REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Atención a las necesidades educativas específicas: una revisión sistemática de la formación del profesorado de etapa escolar

Addressing specific educational needs: a systematic review of teacher training for school-age children

Recibido: 05/06/2025 - **Aceptado:** 01/09/2025

Gina Brenda Parrales Loor
https://orcid.org/0000-0002-6848-0501
gparrales@upse.edu.ec
Universidad César Vallejo. Piura, Perú

Resumen

Desde una perspectiva crítica y basada en evidencia, este artículo presenta una revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre 2017 y 2025 que abordan la formación docente orientada a la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) en la educación básica. Aplicando lineamientos metodológicos de la guía PRISMA, se seleccionaron 18 investigaciones con diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos desarrollados principalmente en América Latina y Europa y publicados en revistas indexadas de impacto regional y mundial. El análisis identificó cuatro dimensiones estructurantes: la conceptualización de la formación, las actitudes del profesorado, las metodologías inclusivas implementadas y la arquitectura de los programas formativos. Los resultados evidencian avances normativos y declarativos, pero también la persistencia de brechas formativas y tensiones entre el discurso inclusivo y la práctica docente real. Se destaca la urgencia de transitar hacia modelos de formación situados, críticos y transformadores, capaces de articular teoría, práctica y compromiso ético en la construcción de escuelas inclusivas. Este estudio contribuye a consolidar un marco de referencia para el rediseño de políticas públicas y estrategias formativas en contextos de creciente diversidad.

Palabras clave: formación docente, inclusión educativa, necesidades educativas específicas

Abstract

From a critical and evidence-based perspective, this article presents a systematic review of empirical studies published between 2017 and 2025 that address teacher training focused on serving students with specific educational needs (SEN) in basic education. Applying the methodological guidelines of the PRISMA guide, 18 studies with quantitative, qualitative, and mixed designs developed mainly in Latin America and Europe were selected. The analysis identified four structuring dimensions: the conceptualization of training, teacher attitudes, inclusive methodologies implemented, and the architecture of training programs. The results show regulatory and declarative progress, but also the persistence of training gaps and tensions between inclusive discourse and actual teaching practice. The urgency of moving towards situated, critical, and transformative training models capable of articulating theory, practice, and ethical commitment in the construction of inclusive schools is highlighted. This study contributes to consolidating a frame of reference for the redesign of public policies and training strategies in contexts of increasing diversity.

Keywords: teacher training, educational inclusion, specific educational needs

Introducción

En las últimas décadas, el sistema educativo ha enfrentado el desafío de avanzar hacia modelos pedagógicos más inclusivos que garanticen los derechos de todos los estudiantes a una educación de calidad y equitativa, tal como lo proponen organismos internacionales como la UNESCO (2020) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Esta transformación demanda no solo cambios estructurales, sino también una revisión profunda de los enfoques tradicionales de enseñanza y, de manera prioritaria, del rol y la preparación profesional del profesorado, considerado un actor clave en el proceso de inclusión.

SciELO Venezuela latindex LatinREV CC BY

Pese a los avances normativos registrados en numerosos países, persisten brechas significativas entre el discurso inclusivo y la práctica pedagógica en las aulas, especialmente en el nivel de educación básica. Estas brechas están estrechamente relacionadas con limitaciones en la formación de futuros docentes, y su posterior formación continua, en torno a las competencias necesarias para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE), ya sean permanentes o transitorias (Echeita, 2021). La falta de conocimientos especializados, la escasa implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, la dificultad para realizar adaptaciones curriculares y la limitada experiencia en el trabajo colaborativo con equipos interdisciplinarios constituyen barreras persistentes para una inclusión efectiva (Rodríguez, 2024).

La inclusión educativa, entendida desde el modelo social de la diversidad, concibe las diferencias individuales como una oportunidad para fortalecer los procesos pedagógicos y mejorar las prácticas educativas hacia una mayor equidad. Este enfoque implica asumir que las necesidades educativas deben ser parte de la planificación propiciando una cultura inclusiva a través de la ejecución de las políticas públicas. No obstante, su implementación enfrenta desafíos significativos, tanto estructurales como actitudinales:

Falta de competencias docentes: muchos docentes manifiestan inseguridad y resistencia al cambio debido a la escasa formación en metodologías inclusivas (Zapata Chiroque et al., 2023).

Formación inadecuada: los programas formativos no siempre abordan de manera sólida el enfoque inclusivo, lo que genera una disociación entre teoría y práctica.

Resistencias culturales: persisten actitudes negativas hacia la atención a la diversidad, muchas veces percibida como una carga adicional (Rabi et al., 2018; Latorre et al., 2022).

Limitación de recursos: la ausencia de materiales adaptativos y tecnologías de apoyo limita la aplicación de estrategias inclusivas (Collin et al.) En América Latina, y particularmente en Ecuador, estas limitaciones se ven agravadas por factores estructurales como la pobreza, la falta de recursos, la escasa articulación interinstitucional y la limitada formación docente especializada (Aldabas, 2022; Bert y Alvarado, 2019; Serón et al., 2020). Los programas formativos, en muchos casos, priorizan contenidos teóricos sin ofrecer suficientes oportunidades de práctica en contextos inclusivos reales (Peña et al., 2018).

Frente a esta problemática, el presente estudio desarrolla una revisión sistemática de la literatura publicada en los últimos cinco años, a partir de la coyuntura de la pandemia de 2020, con el propósito de examinar el corpus teórico y empírico disponible sobre los programas de formación docente orientados a la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) en la educación básica. A partir de ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las características esenciales de los programas de formación docente orientados a la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas en la educación básica?

¿Qué enfoques, metodologías y contenidos se integran en los programas de formación inicial y continua en el marco de la educación inclusiva?

¿Qué evidencia empírica existe sobre la eficacia de estos programas en la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas?

¿Cuáles son los desafíos y limitaciones más frecuentes en su implementación, tanto a nivel nacional como internacional?

¿Qué recomendaciones derivadas de la literatura pueden orientar el fortalecimiento de programas formativos inclusivos?

La finalidad de esta revisión sistemática se fundamenta en la necesidad de consolidar un panorama claro, actualizado y riguroso sobre cómo se están configurando los programas de formación docente en relación con la atención a las necesidades educativas específicas (NEE) en el nivel de educación básica o etapa escolar. Al analizar la evidencia científica disponible, se busca comprender no solo las características estructurales y metodológicas de dichos programas, sino también su impacto en la construcción de prácticas pedagógicas más inclusivas, sostenibles y contextualizadas. Esta revisión pretende responder a una doble necesidad: por un lado, fortalecer la formación del profesorado mediante estrategias basadas en la evidencia y, por otro, aportar insumos relevantes para la formulación de políticas educativas que promuevan entornos escolares verdaderamente inclusivos. Al identificar enfoques, modelos, logros y limitaciones presentes en diversas experiencias nacionales e internacionales, esta investigación permite proyectar recomendaciones orientadas a mejorar la calidad y pertinencia de la preparación docente en contextos de creciente diversidad.

Metodología

La presente revisión sistemática se desarrolló conforme al procedimiento establecido por la guía PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), reconocida por su rigurosidad metodológica en la planificación, ejecución y presentación de revisiones de literatura (Page et al., 2021). Su

adopción permitió garantizar la transparencia, la coherencia interna y la trazabilidad del proceso, desde la formulación de la pregunta de investigación hasta la selección final de los estudios incluidos.

El uso de PRISMA resultó especialmente relevante para el campo educativo, dado que permitió abordar la diversidad de enfoques, contextos y diseños metodológicos característicos de los estudios sobre formación docente en educación inclusiva. La aplicación de sus 27 ítems facilitó la descripción detallada de los criterios de inclusión y exclusión, la construcción de estrategias de búsqueda, la selección rigurosa de estudios, así como la evaluación del sesgo y la síntesis de resultados. El proceso metodológico siguió las cuatro etapas establecidas en el protocolo PRISMA: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

En la fase de identificación, se realizó una búsqueda estructurada en seis bases de datos académicas: Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, EBSCOhost y Google Scholar. La elección de estas fuentes respondió a su relevancia pedagógica y a su cobertura de literatura científica en español e inglés. Para garantizar la exhaustividad de la búsqueda, se diseñó una estrategia que combinó descriptores controlados y términos libres, articulados mediante operadores booleanos (AND, OR), truncamientos (*) y combinaciones para frases exactas.

Los términos clave utilizados en la búsqueda fueron: “formación docente”, “educación inclusiva”, “necesidades educativas específicas” y “educación básica”. Esta combinación se ajustó sintácticamente a los requisitos de cada motor de búsqueda. Asimismo, se determinaron los siguientes criterios de inclusión: estudios publicados entre 2017 y 2025, en idioma español o inglés, con acceso a texto completo, revisados por pares, de naturaleza empírica (cuantitativa, cualitativa o mixta) y que abordaran de forma directa procesos de formación docente orientados a contextos escolares inclusivos.

En correspondencia, se excluyeron los duplicados, los estudios de tipo teórico o ensayístico, aquellos sin revisión por pares, los que se encontraban fuera del período temporal establecido y los que no respondían al objetivo de la investigación. La aplicación de los criterios se llevó a cabo en dos etapas: en primer lugar, la revisión de títulos y resúmenes, y posteriormente la lectura íntegra de los textos seleccionados preliminarmente.

Para el control del proceso de selección se empleó una matriz de cribado elaborada en Microsoft Excel, en la cual se registraron variables como el título del estudio, autores, año de publicación, país de origen, enfoque metodológico, tipo de muestra, objetivo del estudio y disponibilidad de texto completo. Este instrumento permitió sistematizar las decisiones tomadas en cada fase y asegurar la trazabilidad de las mismas.

Además, se elaboró un plan de trabajo interno que se desarrolló de manera rigurosa en todas las etapas de la revisión. Este plan fue validado por el equipo investigador y se mantuvo como soporte operativo durante todo el proceso, evaluado bajo las mismas condiciones, evitando así sesgos interpretativos y asegurando la coherencia metodológica. Las decisiones adoptadas en cada etapa fueron documentadas conforme al diagrama de flujo PRISMA, lo que contribuyó a fortalecer la transparencia del procedimiento seguido (Page et al., 2021).

Respecto a la distribución temporal de los estudios selectos, la revisión evidencia un incremento sostenido en la producción científica vinculada a la formación docente e inclusión educativa durante el periodo 2017-2025, con un repunte significativo a partir de 2020 y un pico de publicaciones en el año 2023. Este incremento parece responder al impulso internacional para fortalecer las políticas formativas inclusivas en el contexto postpandemia. El año 2024 también reflejó una producción relevante, especialmente centrada en el impacto de la formación inicial y continua sobre la práctica docente. En contraste, los años 2020 y 2022 registraron una actividad moderada en la temática. Esta evolución sugiere un interés académico sostenido en los últimos años, con una orientación hacia enfoques metodológicos más rigurosos e integradores, que consideran tanto la autoeficacia del profesorado como las condiciones institucionales que inciden en la implementación de prácticas inclusivas.

Figura 1
Diagrama PRISMA

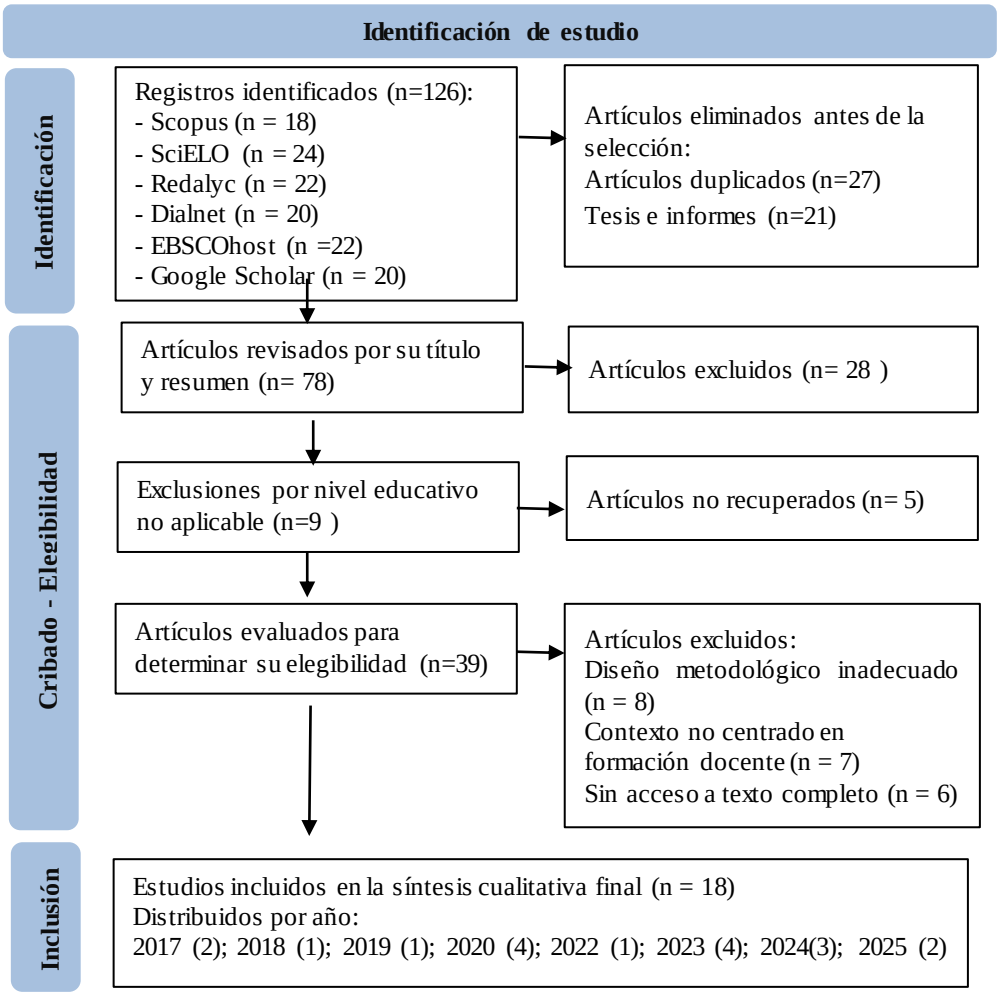


Tabla 1
Matriz de cribado de estudios incluidos en la revisión sistemática (2017–2025)

Autor (es)	Año	País	Diseño metodológico	Población de estudio	Objetivo del estudio	Categoría PRISMA
Pegalajar y Colmenero	2017	España	Cuantitativo (descriptivo)	Docentes de ESO	Examinar actitudes y formación inicial respecto a la inclusión	Conceptualización
Flores et al.	2017	México	Cualitativo (etnográfico)	Docentes en formación	Analizar efectos de la formación docente inclusiva en la práctica	Conceptualización
Peña et al.	2018	México	Cualitativo	Docentes de básica	Explorar implementación de prácticas pedagógicas inclusivas	Métodos
Bert y Alvarado	2019	Argentina	Cualitativo	Docentes de primaria	Analizar co-enseñanza y trabajo colaborativo	Métodos

García et al.	2020	España	Cualitativo	Formadores universitarios	Estudiar enfoque inclusivo en la formación inicial	Conceptualización
Diez Gutiérrez	2020	España	Cualitativo	Docentes en ejercicio	Evaluar programas de formación continua con enfoque inclusivo	Formación docente
Murillo et al.	2020	México	Cualitativo	Docentes y directivos	Analizar compromiso institucional y docente en inclusión	Métodos
Reyes-Parra et al.	2020	Colombia	Revisión sistemática	Estudiantes, docentes y familias	Clasificar líneas de investigación sobre inclusión	Actitudes
Carrascal et al.	2022	España	Cualitativo	Formadores	Describir condiciones para pedagogía inclusiva	Métodos
Gómez Marí et al.	2023	España	Cuantitativo (cuasi-experimental)	Futuros docentes	Medir impacto de formación inclusiva en actitudes y autoeficacia	Actitudes
Serna	2023	Rep. Dominicana	Cualitativo	Docentes en formación	Explorar percepción sobre formación inicial en inclusión	Conceptualización
Rodríguez Otero	2023	Colombia	Cuantitativo (descriptivo)	Docentes en ejercicio	Estudiar representaciones sociales sobre inclusión	Actitudes
Zapata Chiroque	2023	Perú	Revisión sistemática empírica	Docentes	Analizar prácticas inclusivas y formación docente	Formación docente
Valderrama	2024	Ecuador	Cuantitativo (preexperimental)	Docentes en formación	Evaluar desempeño docente postformación	Métodos
Morales Endrino et al.	2024	España	Cuantitativo (descriptivo)	Docentes en formación	Explorar percepción sobre la CDPD y la formación inclusiva	Actitudes
PRODEV LatAm	2024	LatAm/Caribe	Mixto	Docentes, formadores	Evaluar programas de desarrollo profesional inclusivo	Formación docente
Kimhi y Bar Nir	2025	Israel	Cualitativo	Formadores, candidatos	Analizar políticas de formación inclusiva	Formación docente
Borja Ramos	2025	Ecuador	Reflexión empírica	Docentes	Analizar competencias docentes para inclusión en América Latina	Formación docente

Resultados y discusión

La evidencia empírica recopilada a través del protocolo PRISMA revela que la formación docente en educación inclusiva se estructura en torno a cuatro categorías fundamentales: (1) conceptualización de la formación docente; (2) actitudes hacia la inclusión; (3) métodos y desarrollo inclusivos; y (4) formación docente en la inclusión.

Conceptualización de la formación docente para la educación inclusiva

Los estudios analizados coinciden en definir la formación docente para la inclusión como un proceso continuo, dinámico y situado, orientado a eliminar las barreras a la educación como derecho de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas específicas (NEE). Esta formación debe favorecer una comprensión integral de la diversidad como un valor educativo, promoviendo no solo competencias técnicas, sino también actitudes comprometidas con la equidad y la justicia social.

Diversas investigaciones señalan que la formación inclusiva debe articular relaciones profesionales y sociales basadas en la confianza, como condición para planificar e implementar prácticas inclusivas efectivas (Flores et al., 2017; García et al., 2020). Desde un enfoque regional, autores latinoamericanos como Lozano et al. (2021) destacan brechas persistentes en los programas de formación inicial, debido a estructuras curriculares poco sensibles a las diferencias socioculturales. Pegalajar y Colmenero (2017), en el contexto español, identifican limitaciones similares en la formación inicial, a pesar de una actitud favorable del profesorado hacia la inclusión. Serna (2023), en República Dominicana, enfatiza que la formación recibida suele ser teórica y desvinculada de las realidades escolares, con escasa preparación para el trabajo colaborativo y la adaptación curricular.

No obstante, también surgen algunas tensiones conceptuales. Mientras ciertos estudios destacan la dimensión relacional y colaborativa como eje de la formación inclusiva, otros como el de Sierra y García (2020) proponen enfoques estructurales y sistémicos, centrados en el rediseño institucional y las políticas educativas. Además, se observan diferencias regionales: en Europa predomina una orientación hacia competencias prácticas docentes, mientras que en América Latina se enfatiza la necesidad de una articulación con los principios de justicia social (Lozano et al., 2021).

A partir de estas evidencias, la conceptualización de la formación docente para la inclusión, aunque abordada desde diversas perspectivas, converge en una visión integral que articula principios éticos, pedagógicos y contextuales. Esta formación debe promover un enfoque humanista, sustentado en los derechos humanos y la afirmación de la diversidad como valor educativo. Asimismo, requiere integrar sólidamente los saberes teóricos con experiencias prácticas y reflexivas, que permitan al docente comprender las complejidades del aula diversa.

Se plantea, además, la necesidad de formar profesionales comprometidos con la transformación educativa, capaces de identificar y eliminar barreras que afectan el aprendizaje y la colaboración de todos los estudiantes. Finalmente, se destaca la urgencia de transitar de modelos centrados en la preparación técnica hacia propuestas formativas críticas, éticas y contextualizadas, que responden a los desafíos reales de la inclusión en contextos educativos complejos y socialmente diversos.

Actitudes del profesorado hacia la inclusión

Doce estudios revisados exploran las actitudes del profesorado frente a la inclusión, revelando una polarización entre quienes la asumen como una responsabilidad ética y quienes identifican obstáculos, como la falta de recursos, la formación insuficiente o las limitaciones de tiempo. Existe consenso en que las actitudes positivas se asocian a experiencias formativas previas en inclusión, al contacto con estudiantes con NEE o a procesos de reflexión profesional (Gómez Marí et al., 2023).

Los estudios coinciden en que las actitudes docentes constituyen un factor determinante en la implementación de prácticas inclusivas. El estudio experimental de Gómez Marí et al. (2023) muestra que la formación específica —especialmente cuando incluye el análisis de casos, la legislación y los testimonios— incide positivamente en las actitudes y en la autoeficacia percibida de los futuros docentes. Sin embargo, estas actitudes suelen estar mediadas por concepciones limitadas de la inclusión, aún próximas a la integración.

Se identifican diferencias entre docentes en formación y en ejercicio. Mientras los primeros tienden a mostrar mayor apertura hacia la inclusión, los segundos presentan representaciones más tradicionales, asociadas en muchos casos a una visión asistencialista y centrada exclusivamente en la discapacidad (Rodríguez Otero, 2023).

Entre las variables que influyen en las actitudes se destacan: (a) la edad y la experiencia, con una tendencia a posturas más conservadoras en docentes con mayor trayectoria; (b) la calidad y el enfoque de la formación recibida; (c) experiencias personales positivas con personas con discapacidad; y (d) la percepción de autoeficacia docente (Kunz et al., 2021).

Las actitudes del profesorado hacia la inclusión representan un factor clave para la consolidación de políticas educativas orientadas a la equidad. Si bien los estudios revisados evidencian un núcleo de disposición

positiva, particularmente entre los docentes en formación, esta actitud inicial no siempre se traduce en prácticas inclusivas efectivas. Persiste una brecha significativa entre el discurso y la acción pedagógica, alimentada por la inseguridad profesional, la limitada formación contextualizada y una comprensión restringida de lo que implica realmente enseñar en contextos de diversidad. En este sentido, la formación continua, el acompañamiento reflexivo y el contacto directo con realidades educativas heterogéneas emergen como condiciones esenciales para transformar dichas actitudes en compromisos pedagógicos genuinos, sostenibles y orientados a la justicia.

Métodos y desarrollo profesional para la inclusión

Quince estudios incluidos destacan la relevancia de metodologías activas, reflexivas y colaborativas como condiciones necesarias para un desarrollo profesional inclusivo. Prácticas como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo por proyectos y la co-enseñanza permiten consolidar estrategias centradas en el estudiante y adaptadas a sus necesidades (Peña et al., 2018; Carrascal et al., 2022).

En esta línea, autores como Kimhi et al. (2019) y Grassi-Roig (2022) subrayan la importancia de fomentar la autoevaluación docente y la investigación-acción como herramientas para el mejoramiento continuo. Leifler (2020) aboga por la planificación curricular desde la diversidad, mientras que Tamm et al. (2019) resaltan la creación de climas escolares acogedores. En el contexto latinoamericano, Bert y Alvarado (2019) documentan experiencias exitosas de co-enseñanza y trabajo entre pares como prácticas colaborativas efectivas.

Las diferencias entre contextos geográficos también son notables. En Europa y el norte global, se privilegia la preparación técnica frente a desafíos conductuales y adaptación de materiales. En contraste, en Iberoamérica, los estudios tienden a valorar el compromiso ético y político del docente como pilar de la formación inclusiva (Murillo et al., 2020).

Sin embargo, se identifican obstáculos comunes: escasez de recursos, sobrecarga administrativa, modelos de formación descontextualizados y falta de acompañamiento institucional.

La categoría relativa a los métodos y al desarrollo inclusivo del profesorado revela que la inclusión educativa no puede entenderse como la simple adopción de nuevas metodologías, sino que exige un proceso de desarrollo profesional integral, estructurado sobre principios de justicia educativa y transformación social. Las prácticas pedagógicas inclusivas más eficaces son aquellas que combinan enfoques colaborativos, evaluación formativa, trabajo interdisciplinar y adaptación contextual a las realidades escolares. En este marco, la reflexión crítica sobre la práctica y el compromiso ético del profesorado se constituyen en condiciones indispensables para lograr que los métodos aplicados no solo respondan a criterios técnicos, sino que se traduzcan en acciones sostenidas que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Formación docente en inclusión: visión integral

Trece estudios profundizan en el carácter estructural de la formación docente inclusiva, proponiendo una visión holística que articule lo teórico, lo práctico y lo ético. Esta formación debe habilitar a los docentes para identificar barreras, diseñar estrategias adaptadas y ejercer su rol desde una perspectiva de equidad (Gómez Marí et al., 2023; Valderrama, 2024).

Los hallazgos coinciden en que la formación inicial aún es deficitaria en contenidos específicos sobre inclusión (Pegalajar y Colmenero, 2017), mientras que la formación continua presenta problemas de oferta, contextualización y articulación con las realidades escolares (Zapata Chiroque, 2023). No obstante, las experiencias formativas estructuradas para docentes en ejercicio han demostrado impactos positivos en la práctica profesional, especialmente cuando incorporan diseño universal, gestión emocional y coeducación (Diez Gutiérrez, 2020).

Entre los principales obstáculos se identifican: ausencia de un currículo inclusivo, falta de política institucional clara, escasa mentoría débil especializada y vinculación entre universidades y sistemas educativos locales.

Desde Latinoamérica, estudios de Herrera et al. (2018), Diez (2020) y Ponce y Barcia (2020) proponen repensar la formación docente desde una perspectiva sociocultural crítica, en la que la diversidad sea reconocida como valor colectivo y no solo como categoría técnica.

La formación inclusiva debe concebirse como un proceso articulado, continuo y situado, que combina componentes cognitivos, afectivos y prácticos. Las instituciones formadoras deben integrar modelos pedagógicos inclusivos tanto en el contenido como en la forma de enseñar, promoviendo experiencias auténticas, colaboración y reflexión crítica como ejes transformadores.

La evidencia empírica revisada pone de manifiesto que la formación docente para la inclusión debe ser concebida como un proceso articulado, situado y de carácter continuo, que responde de manera coherente a las complejidades de los contextos educativos diversos. Esta formación exige la integración equilibrada de componentes cognitivos, afectivos, normativos y prácticos, capaces de desarrollar en el profesorado no solo competencias técnicas, sino también sensibilidad ética y compromiso social. En este sentido, resulta

imprescindible que las instituciones formadoras transiten hacia modelos pedagógicos inclusivos que se reflejen tanto en los contenidos como en las estrategias didácticas empleadas. Las propuestas formativas más efectivas son aquellas que se sustentan en experiencias auténticas, promueven el trabajo colaborativo y fomentan una reflexión crítica constante sobre la práctica docente en clave de equidad y justicia educativa.

Tabla 2

Comparativa de las cuatro categorías

Categoría	Coincidencias	Diferencias / Tensiones	Autores destacados
Conceptualización de la formación docente	Formación como proceso continuo, ético y centrado en la diversidad. Diversidad como valor.	Enfoques más relacionales vs. estructurales; diferencias regionales en el abordaje.	Flores, Lozano, Pegalajar, Serna.
Actitudes del profesorado	Actitudes positivas favorecen la inclusión; influyen la formación, experiencia previa y autoeficacia.	Docentes en formación muestran mejores actitudes que en ejercicio. Confusión entre inclusión e integración.	Gómez Mari, Rodríguez Otero
Métodos y desarrollo inclusivo del profesorado	Uso de metodologías activas, colaborativas y centradas en el estudiante. Enfoque sistémico.	Contraste entre abordajes técnicos (Norte) y ético-políticos (Latinoamérica).	Peña, Carrascal, Grassi-Roig, Leifler, Murillo.
Formación docente en la inclusión	Necesidad de formación continua, articulada, situada y con componente práctico y normativo.	Desarticulación entre formación inicial y continua. Carencia de experiencias prácticas acompañadas.	Gómez Marí, Valderrama, Zapata Chiroque, Diez Gutiérrez.

Conclusiones

La revisión sistemática desarrollada ha permitido identificar tendencias, avances y desafíos en la formación del profesorado para atender las necesidades educativas específicas desde una perspectiva inclusiva. A partir de la síntesis de estudios empíricos recientes, se establecen cuatro ejes interpretativos que estructuran la comprensión actual del fenómeno: la conceptualización de la formación, las actitudes del profesorado, los métodos pedagógicos inclusivos y los modelos formativos.

En cuanto a la conceptualización, los estudios coinciden en la necesidad de una formación concebida como un proceso ético, continuo y situado, orientado a la transformación de las prácticas docentes y al reconocimiento de la diversidad como principio pedagógico. No obstante, persisten enfoques fragmentarios que limitan su eficacia.

Respecto a las actitudes del profesorado, se constata que estas influyen significativamente en la implementación de prácticas inclusivas. Si bien se evidencian disposiciones positivas, especialmente en docentes en formación, aún subsisten representaciones tradicionales y niveles de autoeficacia bajos que limitan el compromiso real con la inclusión.

En lo referido a los métodos y al desarrollo profesional, los estudios resaltan la efectividad de enfoques activos, colaborativos y reflexivos. Las metodologías que incorporan experiencias prácticas y acompañamiento institucional muestran un mayor impacto en la adquisición de competencias inclusivas.

Por último, en la dimensión formativa, se identifica una brecha entre la formación inicial y la formación continua, así como una débil articulación entre contenidos teóricos y contextos reales de intervención. Se

evidencia la necesidad de replantear los programas formativos desde una lógica integral, con perspectiva de derechos y con anclaje en la práctica pedagógica cotidiana.

En síntesis, la formación del profesorado para la educación inclusiva requiere un rediseño estructural que responda tanto a las exigencias normativas como a las realidades escolares. Ello implica revisar el currículo de la formación docente, fomentar políticas institucionales coherentes y fortalecer dispositivos de acompañamiento que garanticen el desarrollo profesional inclusivo. Estos hallazgos pueden servir de base para futuras investigaciones, así como para la toma de decisiones en el contexto académico de la educación superior y en el ámbito de la gestión del talento humano en instituciones escolares, como política educativa de mejora continua.

Referencias

Aldabas, R. (2022). Teacher preparation for inclusive education: A review of studies. *International Journal of Inclusive Education, 26*(7), 644–660. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826

Bert, M., y Alvarado, P. (2019). Prácticas inclusivas en la docencia colaborativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 103–121. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/issue/download/2019_13_1/27

Carrascal, S., Romero, J., y Martínez, L. (2022). Formación docente inicial y pedagogía inclusiva. *Educación XX1, 25*(1), 233–252. https://doi.org/10.5944/educxx1.28755

Collins, JW, Reichard, C. y Zhang, N. (2017). El papel de los educadores especiales en el fomento de la educación rural inclusiva. *Revista de Educación Rural.*

Diez Gutiérrez, E. (2020). Educación para el bien común: Una apuesta formativa. *Revista Iberoamericana de Educación, 84*(1), 65–80. https://doi.org/10.35362/rie8413731

Echeita, G. (2021). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(1), 55–70. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.4

Flores, M., González, R., y Luna, S. (2017). Formación docente y diversidad: Experiencias inclusivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(74), 467–495. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8254469.pdf

García, J., Ruiz, C., y Salinas, A. (2020). Estrategias de formación docente para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(1), 101–120. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/828

Gezer-Demirdağlı, Ş., y Cavkaytar, A. (2022). Eficacia del programa de desarrollo profesional docente inclusivo en línea. *Educación y Formación en Autismo*, *57*(1), 92–103. https://eric.ed.gov/?id=

Gómez Marí, I., Lacruz-Pérez, I., y Gil, L. (2023). Análisis del impacto de un curso sobre educación inclusiva en actitudes y autoeficacia. *Revista de Educación, 399*, 197–220. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-572

González Olivares, Á. L., y Blanco García, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: Reto docente de la educación especial. *Opción , 31*(3), 582–604. https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567030.pdf

Grassi-Roig, M. (2022). Formación del profesorado y metodologías inclusivas. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 10*(2), 35–47. https://oa.upm.es/87360/1/MAURO_GRASSI_ROIG.pdf

Herrera, JI, Crisol, M., y Montes, A. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva: experiencia desde la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(1), 1–15. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100021

Kimhi, E., y Bar Nir, D. (2025). Inclusion in teacher education: Perceptions and institutional practices. *International Journal of Inclusive Education.* https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1510314/full

Kunz, A., Rüegsegger, N., y Forlin, C. (2021). Predicting attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 736–751. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884

Leifler, E. (2020). Universal design for learning: Una estrategia inclusiva para la enseñanza. *Journal of Inclusive Education, 4*(3), 76–88.

Lozano, S., Gaibor, V., y Montenegro, A. (2021). Brechas en la formación docente inicial. *Revista Educación y Sociedad*, 32(2), 201–221. https://revistaeduysoc.acees.net/

Morales Endrino, J. A., Molina Saorín, J., y Díaz Santa María, Y. (2024). Percepción del profesorado en formación sobre la CDPD y la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(2), 139–155. https://doi.org/10.6018/reifop.548901

Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., y Martínez-Garrido, C. (2020). Inclusión educativa en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(1), 11–28. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/issue/download/2020_14_1/25

PRODEV LatAm. (2024). *Evaluación de programas de desarrollo profesional docente para la inclusión*. Informe regional interno. [Manuscrito no publicado]

Pegalajar, M. C., y Colmenero, M. J. (2017). Formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad. *Revista de Investigación Educativa, 35*(2), 469–485. https://doi.org/10.6018/rie.35.2.265171

Page, MJ, McKenzie, JE, Bossuyt, PM, Boutron, I., Hoffmann, TC, Mulrow, CD, ... y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *BMJ*, *372*(71). https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Peña, J., Díaz, L., y Romero, C. (2018). Evaluación de estrategias inclusivas en aulas de educación básica. *Revista de Estudios Pedagógicos, 44*(3), 145–167. https://www.redalyc.org/journal/5717/571775631009/html/

Ponce, J., y Barcia, R. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Revista Científica de Educación, 5*(2), 33–48. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7467933.pdf

Reyes-Parra, R., González, S., y Cárdenas, J. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Educación, 78*, 85–112. https://doi.org/10.17227/rce.num78-10035

Rodríguez Otero, L. (2023). Representaciones sociales del profesorado sobre la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa, 41*(1), 87–106. https://doi.org/10.6018/rie.504391

Serna, L. (2023). Formación inicial docente y educación inclusiva: Estudio cualitativo. *Revista Educación y Pedagogía, 35*(2), 125–140.

Sierra Socorro, JJ, y García Reyes, O. (2020). La educación inclusiva: su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de Educación, 18*(1), 134–154. https://doi.org/10.XXXX/xxxxx

Tamm, M., Leijen, Ä., y Pedaste, M. (2019). Promoting inclusive classroom climates: The role of teacher reflection and support. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102–118. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102918

Valderrama, A. (2024). Formación en educación inclusiva y desempeño docente. *Revista Colombiana de Educación, 87*(2), 33–59. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2665-02822024000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Zapata Chiroque, M. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Innova Educación, 5*(1), 65–90. https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.01.005