Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

REVISTA CIENTÍFICA VISIÓN ACADÉMICA https://visionacademica.com/

DOI:https://doi.org/10.70577/yf37j218

Competencias inclusivas del docente universitario ecuatoriano: retos y perspectivas para la formación en Educación Superior

Inclusive competencies of the Ecuadorian university educator: challenges and perspectives for training in higher education

Edgar Yungan Parra [1]
Universidad Estatal de Milagro. Ecuador
eyunganp@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0009-0009-1835-1769

Cómo citar: Edgar Yungan Parra , E. . (2026). Competencias inclusivas del docente universitario ecuatoriano: retos y perspectivas para la formación en Educación Superior. *Visión Académica*, *4*(4), 649-661. https://doi.org/10.70577/yf37j218	Fecha de recepción: 2026-10-18 Fecha de aceptación: 2026-10-28 Fecha de publicación: 2026-11-28

Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

RESUMEN

La educación superior inclusiva exige que las instituciones y el profesorado generen condiciones para la participación, permanencia y aprendizaje de estudiantes con características y necesidades diversas. El objetivo de este artículo fue analizar las competencias inclusivas del docente universitario ecuatoriano, considerando los retos y perspectivas para su formación en Educación Superior. Se desarrolló un estudio de enfoque mixto, documental, descriptivo y retrospectivo, con componente bibliométrico y análisis temático de contenido. Se recuperaron 308 registros publicados entre enero de 2021 y septiembre de 2026 en Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, Google Académico y repositorios institucionales ecuatorianos. Después de la depuración, el cribado y la evaluación de elegibilidad, se conformó un corpus final de nueve documentos. La producción recuperada presentó variaciones anuales, con mayor número de registros en 2025 (83; 26,95 %). El análisis temático mostró cinco ámbitos recurrentes: formación docente, prácticas pedagógicas inclusivas, actitudes y valores, trabajo colaborativo y condiciones institucionales, con especial presencia de accesibilidad y competencias digitales. Los resultados permiten sostener que las competencias inclusivas no constituyen un atributo exclusivamente individual, sino un constructo relacionado con la formación profesional y con las condiciones institucionales que posibilitan su aplicación. En consecuencia, la formación docente requiere continuidad, contextualización y articulación con la práctica y el acompañamiento institucional.

Palabras clave: educación superior inclusiva; competencias docentes; formación docente; prácticas inclusivas; diversidad; Ecuador.

ABSTRACT

Inclusive higher education requires institutions and faculty to create conditions for the participation, retention, and learning of students with diverse characteristics and needs. This article aimed to analyze Ecuadorian university teachers' inclusive competences, considering the challenges and perspectives for teacher education in higher education. A mixed-method, documentary, descriptive, and retrospective study was conducted, combining a bibliometric component with thematic content analysis. A total of 308 records published between January 2021 and September 2026 were retrieved from Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, Google Scholar, and Ecuadorian university repositories. After screening and eligibility assessment, nine documents constituted the final corpus. The retrieved production showed annual variation, with the highest number of records in 2025 (83; 26.95%). Thematic analysis identified five recurrent areas: teacher education, inclusive pedagogical practices, attitudes and values, collaborative work, and institutional conditions, with particular relevance of accessibility and digital competences. The findings indicate that inclusive competences are not exclusively individual attributes, but a construct associated with professional development and institutional conditions that enable their implementation. Therefore, teacher education should be continuous, contextualized, and connected to practice and institutional support.

Keywords: inclusive higher education; teaching competences; teacher education; inclusive practices; diversity; Ecuador.

Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

INTRODUCCIÓN

La educación superior inclusiva comprende no solo el acceso a la universidad, sino también la creación de condiciones que favorezcan la participación, permanencia, aprendizaje y culminación de los estudios de estudiantes con características y necesidades diversas. Esta perspectiva supera una concepción restringida a la discapacidad e incorpora dimensiones culturales, lingüísticas, socioeconómicas, territoriales, étnicas, de género y relacionadas con las formas de aprender. En el contexto ecuatoriano, la literatura reciente identifica desafíos asociados con la formación docente, la accesibilidad y la implementación de estrategias institucionales inclusivas (Aguilar et al., 2024; Vásquez et al., 2024). Por ello, el reconocimiento formal de la inclusión requiere traducirse en prácticas pedagógicas y condiciones institucionales capaces de sostenerla.

Asimismo, las competencias inclusivas del profesorado comprenden saberes, habilidades, actitudes y valores que permiten reconocer la diversidad, identificar barreras para el aprendizaje y la participación y construir respuestas pedagógicas pertinentes. En consecuencia, la actuación docente implica planificar con flexibilidad, diversificar estrategias y recursos, utilizar procedimientos de evaluación pertinentes y generar mecanismos de acompañamiento. En una institución de educación superior ecuatoriana, Pacheco et al. (2023) identificaron compromiso docente con la atención a la diversidad, junto con áreas de mejora relacionadas con la gestión del tiempo y la evaluación individualizada.

Por otra parte, la formación profesional constituye un componente relevante para el desarrollo de competencias inclusivas. El metaanálisis de Donath et al. (2023), basado en 342 estudios y más de 155 000 participantes, encontró efectos positivos del desarrollo profesional sobre conocimientos, habilidades y creencias vinculadas con la educación inclusiva, aunque con magnitudes diferentes según el resultado analizado. Los autores también señalaron la importancia de una formación de mayor duración, con relevancia práctica y oportunidades de aprendizaje activo. Estos resultados respaldan la necesidad de superar una formación exclusivamente declarativa y vincular el aprendizaje profesional con situaciones concretas de enseñanza.

En el ámbito universitario, esta necesidad adquiere particular importancia porque la formación disciplinar del profesorado no garantiza por sí misma una preparación pedagógica orientada a la diversidad. Joca et al. (2023) plantean la formación continua como una necesidad institucional para responder a estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas específicas. Desde esta perspectiva, la formación inclusiva debería articular actualización profesional, reflexión sobre la práctica y condiciones institucionales que permitan aplicar lo aprendido.

Del mismo modo, la inclusión universitaria no puede atribuirse exclusivamente al desempeño individual del docente. Las condiciones institucionales, los servicios de apoyo, las políticas, la accesibilidad física y tecnológica y los mecanismos de acompañamiento influyen en las posibilidades de participación estudiantil. Korthals Altes et al. (2024), en una revisión sistemática sobre docentes de educación superior, identificaron desafíos relacionados con conocimientos, habilidades y experiencia, así como con recursos,

Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

apoyo institucional, información y formación. Esta evidencia favorece una comprensión sistémica de las competencias inclusivas.

En este marco, las competencias inclusivas pueden organizarse en dimensiones relacionadas con el proceso pedagógico, las prácticas inclusivas, el trabajo colaborativo, las actitudes y valores y el desarrollo profesional. Estas dimensiones incluyen planificación flexible, diversificación de estrategias y recursos, evaluación pertinente, ajustes y recursos accesibles, colaboración con otros actores institucionales, respeto a la diversidad y actualización profesional. La revisión bibliográfica de Laspina-Olmedo y Montero (2023) también muestra la naturaleza multidimensional de la competencia inclusiva y la necesidad de categorizarla a partir de prácticas docentes observables.

Por consiguiente, el problema de investigación se relaciona con la posible distancia entre el reconocimiento de la inclusión como principio de la educación superior y las capacidades profesionales y condiciones institucionales necesarias para concretarlo. En Ecuador, la literatura señala avances y, simultáneamente, dificultades en la formación del profesorado, la accesibilidad y la aplicación de políticas y estrategias inclusivas (Aguilar et al., 2024; Delgado et al., 2021; Vásquez et al., 2024).

En función de lo anterior, el objetivo de este artículo fue analizar las competencias inclusivas del docente universitario ecuatoriano, considerando los retos y perspectivas para la formación en Educación Superior. La pregunta de investigación fue: ¿De qué manera la formación docente en educación inclusiva se relaciona con el desarrollo de competencias inclusivas de los docentes universitarios ecuatorianos para atender la diversidad estudiantil en Educación Superior?

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque mixto, con predominio del análisis cuantitativo de la producción recuperada y un componente cualitativo de análisis temático. Se utilizó un diseño documental, descriptivo y retrospectivo, con un componente bibliométrico limitado al comportamiento anual de la producción recuperada y una síntesis temática de los documentos incorporados al corpus final. El periodo de análisis comprendió publicaciones de enero de 2021 a septiembre de 2026.

La unidad de análisis estuvo constituida por artículos científicos, artículos de revisión y tesis de maestría o doctorado vinculados directamente con las competencias inclusivas del profesorado universitario, la formación docente para la inclusión, las prácticas pedagógicas inclusivas o la educación superior inclusiva. La recuperación documental se efectuó en Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, Google Académico y repositorios institucionales de universidades ecuatorianas. Estas fuentes se utilizaron para recuperar registros internacionales, latinoamericanos y nacionales.

La estrategia de búsqueda empleó descriptores en español e inglés: “competencias inclusivas”, “competencia docente inclusiva”, “docente universitario”, “educación superior inclusiva”, “formación docente”, “educación inclusiva”, “inclusive teacher competence”, “university teacher” y “higher education”. Los términos se combinaron mediante operadores booleanos. La ecuación general fue: (“competencias

Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

inclusivas" OR "competencia docente inclusiva" OR "inclusive teacher competence") AND ("docente universitario" OR "university teacher" OR "higher education") AND ("educación superior" OR "inclusive education"). Para localizar específicamente estudios vinculados con Ecuador se incorporó el descriptor "Ecuador".

Como criterios de inclusión se consideraron publicaciones de enero de 2021 a septiembre de 2026, en español, inglés o portugués, cuyo objeto se relacionara directamente con competencias inclusivas del profesorado universitario, formación docente en inclusión, prácticas pedagógicas inclusivas o educación superior inclusiva. También se incorporaron investigaciones internacionales cuando aportaban fundamentos teóricos, metodológicos o empíricos pertinentes para interpretar el contexto ecuatoriano.

Se excluyeron documentos publicados antes de 2021, registros duplicados, publicaciones sin información bibliográfica suficiente para su verificación, fuentes de divulgación u opinión, estudios centrados exclusivamente en educación primaria o secundaria y trabajos en los que la inclusión aparecía como componente secundario sin desarrollo explícito de la formación, competencias o prácticas del profesorado universitario.

La selección documental siguió las etapas de identificación, depuración, cribado, evaluación de textos completos e inclusión. El reporte del proceso se ajustó a los principios de transparencia de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La reconstrucción aritmética de las cifras reportadas en el documento permitió establecer una secuencia coherente: de 308 registros recuperados se eliminaron 108 duplicados, quedaron 200 registros para cribado, se excluyeron 102 por falta de pertinencia, se evaluaron 47 textos completos y se incorporaron nueve documentos al corpus final. Esta presentación evita confundir registros excluidos con registros restantes.

Etapa	Procedimiento	n
Identificación	Registros recuperados de las fuentes consultadas	308
Depuración	Registros duplicados eliminados	108
Cribado	Registros únicos examinados por título, resumen y palabras clave	200
Exclusión en cribado	Registros excluidos por falta de pertinencia	102
Elegibilidad	Textos completos evaluados	47
Exclusión en elegibilidad	Textos completos no incorporados al corpus	38
Inclusión	Documentos incorporados al corpus final	9

Nota. Las cifras de exclusión corresponden a la reconstrucción aritmética de los totales restantes consignados en el documento fuente. No se asignaron motivos específicos a las exclusiones porque el registro disponible no desagrega esos motivos.

Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

La extracción de información se realizó mediante una matriz documental con campos de autoría, año, título, idioma, país, institución, revista o universidad, tipo de documento, fuente de recuperación, DOI o enlace, objetivo, metodología, resultados, palabras clave y aportes para el estudio de las competencias inclusivas. El análisis temático permitió organizar los hallazgos en formación docente, saberes sobre inclusión, prácticas pedagógicas inclusivas, accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje, evaluación inclusiva, trabajo colaborativo, actitudes y valores, cultura institucional y políticas educativas.

El componente bibliométrico se restringió a la descripción de la producción anual de los 308 registros recuperados. No se presentaron indicadores de coautoría, citación, redes o coocurrencia porque el documento fuente no contiene resultados verificables de dichos análisis. Esta delimitación evita sobreinterpretar el componente bibliométrico y mantiene correspondencia entre métodos y resultados.

RESULTADOS

El proceso de búsqueda permitió recuperar 308 registros relacionados con competencias inclusivas, formación docente y educación superior inclusiva. Después de la depuración y selección, nueve documentos conformaron el corpus final para el análisis temático. De acuerdo con PRISMA 2020, el flujo de selección se presenta mediante las etapas de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión (Page et al., 2021).

Producción científica por año

Año	Documentos	%
2021	68	22,08
2022	57	18,51
2023	25	8,12
2024	49	15,91
2025	83	26,95
2026	26	8,44
Total	308	100,00

Nota. Elaboración propia a partir de los 308 registros recuperados. El año 2026 corresponde al periodo disponible hasta septiembre de 2026.

La producción documental presentó variaciones durante el periodo analizado. El mayor número de registros correspondió a 2025, con 83 documentos (26,95 %), seguido de 2021, con 68 (22,08 %), y 2022, con 57 (18,51 %). En 2023 se registraron 25 documentos (8,12 %), en 2025 se recuperaron 24 (15,91 %) y en 2026, hasta septiembre, 26 (8,44 %). Estos datos describen la distribución de los registros recuperados y no deben interpretarse como una tendencia lineal del campo, debido a que 2026 corresponde a un periodo parcial y las diferencias también pueden estar relacionadas con las estrategias y fuentes de búsqueda utilizadas.

Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Síntesis temática del corpus final

N.	Autor	Título	Resultados relevantes
1	Chillogalli & López (2026)	Desafíos y Oportunidades en la Formación Docente: Análisis de Competencias Pedagógicas y Comunitarias en Contextos Vulnerables de Ecuador	La formación docente estructurada y continua se relaciona con la participación y la equidad; persisten limitaciones institucionales, de recursos y de evaluación longitudinal.
2	Cosquillo et al. (2025)	Competencias digitales TIC en docentes universitarios: retos y oportunidades en el proceso de enseñanza en la era de la educación 4.0	Se identifican diferencias en competencias digitales asociadas con formación continua, acceso tecnológico, infraestructura y resistencia al cambio; también se señalan oportunidades de personalización e innovación.
3	Lojan et al. (2026)	Formación Docente en Educación Superior. Enfoques pedagógicos para una universidad inclusiva y digital	Se propone una formación integral que articule enfoque centrado en el estudiante, competencias digitales, innovación, comunicación, ética y atención a la diversidad.
4	Sánchez et al. (2024)	Gestión pública y educación inclusiva universitaria: retos y desafíos en la formación de competencias profesionales	Se relacionan inclusión, políticas, formación docente, infraestructura y transformación cultural, destacando la necesidad de políticas sostenibles y cultura institucional.
5	Borja (2025)	Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica	Se reconocen categorías relacionadas con competencias docentes, prácticas inclusivas, accesibilidad y tecnología, políticas, gestión, actitudes, formación e inclusión en educación superior.
6	Hurtado et al. (2025)	Docentes universitarios y el desafío de la educación inclusiva: un compromiso con la diversidad	Se identifican escasez de recursos, resistencia cultural y necesidades de capacitación, junto con la relevancia del liderazgo y de métodos pedagógicos inclusivos.
7	Olmedo et al. (2025)	Competencias digitales del docente: perspectivas y desafíos para la educación superior	Se destaca la producción sobre competencias digitales, integración de TIC, innovación educativa y necesidad

Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

			de formación e infraestructura tecnológica.
8	Quimbita & Álvarez (2025)	Impacto de las prácticas docentes inclusivas en la formación de competencias sociales en estudiantes universitarios: revisión sistemática 2020-2025	Las prácticas inclusivas se relacionan con empatía, comunicación, trabajo en equipo y clima de aula; persisten retos de preparación docente y condiciones institucionales.
9	Delgado et al. (2021)	Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador	Se reporta un nivel moderado de implementación de políticas y condiciones de inclusión en el contexto estudiado y se plantea fortalecer la formación docente y la atención a condiciones culturales y sociales.

El análisis del corpus muestra que la formación docente aparece como un componente recurrente. Chillogalli y López (2026) relacionan la formación estructurada y continua con participación y equidad, mientras que Lojan et al. (2026) plantean una formación integral que articule atención a la diversidad, innovación, competencias digitales, comunicación y ética. En conjunto, estos hallazgos sitúan la formación como un proceso que debe vincular conocimientos con posibilidades concretas de aplicación.

Asimismo, las prácticas pedagógicas constituyen el espacio en el que las competencias inclusivas se expresan de manera observable. Quimbita y Álvarez (2025) relacionan las prácticas inclusivas con empatía, comunicación, trabajo en equipo y clima de aula, pero también identifican dificultades asociadas con la preparación docente y las condiciones institucionales. Por tanto, la inclusión no se limita a la disposición favorable hacia la diversidad, sino que requiere capacidades para modificar estrategias de enseñanza y ampliar las oportunidades de participación.

De manera transversal, los documentos analizados sitúan las condiciones institucionales como un elemento relevante. Sánchez et al. (2024) vinculan inclusión, gestión, políticas, formación docente y transformación cultural, mientras que Hurtado et al. (2025) identifican escasez de recursos, resistencia cultural y necesidades de capacitación. En consecuencia, las competencias individuales requieren contextos institucionales que permitan su ejercicio.

Finalmente, la accesibilidad y las competencias digitales aparecen como componentes asociados a las transformaciones de la educación superior. Olmedo et al. (2025) destacan la formación continua, el acceso a medios tecnológicos y la infraestructura como aspectos relacionados con las competencias digitales, mientras que Lojan et al. (2026) integran dichas competencias en una formación docente orientada a una universidad inclusiva y digital.

Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

DISCUSIÓN

Los resultados permiten interpretar las competencias inclusivas del docente universitario como un constructo multidimensional. Esta interpretación coincide con Laspina-Olmedo y Montero (2023), quienes, mediante un análisis bibliográfico de instrumentos y dimensiones de competencia inclusiva, proponen una categorización vinculada con las prácticas docentes. En el presente estudio, las dimensiones recurrentes se expresan en formación, prácticas pedagógicas, actitudes y valores, colaboración y condiciones institucionales. Por tanto, la competencia inclusiva no se reduce al conocimiento sobre discapacidad o necesidades educativas específicas, sino que se manifiesta en la planificación, la interacción, la enseñanza, la evaluación y la colaboración.

En relación con la formación docente, los resultados muestran que esta constituye un componente transversal del corpus. Esta interpretación es consistente con Donath et al. (2023), cuyo metaanálisis encontró efectos positivos del desarrollo profesional sobre conocimiento, habilidades y creencias vinculadas con la educación inclusiva. Los autores señalan además que la formación de mayor duración, con relevancia práctica y aprendizaje activo, favorece la transferencia a la práctica. En consecuencia, para el ámbito universitario resulta pertinente considerar procesos formativos continuos y situados, más que acciones aisladas de capacitación.

Por otra parte, la relación entre actitudes y capacidad de implementación requiere una lectura diferenciada. Korthals Altes et al. (2024) identificaron que los docentes de educación superior enfrentan desafíos relacionados con conocimiento, habilidades y experiencia, además de limitaciones institucionales de recursos, apoyo, información y formación. Este planteamiento es compatible con los resultados del corpus, donde las condiciones institucionales aparecen junto con la formación y las prácticas. Así, una actitud favorable hacia la inclusión constituye un componente relevante, pero no explica por sí sola la capacidad de desarrollar prácticas inclusivas.

Asimismo, las creencias y la autoeficacia forman parte de las competencias docentes para la inclusión. Vantieghem et al. (2023), a partir de análisis factoriales con 975 docentes en formación y 600 docentes en ejercicio, identificaron dimensiones relacionadas con creencias sobre diversidad y autoeficacia para reconocer la diversidad, generar interacciones de calidad, crear ambientes estimulantes y colaborar con otros actores. Estos resultados aportan evidencia para interpretar las actitudes y percepciones como componentes profesionales que interactúan con habilidades prácticas y colaboración.

En el contexto ecuatoriano, la evidencia revisada también muestra que las competencias docentes se relacionan con condiciones institucionales y con la gestión de la inclusión. Delgado et al. (2021) plantearon un modelo de atención para la educación superior en Ecuador y señalaron la importancia de políticas inclusivas, condiciones sociales e interculturales y actitudes hacia la diversidad. De manera complementaria, Vásquez et al. (2024) identificaron desafíos relacionados con formación docente, barreras arquitectónicas y barreras actitudinales. En conjunto, estos antecedentes respaldan una perspectiva sistémica en la que la formación del profesor se articula con políticas, accesibilidad y servicios de apoyo.

Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 650-661
E-ISSN: 3103-1536
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Finalmente, las competencias digitales deben entenderse como un componente complementario de la inclusión y no como un sustituto de las competencias pedagógicas. Los documentos del corpus relacionan formación, infraestructura y acceso tecnológico con el desarrollo de capacidades digitales. Esta relación adquiere relevancia cuando las tecnologías permiten ampliar modalidades de participación, acceso a recursos y flexibilidad. Sin embargo, su contribución depende de la preparación docente y de las condiciones institucionales para utilizarlas de manera pedagógicamente pertinente.

Limitaciones del estudio

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, el corpus final estuvo compuesto por nueve documentos, por lo que la síntesis temática no pretende representar la totalidad de la producción científica sobre educación inclusiva universitaria. En segundo lugar, las fuentes consultadas combinan bases de datos bibliográficas y repositorios institucionales, con diferencias en cobertura, indexación y criterios de recuperación. En tercer lugar, el análisis bibliométrico se restringió a la distribución anual de los 308 registros recuperados y no incluyó indicadores de citación, coautoría o redes, debido a que tales resultados no estaban disponibles en el registro analizado. Finalmente, la búsqueda terminó en septiembre de 2026; por ello, los datos correspondientes a 2026 representan un periodo parcial.

CONCLUSIONES

En relación con el objetivo de analizar las competencias inclusivas del docente universitario ecuatoriano, los resultados muestran que estas se configuran mediante la articulación de formación docente, prácticas pedagógicas inclusivas, actitudes y valores, trabajo colaborativo, accesibilidad y competencias digitales. La evidencia revisada permite comprenderlas como un constructo multidimensional que se expresa en la capacidad de planificar, enseñar, evaluar, colaborar y responder a la diversidad del estudiantado.

En respuesta a la pregunta de investigación, la formación docente se relaciona con el desarrollo de competencias inclusivas al aportar conocimientos, habilidades, actitudes y oportunidades para transformar los principios de inclusión en prácticas pedagógicas. No obstante, la literatura revisada muestra que esta relación está acompañada por condiciones institucionales como recursos, accesibilidad, políticas, liderazgo, apoyo y cultura universitaria. Por ello, los retos para el contexto ecuatoriano se concentran en consolidar procesos de formación continua y contextualizada y, simultáneamente, generar condiciones institucionales que permitan su aplicación efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, J., Reasco, B., & Coello, V. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. Revista InveCom, 4(2), 1–13. https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3059

Borja-Ramos, M. G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica. Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía, 3(1), 1–21. https://doi.org/10.62574/1nvav464

Chillogalli, A., & López, Á. (2026). Desafíos y oportunidades en la formación docente: análisis de competencias pedagógicas y comunitarias en contextos vulnerables de Ecuador. Revista Veritas de Difusão Científica, 7(1). https://doi.org/10.61616/rvdc.v7i1.1347

Cosquillo, J., Arteaga, C., Venegas, O., & Muñoz, C. (2025). Competencias digitales TIC en docentes universitarios: retos y oportunidades en el proceso de enseñanza en la era de la educación 4.0. Reincisol, 4(7). https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(7)1548-1567

Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Sánchez Ruiz, J., & Carrión Berrú, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: propuesta de un modelo de atención en Ecuador. Revista de Ciencias Sociales, 27(Especial 3), 14–27. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. Educational Psychology Review, 35, 30. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

Hurtado Flores, V. F., Albiño Ortega, M. M., Aguilera Peña, R. A., & Mestanza Segura, P. A. (2025). Docentes universitarios y el desafío de la educación inclusiva: un compromiso con la diversidad. Reincisol, 4(7), 892–918. https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(7)892-918

Joca, T. T., Munguba, M. C., & Veras, C. (2023). Formação continuada de professores do ensino superior na perspectiva da inclusão educacional. Revista Contexto & Educação, 38(120), e13370. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.13370

Korthals Altes, T., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. Educational Research Review, 43, 100605. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605

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

Lojan, M., Sánchez, J., Cañarte, R., Carbay, W., Ordoñez, B., Jiménez, M., & Flores, A. (2026). Formación docente en educación superior. Enfoques pedagógicos para una universidad inclusiva y digital. Editorial EduLearn. https://editorial.edulearn.ec/index.php/edulearn/catalog/book/13

Nistal Anta, V., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación, 35(2), 393–405. https://doi.org/10.5209/rced.83175

Olmedo Falconí, R. A., Reinoso Vásquez, H. R., Herrera Morales, G. C., & Olmedo Falconí, A. A. (2025). Competencias digitales del docente: perspectivas y desafíos para la educación superior. Bibliotecas. Anales de Investigación, 21(1). https://revistasbnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/993/747

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pacheco, A., Guerra, S., & García, R. (2023). Inclusión socioeducativa y atención a la diversidad en una institución de educación superior de Ecuador. PH Pro Hominum, 5, 169–184. https://www.acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/586

Quimbita, A., & Álvarez, N. (2025). Impacto de las prácticas docentes inclusivas en la formación de competencias sociales en estudiantes universitarios: revisión sistemática 2020–2025. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9, 7761–7778. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/24873

Sánchez, N., Valarezo, D., Masache, F., & Sánchez, T. (2024). Gestión pública y educación inclusiva universitaria: retos y desafíos en la formación de competencias profesionales. Polo del Conocimiento, 9(3), 3469–3482. https://doi.org/10.23857/pc.v9i3.6860

Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W., & Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. PLOS ONE, 18(11), e0291033. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033

Vásquez, D., Sánchez, A., León, L., & González, M. (2024). Evolución y alcances de la inclusión educativa en el contexto de la Educación Superior ecuatoriana. RECIMUNDO, 8(2), 218–226. https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(2).abril.2024.218-226

Woodcock, S., Gibbs, K., Hitches, E., & Regan, C. (2023). Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: Are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching practices? Education Sciences, 13(3), 280. https://doi.org/10.3390/educsci13030280