

Artículo de Investigación

# Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática

## Strategies in teacher training to promote educational inclusion: a systematic review

María Del Carmen Emilia Ancaya-Martínez<sup>1</sup>: Universidad César Vallejo, Perú.  
[mancayam@ucv.edu.pe](mailto:mancayam@ucv.edu.pe)

Charito De Jesús Távara-Sabalú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.  
[charito.tavara@pucp.edu.pe](mailto:charito.tavara@pucp.edu.pe)

Anwar Julio Yarin Achachagua: Universidad Nacional Agraria La Molina, Perú.  
[ayarin@lamolina.edu.pe](mailto:ayarin@lamolina.edu.pe)

Fecha de Recepción: 07/06/2024

Fecha de Aceptación: 05/08/2024

Fecha de Publicación: 08/10/2024

### Cómo citar el artículo

Ancaya-Martínez, M. D. C. E., Távara-Sabalú, C. D. J. y Yarin Achachagua A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática [Strategies in teacher training to promote educational inclusion: a systematic review]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>

### Resumen

**Introducción:** La formación de los educadores es crucial para una educación inclusiva. Los educadores deben estar capacitados para las clases diversas. **Metodología:** Este artículo examina el trabajo teórico sobre la formación docente para la inclusión. Se realizó una búsqueda en bases de datos como WOS, Scopus, ERIC y Scielo, entre 2015 y 2024, revisados por pares, se utilizaron combinaciones de palabras clave como “Educational inclusión”, “Teacher training” y “Educational strategies”. **Resultados:** Las estrategias más eficaces integran la inclusión en toda la formación docente, no como un componente adicional. Las estrategias destacadas incluyen el uso de tecnologías asistivas, trabajo colaborativo y adaptación curricular. **Discusión:** Las evaluaciones actuales de la inclusión educativa carecen

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: María Del Carmen Emilia Ancaya-Martínez. Universidad César Vallejo (Perú).

de un análisis del impacto a largo plazo debido a las barreras institucionales. Los entornos diversos requieren un enfoque integral. Los desafíos surgen de la insuficiencia de recursos y la resistencia institucional. Una educación inclusiva eficaz requiere la alineación de las políticas, la administración y las prácticas docentes. **Conclusiones:** Es importante continuar con la investigación y diseño de planes de estudio con inclusión en la formación docente. Una formación inadecuada conduce a desigualdades educativas.

**Palabras clave:** inclusión educativa; formación docente; estrategias educativas; tecnologías asistivas; trabajo colaborativo; adaptación curricular; prácticas inclusivas; políticas educativas.

### Abstract

**Introduction:** Teacher training is crucial for inclusive education, as educators must be prepared for diverse classrooms. **Methodology:** This article examines theoretical work on teacher training for inclusion. A search was conducted in databases such as WOS, Scopus, ERIC, and Scielo, between 2015 and 2024, all peer-reviewed. Combinations of keywords such as “Educational inclusion,” “Teacher training,” and “Educational strategies” were used. **Results:** The most effective strategies integrate inclusion throughout teacher training, rather than as an additional component. Highlighted strategies include the use of assistive technologies, collaborative work, and curriculum adaptation. Current evaluations of inclusive education lack a long-term impact analysis due to institutional barriers. Diverse environments require a comprehensive approach. Challenges arise from resource insufficiency and institutional resistance. Effective inclusive education requires the alignment of policies, administration, and teaching practices. It is important to continue research and design curricula that incorporate inclusion in teacher training. Inadequate training leads to educational inequalities.

**Keywords:** inclusive education; teacher training; educational strategies; assistive technologies; collaborative work; curriculum adaptation; inclusive practices; educational policies.

## 1. Introducción

La formación de educadores para la inclusión educativa prepara a los docentes para abordar la diversidad en el aula, promoviendo la equidad y la participación de todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, patrimonio cultural, nivel socioeconómico o dominio del idioma. Este proceso se fundamenta en la comprensión de las directrices educativas y los diversos requisitos de los estudiantes (Calvo, 2013). La inclusión educativa comenzó a desarrollarse en las décadas de 1980 y 1990, impulsada por iniciativas globales que promovieron la educación universal. En este contexto, la Declaración de Salamanca de 1994 representó un avance significativo al reconocer la importancia de un marco educativo unificado para todos los estudiantes (Vislie, 2003). Desde entonces, se ha consolidado un marco teórico y práctico que defiende la inclusión educativa como un derecho y una obligación esencial (Figuerola Ángel *et al.*, 2017).

La educación inclusiva es una estrategia pedagógica diseñada para facilitar el acceso académico a todos los estudiantes, incluyendo a las personas con discapacidades físicas y cognitivas, así como a aquellos con diversas características humanas como el idioma, la edad, el origen cultural y el género. Esta estrategia enfatiza la importancia de las técnicas de enseñanza personalizadas y un entorno escolar que reconozca la diversidad (Abrol, 2023). En este sentido, la inclusión educativa abarca estrategias y directrices específicas para integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en aulas convencionales. Esto implica el apoyo y los recursos adecuados, la elaboración meticulosa de planes educativos y la consideración de las discapacidades en la formación del docente (Baglieri y Knopf, 2004).

En la actualidad, la inclusión educativa es crucial para establecer sociedades equitativas y justas. Implementar la educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con NEE, sino que también mejora el entorno educativo para todos, fomentando los principios de estima, aceptación y colaboración (Vélez-Miranda *et al.*, 2020). El desarrollo profesional continuo, la colaboración entre compañeros y administradores, y las estrategias de instrucción centradas en el estudiante son vitales para integrar métodos pedagógicos inclusivos (Fields *et al.*, 2021). Aunque algunas iniciativas de formación no cambien sustancialmente las perspectivas de los educadores, proporcionan información valiosa y empoderan a los docentes para aplicar metodologías inclusivas de manera competente (Lautenbach y Heyder, 2019).

A pesar de los beneficios de la formación docente para la inclusión educativa, existen numerosos obstáculos. Entre los principales desafíos se incluyen la resistencia institucional y la falta de recursos, que dificultan la ejecución exitosa de las iniciativas inclusivas (Gordillo y Prado, 2024). Además, hay críticas sobre la efectividad de las políticas de inclusión, señalando una falta de alineación entre la política educativa, la administración escolar y los métodos de instrucción diarios (Ruiz-Chaves *et al.*, 2021). Por lo tanto, es esencial diseñar enfoques que garanticen la viabilidad y la eficiencia duraderas de las metodologías inclusivas (Hurtado *et al.*, 2019). Un análisis exhaustivo de las metodologías en estudios de formación de docentes para la inclusión educativa es crucial, debido a que las variaciones metodológicas pueden afectar la credibilidad y la fiabilidad de los resultados.

La formación docente en América Latina enfrenta desafíos específicos debido a varios factores socioeconómicos y culturales (Soto, 2023). Muchos estudios sobre la preparación de docentes para la inclusión educativa se centran en resultados inmediatos. Sin embargo, es vital analizar investigaciones que evalúen las consecuencias duraderas de estas metodologías para determinar su viabilidad y eficacia sostenida. El examen de la relación entre la administración educativa, las regulaciones y los enfoques pedagógicos es fundamental. Las iniciativas de formación docente están integrando directivas inclusivas, lo que obliga a los educadores a incorporar la inclusión en su repertorio de competencias (Essex *et al.*, 2021). La congruencia entre estos componentes es indispensable para una ejecución competente de la inclusión educativa, y su ausencia puede obstaculizar la formación del docente (Ruiz-Chaves *et al.*, 2021). Una evaluación exhaustiva debe reconocer y analizar los obstáculos documentados en la literatura que afectan los planes de formación del docente en pro de la inclusión, como la oposición institucional, la falta de recursos o la insuficiencia de asistencia continua (Gordillo y Prado, 2024).

Preparar a los educadores para la educación inclusiva requiere desarrollar un amplio espectro de competencias y perspectivas para atender las diversas necesidades de los estudiantes. Un estudio en Murcia (España) reveló una insuficiencia significativa en las habilidades de intervención práctica y la dependencia de marcos obsoletos centrados en las limitaciones de los estudiantes en la formación inicial del docente (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2023). Participar en la investigación colaborativa e incorporar diversos puntos de vista en el proceso educativo, como lo ejemplifica la Universidad de Cantabria, puede mejorar la credibilidad y relevancia del conocimiento impartido a los futuros docentes (Linares *et al.*, 2022).

Los educadores activos, especialmente en educación primaria, a menudo sienten que no están adecuadamente preparados para una educación inclusiva, aunque el desarrollo profesional continuo puede mejorar su preparación y actitudes hacia la inclusión (Triviño-Amigo *et al.*, 2022). Programas como la iniciativa Ta'alouf en los Emiratos Árabes Unidos proporcionan plataformas para que los educadores desarrollen la experiencia especializada necesaria para la educación inclusiva, incluyendo comunidades de aprendizaje profesional y prácticas

introspectivas (Wiens *et al.*, 2022). Los programas de desarrollo profesional que capacitan a los docentes en el uso de tecnologías asistivas y en la creación de planes de lecciones diferenciados atienden a un espectro amplio de necesidades educativas, así se tiene a Molero y Cruz (2021) que subrayan la importancia de las estrategias de instrucción diferenciadas, que incluyen la personalización del contenido educativo, el uso de diferentes medios de instrucción y la implementación de evaluaciones adaptativas que reflejen las habilidades y necesidades únicas de cada estudiante; por otro lado, el personal de apoyo en la educación, juega un papel crucial en la asimilación social y las necesidades académicas de los estudiantes con discapacidades, requiriendo un amplio espectro de competencias psicológicas, pedagógicas y socioculturales. Los marcos educativos modernos exigen que los docentes comprendan las diversas necesidades de desarrollo de los estudiantes con discapacidades y colaboren con profesionales como psicólogos y logopedas para diseñar estrategias educativas personalizadas. La integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la formación del docente, mediante iniciativas colaborativas con diversas partes interesadas, es prometedora para promover la inclusión digital y proporcionar herramientas vitales para atender a una población estudiantil diversa (Legg-Jack y Ndebele, 2022).

A pesar de los desafíos de equilibrar las altas expectativas académicas y las necesidades de los estudiantes que requieren adaptaciones especiales, los educadores con actitudes positivas hacia las prácticas inclusivas son más propensos a ajustar sus métodos educativos para satisfacer las necesidades individuales (Crispel y Kasperski, 2021). Las investigaciones indican que los futuros educadores generalmente tienen puntos de vista positivos sobre el concepto de inclusión, aunque influidos por factores como las diferencias entre los entornos urbanos y rurales. En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo identificar los enfoques utilizados en los programas de preparación docente para apoyar la inclusión educativa.

## 2. Metodología

Para mejorar el cuerpo actual de la literatura, esta revisión sistemática utilizó las directrices internacionales de PRISMA como marco metodológico. Este enfoque es bien reconocido en la investigación académica por realizar evaluaciones exhaustivas y rigurosas de la literatura disponible, garantiza la transparencia, la replicabilidad y minimizando el sesgo en la síntesis de la evidencia (Estarli *et al.*, 2016). El marco utilizado para examinar las fuentes documentales, analizado por Tight (2019) desempeña un papel fundamental como instrumento esencial. Este marco asigna varias dimensiones al análisis, que abarcan elementos como la exhaustividad de los datos de origen, el análisis de contenido y las inferencias realizadas.

### 2.1. Pregunta de investigación

La consulta de investigación formulada para este estudio fue: ¿Qué se sabe de la literatura sobre las estrategias implementadas en la formación docente para promover la inclusión educativa en las bases de datos de Scopus, Web of Science, Scielo y Eric?

### 2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión se centraron en estudios publicados entre 2015 y 2024 en revistas revisadas por pares, escritos en inglés o español, relacionados directamente con estrategias de formación docente e inclusión educativa. Se consideraron artículos originales y de revisión que fueran de acceso abierto y completos, sin restricciones geográficas, siempre que el título y el resumen incluyeran algún descriptor del estudio.

Los criterios de exclusión fueron: artículos que fueran actas de congresos, libros o capítulos de

libros, o cualquier otro tipo de publicación; estudios publicados antes de 2015; artículos con acceso restringido; estudios que no pertenecían al área temática de Ciencias Sociales; artículos repetidos; artículos cuyo título o resumen no mencionaran algún descriptor del estudio, y artículos cuya versión completa no se pudiera recuperar.

### 2.3. Estrategia de búsqueda

La búsqueda incluyó publicaciones revisadas por pares y se llevó a cabo entre mayo y junio de 2024. La investigación se alineó con las publicaciones periódicas de las bases de datos Scopus, Web of Science y Eric, empleando los operadores booleanos AND y OR para enlazar términos combinados en inglés: (“Educational inclusión” OR “Inclusive education”) AND (“Teacher training” OR “Teacher education”) AND (“Educational strategies” OR “Teaching strategies”).

### 2.4. Selección de estudios

Después de explorar los hallazgos iniciales mediante la estrategia de búsqueda mostrada en la Tabla 1, se reconoció un total de 1675 publicaciones. Posteriormente, se aplicaron los criterios y restricciones predeterminados, omitiendo las publicaciones que carecían de las palabras clave especificadas en el título o el resumen, aquellas que no abarcaban un contenido exhaustivo relacionado con temas avanzados y artículos no recuperados.

**Tabla 1.**

*Resultados de búsqueda preliminares en bases de datos según cadenas de búsqueda*

Bases de datos	Resultado utilizando la Estrategia de búsqueda
Scopus	805
Web of Science	579
Scielo	125
Eric	166
<b>Total</b>	<b>1.675</b>

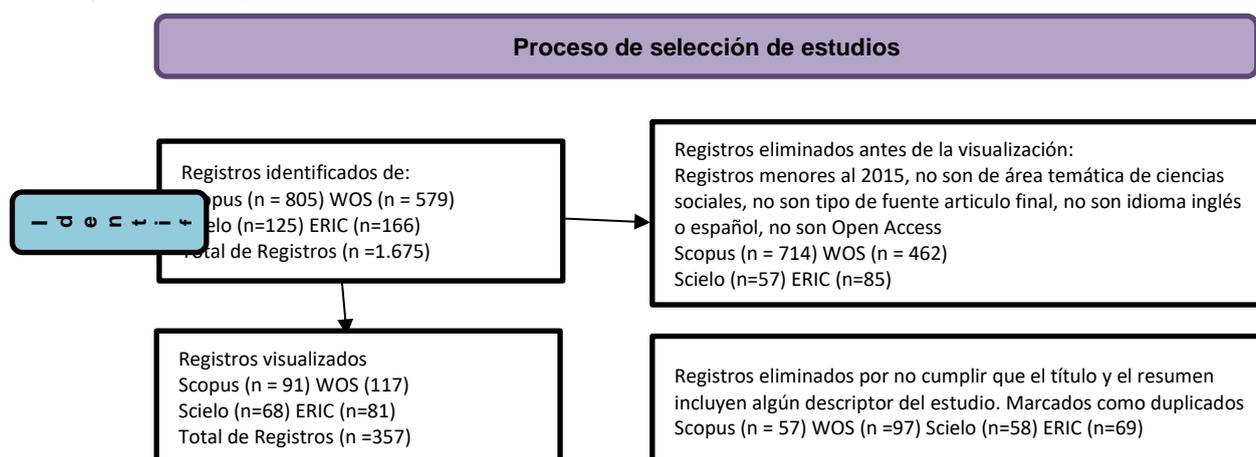
**Fuente:** Elaboración propia (2024).

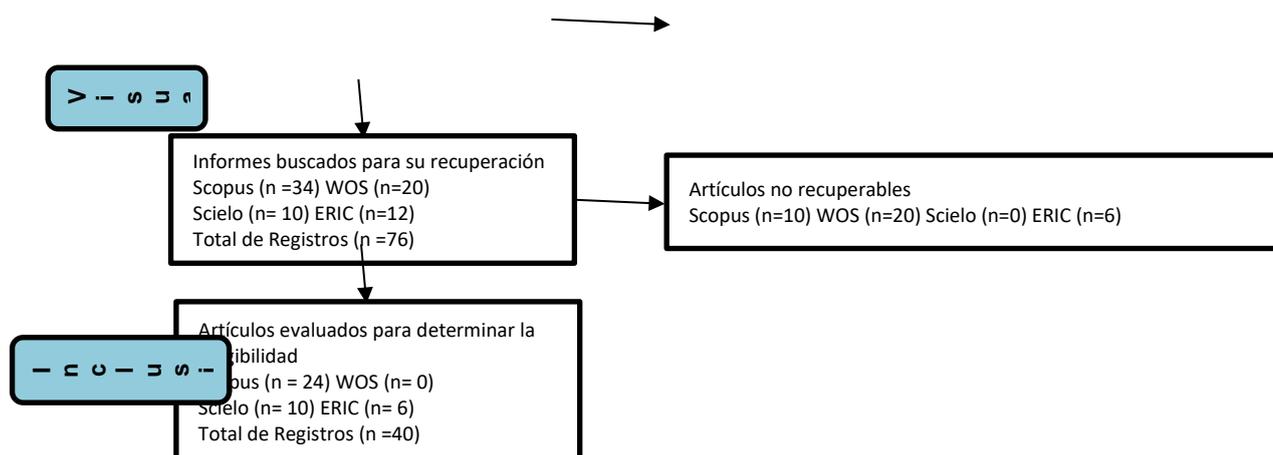
### 2.5. Extracción/clasificación de estudios relevantes

En consecuencia, se implementó la metodología PRISMA, como se muestra en la Figura 1, lo que resultó en la selección de 40 estudios como muestra final para su posterior examen.

**Figura 1.**

*Diagrama de Flujo Prisma*





Fuente: Elaboración propia (2024).

### 3. Resultados

Se empleó una matriz de datos en Excel (ver Tabla 2) para estructurar los datos recuperados de las bases de datos Scopus, Scielo y Eric. No se encontraron artículos en Web of Science, la razón de esta ausencia fue que ningún artículo podía recuperarse. Las variables consideradas fueron: fuente, revista, autor, año y país. Es pertinente mencionar si se consideraron otras variables como los resultados y conclusiones, los que ofrecieron una visión más completa del análisis. Se realizaron búsquedas utilizando la estrategia de búsqueda del estudio para recuperar información relevante sobre estrategias de formación docente para la inclusión educativa. La revisión sistemática de la literatura reveló una variedad de enfoques y prácticas en diversos contextos geográficos y socioculturales. A continuación, se presentan los resultados de esta revisión, destacando las estrategias más efectivas y las principales barreras identificadas.

Tabla 2.

*Distribución de artículos según sus características*

N	Fuente	Revista	Autor(es), Año	País
1	ERIC	Horizon Research Publishing (HRPUB)	(Lourenco <i>et al.</i> , 2015)	Brasil
2	ERIC	International Electronic Journal of Elementary Education	(Solone <i>et al.</i> , 2020)	Estados Unidos
3	ERIC	Australian Journal of Teacher Education	(Holcombe y Plunkett, 2016)	Australia
4	ERIC	Academic Journals	(Ruguru <i>et al.</i> , 2020)	Kenia
5	ERIC	ECNU Review of Education	(Chiu y Lim, 2020)	Hong Kong
6	ERIC	Journal of Global Education and Research	(Curry <i>et al.</i> , 2024)	Belice
7	ERIC	International Journal of Science Education	(Tovar-Gálvez, 2023)	España
8	Scielo	Revista de Estudios y Experiencias en Educación	(Castillo, 2021)	Chile
9	Scielo	REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación	(Alvarez Molina y Rodríguez Pech, 2023)	México
10	Scielo	Revista latinoamericana de educación inclusiva	(Duk <i>et al.</i> , 2019)	Chile
11	Scielo	Revista - Perspectiva Educacional	(Barría, 2019)	Chile
12	Scielo	Revista Conrado	(Peña <i>et al.</i> , 2018)	Ecuador
13	Scielo	Human Sciences	(Téllez <i>et al.</i> , 2024)	Colombia
14	Scielo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	(Paz-Maldonado <i>et al.</i> ,	Centroamérica y el

		em Educação	2024)	Caribe
15	Scielo	Revista Educación Física y Ciencia	(Màrquez y Andrade, 2020)	México
16	Scielo	Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva	(Olmos <i>et al.</i> , 2016)	México
17	Scielo	Formación Universitaria	(Herrera-Seda <i>et al.</i> , 2016)	Chile, España
18	Scopus	REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	(Fuentes <i>et al.</i> , 2021)	España
19	Scopus	Revista Electrónica de Investigación Educativa	(Pegalajar y Colmenero, 2017)	España
20	Scopus	Revista Electrónica Educare	(Correa-Gurtubay y Osses-Sánchez, 2023)	Chile
21	Scopus	International Journal of Religion	(Lamus de Rodríguez <i>et al.</i> , 2024)	Ecuador
22	Scopus	Revista Electrónica Educare	(Cruz-Vadillo y Iturbide-Fernández, 2019)	México
23	Scopus	Internacional Journal Of Educational Methodology	(Somma y Bennett, 2020)	Canadá
24	Scopus	REICE	(Medina-García <i>et al.</i> , 2021)	España, Colombia
25	Scopus	Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado	(Fernández <i>et al.</i> , 2022)	España
26	Scopus	Práxis Educativa	(Pinheiro de Oliveira <i>et al.</i> , 2023)	Brasil
27	Scopus	Journal of Curriculum and Teaching	(Santur-Robledo <i>et al.</i> , 2024)	Perú
28	Scopus	Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)	(Fontana y Vargas-Dengo, 2018)	Costa Rica
29	Scopus	Movimento	(Tanure <i>et al.</i> , 2017)	Brasil
30	Scopus	Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)	(Navarro-Montaña <i>et al.</i> , 2021)	España
31	Scopus	International Journal of Learning, Teaching and Educational Research	(Raguindin y Ping, 2020)	Filipinas
32	Scopus	Revista Electrónica Educare	(Fernández-Simo <i>et al.</i> , 2022)	España
33	Scopus	Estudios Pedagógicos	(Zarceño <i>et al.</i> , 2024)	España
34	Scopus	Frontiers in Education	(Weber <i>et al.</i> , 2021)	Alemania
35	Scopus	Revista Complutense de Educación	(Nistal <i>et al.</i> , 2024)	España
36	Scopus	Turkish Online Journal of Distance Education	(Elsayary <i>et al.</i> , 2024)	Emiratos Árabes Unidos
37	Scopus	International Journal of Religion	(Al-Amrat, 2024)	Saudi Arabia
38	Scopus	Profesorado	(Traver <i>et al.</i> , 2023)	España
39	Scopus	Educação e Pesquisa	(Mafra <i>et al.</i> , 2018)	Brasil
40	Scopus	Aula Abierta	(Cotrina <i>et al.</i> , 2017)	España

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

### 3.1. Uso de tecnología asistiva

La tecnología asistiva, también conocida como tecnología de apoyo, incluye dispositivos diseñados para ayudar a personas con discapacidades a realizar actividades que resultan difíciles o imposibles sin ayuda. La integración de tecnologías y estrategias de instrucción diferenciadas es crucial para atender las necesidades individuales de los estudiantes, proporcionando un ambiente de aprendizaje inclusivo y accesible (Zarceño *et al.*, 2024). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y las tecnologías para la relación, información y comunicación (TRIC), fortalecen las aulas inclusivas al facilitar la atención a la diversidad (Correa-Gurtubay y Osses-

Sánchez, 2023). Estas herramientas incluyen software educativo, plataformas de aprendizaje adaptativo y recursos multimedia accesibles, que personalizan la educación según las necesidades de los estudiantes (Lamus *et al.*, 2024).

La formación tecnológica en el uso de TIC y el desarrollo de competencias digitales son vitales para atender la diversidad estudiantil (Fernández *et al.*, 2022; Pinheiro *et al.*, 2023). El software educativo, como los lectores de pantalla, programas de reconocimiento de voz y aplicaciones basadas en inteligencia artificial, adapta el contenido en tiempo real según las respuestas del estudiante, proporcionando una experiencia de aprendizaje personalizada y efectiva (Holcombe y Plunkett, 2016; Lourenco *et al.*, 2015). En Belice, el uso de ayudas visuales como videos y juegos hace que el contenido educativo sea accesible y atractivo para todos los estudiantes (Curry *et al.*, 2024). Los dispositivos físicos asistivos, como sillas de ruedas motorizadas, tableros de comunicación y audífonos mejorados, ayudan a superar barreras físicas y comunicativas, permitiendo la plena participación en el entorno educativo (Chiu y Lim (2020). Estos dispositivos también incluyen sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), que apoyan la comunicación y la interacción social de los estudiantes con TEA (Holcombe y Plunkett, 2016). Los docentes adquieren materiales como literatura en braille y herramientas asistivas para garantizar que los estudiantes con discapacidades reciban la asistencia necesaria para su desarrollo educativo (Curry *et al.*, 2024).

### **3.2. Trabajo colaborativo**

La colaboración entre docentes y la participación de los padres son esenciales para un entorno educativo inclusivo (Solone *et al.*, 2020). Adaptar contenidos a necesidades individuales y desarrollar competencias laborales transferibles son clave para la inclusión (Barría, 2019). Además, la estrategia de trabajar juntos, dos docentes en la planificación y evaluación de clases garantiza una atención adaptada a la diversidad de los estudiantes, mejorando la inclusión y la calidad educativa (Cotrina *et al.*, 2017). Las tecnologías digitales, a través de plataformas en línea, permiten la comunicación y la colaboración entre docentes en formación, promoviendo un aprendizaje inclusivo (Traver *et al.*, 2023; Zarceño *et al.*, 2024). Asimismo, la colaboración entre el docente tutor y el docente es crucial para la integración y atención educativa de calidad, permitiendo un enfoque personalizado (Pegalajar y Colmenero, 2017), resaltan la importancia de valorar la diversidad, trabajar colaborativamente y flexibilizar el currículo (Duk *et al.*, 2019; Somma y Bennett, 2020).

Por otro lado, es importante implementar en las sesiones de aprendizaje, la formación de grupos pequeños y diversos, porque fomenta la cooperación y la diversidad en el aula, promoviendo un entorno inclusivo y enriquecedor (Correa-Gurtubay y Osses-Sánchez, 2023), la cooperación entre estudiantes con TEA mejora sus competencias sociales y emocionales (Holcombe y Plunkett, 2016), y la colaboración entre estudiantes con y sin discapacidades cultiva un entorno inclusivo y de apoyo (Ruguru *et al.*, 2020), emparejar a estudiantes con dificultades de aprendizaje con compañeros de mayor rendimiento facilita el aprendizaje colaborativo y el apoyo mutuo (Curry *et al.*, 2024). Por todo ello, es crucial que el docente en formación esté preparado para asumir, la planificación, organización, monitoreo y evaluación de las actividades colaborativas en aula.

### **3.3. Adaptación curricular**

#### *3.3.1. Reflexión crítica y documentación narrativa*

Es importante que los docentes en formación participen en la reflexión crítica y documenten sus experiencias pedagógicas, lo cual ayuda a analizar y redefinir sus prácticas para promover

la inclusión y abordar la diversidad estudiantil (Fuentes *et al.*, 2021; Pegalajar y Colmenero, 2017). Los componentes éticos y políticos de la educación inclusiva, garantizan la protección de la dignidad y los derechos de todas las personas, y requiere un cambio de paradigma de la discapacidad a uno centrado en las habilidades, superando obstáculos sociales para la plena participación (Cruz-Vadillo y Iturbide-Fernández, 2019).

Las experiencias prácticas permiten a los futuros docentes aplicar conocimientos teóricos en entornos reales, mejorando sus habilidades para gestionar aulas inclusivas (Al-Amrat, 2024). Prácticas como círculos y charlas restaurativas se utilizan tanto para la prevención como para la intervención en conflictos, mejorando las relaciones entre estudiantes y docentes (Weber *et al.*, 2021). Los docentes en formación organizan epistemologías individuales para dirigir el aprendizaje de los estudiantes (Tovar-Gálvez, 2023). Metodologías como la investigación-acción-formación, aprendizaje transformador y la narrativa biográfica enriquecen el conocimiento pedagógico inclusivo (Fuentes *et al.*, 2021; Herrera-Seda *et al.*, 2016; Olmos *et al.*, 2016).

También aporta, el desarrollo de proyectos que se centren en la diversidad y ver a la escuela como una comunidad de aprendizaje, estableciendo redes educativas para compartir mejores prácticas (Navarro-Montaña *et al.*, 2021); los docentes en formación presentan portafolios con reflexiones y aplicaciones prácticas del aprendizaje, reciben tutoría virtual, y participan en reuniones en línea para discutir la inclusión educativa y desarrollar planes de implementación en las escuelas (Elsayary *et al.*, 2024), las relaciones pedagógicas fomentan el diálogo, la transformación y la inclusión crítica para amplificar las voces marginadas (Fuentes *et al.*, 2021), las iniciativas buscan abordar barreras de comunicación y acceso al currículo con soluciones personalizadas, mejorando la autonomía y la toma de decisiones de los estudiantes (Lamus de Rodríguez *et al.*, 2024). La formación docente debe ser transformadora y centrarse en cambiar los marcos mentales para ser más inclusivos (Fuentes *et al.*, 2021).

### 3.3.2. Formación en diversidad

Las políticas institucionales y los programas de capacitación en tecnologías asistivas y adaptaciones curriculares son fundamentales para la educación inclusiva, ya que garantizan que los docentes puedan abordar la diversidad en el aula de manera efectiva (Fernández-Simo *et al.*, 2022; Lamus *et al.*, 2024; Paz-Maldonado *et al.*, 2024). La actualización docente en principios de educación inclusiva y competencias metodológicas es esencial, permitiendo a los maestros adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y promover un aprendizaje personalizado (Fontana y Vargas-Dengo, 2018). Estrategias de instrucción diferenciadas, como el uso de narrativas sociales y apoyos visuales para estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), así como materiales complementarios como literatura en braille y herramientas asistivas, son prácticas destacadas que facilitan la inclusión (Holcombe y Plunkett, 2016; Curry *et al.*, 2024). Para lograr una inclusión educativa efectiva, es crucial contar con recursos adecuados que satisfagan las necesidades específicas de los estudiantes (Pegalajar y Colmenero, 2017; Santur-Robledo *et al.*, 2024).

La adaptación curricular a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) asegura que el contenido educativo sea accesible para todos, eliminando barreras al aprendizaje (Álvarez y Rodríguez, 2023; Castillo, 2021; Correa-Gurtubay y Osses-Sánchez, 2023). Los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) permiten ajustes curriculares y el uso de apoyos técnicos para estudiantes con discapacidades, asegurando una educación inclusiva y personalizada (Téllez *et al.*, 2024). Las actitudes positivas y la autoeficacia de los docentes son claves para la implementación de prácticas inclusivas efectivas, destacando que las actitudes favorables hacia la inclusión son más evidentes en docentes con menos experiencia y en

docentes mujeres (Nistal *et al.*, 2024; Pegalajar y Colmenero, 2017). Por ello, es crucial desarrollar competencias en diseño universal, adaptabilidad curricular y metodologías inclusivas para mejorar la formación de los docentes en educación inclusiva (Mafra *et al.*, 2018; Medina-García *et al.*, 2021).

### 3.3.3. Evaluación inclusiva

La evaluación inclusiva y sensible debe considerar las circunstancias de los estudiantes y reconocer sus logros más allá de los criterios típicos de éxito académico, asegurando una apreciación integral de sus capacidades y progresos (Fuentes *et al.*, 2021). El monitoreo y la evaluación regular de los recursos físicos, junto con la modificación de la infraestructura escolar, son esenciales para garantizar la efectividad de las estrategias de inclusión. Asimismo, es fundamental evaluar consistentemente la efectividad de las intervenciones y ajustes para mejorar los logros académicos y sociales de los estudiantes. La capacidad de adaptar tanto la instrucción como las evaluaciones demuestra competencia en la adaptación curricular, lo cual es crucial para una educación inclusiva efectiva (Holcombe y Plunkett, 2016).

En este contexto, la organización física del aula, las rutinas y el entorno emocional, junto con estrategias como los refuerzos sociales y la mediación de conflictos, son fundamentales para fomentar la inclusión y ayudar a los estudiantes a controlar sus emociones y apreciar comportamientos positivos (Raguindin y Ping, 2020). La colaboración y adecuación de contenidos son clave para desarrollar habilidades laborales transferibles (Peña Loaiza *et al.*, 2018). En Belice, la escasez de recursos es un desafío continuo en las aulas inclusivas; los docentes dependen de sus propios medios y emplean métodos de evaluación continua para adaptar la enseñanza (Curry *et al.*, 2024). La Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), adaptada del índice de inclusión de Booth y Ainscow, evalúa las condiciones físicas del aula, la planificación del tiempo, la metodología, la relación docente-estudiante, y la reflexión y sensibilización, consolidando un enfoque integral de evaluación (Màrquez y Andrade, 2020; Téllez *et al.*, 2024).

## 4. Discusión

La literatura revisada indica que las estrategias de formación docente deben ser variadas y adaptadas a contextos específicos, en países como España y México, se observa una tendencia hacia la implementación de planes educativos individualizados y el uso de tecnologías asistivas para facilitar el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales (Castillo, 2021; Pegalajar y Colmenero, 2017); sin embargo, la falta de recursos y la resistencia institucional siguen siendo barreras significativas para la implementación efectiva de estas estrategias (Gordillo y Prado, 2024).

Un aspecto recurrente en la revisión es la disparidad entre la teoría y la práctica en la formación docente; a pesar de, las iniciativas globales y nacionales para promover la inclusión, muchos docentes sienten que no están adecuadamente preparados para enfrentar los desafíos diarios en aulas inclusivas (Triviño-Amigo *et al.*, 2022), este sentimiento es particularmente fuerte en regiones con limitaciones económicas y culturales que dificultan el acceso a formación continua y recursos adecuados (Soto, 2023) para superar estos desafíos, es esencial que los programas de formación docente incluyan componentes prácticos que permitan a los futuros docentes aplicar conocimientos teóricos en entornos reales.

Las metodologías como la investigación-acción y la narrativa biográfica han demostrado ser efectivas para enriquecer el conocimiento pedagógico inclusivo y fomentar la reflexión crítica entre los docentes (Fuentes *et al.*, 2021), el desarrollo profesional continuo es crucial para

mantener y mejorar las competencias de los docentes en inclusión educativa; programas exitosos como la iniciativa Ta'alouf en los Emiratos Árabes Unidos, ofrecen modelos a seguir, proporcionando plataformas para el aprendizaje colaborativo y la introspección profesional (Wiens *et al.*, 2022); además, la capacitación en el uso de tecnologías asistivas y estrategias de instrucción diferenciada debe ser una prioridad para atender la diversidad de necesidades educativas (Molero y Cruz, 2021).

Los resultados de esta revisión sistemática subrayan la importancia de integrar diversas estrategias para lograr una inclusión efectiva. Los estudios revisados muestran que la integración de tecnologías asistivas y estrategias de instrucción diferenciadas son fundamentales para abordar las necesidades individuales de los estudiantes. Lourenco *et al.* (2015) y Chiu y Lim (2020) enfatizan cómo estas tecnologías pueden facilitar el aprendizaje y cerrar brechas culturales y lingüísticas, actuando como un facilitador clave en la educación inclusiva y promoviendo la equidad y la accesibilidad. Se destaca la importancia del trabajo en equipo y la adaptación de contenidos a necesidades individuales, desafiando la práctica tradicional de enseñanza aislada y subrayando la necesidad de enfoques colaborativos (Barría, 2019; Solone *et al.*, 2020).

La capacidad de adaptar el currículo es esencial para asegurar la accesibilidad educativa. Alvarez y Rodríguez (2023) y Duk *et al.* (2019) enfatizan la importancia de desarrollar competencias para la diversidad, apoyando la idea de que una educación flexible y adaptativa es vital para la inclusión. El monitoreo y la evaluación de recursos físicos son cruciales para una educación inclusiva efectiva. Ruguru *et al.* (2020) y Peña *et al.* (2018) sugieren que la evaluación regular y la adecuación de contenidos son necesarias para la inclusión; en la práctica, sugieren que los programas de formación docente deben incluir componentes sobre tecnologías asistivas, colaboración y adaptación curricular y en lo teórico, reforzar la necesidad de un enfoque holístico y multifacético, destacando la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en la enseñanza. En relación a la literatura revisada se observa que sólo algunos autores como Fuentes *et al.* (2021) considera importante la evaluación inclusiva sensible, no en todas las entidades se toma en cuenta la sensibilidad durante la evaluación y se piensa más en una medición que en reforzar los aprendizajes y empoderar a los estudiantes en su desarrollo integral.

Este estudio tiene varias limitaciones, la mayoría de los estudios revisados provienen de contextos específicos, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos; además, la diversidad en los enfoques metodológicos puede influir en la validez y fiabilidad de los resultados. Es esencial tener en cuenta estas limitaciones al interpretar los resultados. Futuras investigaciones deberían enfocarse en evaluar el impacto a largo plazo de las estrategias de formación docente para la inclusión educativa; además, es necesario explorar cómo integrar de manera más efectiva las políticas educativas, la gestión escolar y la práctica docente para apoyar la inclusión, así como superar las resistencias institucionales y la falta de recursos para implementar programas inclusivos.

## 5. Conclusiones

La formación docente para la inclusión educativa es fundamental para preparar a los educadores a atender la diversidad en el aula, promoviendo la equidad y participación de todos los estudiantes. Este estudio revisa las estrategias implementadas en la formación docente para promover la inclusión educativa, identificando tanto prácticas efectivas como barreras.

Las estrategias más eficaces no consideran la inclusión como un componente adicional, sino

que la integran completamente en la formación docente, lo que asegura que todos los aspectos del aprendizaje y la enseñanza aborden la diversidad de manera holística. La implementación de tecnologías asistivas y métodos de instrucción diferenciados es crucial para atender las necesidades individuales de los estudiantes; estas herramientas facilitan el aprendizaje y promueven la accesibilidad y la equidad. La colaboración entre docentes, y entre docentes y padres, junto con la adaptación del currículo a las necesidades individuales, son fundamentales para crear un entorno educativo inclusivo, esto fomenta un enfoque educativo flexible y adaptativo; la evaluación regular de los recursos físicos y la modificación de la infraestructura escolar, son esenciales para garantizar la efectividad de las estrategias de inclusión, lo que permite adaptar el entorno educativo a las diversas necesidades de los estudiantes.

A pesar de las estrategias identificadas, la resistencia institucional y la insuficiencia de recursos siguen siendo barreras significativas, es necesario un compromiso institucional fuerte y recursos adecuados para superar estos desafíos. La formación docente debe ser un proceso continuo que incluya el desarrollo profesional en el uso de tecnologías asistivas, estrategias de instrucción diferenciada y métodos de evaluación inclusiva. Programas exitosos, como la iniciativa Ta'alouf, ofrecen modelos valiosos a seguir. Se sugiere que los programas de formación docente incluyan componentes sobre tecnologías asistivas, colaboración y adaptación curricular. Teóricamente, refuerzan la necesidad de un enfoque integral y multifacético para la inclusión educativa, destacando la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en la enseñanza.

Este estudio reconoce varias limitaciones, como la diversidad en los enfoques metodológicos y la especificidad de los contextos. Futuras investigaciones deberían enfocarse en evaluar el impacto a largo plazo de las estrategias de formación docente para la inclusión educativa y explorar cómo se pueden integrar más efectivamente las políticas educativas, la gestión escolar y la práctica docente para apoyar la inclusión.

## 6. Referencias

- Abrol, M. (2023). Role of teacher in promoting inclusive education. *IJFMR - International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(2), 1-8. <https://bit.ly/3Wl028V>
- Al-Amrat, M. G. R. (2024). The role of preparing teachers' understanding of the co-teaching and collaborative teaching models in developing their teaching experiences. *International Journal of Religion*, 5(2). <https://doi.org/10.61707/rq5mbm10>
- Alvarez Molina, M. y Rodríguez Pech, J. (2023). Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado. *REXE - Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48). <https://bit.ly/3zH0RAi>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M. y Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Baglieri, S. y Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525-529. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060701>
- Barría Rojas, S. (2019). La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual: Análisis del contexto chileno. *Perspectiva Educativa*, 58(2). <https://bit.ly/3xWsFzZ>

- Brennan, A., King, F. y Travers, J. (2021). Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1540-1557. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://bit.ly/4cHY8oW>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43). <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/913>
- Chiu, T. K. F. y Lim, C. P. (2020). Strategic use of technology for inclusive education in Hong Kong: a content-level perspective. *ECNU Review of Education*, 3(4), 715-753. <https://doi.org/10.1177/209653112093086>
- Correa-Gurtubay, P. y Osses-Sánchez, N. A. (2023). El aprendizaje cooperativo: reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1). <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
- Cotrina García, M., García García, M. y Caparrós Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46(2). <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>
- Crispel, O. y Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Cruz-Vadillo, R. y Iturbide-Fernández, P. (2019). Discapacidad y educación: entre la corporalidad que incapacita y el derecho a tener derechos. *Revista Electrónica Educare*, 23(1). <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.13>
- Curry, K., Olsen, J., Harris, E., Garnett, C. y Danderson, D. (2024). Inclusive settings in Belizean primary schools: a focus on teacher practices. *Journal of Global Education and Research*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.8.1.1263>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Teacher education from an inclusive approach: 25 years after the Salamanca Statement, new and old challenges. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://bit.ly/3W4AonH>
- Elsayary, A., Meda, L., Karaki, S. y Mohebi, L. (2024). The effective use of virtual communication in an online professional development program: Investigating teachers' attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 25(1), 78-94. <https://doi.org/10.24093/awej/efl1.16>
- Essex, J., Alexiadou, N. y Zwozdiak-Myers, P. (2021). Understanding inclusion in teacher education: A view from student teachers in England. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1425-1442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1614232>
- Estarli, M., Aguilar Barrera, E. S., Martínez-Rodríguez, R., Baladia, E., Duran Agüero, S., Camacho, S., Buhning, K., Herrero-López, A. y Gil-González, D. M. (2016). Ítems de

- referencia para publicar protocolos de revisiones sistemáticas y metaanálisis: Declaración PRISMA-P 2015. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2). <https://doi.org/10.14306/renhyd.20.2.223>
- Fernández Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro Rueda, M. y Fernández Cerero, J. (2022). Conocimiento del profesorado universitario sobre el uso de recursos digitales para atender a personas con discapacidad: El caso de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.2). <https://bit.ly/3LsvHPu>
- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X. M. y Carrera-Fernández, M. V. (2022). Estrategias socioeducativas para la inclusión en estudios post obligatorios con alumnado tutelado por el sistema de protección en Galicia (España). *Revista Electrónica Educare*, 26(2). <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>
- Ferreira Lourenco, G., Garcia Goncalves A. y Chamel Elias, N. (2015). Differentiated instructional strategies and assistive technology in Brazil: Are we talking about the same subject? *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 891-896. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031115>
- Fields, L., Trostian, B., Moroney, T. y Dean, B. A. (2021). Active learning pedagogy transformation: A whole-of-school approach to person-centred teaching and nursing graduates. *Nurse Education in Practice*, 53, 103051. <https://bit.ly/3VXeId8>
- Figueroa Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C. y Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas*, 13(1). <https://bit.ly/3zI52Mh>
- Fontana Hernández, A. y Vargas-Dengo, M. C. (2018). Perceptions of disability: Implications for educational attention of students of the National University of Costa Rica. *Revista Complutense de Educación*, 22(3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A. y Rodríguez, C. (2023). Self-regulation of learning: The challenge for an autonomous university learning. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21-39. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021>
- Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. P. y Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Holcombe, W. y Plunkett, M. (2016). The bridges and barriers model of support for high-functioning students with ASD in mainstream schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.2>
- Lamus de Rodríguez, T. M., Moreira-Choez, J. S., Campuzano-Rodríguez, S. M., Guevara-Sandoya, J. A. y Guillén Rodríguez, A. P. (2024). Differentiated attention: TLK proposal for the educational inclusion of children with special needs. *International Journal of Religion*, 5(7). <https://doi.org/10.61707/52v5tm27>
- Mafrá Bazon, F. V., Matheus Furlan, E. G., Cezar de Faria, P., Lozano, D. y Gomes, C. (2018). Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. *Educação e*

- Pesquisa, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>
- Màrquez Cabellos, N. G. y Andrade Sánchez, A. I. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1), e109. <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. del M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Navarro, J. y Montaña, M. (2023). Research on quality indicators to guide teacher training to promote an inclusive educational model. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- Nistal Anta, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 393-405. <https://doi.org/10.5209/rced.83175>
- Olmos, A., Romo, M. R. y Arias, L. M. C. (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa. Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 229-243. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art10.pdf>
- Paz-Maldonado, E., Trejos, Z. S., Berrocal Carvajal, V. y Oviedo Gasparico, L. (2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe: Perspectiva de diversos profesionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(123). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291>
- Pegalajar Palomino, M. del C. y Colmenero Ruiz, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1). <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Peña Loaiza, G. X., Peñaloza Peñaloza, W. L. y Carrillo Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/>
- Pinheiro de Oliveira, J., Bracken, S., Nakano, N. y Dart, G. (2023). Lesson study as a pedagogical practice in higher education from an inclusive perspective: Strategies and resources indicated by professors. *Práxis Educativa*, 18, 1-12. <https://bit.ly/3WltpYL>
- Raguindin, P. Z. J. y Ping, L. Y. (2020). Situating «children-supporting-children» platform in the context of the inclusive agenda: A phenomenological exploration. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6). <https://bit.ly/3LqMz9z>
- Ruguru Ireri, B., King Mendo, M., Wangila, E. y Thurania, S. (2020). Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 28-42. <https://bit.ly/3LsKWYI>

- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. y García-Martínez, J. A. (2021). La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35). <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>
- Santur-Robledo, E. C., Grande-Ocaña, L. E., Campos-Ugaz, O. A., Hernández, R. M., Saavedra-López, M. A. y Calle-Ramírez, X. M. (2024). Perception of inclusion and attention to diversity in initial teacher training. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(2). <https://doi.org/10.5430/jct.v13n2p1>
- Solone, C. J., Thornton, B. E., Chiappe, J. C., Perez, C., Rearick, M. K. y Falvey, M. A. (2020). Creating collaborative schools in the United States: A review of best practices. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 283-292. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1091>
- Somma, M. y Bennett, S. (2020). Inclusive education and pedagogical change: Experiences from the front lines. *Internacional Journal of Educational Methodology*, 6(2), 285-295. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.285>
- Soto, V. (2023). La formación docente en el contexto de la educación inclusiva: Desafíos y perspectivas en países en desarrollo. *Sapiencia Revista Científica y Académica*, 3(2). <https://doi.org/10.61598/s.r.c.a.v3i2.46>
- Tanure Alves, M. L., Storch, J. A., Harnisch, G., Miranda Strapasson, A., Piva da Cunha Furtado, O. L., Lieberman, L., Gavião de Almeida, J. J. y Duarte, E. (2017). Physical education classes and inclusion of children with disability: Brazilian teachers' perspectives. *Movimento*, 23(4), 1229-1244. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.66851>
- Téllez Ruíz, H., Tuay Sigua, R. N. y Durán Camelo, V. H. (2024). Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en contextos de inclusión educativa. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8914>
- Tight, M. (2019). *Research methods – Documentary research in the social sciences*. SAGE Publications. <https://bit.ly/4czlJqG>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2023). The epistemological bridge as a framework to guide teachers to design culturally inclusive practices. *International Journal of Science Education*, 43(5), 760-776. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1883203>
- Traver Albalat, S., Moliner García, O. y Lago Martínez, J. R. (2023). Hacia una cultura cooperativa del aula: Estudio de caso en educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22840>
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C. y Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: Perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Vélez-Miranda, M. J., San Andrés Laz, E. M. y Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del

alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9).  
<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*.  
<https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>

Weber, C., Rehder, M. y Vereenooghe, L. (2021). Student-reported classroom climate pre and post teacher training in restorative practices. *Frontiers in Education*, 6, 1-18.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.719357>

Wiens, B., Karaki, S. y Mohebi, L. (2022). Teacher training in inclusive education: Project collaboration between Al Jalila Foundation – Ta'alouf Program and Zayed University. En C. Coombe, L. Hiasat, & G. Daleure (Eds.), *English language and general studies education in the United Arab Emirates: Theoretical, empirical and practical perspectives* (pp. 445-465). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8888-1\\_28](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8888-1_28)

Zarceño García de Soriano, A. J., Montoro, M. A. y Ortiz Colón, A. M. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *Electronic Journal of E-Learning*, 22(1). <https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3139>

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

**Conceptualización:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez; Charito De Jesús Távara-Sabalú **Software:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez, Anwar Julio Yarin Achachagua **Validación:** Charito De Jesús Távara-Sabalú **Análisis formal:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez, Charito De Jesús Távara-Sabalú; **Curación de datos:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez, Anwar Julio Yarin Achachagua; **Redacción-Preparación del borrador original:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez **Redacción-Revisión y Edición:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez, Charito De Jesús Távara-Sabalú **Visualización:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez, Anwar Julio Yarin Achachagua **Supervisión:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez, Charito De Jesús Távara-Sabalú **Administración de proyectos:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez, Charito De Jesús Távara-Sabalú, Anwar Julio Yarin Achachagua.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Agradecimientos:** El presente texto nace en el marco de un proyecto Estrategias para promover la educación inclusiva de los estudiantes en formación inicial docente (2675) de la Universidad César Vallejo de Lima, “Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática”.

**Conflicto de intereses:** no existe conflicto de interés.

**AUTOR/ES:**

**María Del Carmen Emilia Ancaya Martínez**  
Universidad César Vallejo, Perú.

DBA y MBA, Licenciada en Ciencias con mención Matemática Aplicada de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Colegiada y titulada. Especialista en materias de Seguimiento y Monitoreo de las Actividades de Gestión y Docencia Universitaria, Asesora en entidades del Sector Público, Asesora Estadística, Profesor Universitario.

[mancayam@ucv.edu.pe](mailto:mancayam@ucv.edu.pe)

**Índice H:** 3

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4204-1321>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57225905301>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=SPkNtBgAAAAJ&hl=es>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Ancaya-Martinez>

**Charito De Jesús Távara-Sabalú**

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Docente universitaria de pregrado y posgrado, Asesora de tesis en la Facultad de Educación en la PUCP; Investigadora y responsable de la mesa de trabajo de movilidad entrante y saliente del Programa Delfín; Asesora pedagógica experta de Dide.org España (2023) [dide.org](http://dide.org); Miembro activo de Ritie: Red de Tecnologías Inclusiva y de Educación Universidad Autónoma de Baja California Sur de México desde 2018 hasta la fecha; Miembro fundador de REDIC: Red Internacional de Educación a Distancia en línea y abierta Universidad Nacional de Costa Rica desde 2018 hasta la fecha; Consultora Pedagógica en Educación Inclusiva en el Centro Ann Sullivan del Perú; Coordinadora de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad en la I.E. JORGE CHÁVEZ D."

[charito.tavara@pucp.edu.pe](mailto:charito.tavara@pucp.edu.pe)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5523-8839>

**Anwar Julio Yarin Achachagua**

Universidad Nacional Agraria La Molina, Perú.

Doctor en Ingeniería Ambiental y Doctor en Ciencias de la Educación, y Candidato a Doctor en Ingeniería Industrial, MBA en Dirección General y Maestro en Gerencia del Mantenimiento. Asimismo, cuenta con estudios de Segunda Profesión en Investigación Operativa, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial y Licenciatura en Educación. He seguido cursos de especialización ESAN, ADEX, TECSUP. Especialista en patentes, Top 10 de INVENTORES DEL PERÚ. Docente universitario.

[ayarin@lamolina.edu.pe](mailto:ayarin@lamolina.edu.pe)

**Índice H:** 2

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2369-129X>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57222361533>