

Formación docente en educación inclusiva, modelos pedagógicos y desafíos: una revisión sistemática

Teacher training in inclusive education, pedagogical models and challenges: a systematic review

Formação de professores em educação inclusiva, modelos pedagógicos e desafios: uma revisão sistemática

Sara Azucena Piloza Camposano 
spilozoca26@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Piura, Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.221>

Artículo recibido 259 de mayo 2025 | Aceptado 10 de junio 2025 | Publicado 2 de julio 2025

Resumen

Palabras clave:

Adaptación curricular;
Educación inclusiva;
Formación docente;
Modelos pedagógicos;
Políticas educativas

La educación inclusiva es fundamental para garantizar igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad en todos los contextos. El objetivo del presente artículo de revisión sistemática fue describir el estado de las investigaciones sobre la formación y desafíos docentes en el marco de la educación inclusiva y sus modelos pedagógicos. La metodología utilizada fue una revisión sistemática cualitativa, se seleccionaron 18 artículos comprendidos entre 2020-2024, usando el método PRISMA. Los resultados confirman que la formación inicial y continua en educación inclusiva es insuficiente en varios países, con docentes demandando mayor capacitación y recursos prácticos. Persisten barreras actitudinales, las disposiciones favorables se relacionan con formación específica y experiencia previa, mientras que la falta de apoyo genera resistencia. Además, las prácticas inclusivas requieren flexibilidad curricular y adaptación docente. Se concluye que la inclusión se consolida mediante políticas claras, liderazgo comprometido y autoevaluación, apoyándose en modelos como el Diseño Universal para el Aprendizaje, cuya aplicación es desigual.

Abstract

Keywords:

Curriculum adaptation;
Inclusive education;
Teacher training;
Pedagogical models;
Educational policies

Inclusive education is essential to guarantee equal opportunities and respect for diversity in all contexts. The objective of this systematic review article was to describe the state of research on teacher training and challenges within the framework of inclusive education and its pedagogical models. The methodology used was a qualitative systematic review, selecting 18 articles from 2020–2024 using the PRISMA method. The results confirm that initial and ongoing training in inclusive education is insufficient in several countries, with teachers demanding further training and practical resources. Attitudinal barriers persist; favorable dispositions are related to specific training and prior experience, while a lack of support generates resistance. Furthermore, inclusive practices require curricular flexibility and teacher adaptation. It is concluded that inclusion is consolidated through clear policies, committed leadership, and self-assessment, relying on models such as Universal Design for Learning, whose implementation is uneven.

Resumo

Palavras-chave:

Adaptação curricular;
Educação inclusiva;
Formação de professores;
Modelos pedagógicos;
Políticas educacionais

A educação inclusiva é essencial para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade em todos os contextos. O objetivo deste artigo de revisão sistemática foi descrever o estado da arte da pesquisa sobre a formação de professores e os desafios no âmbito da educação inclusiva e seus modelos pedagógicos. A metodologia utilizada foi uma revisão sistemática qualitativa, selecionando 18 artigos entre 2020 e 2024, utilizando o método PRISMA. Os resultados confirmam que a formação inicial e continuada em educação inclusiva é insuficiente em diversos países, com os professores demandando formação complementar e recursos práticos. Barreiras atitudinais persistem; disposições favoráveis estão relacionadas à formação específica e à experiência prévia, enquanto a falta de apoio gera resistência. Além disso, práticas inclusivas exigem flexibilidade curricular e adaptação docente. Conclui-se que a inclusão se consolida por meio de políticas claras, liderança comprometida e autoavaliação, apoiando-se em modelos como o Desenho Universal para a Aprendizagem, cuja implementação é desigual.

INTRODUCCIÓN

La formación docente en educación inclusiva constituye uno de los pilares fundamentales para la construcción de sistemas educativos más justos, equitativos y sensibles a la diversidad de los estudiantes. En las últimas décadas, el paradigma de la inclusión ha cobrado especial relevancia en la agenda internacional, impulsado por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2020), que destaca la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, sin distinción de género, origen étnico, discapacidad u otras condiciones. Sin embargo, la transición de un enfoque integrador a uno verdaderamente inclusivo supone desafíos significativos para los sistemas formativos, las políticas educativas y la práctica docente.

Los modelos pedagógicos inclusivos son esenciales en este proceso, ya que proporcionan las bases teóricas y prácticas para diseñar estrategias educativas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. Modelos como la Respuesta a la Intervención (RTI), el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) y el Modelo de Educación Inclusiva basado en la Colaboración (CEC) ofrecen enfoques estructurados para identificar necesidades, ofrecer apoyos específicos y fomentar la colaboración entre docentes, familias y comunidad, creando entornos educativos accesibles y acogedores. Estos modelos no solo facilitan la inclusión, sino que también promueven la equidad y el desarrollo integral de los estudiantes (Hordiichuk et al., 2022).

No obstante, la implementación efectiva de estos modelos enfrenta diversos desafíos. Entre ellos, la limitada articulación entre teoría y práctica en los programas de formación docente, y la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua para dotar a los educadores de habilidades críticas y reflexivas que les permitan diseñar e implementar estrategias inclusivas adecuadas. Además, la diversidad de condiciones físicas, cognitivas, culturales y sociales de los estudiantes exige que los docentes desarrollen competencias

pedagógicas específicas y una actitud abierta hacia la diversidad, lo que representa un reto constante para los sistemas educativos (Makuya y Sedibe, 2021; Mpu y Adu, 2021).

En síntesis, la formación docente en educación inclusiva requiere de un enfoque integral que combine actualización teórica, desarrollo de competencias prácticas y transformación de actitudes, apoyado en modelos pedagógicos sólidos y políticas institucionales comprometidas. De ahí que se necesite cuestionarse ¿cómo influyen los diferentes modelos pedagógicos en la formación docente para la educación inclusiva y en la práctica educativa en contextos diversos?, ¿cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes en su formación inicial y continua para implementar estrategias inclusivas efectivas en el aula? Teniendo en cuenta estas interrogantes el objetivo del presente artículo de revisión sistemática fue describir el estado de las investigaciones sobre la formación y desafíos docentes en el marco de la educación inclusiva y sus modelos pedagógicos.

MÉTODO

Para desarrollar el estudio se realizó una revisión sistemática cualitativa sobre la comprensión lectora por medio del método PRISMA para garantizar la transparencia en el proceso de selección evaluación y síntesis de la información de los estudios incluidos. El enfoque de la revisión sistemática fue descriptivo sintetizando la información disponible sobre la formación docente en educación inclusiva, modelos pedagógicos y desafíos.

Criterios de selección y bases de datos utilizadas

Se incluyen artículos publicados en revistas científicas indexadas en las bases de datos Scopus, Web of Science (WoS) y SciELO, lo que garantiza una cobertura actualizada y accesible en los campos de educación, específicamente en el tema seleccionado. Conforme a los criterios de inclusión se tomaron en cuenta estudios en inglés y español publicados entre el 2020 al 2024, de acceso abierto. Se excluyeron los artículos que no cumplieran con los criterios anteriores.

Estrategias de búsqueda

La estrategia de búsqueda se basó en definir los descriptores adecuados en español e inglés, combinado con operadores lógicos AND y OR y las palabras claves que definen la variable estudiada. Se usaron filtros para restringir la búsqueda a los años comprendidos entre 2020 y 2024.

Scopus

text

- TITLE-ABS-KEY ("educación inclusiva" OR "inclusive education") AND TITLE-ABS-KEY ("formación docente" OR "teacher training" OR "teacher education" OR "competencias docentes" OR "teacher competencies" OR "prácticas pedagógicas" OR "pedagogical practices" OR "barreras

actitudinales" OR "attitudinal barriers" OR "diseño universal para el aprendizaje" OR "universal design for learning" OR "políticas educativas" OR "educational policies")

WoS

text

- TS= ("inclusive education" OR "educación inclusiva") AND TS= ("teacher training" OR "formación docente" OR "teacher education" OR "teacher competencies" OR "competencias docentes" OR "pedagogical practices" OR "prácticas pedagógicas" OR "attitudinal barriers" OR "barreras actitudinales" OR "universal design for learning" OR "diseño universal para el aprendizaje" OR "educational policies" OR "políticas educativas")

SciELO

- "formación docente" OR "prácticas pedagógicas" OR "barreras actitudinales" OR "diseño universal para el aprendizaje" OR "políticas educativas"
- ("educación inclusiva" OR "inclusive education") AND ("formación docente" OR "prácticas pedagógicas" OR "barreras actitudinales" OR "diseño universal para el aprendizaje" OR "políticas educativas")

Se incluyeron filtros por áreas del conocimiento, años e idioma.

Se identifican inicialmente 168 fuentes, de los cuales se eliminaron 110 que no cumplían con los criterios básicos; en la fase de cribado se eliminaron 35, resultando en 23 estudios pertinentes; en la fase de idoneidad se revisaron títulos y resúmenes, excluyendo 5 luego de una revisión más detallada. Finalmente se incluyen 18 estudios que cumplieron con todos los criterios establecidos Figura 1.

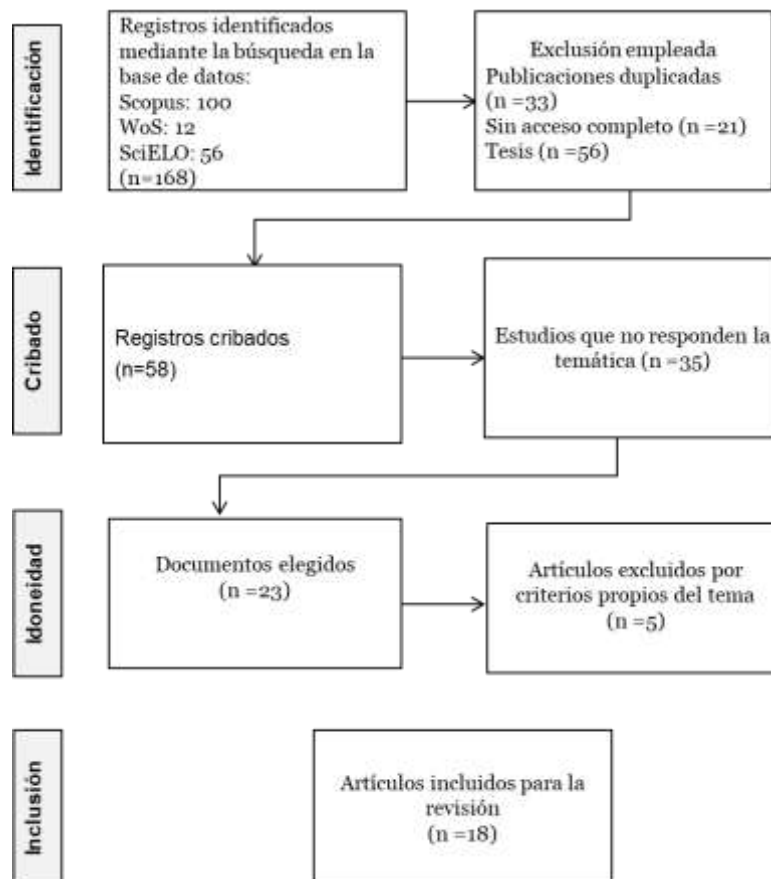


Figura 1. Flujograma PRISMA

Una vez seleccionados los artículos a incluir en la revisión, se procedió a analizar su contenido. Se elaboraron matrices que incluyeron los siguientes elementos, año de publicación, autores, país, título, hallazgos y desafíos de la formación docente en educación inclusiva.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados de la revisión de la literatura científica reciente sobre educación inclusiva, organizada por autor, país y enfoque temático. Esta síntesis recoge los principales hallazgos y desafíos identificados en diversos contextos nacionales entre 2020 y 2024, evidenciando tanto avances como retos persistentes en la formación docente, las actitudes hacia la diversidad, la implementación de modelos inclusivos y la adaptación de políticas y prácticas pedagógicas. Los estudios analizados ofrecen una visión comparativa de cómo distintos sistemas educativos abordan la inclusión, destacando la importancia de la innovación, la capacitación continua y el liderazgo institucional para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

El análisis de la Tabla 1, revela un panorama diverso y desigual en la producción científica sobre educación inclusiva entre regiones. América Latina lidera en cantidad de estudios (12), abarcando una amplia variedad de países y temáticas, lo que evidencia una preocupación regional por la formación docente, las barreras actitudinales, la adaptación curricular y el desarrollo de políticas inclusivas. Este volumen

sugiere tanto el reconocimiento de retos persistentes como el esfuerzo por abordarlos desde diferentes perspectivas y contextos nacionales, especialmente en entornos de alta diversidad y desigualdad.

Europa Occidental, representada principalmente por España, cuenta con 6 estudios. Aquí, la investigación se focaliza en la calidad y transversalidad de la formación docente, la aplicación de modelos teóricos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la influencia de factores sociodemográficos en las actitudes hacia la inclusión. Esto indica un debate más avanzado sobre la consolidación de prácticas inclusivas y la necesidad de políticas institucionales robustas que respalden el trabajo docente.

En contraste, Europa del Este (Ucrania) presenta solo un estudio, centrado en la educación superior y la preparación docente para la inclusión. Esto refleja tanto la incipiente atención al tema en la región como la necesidad de fortalecer las políticas y la formación especializada. En conjunto, la tabla muestra que, aunque la inclusión educativa es un objetivo compartido, su abordaje y profundidad varían según la región, destacando la importancia de la formación docente, el liderazgo escolar y la adaptación de políticas a contextos específicos para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Tabla 1. *Panorama regional de la producción científica sobre educación inclusiva por región, temática y número de estudios (2020-2024)*

Región	Países incluidos	Años	Bases de datos	Temáticas agrupadas	Cantidad de estudios
América Latina	República Dominicana, Ecuador, Perú, Colombia, Chile, México	2021-2024	SciELO, Scopus	Formación docente y competencias; Barreras y actitudes; Prácticas pedagógicas y adaptación curricular; Políticas y liderazgo; Modelos teóricos	12
Europa Occidental	España	2020-2024	SciELO, Scopus, WoS	Formación docente y competencias; Barreras y actitudes; Prácticas pedagógicas y DUA; Políticas y liderazgo; Modelos teóricos	6
Europa del Este	Ucrania	2024	Scopus	Formación docente y competencias; Políticas institucionales y normativas	1

El análisis de los datos proporcionados en la Tabla 2, que recogen investigaciones recientes sobre educación inclusiva en diversos países iberoamericanos y europeos, permite identificar tendencias, desafíos y oportunidades clave para avanzar hacia sistemas educativos realmente inclusivos. A continuación, se desarrolla un análisis detallado de los hallazgos y se proponen consideraciones para la mejora de la inclusión educativa, estructurando la discusión en torno a los principales ejes temáticos que emergen de la revisión.

Formación docente y competencias para la inclusión

Uno de los temas recurrentes en los estudios revisados es la insuficiencia en la formación inicial y continua del profesorado para afrontar los retos de la educación inclusiva. En República Dominicana, Navarro y Navarro (2023), destacan que, aunque los docentes valoran la innovación como herramienta para la inclusión, enfrentan dificultades en su formación y en la adquisición de habilidades para integrar prácticas inclusivas en el aula.

Esta situación se repite en otros contextos, como en España, donde Crisol et al. (2023), encuentran que los futuros docentes de matemáticas se consideran poco capacitados para atender la diversidad, mostrando actitudes ambivalentes hacia la inclusión, a pesar de reconocer su importancia. La percepción de insuficiencia formativa también se observa en la educación superior de Ucrania, donde Lopatina et al. (2024), señalan que el profesorado carece de conocimientos sólidos sobre normativas y prácticas inclusivas, aunque manifiestan disposición para aprender y mejorar.

La relación entre la preparación docente y variables sociodemográficas, como la edad y los años de experiencia, es otro aspecto relevante. Triviño et al. (2022), evidencian que, paradójicamente, a mayor edad y experiencia, menor es la percepción de preparación para la inclusión, lo que subraya la necesidad de actualizar y fortalecer la formación continua para todo el profesorado, no solo para los más jóvenes o recién incorporados. Además, Llorent et al. (2020), en España, destacan que factores como el género, la experiencia previa con minorías y la formación específica en diversidad influyen significativamente en las actitudes y prácticas inclusivas del profesorado universitario.

Es, por ello, imprescindible diseñar e implementar programas de formación inicial y continua que aborden de manera transversal la inclusión, adaptados a las necesidades y trayectorias de los docentes, promoviendo el desarrollo de competencias didácticas, tecnológicas y actitudinales para responder a la diversidad en el aula.

Actitudes del profesorado y barreras actitudinales

Las actitudes de los docentes hacia la inclusión constituyen un factor determinante para el éxito de las políticas inclusivas. En Ecuador, Fuentes et al. (2024), identifican que, aunque los docentes no se oponen a la presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) en escuelas regulares, prefieren que asistan a escuelas especiales, lo que refleja la persistencia de barreras actitudinales. Estas barreras limitan la legitimidad y sostenibilidad de la inclusión, a pesar de los avances en políticas públicas. Culque et al. (2024), profundizan en la percepción de los docentes, mostrando opiniones divididas respecto a la inclusión de estudiantes con NEE; muchos consideran que estos alumnos requieren mayor esfuerzo y podrían beneficiarse más de clases especiales, lo que genera confusión y demanda de capacitación intensiva.

En el ámbito de la educación física, Cañadas et al. (2023), encuentran actitudes generalmente positivas hacia la inclusión, aunque varían según género, nivel educativo y años de experiencia. Asimismo, Rodríguez et al. (2024), evidencian diferencias significativas entre docentes en formación y en activo, siendo más favorables las actitudes entre mujeres y especialistas en Educación Infantil.

Estos hallazgos demuestran que es fundamental trabajar sobre las actitudes del profesorado mediante estrategias de sensibilización, reflexión y acompañamiento, así como promover el intercambio de buenas prácticas inclusivas que permitan superar prejuicios y estereotipos, favoreciendo una cultura escolar más democrática y respetuosa de la diversidad.

Políticas institucionales y liderazgo educativo

El papel de las políticas institucionales y el liderazgo educativo es central en la construcción de entornos escolares inclusivos. En Ecuador, Tárraga et al. (2021), muestran que los directores escolares no perciben la inclusión como un problema ni como una prioridad de mejora, lo que constituye un obstáculo importante para el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas. La falta de autoevaluación institucional y de liderazgo consciente dificulta la transformación de las escuelas. Se recomienda invertir en la formación de directores, superando la visión restrictiva de la inclusión limitada a la educación especial, para gestionar y promover la diversidad de manera efectiva.

En el caso de México, Solis et al. (2023), subrayan el reto de implementar políticas inclusivas en escuelas indígenas situadas en contextos de marginación. Los docentes desarrollan prácticas adaptadas a su contexto, centradas en prevenir el ausentismo y atender a estudiantes en riesgo de exclusión, pero requieren mayor apoyo institucional y recursos para consolidar la inclusión.

Las políticas educativas deben, por tanto, ir acompañadas de mecanismos de autoevaluación, liderazgo comprometido y recursos adecuados para garantizar su implementación efectiva. La formación de directores y equipos directivos debe ser prioritaria, dotándolos de herramientas para liderar procesos de cambio hacia la inclusión.

Prácticas inclusivas y adaptación curricular

El diseño e implementación de prácticas inclusivas en el aula es un desafío identificado en múltiples estudios. El análisis de Villegas (2022), en Perú resalta la importancia de la flexibilidad curricular, la reflexión docente y el uso de recursos didácticos adaptados para responder a las necesidades de todos los estudiantes. Castillo et al. (2022), enfatizan la necesidad de erradicar estereotipos y fomentar una actitud democrática que valore la diversidad, brindando apoyo psicológico y pedagógico a todo el alumnado.

El modelo DUA emerge como un paradigma relevante para reducir barreras y maximizar el aprendizaje, como señalan Fernández (2020) y Cortés et al. (2021). Sin embargo, existen vacíos en la

aplicación de los principios del DUA en los documentos y políticas internacionales, lo que requiere un tratamiento más sistemático y global para garantizar la equidad educativa.

Este análisis permite concluir que es necesario promover la adopción de enfoques como el DUA en todos los niveles educativos, asegurando la flexibilidad curricular y la provisión de apoyos personalizados que permitan la participación plena de todos los estudiantes. La formación docente debe incluir el dominio de estrategias de adaptación curricular y de evaluación inclusiva.

Investigación y tendencias en educación inclusiva

El estado del arte presentado por Lizcano et al. (2022), revela que, aunque el concepto de educación inclusiva se ha enriquecido con enfoques integrados de salud, educación y políticas públicas, sigue siendo un proceso en construcción, con predominio de revisiones sistemáticas y escasez de estudios cuantitativos. Esto limita la generación de evidencia robusta sobre la efectividad de las prácticas inclusivas y la identificación de factores contextuales que favorecen o dificultan su implementación.

Por su parte, Otondo et al. (2022), advierten que los programas de formación inicial docente en Chile presentan componentes inclusivos incipientes y poco globalizadores, lo que demanda una actualización urgente para incorporar la inclusión de manera transversal y decisiva. De ahí que se debe fomentar la investigación aplicada y cuantitativa sobre educación inclusiva, así como la evaluación sistemática de las políticas y prácticas implementadas. Las instituciones formadoras deben revisar y actualizar sus programas para asegurar una formación integral en inclusión.

Inclusión y diversidad: más allá de la discapacidad

Un aspecto relevante es la ampliación del enfoque de la inclusión más allá de la atención a la discapacidad. Castillo et al. (2022), insisten en que la inclusión debe considerar la diversidad en todas sus dimensiones: costumbres, razas, género, condiciones socioeconómicas, entre otras. El estudio de Agurto et al. (2021), en Perú, basado en el modelo de Tony Booth y Mel Ainscow, muestra cómo la educación religiosa puede fortalecer la formación integral y la promoción de valores inclusivos, contribuyendo a un mundo más justo y solidario. Esto revela que las políticas y prácticas inclusivas deben abarcar todas las formas de diversidad, promoviendo una educación intercultural, equitativa y respetuosa de las diferencias individuales y colectivas.

El análisis de los datos evidencia que la educación inclusiva sigue enfrentando importantes desafíos en la formación docente, las actitudes del profesorado, la implementación de políticas institucionales, el liderazgo educativo y la adaptación curricular. Si bien existen avances en la sensibilización y en las políticas públicas, persisten barreras actitudinales, vacíos formativos y limitaciones en la investigación aplicada.

Tabla 2. Investigaciones incluidas en la revisión sistemática sobre educación inclusiva (2020-2024)

Autor / año / país	Título	Hallazgos / desafíos
1. Navarro y Navarro (2023) / República Dominicana	Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión	La mayoría del profesorado valora la innovación para mejorar la inclusión educativa, pero enfrenta dificultades en formación, conocimientos y habilidades para aplicarla. Es esencial que los decisores educativos movilicen recursos y adecuen espacios físicos y tecnológicos, promoviendo una cultura de innovación inclusiva. Estas acciones deben alinearse con planes nacionales y proyectos de conectividad escolar para responder eficazmente a las necesidades educativas y de innovación.
2. Llorent et al. (2020) / España	University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities	Se identificaron tres factores clave: actitudes hacia la educación inclusiva, didáctica inclusiva y gestión educativa para la inclusión. El nivel de educación inclusiva del profesorado universitario se correlaciona significativamente con variables sociolaborales como género, edad, experiencia y formación. Se recomienda fortalecer la formación continua en educación inclusiva en la educación superior, lo que implica importantes implicaciones para la política institucional y la mejora de la calidad educativa.
3. Lopatina et al. (2024) / Ucrania	Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it?	El profesorado universitario se enfoca principalmente en estudiantes con desarrollo normativo y suele ignorar las dificultades de los estudiantes con discapacidad. Su conocimiento sobre normativas, entornos inclusivos y desafíos de la inclusión es desigual. Sin embargo, muestran disposición para aprender e implementar prácticas inclusivas. Estos hallazgos pueden ser útiles para desarrollar políticas institucionales que favorezcan la educación inclusiva en instituciones de educación superior.
4. Fuentes et al. (2024) / Ecuador	Attitudinal barriers of teachers towards inclusive education in Ecuador	De los resultados, se infiere que los docentes prefieren que los estudiantes con necesidades educativas específicas asistan a escuelas especiales, pero no se oponen a su presencia en escuelas convencionales, en coherencia con la política educativa pública. Además, se determinó que los docentes requieren asesoramiento técnico, tutoría y motivación permanente por parte de especialistas para implementar prácticas inclusivas con mayor seguridad. Se concluye que la persistencia de barreras actitudinales en los docentes limita el posicionamiento legítimo y la sostenibilidad de las necesidades educativas específicas en las escuelas, a pesar de los avances favorables en las políticas públicas educativas en Ecuador.
5. Culque et al. (2024) / Ecuador	Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE)	La investigación reveló opiniones divididas entre docentes sobre la educación inclusiva y estudiantes con necesidades educativas especiales. Reconocen que estos alumnos requieren más esfuerzo en clases regulares y que pueden desarrollarse mejor en clases especiales. La inclusión implica cambios significativos y falta de estrategias directivas

Autor / año / país	Título	Hallazgos / desafíos
		genera confusión. Los docentes demandan capacitación intensiva para atender a estudiantes con necesidades especiales, valorando la inclusión por promover independencia y aceptación de la diversidad entre todos los alumnos.
6. (Cañadas et al., 2023) / España	Attitudes of physical education teachers towards educational inclusion	Si bien el estudio ha mostrado diferencias en las actitudes inclusivas del profesorado en función del género, nivel educativo en el que los docentes ejercen su docencia, titularidad del centro educativo y años de experiencia docente, los resultados presentan que los docentes de Educación Física, en general, muestran actitudes positivas hacia la inclusión educativa. Entre las fortalezas de este estudio se encuentra la amplia muestra de profesorado de esta asignatura participante (n=995), lo que permite obtener una visión general sobre la situación actual de las actitudes docentes en los centros escolares hacia la inclusión educativa, así como las numerosas variables sociodemográficas incluidas para valorar las posibles diferencias existentes.
7. Crisol et al. (2023) / España	Future Mathematics Teachers' Perceptions towards Inclusion in Secondary Education: University of Granada	Diseñar e implementar prácticas inclusivas es fundamental para la educación inclusiva, pero depende en gran medida de las actitudes del profesorado, que pueden mejorarse con formación adecuada. Muchos docentes se sienten insuficientemente preparados y muestran actitudes ambivalentes hacia la diversidad. Sin embargo, la formación pedagógica y el contacto con la diversidad favorecen actitudes más positivas, especialmente en mujeres, personas mayores y quienes han interactuado con estudiantes con necesidades especiales.
8. (Castillo et al., 2022) / Perú	Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva	Los docentes deben estar preparados para erradicar los estereotipos, fomentar la unidad y establecer una nueva actitud más democrática que valore la diversidad y brinde apoyo psicológico y pedagógico a todos los estudiantes. Si queremos mejorar fundamentalmente el actual sistema educativo desigual, las escuelas deberían ser mucho más flexibles y finalmente efectivas. Se concluye que, para incluir de manera efectiva a un estudiante, los maestros y los directores escolares deben adquirir una conciencia más profunda de las capacidades y necesidades particulares de cada estudiante, no solo de los niños que tienen discapacidades, sino también, de los alumnos con diferentes costumbres, razas, género, entre otras.
9. Lizcano et al. (2022) / Colombia	Educación Inclusiva. Estado del arte, tendencias investigativas y desafíos desde la Revisión Sistemática de la literatura.	Se concluye que el concepto de educación inclusiva no ha cambiado fundamentalmente, aunque se ha enriquecido con enfoques integrados de salud, educación, políticas públicas e investigaciones académicas. La inclusión educativa es un proceso, perspectiva y reto que requiere diagnósticos precisos y políticas educativas y sociales efectivas. Su objetivo es garantizar que personas con necesidades educativas especiales tengan igualdad de

Autor / año / país	Título	Hallazgos / desafíos
		oportunidades y recursos, respetando sus discapacidades y ritmos de aprendizaje. Las investigaciones se centran en revisiones sistemáticas y políticas, con pocos estudios cuantitativos.
10. Otondo et al. (2022) / Chile	Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas	Los resultados muestran que los componentes en estos programas son incipientes para una propuesta formativa inclusiva más globalizadora. Se observa diversidad, pero algunas universidades solo la incorporan en algunas actividades curriculares, siendo necesario actualizar estos programas, proporcionando recursos humanos y materiales para su pleno desarrollo. En conclusión, como instituciones encargadas de la formación de los futuros formadores es urgente redoblar esfuerzos para la incorporación de manera transversal y decisiva de la inclusión educativa en la formación inicial docente del profesorado.
11. Rodríguez et al. (2024) / España	Comparative study about inclusive education among working and trainee teachers	La educación inclusiva exige actitudes adecuadas tanto en docentes en formación como en activo. El análisis muestra diferencias significativas entre ambos grupos, aunque ambos presentan actitudes aceptables y mejorables. Las actitudes son más favorables en mujeres y en quienes se especializan en Educación Infantil. Es fundamental potenciar actitudes óptimas entre todos los agentes educativos para lograr programas de formación de calidad centrados en la inclusión.
12. (Villegas, 2022) / Perú	Práctica pedagógica inclusiva	Se identificó aportes que fueron el resultado de una selección de diversas fuentes, analizadas y categorizadas considerando la actual práctica educativa que realizan los docentes y la necesidad de aprendizaje de los estudiantes. Concluyendo que las mejoras en la formación inicial del maestro, las políticas educativas e institucionales, los enfoques inclusivos y los recursos didácticos, son categorías fundamentales para los aprendizajes de los estudiantes junto a una reflexión sobre las fortalezas de los docentes, equipos directivos, medios y materiales didácticos para obtener resultados que respondan a las expectativas de aprendizajes de estudiantes inclusivos.
13. Fernández (2020) / España	Diseño Universal para el Aprendizaje: un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectivas	El Diseño Universal para el Aprendizaje, surgido en los años 90, busca garantizar una educación igualitaria reduciendo barreras involuntarias que dificultan el aprendizaje. Estas barreras, presentes en los entornos educativos, influyen en el desarrollo y la motivación del alumnado. Aplicar correctamente los principios del DUA y estimular las redes afectivas favorece la reducción de obstáculos y maximiza las habilidades lectoras, especialmente en la adquisición de lenguas extranjeras.
14. Agurto et al. (2021) / Perú	Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa	El estudio cualitativo, basado en el modelo de Tony Booth y Mel Ainscow, analizó la inclusión educativa desde un enfoque humanista y la práctica de la fe para fortalecer la educación religiosa inclusiva. Mediante entrevistas y análisis documental, se propuso un

Autor / año / país	Título	Hallazgos / desafíos
		modelo teórico que integra valores inclusivos y espiritualidad. Los resultados muestran que la educación religiosa fomenta una formación integral, promoviendo un mundo justo y solidario donde los estudiantes disfrutaran de bienestar y educación inclusiva de calidad en las instituciones educativas.
15. Cortés et al. (2021) / España	Fundamentals of universal design for learning from an international perspective	El estudio profundiza en el Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque clave para la educación inclusiva, analizando su presencia en documentos internacionales. Se identificaron vacíos en los siete fundamentos del DUA, como derecho educativo, diversidad y currículo flexible. Se concluye que es necesario un nuevo tratamiento internacional del DUA para promover una educación inclusiva y de calidad, que atienda y respete las diferencias individuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
16. Solís et al. (2023) / México	Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México	Hace más de tres décadas, México se comprometió con la educación inclusiva bajo la iniciativa “Educación para Todos”. Aunque sus políticas han sido graduales, la inclusión en escuelas indígenas, ubicadas en contextos marginados, representa un gran reto. El análisis cualitativo reveló que los docentes desarrollan prácticas inclusivas adaptadas a su contexto, enfocándose en prevenir el ausentismo, atender a estudiantes con discapacidades y realizar adecuaciones curriculares. Estas prácticas responden a las necesidades específicas del estudiantado y su entorno.
17. Tárraga et al. (2021) / Ecuador	Inclusive education in Ecuador: Perspective of directors, family and evaluators	El estudio analizó indicadores de inclusión en escuelas de Cuenca, Ecuador, y comparó percepciones de agentes educativos. Los directores mostraron alta satisfacción y no perciben la inclusión como un problema ni una prioridad para mejorar. Esta falta de preocupación dificulta la transformación hacia escuelas más inclusivas, ya que es esencial una autoevaluación y liderazgo consciente. Se recomienda invertir en formación inicial y continua para directores, ampliando su comprensión de inclusión más allá de la educación especial, para promover la diversidad y prácticas inclusivas.
18. Triviño et al. (2022) / España	Spanish Teachers’ Perceptions of Their Preparation for Inclusive Education: The Relationship between Age and Years of Teaching Experience.	La educación inclusiva busca integrar a todos los estudiantes en un mismo espacio, basada en derechos y calidad de vida. Este estudio analizó la relación entre la preparación docente y su edad y experiencia. Solo el 26.4% de los docentes se sentían capacitados para enfrentar la diversidad. Se encontró que a mayor edad y experiencia, menor es la percepción de preparación para la inclusión, destacando la necesidad de mejorar las competencias y formación docente.

De este análisis se deriva que, para avanzar hacia sistemas educativos realmente inclusivos, es necesario:

- Fortalecer la formación inicial y continua del profesorado y directivos en inclusión, con un enfoque transversal y práctico.
- Promover actitudes positivas y reflexivas hacia la diversidad, superando prejuicios y estereotipos.
- Desarrollar políticas institucionales que incluyan mecanismos de autoevaluación, liderazgo comprometido y provisión de recursos adecuados.
- Implementar enfoques como el DUA para asegurar la flexibilidad curricular y la participación de todos los estudiantes.
- Ampliar el enfoque de la inclusión a todas las dimensiones de la diversidad.
- Fomentar la investigación aplicada y la evaluación sistemática de las prácticas inclusivas.
- Solo a través de un esfuerzo coordinado entre formación, políticas, investigación y práctica, será posible garantizar una educación de calidad, equitativa y verdaderamente inclusiva para todos los estudiantes.

Discusión

Para contextualizar el análisis, a continuación, se presenta una comparación temática entre los hallazgos de los estudios incluidos en la revisión y los resultados de otros autores relevantes en el campo de la educación inclusiva, con el objetivo de identificar coincidencias y diferencias clave.

Los resultados del análisis de los estudios incluidos en la revisión revelan que la formación docente en inclusión sigue siendo insuficiente y poco transversal, lo que coincide con lo reportado por Barbeito (2021), quienes afirman que la formación inicial raramente prepara a los docentes para la diversidad real en las aulas. Se concuerda con Arias et al. (2023), que sugieren que la formación específica en inclusión mejora la confianza y las competencias docentes, aunque la actualización permanente sigue siendo un reto global.

Se comparte la opinión de Lalama et al. (2025), que destacan la persistencia de barreras actitudinales, con docentes que prefieren la educación especial para estudiantes con NEE, identifican actitudes ambivalentes y resistencia al cambio como obstáculos recurrentes. Sin embargo, Abellán (2021), muestra que las actitudes pueden mejorar con formación y experiencia y subrayan que el contacto previo con la diversidad y la capacitación específica favorecen percepciones más positivas hacia la inclusión.

Los hallazgos de la revisión evidencian que la adaptación curricular y la flexibilidad en las prácticas pedagógicas son fundamentales para la inclusión, especialmente en contextos de alta diversidad. Esto coincide con lo reportado por Changoluisa et al. (2024), que recomiendan el Diseño Universal para el Aprendizaje como marco para reducir barreras y maximizar la participación, aunque advierten que requiere mayor integración en las políticas educativas.

En el presente estudio se refuerza la importancia del liderazgo escolar y la autoevaluación institucional para avanzar en la inclusión, en línea con lo señalado por Ceballos et al. (2023), quienes destacan el papel del liderazgo distribuido y la cultura escolar en la transformación inclusiva. Sin embargo, la falta de preocupación o visión inclusiva en equipos directivos, es también reportada por Álvarez et al. (2025), quien advierte que la inclusión requiere una visión sistémica y compromiso institucional sostenido.

La revisión muestra la relevancia de marcos como el modelo DUA para orientar la inclusión, lo que coincide con la literatura internacional. Sin embargo, tanto en los estudios revisados como en otros contextos, se observa una brecha entre el discurso teórico y la aplicación práctica, sugiriendo la necesidad de mayor difusión, formación y adaptación contextual de estos modelos. En síntesis, existe una clara coincidencia internacional en cuanto a los desafíos en formación docente, actitudes, prácticas pedagógicas y liderazgo para la inclusión. Las diferencias radican en el grado de avance, la transversalidad de las políticas y la integración efectiva de modelos teóricos, lo que subraya la necesidad de estrategias contextualizadas y sostenidas para lograr una educación verdaderamente inclusiva.

CONCLUSIONES

Los análisis de los estudios incluidos en la revisión permiten concluir que la formación inicial y continua del profesorado en inclusión sigue siendo insuficiente en varios países. Docentes y futuros docentes demandan mayor capacitación, recursos y actualización para atender la diversidad en el aula, destacando la necesidad de programas transversales y prácticos que integren la inclusión como eje fundamental de la formación profesional.

Persisten barreras actitudinales entre docentes, quienes a menudo muestran opiniones divididas o ambivalentes hacia la inclusión. Las actitudes positivas se asocian con formación específica y contacto previo con la diversidad, mientras que la falta de estrategias y apoyo genera inseguridad y resistencia, limitando la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Las prácticas inclusivas dependen en gran medida de la flexibilidad curricular, la reflexión docente y la adaptación de métodos y recursos. Los docentes que logran adecuar sus estrategias a las necesidades individuales y contextuales de los estudiantes contribuyen a una mayor equidad, aunque aún existen desafíos para generalizar estas prácticas en todos los niveles educativos.

La consolidación de la educación inclusiva requiere políticas institucionales claras, liderazgo comprometido y autoevaluación constante. La falta de preocupación o de visión en equipos directivos puede obstaculizar el avance, por lo que se recomienda invertir en la formación y sensibilización de líderes escolares para promover una cultura inclusiva en las instituciones. Modelos como el Diseño Universal para el Aprendizaje y el enfoque de Booth & Ainscow ofrecen marcos sólidos para orientar la inclusión. Sin embargo, su aplicación es desigual y existen vacíos en la integración de estos fundamentos en políticas y documentos internacionales, lo que exige un mayor esfuerzo para su difusión y adopción sistemática.

REFERENCIAS

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de educación* (27), 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- Agurto, S. J., Napoleón, M. y Mendoza, B. (2021). Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa: Tony Booth and Mel Ainscow's Model for Strengthening Inclusion in Religious Education. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8252-8267. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-139>
- Álvarez, R. F., Lucero, P. N. y Sacoto, D. L. (2025). La educación fiscal en Ecuador: Un estudio descriptivo-documental caso de estudio Coordinación Zonal 5 de educación. *Sapiens in Education*, 2(5). <https://doi.org/10.71068/5mjc1a28>
- Arias, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández, J. y González, J. J. (2023). Secondary education teacher training and emotional intelligence: ingredients for attention to diversity in an inclusive school for all. *Education sciences*, 13(5), 519. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>
- Barbeito, C. (2021). Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: formación docente para aprender a convivir. *Sinéctica* (57), e1285. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-018](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-018)

- Cañadas, L., Zubillaga, M. y Santos, E. (2023). Attitudes of physical education teachers towards educational inclusion. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 15-28. <https://doi.org/10.6018/reifop.574461>
- Castillo, R., Quispe, H., Arias-González, J. y Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Ceballos, E. M., Trujillo, E., Fernández, I. y González, M. Y. (2023). El estudio de caso en la investigación del cambio en la cultura escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 193-209. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.011>
- Changoluisa, A. S., Ramos, Á. O., Taramuel, X. P., Conforme, A. F., Flores, E. A. y Tipán, G. M. (2024). Innovación Educativa en Entornos Inclusivos y el rol del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 1275-1297. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.736>
- Cortés, M., Ferreira, C. y Arias, A. R. (2021). Fundamentals of universal design for learning from an international perspective. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0065. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e9998>
- Crisol, E., Caurcel, M. J., Peregrina, P. y Gallardo, C. P. (2023). Future mathematics teachers' perceptions towards inclusion in secondary education: University of Granada. *Education sciences*, 13(3), 245. <https://doi.org/10.3390/educsci13030245>
- Culque, C. A., Gonzabay, N. y Rentería, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Fernández, I. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectivas/Universal Design for Learning: a paradigm for the development of reading skills in foreign. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 7-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.7>
- Fuentes, I., Rodríguez, A., Villafuerte, J. y Alcívar, G. (2024). Attitudinal barriers of teachers towards inclusive education in Ecuador. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), e24007-e24007. <https://doi.org/10.51798/sijis.v5i1.727>
- Hordiichuk, O., Nikolenko, L., Shavel, K., Zakharina, M. y Khomyk, T. (2022). Analysis of models of inclusive education in European countries (experience for Ukraine). *Revista Eduweb*, 16(4), 32-41. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.3>
- Lalama, A. R., Sarmiento, M. A., Troya, B. D. y Albuja, J. A. (2025). Educación de calidad con amor y respeto. Aplicación del DUA en procesos inclusivos. *Polo del Conocimiento*, 10(2), 170-189. <https://doi.org/0.23857/pc.v10i2.8865>
- Lizcano, K. G., Soto, J. C., Montes, C. A. y Celis, J. R. (2022). Educación Inclusiva. Estado del arte, tendencias investigativas y desafíos desde la Revisión Sistemática de la literatura. *AIBI Revista de investigación, administración e ingeniería*, 10(3), 87-97. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3071>
- Llorent, V. J., Zych, I. y Varo, J.-C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España). *Culture Education*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705>
- Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popova, A., Hurenko, O. y Suchikova, Y. (2024). Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it? *Research in Education*, 118(1), 49-72. <https://doi.org/10.1177/00345237231207>

- Makuya, D. y Sedibe, M. (2021). Exploring the challenges that are faced by teachers in the implementation of inclusive education at grade 9 level IN Gauteng North District Schools in South Africa. *Interchange*, 52(4), 561-576. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09429-1>
- Mpu, Y. y Adu, E. O. (2021). The challenges of inclusive education and its implementation in schools: The South African perspective. *Perspectives in Education*, 39(2), 225-238. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.16>
- Navarro, J. A. y Navarro, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 248-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. y l. C. (2020). Inclusion and education. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>
- Otondo, M., Espinoza, C. C., Oyarzo, X. L. y Castro, Á. N. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación universitaria*, 15(3), 133-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133>
- Rodríguez, A., Caurcel, M. J., Gallego, J. L. y Navarro, A. (2024). Comparative study about inclusive education among working and trainee teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 768-788. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1958262>
- Solis, S. S., Tinajero, M. G. y Páez, J. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 42-70. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>
- Tárraga, R., Vélez, X., Sanz, P., Pastor, G. y Fernández, M. I. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep>
- Triviño, N., Barrios, S., Mañanas, C., Carlos, J., Mendoza, M., Adsuar, J. C., Rojo, J. J. (2022). Spanish teachers' perceptions of their preparation for inclusive education: the relationship between age and years of teaching experience. *International journal of environmental research public health*, 19(9), 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- Villegas, J. A. (2022). Práctica pedagógica inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2151 - 2168. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.481>