

Artículo de revisión

Recibido: 13-01-2026 - Aceptado: 13-10-2026 - Publicado: 16-10-2026

Disposiciones docentes ante la Inclusión, una revisión sistemática de la literatura

Ruth Carolina Lara Vega¹
Oscar Fernando Forero Londoño²

Resumen

La educación inclusiva es prioridad para las políticas públicas y para contribuir a la justicia social y participación de todos y todas en diferentes ámbitos (UNESCO 2016); elementos como la disposición docente ante condiciones diversas de los estudiantes afectan las prácticas pedagógicas al interior de las aulas, (UNESCO 2020). El objetivo de este artículo es mostrar los resultados de una revisión sistemática de la literatura siguiendo las directrices de la Declaración PRISMA; revisión que tuvo como fin lograr describir y analizar las disposiciones docentes frente a la educación inclusiva en contextos de educación básica. Se revisaron 22 artículos publicados en diferentes bases de datos entre los años 2017 y 2025; artículos que cumplieron rigurosos criterios de inclusión y exclusión. La pregunta que guía la revisión fue ¿Cómo se relacionan las prácticas pedagógicas de los docentes con sus disposiciones en ámbitos escolares frente a la inclusión educativa de estudiantes en condición de discapacidad? La respuesta a esta pregunta plantea que la teoría y la práctica no son coherentes y muestra la necesidad e importancia de formar a los docentes para mejorar sus actitudes y disposiciones.

Palabras clave: justicia social, disposiciones docentes, prácticas pedagógicas, educación inclusiva, discapacidad.

1 Coordinadora en la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2106-9483>, email: rlara078@uan.edu.co

2 Coordinador en la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8425-3560>, email: oforero88@uan.edu.co

Teachers' dispositions towards inclusion: a systematic review of the literature

Abstract

Inclusive education is a priority for public policies and contributes to social justice and the participation of all in different settings, UNESCO, (2016); Factors such as teachers' dispositions toward students' diverse conditions affect pedagogical practices within the classroom, UNESCO, (2020) The object of this article is to present the results of a systematic literature review following the guidelines of the PRISMA Declaration. This review aimed to describe and analyze teachers' dispositions toward inclusive education in basic education contexts. Twenty-two articles published in different databases between 2017 and 2025 were reviewed; these articles met rigorous inclusion and exclusion criteria. The guiding question for the review was: How do teachers' pedagogical practices relate to their dispositions, in school settings, regarding the educational inclusion of students with disabilities? This answer suggests that theory and practice are inconsistent and highlights the need for, and importance of, teacher training to improve teachers' attitudes and dispositions.

Keywords: social justice, teaching dispositions, teaching practices, inclusive education, Learning disorders, disabilities.

Disposições docentes diante da inclusão: uma revisão sistemática da literatura

Resumo

A educação inclusiva constitui prioridade para as políticas públicas e para a promoção da justiça social e da participação de todos em diferentes âmbitos; elementos como a disposição docente diante das diversas condições dos estudantes afetam diretamente as práticas pedagógicas no interior das salas de aula. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma revisão sistemática da literatura seguindo as diretrizes da Declaração PRISMA; revisão que teve como finalidade descrever e analisar as disposições docentes frente à educação inclusiva em contextos de educação básica. Foram analisados 22 artigos publicados em diferentes bases de dados entre os anos de 2017 e 2025; artigos que atenderam a rigorosos critérios de inclusão e exclusão. A questão que orientou a revisão foi: Como se relacionam as práticas pedagógicas dos docentes com suas dis-

posições, em contextos escolares, diante da inclusão educacional de estudantes em condição de deficiência? A resposta aponta, de forma geral, que teoria e prática não são plenamente coerentes e evidencia a necessidade e a importância de formar os docentes para aprimorar suas atitudes e disposições.

Palavras-chave: justiça social, disposições docentes, práticas pedagógicas, educação inclusiva, deficiência.

Introducción

Organizaciones como la UNESCO (2020) y la UNICEF (2019) han volcado la atención hacia el reconocimiento e importancia de la diversidad y con ello a la inclusión. Además, el Banco Mundial (2019), constituye la educación inclusiva como principio fundamental y considera que cada estudiante posee características, intereses, capacidades y necesidades particulares de aprendizaje. Organismos internacionales que pretenden garantizar justicia social y participación en ámbitos sociales, políticos y educativos. Es así como la inclusión, cobra importancia en el planteamiento de políticas públicas educativas. Para Colombia la inclusión educativa ha sido reconocida como un derecho fundamental de los estudiantes con condiciones diversas y según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2019), la implementación de la educación inclusiva debe ofrecer una respuesta a la diversidad de los estudiantes, promover el acceso y favorecer la participación de todos especialmente de aquellas personas en condiciones desfavorecidas, particularmente los que presentan discapacidad o trastornos de aprendizaje.

Por otro lado, es importante mencionar que el censo de establecimientos educativos de educación formal para el periodo 2020, de la Fundación Saldarriaga Concha (2023), muestra que de los 2,64 millones de personas que tienen alguna discapacidad, 228.599 son niñas, niños y adolescentes entre los 5 y los 17 años; 151.603 estaban matriculados en los niveles educativos de preescolar, básica primaria y secundaria o media. Significando así que la política pública en educación inclusiva representa una necesidad vigente.

Con el fin de darle fuerza y ejecución a dicha política, a partir de la Ley 1618 de 2013 se estableció el marco normativo y la obligatoriedad de la educación inclusiva en todos los niveles educativos. A nivel distrital, se han venido implementado dichas políticas y estrategias con el propósito de adaptar las aulas regulares de educación básica primaria a las necesidades de los estudiantes

en condiciones diversas. Sin embargo, las barreras en la implementación representan un desafío para los y las docentes e instituciones educativas. Se considera que el docente es elemento clave en el proceso de atención a la diversidad, aun así, muchos enfrentan dificultades relacionadas con la falta de formación específica en educación inclusiva, hecho que afecta la calidad y la efectividad de las prácticas pedagógicas; como afirma Núñez, (2024) los y las docentes tienen una representación de soledad y sobrecarga laboral al asumir la inclusión, debido a que no perciben coherencia entre la política de inclusión y la práctica, lo que puede repercutir en una práctica excluyente, inequitativa y carente de justicia social.

En respuesta a lo anterior, este artículo expone una revisión sistemática de la literatura derivada de los resultados previos a la investigación que se lleva a cabo actualmente titulada *“Habitus docente y estrategias de reproducción: un estudio de caso sobre prácticas de aula ante trastornos del aprendizaje y del comportamiento en la educación primaria”*.

Para esta revisión se consideran publicaciones académicas y científicas indexadas en bases de datos especializadas y repositorios institucionales, entre los años 2017 y 2025, correspondiente al periodo posterior de la promulgación del Decreto 1421 de 2017, mediante el cual el Gobierno Nacional reglamenta la educación inclusiva para personas con discapacidad. Esta norma definió principios como los ajustes razonables, el diseño universal para el aprendizaje (DUA), y los roles de los actores del sistema educativo, con énfasis en la formación docente.

El fin de esta revisión se centró en describir y analizar investigaciones que abordan temáticas o teorías epistemológicas sobre disposiciones docentes frente a la inclusión educativa; en particular en contextos de educación básica que integran estudiantes en condición de discapacidad. Se pretende examinar cómo estas disposiciones —entendidas como el conjunto de actitudes, creencias y saberes construidos a lo largo de la formación inicial y la experiencia profesional— inciden en la implementación de adaptaciones pedagógicas y flexibilizaciones curriculares. Estas disposiciones no solo configuran la práctica pedagógica cotidiana, sino que también influyen directamente en la calidad de las interacciones con los estudiantes. Tal como señalan Hernández y Flores (2021), la formación docente puede operar como un mecanismo de reproducción de estructuras culturales hegemónicas, lo que condiciona las respuestas institucionales frente a la diversidad y plantea desafíos significativos para una inclusión efectiva. En este sentido, la revisión buscó sistematizar la evidencia disponible y ofrecer un panorama crítico de los enfoques, estrategias y resultados identificados en la literatura científica.

Se priorizaron estudios empíricos, revisiones teóricas y artículos de acceso abierto en bases de datos que se exponen dentro de la metodología; artículos en donde se abordará la inclusión educativa desde una perspectiva centrada en el rol docente, dando especial atención a aquellos que analizan experiencias en contextos escolares de educación básica. Los criterios de inclusión se basaron en la pertinencia temática (educación inclusiva, formación docente, trastornos de aprendizaje y discapacidad); el tipo de estudio (investigaciones cualitativas o mixtas con evidencia empírica); el rango de años de publicación (2017 al 2025); y la claridad metodológica. Se excluyeron trabajos duplicados, de carácter opinativo o sin relación directa con el objeto de estudio.

En los estudios seleccionados se identifican tres tendencias teóricas recurrentes: A representaciones y creencias docentes sobre la inclusión educativa y la discapacidad, B prácticas pedagógicas orientadas a la atención a la diversidad, y C competencias y formación del docente para la educación inclusiva. La primera categoría agrupa estudios que analizan percepciones, actitudes y disposiciones profesionales frente a la inclusión; la segunda examina las estrategias didácticas utilizadas y su relación con las adaptaciones curriculares; y la tercera recoge hallazgos sobre barreras estructurales, formación docente (inicial y continua), y obstáculos institucionales.

Se espera que los resultados obtenidos a partir de esta revisión contribuyan a orientar futuras investigaciones, así como al diseño e implementación de políticas públicas educativas que fortalezcan los procesos de justicia social, inclusión escolar y el desarrollo profesional docente.

Metodología

Para formular la pregunta orientadora de la revisión se aplicó el enfoque SPIDER, teniendo en cuenta que se analizan estudios cualitativos y mixtos, mientras que la declaración PRISMA 2020 se utilizó para guiar el desarrollo riguroso y transparente de la revisión sistemática.

La pregunta que guio la revisión sistemática de la literatura fue: ¿Cómo se relacionan las prácticas pedagógicas de los docentes con sus disposiciones, en ámbitos escolares, frente a la inclusión educativa de estudiantes en condición de discapacidad?

Esta pregunta permitió estructurar paso a paso búsqueda y el análisis de la información; el enfoque SPIDER se empleó sintetizar los elementos relevantes de la revisión según como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Elementos del estudio según SPIDER

Elemento	Significado	Descripción
S	Sample (Muestra)	Docentes de educación primaria que trabajan con estructurar estudiantes en condición de discapacidad.
PI	Phenomenon of Interest	Prácticas pedagógicas: adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada.
D	Design	Estudios cualitativos y mixtos; entrevistas, estudios de caso, grupos focales, revisiones.
E	Evaluation	Disposiciones: percepciones, actitudes, resistencias y motivaciones frente a la inclusión.
R	Research type	Investigación cualitativa y mixta. Empírica y revisiones previas.

Nota: Elaboración propia

La revisión de literatura se llevó a cabo entre marzo y abril de 2025 y se centró en estudios publicados del año 2017 al 2025; se emplearon filtros avanzados como el tipo de formato de publicación (PDF) y acceso abierto. Las fórmulas de búsqueda se expresaron en idioma español y se escogieron artículos relacionados con temáticas sobre actitudes o disposiciones del profesorado frente a la inclusión, la educación inclusiva en el nivel de básica primaria o secundaria, y con la implementación de políticas públicas inclusivas.

En la búsqueda de literatura y selección de artículos de análisis se emplearon bases de datos de acceso abierto y se conjugaron diferentes términos, como se muestra en la tabla 2. Se tuvieron en cuenta estas bases de datos por contener material de revistas científicas e internacionales de alta calidad, lo que permite la validez de los hallazgos.

La búsqueda inicial arrojó un total de 994 documentos. En primera instancia se eliminaron duplicados quedando 751 registros para revisión. Luego, se observaron los títulos para identificar su pertinencia temática, se excluyeron 696 y se clasificaron 55 registros. Posteriormente, se evaluaron los resúmenes y aplicando el criterio de inclusión y exclusión basado en el modelo SPIDER, se clasificaron 22 artículos relevantes.

En la fase de elegibilidad e idoneidad, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Se incluyeron únicamente los documentos que cumplieran con los siguientes requisitos:

- Investigaciones publicadas en artículos científicos indexados, validados por pares.
- Estudios que se refieran a niveles de educación básica.
- Publicaciones centradas en capacidades, discapacidades, déficit cognitivo o habilidades escolares.

- Documentos publicados entre los años 2017 y 2025, en correspondencia con la promulgación e implementación del Decreto 1421 de 2017.

Se excluyeron del análisis aquellos documentos que no cumplieran con los estándares de rigurosidad académica definidos para esta revisión, específicamente:

- Libros, manuales, trabajos de grado universitario y revisiones teóricas, por no contar con validación por pares o por no ajustarse al enfoque empírico priorizado.
- Estudios dirigidos a poblaciones adultas, por no corresponder al foco de educación básica.
- Investigaciones desarrolladas en contextos no escolares (por ejemplo, programas comunitarios, laborales o penitenciarios).
- Publicaciones centradas exclusivamente en otras formas de inclusión (cultural, de género o socioeconómica), por alejarse del objeto específico de esta revisión.
- Artículos no disponibles en acceso abierto, dado que la revisión privilegió el acceso libre y verificable al contenido completo.

Tabla 2 Bases de datos para la búsqueda

Formula de búsqueda	Base de datos
("trastornos de aprendizaje" OR "dificultades de aprendizaje" OR "necesidades educativas especiales" OR "discapacidad") AND ("educación secundaria" OR "educación básica primaria" OR "escuela primaria") AND ("creencias docentes" OR "disposiciones docentes" OR "actitudes docentes" OR " <i>habitus</i> docente") AND ("adaptaciones pedagógicas" OR "flexibilización curricular" OR "ajustes razonables" OR "educación inclusiva"	EBSCO
"educación inclusiva" AND política pública AND Colombia	Google Académico
"política pública en inclusión" AND infancia AND primaria	
"coeficiente intelectual" AND educación AND colegio	
"capacidad intelectual límite" OR "capacidad intelectual límite" AND ajuste AND aprendizaje AND escolar	
"representaciones de los docentes" AND inclusión AND discapacidad AND primaria	SCOPUS
docentes AND inclusión AND educación	
inclusión AND infancia AND primaria AND Colombia	
docente AND primaria AND "educación inclusiva"	SciELO
docente AND primaria AND discapacidad	
"discapacidad intelectual" AND educación AND docente	
"educación inclusiva"	Portal de ciencia abierta UAN

Nota: Elaboración propia

Finalmente, tras aplicar los anteriores criterios como ejercicio metodológico y revisando la relación directa con el objeto de estudio, se seleccionaron 22 artículos para el análisis final como se muestra en la figura 1. Diagrama de flujo de las fases seguidas en la selección de estudios.

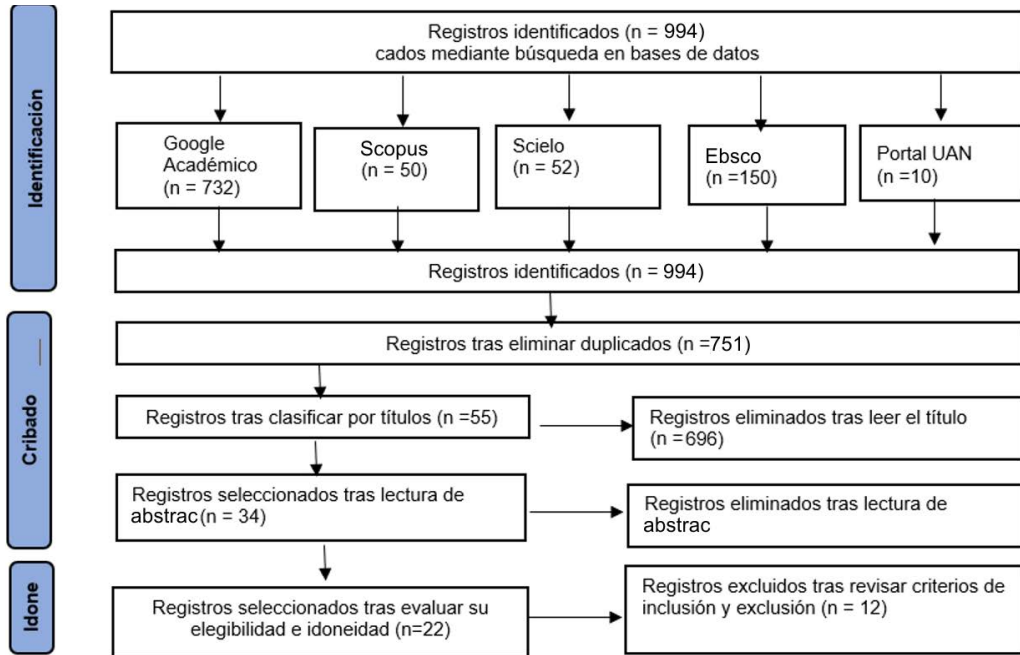


Figura 1. Diagrama de flujo de las fases seguidas en la selección de estudios (adaptación del modelo propuesto en el PRISMA Stateme).

Fuente: Elaboración propia.

Se tienen en cuenta las características de los artículos seleccionados y se construye una matriz de análisis guiada por el modelo SPIDER. Para cada artículo se verificó el cumplimiento de los criterios definidos para esta revisión sistemática: trabajo con docentes de educación básica (S), enfoque en prácticas pedagógicas inclusivas (PI), aplicación de métodos cualitativos o mixtos (D), análisis de disposiciones, percepciones o actitudes frente a la inclusión (E), y pertenencia a investigaciones empíricas o revisiones sistemáticas previas (R). Todos los artículos incluidos en la tabla cumplieron con los cinco componentes y fueron finalmente seleccionados para el análisis interpretativo.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, se hace entonces, la revisión de los siguientes artículos que contribuyen temática o metodológicamente al análisis y en sí a los resultados del estudio:

1. Formación pedagógica en educación inclusiva para docentes de bachillerato: estudio de enfoque mixto, realizado en el año 2022 en Ecuador, escrito en español y aportante en temáticas sobre educación, formación de docentes de secundaria, educación inclusiva, actitud del docente.
2. Barreras actitudinales de los docentes hacia la educación inclusiva en Ecuador: estudio de enfoque mixto, realizado en el año 2023 en Ecuador, escrito en inglés y aportante en temáticas sobre actitud del docente, escuela, formación continua, inclusión social y necesidades educativas.
3. Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE): estudio de enfoque cualitativo, realizado en el año 2023 en Ecuador, escrito en español y aportante en temáticas sobre educación especial, educación regular, necesidades educativas, enseñanza regular y transformación social.
4. Competencias docentes en educación infantil e inclusión educativa: estudio de enfoque cualitativo, realizado en el año 2019 en Ecuador, escrito en español y aportante en temáticas sobre competencias docentes, educación inclusiva y educación infantil.
5. Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual: estudio de enfoque mixto, realizado en el año 2022 en Colombia escrito en español y aportante en temáticas sobre representación social, educación inclusiva, discapacidad intelectual, profesorado y escuela primaria.
6. Evaluación diferenciada y Necesidades Educativas Especiales (NEE): estudio de enfoque cualitativo, realizado en el año 2023 en Ecuador, escrito en español y aportante en temáticas sobre necesidades educativas especiales, evaluación diferenciada y educación inclusiva.
7. Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura: estudio de enfoque mixto realizado en el año 2023 en España, escrito en español y aportante en temáticas sobre dificultades de aprendizaje lectura, profesorado, conocimiento y atribuciones.
8. Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado: estudio de enfoque mixto, realizado en el año 2024 en España escrito en español y aportante en temáticas sobre inclusión, necesidades específicas de apoyo educativo, recursos educativos, formación del profesorado, educación primaria y educación infantil.
9. Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática: estudio de enfoque mix-

to, realizado en el año 2022 en España, escrito en español y aportante en temáticas sobre educación, competencias del docente, formación de profesores, educación inclusiva y educación especial.

10. Explorando el camino de la Inclusión Educativa: percepciones y desafíos de docentes en formación: estudio de enfoque cualitativo, realizado en el año 2024 en Cuba, escrito en español y aportante en temáticas sobre educación inclusiva, necesidades educativas especiales, diseño universal de aprendizaje y formación docente.
11. Perfil docente inclusivo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón: estudio de enfoque mixto, realizado en el año 2023 en México, escrito en español y aportante en temáticas sobre el perfil del profesor, práctica educativa, perfil docente inclusivo y la diversidad.
12. Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria: estudio de enfoque mixto, realizado en el año 2023 en México, escrito en español y aportante en temáticas sobre educación básica, evaluación del docente, educación y prácticas inclusivas.
13. Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia: estudio de enfoque mixto, realizado en el año 2021 en Colombia, escrito en español y aportante en temáticas sobre educación inclusiva, formación docente, competencias y escuela primaria.
14. Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador: estudio de enfoque cualitativo, realizado en el año 2020 en Ecuador, escrito en español y aportante en temáticas sobre actitudes, educación inclusiva, experiencia docente y formación del profesorado.
15. Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales: estudio de enfoque cualitativo, realizado en el año 2018 en España, escrito en español y aportante en temáticas sobre actitudes del profesor, atención a la diversidad, educación inclusiva, estudiantes con necesidades educativas especiales.
16. La preparación del docente de la Educación Primaria para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual: estudio de enfoque cualitativo, realizado en el año 2017 en Cuba escrito en español y aportante en temáticas sobre preparación del docente, educación primaria, inclusión educativa y discapacidad intelectual.
17. La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria: estudio de enfoque cualitativo, realizado en el

- año 2017 en Costa Rica escrito en español y aportante en temáticas sobre necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, problemas de aprendizaje, enseñanza primaria e inclusión.
18. Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las Representaciones Sociales de Docentes: estudio de enfoque Cualitativo, realizado en el año 2023 en Chile, escrito en español y aportante en temáticas sobre barreras actitudinales, diferencias cognitivas, representaciones sociales y discapacidad intelectual.
 19. Formação em Análise do Comportamento no contexto da Educação Especial: Variáveis Pessoais e Atitudinais Relacionadas à Inclusão: estudio de enfoque mixto, realizado en el año 2023 en Brasil, escrito en portugués y aportante en temáticas sobre autismo, educación especial, equipo interdisciplinario e inclusión educativa.
 20. La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva: estudio de enfoque cualitativo, realizado en el año 2022 en Cuba, escrito en español y aportante en temáticas sobre adaptaciones curriculares, discapacidad intelectual, educación inclusiva y superación de docentes.
 21. Prácticas evaluativas de personal docente de educación especial para estudiantado con discapacidad intelectual, integrado en escuelas regulares: estudio de enfoque cualitativo, realizado en el año 2021 en Chile, escrito en español y aportante en temáticas sobre educación especial, evaluación diferenciada, necesidades educativas especiales, discapacidad intelectual, prácticas evaluativas y adecuaciones curriculares.
 22. La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva: estudio de enfoque cualitativo realizado en el año 2018 en Ecuador, escrito en español y aportante en temáticas sobre comunicación, empatía y educación inclusiva.

Resultados

Para el análisis de los artículos se realizó una clasificación por tendencias teóricas: A discursos y representaciones sociales ante la educación inclusiva, B prácticas y estrategias pedagógicas en inclusión, C competencias y formación del docente para la educación inclusiva. Adicionalmente se identificó una tendencia metodológica: D enfoque e instrumentos de recolección y análisis

de datos. A continuación, se describen dichas tendencias y se establece el aporte de estas para responder a la pregunta que guía la revisión.

A. Discursos y representaciones sociales ante la educación inclusiva

Se observa una tendencia concreta hacia el discurso inclusivo y el reconocimiento de la diversidad en donde prima el derecho a la educación para todos; esto representa una disposición de los docentes hacia la investigación en educación inclusiva, así como por el interés de desarrollar competencias para la inclusión. Aun así, este discurso no equivale necesariamente a una transformación ni a acciones pedagógicas que conduzcan a efectividad en los procesos de inclusión. Tensión que Pallares Padilla y Martín Padilla (2022), mostraron marcando distancia entre las representaciones sociales positivas o favor hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad y las prácticas de los docentes en el aula. Los participantes en los estudios realizados reconocieron que es importante hacer clases accesibles y que, además, requieren capacitación para poder lograrlo de forma efectiva puesto que las necesidades sobrepasan sus conocimientos.

Otro discurso identificado es acerca de educación inclusiva y la relación con el concepto de justicia social. Román et. al. (2021), De Haro et. al. (2020), Pallares & Martín (2022) mencionan que la educación inclusiva cobra valor particularmente a partir de las normas o políticas públicas que pretenden a largo plazo establecer equidad y justicia.

Un tercer discurso recurrente en los artículos analizados es la dificultad para materializar las políticas **públicas, hecho que** afecta y repercute en las disposiciones de los docentes ante la educación inclusiva.

Además, se observa en los estudios de Cedillo et. al. (2023), Román et. al. (2021), Tárraga et. al. (2020), Jiménez & Figueroa (2023), Estévez et. al. (2022) y Guzmán (2018) que los docentes reconocen factores externos o del contexto de los estudiantes, factores que también intervienen en la eficacia de los procesos educativos particularmente el de los estudiantes en condiciones de inclusión.

Jiménez Pastén y Figueroa-Céspedes (2023), por otro lado, encontraron en sus estudios discursos de exclusión, mostrando la distancia entre los docentes y los estudiantes con condiciones, argumentado en que las prácticas deben ser normalizadas y los estudiantes ejercen participación cuando se adaptan o ajustan a patrones previamente establecidos. Esta postura representa barreras actitudinales que afectan los procesos pedagógicos.

Lo anterior permite construir representaciones sociales sobre los docentes, así como relaciones entre las expectativas, lo teórico e ideal con las expe-

riencias en la práctica y en la repercusión de efectividad de los procesos pedagógicos que conducen a la inclusión, equidad y justicia social.

B. Prácticas y estrategias pedagógicas en educación inclusiva

Las prácticas y estrategias pedagógicas están referidas a las formas concretas como se materializan procesos inclusivos dentro del aula. Se conjugan elementos como la planeación, la ejecución, la evaluación, procesos dirigidos a estudiantes diversos incluidos en aulas regulares. Se encuentra en la mayoría de los estudios que los docentes reproducen estrategias homogéneas en donde las adaptaciones por sí solas no representan procesos verdaderos de inclusión.

Se revela, según Benítez et. al. (2023), Moncayo et. al. (2014), Núñez et. al. (2024), Padilla & Martín (2022), Surriel et. al. (2024), Dabdub & Pineda ((2015) y Román et. al. (2021) que persiste una falta conocimiento técnico o práctico en los docentes y que, además, hay una dependencia de docentes especializados o de apoyo. Así mismo, se evidencia la necesidad en el fortalecimiento de las competencias docentes con relación a las prácticas o métodos de enseñanza y de aprendizaje a través de los ajustes o transformaciones pertinentes.

Por otro lado, se estudia por Cedillo et. al. (2023), Bizama & Martínez (2021), especialmente acerca de instrumentos para evaluar prácticas inclusivas y conocer cómo los docentes las emplean en el aula.

De igual forma, Borges et. al. (2013) quien concibe la práctica pedagógica como un escenario para llevar a cabo procesos de transformación individual y colectivo, que dichas prácticas conllevan a mejorar las condiciones escolares; modificaciones como el perfeccionamiento y el ajuste de contenidos, metodologías diferenciadas logran una interacción grupal e individual que permiten cumplir con objetivos de aprendizaje en el aula.

Se identifican avances en el trabajo de García Cedillo et al. (2023), quienes consideran que la variedad metodológica y la cooperación entre actores involucrados permiten mejores resultados. En este estudio los autores involucraron auto reportes de instrumentos de observación, lo cual aportó información sobre el trabajo particular de los docentes y también sobre la necesidad de apoyo familiar para mejorar o controlar conductas de los estudiantes en condiciones diversas.

Sobre el proceso de evaluación, como elemento esencial de las prácticas pedagógicas Bizama y Martínez (2021) mencionan que los docentes emplean

aún instrumentos y procedimientos convencionales, homogenizando las formas de evaluar avances o aprendizajes; esto muestra una tensión entre el concepto de práctica inclusiva y su capacidad de ser efectiva para mostrar resultados en un estudiante, no responde a las necesidades reales en términos de diversidad y estilos de aprendizaje. Otros autores como Pizarro-Romero y Sarmiento-Chugcho (2023) explican cómo algunos docentes intentan adaptar las pruebas evaluadoras a las particularidades de los estudiantes y posteriormente, en su estudio, emiten orientaciones pedagógicas basadas en los resultados de este estudio.

Complementariamente, Pérez Vera et al. (2024) en su investigación concluyeron que los docentes reconocían disponibilidad de recursos materiales, pero señalaban insuficiencias de personal en las instituciones y necesidades de colaboración con familias y profesionales externos. El resultado mostró la importancia de los recursos, no solo materiales, sino humanos.

Finalmente, es importante mencionar que cuatro de los artículos reconocen el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como la estrategia pedagógica más pertinente porque vincula la formación docente, la planificación, la evaluación y el seguimiento de las prácticas.

C. Competencias y formación del docente para la educación inclusiva

Un tema de estudio recurrente en los artículos analizados es la definición del perfil del docente en un contexto inclusivo, que éste sea capaz de responder a la diversidad del alumnado y a la necesidad de adaptar la práctica pedagógica; tema abordado por Carrillo et. al. (2022), Laguillo et. al. (2023), Pizarro & Sarmiento (2023) y Benítez (2023), estos artículos, además refieren acerca de la identificación de las competencias docentes necesarias para la inclusión de estudiantes con NEE; de este modo, los estudios analizan los conocimientos disciplinares y las competencias actitudinales, digitales, sociales y didácticas.

Es evidente en los artículos la necesidad de articular saberes, las competencias, habilidades, además de las disposiciones éticas y colaborativas. La preparación docente es vista como un proceso constituido por la formación profesional y el desarrollo continuo. Aun así, la dificultad existente consiste en dicha articulación entre los conocimientos y las formas concretas de materializar acciones en el aula con los estudiantes en condiciones diversas.

Así mismo, Estébez & Torres (2022) y Jiménez & Figueroa (2023), abordan barreras que dificultan la educación inclusiva efectiva. Mencionan barreras actitudinales, físicas, comunicacionales y metodológicas, y se reconocen desafíos que enfrentan los docentes en sus prácticas. Así mismo, resaltan

Carrillo et. al. (2022), Rodríguez & Ferrer (2018), obstáculos como la falta de formación de los docentes, de recursos y la resistencia institucional y profesional a realizar ajustes o flexibilizaciones curriculares.

Por otro lado, Román-Meléndez et al. (2021) aportan una visión del perfil inclusivo del docente, el cual debe relacionar el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. En esta visión se destaca la importancia del conocimiento aplicado, pero también del desarrollo de habilidades humanas y de convivencia. Desde esta perspectiva, la competencia inclusiva integra las necesidades educativas con la capacidad de intervenir pedagógicamente y construir relaciones que permitan contribuir a procesos de participación.

De Haro Rodríguez et al. (2020) ofrecen una perspectiva complementaria mediante el diseño y la validación de un cuestionario empleado para clasificar competencias científicas, metodológicas, sociales y personales. La contribución de disponer un instrumento que identifica competencias con relación a la formación de docentes mostró que un programa formativo posiblemente logra producir resultados más efectivos en el aprendizaje.

La diferencia entre teoría y práctica se expone de forma recurrente en el estudio de Martínez Chairez et al. (2023). Los docentes identificaron dificultades para diseñar y aplicar planeaciones y evaluaciones inclusivas. El estudio también señaló repetición de actividades e instrumentos y limitaciones para interpretar la información evaluativa y utilizarla en la toma de decisiones. Estos resultados fundamentan la necesidad de experiencias formativas en contextos diversos, acompañadas de reflexión y orientación sobre los problemas que surgen durante la práctica.

Las experiencias de formación analizadas muestran posibilidades y límites. Carrillo Sailema et al. (2022) reportaron satisfacción y una valoración favorable de un programa de capacitación, pero reconocieron que no evaluaron los aprendizajes obtenidos y recomendaron seguimiento de su aplicación. Por ello, sus resultados respaldan la aceptación de la propuesta, mientras que su transferencia al aula requiere comprobación posterior.

El conjunto de las anteriores tendencias resignifica la inclusión, considerándola un proceso donde converge la diversidad, la transformación de las prácticas junto con el desarrollo de competencias profesionales. El contenido de los artículos ofrece evidencias de avances y dificultades situadas, así como orientaciones para mejorar la formación y la enseñanza. Su heterogeneidad metodológica exige conservar la distinción entre percepciones, prácticas observadas, propuestas teóricas y resultados de experiencias formativas,

sin atribuirles un alcance equivalente ni generalizar sus conclusiones a todos los contextos educativos.

D. Enfoque e instrumentos de recolección y análisis de datos

La figura 2 muestra que en la revisión se encontró diversidad metodológica con predominio de enfoque cualitativo; los instrumentos más recurrentes empleados para la recolección y análisis de datos son la observación, el análisis documental, la encuesta, las entrevistas, los grupos focales y los cuestionarios.

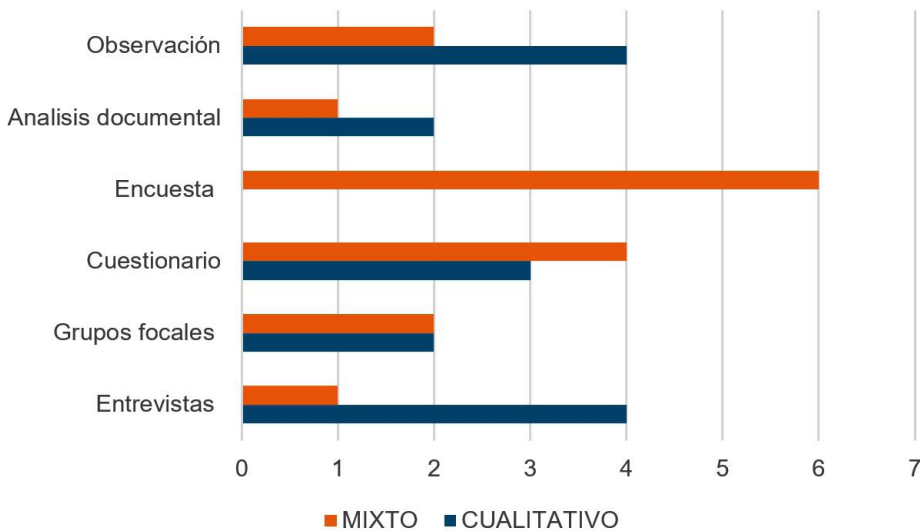


Figura 2. Gráfica de enfoque metodológicos.

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la literatura y las tendencias teóricas se deduce que la educación inclusiva es un campo de estudio dinámico que busca mejorar y permitir el acceso de todos a mejores prácticas pedagógicas. Las competencias, la formación y las actitudes de los docentes influyen significativamente en las prácticas de aula y en su efectividad; por esta razón es urgente fortalecer la formación docente y reconocer que, a pesar de los avances teóricos y normativos, existen desafíos en la implementación de los principios inclusivos o de las políticas públicas en inclusión.

El análisis de estas tendencias permite identificar y analizar las barreras y desafíos que enfrentan los y las docentes, con el fin de generar o proponer programas o estrategias pertinentes a futuro.

También es de mencionar, que en los artículos revisados se emplean enfoques metodológicos entre cualitativos y mixtos en su mayoría descriptivos. Esto da muestra de que la educación inclusiva se estudia como fenómeno desde la epistemología o desde una mirada disciplinar o interdisciplinar.

Discusión

En los estudios analizados se reconocen, según las tendencias mencionadas, algunos vacíos o brechas que dificultan acciones hacia la equidad y la justicia social; las prácticas pedagógicas son afectadas por las disposiciones del docente frente a la inclusión educativa de estudiantes en condición de discapacidad. Persiste la ruptura latente entre la teoría y la práctica y es recurrente en los artículos la dificultad del docente para poner en práctica los conceptos teóricos sobre inclusión educativa. Carrillo et. al. (2022), exponen que los docentes a través de las experiencias de la cotidianidad de la escuela poseen una comprensión teórica básica o incipiente sobre educación inclusiva, lo que se traduce en insuficiencia para una implementación de las políticas que sean efectivas.

En la práctica, según Moncayo et. al. (2014), a menudo se observan actividades repetitivas o que atienden a un solo sector de estudiantes, priorizando lo teórico en la formación precaria que poseen los docentes y recurriendo a la experiencia personal en lugar de a modelos teóricos aplicables. Hecho que preocupa y requiere atención de las organizaciones gubernamentales que inciden en los programas y planes de gobierno.

La falta de formación y preparación específica es uno de los vacíos más encontrados en los resultados de los estudios llevados a cabo por Carrillo et. al. (2022), Núñez et. al. (2024), Vera et. al. (2024), Nistal Anta et al. (2024). Muchos docentes no están formados profesionalmente con elementos teóricos ni técnicos, y no acceden a programas pedagógicos para capacitarse. Hay un consenso general sobre la urgencia de mejorar esta formación, ya que este vacío es visto como una barrera que impide el éxito de la inclusión. Los docentes manifiestan sentirse inseguros al identificar condiciones o trastornos de aprendizaje según Suriel et. Al. (2024), y tienen dudas significativas sobre la interpretación de diagnósticos clínicos, la aplicación de adecuaciones curriculares y las estrategias pertinentes según cada diagnóstico. La falta de conocimiento y experiencia adecuada para trabajar con estudiantes con discapacidad Intelectual Leve y Límite son un ejemplo específico de esta brecha formativa expuesta por Padilla & Martín (2022). Este desconocimiento tanto en lo teórico como en lo ejecutivo

representa una barrera para la familia y para el proceso de aprendizaje de dichos estudiantes.

Existe una dificultad notable para traducir los ideales y políticas de inclusión en prácticas efectivas en el aula como lo muestran Martínez et. Al. (2023), Tárraga et. Al. (2020), Dabdub & Pineda ((2015) y Jiménez & Figueroa (2023). Aunque las políticas contemplan la inclusión como un derecho de justicia social y buscan eliminar barreras, en la realidad del aula, muchas prácticas pedagógicas no responden a lo planteado. A menudo, se confunden los nuevos conceptos inclusivos con la reproducción de viejas prácticas excluyentes, resultando en un “simulacro de inclusión” mencionado por Jiménez & Figueroa (2023), donde las diferencias se normalizan superficialmente sin una transformación profunda.

Además, las barreras actitudinales son persistentes y son un factor que limita la implementación efectiva según Moncayo et. al. (2014). Actualmente se evidencian prácticas de exclusión y resistencia al cambio. Las representaciones sociales tradicionales de los y las docentes sobre la discapacidad persisten, lo que representa una carga extra de trabajo. Los docentes sienten inquietud o incomodidad, presión, sobrecarga laboral, y experimentan estados emocionales negativos como enojo o frustración cuando se enfrentan en el aula con estudiantes con discapacidad.

Esta distancia actitudinal entre “nosotros” (los supuestos normales) y “los otros” (los supuestos anormales) se manifiesta en un abordaje distante y poco productivo en términos de efectividad, explicado por Jiménez & Figueroa (2023).

Se concluye entonces, que los docentes enfrentan vacíos en el conocimiento técnico y la aplicación práctica de estrategias pedagógicas y evaluativas inclusivas. Existe a su vez, falta de claridad en los protocolos para realizar adecuaciones curriculares, a pesar de ser una práctica considerada cotidiana.

También se infiere, que hay dificultades en el manejo de conductas disruptivas y en el abordaje de las diferencias cognitivas de los estudiantes, a menudo reduciéndolo a un enfoque conductual básico.

Por otro lado, se deduce según Vera et. al. (2024), Tárraga et. Al. (2020), Dabdub & Pineda ((2015), Román et. al. (2021), Sevilla et. al. (2018), Rodríguez Blaya & Ferrer (2018) y Guzman (2018), que los docentes perciben una falta de apoyo institucional y recursos adecuados como una barrera importante para la implementación de la política de inclusión. Sienten que la responsabilidad de la educación inclusiva recae en gran medida sobre ellos, sin el soporte suficiente en términos de personal especializado, materiales didácticos accesibles y adaptaciones en la infraestructura. Esta percepción

de soledad y sobrecarga laboral contribuye a las dificultades en la práctica. Los límites del sistema se sienten como un impedimento o barrera.

Aunque las políticas buscan la inclusión para la justicia social, en la práctica aún persisten visiones y enfoques más cercanos a la integración, donde se espera que él y las alumnas se adapten a la escuela, en lugar de que la escuela se adapte a la diversidad del alumno. Esto se refleja en prácticas que, a pesar de la presencia de alumnos con NEE en el aula, no garantizan su participación y aprendizaje. Según Jiménez & Figueroa (2023), la implementación de políticas inclusivas a menudo se basa en un “reconocimiento normativo” de “estar en el aula” más que en un “reconocimiento ético”.

Por esta razón las brechas en la implementación por parte de los y las docentes se relacionan principalmente con una formación insuficiente y poco práctica, la dificultad para llevar los principios teóricos y normativos a la realidad del aula, la persistencia de actitudes y representaciones tradicionales que limitan la aceptación plena de la diversidad, y la percepción de falta de recursos y apoyo institucional, lo que genera tensión, sobrecarga y dificulta la aplicación efectiva de estrategias y adaptaciones necesarias.

Conclusiones

Todos los artículos analizados abordan el concepto de educación inclusiva y la conciben como un principio fundamental que busca garantizar la equidad como componente importante para la justicia social de todos y todas. Prevalece la igualdad en derechos reconociendo la diversidad. Cuando los docentes reconocen la diversidad, materializan el principio de justicia social. Así mismo, en los estudios se reconoce que la educación Inclusiva está cimentada por políticas públicas no sólo de orden nacional, sino mundial.

Se converge en la idea de que la educación inclusiva es un objetivo crucial, pero su implementación efectiva depende en gran medida de la preparación y competencia del docente o la docente y de sus actitudes favorables, que sepan aplicar prácticas pedagógicas adaptadas para atender la diversidad y las NEE/discapacidades, a pesar de las diversas barreras y desafíos que pueda enfrentar y contando con los recursos necesarios. Se pone en evidencia entonces, que la formación docente emerge como un factor decisivo para abordar la inclusión. Así pues, se considera importante el rol del docente dentro de los procesos educativos y se hace necesario que tenga competencias inclusivas.

La transformación del sistema educativo y las micropolíticas institucionales, requieren docentes que se involucren y se planteen una transformación que conlleve a la posible reducción y/o eliminación de las barreras; como lo sugiere López, (2020), que se motive a la participación, el aprendizaje y el logro de todas las personas de la comunidad educativa, en particular aquellos estudiantes que pueden encontrarse en riesgo de sufrir exclusión.

Asimismo, es importante mencionar que las actitudes o disposiciones de los docentes ante la inclusión dependen de diferentes factores asociados al *habitus* y este afecta las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, en la literatura se muestra cómo se abordan las prácticas pedagógicas en atención de estudiantes con diversas necesidades en las aulas regulares y cómo se implementan en la realidad dejando ver un panorama poco efectivo. Las prácticas evaluativas, por ejemplo, siguen siendo en su mayoría tradicionales y homogeneizadoras, diseñadas para el alumno promedio. Lo anterior afecta a los estudiantes en los “extremos”, incluyendo aquellos con discapacidad o aptitudes sobresalientes.

También, se evidencia que las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con NEE o discapacidades afectan los procesos de aprendizaje y siguen siendo objeto de investigación.

La falta de formación, conocimiento y experiencia específica en los docentes es una barrera para realizar ajustes efectivos, independientemente de la condición de los estudiantes. Así mismo, los obstáculos que enfrentan los docentes y las instituciones para llevar a cabo la educación inclusiva son un tema recurrente.

La política y la teoría exigen la necesidad de ajustes y flexibilizaciones para una amplia gama de diagnósticos, patologías y trastornos de aprendizaje, aun así, la implementación práctica es desigual y, en muchos casos, insuficiente debido a barreras formativas, actitudinales, metodológicas y sistémicas. Las adecuaciones curriculares y la evaluación diferenciada contribuyen como estrategia principal para el éxito de las prácticas pedagógicas. Los que diseñan e implementan estas estrategias son los docentes y muchos no todos están en disposición de hacerlo; esto muestra que no hay garantías de derechos en inclusión para todos y todas, como lo proclama la norma.

Referencias

- Benítez, P., Domeniconi, C., Arruda, H. C. D., Freitas, M. C. D., Afonso, T., Souza, L. V. D., ... & Cunha, F. F. D. (2023). *Formação em análise do comportamento no contexto da educação especial: Variáveis pessoais e atitudinais relacionadas à inclusão*. Psicologia: Ciência e Profissão, 43, e264477. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gvpLVr7r4FPBpyYytxZCB5G/>
- Bizama, M., & Martínez, J. (2021). *Prácticas evaluativas de personal docente de educación especial para estudiantado con discapacidad intelectual, integrado en escuelas regulares*. Revista Electrónica Educare, 25(3), 400-414. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n3/1409-4258-ree-25-03-400.pdf>
- Borges J, Zerla Ma, Peralta C, Llanelys, Sánchez R, E. M, & Pérez R, R. E. (2020). *La Didáctica en la preparación del personal docente: sugerencias del Dr. Juan Virgilio López Palacio*. EDU-MECENTRO, 12(1), 202-221. Recuperado en 17 de septiembre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000100202&lng=es&tlng=es.
- Carrillo S, H. F., Pardo Z, T. E., Lara L, F., & Andino J, R. A. (2022). *Pedagogical training in inclusive education for high school teachers: Formación pedagógica en educación inclusiva para docentes de bachillerato*. Papeles, 14(27). <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1266>
- Cedillo, I. G., Contreras, S. R., Martínez, B. N. V., & Reyna, E. B. (2023). *Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria*. Chakíñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (20), 160-177. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/877/816>
- Colombia. Ley 1618 de 27 de febrero de 2013. (2013). Diario Oficial No. 48.717. <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Dabdub-Moreira, M., & Pineda-Cordero, A. (2017). *La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria*. Revista Costarricense de Psicología, 34(1), 43-58. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v34n1/art03v34n1.pdf>
- De Haro-Rodríguez, R., Arnaiz-Sánchez, P., & de Perdomo, C. R. N. (2020). *Competencias docentes en Educación Infantil e inclusión educativa: Diseño y validación de un cuestionario*. [Repositorio AGRIS]. <https://agris.fao.org/search/en/providers/124867/records/671230937f59113e2a50b9b>
- Estévez Arias, Y., Sánchez Valdés, X., & Torres Hernández, Y. (2022). *La superación de los docentes: Desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva*. Mendeive. Revista de Educación, 20(3), 1051–1069. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n3/1815-7696-men-20-03-1051.pdf>
- Fundación Saldarriaga Concha, 2023, “La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos”, junto al Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana en https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos.pdf
- Guzmán Huayamave, K. (2018). *La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva*. Actualidades Investigativas en Educación, 18(3), 340–358. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n3/1409-4703-aie-18-03-340.pdf>
- Hernández, M., & Flores, A. (2021). *La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 1(31), 27-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126003/html/>
- Hernández, F., Maldonado, J., & Ospina, C. (2015). *El pensamiento crítico como disposición: una aproximación a su promoción en el aula de clases*. Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/2862>

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). *Informe de resultados del estado de la educación inclusiva en Colombia: Análisis de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo*. Bogotá: ICFES.
- Jiménez Pastén, N., & Figueroa-Céspedes, I. (2023). *Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las Representaciones Sociales de Docentes*. Revista enfoques educativos, 20(1), 76-100.
<https://www.scielo.cl/pdf/ree/v20n1/2735-7279-ree-20-1-00076.pdf>
- Laguillo-Rebolledo, T., Cueli, M., & González-Castro, P. (2023). *Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura*. Psychology, Society & Education, 15(2), 45-55. <https://sciendo.iscii.es/pdf/pse/v15n2/1989-709X-pse-15-02-45.pdf>
- Liberati A, Altman DG, Tetzlaff J, Mulrow C, Gøtzsche PC, Ioannidis, JPA et al. *The PRISMA Statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration*. PLoS Med. 2009; 6(7): 1-28.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- López, Ana Luisa, Aristizabal, M^a Pilar, Ibañez, Beatriz. (2020). *Discursos de Inclusión y Diversidad entre las Educadoras de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz*. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(1), 59-80.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.003>
- López, J. (2017). *Desafíos en la implementación de la educación inclusiva en Colombia: Un estudio de caso en Bogotá*. Revista de Educación Inclusiva, 15(2), 45-62
- Martínez Chairez, G. I., Viramontes Campos, O., & Gómez Catillo, R. I. (2023). *Perfil docente inclusivo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14(27).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v14n27/2007-7467-ride-14-27-e511.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Políticas públicas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moncayo, I. F., Zambrano, A. R., Villafuerte-Holguín, J., & Pincay, G. A. (2024). *Attitudinal barriers of teachers towards inclusive education in Ecuador*. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 5(1), e24007-e24007.
<https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/727>
- Núñez, C. A. C., Medina, N. G., & Cárdenas, A. G. R. (2024). *Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE)*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 27(2), 81-96.
- Nistal Anta, V., López Aguado, M. M., & Gutiérrez Provecho, L. (2024). *Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática*. Revista complutense de educación, 32(2), 393-405.
<https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/2063>
- Pallares Padilla, S. P., & Martín Padilla, E. (2022). *Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 48(1), 291-307. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n1/0718-0705-estped-48-01-291.pdf>
- Pizarro-Romero, J., & Sarmiento-Chugcho, K. O. (2023). *Evaluación diferenciada y Necesidades Educativas Especiales*. Sociedad & Tecnología, 6(2), 305-321.
<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/375/674>
- Rodríguez Blaya, Y., & Ferrer Madrazo, M. T. (2018). *La preparación del docente de la Educación Primaria para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual*. Varona. Revista Científico Metodológica, (66). <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66/1992-8238-vrcm-66-e06.pdf>
- Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E., & Medina-Rivilla, A. (2021). *Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia*. Información tecnológica, 32(2), 89-108.
<https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v32n2/0718-0764-infotec-32-02-89.pdf>

- Sánchez-Serrano, J. M., Pastor, C. A., & del Río, A. Z. (2021). *La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas*. Revista de Educación, (393).
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*. Innovación educativa (México, DF), 18(78), 115-141.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300115&script=sci_arttext
- Suriel Castillo, D. J., Massani Enríquez, J. F., Espinal Luna, N. M., & Díaz Camacho, G. F. (2024). *Explorando el camino de la Inclusión Educativa: percepciones y desafíos de docentes en formación*. Conrado, 20(98), 318-329.
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2020). *Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador*. Educação e Pesquisa, 46, e229504.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/B9PMWs5k6qpBWzmFJHKK7Lg/?format=html&lang=es>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. Documento oficial en UNESCO
- UNICEF. (2019). *Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission*. UNICEF.
- Vera, L. P., Herrera, S. S., Méndez, M. J. R., & Sánchez, M. J. F. (2024). *Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado*. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (51), 1185-1193.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9200561>
- World Bank. (2019). *Equity and inclusion in education in World Bank projects: Persons with disabilities, Indigenous Peoples, and sexual and gender minorities*. World Bank

