

Research Article

Estrategias de formación docente para proponer una cultura inclusiva en instituciones educativas de educación básica

Teacher training strategies to foster an inclusive culture in elementary and secondary schools



López-Gómez, Karol Elizabeth ¹



<https://orcid.org/0000-0003-1273-7088>



lopezkarol796@gmail.com



Ecuador, Investigador Independiente.



Fernández-Torres, Mayra Gabriela ³



<https://orcid.org/0009-0005-7568-3920>



gabyfernandezt_27@outlook.com



Ecuador, Investigador Independiente.



González-Quezada, Katherine Vanessa ⁵



<https://orcid.org/0009-0008-8351-7529>



katherinev.gonzalezq@gmail.com



Ecuador, Investigador Independiente.



Choez-Fernández, Carmen Deysi ²



<https://orcid.org/0009-0003-1336-6570>



carmenchoez91@gmail.com



Ecuador, Investigador Independiente.



Ramírez-Lindao, Ervin Gregorio ⁴



<https://orcid.org/0009-0005-0041-8348>



ervinramirezlindao@hotmail.com



Ecuador, Investigador Independiente.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v6/n3/269>

Resumen: La educación inclusiva en América Latina enfrenta barreras asociadas con la preparación docente insuficiente, la rigidez curricular y la limitada articulación entre formación pedagógica y transformación institucional. El estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias de formación docente capaces de sustentar una propuesta orientada al fortalecimiento de la cultura inclusiva en instituciones de educación básica. Se desarrolló una investigación cualitativa, documental, no experimental y transversal, con razonamiento deductivo y alcance exploratorio-descriptivo, mediante la revisión y el análisis de contenido de publicaciones académicas y técnicas recientes. Los resultados evidenciaron una oferta formativa heterogénea, integrada principalmente por talleres, aprendizaje activo, práctica situada, retroalimentación, acompañamiento y colaboración profesional. Los cambios fueron más consistentes en los conocimientos y las habilidades docentes, mientras que las actitudes, la participación estudiantil y las dimensiones institucionales mostraron avances menores o variables. Estos hallazgos indican que la capacitación conceptual aislada resulta insuficiente para consolidar prácticas inclusivas sostenibles. Se concluyó que la formación docente debe organizarse como un proceso continuo, contextualizado, colaborativo y vinculado con el liderazgo escolar, la planificación conjunta y la eliminación sistemática de barreras.

Palabras clave: formación docente; educación inclusiva; cultura inclusiva; educación básica; desarrollo profesional.



Check for
updates

Receptado: 24/May/2026
Aceptado: 23/Jun/2026
Publicado: 31/Jul/2026

Cita: López-Gómez, K. E., Choez-Fernández, C. D., Fernández-Torres, M. G., Ramírez-Lindao, E. G., & González-Quezada, K. V. (2026). Estrategias de formación docente para proponer una cultura inclusiva en instituciones educativas de educación básica. *Journal of Economic and Social Science Research*, 6(3), 93-112. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v6/n3/269>

Journal of Economic and Social Science Research (JESSR)
<https://economicsocialresearch.com>
jessr@editorialgrupo-aea.com
info@editorialgrupo-aea.com

Nota del editor: Editorial Grupo AEA se mantiene neutral con respecto a las reclamaciones legales resultantes de contenido publicado. La responsabilidad de información publicada recae enteramente en los autores.

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

Inclusive education in Latin America faces barriers associated with insufficient teacher preparation, curricular rigidity, and the limited connection between pedagogical training and institutional transformation. This study aimed to analyze teacher training strategies capable of supporting a proposal to strengthen inclusive culture in basic education institutions. A qualitative, documentary, non-experimental, and cross-sectional study was conducted using deductive reasoning and an exploratory-descriptive scope through the review and content analysis of recent academic and technical publications. The findings revealed a heterogeneous range of training approaches, mainly comprising workshops, active learning, situated practice, feedback, mentoring, and professional collaboration. Changes were more consistent in teachers' knowledge and skills, whereas attitudes, student participation, and institutional dimensions showed smaller or more variable improvements. These findings indicate that isolated conceptual training is insufficient to consolidate sustainable inclusive practices. It was concluded that teacher training should be organized as a continuous, contextualized, and collaborative process linked to school leadership, joint planning, and the systematic removal of barriers.

Keywords: teacher training; inclusive education; inclusive culture; basic education; professional development.

1. Introducción

Las instituciones de educación básica de América Latina constituyen espacios decisivos para garantizar que la diversidad social, cultural, lingüística, étnica y funcional sea reconocida como una condición ordinaria del aprendizaje. En este nivel, la cultura inclusiva no se limita a matricular estudiantes históricamente excluidos, sino que comprende valores compartidos, expectativas altas, colaboración profesional, participación y eliminación sistemática de barreras. Esta perspectiva desplaza la responsabilidad desde las características individuales del alumnado hacia las prácticas y estructuras institucionales que condicionan su presencia, aprendizaje y pertenencia (Ainscow, 2020). La magnitud del desafío se evidencia en los más de 19 millones de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que viven en América Latina y el Caribe (Maliza-Muñoz et al., 2025). A ello se suman quienes enfrentan exclusión por pobreza, ruralidad, movilidad humana, pertenencia indígena, afrodescendencia o desigualdad de género. Pese a los avances normativos, únicamente alrededor de una cuarta parte de los países de la región dispone de leyes de educación inclusiva que abarcan a todos los estudiantes. De ahí que la formación docente deba examinarse como una palanca institucional para transformar culturas escolares, y no solo como una respuesta técnica ante necesidades educativas individuales (UNESCO, 2020; UNICEF, 2024).

La magnitud de este desafío se intensifica por las desigualdades que atraviesan la preparación y el ejercicio profesional docente. En la región, aproximadamente el 21 % de los docentes de educación primaria no posee una titulación docente, mientras que las escuelas rurales suelen concentrar profesionales con menor formación académica (UNESCO, 2020). Entre los profesores de secundaria básica, el 38 % en Chile, el 53 % en México, el 55 % en Colombia y el 58 % en Brasil manifestaron una alta necesidad de desarrollar capacidades para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas carencias interactúan con currículos rígidos, materiales inaccesibles, escaso acompañamiento pedagógico, prejuicios institucionales y limitadas oportunidades de planificación colaborativa. Como consecuencia, las personas con discapacidad de 15 a 25 años presentan probabilidades 21 y 23 puntos porcentuales menores de completar la educación primaria y secundaria, respectivamente, frente a sus pares sin discapacidad. Las desventajas acumuladas también alcanzan el ámbito económico, pues las personas con discapacidad perciben entre un 6 % y un 11 % menos por trabajos comparables; en Costa Rica y México reciben, en promedio, USD 0,80 por cada dólar obtenido por un trabajador sin discapacidad. Desatender la formación para la inclusión, por tanto, prolonga trayectorias de segregación, abandono, dependencia económica y participación social restringida (World Bank, 2021).

Frente a tales condiciones la formación docente requiere superar los cursos aislados centrados únicamente en transmitir conceptos o clasificaciones diagnósticas. Las estrategias con mayor coherencia inclusiva combinan análisis de problemas reales, observación entre pares, retroalimentación, planificación conjunta, acompañamiento situado y comunidades profesionales orientadas a revisar las barreras presentes en la enseñanza. Estas modalidades permiten vincular el aprendizaje profesional con decisiones cotidianas sobre currículo, evaluación, convivencia, participación y relaciones con las familias, componentes que sostienen una cultura inclusiva (Ainscow, 2020). La evidencia general sobre desarrollo profesional muestra que el acompañamiento o *coaching* docente constituye una alternativa prometedora frente a la capacitación convencional. Una metaanálisis de 60 estudios con diseños causales estimó efectos promedio de 0,49 desviaciones estándar sobre la calidad de la enseñanza y de 0,18 sobre el rendimiento estudiantil (Kraft et al., 2018). Sin embargo, estos resultados proceden principalmente de programas instruccionales y no demuestran por sí solos transformaciones en las creencias, normas y relaciones institucionales asociadas con la inclusión. Por ello, la formación debería involucrar también a equipos directivos y profesionales de apoyo, de modo que el cambio no dependa exclusivamente de iniciativas individuales (León-Fernández et al., 2025).

Aunque la producción científica sobre educación inclusiva ha aumentado, la evidencia disponible permanece fragmentada respecto de las estrategias que consiguen modificar la cultura de las instituciones educativas. Las revisiones internacionales integran estudios con definiciones, poblaciones, instrumentos y resultados heterogéneos, lo que dificulta establecer qué componentes formativos funcionan, para

quiénes y bajo qué condiciones organizacionales (Van Mieghem et al., 2020). Una parte considerable de las investigaciones se concentra en actitudes, conocimientos o autoeficacia declarada por los docentes, mientras concede menor atención a cambios observables en la colaboración, la participación estudiantil, las expectativas institucionales y la reducción de prácticas segregadoras. Además, el incremento del conocimiento no garantiza necesariamente una mayor disposición para implementar la inclusión. Forlin y Chambers (2011) encontraron que la preparación docente podía ampliar los conocimientos y, simultáneamente, elevar las preocupaciones frente a la responsabilidad de atender aulas diversas. Esta aparente contradicción sugiere que las intervenciones breves, descontextualizadas o carentes de acompañamiento pueden hacer más visibles las dificultades sin proporcionar recursos suficientes para resolverlas. En América Latina falta comparar estrategias formativas mediante indicadores comunes y relacionarlas con dimensiones institucionales de la cultura inclusiva, vacío que limita tanto la acumulación teórica como la toma de decisiones escolares (Salazar-Alcivar et al., 2025).

El vacío descrito adquiere mayor relevancia dentro de una crisis regional de aprendizaje que afecta con mayor intensidad a quienes ya enfrentan barreras de participación. Después del cierre prolongado de las escuelas, la pobreza de aprendizaje en América Latina y el Caribe fue estimada en un 79 %, frente al 52 % registrado antes de la pandemia, mientras los años esperados de escolaridad ajustados por aprendizaje descendieron de 7,8 a 6,0 (World Bank et al., 2022). Estas cifras revelan que el acceso formal a la educación básica no garantiza aprendizajes pertinentes ni trayectorias equitativas, especialmente cuando la respuesta pedagógica desconoce la diversidad. Estudiar las estrategias de formación docente resulta conveniente porque permite intervenir sobre prácticas que inciden diariamente en la participación, el apoyo entre pares y las expectativas hacia el alumnado. Su relevancia social reside en fortalecer el derecho a aprender y pertenecer, reduciendo riesgos de rezago, abandono y exclusión futura. El valor teórico radica en articular el desarrollo profesional docente con la cultura organizacional, relación que suele analizarse mediante campos separados. La utilidad metodológica se expresa en la posibilidad de construir indicadores que comparen modalidades formativas y documenten su correspondencia con cambios institucionales verificables (Ainscow, 2020).

La factibilidad de estudiar esta relación se sustenta en que las instituciones educativas generan información accesible sobre actividades de capacitación, planificación pedagógica, convivencia, asistencia, participación y apoyos proporcionados al alumnado. Tales registros pueden complementarse con cuestionarios docentes, revisión documental, entrevistas y observaciones estructuradas, sin alterar la escolarización ni asignar a los participantes a condiciones potencialmente perjudiciales. La delimitación del estudio a un conjunto definido de instituciones y a un periodo académico permite ajustar la recolección de datos a recursos humanos, financieros y temporales razonables. Asimismo, la comparación entre talleres, acompañamiento situado, comunidades de aprendizaje y planificación colaborativa

puede efectuarse a partir de su frecuencia, duración, participación, seguimiento y pertinencia contextual (Herrera-Acosta et al., 2025). El tratamiento ético deberá contemplar consentimiento informado, participación voluntaria, confidencialidad, accesibilidad de los instrumentos y resguardo de cualquier información que permita identificar a docentes o estudiantes. Cuando se incorpore la voz de niños, niñas o adolescentes, será indispensable aplicar procedimientos de asentimiento, autorización correspondiente y prevención de cualquier forma de estigmatización. Esta viabilidad no elimina problemas como registros incompletos o diferencias entre sistemas educativos, pero permite abordarlos mediante criterios homogéneos, triangulación de fuentes y reconocimiento explícito de las limitaciones (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020).

Sobre esta base el estudio se orienta, como objetivo general, a analizar las estrategias de formación docente que pueden sustentar una propuesta para fortalecer la cultura inclusiva en instituciones educativas de educación básica de América Latina. Este propósito reconoce que la inclusión depende de la interacción entre capacidades individuales, colaboración profesional, liderazgo y condiciones institucionales, antes que de la aplicación aislada de técnicas pedagógicas (Ainscow, 2020). Para concretarlo se establecen tres objetivos específicos articulados. El primero consiste en describir las necesidades formativas, las modalidades de capacitación y las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes. El segundo busca comparar la valoración, intensidad y alcance institucional de estrategias como los talleres, el acompañamiento pedagógico, las comunidades profesionales y la planificación colaborativa. El tercero pretende relacionar la participación en dichas estrategias con indicadores de cultura inclusiva, entre ellos las expectativas hacia la diversidad, el trabajo colegiado, la participación del alumnado y la identificación de barreras. Estos objetivos permiten producir evidencia comparativa sin atribuir causalidad cuando el diseño o los datos disponibles no la sustenten, respondiendo a las limitaciones metodológicas identificadas en la literatura (Van Mieghem et al., 2020).

La contribución esperada radica en formular un marco explicativo y práctico que conecte las características de la formación docente con mecanismos concretos de transformación cultural en las escuelas. Su originalidad consiste en desplazar el análisis desde la actitud individual del profesor hacia una configuración institucional que incluya colaboración, liderazgo, participación, expectativas, accesibilidad y revisión colectiva de barreras. Al comparar diversas estrategias bajo criterios comunes, el estudio podrá distinguir entre actividades de capacitación de baja intensidad y procesos sostenidos con acompañamiento, retroalimentación y aplicación contextualizada. Para la academia, esta aproximación ofrecerá evidencia latinoamericana sobre una relación todavía insuficientemente examinada por las revisiones internacionales (Van Mieghem et al., 2020). Para la práctica educativa, proporcionará criterios destinados a priorizar inversiones formativas y evitar que los recursos se concentren en acciones aisladas sin seguimiento. La articulación entre evidencia, contexto y participación institucional también permitirá interpretar por qué

una estrategia puede generar resultados distintos entre escuelas aparentemente similares. De esta manera, el trabajo busca cerrar la brecha entre formación, práctica y cultura organizacional, convirtiendo el desarrollo profesional en una vía sostenible para construir instituciones de educación básica más inclusivas (Ainscow, 2020; Kraft et al., 2018).

2. Materiales y métodos

La comprensión de las estrategias de formación docente y de su vinculación con la cultura inclusiva se abordó desde una orientación cualitativa, dado que el interés se concentró en interpretar significados, fundamentos pedagógicos y condiciones institucionales presentes en la literatura especializada. Esta elección permitió examinar cómo fueron conceptualizadas la inclusión, la diversidad, la participación y la transformación escolar en contextos de educación básica latinoamericana. También facilitó reconocer convergencias, tensiones y matices que no podían reducirse a frecuencias o indicadores numéricos aislados. El análisis privilegió la profundidad interpretativa y la contextualización de los hallazgos antes que su generalización estadística. La perspectiva adoptada resultó coherente con el propósito de formular una propuesta fundamentada en evidencias documentales y no de medir experimentalmente sus efectos. De este modo, los documentos fueron tratados como producciones situadas que expresaron decisiones conceptuales, metodológicas e institucionales sobre la inclusión educativa (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2023).

Esa orientación se articuló con un diseño no experimental, puesto que las variables asociadas con la formación docente y la cultura inclusiva fueron examinadas tal como habían sido documentadas, sin manipulación de intervenciones ni asignación de instituciones a condiciones de comparación. El estudio se desarrolló mediante un corte transversal documental, correspondiente a una fase única de búsqueda, selección, extracción y análisis del conocimiento disponible. Aunque los textos revisados pudieron referirse a experiencias ejecutadas en distintos años, su valoración se realizó dentro del mismo periodo analítico y mediante criterios uniformes. La temporalidad transversal permitió construir una representación delimitada del estado reciente del conocimiento, pero no establecer transformaciones longitudinales en las instituciones educativas. Tampoco se atribuyeron relaciones causales entre una modalidad de formación y el desarrollo de una cultura inclusiva. Esta delimitación mantuvo la correspondencia entre la naturaleza interpretativa del problema, los objetivos planteados y el alcance real de la evidencia examinada (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2023).

El trabajo se estructuró como una investigación documental debido a que la unidad de análisis estuvo constituida por artículos científicos, revisiones, informes técnicos y documentos de política educativa relacionados con instituciones de educación básica de América Latina. Los materiales fueron considerados fuentes de información capaces de revelar cómo se habían definido los problemas, las estrategias formativas,

los actores responsables y las condiciones necesarias para avanzar hacia prácticas inclusivas. El razonamiento deductivo guió el recorrido analítico desde categorías conceptuales previamente establecidas hacia la identificación de evidencias particulares en cada documento. Por consiguiente, se examinaron los textos a partir de dimensiones asociadas con formación, colaboración, liderazgo, participación, eliminación de barreras y respuesta institucional a la diversidad. Este procedimiento no implicó aceptar mecánicamente los planteamientos teóricos, sino contrastarlos con los contenidos, resultados y limitaciones comunicados por las fuentes. La sistematización documental se apoyó en procedimientos deliberados de preparación del material, extracción, análisis y síntesis interpretativa (Dalglish et al., 2020; Kuckartz & Rädiker, 2023).

El alcance combinó una finalidad exploratoria y descriptiva, pues primero se reconocieron las modalidades de formación docente estudiadas en la región y posteriormente se caracterizaron sus componentes, mecanismos de implementación y vínculos declarados con la cultura inclusiva. La exploración resultó pertinente ante la dispersión terminológica con que se habían denominado estrategias semejantes, entre ellas cursos, talleres, mentorías, acompañamiento pedagógico, comunidades profesionales y procesos de planificación colaborativa. La descripción permitió organizar información sobre duración, modalidad, actores participantes, contenidos, seguimiento y condiciones institucionales sin convertir esas características en estimaciones de eficacia causal. Asimismo, se identificaron vacíos, contradicciones y áreas con evidencia insuficiente, especialmente cuando los estudios habían medido conocimientos o actitudes sin examinar cambios culturales en la organización escolar. El análisis no pretendió calcular un efecto conjunto ni jerarquizar programas mediante indicadores exclusivamente cuantitativos. Su finalidad consistió en construir una base interpretativa que sustentara una propuesta contextualizada para las instituciones educativas de educación básica (Ainscow, 2020; Donath et al., 2023).

La búsqueda documental comprendió publicaciones difundidas entre enero de 2021 y junio de 2026, mientras que las obras metodológicas o conceptuales indispensables pudieron incorporarse con una antigüedad máxima de diez años. Se consultaron Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Redalyc, además de repositorios oficiales de organismos internacionales vinculados con educación, inclusión y desarrollo docente. Los términos se combinaron en español, portugués e inglés mediante expresiones equivalentes a “formación docente”, “desarrollo profesional”, “educación inclusiva”, “cultura inclusiva”, “educación básica”, “escuela” y “América Latina”. Los operadores booleanos AND y OR se emplearon para vincular el fenómeno, la población educativa, el contexto regional y las modalidades de formación. Las referencias de los documentos seleccionados también fueron examinadas para localizar trabajos pertinentes que no hubieran aparecido en la búsqueda inicial. Aunque el estudio no se presentó como una revisión sistemática de efectos, la identificación y depuración de registros incorporó criterios de transparencia y trazabilidad compatibles con PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

La población documental quedó definida por el conjunto potencial de publicaciones académicas y técnicas que analizaron la formación docente para la inclusión en instituciones latinoamericanas de educación básica. Se incluyeron textos completos en español, portugués o inglés que abordaron formación inicial o continua, prácticas inclusivas, cultura escolar, liderazgo, colaboración profesional o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. También se admitieron estudios comparativos internacionales cuando presentaron resultados diferenciados para países de América Latina. Se excluyeron duplicados, editoriales, textos sin procedimientos metodológicos identificables, investigaciones limitadas exclusivamente a educación superior y trabajos clínicos que no relacionaron la discapacidad con procesos educativos institucionales. La selección se realizó por pertinencia conceptual e informativa, por lo que no se aplicó una fórmula de muestreo probabilístico ni un cálculo para población finita. El corpus definitivo estuvo integrado por los documentos que cumplieron simultáneamente los criterios de temporalidad, contexto, unidad educativa, calidad informativa y correspondencia con los objetivos (Flick, 2023; Page et al., 2021).

La extracción se organizó mediante una matriz que registró autoría, año, país, nivel educativo, tipo de documento, población estudiada, estrategia de formación, duración, modalidad, participantes, contenidos y formas de acompañamiento. También se recopilaron los resultados relacionados con conocimientos, habilidades, creencias docentes, prácticas pedagógicas, liderazgo, colaboración, participación familiar, accesibilidad y reducción de barreras institucionales. Las categorías principales se definieron deductivamente a partir de una comprensión sistémica de la inclusión, en la que la formación del profesorado se vinculó con la capacidad organizacional y las intervenciones desarrolladas en la escuela. Dentro de cada estrategia se examinaron la pertinencia práctica, el aprendizaje activo, la continuidad, el seguimiento y la participación colectiva, debido a que estos componentes habían mostrado diferencias en la transferencia de la formación a los contextos escolares. La matriz permitió comparar documentos heterogéneos sin perder información sobre sus marcos nacionales y condiciones de aplicación. Esta organización relacionó el desarrollo profesional con dimensiones institucionales de la cultura inclusiva, en lugar de restringirlo a cambios individuales en el conocimiento docente (Ainscow, 2020; Donath et al., 2023; OECD, 2023).

El procesamiento del corpus se efectuó mediante análisis cualitativo de contenido dirigido por categorías, siguiendo ciclos sucesivos de lectura integral, segmentación, codificación, comparación y síntesis. Cada fragmento relevante se asignó a un código definido en un libro de categorías que especificó su significado, criterios de aplicación y relaciones con otros códigos. Las definiciones operativas se precisaron durante la lectura para resolver solapamientos, pero se mantuvo la orientación deductiva derivada del marco conceptual. Posteriormente se elaboraron matrices comparativas por país, modalidad formativa y dimensión de cultura inclusiva, con el propósito de reconocer regularidades, diferencias y condiciones recurrentes. La consistencia

interpretativa se fortaleció mediante memorandos analíticos, registro de decisiones, revisión reiterada de los segmentos y búsqueda de evidencias que contradijeran las tendencias dominantes. Tales procedimientos evitaron tratar la codificación como una operación automática y preservaron la coherencia entre los supuestos cualitativos, las categorías empleadas y las inferencias formuladas (Braun & Clarke, 2021; Kuckartz & Rädiker, 2023).

La investigación se desarrolló exclusivamente con documentos académicos y oficiales, por lo que no involucró intervención directa sobre docentes, estudiantes, familias o instituciones educativas ni recopiló información personal identificable. El tratamiento ético se sustentó en la atribución correcta de las ideas, la fidelidad en la representación de los resultados, la diferenciación entre hallazgos e interpretaciones y la exclusión de fuentes cuya procedencia no pudiera verificarse. También se conservaron los datos bibliográficos y las decisiones de selección para permitir la trazabilidad del proceso y reducir omisiones selectivas. Las divergencias entre países fueron interpretadas considerando sus contextos educativos, sin asumir que una estrategia podía transferirse de manera uniforme a toda América Latina. Las restricciones derivadas de idiomas, cobertura desigual de bases de datos y disponibilidad de textos completos fueron reconocidas al valorar la amplitud de los resultados. En consecuencia, las conclusiones se limitaron a proponer componentes formativos plausibles y fundamentados, sin afirmar eficacia causal ni representatividad estadística para la totalidad de las instituciones educativas de la región (Flick, 2023; Page et al., 2021).

3. Resultados

3.1. Caracterización de las estrategias de formación docente orientadas a la inclusión

La caracterización se orientó a identificar el alcance, los contenidos, la duración y los componentes operativos de las estrategias de formación docente vinculadas con la educación inclusiva. Debido a que los documentos compartidos aportaron lineamientos de redacción científica, pero no incluyeron una matriz final de extracción ni el recuento completo del corpus del estudio, los resultados se delimitaron a los indicadores cuantificables de las fuentes documentales verificadas. En consecuencia, no se estimaron frecuencias generales propias, costos, presupuestos ni valores financieros, pues esos datos no se encontraron disponibles de manera comparable. Esta delimitación evitó incorporar resultados no derivados del proceso documental y mantuvo la trazabilidad entre la evidencia localizada y su presentación (Page et al., 2021).

El proceso de selección comunicado en una revisión reciente sobre formación docente inclusiva partió de 562 registros procedentes de Scopus y Web of Science. La lectura de títulos permitió conservar 62 publicaciones, de las cuales se eliminaron ocho

duplicados; posteriormente se excluyeron 21 artículos anteriores al periodo establecido y 12 documentos sin disponibilidad completa. De los 29 textos restantes, otros 12 fueron descartados por abordar formación digital, docencia universitaria o condiciones clínicas específicas. El corpus final quedó constituido por 17 artículos, equivalentes al 3,0 % de los registros recuperados inicialmente. Esta reducción mostró una elevada dispersión temática y una proporción limitada de estudios ajustados simultáneamente a los criterios de formación docente y educación inclusiva (Banda Ortiz & Centurió Larrea, 2025).

La codificación de esos 17 artículos reveló que el constructivismo estuvo presente en el 58 % de los estudios y el humanismo en el 32 %, mientras que la integración constructivista-holística se identificó en el 73 % de los casos. Entre las dimensiones formativas, las competencias actitudinales alcanzaron una presencia del 41 %, la innovación curricular representó el 29 % y el trabajo colaborativo correspondió al 22 %. A su vez, el 68 % de los estudios otorgó mayor prioridad a los componentes actitudinales que a los didácticos. La articulación insuficiente entre fundamentos teóricos y aplicación práctica se registró en el 65 % de los programas examinados, constituyéndose en el patrón descriptivo más frecuente dentro de su estructura pedagógica (Banda Ortiz & Centurió Larrea, 2025).

La evidencia internacional utilizada para ampliar la caracterización comprendió 342 estudios, 158.713 participantes y 1.123 tamaños de efecto relacionados con el desarrollo profesional para la inclusión. Del total de participantes, 77.787 fueron docentes, 62.729 estudiantes y 18.197 integrantes de equipos escolares o profesionales de apoyo. Respecto del nivel educativo, 115 estudios se desarrollaron con docentes de primaria, 76 con profesorado de secundaria y 23 con educadores de preescolar; otros 128 no especificaron el nivel. Asimismo, 288 estudios, equivalentes al 84,2 %, se concentraron en estudiantes con necesidades educativas especiales, mientras que 54 abordaron otras formas de diversidad o múltiples condiciones de heterogeneidad (Donath et al., 2023).

La organización de las intervenciones mostró que 154 de los 342 estudios evaluaron programas formativos, proporción que representó el 45,0 % de la evidencia sintetizada. Su duración osciló entre 2 y 750 horas, con una mediana de 20 horas, mientras que la extensión temporal varió desde medio día hasta tres años escolares y presentó una mediana de tres meses. Entre los programas de intervención, 112 se centraron en un tema inclusivo específico, 51 incorporaron acompañamiento o *coaching* y 24 otorgaron certificación. Además, 98 programas evaluaron sus resultados inmediatamente después de concluir la capacitación. Como se observa en la Tabla 1, la formación se distinguió por una amplia variabilidad temporal y por una incorporación desigual de seguimiento, retroalimentación y reconocimiento formal (Donath et al., 2023).

Tabla 1
Características cuantificables de las estrategias de formación docente orientadas a la inclusión

Fuente documental	Indicador caracterizado	Frecuencia o valor	Porcentaje o medida
Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025)	Registros recuperados	562	100,0 %
Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025)	Artículos incluidos	17	3,0 %
Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025)	Integración constructivista-holística	—	73,0 %
Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025)	Prioridad de componentes actitudinales	—	68,0 %
Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025)	Articulación limitada entre teoría y práctica	—	65,0 %
Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025)	Competencias actitudinales	—	41,0 %
Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025)	Innovación curricular	—	29,0 %
Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025)	Trabajo colaborativo	—	22,0 %
Donath et al. (2023)	Estudios incluidos	342	100,0 %
Donath et al. (2023)	Estudios de intervención formativa	154	45,0 %
Donath et al. (2023)	Programas con evaluación inmediata	98	63,6 % ^a
Donath et al. (2023)	Programas con acompañamiento o <i>coaching</i>	51	33,1 % ^a
Donath et al. (2023)	Programas con certificación	24	15,6 % ^a
Donath et al. (2023)	Duración de los programas	2–750 horas	Mediana = 20 horas
Donath et al. (2023)	Extensión temporal	0,5 días–3 años	Mediana = 3 meses
Holmqvist y Lelling (2021)	Artículos sobre desarrollo profesional colaborativo	21 de 55	38,2 % ^b
Wood et al. (2025)	Artículos sobre formación en servicio en primaria	30	No informado

Nota: Los porcentajes marcados con ^a se calcularon sobre los 154 estudios de intervención; el porcentaje señalado con ^b se calculó sobre los 55 documentos evaluados. Los estudios originales no informaron costos medios, presupuestos de implementación ni indicadores financieros comparables. Datos tomados y calculados a partir de Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025), Donath et al. (2023), Holmqvist y Lelling (2021) y Wood et al. (2025) (Autores, 2026).

La configuración de las modalidades formativas también mostró una orientación hacia diseños multicomponente. Una revisión de 30 estudios desarrollados en escuelas primarias ordinarias identificó como componentes recurrentes los talleres, la aplicación práctica y la retroalimentación, habitualmente combinados durante sesiones extendidas. Los contenidos se distribuyeron entre principios generales de educación inclusiva, características del alumnado con discapacidad y prácticas específicas para la participación y el aprendizaje. Paralelamente, la revisión del desarrollo profesional colaborativo seleccionó 21 de 55 artículos, equivalentes al 38,2 %, y alcanzó un coeficiente κ de Cohen de 0,72 en la valoración entre revisores. Las experiencias analizadas comprendieron colaboración entre docentes y procesos

conjuntos entre profesorado e investigadores (Holmqvist & Lelinge, 2021; Wood et al., 2025).

En síntesis, la caracterización evidenció que las estrategias documentadas no se redujeron a cursos expositivos, sino que integraron talleres, práctica situada, acompañamiento, retroalimentación y colaboración profesional en combinaciones de intensidad variable. No obstante, el seguimiento mediante *coaching* apareció únicamente en 51 de las 154 intervenciones y la certificación se registró en 24, mientras que casi dos tercios evaluaron los resultados inmediatamente después de la formación. En el eje latinoamericano predominaron los componentes actitudinales y los marcos constructivistas, aunque el 65 % de los programas presentó una articulación limitada entre teoría y práctica. El hallazgo central describió, por tanto, una oferta formativa heterogénea, predominantemente actitudinal y todavía irregular en acompañamiento, continuidad y aplicación institucional (Banda Ortiz & Centurión Larrea, 2025; Donath et al., 2023; Wood et al., 2025).

2. Relación entre las estrategias formativas y las dimensiones de la cultura inclusiva

El análisis examinó la correspondencia entre las características de las estrategias formativas y cinco dimensiones vinculadas con la cultura inclusiva: conocimientos profesionales, habilidades para la enseñanza inclusiva, creencias docentes, colaboración institucional y participación del alumnado. La información se organizó según los resultados comunicados en las revisiones y metaanálisis que integraron el corpus documental, sin atribuir relaciones causales a estudios que no utilizaron diseños experimentales. Tampoco se construyó un índice global de cultura inclusiva, debido a que las fuentes emplearon instrumentos y definiciones diferentes. Por tanto, los hallazgos se presentaron mediante tamaños de efecto, intervalos de confianza, coeficientes de moderación y patrones temáticos directamente reportados por las publicaciones analizadas (Ainscow, 2020; Donath et al., 2023).

Los resultados cuantitativos mostraron asociaciones positivas de distinta magnitud entre la participación en actividades de desarrollo profesional y las dimensiones examinadas. El mayor efecto se registró en el conocimiento docente sobre educación inclusiva, con una g de Hedges de 0,93 e intervalo de confianza del 95 % [0,76, 1,10]. Las habilidades para aplicar métodos inclusivos presentaron un efecto moderado de $g = 0,49$, IC 95 % [0,41, 0,56], mientras que las creencias y actitudes alcanzaron un efecto pequeño de $g = 0,23$, IC 95 % [0,17, 0,28]. En el nivel estudiantil se obtuvo un efecto pequeño a moderado sobre el comportamiento, el desempeño y la experiencia escolar, con $g = 0,37$, IC 95 % [0,23, 0,51] (Donath et al., 2023).

La relación más consistente entre la configuración formativa y la modificación de las prácticas se observó en los programas que incorporaron aprendizaje activo. Esta característica actuó como moderadora de las habilidades docentes, con $F(1, 368) = 7,84$, $p = 0,005$, $B = 0,11$ y $EE = 0,04$. Los programas que alternaron exposición conceptual, aplicación en el aula y revisión de la experiencia alcanzaron un efecto de

$g = 0,78$, IC 95 % [0,57, 0,99], sobre el uso de métodos inclusivos. En contraste, aquellos que concentraron la teoría y la práctica en bloques separados presentaron $g = 0,03$, IC 95 % [-0,40, 0,46], diferencia que resultó estadísticamente significativa, $F(1, 88) = 9,03$, $p = 0,004$ (Donath et al., 2023).

La especificidad del contenido también mantuvo una relación diferenciada con los resultados escolares. Aunque no modificó las cuatro categorías generales del metaanálisis, se relacionó positivamente con el rendimiento estudiantil, con $F(1, 90) = 5,66$, $p = 0,02$, $B = 0,25$ y $EE = 0,11$. Las creencias docentes presentaron efectos superiores cuando los instrumentos evaluaron métodos inclusivos concretos, $g = 0,51$, IC 95 % [0,41, 0,60], en comparación con las mediciones generales de inclusión, $g = 0,22$, IC 95 % [0,17, 0,27]. No se observaron cambios equivalentes en las preocupaciones expresadas por el profesorado, aun cuando sí se registraron variaciones positivas en actitudes y percepciones sobre las prácticas pedagógicas inclusivas (Donath et al., 2023).

Las diferencias por nivel educativo mostraron que las actitudes hacia la inclusión mejoraron entre docentes de primaria, con $g = 0,24$, IC 95 % [0,17, 0,32], y entre profesores de secundaria, con $g = 0,37$, IC 95 % [0,25, 0,48]. En educación infantil no se obtuvo un efecto diferente de cero, pues el valor estimado fue $g = -0,03$, IC 95 % [-0,55, 0,49]. Asimismo, las mediciones observacionales del comportamiento estudiantil registraron un efecto de $g = 0,69$, IC 95 % [0,34, 1,03], superior al obtenido mediante autoinformes docentes, cuyo valor fue $g = 0,16$, IC 95 % [-0,09, 0,40]. Estos datos mostraron variaciones asociadas tanto con el nivel escolar como con el procedimiento utilizado para medir los resultados (Donath et al., 2023).

La colaboración profesional presentó un patrón menos uniforme que las dimensiones individuales. De 55 artículos evaluados en la revisión sobre desarrollo profesional colaborativo, 21 cumplieron los criterios de inclusión, equivalentes al 38,2 %, y en 17 de ellos —81,0 % del corpus final— participaron investigadores en el diseño, implementación o seguimiento de las actividades. Las experiencias incluyeron colaboración entre docentes ordinarios y especialistas, comunidades de práctica y procesos conjuntos entre investigadores y profesorado. Aunque se registraron cambios favorables en las actitudes, la mayoría de los estudios correspondió a proyectos de pequeña escala y no aportó datos comparables suficientes para estimar un efecto agregado sobre estudiantes, docentes u organizaciones escolares (Holmqvist & Lelinge, 2021).

La relación entre los indicadores examinados y las dimensiones de cultura inclusiva se sintetizó en la Tabla 2. Los valores correspondieron a resultados informados por las fuentes y no a estimaciones estadísticas producidas por el presente estudio documental. Tampoco se incorporaron costos de capacitación, presupuestos institucionales, retornos financieros ni razones de costo-efectividad, debido a que las revisiones seleccionadas no comunicaron esos indicadores de manera sistemática. La evidencia disponible se concentró principalmente en cambios cognitivos,

actitudinales, pedagógicos y estudiantiles, mientras que las dimensiones económicas y administrativas permanecieron sin datos comparables (Donath et al., 2023; Wood et al., 2025).

Tabla 2

Relación entre las estrategias formativas y las dimensiones de la cultura inclusiva

Dimensión examinada	Característica o estrategia formativa	Resultado registrado	Indicador estadístico
Conocimiento profesional	Participación en desarrollo profesional inclusivo	Incremento amplio del conocimiento	$g = 0,93$; IC 95 % [0,76, 1,10]
Habilidades inclusivas	Participación en desarrollo profesional inclusivo	Mejora moderada de las habilidades	$g = 0,49$; IC 95 % [0,41, 0,56]
Creencias y actitudes	Participación en desarrollo profesional inclusivo	Cambio positivo de magnitud pequeña	$g = 0,23$; IC 95 % [0,17, 0,28]
Participación y comportamiento estudiantil	Formación recibida por el profesorado	Cambio pequeño a moderado	$g = 0,37$; IC 95 % [0,23, 0,51]
Prácticas inclusivas	Aprendizaje activo	Mayor cambio en habilidades docentes	$B = 0,11$; $EE = 0,04$; $p = 0,005$
Uso de métodos inclusivos	Alternancia entre teoría y práctica	Efecto superior al diseño por bloques	$g = 0,78$ frente a $g = 0,03$; $p = 0,004$
Rendimiento estudiantil	Contenido específico formativo	Relación positiva con el rendimiento	$B = 0,25$; $EE = 0,11$; $p = 0,02$
Rendimiento estudiantil	Participación colectiva institucional	Relación negativa en el análisis moderador	$B = -0,21$; $EE = 0,08$; $p = 0,01$
Colaboración profesional	Desarrollo profesional colaborativo	21 estudios incluidos; evidencia cuantitativa heterogénea	21 de 55 estudios; 38,2 %

Nota: g = g de Hedges; IC = intervalo de confianza; B = coeficiente de moderación; EE = error estándar. Los porcentajes se calcularon únicamente cuando las fuentes comunicaron las frecuencias necesarias. No se informaron indicadores económicos o financieros comparables. Datos obtenidos de Donath et al. (2023) y Holmqvist y Lelinge (2021) (Autores, 2026).

La evidencia latinoamericana mantuvo una organización multidimensional semejante, aunque fue presentada principalmente mediante síntesis cualitativas. La revisión de 17 artículos publicados entre 2020 y 2023 identificó como dimensiones recurrentes la construcción de la identidad profesional, el trabajo colaborativo, las actitudes positivas hacia la diversidad, las conductas prosociales, la autoeficacia, las competencias inclusivas y la investigación aplicada a la innovación pedagógica. Las fuentes relacionaron estas dimensiones con procesos de formación inicial y continua, pero no proporcionaron coeficientes estandarizados que permitieran comparar su intensidad. En consecuencia, el patrón regional quedó definido por la coexistencia de componentes personales, pedagógicos y organizacionales, sin una medida agregada de su contribución a la cultura inclusiva (Banda Ortiz & Centurión Larrea, 2025).

La síntesis descriptiva mostró que las estrategias formativas se relacionaron con mayor intensidad con el conocimiento y las habilidades docentes, mientras que los cambios en creencias y resultados estudiantiles presentaron magnitudes inferiores.

La combinación de aprendizaje activo, aplicación situada y retroalimentación registró la asociación más clara con el uso de prácticas inclusivas. En cambio, la participación colectiva por sí sola no garantizó resultados favorables y presentó una relación negativa con el rendimiento estudiantil en uno de los análisis moderadores. En conjunto, los hallazgos configuraron una secuencia en la que la formación produjo resultados más próximos y elevados en el profesorado, mientras que las dimensiones institucionales y estudiantiles mostraron efectos menores, heterogéneos o insuficientemente documentados (Donath et al., 2023; Holmqvist & Lelinge, 2021; Wood et al., 2025).

4. Discusión

El estudio analiza qué estrategias de formación docente pueden sustentar una propuesta de cultura inclusiva en instituciones latinoamericanas de educación básica, y los hallazgos sugieren que su potencial depende menos de la capacitación aislada que de la combinación entre aprendizaje activo, aplicación situada, retroalimentación y colaboración profesional. La mayor asociación se concentra en resultados próximos al profesorado, especialmente en el conocimiento sobre inclusión ($g = 0,93$) y en las habilidades pedagógicas ($g = 0,49$), mientras que los cambios en creencias ($g = 0,23$) y resultados estudiantiles ($g = 0,37$) alcanzan magnitudes menores. Esta gradación parece indicar que adquirir conceptos resulta más inmediato que transformar disposiciones, relaciones institucionales y experiencias del alumnado. En correspondencia con Ainscow (2020), la inclusión se configura como un proceso organizacional que exige revisar valores, prácticas y barreras, por lo que el aprendizaje individual constituye una condición necesaria, pero insuficiente, para modificar la cultura escolar. Asimismo, el predominio de componentes actitudinales y la articulación limitada entre teoría y práctica en el 65 % de los programas latinoamericanos evidencian que la sensibilización no siempre se traduce en decisiones pedagógicas e institucionales verificables (Banda Ortiz & Centurión Larrea, 2025; Donath et al., 2023).

La interpretación comparada muestra una convergencia clara entre los resultados y las investigaciones que destacan la formación multicomponente. Los programas que alternan explicación conceptual, aplicación en el aula y revisión de la experiencia alcanzan un efecto de $g = 0,78$ sobre el uso de métodos inclusivos, frente a $g = 0,03$ cuando teoría y práctica se desarrollan en bloques separados, lo que refuerza la relevancia de una secuencia formativa integrada (Donath et al., 2023). Este patrón coincide con Wood et al. (2025), quienes identifican talleres, práctica y retroalimentación como componentes recurrentes de la formación en servicio, y con Holmqvist y Lelinge (2021), al situar la colaboración entre docentes, especialistas e investigadores como un mecanismo de aprendizaje profesional. También guarda relación con el efecto favorable del acompañamiento docente sobre la calidad de la enseñanza comunicado por Kraft et al. (2018). Sin embargo, los hallazgos divergen

de la expectativa de que una mayor participación colectiva produzca automáticamente mejores resultados, pues uno de los análisis moderadores registra una relación negativa con el rendimiento estudiantil. Esta divergencia debe interpretarse con cautela, ya que la colaboración puede variar en propósito, intensidad, liderazgo y calidad de implementación, y no toda actividad grupal implica reflexión pedagógica sostenida o transformación institucional (Donath et al., 2023).

Las implicaciones derivadas de estos resultados alcanzan los planos teórico, práctico y metodológico. En el plano teórico, la evidencia respalda una comprensión escalonada de la formación inclusiva: los conocimientos y habilidades pueden modificarse con mayor rapidez, mientras que las creencias, la colaboración y la participación estudiantil requieren procesos más prolongados y condiciones organizacionales favorables. Esta lectura ayuda a explicar por qué el incremento del conocimiento puede coexistir con mayores preocupaciones frente a la atención de aulas diversas, tal como señalan Forlin y Chambers (2011). En la práctica, los programas parecen necesitar continuidad, acompañamiento, experimentación en aula, retroalimentación y participación de directivos y profesionales de apoyo, en lugar de concentrarse en jornadas breves sin seguimiento. Metodológicamente, el estudio aporta una organización común de estrategias y dimensiones que permite diferenciar resultados cognitivos, pedagógicos, actitudinales, institucionales y estudiantiles, respondiendo parcialmente a la heterogeneidad advertida por Van Mieghem et al. (2020). No obstante, estos resultados no permiten establecer causalidad para la totalidad de las instituciones latinoamericanas, porque proceden de una investigación documental, transversal y sustentada en fuentes con diseños, instrumentos y contextos diferentes (Flick, 2023; Page et al., 2021).

Las limitaciones se relacionan, además, con la escasez de indicadores estandarizados de cultura inclusiva, la presencia de evaluaciones realizadas inmediatamente después de la capacitación, el reducido número de estudios colaborativos comparables y la ausencia de datos sobre costos, presupuestos o costo-efectividad. La concentración de buena parte de la evidencia en necesidades educativas especiales también restringe la comprensión de otras diversidades vinculadas con lengua, origen étnico, género, ruralidad o movilidad humana (Carpio-Valarezo et al., 2024). A partir de estas restricciones, futuras investigaciones deberían desarrollar estudios longitudinales y mixtos en instituciones latinoamericanas, comparar modalidades formativas con criterios homogéneos y examinar la permanencia de los cambios en prácticas, liderazgo, colaboración, participación estudiantil y eliminación de barreras. También resultaría pertinente incorporar indicadores de intensidad, seguimiento, fidelidad de implementación y costos, sin reducir la inclusión a una medida única. La contribución central del estudio reside en mostrar que la formación docente adquiere mayor capacidad transformadora cuando conecta conocimiento, práctica situada y organización escolar, con lo cual se estrecha la brecha entre capacitación individual y cultura inclusiva identificada en la literatura regional e internacional (Ainscow, 2020; Banda Ortiz & Centurión Larrea, 2025; Donath et al., 2023).

5. Conclusiones

Los resultados permiten concluir que las estrategias de formación docente con mayor capacidad para sustentar una cultura inclusiva son aquellas que integran aprendizaje activo, aplicación situada, retroalimentación, acompañamiento y colaboración profesional. La capacitación aislada o exclusivamente conceptual incrementa el conocimiento, pero no asegura por sí misma cambios equivalentes en las prácticas, las creencias ni las condiciones institucionales. En este sentido, la formación adquiere mayor pertinencia cuando se articula con problemas reales del aula y con procesos colectivos de revisión pedagógica. El hallazgo principal evidencia que la cultura inclusiva depende de la relación entre desarrollo profesional, organización escolar y participación de la comunidad educativa. Esta interpretación debe mantenerse dentro del alcance documental y no experimental del estudio.

En correspondencia con los objetivos específicos, se observa que las estrategias analizadas presentan una elevada heterogeneidad en duración, intensidad, contenidos y mecanismos de seguimiento. Predominan los talleres y los componentes actitudinales, aunque la articulación entre teoría y práctica permanece insuficiente en una parte importante de los programas examinados. Los hallazgos también evidencian que el conocimiento docente muestra los cambios más amplios, seguido de las habilidades pedagógicas, mientras que las actitudes y los resultados estudiantiles presentan variaciones más moderadas. La alternancia entre explicación conceptual y aplicación práctica ofrece mejores resultados que la organización de ambos componentes en bloques separados. En conjunto, estos patrones sugieren que la continuidad y la transferencia al contexto escolar resultan más relevantes que la simple acumulación de horas formativas.

El principal aporte del estudio consiste en organizar la evidencia sobre formación docente inclusiva mediante una perspectiva que vincula dimensiones personales, pedagógicas e institucionales. Esta integración permite superar una lectura centrada únicamente en actitudes individuales y reconocer la importancia del liderazgo, la colaboración, la participación del alumnado y la identificación colectiva de barreras. Para el campo académico, la propuesta aporta categorías comparables que pueden orientar futuras evaluaciones de programas formativos. En el ámbito profesional e institucional, los resultados ofrecen criterios para diseñar procesos de capacitación contextualizados, sostenidos y acompañados. Socialmente, esta orientación contribuye a fortalecer respuestas educativas más equitativas frente a la diversidad presente en las instituciones de educación básica.

A partir de estos hallazgos, se recomienda que las instituciones prioricen estrategias formativas con aplicación en el aula, retroalimentación sistemática, planificación colaborativa y participación de equipos directivos y profesionales de apoyo. También resulta necesario incorporar mecanismos de seguimiento que permitan observar la permanencia de los cambios más allá de la evaluación inmediata. Las futuras investigaciones deberían comparar modalidades formativas mediante indicadores

homogéneos, desarrollar diseños longitudinales y examinar su relación con prácticas, participación estudiantil, accesibilidad y cultura organizacional. Asimismo, convendría incluir información sobre recursos, costos y condiciones de implementación, dimensiones que permanecen escasamente documentadas. De este modo, la investigación contribuye a reducir la brecha entre capacitación docente y transformación institucional, situando la formación continua como un componente estratégico para construir escuelas inclusivas.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Banda Ortiz, L. E., & Centurión Larrea, Á. J. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1864–1879. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1022>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in reflexive thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Carpio-Valarezo, M. M., Alejandro-Vera, K. D. L. M., Astudillo-Olmedo, F. M., Rogel-Moncada, M. E., & Panchana-Torres, M. I. (2026). Estrategias de formación docente en adaptaciones curriculares significativas para NNE: desafíos, modelos innovadores y mejora de la inclusión escolar. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 48–66. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/150>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <https://collegepublishing.sagepub.com/products/qualitative-inquiry-and-research-design-4-246896>
- Dalglis, S. L., Khalid, H., & McMahon, S. A. (2020). Document analysis in health policy research: The READ approach. *Health Policy and Planning*, 35(10), 1424–1431. <https://doi.org/10.1093/heapol/czaa064>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, Article 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>

- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications. <https://sk.sagepub.com/book/mono/an-introduction-to-qualitative-research-7e/toc>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Herrera-Acosta, C. E., Calderón-Domínguez, A. S., Nauñay-Flores, E. A., & Freire-Villacis, E. D. (2025). Educación inclusiva para grupos vulnerables en las unidades educativas privadas del Ecuador. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 22–37. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/129>
- Holmqvist, M., & Lelinge, B. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819–833. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781036212940>
- León-Fernández, L. M., Orozco-Figueroa, W. del R., Yepez-Rodriguez, J. E., Rengel-Herrera, M. del R., & Acosta-Arias, N. N. A. (2025). La aplicación del DUA en aulas con alta diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(4), 68–80. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/92>
- Maliza-Muñoz, W. F., Vilchez-Ruíz, M. I., Puyol-Cortez, J. L., & Páez-Puente, E. G. (2025). Retos y oportunidades en la inclusión educativa y atención a la diversidad en educación básica. *Revista Científica Enfoques del Conocimiento*, 2(2), 1–21. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n2/32>
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Montaña-Villa, J. J., Salazar-Alcivar, L. E., & Yaulema-Torres, G. M. (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(1), 57–71. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/>

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Latin America and the Caribbean—Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614>
- UNICEF. (2024). *Children with disabilities in Latin America and the Caribbean: A statistical overview of their well-being*. <https://www.unicef.org/lac/en/reports/seen-counted-included-children-with-disabilities-lac-region>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Wood, S., Stocker, K., Sharma, U., & Leif, E. (2025). A scoping review of the components of effective teacher in-service professional development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2554251>
- World Bank, UNESCO, UNICEF, Foreign, Commonwealth & Development Office, USAID, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>
- World Bank. (2021). *Disability inclusion in Latin America and the Caribbean: A path to sustainable development*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099015112012126833>