

Competencias docentes para educación inclusiva: Revisión Sistemática

Teaching competencies for inclusive education: A systematic review

Sara Azucena Piloza Camposano

spilozoca26@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8062-2840>

Universidad César Vallejo. Piura, Perú

Artículo recibido 08 de septiembre de 2025 /Arbitrado 06 de octubre de 2025 /Aceptado 03 de noviembre 2025 /Publicado 24 de noviembre de 2025

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.75>

RESUMEN

Las competencias docentes inclusivas constituyen habilidades esenciales para brindar educación justa y equitativa. Esta investigación tiene como objetivo analizar el desarrollo de competencias docentes inclusivas mediante revisión sistemática. El estudio empleó estrategia de búsqueda en bases de datos Scopus, Web of Science y Scielo, utilizando palabras clave en español e inglés, siguiendo el protocolo PRISMA 2020. Se analizaron 200 estudios, seleccionando 22 artículos sobre competencias docentes inclusivas y sus dimensiones: nivel de formación, estrategias inclusivas y desafíos. Los resultados determinaron competencias inadecuadas, nivel de formación inicial bajo que mejora con capacitación, estrategias basadas en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), prácticas de alto impacto y evidencia. Los principales desafíos incluyen limitaciones en formación docente, factores actitudinales y condiciones institucionales. Se concluye que el desarrollo de competencias inclusivas docentes constituye un campo de investigación en crecimiento que requiere atención integral desde múltiples perspectivas institucionales, metodológicas y culturales.

Palabras clave:

Competencias; Docente; Educación; Estrategias; Formación; Inclusiva

ABSTRACT

Inclusive teaching competencies are essential skills for providing fair and equitable education. This research aims to analyze the development of inclusive teaching competencies through a systematic review. The study employed a search strategy in the Scopus, Web of Science, and SciELO databases, using keywords in Spanish and English, following the PRISMA 2020 protocol. Two hundred studies were analyzed, selecting 22 articles on inclusive teaching competencies and their dimensions: level of training, inclusive strategies, and challenges. The results identified inadequate competencies, a low level of initial training that improves with professional development, strategies based on Universal Design for Learning (UDL), high-impact practices, and evidence. The main challenges include limitations in teacher training, attitudinal factors, and institutional conditions. It is concluded that the development of inclusive teaching competencies is a growing field of research that requires comprehensive attention from multiple institutional, methodological, and cultural perspectives.

Keywords:

Competencies; Teacher; Education; Strategies; Training; Inclusive

INTRODUCCIÓN

Las competencias docentes inclusivas constituyen un conjunto de habilidades fundamentales para garantizar entornos de aprendizaje equitativos y propicios, capaces de atender la diversidad educativa, y ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes (Bibigul et al., 2022). En el escenario educativo contemporáneo, la inclusión se ha consolidado como pilar esencial para asegurar el acceso, participación y el aprendizaje sin distinción de características o condiciones individuales.

En este sentido, la educación inclusiva demanda preparación continua del profesorado, orientada al desarrollo de competencias específicas, que permitan adaptar las modalidades de enseñanza a las necesidades particulares de los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad o con necesidades educativas especiales (Holmqvist y Lelinge, 2021). No obstante, diversas investigaciones evidencian que numerosos docentes enfrentan dificultades para consolidar dichas competencias, lo que limita su capacidad de respuesta frente a los retos que plantea la educación inclusiva.

A nivel internacional los estudios muestran realidades diversas. Por ejemplo, en Arabia Saudita, Alnahdi (2020) identificó que, aunque los docentes confiaban en su capacidad para desenvolverse en entornos inclusivos, persistían retos vinculados con la escasa participación familiar, la falta de sensibilización sobre normativas y las dificultades para manejar conductas agresivas. De manera similar, en Sudáfrica, Andrews et al. (2021) señalaron obstáculos relacionados con el espíritu competitivo, el cumplimiento rígido del currículo, y el enfoque de curva de campana y las limitaciones de recursos.

En el contexto latinoamericano los hallazgos también reflejan problemáticas significativas. En Perú, Manrique (2025) destacó, la ausencia de planes de gestión con enfoque inclusivo, lo que genera dificultades para adaptar planificaciones, recursos, materiales, estrategias pedagógicas y criterios de evaluación según características individuales estudiantiles. Asimismo, Palomino et al. (2023), subrayaron la necesidad de contar con planes de aprendizaje flexibles y experiencias prácticas en cambios curriculares, apoyándose en herramientas de observación, actividades diversificadas, organización de valores y actitudes. En esta misma línea, Posso y Barba (2024), enfatizaron que para lograr inclusión en aula es indispensable que los docentes desarrollen competencias como manejo de herramientas tecnológicas, la diferenciación pedagógica, la evaluación formativa, la gestión de la diversidad, la colaboración interprofesional, la comunicación efectiva, la empatía y la sensibilidad.

Por su parte, en Ecuador, se evidenció que muchos docentes carecen de conocimientos sobre prácticas inclusivas, lo que dificulta la realización de adaptaciones curriculares adecuadas debido a falta de preparación, tiempo y materiales. Complementariamente, Villavicencio (2023) identificó la existencia de confusiones conceptuales respecto a la inclusión, desconocimiento de leyes y normas vigentes, así como un bajo compromiso con la formación continua. En consecuencia, surge la interrogante central de este estudio ¿Cuál es el grado de desarrollo de competencias docentes inclusivas y cuáles son sus principales estrategias y desafíos según literatura académica reciente?

En el ámbito europeo y norteamericano los aportes también resultan relevantes. Harris et al. (2020) analizaron en Estados Unidos el uso del aprendizaje activo en línea para promover la instrucción inclusiva, concluyendo que la formación docente en estrategias inclusivas beneficia especialmente a grupos minoritarios o desfavorecidos, disminuye las brechas de rendimiento, y fortalece la conexión de los estudiantes con el aprendizaje. De manera complementaria, Paju et al. (2022) mostraron que en Finlandia la enseñanza inclusiva se sustenta en la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva, combinando métodos tradicionales con enfoques multidimensionales.

Asimismo, O’Leary et al. (2020) evidenciaron que la participación en un programa de capacitación, mejora notablemente, las actitudes, comprensión de sesgos de educación, y la motivación para transformar las prácticas docentes en beneficio de grupos históricamente desatendidos. En Irlanda, Brennan et al. (2021) confirmaron que el aprendizaje profesional inclusivo se fortalece mediante el diálogo crítico y el intercambio de experiencias, impactando positivamente en las creencias, la eficacia y la práctica pedagógica. En Estados Unidos, Dewsbury et al. (2022) demostraron que los cursos introductorios de pedagogías inclusivas incrementan las probabilidades de obtener mejores calificaciones, evidenciando resultados prometedores a largo plazo.

En España, Kerexeta y Darretxe (2023) destacaron la competencia digital docente como un factor clave para favorecer la inclusión educativa, señalando que el auge tecnológico actual constituye un desafío que exige capacitación constante. En México, Rangel (2021) mostró que los docentes poseen actitudes positivas hacia la diversidad y competencias colaborativas, investigativas y didáctico-pedagógicas, aspectos que se relacionan con su experiencia laboral. Sin embargo, en Kazajstán, Makoele y Burmistrova (2025) advirtieron que el nivel de preparación es bajo debido a la ausencia de programas y currículos inclusivos, lo que limita la familiarización del profesorado con entornos inclusivos.

En cuanto a las estrategias inclusivas, Alexander y Byrd (2020) identificaron en Estados Unidos que los docentes toman decisiones basadas en evaluaciones, desarrollan comprensión y compasión hacia las situaciones de los estudiantes y fomentan una comunicación efectiva con las partes interesadas. De manera semejante, Moriña y Orozco (2022) señalaron en universidades españolas la importancia de confiar en las capacidades de los alumnos, planificar meticulosamente los programas de estudio y proporcionar retroalimentación constante, todo ello bajo un enfoque centrado en el estudiante. En Chile, García y Romero (2024) resaltaron la enseñanza personalizada y la sensibilidad hacia las necesidades individuales, integrando motivación y experiencias previas en el aprendizaje.

Respecto a los desafíos, Escobar et al. (2020), realizaron un análisis crítico y reflexivo en Perú, que las escuelas rurales enfrentan mayores problemas, por falta de recursos lo que afecta la formación en valores, las estrategias didácticas y la infraestructura física y tecnológica, recalcando que las escuelas rurales afrontan mayores problemas por la falta de recursos y posibilidades. En Colombia, Muñoz et al. (2024) entrevistó a 8 docentes determinando que, a pesar de comprender la importancia y recibir capacitaciones, presentan problemas en la práctica pedagógica y didáctica dentro del aula, dado que no perciben un impacto significativo, evidenciando la falta de conocimientos concretos de cómo aplicar la inclusión de manera efectiva. Finalmente, en Chile, Guerra y Hernández (2022) aplicó una encuesta a 268 docentes identificando que el 50% de los docentes evalúa con elevados niveles de exigencia, cayendo en un sesgo de competitividad entre los alumnos, faltando a los planes de inclusión.

En síntesis, la revisión evidencia que los educadores constituyen actores clave para garantizar acceso, participación y aprendizaje estudiantil. Por ello, resulta imprescindible fortalecer sus competencias inclusivas mediante estrategias pedagógicas específicas, así como identificar las brechas que aún obstaculizan la consolidación de una educación inclusiva.

En atención a lo planteado este estudio tiene como objetivo analizar el grado de competencias docentes inclusivas mediante revisión sistemática de fuentes. El estudio también pretende establecer el nivel de formación de competencias docentes inclusivas, identificar principales estrategias docentes inclusivas y determinar desafíos que enfrentan las competencias docentes inclusivas.

MÉTODO

Esta investigación utilizó metodología de revisión sistemática, siguiendo rigurosamente las directrices PRISMA 2020 para garantizar transparencia, rigor metodológico y reproducibilidad en el proceso de selección y análisis de estudios. Se realizó búsqueda bibliográfica exhaustiva en bases de datos académicas de reconocido prestigio internacional durante el período temporal comprendido entre 2021 y 2025, período que permite acceder a investigaciones contemporáneas y relevantes en el campo de competencias docentes inclusivas.

Para el proceso de búsqueda bibliográfica, se diseñó mediante la formulación de ecuaciones de búsquedas sistemáticas que integraron descriptores controlados del Tesauro UNESCO y palabras clave específicas relacionadas con competencias docentes para educación inclusiva. Se emplearon combinaciones estratégicas de términos como “competencias docentes”, “educación inclusiva”, “teacher competencies”, “inclusive education”, “diversidad educativa”, “atención a la diversidad”, “pedagogía inclusiva”, combinados mediante operadores booleanos AND y OR para maximizar la precisión y relevancia de los resultados obtenidos. La estrategia de búsqueda se adaptó a las características específicas de cada base de datos para optimizar la recuperación de información.

La búsqueda se ejecutó de manera simultánea, en tres bases de datos principales que garantizan cobertura integral de la literatura científica en educación: Scopus arrojó 85 artículos identificados inicialmente, Web of Science contribuyó 78 artículos al corpus de búsqueda, y Scielo agregó 37 artículos adicionales, totalizando 200 artículos inicialmente identificados. Esta diversidad de fuentes asegura tanto la perspectiva internacional como el énfasis en investigaciones en español e inglés.

Con el fin de garantizar la pertinencia y claridad metodológica, se establecieron criterios de inclusión se establecieron para garantizar pertinencia y calidad metodológica: artículos originales con enfoque empírico en competencias inclusivas docentes, documentos de acceso abierto que permitieran acceso completo al contenido, investigaciones publicadas exclusivamente en el período 2021-2025, publicaciones en revistas indexadas de alto impacto, documentos en español e inglés, y estudios que presentarán metodología clara y resultados verificables.

En contraste, los criterios de exclusión fueron específicos para mantener el rigor: investigaciones que no abordarán competencias inclusivas de manera explícita, documentos con acceso restringido, estudios fuera del rango temporal establecido, capítulos de libros sin revisión por pares, artículos en idiomas diferentes al español e inglés, y revisiones teóricas sin componente empírico.

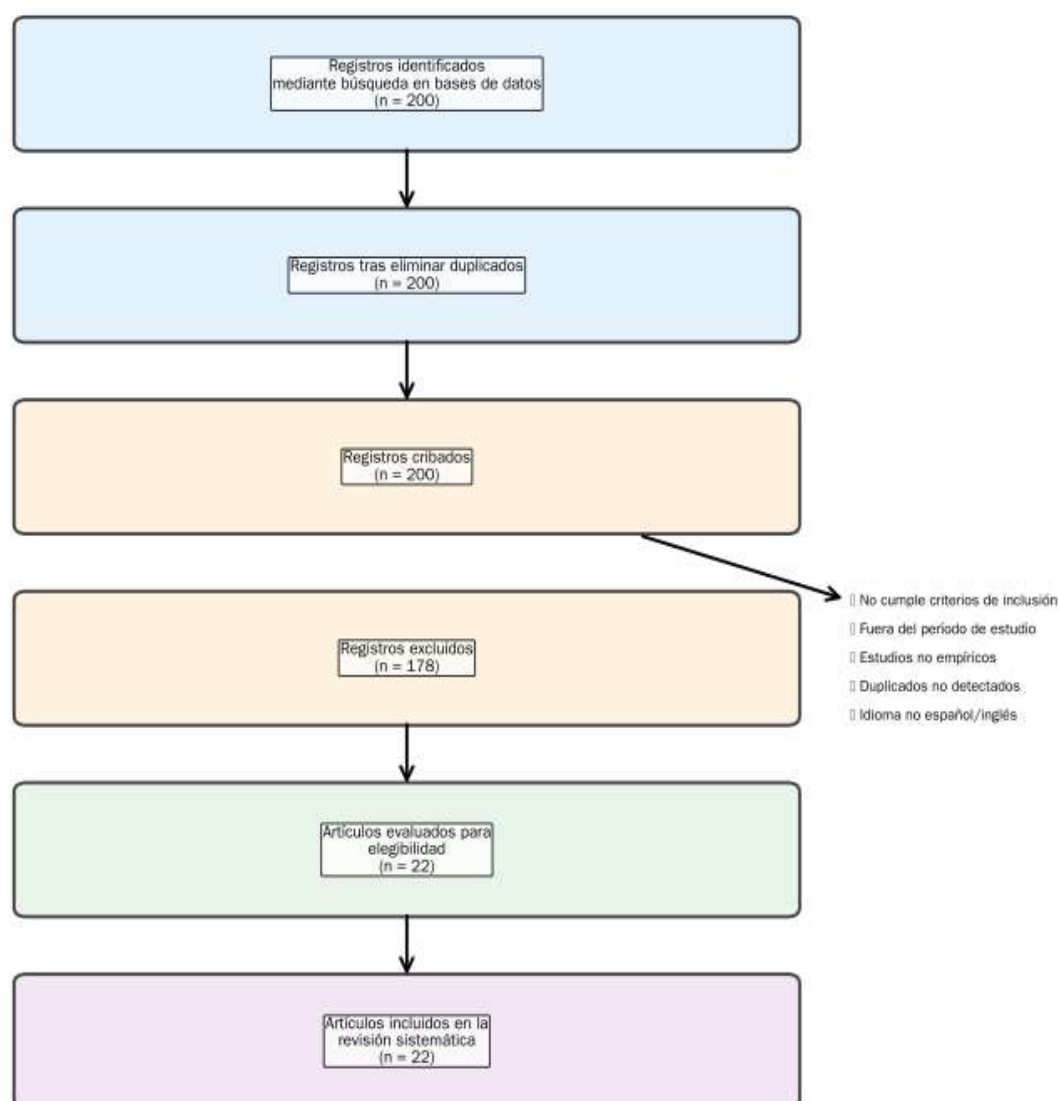
El proceso de selección siguió el protocolo estandarizado basado en las fases PRISMA. Tras la identificación inicial de 200 artículos, se eliminaron duplicados identificados a través de software de gestión bibliográfica (referenciando título, autores y año de publicación), resultando en 200 registros únicos. Posteriormente, se realizó cribado de títulos y resúmenes aplicando criterios de inclusión y exclusión, proceso que requirió evaluación independiente por dos investigadores con resolución de discrepancias por consenso. Esta fase resultó en la exclusión de 178 artículos, manteniendo 22 estudios que cumplieron todos los criterios establecidos.

Los 22 artículos finalmente incluidos fueron evaluados para elegibilidad mediante lectura completa del texto, confirmando su pertinencia al tema de investigación y la calidad metodológica apropiada. El proceso completo de selección se documenta detalladamente mediante la Figura 1 en el flujograma PRISMA que ilustra las fases de identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión de estudios, proporcionando transparencia total del proceso metodológico seguido.

El análisis de datos se realizó mediante síntesis narrativa estructurada que consideró variables específicas: título del estudio, autoría y filiación institucional, año de publicación, metodología empleada, población de estudio y tamaño de muestra, dimensiones específicas de competencias inclusivas abordadas, y resultados más relevantes. Se extrajo sistemáticamente información sobre nivel de formación de competencias docentes, estrategias inclusivas empleadas, y desafíos identificados en la implementación de prácticas inclusivas.

Finalmente, la evaluación de calidad metodológica se basó en criterios estandarizados que incluyeron claridad y especificidad de objetivos, rigor del diseño metodológico, adecuación y representatividad de la muestra, validez y confiabilidad de instrumentos de medición, pertinencia e interpretación apropiada de resultados. Cada estudio fue evaluado considerando su rigor científico, aplicabilidad práctica al contexto educativo, y contribución significativa al conocimiento sobre competencias docentes inclusivas.

Figura 1. *Flujograma PRISMA*



RESULTADOS

Con base en el proceso de búsqueda y selección descrito en la metodología, se identificaron y analizaron 22 estudios que cumplen con los criterios de inclusión establecidos. Estos trabajos, provenientes de diversos contextos internacionales y nacionales (Ver tabla 1), ofrecen una visión amplia y actualizada sobre el grado de desarrollo de las competencias docentes inclusivas, las principales estrategias implementadas y los desafíos persistentes en su aplicación.

Tabla 1. *Falta el nombre de la tabla*

N°	Autor y Año	Título del Estudio	Metodología	Categorías/Variables	Resultados Principales
1	Fernández et al. (2022)	Are primary education teachers trained for the use of technology with disabled students?	Encuestas y entrevistas a 777 docentes	Competencias TIC inclusivas, formación docente, métodos pedagógicos	Competencias inadecuadas para estudiantes con discapacidad debido a falta de formación específica en TIC inclusivas
2	Wang et al. (2025)	Facilitating teachers' inclusive education intentions: the roles of transformational leadership, school climate, and teacher efficacy	Enfoque transversal con 780 docentes	Liderazgo transformacional, clima escolar, eficacia docente	Liderazgo del director influye significativamente en intenciones docentes hacia la inclusión
3	Hernández, L. (2024)	Prácticas pedagógicas inclusivas y su contribución a la calidad educativa en las universidades ecuatorianas	Cuestionarios a docentes y estudiantes	Prácticas pedagógicas inclusivas, calidad educativa	51.7% considera que las competencias docentes mejoran entornos educativos y calidad en enseñanza
4	Founes et	Competencias	Método	Competencias	Implementación

	al. (2023)	docentes en la educación inclusiva	fenomenológico con 8 docentes	específicas, diversidad en aula		de competencias específicas permite mayor diversidad y educación inclusiva de calidad
5	Scherer y Bertram (2024)	Professionalisation for inclusive mathematics—teacher education programs and changes in pre-service teachers' beliefs and self-efficacy	Encuestas antes y después de formación	Conocimiento de contenido, modelo pedagógico, modalidades de enseñanza		Formación en competencias permite mejorar habilidades docentes para lidiar con diversidad
6	Nührenbörger et al. (2025)	Development of teachers' attitudes and self-efficacy expectations for inclusive mathematics instruction: effects of online and blended learning programs	Comparación de modalidades de formación en 101 docentes	Modalidad híbrida vs. online, autoeficacia docente		Modalidad híbrida obtuvo mejoras significativas en autoeficacia para instrucción diferenciada
7	Manrique (2025)	Efectos de un programa de educación inclusiva	Programa de educación inclusiva	Nivel de habilidades inicial vs. final		Mejoró de 45.8% medio/50% avanzado a 8.3% medio/91.7% avanzado
8	Valderrama (2024)	Formación en educación inclusiva para mejorar el	Estudio pre-experimental con 30 docentes	Etapas inicial, proceso, nivel satisfactorio		De 32.3% inicial/90% proceso/6.7% satisfactorio a

			desempeño docente			20% proceso/80% satisfactorio
9	León al. (2023)	et	Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva	Enfoque cuantitativo con 230 docentes	Competencia docente, percepción	Relación significativa Rho 0.277 entre competencia docente y percepción
10	Fernández (2025)		Creative Approaches for Inclusive STEM Learning in Early Years	Enfoque holístico	Aspectos físicos, socioemocionales, cognitivos	Estrategias de resolución de problemas, motivacionales y autonomía
11	Marin Katsampoxaki (2024)	y	University Teachers' Willingness to Support Inclusive and Effective Student-Centred Learning	Métodos de enseñanza interactivos	Participación activa, debates, trabajo en equipo	Metodologías interactivas efectivas para educación inclusiva
12	Miller al. (2025)	et	Strengthening Education Through Equitable and Inclusive Evidence-Based Teaching Practices: A Scoping Review	Revisión exploratoria	High Leverage Practices (HLP), Evidence-Based Practices (EBP)	Prácticas de alto impacto y basadas en evidencia, mejoran calidad de adquisición de conocimientos
13	Mateo al. (2025)	et	Formación Docente para la Educación Inclusiva en Instituciones Públicas del Ecuador: Retos y Estrategias	Análisis de retos y estrategias	Formación docente, estrategias inclusivas	Identificación de retos institucionales y propuestas estratégicas

14	Espada al. (2023)	et	Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education	Instrumento aplicable a 108 participantes	Diseño Universal para Aprendizaje (DUA), DUI	Importancia de estrategias docentes para motivación, comprensión y aprendizaje
15	Moriña Orozco (2022)	y	Inclusive learning strategies at the university: perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas	Entrevistas a 119 docentes de 10 universidades	Enfoque centrado en el estudiante, aspectos emocionales	Competencias: crear en capacidades del alumno, planificar meticulosamente, proporcionar retroalimentación
16	Balzan al. (2025)	et	A Computational Model of Inclusive Pedagogy: From Understanding to Application	Modelo computacional	Co-adaptación bidireccional docente-alumno	Estrategias bidireccionales superan enfoques unilaterales, mejorando resultados de aprendizaje
17	Chao al. (2025)	et	Culturally Responsive Teaching Efficacy of Teachers at Inclusive Preschools in Taiwan	Talleres de calidad	Autoeficacia individual y colectiva	Fortalece prácticas inclusivas y culturalmente sensibles
18	Castillo al. (2022)	et	Teachers' Considerations on the Barriers to Inclusive Education	Focus group con 59 docentes	Conciencia sobre diversidad, formación docente	Falta de conciencia profunda, limitaciones de formación, déficit en atención

							personalizada
19	Oswal al. (2025)	et A	Systematic Review of Inclusive Education Strategies for Students of Determination in Higher Education Institutions	Revisión sistemática	Estrategias inclusivas, desafíos	Falta de formación docente adecuada, actitud negativa, procesos institucionales variables	
20	Deroncele Ellis (2024)	y	Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study	Teoría fundamentada con 59 expertos de 13 países	Ocho desafíos persistentes	Falta de recursos, formación, estigmatización, políticas, colaboración, flexibilidad curricular	
21	Svendby (2024)		Inclusive Teaching in Higher Education: Challenges of Diversity in Learning Situations from the Lecturer Perspective	Estudio cualitativo con entrevistas	Competencias para diseño inclusivo	Inseguridad profesional, poca experiencia, falta de formación inclusiva	
22	Herman Baaki (2024)	y	Ready to Implement? An Exploration of K12 Faculty's Preparedness to Create Inclusive Learning Environments	Observación de 194 docentes	Factores internos y externos	Práctica inclusiva influenciada por reflexión personal e intencionalidad pedagógica	

Análisis integrado de resultados: Competencias, estrategias y desafíos en educación inclusiva

Grado de competencias inclusivas docentes

Contexto internacional: Los estudios revelan disparidades significativas en competencias inclusivas. En España, Fernández et al. (2022) analizaron 777 docentes mediante encuestas y entrevistas, evidenciando competencias inadecuadas para aplicar métodos pedagógicos dirigidos a estudiantes con necesidades especiales, debido a falta de experiencias y formación específica en tecnologías de la información y comunicación (TIC) inclusivas. En China, Wang et al. (2025) estudiaron 780 docentes aplicando enfoque transversal, demostrando que liderazgo del director influye significativamente en intenciones docentes respecto a inclusión, siendo mayor la creencia en eficacia inclusiva relacionada con intenciones más positivas hacia esta modalidad de enseñanza.

Contexto nacional: En Perú, Manrique (2025) estudió efectos de programa de educación inclusiva en desempeño docente, demostrando que el nivel inicial de habilidades era bajo (4,2%), medio (45,8%) y avanzado (50%). Tras programa de capacitaciones, los resultados mejoraron significativamente: medio (8,3%) y avanzado (91,7%), evidenciando eficiencia de preparación inclusiva. En Ecuador, Hernández (2024) analizó prácticas pedagógicas inclusivas mediante cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes, encontrando que 51.7% considera que competencias docentes mejoran equitativamente entornos educativos y calidad en enseñanza. Founes et al. (2023) emplearon método fenomenológico considerando vivencias de 8 docentes, revelando que la implementación de competencias específicas permite mayor diversidad en aula, promoviendo educación inclusiva de calidad.

Nivel de formación de competencias docentes inclusivas

Estudios internacionales: En Alemania, Scherer y Bertram (2024) analizaron los procesos de profesionalización docente en la enseñanza matemática inclusiva, aplicando encuestas antes y después de formación inclusiva. Los resultados mostraron que la preparación abordando las competencias como conocimiento de contenido, conocimiento de modelo pedagógico y dominio de modalidad de enseñanza, permite mejorar las habilidades docentes para lidiar con diversidad. Nührenbörger et al. (2025) compararon dos modalidades de formación en 101 docentes de matemática inclusiva: modalidad híbrida (talleres y prácticas colaborativas) versus modalidad online sin acompañamiento. Evidenciaron que profesores en modalidad híbrida obtuvieron mejoras significativas en autoeficacia docente para instrucción diferenciada y adaptativa en matemáticas inclusivas, atribuible a interacción con materiales, empleo de estrategias inclusivas en aula y reflexión posterior.

Estudios nacionales: En Perú, León et al. (2023) estudió apreciación de educadores sobre inclusión educativa, empleando enfoque cuantitativo con 230 docentes, evidenciando relación significativa entre variables de Rho 0.277, vinculándose competencia docente con percepción, generando correcta competencia docente que mejora práctica pedagógica enfocada en diversidad y participación activa.

Estrategias docentes inclusivas

Metodologías centradas en estudiante: En Estados Unidos, Alexander y Byrd (2020) entrevistaron 20 educadores determinando habilidades para interacciones exitosas con estudiantes con necesidades especiales, identificando que docentes toman decisiones basadas en evaluaciones, desarrollan comprensión y compasión ante situaciones estudiantiles, y fomentan comunicación efectiva dentro y fuera del aula con partes interesadas.

En España, Moriña y Orozco (2022) aplicaron entrevistas a 119 docentes de 10 universidades, evidenciando principales competencias como creer y confiar en capacidades alumno, planificar meticulosamente programas de estudio para asegurar aprendizaje práctico y proporcionar retroalimentación.

También debe usarse enfoque centrado en alumno, valorando aspectos emocionales y afectivos.

Diseño Universal para el Aprendizaje: En Estados Unidos, Miller et al. (2025) analizaron el fortalecimiento de educación mediante prácticas equitativas e inclusivas, aplicando revisión exploratoria mencionando que las estrategias docentes para promover la educación inclusiva son High Leverage Practices (HLP) - Prácticas de Alto Impacto y Evidence-Based Practices (EBP) - Prácticas Basadas en Evidencia, diseñadas para mejorar calidad en adquisición de conocimientos. En España, Espada et al. (2023) analizaron Diseño Universal para Aprendizaje (DUA) y Diseño Universal para Instrucción (DUI) como estrategias docentes para fomentar inclusión, considerando instrumento aplicable a 108 participantes. Los resultados revelaron la importancia de aplicación de estrategias docentes que permitan motivación, comprensión y aprendizaje de competencias relevantes, así como métodos de enseñanza como aprendizaje activo.

Enfoques holísticos: En Estados Unidos, Balzan et al. (2025) implementaron modelo computacional como estrategia inclusiva de interacción bidireccional de co-adaptación entre docente-alumno. Los resultados evidenciaron que las estrategias incorporadas superan enfoques unilaterales donde profesor y estudiante constantemente se encuentran activos, mejorando totalmente resultados de aprendizaje. En España, Fernández (2025) empleó enfoque holístico considerando aspectos físicos, socioemocionales y desarrollo cognitivo infantil, ajustando planes de educación según características, utilizando método de enseñanza mediante indagación para desarrollo de habilidades en resolver problemas, motivación para impulsar búsqueda de ideas y autonomía mediante organización de recursos y tiempos.

Desafíos de las competencias docentes inclusivas

Factores internos y externos: En Estados Unidos, Herman y Baaki (2024) analizaron la preparación del profesorado para crear entornos inclusivos, observando 194 docentes. Los resultados evidenciaron que práctica inclusiva se realizaba influenciada por factores internos como reflexión personal e intencionalidad pedagógica y factores externos como asistencia a capacitaciones. Sin embargo, muchas prácticas inclusivas eran percibidas como menos académicas, generando tensión entre inclusivo y tradicionalmente escolar. En Taiwán, Chao et al. (2025) demostró que docentes mediante talleres de calidad fortalecen tanto autoeficacia individual como colectiva en prácticas inclusivas y culturalmente sensibles. Sin embargo, se identificaron desafíos como falta de enriquecimientos culturales del currículo y gestión de asignación de tareas con equidad cultural.

Barreras institucionales y estructurales: En Perú, Castillo-Acobo et al. (2022) estudiaron las consideraciones de formadores respecto a barreras de inclusión educativa mediante focus group con 59 docentes, evidenciando los principales factores como falta de conciencia profunda sobre diversidad, limitaciones de formación docente, déficit en atención personalizada y diferenciación, escasa colaboración y apoyo institucional.

En Emiratos Árabes Unidos, Oswal et al. (2025) examinaron estrategias de educación inclusiva y desafíos mediante revisión sistemática, revelando que profesores poseen limitaciones como falta de formación docente adecuada en estrategias de enseñanza inclusiva, ocasionando exclusión involuntaria de estudiantes, sumándose actitud negativa del profesorado hacia inclusión, procesos institucionales variables y limitaciones de accesibilidad.

Marco holístico internacional: Deroncele-Acosta y Ellis (2024) estudiaron sobre la superación de desafíos y promoción de educación inclusiva positiva, considerando marco holístico mediante teoría fundamentada con 59 expertos de 13 países. Los resultados evidenciaron ocho desafíos persistentes para educación inclusiva: falta de recursos, formación de profesores, estigmatización y perjuicio, eficacia de políticas inclusivas, falta de colaboración y compromiso familiar, poca flexibilidad del currículo junto con evaluaciones inclusivas, diversidad de necesidades y poca conciencia de inclusión.

En Noruega, Svendby (2024) estudió los desafíos de diversidad en situaciones de aprendizaje en enseñanza inclusiva mediante estudio cualitativo con entrevistas a docentes universitarios. Los hallazgos evidenciaron que docentes necesitan competencias para diseñar actividades inclusivas y manejar diversidad de manera uniforme y armónica. Los desafíos encontrados fueron inseguridad profesional, poca experiencia práctica docente respecto a diversidad y falta de formación inclusiva para profesorado.

DISCUSIÓN

Los hallazgos revelan discrepancias significativas entre contextos internacionales y nacionales respecto a competencias inclusivas docentes. En el ámbito internacional, Fernández et al. (2022) identificaron limitaciones derivadas de la falta de formación específica, mientras que Wang et al. (2025) destacaron el papel del liderazgo transformacional como factor decisivo para orientar a los docentes hacia prácticas inclusivas positivas. En contraste, en el contexto nacional, Hernández (2024) y Founes et al. (2023) coincidieron en señalar que la aplicación de competencias inclusivas contribuye a mejorar los entornos educativos y a diversificar las experiencias de aula.

En cuanto al nivel de formación de competencias inclusivas, los estudios muestran una tendencia consistente: la capacitación resulta determinante para el fortalecimiento de las habilidades y destrezas docentes. Nührenbörger et al. (2025) evidenciaron que la capacitación favorece la implementación de estrategias inclusivas y mejora la actitud hacia la diversidad. De manera semejante, Manrique (2025) y Valderrama (2024) demostraron que los programas de formación incrementan el desempeño docente, confirmando la eficacia de la preparación inclusiva. Por su parte, León et al. (2023) subrayaron la relación entre formación previa y desarrollo de competencias, lo que refuerza la idea de que la capacitación continua eleva el nivel de competencia inclusiva en el profesorado.

Respecto a estrategias docentes inclusivas, los estudios analizados presentan enfoques diversos. Fernández (2025) aplicó estrategias de resolución de problemas, motivacionales y autonomía. Marin y Katsampoxaki-Hodgetts (2024) implementaron métodos de enseñanza interactivos como participación activa y debates, además de trabajos en equipo y proyectos de investigación. Moríña y Orozco (2022) aplicaron metodología activa y participativa. Miller et al. (2025) emplearon High Leverage Practices (HLP) y Evidence-Based Practices (EBP). Espada et al. (2023) aplicaron Diseño Universal para Aprendizaje (DUA) y Diseño Universal para Instrucción (DUI), fomentando inclusión. En contraste, Balzan et al. (2025) diferenciaron, considerando modelo computacional como estrategia de co-adaptación bidireccional entre educando y educador.

En relación con los desafíos de las competencias inclusivas, los estudios coinciden en señalar limitaciones que obstaculizan su consolidación. Herman y Baaki (2024) identificaron factores internos como reflexión personal e intencionalidad pedagógica y factores externos como asistencia a capacitaciones. Chao et al. (2025) señalaron desafíos como falta de enriquecimientos culturales curriculares y la mala gestión de asignación de tareas con equidad cultural. Castillo et al. (2022) identificaron falta de conciencia sobre diversidad, limitaciones de formación docente, déficit de atención personalizada y diferenciación, escasa colaboración y apoyo institucional. Oswal et al. (2025) encontraron falta de formación docente como desafío relevante, seguido de falta de accesibilidad y procesos institucionales incompletos. Deroncele y Ellis (2024) identificaron desafíos como formación docente, falta de recursos, estigmatización, falta de colaboración familiar, inflexibilidad curricular y falta de conciencia inclusiva. Finalmente, Svendby (2024) presentó hallazgos contrastantes identificando desafíos como inseguridad, poca experiencia, bajas competencias técnicas y poca planeación hacia aprendizaje individualizado.

Las implicaciones prácticas de esta investigación son múltiples y complementarias. Para las instituciones educativas, se recomienda implementar programas de formación continua específicos en competencias inclusivas, desarrollar recursos pedagógicos pertinentes y establecer sistemas de apoyo profesional estructurados. Para las políticas educativas, resulta fundamental integrar la inclusión en marcos normativos claros, proporcionar recursos tecnológicos y pedagógicos adecuados, y diseñar sistemas de evaluación que reconozcan la diversidad como fortaleza institucional.

El análisis integral permite concluir que la educación inclusiva de calidad requiere un enfoque sistémico que trascienda la formación individual del docente. Los hallazgos sugieren la necesidad de políticas educativas que integren la inclusión como principio fundamental, sistemas de evaluación que reconozcan la diversidad, y culturas institucionales que valoren la diferencia como oportunidad de enriquecimiento educativo.

En síntesis, los resultados evidencian que las competencias inclusivas docentes dependen de múltiples factores interrelacionados, entre ellos la formación inicial y continua, el apoyo institucional, la disponibilidad de recursos, las políticas educativas, la cultura organizacional y la disposición personal del profesorado. Por tanto, la implementación efectiva de una educación inclusiva requiere un abordaje integral que articule tanto los aspectos técnicos como los actitudinales, reconociendo al docente como actor clave en la construcción de entornos educativos equitativos y transformadores.

CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática logró cumplir satisfactoriamente el objetivo principal de analizar el estado actual de las competencias docentes para una educación inclusiva de calidad a través de la síntesis de 22 investigaciones empíricas publicadas entre 2021 y 2025. Los hallazgos evidencian que el desarrollo de competencias inclusivas docentes constituye un campo de investigación en crecimiento que requiere atención integral desde múltiples perspectivas institucionales, metodológicas y culturales.

El análisis permitió identificar que el grado de competencias inclusivas docentes presenta una heterogeneidad significativa según contextos geográficos e institucionales. Los estudios muestran que estas competencias no se desarrollan de manera uniforme, pues dependen de factores estructurales como el apoyo institucional, la disponibilidad de recursos, las políticas educativas implementadas y la cultura organizacional prevaleciente. Allí, donde existe compromiso institucional y programas de desarrollo profesional estructurados, los docentes logran mayor autoeficacia y competencias técnicas para atender la diversidad educativa.

Asimismo, el examen del nivel de formación de competencias docentes inclusivas, evidenció patrones consistentes de evolución positiva cuando se implementan intervenciones formativas estructuradas. Los estudios longitudinales incluidos demuestran que los programas de capacitación continua, que integran componentes teóricos y prácticos, generan mejoras significativas en competencias docentes, particularmente en áreas como diferenciación pedagógica, evaluación inclusiva y manejo de situaciones complejas en aula.

La revisión también, reveló la diversidad de estrategias docentes inclusivas empleadas exitosamente. Se identificaron enfoques pedagógicos validados empíricamente, tales como el Diseño Universal para el Aprendizaje, las Prácticas de Alto Impacto y las Metodologías Activas, que muestran efectividad en contextos educativos diversos. Estas estrategias se caracterizan por su flexibilidad, adaptabilidad y enfoque en las fortalezas individuales del estudiantado.

Finalmente, el desarrollo de esta revisión logró la identificación sistemática de desafíos que enfrentan las competencias docentes inclusivas. La revisión evidencia que estos desafíos se organizan en tres categorías

principales: técnicos (falta de formación específica, limitaciones en planificación diferenciada), actitudinales (prejuicios, baja autoeficacia, resistencia al cambio) y estructurales (falta de apoyo institucional, currículos rígidos, sistemas de evaluación no inclusivos).

Las futuras líneas de investigación emergente incluyen el estudio de la efectividad de tecnologías emergentes en el desarrollo de competencias docentes inclusivas, el análisis de factores culturales que influyen en la adopción de prácticas inclusivas en diferentes contextos educativos, la evaluación longitudinal del impacto de programas de formación inclusiva en resultados educativos estudiantiles, y la investigación de percepciones estudiantiles sobre la efectividad de estrategias inclusivas implementadas. Asimismo, se sugiere desarrollar instrumentos de medición estandarizados para evaluar competencias inclusivas docentes e investigar el impacto de modelos de colaboración profesional en la mejora de la enseñanza inclusiva.

Esta revisión sistemática contribuye significativamente al conocimiento en educación inclusiva al proporcionar síntesis integral de investigación contemporánea, identificando tanto fortalezas como áreas de mejora en el desarrollo de competencias docentes inclusivas. Los hallazgos ofrecen fundamento empírico para el diseño de intervenciones formativas, el desarrollo de políticas educativas inclusivas y la construcción de culturas institucionales que favorezcan la diversidad educativa como oportunidad de enriquecimiento para toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Alexander, M., y Byrd, D. (2020). Investigating special education teachers knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72–82. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020059790>
- Alnahdi, G. (2020). Are We Ready for Inclusion? Teachers' Perceived Self-Efficacy for Inclusive Education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 182–193. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795>
- Andrews, D., Walton, E., y Osman, R. (2021). Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1508–1523. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>
- Balzan, F., Santos, P., Gabbrielli, M., Albarracin, M., y Lopes, M. (2025). A Computational Model of Inclusive Pedagogy: From Understanding to Application. Arxiv. <http://arxiv.org/abs/2505.02853>
- Bibigul, D., Marina, K., Alpysbayeva, M., & Nietbaeva, G. (2022). Training a special teacher: Opinions and experience of teachers in the conditions of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(3), 920–929. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6985>
- Brennan, A., King, F., y Travers, J. (2021). Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1540–1557. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>
- Castillo, R., Berríos, H., Arias, J., y Guzmán, A. (2022). Teachers' Considerations on the Barriers to Inclusive Education. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 39, 587–596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Chao, W., Chu, S., Wang, Y., y Yang, T. (2025). Culturally Responsive Teaching Efficacy of Teachers at Inclusive Preschools in Taiwan. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01882-2>
- Deroncele, A., y Ellis, A. (2024). Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Education Sciences*, 14(11), 1169.

- <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
- Dewsbury, B. M., Swanson, H. J., Moseman-Valtierra, S., y Caulkins, J. (2022). Inclusive and active pedagogies reduce academic outcome gaps and improve long-term performance. *PLOS ONE*, 17(6), e0268620. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268620>
- Escobar, L., Hernandez, I., y Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47–57. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>
- Espada, R., González, R., López, J., y Díaz, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Fernández, S. (2025). Creative Approaches for Inclusive STEM Learning in Early Years. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01922-x>
- Fernández, J., Montenegro, M., y Fernández, J. (2022). Are primary education teachers trained for the use of the technology with disabled students? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00195-x>
- Founes, N., Esteves, Z. y Tamariz, H. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 70–86. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- García, S., y Romero, M. (2024). Competencias para la promoción de una educación inclusiva en el aula universitaria: un análisis de las habilidades y conocimientos docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1601>
- Guerra, R., y Hernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 373–393. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200373>
- Harris, N., McCarthy, C., Wright, M., Schutz, H., Boersma, S., Shepherd, L., Manning, A., Malisch, L., y Ellington, M. (2020). From panic to pedagogy: Using online active learning to promote inclusive instruction in ecology and evolutionary biology courses and beyond. *Ecology and Evolution*, 10(22), 12581–12612. <https://doi.org/10.1002/ece3.6915>
- Herman, K., y Baaki, J. (2024). Ready to Implement? An Exploration of K12 Faculty's Preparedness to Create Inclusive Learning Environments. *TechTrends*, 68(3), 610–624. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00952-3>
- Hernández, L. (2024). Prácticas pedagógicas inclusivas y su contribución a la calidad educativa en las universidades ecuatorianas. *ECiencia*, 1(9), 118–133. <https://doi.org/10.71022/gc3vj537>
- Holmqvist, M., y Lelling, 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>
- Kerexeta, I., y Darretxe Urrutxi, L. (2023). ¿La competencia digital docente favorece la inclusión educativa? *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 45–58. <https://doi.org/10.6018/riite.548411>
- Kerexeta, I. (2022). Competencia Digital Docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 11(2), 63. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.885>
- León, K., Villafuerte, C., LLanos, E., y Abarca, V. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes*, 7(27), 49–61. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496>
- Makoelle, M., t Burmistrova, V. (2025). Teacher education and inclusive education in Kazakhstan. *International Journal of Inclusive Education*, 29(4), 447–463. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889048>

- Manrique, E. (2025). Efectos de un programa de educación inclusiva. *Zenodo*, 1, 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14847715>
- Marin, E., y Katsampoxaki, K. (2024). University Teachers' Willingness to Support Inclusive and Effective Student-Centred Learning. En *European Higher Education Area 2030: Bridging Realities for Tomorrow's Higher Education* (Vol. 1, pp. 699–712). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-75140-0_35
- Mateo, J., Lucín, L., Del Pezo, S., y Perero, B. (2025). Formación Docente para la Educación Inclusiva en Instituciones Públicas del Ecuador: Retos y Estrategias. *Reincisol*, 4(7), 2694–2714. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2694-2714](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714)
- Miller, E., Franco, X., Duncan, J., Reynolds, A., y Ward, C. (2025). Strengthening Education Through Equitable and Inclusive Evidence-Based Teaching Practices: A Scoping Review. *Education Sciences*, 15(3), 266. <https://doi.org/10.3390/educsci15030266>
- Moriña, A., y Orozco, I. (2022). Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas. *Culture and Education*, 34(2), 231–265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Muñoz, R., Moreno, Y., y Manjarres, L. (2024). Plan de Capacitación para la Mejora de las Competencias Inclusivas Docentes en Educación Primaria en Antioquia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 2624–2646. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11486
- Nührenbörger, M., Wember, F. B., Wollenweber, T., Frischemeier, D., Korten, L., y Selter, C. (2025). Development of teachers' attitudes and self-efficacy expectations for inclusive mathematics instruction: effects of online and blended learning programs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 28(1), 151–177. <https://doi.org/10.1007/s10857-024-09624-8>
- O'Leary, S., Shapiro, C., Toma, S., Sayson, W., Levis-Fitzgerald, M., Johnson, T., y Sork, L. (2020). Creating inclusive classrooms by engaging STEM faculty in culturally responsive teaching workshops. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 32. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00230-7>
- Oswal, N., Al-Kilani, M., Faisal, R., y Fteiha, M. (2025). A Systematic Review of Inclusive Education Strategies for Students of Determination in Higher Education Institutions: Current Challenges and Future Directions. *Education Sciences*, 15(5), 518. <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Palomino, L., Tarco, A., y Sosa, M. (2023). Perspectiva del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(30), 2006–2019. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.645>
- Posso, R., y Barba, L. (2024). El docente inclusivo: Liderando el cambio hacia una educación accesible para estudiantes con discapacidad. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(9), 768–782. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8735>
- Rangel, A. (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 25–44.
- Scherer, P., y Bertram, J. (2024). Professionalisation for inclusive mathematics—teacher education programs and changes in pre-service teachers' beliefs and self-efficacy. *ZDM – Mathematics Education*, 56(3), 447–459. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01580-0>
- Svendby, R. (2024). Inclusive Teaching in Higher Education: Challenges of Diversity in Learning Situations from the Lecturer Perspective. *Social Sciences*, 13(3), 140.

<https://doi.org/10.3390/socsci13030140>

- Villavicencio, A. (2023). Desafío del Docente de Educación Básica Frente a la Inclusión. *Revista Cimexuss*, 1(21), 51–64.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiqhsCu7pORAxVCD1kFHUWMFwkQFnoECB8QAQ&url=https%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F9416153.pdf&usg=AOvVaw3hq-I-HZB32BA1XujL3Cfl&opi=89978449>
- Wang, T., Deng, M., y Tian, G. (2025). Facilitating teachers' inclusive education intentions: the roles of transformational leadership, school climate, and teacher efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 636. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04977-8>