

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PÚBLICA CHIMBOTE**



**PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN INICIAL**

**Déficit de formación docente en estrategias inclusivas
para niños con necesidades educativas especiales**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL PARA
OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN**

AUTORES:

Peña Inocente, Vianca Sally (Orcid: 0009-0008-7191-0032)

Peña Doroteo, Elsa Jeni (Orcid: 0009-0007-6958-1260)

Peña Vidal, Margoth Ofelia (Orcid: 0009-0002-9296-3977)

ASESOR:

Mg. Alvarado Caceres, Elvira (Orcid: 0009-0008-4725-7491)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Teoría y métodos educativos

SUB LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Métodos pedagógicos

Nuevo Chimbote – Perú

2025

METADATOS COMPLEMENTARIOS

DATOS DE LOS AUTORES	
Datos del autor 1	
Apellidos y Nombres	Peña Inocente Vianca Sally
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	73141183
URL de ORCID	https://orcid.org/0009000871910032
Datos del autor 2	
Apellidos y Nombres	Peña Doroteo Elsa Jeni
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70895979
URL de ORCID	https://orcid.org/0009000871910032
Datos del autor 3	
Apellidos y Nombres	Peña Vidal Margoth Ofelia
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45437756
URL de ORCID	https://orcid.org/0009000292963977
DATOS DE ASESOR	
Apellidos y Nombres	Alvarado Cáceres Elvira
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	18136387
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-4725-7491
Título / Grado académico	Magíster
DATOS DEL JURADO	
Presidente	
Apellidos y Nombres	Villanueva Vilches María Laura
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	42890396
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0005-2598-440X
Título / Grado académico	Mg. en Investigación y docencia universitaria.
Secretario	
Apellidos y Nombres	Alvarado Cáceres Elvira
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	18136387
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-4725-7491
Título / Grado académico	Magíster
Vocal	

Apellidos y Nombres	Jiménez López Lita Ysabel
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	32932788
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-1061-9803
Título / Grado académico	Dra. En Educación.
DATOS DE LA INVESTIGACIÓN	
Campo de la investigación y el desarrollo OCDE	Educación general
Consultar el listado en el enlace:	https://purl.org/pe.repo/ocde/ford-5.03.01
Idioma (Normal ISO 639-3)	SPA - español
Tipo de trabajo de investigación	Trabajo de Investigación
País de publicación	PE - Perú
Grado académico o título profesional	Grado Académico
Nombre del grado o título profesional	Bachiller en Educación
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Ancash Provincia: Santa Distrito: Nuevo Chimbote Lugar: Zona de Equipamiento Metropolitana Mz. C Lte. 01
Nombre del programa de estudios	Educación Inicial
Código del programa.	112016
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Marzo 2025 – diciembre 2026

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, **Elvira Alvarado Cáceres**, formador(a) de la **Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Chimbote**, asesor(a) del trabajo de **investigación documental titulada: Déficit de formación docente en estrategias inclusivas para niños con necesidades educativas especiales.**

del II ciclo de nivel Inicial, 2025”, presentado por los autores: **Peña Inocente Vianca Sally, Peña Doroteo Elsa Jeni, Peña Vidal Margoth Ofelia** para **obtener el Grado de Bachiller en Educación Inicial en el Programa de Profesionalización Docente.**

CERTIFICO que:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15%, nivel PERMITIDO; así lo consigna el reporte emitido por el software de similitud Turnitin el 23/01/2026, con veintiocho (28) folios, para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención de grado correspondiente.

Nuevo Chimbote, 24 de enero de 2026



Mg. Elvira Alvarado Cáceres

Firma del Asesor:




DNI: 18136387

Nombres y apellidos del asesor: Alvarado Cáceres, Elvira

15% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Fuentes principales

- 12%  Fuentes de Internet
- 8%  Publicaciones
- 6%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Nosotras, Peña Inocente Vianca Sally, Peña Doroteo Elsa Jeni, Peña Vidal Margoth Ofelia, estudiantes del Programa de Profesionalización Docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Chimbote, presentamos el Informe del Trabajo de Investigación Documental, titulado: **“Déficit de formación docente en estrategias inclusivas para niños con necesidades educativas especiales”**; para obtener el Grado Académico de Bachiller del programa de estudios de Educación Inicial.

Por tanto, declaramos su autenticidad bajo juramento, lo siguiente:

- Que, la investigación desarrollada es de nuestra autoría.
- Hemos mencionado todas las fuentes empleadas en la investigación, identificando toda cita textual o de parafraseo provenientes de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- La investigación **NO** ha sido previamente presentada, completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, nos sometemos a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario de la EESPP Chimbote.

Nuevo Chimbote, 17 de enero de 2026



Vianca Sally
Peña Inocente
DNI: 73141183



Elsa Jeni
Peña Doroteo
DNI: 70895979



Margoth Ofelia
Peña Vidal
DNI: 45437756

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de investigación, a Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada paso de mi vida, y a mi familia, por su amor incondicional, apoyo constante y comprensión, que hicieron posible la culminación de este logro académico.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi profundo agradecimiento a mi E.E.S.P.P “CHIMBOTE” por brindarme la formación académica, el acompañamiento constante y las oportunidades necesarias para mi crecimiento personal y profesional.

Asimismo, agradezco de manera especial a la asesora Mg. Elvira Alvarado Cáceres, por su valiosa orientación, disposición permanente, conocimientos compartidos y sugerencias oportunas, las cuales fueron esenciales para fortalecer y encimar adecuadamente este trabajo de investigación.

Finalmente, extendiendo mi sincero agradecimiento a mis colegas de trabajo, quienes con su apoyo, colaboración, motivación y experiencias compartidas contribuyeron de manera significativa en el proceso de elaboración de esta investigación.

ÍNDICE

Carátula.....	i
Metadatos complementarios.....	ii
Certificado de similitud.....	iv
Declaración jurada de autenticidad.....	v
Dedicatoria.....	vi
Agradecimiento.....	vii
Índice.....	viii
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	12
1.1. Delimitación y descripción del tema de investigación	12
1.2. Objetivos de la investigación documental	13
1.2.1. Objetivo general.....	13
1.2.2. Objetivos específicos	13
2. ARQUEO BIBLIOGRÁFICO	14
3. MARCO TEÓRICO	23
4. METODOLOGÍA.....	26
4.1. Tipo de investigación	26
4.2. Método de investigación	26
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	26
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	28
6. CONCLUSIONES	33
7. REFERENCIAS	34
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación de artículos consultados	40
Tabla 2. Listado de revistas científicas y cantidad de artículos	44

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el déficit de formación docente en estrategias inclusivas para la atención de niños con necesidades educativas especiales a partir de la revisión de fuentes bibliográficas y documentales. El estudio se desarrolló bajo un enfoque teórico-analítico, sustentado en un arqueología bibliográfica que permitió identificar, seleccionar y organizar investigaciones nacionales e internacionales publicadas principalmente entre 2021 y 2025. El análisis de la información evidencia que la insuficiente formación docente constituye un problema estructural que limita la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula, afectando tanto la planificación curricular como la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas. Asimismo, se identificó que las causas del déficit formativo se relacionan con debilidades en la formación inicial, escasa capacitación continua y una débil articulación entre políticas inclusivas y práctica pedagógica. Las consecuencias de este déficit se reflejan en prácticas educativas rígidas, baja participación del alumnado con necesidades educativas especiales y dificultades en su desarrollo académico y socioemocional. Finalmente, la sistematización de aportes teóricos resalta la necesidad de fortalecer la formación docente desde un enfoque integral, continuo y contextualizado, orientado a consolidar prácticas educativas inclusivas de calidad.

Palabras clave: educación inclusiva, estrategias inclusivas, formación docente, necesidades educativas especiales.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. Delimitación y descripción del tema de investigación

El trabajo desarrollado estuvo enfocado en analizar la formación docente en estrategias inclusivas orientadas a atender niño con necesidades educativas especiales (NEE), fue abordado de manera teórico conceptual, entendiendo a la formación docente como el proceso continuo que incide directamente en la preparación profesional del profesorado derivando en la atención diversa en todos los ámbitos educativos; se ha delimitado de esta formas ya que no se buscó emitir diagnósticos, sino comprender los distintos aporte que se encuentran disponibles en la literatura, siendo adecuado para el carácter documental del estudio.

En el marco de la educación inclusiva, la formación docente es reconocida como una base esencial que garantiza efectivamente el derecho a la educación; en este sentido, la Organización de Naciones Unidas (2022) ha indicado de la inclusión en la educación se presenta como un compromiso global que asumen las naciones, por lo que se dente contar con docentes realmente preparados para la atención de la diversidad presente en los alumnos. De esta manera, la formación docente se basa en desarrolla competencias pedagógicas en los docentes para ayudar el desarrollo de las practicas educativas que tengan como eje central la participación, el aprendizaje y la inclusión total de los alumnos siendo coherente con los principios de equidad y justicia educativa.

De manera complementaria, Sandoval (2023) plantea que la formación docente orientada a la inclusión es un proceso integrador, abarcando el conocimiento de la diversidad, la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas y el uso de criterios de evaluación flexibles, esto facilita que el profesorado comprenda las particularidades del estudiantado con necesidades educativas especiales y adecúe su práctica pedagógica, derivando en la construcción de entornos de aprendizaje con mayor accesibilidad y equidad.

Desde una perspectiva institucional, la UNESCO (2020) plantea que la preparación de los docentes es fundamental para que la escuela pueda responder a la diversidad que existe en las aulas, la forma en que los maestros se forman influye en cómo los estudiantes participan, avanzan en sus aprendizajes y continúan asistiendo a la escuela, en especial aquellos que presentan mayores dificultades. Por esta razón, la preparación docente resulta decisiva para que la inclusión se viva de manera real en la práctica cotidiana.

La formación docente en educación inclusiva se orienta a dotar al profesorado de herramientas que favorezcan el uso de metodologías flexibles, sistemas de evaluación diferenciados y apoyos educativos ajustados a la dinámica del aula; Ranbir (2024) plantea que este proceso formativo permite trasladar los principios de la inclusión al quehacer pedagógico cotidiano de manera efectiva. En una línea complementaria, Kimhi y Bar (2025) conciben la formación docente como una transición progresiva hacia modelos educativos inclusivos, en la que resulta imprescindible articular la formación inicial con instancias de actualización continua, de modo que el profesorado pueda acompañar los cambios pedagógicos que exige la diversidad presente en los contextos escolares.

A su vez, Gallego (2023) aborda la formación docente desde una perspectiva integral; en particular, señala que esta comprende dimensiones conceptuales, metodológicas y actitudinales. Desde este enfoque, la formación en inclusión favorece el desarrollo de una comprensión amplia de la diversidad y la adopción de enfoques pedagógicos coherentes con las necesidades educativas especiales. En el contexto latinoamericano, Ramírez (2022) describe la formación docente como un proceso orientado al fortalecimiento de la planificación curricular inclusiva y la gestión del aula. En esta línea, la formación contribuye a la construcción de prácticas pedagógicas que reconocen los distintos ritmos, estilos y necesidades del estudiantado con NEE.

1.2. Objetivos de la investigación documental

1.2.1. Objetivo general

Analizar el déficit de formación docente en estrategias inclusivas para la atención de niños con necesidades educativas especiales a partir de la revisión de fuentes bibliográficas y documentales.

1.2.2. Objetivos específicos

- Analizar las causas del déficit formación docente en estrategias inclusivas
- Examinar las consecuencias del déficit de formación docente en la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales.
- Sistematizar aportes teóricos que orienten el fortalecimiento de la formación docente en estrategias inclusivas.

2. ARQUEO BIBLIOGRÁFICO

El arqueo bibliográfico es descrito como un procedimiento que permite recopilar, identificar y organizar de manera sistemática las fuentes documentales relacionadas con un tema de investigación. Según Arias (2016) este proceso consiste en registrar de forma ordenada la información proveniente de libros, artículos científicos e informes especializados, asegurando la correcta identificación de los autores, los títulos y los datos de publicación.

Desde esta perspectiva, el arqueo bibliográfico sirve para contar con una base documental organizada que facilite el desarrollo de la investigación y respalde teóricamente el estudio. De acuerdo con Arias (2016) este procedimiento permite conocer los aportes existentes sobre el tema investigado, orientar la revisión de la literatura y garantizar el uso adecuado de las fuentes consultadas, sin realizar análisis ni interpretación de los contenidos. En el marco del presente estudio, el arqueo bibliográfico se desarrolló con un enfoque descriptivo, considerando artículos científicos, revisiones sistemáticas e informes académicos vinculados con la formación docente, la educación inclusiva y la atención de niños con necesidades educativas especiales.

Morán et al. (2025) en Ecuador, desarrollaron el artículo *“Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el aula”*, se propusieron analizar las estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión del alumnado con TDAH en educación básica y media, la metodología fue cualitativa basada en revisión bibliográfica, consultando Scielo, Redalyc, ERIC y Google Scholar. Los resultados evidenciaron que las adaptaciones curriculares, metodologías activas, la autorregulación, el uso de TIC, el trabajo colaborativo y el rol del docente como mediador son fundamentales para mejorar la participación, la atención y el rendimiento de estudiantes con TDAH, destacando que la formación docente es el eje central para garantizar prácticas inclusivas efectivas.

Pullaguari y Almeida (2025) en Ecuador, en el artículo *“Impacto de la formación docente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado”* analizó cómo la preparación profesional influye en la calidad de la atención inclusiva. Bajo un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario validado a 20 docentes, evaluando la comprensión de la diversidad, el uso de metodologías inclusivas, los apoyos pedagógicos y la participación comunitaria. Los resultados mostraron que, aunque el 75% domina estrategias didácticas inclusivas, el 45% presenta baja comprensión conceptual sobre diversidad, lo que limita la implementación de prácticas

efectivas. Se identificó que la formación docente influye significativamente en la atención a estudiantes con NEE, concluyendo que una educación inclusiva requiere docentes sensibilizados, capacitados y con competencias socioemocionales que permitan responder adecuadamente a la diversidad.

Tigero et al. (2025) en Ecuador, en el artículo “La formación de docentes para la inclusión de estudiantes con NEE de la Escuela Mercedes Moreno Irigoyen” analizó la preparación del profesorado para implementar prácticas inclusivas con estudiantes con NEE. Bajo un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 12 docentes con entre 5 y 25 años de experiencia. Los resultados mostraron que solo el 25% recibió formación en educación inclusiva y que los docentes enfrentan barreras como falta de recursos, dificultades para realizar adaptaciones y escaso apoyo institucional. Se identificó la necesidad de capacitación continua, estrategias metodológicas flexibles, trabajo colaborativo y aplicación del DUA. El estudio concluye que fortalecer la formación docente es esencial para garantizar inclusión efectiva y mejorar el aprendizaje del estudiantado con NEE.

Mateo et al. (2025) en Ecuador, desarrollaron el estudio “*Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Ecuador: retos y estrategias*”, en el que evaluaron el impacto de un programa de capacitación inclusiva aplicado a 30 docentes de la Unidad Educativa Ancón, mediante un diseño cuasiexperimental con grupo experimental y grupo control. El programa incluyó prácticas inclusivas, adaptaciones curriculares y el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Los resultados mostraron mejoras significativas en el grupo experimental, con puntajes posttest superiores a 8.40 en dimensiones como la actitud inclusiva y la aplicación del DUA, mientras que el grupo control no evidenció cambios relevantes. Estos resultados permiten afirmar que la formación continua tiene un efecto positivo y medible en el fortalecimiento de las competencias inclusivas del profesorado, resaltando la necesidad de impulsar políticas orientadas a la profesionalización docente en contextos educativos diversos.

Peña et al. (2025) en Ecuador, desarrollaron el estudio “*Programa de formación docente para la atención de necesidades educativas especiales en Guayaquil, Ecuador*” tuvo como propósito diseñar un programa formativo para fortalecer las competencias pedagógicas y actitudinales de los maestros en educación inclusiva. Con un enfoque mixto, se aplicaron encuestas a 21 docentes y se realizaron observaciones de aula, identificándose importantes limitaciones en planificación inclusiva, estrategias de enseñanza y evaluación diferenciada. Los resultados mostraron que más del 85% de maestros no había recibido formación formal en NEE y que existía inseguridad para adaptar

el currículo. En respuesta, se elaboró un programa estructurado en seis módulos: fundamentos de inclusión, tipos de NEE, adaptación curricular, estrategias inclusivas, evaluación formativa y acompañamiento docente. Se concluyó que la capacitación continua con enfoque práctico es indispensable para cerrar brechas y garantizar una educación inclusiva de calidad.

Renteria et al. (2025) en Ecuador en su estudio *El estudio “Estrategias y métodos para atender a estudiantes con necesidades especiales en educación básica: una revisión sistemática”* analizó 16 investigaciones publicadas entre 2020 y 2025 bajo el protocolo PRISMA. Con un enfoque cualitativo-descriptivo, se identificaron estrategias inclusivas como aprendizaje cooperativo, tutoría entre pares, recursos multisensoriales, adaptaciones curriculares, coenseñanza y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Los resultados mostraron efectos positivos en lectura, escritura, autoestima, comunicación y participación social. También se evidenciaron desafíos como falta de formación docente, escasez de recursos y débil articulación institucional. El estudio concluyó que la inclusión requiere estrategias contextualizadas, apoyo sostenido y capacitación docente especializada para garantizar aprendizajes de calidad en estudiantes con NEE.

Cabrera et al. (2025) en Ecuador, desarrollaron el estudio *“Métodos efectivos para la integración de estudiantes con necesidades especiales”* evaluó las percepciones y prácticas de 102 docentes sobre inclusión educativa. Bajo un enfoque cuantitativo y diseño descriptivo transversal, se aplicó una encuesta Likert para medir familiaridad con inclusión, desafíos, frecuencia de uso de estrategias y apoyo institucional. Los resultados revelaron que el 51 % identifica la falta de capacitación docente como el principal obstáculo, seguido de la falta de recursos. Se destacó que las estrategias más valoradas son el uso de tecnología adaptativa, equipos de apoyo especializado y adaptaciones curriculares. El estudio concluye que la inclusión requiere mayor formación docente, recursos accesibles y colaboración entre escuela y familias.

Franco y Castillo (2025) en Ecuador, desarrollaron el artículo *“El rol de la formación docente en la inclusión: Capacitación y desarrollo profesional para enseñar en diversos contextos”* analiza la importancia de la preparación continua del profesorado para responder a la diversidad del aula. Mediante un enfoque cualitativo y el método hermenéutico, los autores desarrollaron un análisis en tres fases: problematización, revisión bibliográfica e interpretación. Los resultados evidenciaron que la formación docente debe integrar competencias pedagógicas, tecnológicas, socioemocionales y éticas para lograr prácticas inclusivas efectivas. Se identificaron desafíos como resistencia a la capacitación, brechas digitales, falta de claridad en el proceso formativo y escasa

contextualización, concluyendo que la formación docente debe ser pertinente, flexible y actualizada, garantizando herramientas para atender NEE y promover una educación inclusiva de calidad.

Smythe (2025) en Inglaterra, en su artículo “Teachers and teacher training for inclusive pedagogies in England. Mainstream and SEND schools providing their own solutions”, tuvo como objetivo analizar cómo perciben los docentes su formación para trabajar con pedagogías inclusivas en escuelas mainstream, de educación especial (SEND) y de atención alternativa (AP). Mediante un estudio cualitativo, con visitas etnográficas a cuatro escuelas y 16 entrevistas semiestructuradas realizadas entre 2021 y 2022, se identificó que los docentes valoran las pedagogías adaptativas, pero enfrentan serias dificultades de tiempo para capacitarse y responder a las necesidades de todo el alumnado. Los participantes señalaron que la formación inicial docente prepara de manera insuficiente para la diversidad, y que las habilidades inclusivas se desarrollan sobre todo en la práctica escolar y mediante redes de aprendizaje entre colegas. El estudio concluye que la capacitación situada en la escuela, el trabajo colaborativo y los vínculos entre centros mainstream y SEND son claves para fortalecer las competencias inclusivas docentes.

Woolfson (2025) en Reino Unido, en su artículo “*Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream?*”, tuvo como objetivo analizar los avances y limitaciones de la educación inclusiva para estudiantes con NEE y discapacidades. A partir de una revisión teórica y de evidencias empíricas internacionales, identificó tres problemas persistentes: ambigüedad en la definición de inclusión, escasa claridad sobre su implementación y evaluación, y la continua percepción docente de falta de recursos, habilidades y conocimientos, concluyendo que se requiere un marco ejecutivo integral que oriente políticas y prácticas, nuevas formas de financiamiento que impulsen la colaboración entre escuelas regulares y especiales y mayor énfasis en medir no solo resultados académicos y sociales, sino también psicológicos, así como en investigar lo que ocurre en el nivel de instrucción dentro del aula.

Marquez y Moya (2024) en España, el estudio “*La formación inicial docente para la educación inclusiva*”, tuvo como objetivo analizar el estado actual de la preparación del profesorado para atender aulas diversas en el marco del ODS 4. A partir de una revisión bibliográfica amplia, que incluyó 232 artículos de bases de datos como Scopus y Web of Science, los autores evidenciaron limitaciones persistentes en la preparación del profesorado para atender aulas diversas. Entre los principales hallazgos se identificaron concepciones reducidas sobre la diversidad, baja percepción de autoeficacia docente y

actitudes ambiguas frente a la inclusión, así como brechas en competencias pedagógicas, gestión del aula y planificación flexible. En conjunto, el estudio resalta la necesidad de incorporar de manera transversal las competencias inclusivas en la formación inicial, como condición para avanzar hacia prácticas educativas más equitativas.

González et al. (2024) en Ecuador, en el artículo *“Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador”*, A partir de una revisión de estudios recientes, normativa nacional y documentos oficiales, los autores identificaron una marcada distancia entre el marco legal y su aplicación en la práctica. Entre las principales limitaciones se señalaron la escasez de recursos, deficiencias en la infraestructura y debilidades en la formación docente, factores que inciden directamente en la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Asimismo, se evidenció una comprensión poco homogénea del concepto de inclusión y la presencia de actitudes contradictorias entre los docentes, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la capacitación docente y promover una mayor coherencia institucional para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva.

López et al. (2024) en Ecuador desarrollaron un estudio titulado *“Estrategias efectivas para la inclusión de niños con necesidades educativas específicas a través del uso de recursos audiovisuales en el entorno educativo”* a partir de una revisión sistemática de literatura publicada durante la última década en bases de datos como Scopus, SciELO, Dialnet y Redalyc, identificaron que las estrategias más efectivas se relacionan con la adaptación curricular y el uso de tecnologías educativas y recursos audiovisuales, los cuales favorecen la comunicación, la participación y la motivación del alumnado con NEE. No obstante, también se evidenciaron limitaciones asociadas a la escasez de recursos, la insuficiente formación docente y la falta de herramientas pedagógicas. En conjunto, el estudio resalta que la integración de tecnologías y recursos audiovisuales resulta clave para avanzar hacia una educación inclusiva más significativa y personalizada.

Castillo et al. (2024) en Paraguay desarrollaron el estudio *“Capacitación docente para la inclusión educativa”*, los autores analizaron la influencia de la formación pedagógica en la atención a estudiantes con NEE dentro del sistema educativo ecuatoriano. Mediante una revisión documental sistemática y análisis comparativo de políticas, experiencias y modelos formativos, identificaron que la mayoría de docentes carece de capacitación actualizada en inclusión, lo que genera barreras metodológicas y actitudinales. También se evidenció que la falta de estrategias didácticas y desconocimiento del DUA limita el aprendizaje de estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje. El estudio concluye que la capacitación continua, el acompañamiento profesional y la implementación de

metodologías inclusivas son esenciales para garantizar una educación equitativa y de calidad.

Vorlíček y Kollerová (2024) en República Checa, desarrollo la investigación “*Non-inclusive teaching of students with special educational needs in a socioeconomically disadvantaged neighbourhood*”, los autores analizaron las prácticas no inclusivas presentes en una escuela primaria ubicada en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica. Mediante un diseño cualitativo con observación etnográfica durante un mes y entrevistas a ocho docentes y al director, identificaron exclusión de estudiantes con NEE a través de interacciones reducidas, organización espacial inadecuada y expectativas negativas. Los docentes justificaron estas prácticas como respuestas a las “necesidades especiales”, evidenciando vacíos formativos y tensiones pedagógicas. El estudio concluye que la sobrecarga contextual y la falta de competencias inclusivas limitan la práctica docente, señalando la urgencia de fortalecer la formación inicial y continua con enfoque inclusivo.

Sandoval (2023) elaboró para la UNESCO el informe “*Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva*”, con el objetivo de identificar las percepciones, competencias y vacíos formativos de los educadores en la región. Mediante un estudio cuantitativo descriptivo, se aplicó un cuestionario a 8.936 docentes de 20 países de la RIINEE, evaluando conocimientos, creencias y acciones vinculadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los resultados mostraron brechas significativas: el 36% no se siente capacitado para atender a todos los estudiantes; además, el 75 % demanda formación en ajustes curriculares, DUA, evaluación inclusiva y atención a NEE específicas. Se concluye que existe un déficit estructural de formación docente, especialmente en áreas rurales, lo que limita la implementación de prácticas inclusivas y refuerza la urgencia de programas formativos especializados.

Villavicencio et al. (2023) en Ecuador, desarrollaron el estudio “*Desafío del docente de educación básica frente a la inclusión educativa en Paute, Chordeleg y Gualaceo*”, cuyo propósito fue identificar los problemas que limitan la inclusión en la práctica pedagógica. Mediante un enfoque mixto, se aplicó una encuesta estructurada a 187 docentes, analizando formación, prácticas inclusivas y aplicación normativa. Los resultados revelaron vacíos formativos, dificultad para operacionalizar la inclusión, escasa capacitación en NEE y limitaciones institucionales como falta de recursos, apoyo técnico y acompañamiento del DECE. Además, se encontró baja motivación docente y dificultades para aplicar estrategias diferenciadas. El estudio concluye que la formación continua y la actualización profesional son factores determinantes para mejorar la atención a estudiantes con NEE.

Arnaiz et al. (2023) en España desarrollaron el estudio “Barriers to educational inclusion in initial teacher training”, cuyo objetivo fue analizar la percepción de actores educativos sobre la preparación del profesorado en formación para responder a la diversidad en escuelas inclusivas. Con un diseño cualitativo, no experimental y descriptivo, participaron 78 informantes clave, incluyendo formadores, estudiantes, docentes y miembros de la comunidad escolar. A través de 39 entrevistas y 10 grupos focales, los resultados mostraron un claro déficit en la formación inicial, marcado por la falta de competencias prácticas, un enfoque teórico poco aplicable, escasa preparación para la atención a la diversidad y modelos formativos centrados en las deficiencias del alumnado, concluyendo que la formación actual no garantiza docentes capaces de implementar prácticas inclusivas, lo que refuerza la urgencia de un rediseño curricular basado en competencias inclusivas reales.

Tometten et al. (2021) en Alemania desarrollaron el estudio “Links between teachers’ knowledge of special educational needs and students’ social participation and academic achievement in regular classes”, con el propósito de analizar cómo el nivel de conocimiento docente sobre NEE influye en los resultados de estudiantes integrados en aulas regulares. Mediante un diseño cuantitativo multinivel aplicado a 65 aulas de primaria, con muestras de estudiantes con dificultades de aprendizaje (LD) y dificultades emocionales y conductuales (EBD), se compararon su rendimiento académico y participación social frente a compañeros sin NEE. Los resultados mostraron que los estudiantes con NEE presentaron un rendimiento significativamente más bajo y, en el caso de NEE por EBD, menor integración social. De manera crítica, el mayor conocimiento docente sobre EBD se asoció positivamente con la participación social y el rendimiento, evidenciando que la formación docente específica es un predictor directo del éxito inclusivo, se concluyó que la calidad de la educación inclusiva depende fuertemente del conocimiento profesional del docente sobre las NEE presentes en el aula.

A nivel nacional se encuentran, Maguiña y Pérez (2025) en Perú desarrollaron el estudio “*Actitud docente hacia la educación inclusiva: estudio de caso en una escuela de Lima*”, cuyo propósito fue analizar las percepciones y actitudes de 12 docentes frente a la inclusión educativa. Mediante un diseño cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, validadas a través de prueba piloto y juicio de expertos, se identificaron actitudes desfavorables hacia la inclusión, asociadas principalmente a la falta de formación continua, al desconocimiento teórico-práctico y a dificultades para comprender la diversidad del alumnado. Los resultados evidenciaron barreras actitudinales que afectan la implementación de estrategias inclusivas en el aula, así como escaso acompañamiento

institucional en el fortalecimiento de competencias inclusivas. El estudio concluye que se requiere con urgencia reforzar la formación docente, promover sensibilización sistemática y desarrollar políticas escolares que impulsen actitudes positivas hacia la inclusión educativa.

Huapalla y Palacios (2024) en el Perú, desarrollaron el artículo *“Necesidades educativas especiales en Perú: una revisión sistemática”*, las autoras analizaron diecinueve estudios nacionales sobre atención educativa a estudiantes con NEE. Mediante un diseño cualitativo de revisión sistemática, identificaron deficiencias persistentes relacionadas con la escasa formación docente, la limitada disponibilidad de recursos especializados y la poca articulación entre familia y escuela. Los hallazgos evidenciaron que muchos docentes no cuentan con competencias suficientes para realizar adaptaciones curriculares, diagnosticar necesidades de apoyo ni aplicar estrategias inclusivas eficaces. Asimismo, se observó baja participación familiar y debilidades en infraestructura y equipamiento escolar. El estudio concluye que el sistema educativo peruano aún presenta brechas significativas para garantizar la inclusión, destacando la necesidad urgente de fortalecer la formación docente y los servicios de apoyo especializado.

Luyo y Dominguez (2024) desarrollaron el estudio *“Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en el nivel de primaria”*, cuyo objetivo fue analizar las percepciones docentes sobre la inclusión educativa en escuelas rurales del distrito de Vinchos, Ayacucho. Se aplicó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico mediante entrevistas estructuradas a docentes, procesadas mediante codificación y categorización narrativa. Los resultados evidenciaron limitaciones en la gestión curricular, falta de adaptaciones didácticas, carencia de recursos físicos y materiales, así como una formación docente insuficiente para atender a estudiantes con NEE. También se identificó la necesidad de estrategias específicas para facilitar la integración en el aula y fortalecer la capacitación continua, concluyendo que la inclusión sigue siendo un desafío debido al escaso apoyo institucional y a las brechas en condiciones pedagógicas y formativas.

Chura et al. (2023) en Perú, desarrollaron el artículo *“Realidad de la educación inclusiva en el Perú”*, las autoras analizaron el desarrollo, las políticas y las barreras que enfrenta la inclusión educativa en el país. El estudio se realizó bajo un enfoque documental, revisando normativas, informes nacionales e internacionales y antecedentes empíricos relacionados con atención a estudiantes con discapacidad. Los resultados evidenciaron que, a pesar del avance normativo, persisten brechas profundas debido al desconocimiento de la normativa por parte de los docentes, la falta de capacitación y la resistencia institucional. Señalan que muchos maestros no se sienten preparados para atender a

estudiantes con NEE y que continúan prácticas de exclusión y selectividad en escuelas regulares. El artículo concluye que la inclusión requiere mayor formación docente, supervisión normativa y trabajo colaborativo para eliminar barreras y garantizar el derecho educativo.

3. MARCO TEÓRICO

Educación inclusiva

La educación inclusiva se entiende como un proceso orientado a garantizar que todos los estudiantes participen y aprendan en entornos educativos caracterizados por la equidad y la accesibilidad, con independencia de sus condiciones personales o sociales; en este marco, Huapalla y Palacios (2024) señalan que su finalidad radica en la identificación y superación de barreras cognitivas, afectivas y sociales que obstaculizan el progreso escolar, promoviendo espacios donde la diversidad se reconoce como un componente esencial del aprendizaje. Esta perspectiva demanda políticas educativas consistentes, una participación activa de las familias y docentes con la preparación necesaria para atender las particularidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales. De manera complementaria, Bazurto y Samada (2021) sostienen que la inclusión requiere transformaciones en el currículo, la disponibilidad de recursos y la infraestructura, a fin de asegurar procesos escolares accesibles y sostenibles.

La educación inclusiva se construye sobre la base de diagnósticos psicopedagógicos pertinentes y de la generación de condiciones equitativas que aseguren el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo; así lo plantean Fernández et al. (2021) al destacar la necesidad de decisiones pedagógicas sustentadas en el conocimiento de las particularidades del alumnado. En concordancia, Murillo et al. (2019) subrayan la importancia de incorporar a actores externos y de fortalecer el uso de tecnologías de la información y materiales especializados como estrategias para disminuir las brechas educativas. Desde esta mirada, la inclusión se concibe como un proceso de transformación que involucra dimensiones institucionales, pedagógicas y socioculturales, orientado a garantizar una educación de calidad para todos.

La inclusión educativa implica un proceso de transformación que atraviesa la cultura escolar, la formación del profesorado y la gestión institucional, orientado a responder de manera efectiva a la diversidad presente en las comunidades educativas; en esta línea, Maguiña y Pérez (2025) sostienen que dicho enfoque requiere políticas claras y sostenibles que respalden prácticas coherentes en el tiempo. Desde una perspectiva más amplia, Escarbajal et al. (2012) conciben la inclusión como un derecho humano que exige un compromiso colectivo, capaz de promover entornos de convivencia armónica, participación significativa y respeto por las diferencias individuales.

Necesidades educativas especiales (NEE)

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se definen como requerimientos adicionales que algunos estudiantes presentan para acceder al aprendizaje en igualdad de condiciones. Luyo y Dominguez (2024) las NEE pueden relacionarse con dificultades cognitivas, sensoriales, físicas o socioemocionales, y requieren apoyos pedagógicos que permitan superar barreras durante el proceso educativo.

Según Nomtshongwana y Manyakaza (2025) se entienden como los apoyos adicionales que algunos estudiantes requieren para participar de manera plena y significativa en los procesos de aprendizaje, debido a dificultades asociadas con discapacidades, condiciones del desarrollo o barreras contextuales. Vaughan (2002) enfatizó que son la interacción entre el estudiante y el entorno escolar, lo que demanda prácticas pedagógicas inclusivas, comprender las NEE exige replantear el currículo, la evaluación y la organización escolar para garantizar aprendizaje significativo, estas necesidades deben abordarse mediante una planificación flexible que considere las características individuales del alumnado, promoviendo su autonomía y bienestar integral.

El concepto de NEE ha evolucionado hacia una visión más amplia que prioriza la adaptación del sistema educativo antes que la categorización del estudiante, Mittler (2012) explica que las NEE deben entenderse dentro de un marco de derechos, donde la escuela asume la responsabilidad de ofrecer respuestas diversificadas según los requerimientos de cada niño, esta noción integra necesidades transitorias o permanentes, derivadas de factores cognitivos, sensoriales, socioemocionales o comunicativos.

Estrategias inclusivas

Las estrategias inclusivas se entienden como el conjunto de acciones pedagógicas, metodológicas y organizativas que permiten responder a la diversidad del aula garantizando la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, especialmente aquellos con NEE. Arteaga et al. (2025) señalan que estas estrategias comprenden la diversificación de recursos, la tutoría entre pares, la flexibilización de la evaluación y la sensibilización comunitaria, elementos esenciales para eliminar barreras y asegurar un aprendizaje equitativo.

Las estrategias inclusivas adquieren consistencia cuando el docente dispone de una formación continua que le permite analizar su práctica y responder de manera pertinente a las demandas reales del aula; en este sentido, Tigse et al. (2025) señalan que la capacitación permanente favorece la realización de adaptaciones curriculares y el uso de

tecnologías accesibles ajustadas a las necesidades del estudiantado. Desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como un proceso flexible, sensible a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. De manera complementaria, Calle et al. (2023) sostienen que dichas estrategias se construyen a partir de la reflexión pedagógica y del reconocimiento de las diferencias culturales, cognitivas y emocionales presentes en el contexto escolar, lo que orienta la creación de entornos educativos más abiertos, coherentes y receptivos a la diversidad.

Las estrategias inclusivas se sustentan en la transformación paulatina de la cultura escolar, orientada a reconocer la diversidad como un componente inherente al proceso educativo y no como un obstáculo para el aprendizaje; desde esta perspectiva, Arteaga et al. (2025) explican que dichas estrategias fortalecen la práctica pedagógica al promover metodologías adaptativas y dinámicas de trabajo colaborativo, mediante acciones como el aprendizaje cooperativo y el uso de recursos tecnológicos accesibles, los cuales favorecen una participación más amplia y significativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Formación docente

La formación docente con orientación inclusiva se configura como un proceso formativo que busca dotar al profesorado de criterios y recursos para responder, con mayor solvencia, a la diversidad que caracteriza la vida escolar y a las necesidades educativas especiales que emergen en el aula; desde esta mirada, Arteaga et al. (2025) sostienen que dicha formación exige una integración coherente de conocimientos sobre adecuaciones curriculares, estrategias multisensoriales, recursos accesibles y comprensión del marco normativo que sustenta la educación inclusiva. Esta preparación cobra sentido cuando se desarrolla de manera continua y situada, vinculada a la práctica real del docente, permitiendo que las estrategias inclusivas se incorporen progresivamente al quehacer pedagógico y se consoliden como parte de su ejercicio profesional cotidiano.

Los planteamientos de Beltrán et al. (2025) destacan que la formación docente orientada a la inclusión exige una perspectiva interdisciplinaria, en la que confluyen el trabajo del profesorado, los aportes de especialistas y la participación de las familias, como condición para ofrecer un acompañamiento educativo más coherente y próximo al estudiante; esta articulación favorece que los docentes reconozcan con mayor precisión las barreras que inciden en el aprendizaje, realicen adecuaciones curriculares flexibles y configuren entornos educativos en los que la participación del alumnado se sustente en oportunidades reales y equitativas.

4. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación

La presente investigación adoptó un enfoque documental, sustentado en la revisión sistemática y en la interpretación reflexiva de fuentes especializadas, con el propósito de construir un análisis riguroso del objeto de estudio; Hernández y Mendoza (2020) sostienen que este tipo de indagación permite recuperar saberes previamente producidos y someterlos a un examen crítico acorde con las exigencias del quehacer científico. En la misma línea, Creswell y Creswell (2022) señalan que la revisión documental constituye una base sólida para la comprensión de un fenómeno cuando la literatura pertinente es integrada y valorada de manera crítica, mientras que Flick (2022), destaca que el análisis documental posibilita la elaboración de interpretaciones fundamentadas, siempre que se apliquen criterios explícitos de selección y contraste. Bajo estas consideraciones, el estudio se centró en el análisis de investigaciones recientes vinculadas con la formación docente, la educación inclusiva y la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales.

4.2. Método de investigación

El estudio empleó el método hermenéutico, pues resultó pertinente para interpretar los significados y las conexiones conceptuales presentes en los documentos analizados. En esta línea, Dubinina (2019) sostuvo que la hermenéutica facilita una comprensión profunda del texto al relacionar lenguaje, contexto y experiencia interpretativa; este enfoque permitió aproximarse a los discursos educativos desde una mirada reflexiva. Asimismo, Arráez et al. (2006) afirmaron que la interpretación hermenéutica contribuye a descifrar patrones argumentativos y sentidos implícitos en la literatura académica.

De manera complementaria, se utilizó el método comparativo, el cual, según Raventós (1983) posibilita contrastar estudios de distintos contextos para identificar convergencias, divergencias y tendencias analíticas. Este procedimiento fue esencial para examinar similitudes y diferencias entre investigaciones nacionales e internacionales vinculadas con la formación docente y sus limitaciones.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica central empleada fue el fichaje documental, recurso que permitió registrar de manera ordenada los datos esenciales procedentes de artículos científicos, informes técnicos y revisiones sistemáticas. Como señala Arias (2016) el fichaje contribuye a

organizar la información con precisión, reduce el riesgo de sesgos y garantiza la trazabilidad de cada fuente consultada. En este proceso se elaboraron las fichas de recolección derivadas del Arqueo Bibliográfico previamente construido.

Para asegurar la validez y confiabilidad del material revisado, se recurrió exclusivamente a fuentes académicas verificables, procedentes de bases de datos como Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC y organismos internacionales como la UNESCO. Asimismo, se aplicó una triangulación documental que permitió contrastar los hallazgos entre diversas publicaciones, se verificó la vigencia de los estudios seleccionados priorizando el periodo 2021–2025 y se mantuvo una trazabilidad completa mediante el registro sistemático en matrices de arqueo, lo que fortaleció el rigor metodológico del análisis desarrollado.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la literatura revisada permite comprender que la formación docente en estrategias inclusivas constituye un elemento central para garantizar una atención educativa pertinente a los niños con necesidades educativas especiales. Al revisar los distintos estudios, se observa una idea recurrente: la formación del profesorado marca una diferencia real en lo que ocurre día a día dentro del aula, la manera en que el docente planifica, interactúa y responde a la diversidad del estudiantado está estrechamente vinculada a su preparación y a la experiencia que ha ido construyendo con el tiempo. En este sentido, la formación docente se entiende como un proceso que se desarrolla de forma continua, alimentado por la reflexión sobre la propia práctica, el manejo consciente de estrategias pedagógicas y una disposición profesional sensible a las distintas realidades; todo ello permite sostener una educación inclusiva más cercana, coherente y ajustada a las necesidades reales de los estudiantes.

La producción académica coincide en señalar que la formación docente es decisiva para la práctica de acciones pedagógicas orientadas a la inclusión, en tanto posibilita la adopción de ajustes curriculares, enfoques metodológicos participativos y recursos educativos accesibles; estos elementos inciden de manera directa en la participación efectiva y en los procesos de aprendizaje del estudiantado con necesidades educativas especiales. En esta línea, Morán et al. (2025) sostienen que una preparación sólida del profesorado favorece la incorporación de prácticas como la flexibilización curricular, el trabajo cooperativo y el uso pertinente de tecnologías educativas, lo que repercute positivamente en la atención pedagógica y en el desempeño académico. De forma convergente, Rentería et al. (2025) advierten que la eficacia de las estrategias inclusivas guarda una relación estrecha con el nivel de formación del docente, particularmente en la comprensión y aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje y en el empleo de metodologías colaborativas, las cuales fortalecen una enseñanza más equitativa y contextualizada.

La literatura especializada sostiene que la formación del profesorado cumple un papel central en la comprensión de la diversidad que caracteriza al aula, en la medida en que favorece una lectura más fina de las particularidades del estudiantado con necesidades educativas especiales y orienta la toma de decisiones pedagógicas ajustadas a dichas realidades; en este sentido, Tigrero et al. (2025) subrayan que una preparación sólida permite adecuar la práctica educativa desde una perspectiva más sensible y contextualizada. De manera concordante, Tometten et al. (2021) evidencian que un mayor dominio docente respecto a las necesidades educativas especiales se vincula con mejores

niveles de participación social y rendimiento académico del alumnado. En conjunto, estos aportes permiten comprender la formación docente como un dispositivo de mediación pedagógica, mediante el cual los principios de la educación inclusiva se traducen en acciones didácticas concretas y sostenidas en el espacio escolar.

La ausencia o insuficiencia de esta mediación genera que la inclusión permanezca en un plano normativo o discursivo, sin un impacto sostenido en la experiencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, la literatura analizada permite interpretar que el déficit de formación docente afecta la estructura misma de la práctica pedagógica, restringiendo la capacidad del profesorado para articular estrategias inclusivas dentro de una lógica educativa coherente, dando lugar a intervenciones fragmentadas y poco sistemáticas, que no responden de manera integral a las necesidades del alumnado, lo que explica por qué la inclusión, en numerosos contextos educativos, se aplica de forma parcial y no como un principio organizador del proceso educativo.

Los estudios revisados coinciden en señalar que la formación docente influye directamente en la capacidad del profesorado para responder a contextos educativos diversos. Smythe (2025) sostiene que las competencias inclusivas se fortalecen principalmente a través de procesos formativos vinculados a la práctica pedagógica y al trabajo colaborativo entre docentes, más que mediante instancias formativas aisladas o exclusivamente teóricas. Desde un enfoque complementario, Cabrera et al. (2025) plantean que la formación del profesorado favorece la incorporación de prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión, al propiciar el uso pertinente de tecnologías adaptativas, la articulación con equipos de apoyo especializado y la adecuación del currículo a las particularidades del estudiantado con necesidades educativas especiales; estos componentes se consolidan como factores determinantes para sostener procesos de participación activa y aprendizajes significativos en contextos educativos diversos.

Estos aportes permiten advertir que las carencias en la formación del profesorado generan efectos que exceden el espacio estrictamente pedagógico y se proyectan sobre la dimensión social de la experiencia escolar; una preparación insuficiente condiciona la interacción cotidiana, restringe la participación y debilita el sentido de pertenencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales, reproduciendo prácticas de exclusión en contextos que, desde el plano normativo, se definen como inclusivos. En este marco, Woolfson (2025) advierte que la insuficiente capacitación docente incide de manera negativa en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo socioemocional del alumnado,

haciendo que las trayectorias educativas sean poco significativas y escasamente coherentes con los principios de la educación inclusiva.

El análisis documental muestra que la formación del profesorado resulta determinante para acortar la distancia entre los marcos normativos de la educación inclusiva y su materialización en el aula; cuando la preparación es consistente, las políticas dejan de ser disposiciones formales y se traducen en prácticas pedagógicas reconocibles. González et al. (2024) señalan que la capacitación docente favorece una implementación más congruente de los lineamientos inclusivos, al tiempo que Villavicencio et al. (2023) evidencian que dicha formación incide en la capacidad profesional para responder a la diversidad del alumnado mediante estrategias diferenciadas. A pesar de ello, Arnaiz et al. (2023) advierten que la formación inicial mantiene una orientación predominantemente homogénea, con una limitada aproximación práctica a contextos educativos caracterizados por la heterogeneidad y la complejidad pedagógica.

Los aportes revisados permiten comprender que las carencias en la formación docente se originan en una fractura estructural entre los marcos normativos, los procesos de formación profesional y las condiciones concretas en las que se desarrolla la práctica escolar; esta disociación configura un escenario en el que la inclusión es percibida como una demanda externa y no como un saber incorporado a la identidad profesional del docente. En consecuencia, las acciones orientadas a la inclusión se desarrollan de manera fragmentada y con escasa proyección en el tiempo, lo que reduce su consistencia y limita su alcance en la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, se identifica que las causas del déficit de formación docente responden a la interacción de múltiples elementos. Marquez y Moya (2024) evidencian que las competencias inclusivas no se incorporan de manera transversal en los programas de formación inicial, mientras que Gallego (2023) señala la ausencia de una integración equilibrada entre los componentes conceptuales, metodológicos y actitudinales en los procesos formativos. A ello se suman las observaciones de Smythe (2025) Kimhi y Bar (2025) quienes advierten que la formación continua pierde efectividad cuando se desarrolla de manera desvinculada de la práctica pedagógica y de las demandas reales del contexto escolar.

Asimismo, Cabrera et al. (2025) subrayan que la falta de apoyos especializados y de recursos adecuados limita la transferencia de los aprendizajes formativos al aula, reforzando el déficit de competencias inclusivas. En este sentido, la ausencia de espacios formativos situados y de acompañamiento pedagógico continuo impide que el profesorado

resignifique su práctica y supere modelos tradicionales poco sensibles a la diversidad. Desde esta perspectiva, el déficit de formación docente se presenta como un problema de carácter sistémico, vinculado tanto a decisiones curriculares como a debilidades institucionales y a la desarticulación entre política educativa y práctica escolar.

Las implicancias de este déficit formativo se manifiestan de forma concreta en la calidad de la atención educativa dirigida a los niños con necesidades educativas especiales; la limitada preparación del profesorado restringe la incorporación de ajustes curriculares y el uso de metodologías activas (Morán et al., 2025) y debilita la aplicación sostenida del aprendizaje cooperativo y del Diseño Universal para el Aprendizaje (Rentería et al., 2025). A ello se suman las observaciones de Tigrero et al. (2025) quienes evidencian que la dificultad para adecuar la práctica pedagógica a la diversidad del aula deriva en enfoques rígidos y homogéneos, con escasa capacidad de respuesta frente a las particularidades del alumnado.

Las evidencias analizadas permiten comprender que las limitaciones en la formación docente inciden de manera significativa en el desempeño académico y en la vivencia social y emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales; Maguiña y Pérez (2025) advierten que las actitudes poco favorables hacia la inclusión suelen vincularse con trayectorias formativas insuficientes, mientras que Huapalla y Palacios (2024) señalan que la falta de capacitación restringe la elaboración de adaptaciones curriculares pertinentes. En su conjunto, estas condiciones contribuyen a la persistencia de prácticas excluyentes y dificultan la consolidación de entornos educativos que respondan de manera efectiva a los principios de la educación inclusiva.

Los aportes de la literatura reciente muestran que la limitada formación del profesorado repercute de manera directa en la aplicación efectiva de las políticas inclusivas; en esta línea, Chura et al. (2023) señalan que una preparación insuficiente debilita su implementación en el ámbito escolar, mientras que López et al. (2024) y Cabrera et al. (2025) evidencian que la escasa capacitación restringe el aprovechamiento pedagógico de los recursos tecnológicos y de los apoyos especializados. Estas condiciones afectan la capacidad institucional para afianzar una cultura escolar orientada a la inclusión y dificultan la provisión de una atención educativa equitativa y sostenida en el tiempo.

La revisión teórica permite advertir un consenso en torno a la necesidad de concebir la formación docente desde una perspectiva continua y situada, estrechamente vinculada a las exigencias de la práctica pedagógica; Kimhi y Bar (2025) la entienden como un

proceso dinámico que debe ajustarse a las demandas reales de los contextos educativos, mientras que Gallego (2023) subraya la importancia de articular saberes conceptuales, enfoques metodológicos y disposiciones actitudinales. En esta misma línea, Marquez y Moya (2024) sostienen que el desarrollo de competencias inclusivas debe incorporarse de forma transversal desde la formación inicial, a fin de consolidar una identidad profesional comprometida con los principios de la educación inclusiva.

Los aportes recientes subrayan la relevancia de una formación docente anclada en el contexto y sostenida en dinámicas de trabajo colaborativo; en esta línea, Smythe (2025) resalta el valor de los procesos formativos situados, mientras que Renteria et al. (2025) enfatizan la necesidad de orientar la capacitación hacia estrategias pedagógicas cuyo impacto en el aprendizaje del alumnado pueda ser constatado. De manera complementaria Tometten et al. (2021) evidencian que el dominio de conocimientos especializados por parte del profesorado se refleja en mayores niveles de participación social y en un mejor desempeño académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

El análisis y la interpretación de la información permiten identificar una convergencia teórica consistente que sitúa a la formación docente como un elemento estructurante de la educación inclusiva; en este marco, la preparación del profesorado actúa como un nexo entre los lineamientos normativos, los enfoques pedagógicos y las prácticas que se despliegan en el aula, incidiendo en la planificación curricular, en la aplicación de estrategias orientadas a la inclusión y en la configuración de entornos de aprendizaje accesibles. Es decir, la formación docente se afirma como un componente esencial para garantizar una atención educativa pertinente a los niños con necesidades educativas especiales y para sostener prácticas inclusivas estables, coherentes y alineadas con los criterios de calidad educativa.

6. CONCLUSIONES

A partir del análisis de la información revisada, se concluye que el déficit de formación docente en estrategias inclusivas constituye un problema estructural que condiciona la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales, la insuficiente preparación del profesorado limita la aplicación efectiva de prácticas inclusivas y dificulta la traducción de los principios de inclusión en acciones pedagógicas concretas. En consecuencia, la inclusión tiende a mantenerse en un plano normativo, sin consolidarse plenamente en la práctica educativa cotidiana.

Se concluye que las causas del déficit de formación docente en estrategias inclusivas se encuentran asociadas principalmente a la estructura de los procesos formativos iniciales y continuos, los cuales presentan una orientación fragmentada y poco articulada con las demandas reales del aula inclusiva, esta situación genera una preparación docente insuficiente para atender la diversidad educativa, al concebir la inclusión como un contenido complementario y no como un eje central de la práctica pedagógica.

En relación con las consecuencias del déficit de formación docente, se concluye que este impacta negativamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la experiencia académica, social y emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales, la falta de competencias inclusivas en el profesorado favorece prácticas pedagógicas rígidas, limita la participación del alumnado y refuerza dinámicas de exclusión dentro del entorno escolar, afectando el rendimiento y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Se concluye que el fortalecimiento de la formación docente en estrategias inclusivas requiere un enfoque integral, continuo y contextualizado, orientado a la articulación entre teoría y práctica pedagógica, resulta indispensable promover procesos formativos que integren competencias inclusivas de manera transversal, acompañamiento pedagógico permanente y coherencia institucional, como condiciones necesarias para superar el déficit identificado y consolidar prácticas educativas inclusivas sostenidas y de calidad.

7. REFERENCIAS

- Arias, F. (2016). *El proyecto de Investigación* ((6th ed.), Vol. 1). Ediciones el Pasillo C.A. https://tauniversity.org/sites/default/files/libro_el_proyecto_de_investigacion_de_fidias_g_arias.pdf
- Arnaiz, P., De Haro, R., Caballero, C., & Martínez, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2), 31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012
- Arteaga, M., Paredes, R., Valverde, N., Castellano, E., & Loachamin, K. (2025). Estrategias Inclusivas en el Aula: Un Enfoque en las Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 980–996. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16904
- Bazurto, M., & Samada, Y. (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales. *Polo Del Conocimiento*, 6(1). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2248>
- Beltrán, M., Chalco, M., Mosquera, M., Melendes, W., & Pachacama, S. (2025). La Falta de Capacitación Docente en Atención a la Diversidad: Un Obstáculo para la Educación Inclusiva en un Mundo Globalizado. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(4), 2128–2150. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452>
- Cabrera, S., Valle, Y., Cueva, Y., Guachizaca, J., Iñiguez, I., Aponte, A., Tinitana, M., & Motoche, A. (2025). Métodos efectivos para la integración de estudiantes con necesidades especiales. *Revista Invecom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1126415>
- Calle, T., Calle, M., & Flores, A. (2023). Implementation of inclusive strategies in Identity and Autonomy in children from three to four years of age. *Revista Mamakuna*, 21. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/873>
- Castillo, L., Pérez, R., & Yépez, A. (2024). Capacitación docente para la inclusión educativa. In *OEI*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/08/capacitacion-docente-para-la-inclusion-educativa.pdf>

- Chura, E., Sucso, W., & Herrera, P. (2023). Realidad de la educación inclusiva en el Perú. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 11(3), 38–42. <https://doi.org/10.37387/ipc.v11i3.367>
- Creswell, J., & Creswell, J. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Dubinina, O. (2019). Methodology of philosophical hermeneutics in the social sciences. *Science Review*, 2(19), 25–31. https://doi.org/10.31435/rsglobal_sr/28022019/6366
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquillón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., & Sanchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva . *REIFOP*, 15(1), 135–144. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>
- Fernández, L., Zubizarreta, G., & Zurita, C. (2021). El diagnóstico psicopedagógico en la atención integral a los educandos con necesidades educativas especiales. *LUZ*, 18(3), 120–127. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589163662010/html/>
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). Sage.
- Franco, M., & Castillo, M. (2025). El rol de la formación docente en la inclusión: Capacitación y desarrollo profesional para enseñar en diversos contextos. *RICEd: Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 1(2), 1–15. <https://doi.org/10.53877/dx064432>
- Gallego, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11–27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- González, A., Sarango, B., & Morocho, A. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol.*, 3(5), 553–573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)553-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573)
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill.
- Huapalla, L., & Palacios, L. (2024). Necesidades educativas especiales en Perú: una revisión sistemática. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación de La Universidad Central de Venezuela*, 10(20). <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.2>
- Kimhi, Y., & Bar, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1510314>

- López, R., Pinto, B., Ureta, C., Barberán, E., Ferrín, E., & Mendoza, V. (2024). Estrategias efectivas para la inclusión de niños con necesidades educativas específicas a través del uso de recursos audiovisuales en el entorno educativo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1844>
- Luyo, R., & Dominguez, D. (2024). Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria. *Revista InveCom*, 4(2). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632024000200153
- Maguiña, J., & Pérez, D. (2025). Actitud docente hacia la educación inclusiva: estudio de caso en una escuela de Lima. *Maestro Y Sociedad*, 22(4), 3576–3588. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/7277>
- Marquez, C., & Moya, L. (2024). La formación inicial docente para la educación inclusiva. *Fundación Eguía Careaga – SIIIS*. <https://stecyl.net/wp-content/uploads/2025/01/La-formacion-inicial-docente-para-la-educacion-inclusiva-SiiS.pdf>
- Mateo, J., Lucín, L., Del Pezo, S., & Perero, B. (2025). Formación Docente para la Educación Inclusiva en Instituciones Públicas del Ecuador: Retos y Estrategias. *Reincisol.*, 4(7), 2694–2714. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2694-2714](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714)
- Mittler, P. (2012). *Working Towards Inclusive Education*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203386149>
- Morán, A., Mosquera, R., Albán, M., & Molina, D. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aula. *South Florida Journal of Development*, 6(7), e5637. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n7-068>
- Murillo, L., Ramos, D., García, I., & Sotelo, M. (2019). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(1), 25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Nomtshongwana, T., & Manyakaza, A. (2025). Learning barriers for children with disabilities in inclusive primary schools in Chris Hani East District, South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2596977>
- Organización de Naciones Unidas. (2022, June 24). *Informe sobre los ODS 2023. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Un.Org. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/objetivos-de-desarrollo-sostenible#>

- Peña, O., Almeida, C., Alamos, I., & Salazar, V. (2025). Programa de formación docente para la atención de necesidades educativas especiales en Guayaquil, Ecuador. *ASCE*, 4(3), 1346–1368. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1346.1368/2025>
- Pullaguari, J., & Almeida, E. (2025). Impacto de la Formación Docente en la Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(2), 298–311. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.112>
- Ramírez, N. (2022). Estrategias pedagógicas para la implementación de una educación inclusiva en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 740–758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2256
- Ranbir. (2024). Inclusive Education Practices for Students with Diverse Needs. *Innovative Research Thoughts*, 10(1), 142–146. <https://doi.org/10.36676/irt.v10.i1.1405>
- Raventós, F. (1983). The basis of the comparative method in education. *Educar*, 3, 61. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.553>
- Renteria, M., Ojeda, J., Criollo, E., & Ordóñez, M. (2025). Estrategias y métodos para atender a estudiantes con necesidades especiales en educación básica: Una revisión sistemática. *ASCE*, 4(2). <https://doi.org/10.70577/ASCE/812.831/2025>
- Sandoval, M. (2023). *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva*. Oficina Regional de Educación Para América Latina y El Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386803>
- Smythe, F. (2025). Teachers and teacher training for inclusive pedagogies in England. Mainstream and SEND schools providing their own solutions. *British Journal of Special Education*, 52(1), 70–80. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12574>
- Tigrero, J., Tigrero, M., & Tigrero, M. (2025). La Formación de Docentes para la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela “Mercedes Moreno Irigoyen.” *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3881>
- Tigse, M., Lapo, K., Chulli, N., Román, G., & Vargas, M. (2025). Estrategias para promover la inclusión educativa en entornos de aprendizaje diverso. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 3(1), 30–42. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v3/n1/3>

- Tometten, L., Heyder, A., & Steinmayr, R. (2021). Links between teachers' knowledge about special educational needs and students' social participation and academic achievement in mainstream classes. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102022. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102022>
- UNESCO. (2020). *La inclusión en la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education>
- Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 197–201. <https://doi.org/10.1080/08856250210139316>
- Villavicencio, N., Guallpa, A., & Cárdenas, C. (2023). Desafío del docente de educación básica frente a la inclusión educativa en Paute, Chordeleg y Gualaceo. *Revista Mamakuma*, 21. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/866>
- Vorlíček, R., & Kollerová, L. (2024). Non-inclusive teaching of students with special educational needs in a socioeconomically disadvantaged neighbourhood. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2398635>
- Woolfson, L. M. (2025). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*, 95(3), 725–737. <https://doi.org/10.1111/bjep.12701>

ANEXOS

Anexo 1. Arqueo bibliográfico

Tabla 1. Relación de artículos consultados

Nº	Autor(es)	Año	Título del artículo	Idioma	Base de datos	Nombre de la revista	Conclusión	Enlace
1	Morán et al.	2025	Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aula	Español	Google Scholar	South Florida Journal of Development	Se identifican estrategias pedagógicas concretas como adaptaciones curriculares, metodologías activas, DUA, autorregulación, tecnologías educativas y trabajo colaborativo que mejoran la inclusión y el rendimiento del alumnado con TDAH, destacando el rol fundamental de la formación docente.	https://doi.org/10.46932/sfidv6n7-068
2	Pullaguari y Almeida	2025	Impacto de la formación docente en la atención a estudiantes con NEE	Español	Google Scholar / SAGA	Revista Científica Multidisciplinaria SAGA	La formación docente influye significativamente en la atención inclusiva; persisten brechas en comprensión de la diversidad pese al dominio técnico de metodologías.	https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.112
3	Tigrero et al. (2025)	2025	La formación de docentes para la inclusión de estudiantes con NEE en la Escuela "Mercedes Moreno Irigoyen"	Español	Latindex / Google Académico / Redilat	LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades	La formación docente es insuficiente; solo 25% recibió capacitación. Persisten barreras en recursos, adaptaciones curriculares y apoyo institucional, lo que limita la atención inclusiva.	https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3881
4	Mateo et al.	2025	Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Ecuador: Retos y estrategias	Español	Reinciso / Dialnet	Revista Reincisol	La capacitación inclusiva mejora significativamente las competencias docentes (DUA, adaptaciones, actitud), demostrando el impacto directo de la formación continua.	https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714
5	Peña et al.	2025	Programa de formación docente para la atención de NEE en Guayaquil	Español	Dialnet / Google Scholar / ASCE	ASCE Magazine	El 85% de docentes no recibió formación en NEE; se diseñó un programa de 6 módulos para mejorar competencias inclusivas, adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada.	https://doi.org/10.70577/ASCE/1346.1368/2025
6	Rentería et al.	2025	Estrategias y métodos para atender a estudiantes con necesidades especiales en educación básica: una revisión sistemática	Español	ERIC, SciELO, Scopus, Google Scholar	ASCE Magazine	Se identifican estrategias inclusivas efectivas (DUA, coenseñanza, recursos multisensoriales y adaptaciones), pero persisten barreras como falta de formación docente y escasez de recursos.	https://doi.org/10.70577/ASCE/812.831/2025
7	Smythe (2025)	2025	Teachers and teacher training for inclusive pedagogies in England. Mainstream and SEND schools providing their own solutions	Inglés	ERIC, Wiley Online Library, Web of Science	British Journal of Special Education	Docentes de escuelas mainstream, AP y SEND señalan falta de tiempo y preparación para pedagogías inclusivas; prefieren formación continua basada en la escuela y colaboración entre centros, pues la formación inicial no los prepara suficientemente para la diversidad.	https://doi.org/10.1111/1467-8578.12574 (eric.ed.gov)

8	Woolfson	2025	Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream?	Inglés	PubMed, Web of Science, Wiley Online Library	British Journal of Educational Psychology	Tras 30 años de reformas inclusivas persisten problemas: definición ambigua de inclusión, recursos insuficientes y docentes que siguen reportando falta de habilidades; se propone un marco integral, financiamiento que potencie la colaboración entre escuelas regulares y especiales y más investigación centrada en la práctica docente en el aula.	https://doi.org/10.1111/bjep.12701
9	Cabrera et al. (2025)	2025	Métodos efectivos para la integración de estudiantes con necesidades especiales	Español	Google Scholar / INVECOM	Revista INVECOM	La falta de capacitación (51%), ausencia de recursos y necesidad de equipos especializados limitan la inclusión; se requieren estrategias inclusivas, DUA, tecnología adaptativa y formación continua.	https://doi.org/10.5281/zenodo.11264156
10	Franco y Castillo	2025	El rol de la formación docente en la inclusión: Capacitación y desarrollo profesional para enseñar en diversos contextos	Español	Google Scholar / RICED	Revista de Investigación en Ciencias de la Educación (RICEd)	La formación docente debe integrar competencias pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales; existe resistencia y brechas formativas que dificultan la atención a la diversidad, por lo que se requiere capacitación continua contextualizada.	https://doi.org/10.53877/dx064432
11	Marquez y Moya	2024	La formación inicial docente para la educación inclusiva	Español	Google Scholar / SIIS	Fundación Eguía Careaga – SIIS	La formación inicial carece de competencias inclusivas esenciales; persisten creencias limitantes, baja autoeficacia y actitudes contradictorias que afectan la atención a NEE.	https://stecyl.net/wp-content/uploads/2025/01/La-formacion-inicial-docente-para-la-educacion-inclusiva-SiiS.pdf
12	González et al. (2024)	2024	Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador	Español	Reincisol / Google Scholar / Dialnet	Revista Reincisol	Existen brechas entre la normativa inclusiva y su aplicación; destacan falta de recursos, barreras infraestructurales y déficit de formación docente , lo que limita la atención de estudiantes con NEE.	https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573
13	López et al.	2024	Estrategias efectivas para la inclusión de niños con NEE mediante recursos audiovisuales	Español	Scopus, SciELO, Dialnet, Redalyc	LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades	Las estrategias más efectivas son adaptaciones curriculares y uso de tecnologías audiovisuales; docentes requieren mayor formación para aplicar estrategias inclusivas.	https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1844
14	Castillo et al. (2024)	2024	Capacitación docente para la inclusión educativa	Español	Google Scholar / SciELO / Red Iberoamericana	Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo	La falta de capacitación docente limita la aplicación de estrategias inclusivas y el uso del DUA, afectando la atención a estudiantes con NEE; se recomienda formación continua e implementación de metodologías inclusivas.	https://stecyl.net/wp-content/uploads/2025/01/La-formacion-inicial-docente-para-la-educacion-inclusiva-SiiS.pdf

15	Vorlíček y Kollerová	2024	Non-inclusive teaching of students with special educational needs in a socioeconomically disadvantaged neighbourhood	Inglés	Taylor & Francis / Web of Science	International Journal of Inclusive Education	Se evidencian prácticas no inclusivas en docentes debido a falta de formación, creencias deficitarias y sobrecarga contextual; se recomienda fortalecer actitudes y competencias inclusivas en la formación docente.	https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2398635
16	Sandoval	2023	Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva	Español	UNESCO / RIINEE	UNESCO – OREALC	Las brechas formativas persisten: 36% no se siente preparado, 75% requiere formación urgente en ajustes curriculares, DUA, evaluación inclusiva y atención a NEE; se evidencia un déficit estructural de capacitación docente.	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386803
17	Villavicencio et al. (2023)	2023	Desafío del docente de educación básica frente a la inclusión educativa en Paute, Chordeleg y Gualaceo	Español	Dialnet / Google Scholar	Revista Polo del Conocimiento	El estudio identificó que los docentes enfrentan dificultades por falta de capacitación, escasos recursos, baja comprensión de la normativa y limitaciones para aplicar estrategias inclusivas, concluyendo que la formación continua es clave para mejorar la atención educativa de estudiantes con NEE.	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9416153
18	Arnaiz et al.	2023	Barreras a la Inclusión Educativa en la Formación Inicial del Profesorado	Español	Scopus / MDPI / Google Scholar	Sociedades (Societies)	Existen barreras estructurales en la formación inicial docente: déficit de competencias inclusivas, enfoque teórico sin aplicación práctica y modelos formativos anclados en perspectivas tradicionales; urge reformar la formación inicial.	https://doi.org/10.3390/soc13020031
19	Tometten et al.	2021	Links between teachers' knowledge of special educational needs and students' social participation and academic achievement in regular classes	Inglés	Science Direct / Scopus / Web of Science	Contemporar y Educational Psychology	El conocimiento docente sobre NEE, especialmente EBD, predice mejor participación social y rendimiento académico de estudiantes con NEE; evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente para mejorar resultados inclusivos.	https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102022
20	Maguiña & Pérez	2025	Actitud docente hacia la educación inclusiva: estudio de caso en una escuela de Lima	Español	Google Scholar / RedALy C / Dialnet	Revista (según fuente no especificada en texto)	Se encontraron actitudes docentes desfavorables por falta de formación continua, desconocimiento teórico-práctico y barreras actitudinales; se recomienda fortalecer la capacitación y promover cultura inclusiva.	https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/7277
21	Huapalla y Palacios	2024	Necesidades educativas especiales en Perú: una revisión sistemática	Español	Dialnet / Google Scholar	Revista de Investigación Científica	La revisión muestra deficiencias en formación docente, escasez de recursos, débil apoyo familiar y limitaciones institucionales; urge fortalecer competencias inclusivas y servicios especializados.	https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.2
22	Luyo y Dominguez (2024)	2024	Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria	Español	Dialnet / Google Scholar	Revista INVECOM	El estudio concluye que la gestión curricular, la falta de recursos y la insuficiente formación docente dificultan la atención adecuada a estudiantes con NEE en primaria, especialmente en zonas rurales.	https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3135
23	Chura et al. (2023)	2023	Realidad de la educación inclusiva en el Perú	Español	Google Scholar / Latindex	Investigación y Pensamiento Crítico	La inclusión avanza en normativa, pero los docentes desconocen las políticas, no se sienten capacitados y persisten barreras que impiden una atención adecuada a estudiantes con NEE.	https://doi.org/10.37387/ipc.v11i3.367

Tabla 2. *Listado de revistas científicas y cantidad de artículos*

Nombres de las revistas	Cantidad
South Florida Journal of Development	1
Revista Científica Multidisciplinar SAGA	1
LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades	2
Revista Reincisol	2
ASCE Magazine	2
British Journal of Special Education	1
British Journal of Educational Psychology	1
Revista INVECOM	2
Revista de Investigación en Ciencias de la Educación (RICEd)	1
Fundación Eguía Careaga – SIIS	1
International Journal of Inclusive Education	1
UNESCO – OREALC	1
Revista Polo del Conocimiento	1
Sociedades (Societies – MDPI)	1
Contemporary Educational Psychology	1
Revista Maestro y Sociedad (según enlace del artículo 20)	1
Revista de Investigación Científica (Areté)	1
Investigación y Pensamiento Crítico	1
Total	23