



Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática

Teacher training in inclusive education: A systematic review

Formação de professores em educação inclusiva: uma revisão sistemática

ARTÍCULO DE REVISIÓN



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1022>

Laura Elvira Banda Ortiz 
lbandao@ucvvirtual.edu.pe

Ángel Johel Centurión Larrea 
acenturionla@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido 14 de noviembre 2023 | Aceptado 11 de diciembre 2023 | Publicado 1 de abril 2025

RESUMEN

Los cambios científicos, tecnológicos y socioculturales han impulsado transformaciones en los sistemas educativos, exigiendo una formación docente orientada a la inclusión. El presente artículo tuvo como objetivo analizar estudios recientes sobre propuestas de mejora en la formación inicial y continua del profesorado para una educación inclusiva, publicados entre 2020 y 2023. Se realizó una revisión sistemática bajo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020, seleccionando 17 artículos mediante una estrategia de búsqueda con descriptores relacionados con la formación docente y la educación inclusiva, utilizando los operadores booleanos AND y OR. Los hallazgos evidencian que el rol del docente es fundamental para garantizar una educación inclusiva, por lo que se requiere una preparación constante desde las universidades y otras instituciones formativas. Se concluye que la educación para todos se sustenta en modelos teóricos que favorecen el desarrollo integral del docente inclusivo.

Palabras clave: Docente; Educación inclusiva; Formación; Competencia

ABSTRACT

Scientific, technological and sociocultural changes have driven transformations in educational systems, demanding teacher training oriented to inclusion. This article aimed to analyze recent studies on proposals for improvement in initial and continuing teacher training for inclusive education, published between 2020 and 2023. A systematic review was conducted under the guidelines of the PRISMA 2020 statement, selecting 17 articles through a search strategy with descriptors related to teacher training and inclusive education, using the Boolean operators AND and OR. The findings show that the role of the teacher is fundamental to guarantee inclusive education, which requires constant preparation from universities and other training institutions. It is concluded that education for all is based on theoretical models that favor the integral development of the inclusive teacher.

Key words: Teacher; Inclusive education; Training; Competence

RESUMO

As mudanças científicas, tecnológicas e socioculturais têm impulsionado transformações nos sistemas educacionais, exigindo uma formação de professores voltada para a inclusão. O objetivo deste artigo foi analisar estudos recentes sobre propostas para melhorar a formação inicial e em serviço de professores para a educação inclusiva, publicados entre 2020 e 2023. Uma revisão sistemática foi conduzida de acordo com as diretrizes da declaração PRISMA 2020, selecionando 17 artigos por meio de uma estratégia de busca com descritores relacionados à formação de professores e à educação inclusiva, usando os operadores booleanos AND e OR. Os resultados mostram que o papel dos professores é fundamental para garantir a educação inclusiva, o que exige preparação constante das universidades e de outras instituições de treinamento. Conclui-se que a educação para todos é baseada em modelos teóricos que favorecem o desenvolvimento integral do professor inclusivo.

Palavras-chave: Professor; Educação inclusiva; Treinamento; Competência

INTRODUCCIÓN

En el pasado la inclusión en la educación no era para todos; siendo algunas personas discriminadas y rezagadas de este derecho, no sólo por razones de discapacidad física y cognitiva, sino, por aspectos de pobreza, etnia, migración, idioma, entre otros. Negándoles a tener un desarrollo integral y dividiendo a la sociedad en dos: excluidos e incluidos (Pérez y Vigo 2022). Sin embargo, desde el siglo X, conferencias internacionales han fomentado jurídicamente una educación inclusiva, proponiendo la inserción de los estudiantes con necesidades diversas con un sistema de enseñanza y currículum igualitario (Sierra y García, 2020). Desde esta perspectiva, muchos países asumieron la necesidad de estructurar políticas educativas para la atención de todos los educandos, generando aprendizajes que le permitan desarrollarse en la sociedad durante toda su vida.

Por consiguiente, una investigación de esta índole recobra importancia y permite reflexionar dialécticamente sobre una verdadera educación inclusiva, asumiendo estrategias innovadoras para aceptar y respetar las diferentes características del estudiante para hacer de la educación más justa, cohesionada e igualitaria, sin segregación alguna (Reyes-Parra et al., 2020). Por esta razón, resulta esencial conocer aspectos innovadores de formación inicial y continua de los profesionales en educación para una labor eficiente frente a la diversidad (Martins y Da Silva, 2016). considerando

que a nivel de centros universitarios aún persisten dificultades para concretizar una buena formación del futuro maestro en inclusión (Flores et al., 2021).

La inclusión educativa se ha convertido en una prioridad global, con la UNESCO promoviendo una educación de calidad para todos, con aprendizajes que permita enriquecer sus vidas (Hurtado et al., 2022). La autoeficacia del docente es crucial para la efectividad de una práctica pedagógica inclusiva (Martínez et al., 2023). Por lo tanto, los profesores deben tener una formación y preparación adecuada para responder a las necesidades educativas específicas de sus estudiantes (Villegas, 2022). Significa entonces que los responsables de los distintos sistemas educativos deben promover una formación con enfoque inclusivo en los futuros maestros y en aquellos que se encuentran en servicio para atender a estudiantes con características heterogéneas (Larrota y Uribe, 2023).

Sin embargo, hasta la actualidad, el maestro de Educación Básica ha recibido escasa formación impidiendo alinearse con una enseñanza acorde con las exigencias de una educación inclusiva. A esto se suma la formación insuficiente sobre interculturalidad que reciben los estudiantes de pedagogía y que desde las universidades urge reformar los currículos o planes de estudio e ir construyendo una verdadera identidad profesional, y comprometerse brindar una educación desde la diversidad cuando egresen (Friz et al., 2022).

Las actitudes positivas que poseen los estudiantes de pregrado frente al modelo inclusivo, se debe fortalecer, otorgando mayor tiempo a las actividades prácticas para un mejor entendimiento de los conceptos teóricos y prácticos. De esta manera cumplirá una labor más eficaz y sin excluir a ningún estudiante por criterios de diversidad (Arnaiz-Sánchez et al., 2022).

El reto de las universidades estaría en promover un nuevo perfil del docente egresado para responder a una educación de calidad y para todos en la enseñanza (Castillo, 2021). En cuanto a los maestros y maestras en actividad, aún tienen una visión equivocada con relación al concepto de inclusión educativa, asumiendo una enseñanza integradora más que inclusiva (La Cruz-Pérez et al., 2022). Resulta imperativo considerar en su formación y capacitación el factor de la dimensión actitudinal; siendo ello uno de los pilares para generar escuelas inclusivas. Junto a ello, fomentar el trabajo cooperativo, la investigación e innovación (Rodríguez et al., 2021). Significa pues, que al impulsar un compromiso ético en la formación profesional docente se estará asegurando el derecho a una educación con igualdad de oportunidades para todos los educandos (Otondo y Núñez, 2023).

Entonces, la verdadera formación inicial del maestro y en servicio debe ser prioridad de los sistemas educativos (Tárraga et al., 2020). Tal formación debe trascender los aspectos

didácticos de la inclusión y ampliar su capacidad de análisis desde una dimensión reflexiva, así como la construcción de saberes pertinentes a la complejidad de cada contexto desde la investigación (Herrera-Seda et al., 2021). Sólo así se estará asumiendo el deber docente en brindar una educación eliminando todo tipo de discriminación y exclusión, dando cumplimiento al objetivo (ODS4) previstos en la Agenda 2030 UNESCO, 2020.

Una educación inclusiva permite la interacción de modelos teóricos sociales, psicológicos, cognitivos y culturales, otorgando una formación holística del docente, con identidad profesional y competencial para una verdadera atención educativa desde la inclusión. Así, la teoría humanista, considera a la formación del maestro como componente clave para alcanzar una educación de calidad, respetando las diferencias personales y favoreciendo la convivencia donde la participación y aporte de cada estudiante beneficie a todos (Mundaca y Carro, 2021). La teoría constructivista apunta a formar maestros investigadores y expertos colaboradores, potenciando la innovación pedagógica y el aprendizaje participativo-colaborativo, propiciando una enseñanza de calidad (Soroa y Karrera, 2023). Una escuela inclusiva no es un sueño, sino un lugar donde concurren los educandos con ciertas habilidades específicas para recibir una educación más humana y equitativa, resaltando así el modelo humanista (Larrota y Uribe,

2023). Todo ello ha conllevado a una reflexión de las autoridades políticas españolas en reconocer que las universidades deben mejorar la formación del maestro, en relación a aspectos de inclusión (Sánchez y Pérez, 2021).

En Latinoamérica, algunos países han considerado un avance con respecto a educación inclusiva; generando reformas y políticas educativas, dentro de los cuales destaca la preparación de los maestros en actividad y en formación, para cumplir los desafíos que propugna una educación inclusiva. Frente a ello, Chile, a través del MINEDUC continúa recibiendo apoyo a nivel internacional con el compromiso de establecer innovaciones curriculares y asegurando la calidad de formación de los profesionales en educación (Cornejo, 2022). Otro país que se ha visto reflejado a través de sus proyectos sociales y políticos inclusivos es Cuba, abordando cierta necesidad desde distintos sectores, colocando a la persona en el centro de las acciones para su transformación de manera íntegra desde una verdadera formación inicial y continua de los maestros (Palacios y Nova, 2023). Frente a ello, resulta necesario plantear la siguiente interrogante ¿Cuáles son las características de los estudios que se han publicado sobre propuestas de mejora en la formación inicial y continua de los docentes para una educación inclusiva durante el año 2020 al 2023?

El objetivo de este estudio es describir la formación inicial y continua de los docentes para una educación inclusiva. También, identificar las definiciones de las variables de estudio más utilizados en los artículos publicados, identificar las teorías que sustentan dichas variables.

METODOLOGÍA

Este estudio siguió una metodología de revisión sistemática bajo los lineamientos PRISMA 2020, con un enfoque cualitativo-descriptivo para analizar estudios publicados entre enero de 2020 y diciembre de 2023 sobre formación docente en educación inclusiva. La primera búsqueda consistió en realizar una investigación en Scopus. Los descriptores de investigación estuvieron relacionados con “Formación inicial y continua del docente en educación inclusiva”. Se procedió a revisar la base de datos Scopus, permitiendo obtener 1183 resultados.

Para la segunda búsqueda se utilizaron las siguientes fuentes de información y estrategia de búsqueda: Se consultaron Scopus y Web of Science (WOS), por su cobertura multidisciplinaria y rigurosidad en indexación. La búsqueda se realizó el 15 de marzo de 2024 utilizando los operadores booleanos: Text ("Teacher training" OR "Formación docente") AND ("Inclusive education" OR "Educación inclusiva") AND ("Initial training" OR "Continuing education")

Se aplicaron filtros por fecha (2020-2023) y tipo de documento (artículos científicos). Habiendo encontrado 553 resultados en Scopus y 9 documentos, en WOS obteniendo como resultado de búsqueda un total de 562 artículos encontrados

en las mencionadas bases de datos. Luego, se procedió a la selección de las fuentes, considerando como criterios de inclusión y exclusión lo reflejado en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
- Artículos publicados con respecto a la formación inicial y continua de los docentes para un buen desempeño en las escuelas inclusivas. - Estrategias y metodologías aplicadas en escuelas regulares para ejercer una educación inclusiva y de calidad. - Políticas educativas docentes que permita mejorar la formación inicial y continua de los docentes para brindar una educación de calidad a todos los educandos.	- Publicaciones anteriores al 2020 - Estudios relacionados a la formación digital para la educación inclusiva. - Formación docente para atender a personas con Necesidades Especiales NE y otras enfermedades. - Publicaciones sobre sobre formación de docentes universitarios.

Seguidamente, al leer los títulos fueron seleccionado 62 artículos, de los cuales 8 eran duplicados encontrados en la base de datos. Al leer los resúmenes, se descubrió que había algunos publicados antes del 2020 y, otros no estaban disponibles, por lo que se procedió a realizar un segundo cribado, eliminando 21 artículos publicados antes del 2020 y 12 artículos no disponibles, dando como resultados 29. Después se procedió a leer el resumen de estos artículos y de acuerdo a los criterios establecidos se excluyeron 12. De los cuales fueron estudios sobre formación

docente en las TIC (n= 6), estudios sobre formación de docentes universitarios (n= 5) y estudios sobre formación docente para estudiantes con necesidades especiales y otras enfermedades (n = 1). Finalmente, 17 artículos cumplieron los criterios de inclusión, siendo estos seleccionados para llevar a cabo la revisión sistemática. Las publicaciones seleccionadas estaban referidas al planteamiento de propuestas para mejorar la formación de los futuros maestros y ejercer una educación de calidad como se evidencia en la Figura 1.

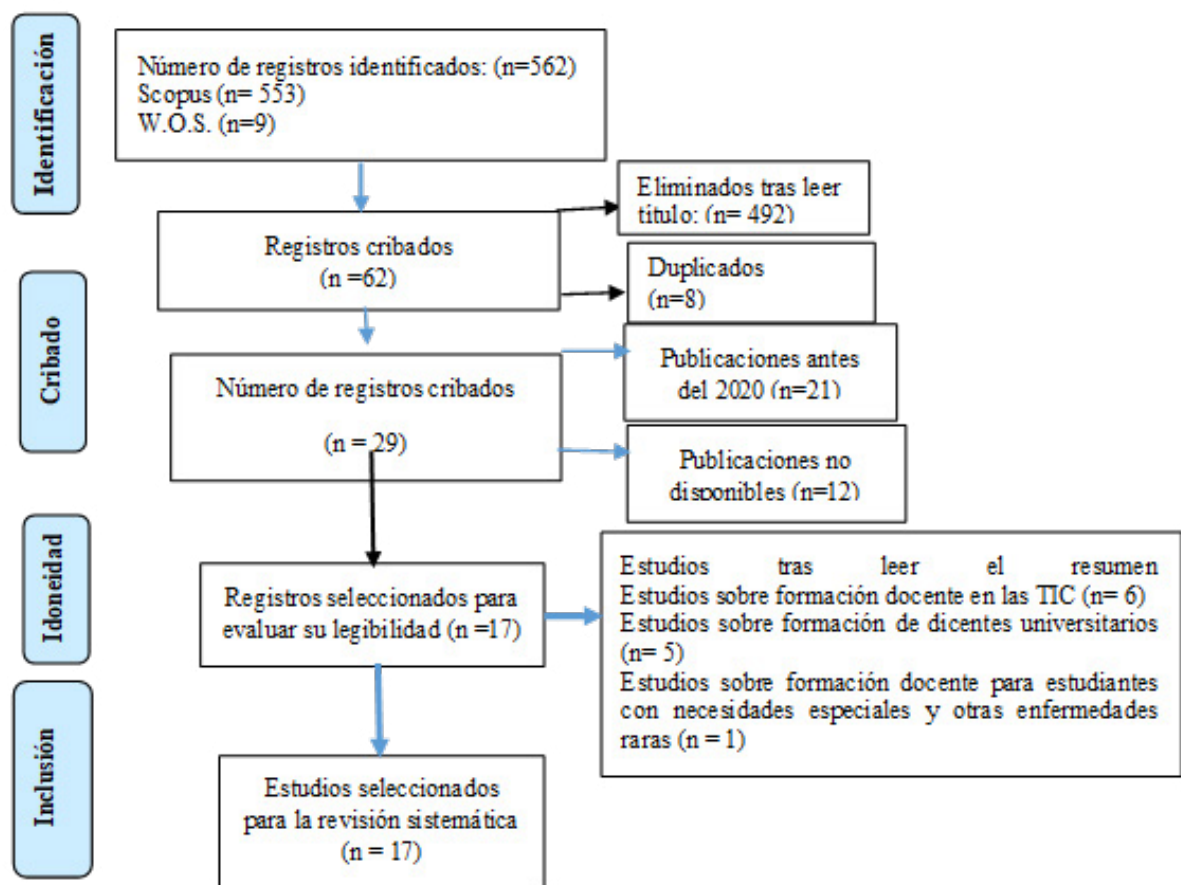


Figura 1. Diagrama de Flujo del cribado de búsqueda.

Además, refieren que los docentes en servicio deben tener una preparación constante para un buen desempeño dentro de las aulas. También, establecen que la formación docente es uno de los factores importante en la inclusión y el éxito de la misma, pues de ellos depende que los cambios, las estrategias pedagógicas, adaptaciones sean efectivas y eficientes. Mencionan, que las actitudes

positivas, el trabajo cooperativo y las prácticas inclusivas promueven el desarrollo de una atención educativa integral.

En cuanto a los criterios de calidad de las fuentes la extracción y análisis de datos se diseñó una matriz con variables donde se validan por tres expertos en educación inclusiva como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Criterios de calidad.

Variable	Definición operacional	Fuente de verificación
Enfoque formativo	Modelos teóricos aplicados	Marco conceptual del estudio
Componentes actitudinales	Estrategias para desarrollar empatía	Resultados cualitativos
Articulación curricular	Integración de inclusión en planes de estudio	Análisis documental

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

A continuación, en la Tabla 3, se presenta el análisis de los 17 estudios seleccionados, este revela un consenso multiteórico sobre la formación docente inclusiva, la matriz ha sido organizada en cuatro ejes estructurales:

fundamentos teóricos, antecedentes investigativos, definiciones operativas y dimensiones formativas. La Tabla 2 sintetiza estas categorías mediante una perspectiva comparativa que vincula modelos conceptuales con aplicaciones prácticas.

Tabla 3. Marco teórico-conceptual de los estudios analizados sobre formación docente en educación inclusiva.

Autor	Teorías	Antecedentes	Definiciones	Dimensiones
(Arnaiz-Sánchez et al., 2022)	Modelo de Hone, Constructivista	(Arnaiz, y Martínez, 2018), (González, et al., 2021), (Collado, et al., 2020), (Sanahuja, et al., 2018), (Arnaiz, et al., 2021), (Flores et al., 2014), (Duk et al., 2019), (Mundaca &Carro, 2021)	El rol fundamental del maestro es clave en la educación inclusiva. En consecuencia, se necesita una correcta formación.	Actitudes positivas, formación competencial.
(Castillo, 2021)	Constructivismo Aprendizaje significativo	Tenorio, (2011), Valls, (2000), Morganti, ((2018), Castillo, et al. (2017), Essomba (2008), Escribano y Martínez (2013)	Se debe promover la formación del maestro, adoptando competencias que atienda a estudiantes con características heterogéneas.	Perfil de competencias inclusivas, Trabajo colaborativo, responsabilidad profesional
(Cornejo, 2022)	Humanista constructivista	(Echieta & Duk, 2006), (Godoy et al., 2004); (Paineo, 2012), (turra, 2019), (Ojeda, 2019), (Muñoz et al., 2015), (Cornejo,2019), (Garnique,2012), (Valenzuela et al., 2018).	El desempeño docente debe responde a la educación del sigloXXI. .	Innovación curricular Perfil deldocente
(Friz et al., 2022)	Constructivismo, Aprendizaje significativo	(Handoyo, et al., 2020), (Pillen, et al., 2013), (Sanyal, 2014), (Leyva, 2012), (Smolsic y Arrenda, 2017), (Aranda, 2011), (Vanegas y Fuentealba, 2019), (Quilaqueo et al., 2016), (Galaz, (2011)	La FID debe orientarse a construir la identidad profesional para la inclusión en el futuro maestro.	Identidad profesional Trabajo colaborativo
(Palacios, Y. y Nova, A. (2023)	Humanista Constructivista	UNESCO. (2008) (Castillo y Montes, 2012) UNESCO. (2015)	La formación docente debe contar con conocimientos disciplinares, habilidades pedagógicas y cualidades actitudinales.	Dimensión instructiva, desarrolladora y educativa
(Herrera-Seda et al., 2021)	Humanista. Constructivismo, Inteligencia emocional	(Florian, 2015), Pantic y Carr, (2017), (González, et al., 2016), (Araya et al.,2020), (Castillo & Miranda, 2018), Tenorio (2011), (Darling y Hammond, 2017), (Castillo, (2021), (Fernández Batanero (2013)	El maestro es factor clave para fomentar una educación desde la diversidad. Por tanto, recobra gran interés su formación desde las universidades.	Competencias inclusivas,

Autor	Teorías	Antecedentes	Definiciones	Dimensiones
(Hurtado, et al., 2022)	Constructivismo Inteligencia emocional	(Opertti, 2008), (Sen, 2000), (Hardt y Negri, (2000) (Loaiza, 2011), (Garaigordobil, 2014), (Cárdenas & Aguilar, 2015)	Las conductas prosociales es una estrategia que el maestro debe generar para generar un clima favorable en el aula y el logro de aprendizajes sin discriminación.	Conductas Prosociales, Aprendizaje cooperativo
(Larrotta y Uribe, 2023)	Constructivismo Teoría de Ausbel	(Rendón, 2014), (Martínez <i>et al.</i> , 2015), (Torres et al., 2014), (Maldonado, 2018), (Figueredo, et al., 2017), (Echeita & Ainscow, 2011), Omaña (2017), (Yarza de los Ríos 2008), (Colmenero & Pelagajar, 2015).	La formación docente es el reto principal para asegurar una educación desde la diversidad.	Agente transformador Actitudes reflexivas
(Lacruz-Pérez et al., 2022)	Teoría de Delors y Honey	(Cochran, et al., 2016), (Pijl, 2018), (O'Hanlon, 2017), (Van Mieghemet al., 2020), (Saloviita, 2020), (Avamidis & Norwich 2002), (De Boer et al., 2011), (Fyssa et al., 2014), (Rakap et al., 2017), (Tárraga, et al., 2013).	Las actitudes inclusivas de los docentes es un factor importante para el éxito de una educación para todos.	Actitudes inclusivas Trayectoria profesional
(Martínez et al., 2023)	Socio cognitiva de Bandura	(Aguilera, 2017), (Tenorio (2005), (Martín, 2008), (Ornelas et al., 2012), (Yevila 2020), (Murillo-Parra et al., 2020), (Castillo-Armijo, 2021), (Herrera-Seda, 2018)	El maestro de educación física debe, liderar una enseñanza- aprendizaje inclusivo, integrando a sus estudiantes con NEAE a la comunidad educativa de manera activa.	Autoeficacia Educación Física
(Mundaca y Carro, 2021)	Teoría humanista, Fundamentada Constructivismo	(Paz, 2016), (Aznar, et al., 2017). (Cuenca, 2020), (Duk et al., 2019), (Cervera & Martí, 2018)	El docente se convierte en el cimiento para generar una educación de calidad	Programas curriculares, actitudes reflexivas y colaborativas.
(Otondo y Núñez, 2023)	Constructivismo Inteligencia emocional	(San Martín, et al., 2017), Bravo, (2013), (Ainscow, 2012), (Gonzales et al., 2016), (Ferrada 2017); (Quilaqueo, y Riquelme 2016), (Bolívar, et al., 2014), (Casanova, 2011), (Herrera, et al. 2018),	Un docente formado y preparado para una educación inclusiva tiene consecuencias positivas en la permanencia y progreos de sus estudiantes.	Identidad profesional Actitudes positivas.

Autor	Teorías	Antecedentes	Definiciones	Dimensiones
(Rodríguez et al., 2021)	Aprendizaje significativo Inteligencia emocional	(Darretxe et al., 2013), (Garzón et al. 2016), (Muñoz et al. 2015), (García, et al., 2013), (Rodríguez & gallego, 2019), (Giaconi et al., 2017), (Pegalajar & Colmenero, 2017), (Flores y Villardón, 2015).	Las actitudes del maestro en formación y continua recobra importancia en una educación inclusiva.	Perfiles actitudinales inclusivos.
(Sánchez, et al., 2021)	Teoría humanista	TALIS, (2018), (Cardona, 2009), (Cotán & Cantos, 2020), (Tiana, (2013), Durán y Giné, (2011), Echeita, G. (2014), UNESCO, (2017), (Muñoz, et al., 2019), (Tárraga, et al., 2013), (Arnaiz, 2003).	La formación inicial docente pieza fundamental para una educación inclusiva.	Currículo, Asignaturas específicas de inclusión y guías docentes.
(Soroa y Karrera, 2023)	Constructivismo	(Arnaiz, et al., 2021), Muntaner, et al., (2021), (Sánchez, et al., 2021), (Beasy, et al., 2020), (Florián, (2020), (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2019), (Darling, 2006),	Las universidades deben preparar a los estudiantes del magisterio con actitudes cognitivas y afectivas.	Innovación pedagógica, Aprendizaje basado en proyectos.
(Tárraga, et al., 2020).		(Hopkins y round,(2018), (Armstrong, 2014),(Eagle y Chaiken, 1993), (Avramidis, et al., 2000), (Ahmmed et al., 2012), (Kurniawati et al., 2017), (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), (Oswald & Swart, 2011), (Monsen, et al., 2014), (Clavijo et al., 2016.	Las actitudes positivas de los maestros hacia la diversidad son importantes y esto se adquiere desde su formación y experiencia.	Componentes cognitivos, afectivos y conductuales.
(Villegas, 2022)	Humanista Constructivista	(Dubrovsky & Lanza, 2019), (Martinez et al., 2018), (Martins y Chacon 2021), (Barreiro, 2022), (Fernández y Durán (2020), Brito y Teixeira (2020), Moliner y Fabregat (2021), Cabrera et al., (2021), Gallego et al., (2021),	La escasa formación docente limita promover una educación de calidad .	Reflexión Práctica pedagógica Adaptación curricular

La síntesis presentada en la Tabla 3 compara los marcos teóricos predominantes, destacándose el constructivismo en el 58 % de los estudios analizados y el humanismo en un 32 %. Asimismo, se contrastan antecedentes históricos regionales, definiciones operativas en torno a la formación docente y dimensiones prácticas identificadas en diversas investigaciones realizadas entre 2020 y 2023. En este sentido, se advierten algunos patrones relevantes:

En primer lugar, sobresale la prevalencia de una integración constructivista-holística en el 73 % de los casos. En segundo lugar, se identifican dimensiones recurrentes como las competencias actitudinales (41 %), la innovación curricular (29 %) y el trabajo colaborativo (22 %). Finalmente, los principales vacíos detectados se relacionan con la limitada articulación entre teoría y práctica en el 65 % de los programas formativos.

Esta revisión conceptual constituye un fundamento clave para analizar cómo los modelos teóricos se traducen en estrategias formativas concretas, especialmente en contextos latinoamericanos donde persisten desafíos institucionales. Los resultados evidencian que el 68 % de los estudios otorgan mayor prioridad a los componentes actitudinales frente a los didácticos.

Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática permitieron describir estudios publicados entre

2020 y 2023 sobre propuestas de mejora en la formación inicial y continua de docentes para una educación inclusiva.

Un hallazgo relevante fue la importancia de la formación inicial para garantizar un desempeño eficaz en contextos educativos diversos. Este resultado coincide con lo señalado por Duk et al. (2021), quienes destacan la necesidad de formar docentes con habilidades críticas y reflexivas para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas, en línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 (Mundaca y Carro, 2021). En esta misma línea, Castillo (2021) subraya que las universidades deben promover perfiles de egreso con competencias inclusivas, mientras Escribano y Martínez (2013) enfatizan que, aunque el compromiso de toda la comunidad educativa es esencial, el rol protagónico recae en la formación inicial y continua del docente. Estos hallazgos se alinean con los estudios de Herrera-Seda et al. (2021) y Arnaiz-Sánchez et al. (2022), quienes evidencian deficiencias persistentes en la formación inicial, resaltando la necesidad de su fortalecimiento.

Asimismo, los resultados revelaron que la formación docente constituye un elemento clave para lograr una educación inclusiva, de calidad y equitativa. Castillo (2021) señala que es necesario desarrollar competencias orientadas a eliminar desigualdades en el aprendizaje. Palacios y Nova (2023) argumentan que un docente formado

integralmente debe poseer habilidades cognitivas, emocionales y sociales, entendiendo su desarrollo profesional como un proceso continuo. De igual forma, Larrota y Uribe (2023) refuerzan que la formación debe estar centrada en la diversidad, y Martínez et al., (2023) destacan que el docente debe ejercer un liderazgo activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos.

En contraste, Flores et al., (2021) reconocen la importancia de la formación docente para un buen desempeño en aulas diversas, pero priorizan únicamente la formación continua de docentes en servicio, dejando de lado la formación inicial en universidades e institutos pedagógicos. Por otro lado, Martins y Da Silva (2016) valoran la calidad de la formación como un factor determinante, aunque enfocan su análisis en programas de posgrado, a diferencia del presente estudio que abarca desde el pregrado hasta la educación continua.

Entre las dimensiones identificadas destaca la construcción de la identidad profesional docente a través de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, tanto desde perspectivas personales como sociales (Friz et al., 2022; Otondo y Núñez, 2023). Esta reflexión permite a los docentes reconocer fortalezas y debilidades, adoptando competencias necesarias para una educación inclusiva (Villegas, 2022). Además, Hurtado et al., (2022) sostienen que una identidad profesional sólida fomenta conductas prosociales,

promoviendo un clima educativo respetuoso e inclusivo.

En cuanto a las actitudes hacia la diversidad, Tárraga-Mínguez et al., (2020) resaltan la necesidad de considerar la diversidad como una riqueza, evitando la segregación educativa. Rodríguez et al., (2021) refuerzan esta idea, indicando que el éxito educativo depende tanto de reformas curriculares como de actitudes docentes positivas. La autoeficacia docente, entendida como la confianza en la capacidad de enseñar a estudiantes con necesidades educativas específicas, es crucial para una verdadera inclusión (Martínez et al., 2023; Lacruz-Pérez et al., 2022). Asimismo, se destaca el valor del trabajo colaborativo para analizar políticas educativas y mejorar prácticas pedagógicas inclusivas (Castillo, 2021), así como la innovación pedagógica como herramienta de transformación en entornos diversos.

Respecto a las teorías educativas subyacentes, se identificó una predominancia del constructivismo y el humanismo como marcos conceptuales para promover la educación inclusiva.

Desde la perspectiva humanista, Villegas (2022) sostiene que el maestro debe aplicar estrategias didácticas centradas en la dignificación de cada estudiante. Cornejo (2022) refuerza esta visión, enfatizando la responsabilidad de la escuela en la transformación social y el reconocimiento de las necesidades individuales de los alumnos. Esta postura concuerda con Hurtado et al., (2022),

quienes plantean que el docente debe promover el respeto mutuo y una convivencia escolar saludable y libre de discriminación.

En relación con el aprendizaje significativo, se observa que el docente debe planificar sus sesiones mediante la investigación, reflexión y adaptación a las características cognitivas, conductuales y sociales de sus estudiantes (Cornejo, 2022). No obstante, Flores et al., (2021) advierten limitaciones asociadas a la falta de capacitadores especializados y barreras lingüísticas en contextos diversos. Soroa y Karrera (2023) y Rodríguez et al., (2021) señalan que, si bien las actitudes hacia la inclusión son positivas tanto en docentes en formación como en servicio, estas son más favorables entre los estudiantes de magisterio, lo cual destaca la importancia del componente afectivo en el trabajo pedagógico inclusivo.

Finalmente, la teoría constructivista emerge como un enfoque que fomenta el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y la construcción de saberes inclusivos. Castillo (2021) destaca las Comunidades de Aprendizaje como espacios que impulsan la crítica pedagógica y la reconstrucción del conocimiento desde una perspectiva inclusiva.

En síntesis, los resultados de esta revisión evidencian importantes convergencias en torno a la necesidad de fortalecer la formación docente para una educación inclusiva. Sin embargo, también se identifican vacíos relacionados con enfoques limitados a ciertos niveles o dimensiones educativas. Este estudio aporta una visión integral

que abarca tanto la formación inicial como la continua, subrayando la importancia de las dimensiones actitudinal, colaborativa e innovadora como pilares fundamentales para avanzar hacia una educación inclusiva acorde con las demandas actuales.

CONCLUSIÓN

La revisión sistemática realizada permitió evidenciar que la mayoría de los estudios revisados se centran en las universidades formadoras de docentes, explorando las perspectivas en la formación inicial en educación (FID) respecto a las políticas educativas y las actitudes que favorecen una educación inclusiva en las escuelas de Educación Básica. Asimismo, se constató la atención que se brinda a la formación continua de maestros mediante estudios de maestría y doctorado, a través de enfoques cualitativos, descriptivos y cuantitativos. Además, se recopilaron evidencias provenientes de docentes en servicio que laboran en escuelas inclusivas, permitiendo analizar la relación entre su desempeño y la calidad educativa con atención a la diversidad.

Los resultados subrayan que el docente constituye un agente central para el logro de una educación verdaderamente inclusiva. Por ello, es responsabilidad de los distintos sistemas educativos —universidades, institutos y organismos rectores— garantizar una formación inicial y continua de calidad, basada en el compromiso ético de eliminar toda forma de discriminación y de

promover una enseñanza que respete las diferencias individuales.

Se concluye que una propuesta formativa eficaz para futuros maestros y docentes en ejercicio debe abordarse desde distintas dimensiones, entre las que destacan la construcción de la identidad profesional, el fortalecimiento del trabajo colaborativo, el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad, la promoción de conductas prosociales, la autoeficacia docente, la adquisición de competencias inclusivas y la integración de la investigación como eje para la innovación pedagógica.

Finalmente, la educación inclusiva se fundamenta en la interacción de modelos pedagógicos, psicológicos, sociales y culturales, lo que exige una formación docente reflexiva, crítica y orientada al desarrollo humano integral. La formación inicial y continua debe capacitar al profesorado para diseñar y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante, contribuyendo así a la construcción de entornos educativos equitativos y respetuosos de la diversidad.

CONFLICTO DE INTERESES. La autora del presente artículo no tiene ningún conflicto de intereses para publicarlo, porque es producto de un trabajo de investigación propio y original.

REFERENCIAS

- Arnaiz-Sánchez, P., Albadalejo Méndez, M. J., y Caballero García, C. M. (2022). Percepciones del alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria sobre su formación en atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), 375-394. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94691>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Cornejo, J. (2022). Inclusión educativa en el contexto de la formación de profesores en Chile. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1582>
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. <https://n9.cl/voj056>
- Friz, K., Rojas, V., Colipán, X., y Toloza, C. (2022). Construir la identidad profesional docente desde las experiencias interculturales. 47.
- Herrera-Seda, C., Armijo, P. C., Morales, L. F., Concha, C. G., y Contardo, R. L. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *SOPHIA AUSTRAL*, 27(2), 1-24. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127002>
- Hurtado, A., Montoya, M., Valencia, Á. y Calzada Londoño, G. A. (2022). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), PRESS. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Lacruz-Pérez, I., Fernández-Andrés, M. I., y Tárraga-Mínguez, R. (2022). Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. análisis de

- las variables que influyen en su configuración. *Universidad-Verdad*, 1(80), Article 80. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.515>
- Larrotta, D. y Uribe, A. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: Contextos escolares colombianos: Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 16(3), Article 3. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- Martínez, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo, F., Carter, B., y Peña, S. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: Un estudio en contexto chileno. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 48, 919-926.
- Martins, B. y Da Silva, R. (2016). Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, 26(53), 528-549. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n53.p528-549>
- Mundaca, R. y Carro, L. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), Article 35.3. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>
- Otondo, M., y Núñez, M. (2023). Adaptación y validación de un instrumento para conocer la identidad profesional docente con foco en educación inclusiva. *Revista Conhecimento Online*, 1, 33-61. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565>
- Palacios, Y. y Nova, A. (2023). Formación y Desarrollo de las Competencias Docentes: Aporte a la Calidad Educativa. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9137934.pdf>
- Pérez, D., y Vigo, M. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- Reyes-Parra, P. A., Moreno, A., Amaya, A., y Avendaño, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A. y Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la inclusión educativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Sánchez, V. y Pérez, M. (2021) Formación humanista un encargo para la educación. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300041
- Sierra, J. y García, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive*, 18(1), 129-149.
- Soroa, M., y Karrera, I. (2023). Acercando la diversidad social al alumnado de educación primaria: Estudio sobre una experiencia de formación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), 217-234. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.91378>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, e229504. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Villegas, J. (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>

ACERCA DE LOS AUTORES

Laura Elvira Banda Ortiz. Profesora en Educación Secundaria Especialidad Lengua y religión del Instituto Superior Pedagógico "Santo Toribio de Mogrovejo" de la ciudad de Chiclayo. Bachiller en educación en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Chiclayo-Lambayeque. Maestría en Docencia y Gestión Educativa en la Universidad Cesar Vallejo de Chiclayo. Experiencia en docencia en Instituciones educativas públicas, Coordinación de tutoría, directora, coordinadora pedagógica, coordinadora de tutoría en la I.E "San Martín de Porras" del distrito de Cayaltí, provincia Chiclayo, región Lambayeque, Perú.

Ángel Johel Centurión Larrea. PhD. por la Universidad de Oriente de México. Docente de pre y post grado en diversas universidades peruanas. Conferencista en certámenes académicos de investigación científica. Investigador Renacyt por el Concejo Nacional de Ciencias y Tecnología del Perú nivel VI. Asimismo, se desempeña como docente responsable del Área de investigación del Programa Académico de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Martín de Porres filial norte, Perú.