaron en la institución educativa con el fin de mejorar las competencias inclusivas entre los integrantes del centro educativo, en especial entre los docentes. La iniciativa comenzó con la identificación de los obstáculos que emergen en el ámbito de la educación inclusiva, los cuales se reflejan en desafíos relacionados con habilidades cognitivas, aptitudes pedagógicas, competencias persona-

les internas y la falta de compromiso que se manifiesta en la falta de atención, orientación, memoria, recursos didácticos, aptitudes profesionales, trabajo en equipo, habilidades de autodisciplina, autoconciencia y autorregulación. Estos obstáculos resultan en un bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes, debido a la falta de atención a la diversidad, la falta de trato humano y calidez. Para abordar estos problemas, se tomaron en consideración conceptos teóricos de autores como Vygotsky, Wehmeyer, Durkheim y el Ministerio de Educación de Ecuador, así como principios de misión, visión, valores, empoderamiento y responsabilidad compartida. Los aspectos clave de la propuesta incluyen la participación, la retroalimentación continua, la flexibilidad y la adaptabilidad. Los pasos de la propuesta implican el diagnóstico y análisis, la creación de un modelo, la implementación, la evaluación y la búsqueda constante de mejoras. Además, se llevaron a cabo actividades de capacitación a través de talleres dirigidos al Centro Educativo, con el objetivo de desarrollar competencias inclusivas.

DISCUSIÓN

A lo largo de la aplicación del instrumento no se percibe sino una noción reformativa del sistema educativo en la percepción de los docentes. A pesar de la importante iniciativa no se destacan nociones de diálogo o complejidad en la construcción de las bases de la educación, llevando nuevamente a la idea de inclusión y equidad a un plano pasivo, más relativo al problema de acceso y disponibilidad del servicio, que a aprovechar el nuevo noma para transformaciones epistemológicas.

Los retos que plantea el conocimiento en el siglo XXI, a la luz de los cambios en materia de Big Data e Inteligencia Artificial, imponen nuevas necesidades, nuevos diagnósticos y nuevas soluciones, que no se aprecian en las reformas, ni a nivel conceptual ni a nivel práctico.

No haber comprendido a la inclusión como la posibilidad de construir conocimiento a partir de la intersubjetividad, como fuente de generación un nuevo nexo social, es una oportunidad perdida para las naciones del tercer mundo, como Ecuador, que requieren de potenciar colectivamente sus fuerzas científicas y epistemológicas en el albor de cambios de naturaleza civilizatoria. Esperar el retorno de los genios omnicomprendivos, o de la tecnificación empírica racionalista, o el tiempo de la redención a partir de las libertades fragmentársete, pone a la sociedad, tanto nacional como global, en desventaja, frente a las posibilidades creadoras del nexo social reconstruido.

REFERENCIAS

Alabdallat, B.; Alkhamra H. y Alkhamra R. (2021). Special Education and General Education Teacher Perceptions of Collaborative Teaching Responsibilities and Attitudes Towards an Inclusive Environment in Jordan. *Frontiers in Education*, Volume 6. DOI: 10.3389/educ.2021.739384.

<https://bit.ly/3LXfmRm>

Alvarez, M. (2021). *Riesgos, Ética y Valor Ecológico de la Biodiversidad: Aplicación en la Seguridad Alimentaria* (Tesis doctoral). https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/52921/TESIS_ALVAREZ%20DE%20MONTALVO_MARIELA.pdf

Alves, G. (2021). "Os princípios da complexidade e a análise do discurso francesa: efeitos de um paradigma emergente". *Revista Humanidades e Inovação*. Vol. 8, Nro. 4, 386-399. Disponible en: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4115>

Andrason, A. (2014). "Language complexity: An insight from complex-system theory". *International Journal of Language and Linguistics*. Volumen 2, Nro. 2, 44-89. <https://doi.org/10.11648/j.jill.20140202.15>

Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL, 9972-834-08-05, 173. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238>

Arias, J. & Covinos, M. (2021) *Diseño y metodología de la investigación*. 1era edición. Arequipa – Perú. p. 133.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

Arellano E.G.R., Vergaray J.M., Franco Y.J.H., Garro-Aburto L.L., Meléndez L.V., Navarro E.R. (2022). Inclusive Education and COVID-19: a phenomenological study [Educación inclusiva y COVID-19: un estudio fenomenológico] 2 0 2 2 *Revista Cubana de Investigaciones Biomedicas* 41 1

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85129495319&partnerID=40&md5=60c4ead1f130a3ede6370b3494e3f102>

Avilés, H., Guerrero, L. S., & Ramos, O. B. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903>

Bagur, S., & Verger, S. (2022). Educación Inclusiva y Pedagogía Hospitalaria: las Actitudes Docentes Promotoras de la Inclusión. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0140. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382022000100404.

[Bel-Enguix, G., Massip-Bonet, A., & Sierra, G. \(2020\). "Complexity as a paradigm for social sciences and linguistics: Theoretical basis and perspectives". *Proceedings of the 5th International Conference on Complexity, Future Information Systems and Risk \(COMPLEXIS 2020\)*, 136-142.](#)

[Bravo, P. C. \(2022\). *Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa*. Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba - Ecuador. Propuesta de un modelo pedagógico. \(Tesis doctoral\). <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17797>](#)

Betancourth S., Tabares Y., & Martínez V. (2020). Programa de intervención en debate crítico sobre el pensamiento crítico en universitarios. (Spanish). *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-17. <https://bit.ly/2S4vMNI>

Castillo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15, 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Cornejo, J. (2022). Educational Inclusion in the Context of Teacher Training in Chile. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1582. <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pi->

[d=S2223-25162022000200006&script=sci_arttext&tlng=en](#)

Clavijo, R.G., & Bautista, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Choque, M. E., Quispe, Abarca, J.C., & Choque, M. Q. (2023). Teaching attitude in inclusive education. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 239-253. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642023000100239&script=sci_arttext.

Consejo Nacional de Educación (2020). Proyecto Educativo Nacional PEN – 2036. Extraído de: <https://bit.ly/2R-IWBg9>.

[Concytec \(2020\) Concytec publica la Guía práctica para la formulación y](#)

[ejecución de proyectos de investigación y desarrollo.](#)

<https://acortar.link/dVW9B1>

Cordón, M. A. (2021). Procesos de rehabilitación integral y transformaciones de las prácticas cotidianas, familiares y comunitarias de adultos con discapacidad visual de la IPS ASOLIVIHUILA como estrategias para su inclusión social. Universidad Surcolombiana.

Díaz, C. (2020). *Programa de preparación a los docentes para potenciar el proceso de inclusión educativa y la atención a la diversidad en la Unidad Educativa "Daniel Hermda"*. [Tesis de post grado Ecuador UNAE]. Repositorio Institucional <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1606/1/Trabajo%20de%0Titulaci%c3%b3n%20Claudia%20Magaly%20D%c3%a-daz%20Campoverde>. Pdf.

Duk, Cynthia, Cisternas, Tatiana, & Ramos, Liliana. (2019). Formación

Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91- 109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>.

Educrea. (2022). *Docente inclusivo, aula inclusiva*. Obtenido de <https://educrea.cl/docente-inclusivo-aula-inclusiva/#:~:text=El%20maestro%20tiene%20que%20ser,un%20trabajo%20global%20e%20integrado>.

Fernández M., & Malvar M. (2019). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <https://doi.org/10.6018/rie.369281>

Figuerola, M. & Corvalán, A. (2019). Challenges of Inclusive Education in Initial Teacher Training. *Revista Faro*. Vol. 1, N°29 (I Semestre 2019) – Foro Científico Págs. 24- 35. Extraído de: <https://bit.ly/3knciQP>

García, C, Herrera, C., & Vane-gas, C. (2018). Teacher Competences to Inclusive Pedagogy. Considerations from Chilean Teacher Educators' Experiences. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200149

García, S. y Garrote , M. (2021). *Atención a la diversidad en las aulas madrileñas*. Opiniones de los docentes. REIDOCREA, 10(1), 1-19.

García X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 51 - 64. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830>

GEM (2023). *Temático. Informe GEM 2020*. UNESCO. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/>

[org/es/inclusion-y-educacion/](https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/)

González, F., Matín, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 23, 243-263. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71921>

Gutierrez, C. R. (2020). Actitud frente a la educación inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019. (Tesis doctoral) <http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/427>

Hernández Heras, L. (2023). Paradigma de la complejidad y estética de la recepción: nuevas lecturas de lo real. *Espacio Abierto*, 32(4), 146-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10107621>

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018) Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. En *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (I). <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=261>

Hernández-Sampieri, R. & (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education. Rudiyanto , L. (2019). Taylor Francis group. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.1201/9780429434914-14/perception-kindergarten-teacher-socio-emotional-skill-important-aspectschool-readiness-mashfufah-rudiyanto-listiana>

Jumbo, D. E. (2022). Atención a la diversidad en educación básica en Ecuador. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3366/5117>

León, C. A. B., & Rodríguez, N. M. L. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación*

y *Educadores*, 23(1), 71-88. doi:<http://dx.doi.org/10.5294/edu.2020.23.i.4>

Leyva, IG, Guerra, KL, Insua, MA, Quispe-Chero, C, Zárate Ruiz, GE, Uribe Hernández, YC, & Núñez Lira, LA (2020). La inclusión educativa de escolares con diagnóstico de trastorno del espectro autista, situación actual, reflexiones y desafíos en Cuba. *Revista Internacional de Criminología y Sociología*, 9, 905-913. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.93>

Lino, W. E.(2020). *La formación docente en competencias para una educación inclusiva en el siglo XXI en la EESP IARO, Yungay – Ancash*.(Tesis doctoral).

Lopes, t. & Ferreira, M. (2017). “Língua e cultura: a (re)construção do sujeito à luz do paradigma da complexidade - uma reflexão sobre a identidade indígena”. *Cadernos de Letras da UFF*. Vol. 26, Nro. 53, 247-258.

Márquez, N. G., Andrade, A. I., y García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. Doi. 10.15517/aie.v21i2.4675973/Gutierr ez_ECR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINEDUC. (2019). Educación especializada e inclusiva. Recuperado el 09 de 12 de 2019, de: <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>

Ministerio de Educación. (2022). *Escuelas Inclusivas*. Obtenido de Educación Especializada e Inclusiva: <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>

Nazareno, M. N. (2020). *Conocimientos actitudes y prácticas del personal docentes ante la educación inclusiva de la Parroquia Ancón De Sardina Del Cantón San Lorenzo*. Escuela Ciencias de la Educación- Educación Básica.

Ocampo, A. (2021). La Inclusión

Como Proyecto De Conocimiento En Resistencia. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, X(26), 28-71. <https://doi.org/10.31644/imasd.26.2021.a02>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 - Agenda 2030*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/hacia_un_mundo_sin_muros_reunion_sobre_educacion_para_la

Ponce, M.J., Barcia, M.F. (2020). The role of the teacher in inclusive education. *Dom. Cien*.6(2).file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-El-RolDelDocenteEnLaEducacionInclusiva-7467933.pdf

Rojas, V.(2021). *Gestión organizacional de atención a la diversidad y convivencia escolar en instituciones educativas públicas de la selva central – Junín* (Tesis doctoral). https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7356/T010_20027458_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rojas, F. Sandoval, L. y Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/21056/1/Percepciones%20a%20una%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20en%20el%20Ecuador.pdf>

Ruiz, M. A, & Álvarez, M. B. (2020). La necesidad de la atención a la diversidad cultural desde las instituciones educativas colombianas. *Conrado*, 16(75), 125-130. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&

=S1990-86442020000400125&lng=es&tlng=es.

Rodríguez, E., Cisternas, L., López, A., & Vidal, R. (2021). La acti-

tud frente a la inclusión de asistentes profesionales de la educación de Escuela Municipales de Talca-Chile. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 10(26). <https://doi.org/10.31644/IMASD.26.2021.a01>

Sánchez, G. & Calle, X. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *Rehuso*, 4(3), 39-47. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Samaniego, D. A. (2020). *Educación inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas UGEL 06 de La Molina 2019*. (Tesis doctoral). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/40185/Samaniego_BDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sáenz, M. M., & Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesor. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 789-809. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300789&lng=es&tlng=es.

Unda, F. S. (2020). Perspectivas de docentes y estudiantes en la definición de la categoría escuelas inclusivas-virtuosas. *Mendive. Revista de Educación*, 18(4), 893-909. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000400893&lng=es&tlng=es.

Vallejo, M., Torres, A., Curiel, E., & Campillo, O. (2019). Teacher's perception and practices for an inclusive education. *Psicología en Pesquisa*, 13(3), 26-47. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472019000300002.

Varo, J.C. (2021). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario en España*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304620>

Valero, E. K. (2021). Actitudes hacia la diversidad en docentes de educación primaria de la Selva Central, Región Junín. (Tesis doctoral). https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7733/T010_41671306_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Varas, J. (2019). Competencias docentes relativas a educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad, desde la percepción docente. (Tesis Post grado). [https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/185835/Varas%20Reyes,%20Joaqu%C3%ADn%20\(Tesis\).pdf?sequence=1](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/185835/Varas%20Reyes,%20Joaqu%C3%ADn%20(Tesis).pdf?sequence=1).

Vargas, M. M., & Gómez, K. G. (2021). Transformational leadership and its impact on knowledge transfer and operational performance in the context of the automotive industry. *Revista EAN*, (90), 11-26. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-81602021000100011.

Zainuddin M., Setyo S., Miftahul A., & Perdana K. (2019). Strengthening Critical Thinking of primary school teacher education students through development of Basic Mathematics Textbooks based on Life Skills and Problem-Solving. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1-13. Extraído de: <https://bit.ly/32kMrCM>