Research Club Scientia Vol. 4, No 4
Frecuencia: Octubre - Diciembre
ISSN: 3103 - 1315
DOI: https://doi.org/10.65415/pvxfe349

Formación docente en educación inclusiva: actitudes, competencias y barreras percibidas

Teacher training in inclusive education: attitudes, competencies and perceived barriers

Formazione dei docenti nell'educazione inclusiva: atteggiamenti, competenze e barriere percepite

Jennifer Elizabeth Saavedra Rodríguez[1]
Email: jsaavedrar2@unemi.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6877-4471

Rodrigo José Pazmiño Pérez[2]
Email: rpazminop2@unemi.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9507-6865

Correspondencia: Rodrigo José Pazmiño Pérez[2] **Email:** rpazminop2@unemi.edu.ec

Artículo de revisión

* **Recibido:** 25-11-2026 * **Aceptado:** 26-11-2026 * **Publicado:** 27-11-2026

1. Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
2. Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.

Resumen

La consolidación de la educación inclusiva depende en gran medida de la preparación del profesorado, cuyas actitudes, competencias y percepciones sobre los obstáculos del contexto condicionan la forma en que la inclusión se traslada al aula. Esta revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la evidencia empírica publicada entre 2020 y 2025 sobre la relación entre la formación docente en educación inclusiva, las actitudes hacia la inclusión, las competencias y la autoeficacia para prácticas inclusivas y las barreras percibidas por docentes en ejercicio y en formación. Se siguieron las directrices PRISMA 2020; la búsqueda se realizó en portales de revistas científicas y bases de acceso abierto (MDPI, Frontiers, SciELO, Dialnet, ERIC, PubMed Central y repositorios institucionales) con términos en español e inglés, y la información se integró mediante síntesis narrativa temática. De 94 registros únicos se incluyeron 18 estudios, con un total de 5 653 docentes de 10 países, y cinco de los estudios procedían de América Latina. Las actitudes hacia la inclusión fueron mayoritariamente favorables o neutras, aunque en Ecuador se reportaron actitudes negativas hacia la educación inclusiva en general y escasa preparación percibida. La autoeficacia mostró relación positiva con las actitudes y fue más baja en el manejo del comportamiento y en la respuesta curricular. Entre el 57,1 % y el 74,3 % de los docentes, según el estudio, consideró insuficiente su preparación o su formación inicial, y las barreras más citadas fueron la falta de formación práctica, la escasez de apoyos especializados, la ratio elevada y la sobrecarga laboral. Los programas que combinaron teoría con experiencias prácticas reflexionadas produjeron cambios actitudinales mayores que los formatos solo teóricos.

Palabras clave: actitudes del docente, autoeficacia, educación inclusiva, formación de docentes, revisión sistemática

Abstract

The consolidation of inclusive education largely depends on teacher preparation, since teachers' attitudes, competencies and perceptions of contextual obstacles shape how inclusion is enacted in the classroom. This systematic review aimed to analyse the empirical evidence published between 2020 and 2025 on the relationship between teacher training in inclusive education, attitudes towards inclusion, competencies and self-efficacy for inclusive practices, and the barriers perceived by in-service and pre-service teachers. The PRISMA 2020 guidelines were followed; the search was conducted in scientific journal portals and open-access databases (MDPI, Frontiers, SciELO, Dialnet, ERIC, PubMed Central and institutional repositories) using Spanish and English terms, and the information was integrated through a thematic narrative synthesis. Of 94 unique records, 18 studies were included, totalling 5,653 teachers from 10 countries, five of the studies being from Latin America. Attitudes towards inclusion were mostly favourable or neutral, although studies from Ecuador reported negative attitudes towards inclusive education in general and low perceived preparedness. Self-efficacy was positively related to attitudes and was lowest for behaviour management and curricular response. Between

57.1% and 74.3% of teachers, depending on the study, considered their preparedness or initial training insufficient, and the most frequently cited barriers were the lack of practical training, scarce specialised support, high student-teacher ratios and work overload. Programmes that combined theory with reflected practical experiences produced greater attitudinal change than theory-only formats.

Keywords: inclusive education, self-efficacy, systematic review, teacher attitudes, teacher education

Riassunto

Il consolidamento dell'educazione inclusiva dipende in larga misura dalla preparazione dei docenti, i cui atteggiamenti, competenze e percezioni degli ostacoli del contesto condizionano il modo in cui l'inclusione si realizza in classe. Questa revisione sistematica ha avuto l'obiettivo di analizzare le evidenze empiriche pubblicate tra il 2020 e il 2025 sulla relazione tra la formazione dei docenti in materia di educazione inclusiva, gli atteggiamenti verso l'inclusione, le competenze e l'autoefficacia per pratiche inclusive e le barriere percepite da docenti in servizio e in formazione. Sono state seguite le linee guida PRISMA 2020; la ricerca è stata condotta in portali di riviste scientifiche e banche dati ad accesso aperto (MDPI, Frontiers, SciELO, Dialnet, ERIC, PubMed Central e archivi istituzionali) con termini in spagnolo e in inglese, e le informazioni sono state integrate mediante una sintesi narrativa tematica. Su 94 record unici sono stati inclusi 18 studi, per un totale di 5.653 docenti di 10 paesi, e cinque degli studi provenivano dall'America Latina. Gli atteggiamenti verso l'inclusione sono risultati prevalentemente favorevoli o neutri, sebbene in Ecuador siano stati riportati atteggiamenti negativi verso l'educazione inclusiva in generale e una scarsa preparazione percepita. L'autoefficacia ha mostrato una relazione positiva con gli atteggiamenti ed è risultata più bassa nella gestione del comportamento e nella risposta curricolare. Tra il 57,1 % e il 74,3 % dei docenti, a seconda dello studio, ha giudicato insufficiente la propria preparazione o la formazione iniziale, e le barriere più citate sono state la mancanza di formazione pratica, la scarsità di supporti specializzati, il numero elevato di studenti per classe e il sovraccarico di lavoro. I programmi che hanno combinato teoria ed esperienze pratiche riflesse hanno prodotto cambiamenti negli atteggiamenti maggiori rispetto ai formati solo teorici.

Parole chiave: atteggiamenti dei docenti, autoefficacia, educazione inclusiva, formazione dei docenti, revisione sistematica

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio rector de los sistemas educativos contemporáneos. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo dedicado a la inclusión sostiene que todos los estudiantes, sin excepción, tienen derecho a aprender juntos en escuelas que se adapten a su diversidad, y advierte que la preparación del profesorado es una de las condiciones de las que depende que ese derecho se cumpla (UNESCO, 2020). En la misma línea, Ainscow (2020) sostiene que la inclusión y la equidad no se logran solo con normas, sino con cambios en las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas, en los que el docente ocupa un lugar central. En el Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural reconoce el derecho de las personas con necesidades educativas especiales a una educación de calidad en el sistema ordinario (Asamblea Nacional, 2011), lo que traslada a cada aula la responsabilidad de atender la diversidad.

Sin embargo, la distancia entre el marco normativo y la práctica sigue siendo amplia. Una revisión sistemática de estudios publicados entre 2017 y 2023 identificó como obstáculos recurrentes la falta de competencias docentes para reconocer y atender las barreras para el aprendizaje, la preparación insuficiente, los métodos inadecuados, las actitudes indiferentes o negativas y la escasez de recursos y especialistas (Burgos Ramírez et al., 2024). En el contexto ecuatoriano, Culque Núñez et al. (2024) encontraron, en 383 docentes de Educación General Básica, actitudes negativas hacia la educación inclusiva en general, aunque positivas hacia el estudiante con necesidades educativas especiales; Fuentes Moncayo et al. (2024), con 961 docentes de Manabí, describieron una actitud predominantemente neutral asociada a la falta de formación; y Villavicencio Cajamarca et al. (2023) reportaron que el 57,2 % de los docentes de tres cantones del Azuay señalaba la escasa capacitación en inclusión como la principal dificultad.

La investigación internacional ha mostrado que las actitudes y la autoeficacia docente están relacionadas. Un metaanálisis de 41 estudios estimó una correlación media de $r = 0,35$ entre la autoeficacia de los docentes y sus actitudes hacia la educación inclusiva (Yada et al., 2022), y una revisión sistemática de 71 estudios identificó la formación inicial, el aprendizaje profesional y el contacto con personas con discapacidad entre los factores que influyen en la autoeficacia para la inclusión (Wray et al., 2022). No obstante, estas síntesis integran sobre todo estudios anteriores a 2020 y abordan las variables por separado, de modo que no ofrecen una visión conjunta de lo que la evidencia reciente indica sobre las actitudes, las competencias y las barreras percibidas, ni de la forma en que la formación docente se relaciona con ellas, en particular en América Latina.

En consecuencia, el objetivo de esta revisión fue analizar la evidencia empírica publicada entre 2020 y 2025 sobre la formación docente en educación inclusiva y su relación con las actitudes hacia la inclusión, las competencias y la autoeficacia para prácticas inclusivas y las barreras percibidas por docentes en ejercicio y en formación. Se plantearon cuatro preguntas de investigación: (P1) ¿qué características presentan los estudios publicados en el periodo?; (P2)

¿qué actitudes hacia la educación inclusiva manifiesta el profesorado?; (P3) ¿qué nivel de competencias y autoeficacia para la inclusión se reporta y qué factores se asocian con él?; y (P4) ¿qué barreras percibe el profesorado y qué papel cumple la formación inicial y continua frente a ellas?

Revisión de la literatura

Educación inclusiva y formación docente

La educación inclusiva se entiende como un proceso orientado a eliminar las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con especial atención a quienes están en riesgo de exclusión (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). Esta perspectiva desplaza el foco del déficit del estudiante hacia las condiciones de la escuela y exige del docente la capacidad de diseñar respuestas pedagógicas para la diversidad del grupo. Por ello, la formación del profesorado se considera una palanca de cambio: la revisión de Tristani y Bassett-Gunter (2020) mostró que los programas de formación para la inclusión pueden mejorar actitudes, conocimientos y autoeficacia, aunque los resultados varían según su duración, su contenido y la presencia de componentes prácticos.

En el plano normativo ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece la atención a las necesidades educativas especiales dentro del sistema regular (Asamblea Nacional, 2011). Los estudios realizados en el país coinciden, sin embargo, en que la formación de grado no preparó suficientemente a los docentes para ese mandato y en que buena parte de la capacitación disponible proviene de cursos breves ofrecidos por el Ministerio de Educación (Fuentes Moncayo et al., 2024; Villavicencio Cajamarca et al., 2023).

Actitudes del profesorado hacia la inclusión

Las actitudes hacia la inclusión se han estudiado como un constructo con componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que en los instrumentos más utilizados se expresan en creencias sobre la inclusión, sentimientos al interactuar con personas con discapacidad y preocupaciones ante su presencia en el aula. La escala SACIE-R, que mide sentimientos, actitudes y preocupaciones, ha mostrado buena fiabilidad ($\alpha = 0{,}88$) y una estructura validada en muestras de docentes en ejercicio (Vogiatzi et al., 2023), y su adaptación al español se ha aplicado a estudiantes de magisterio (Legorburu Fernandez et al., 2023). Las actitudes no son homogéneas: Palomero-Fernández et al. (2025) identificaron cinco perfiles actitudinales (inclusivo, comprometido, paradójico, reticente y excluyente) en 357 docentes de primaria, con diferencias en creencias y prácticas que exigen orientaciones formativas diferenciadas.

Competencias docentes y autoeficacia para la inclusión

Las competencias docentes para la inclusión abarcan la concepción de la diversidad, el dominio de metodologías y ajustes curriculares, la organización de apoyos y la participación de

la comunidad, dimensiones que recoge el cuestionario CEFI-R (Rojo-Ramos et al., 2023; Triviño-Amigo et al., 2022). Junto a ellas, la autoeficacia, entendida como la creencia del docente en su capacidad para implementar prácticas inclusivas, se ha medido con la escala TEIP, que distingue la eficacia en el uso de instrucción inclusiva, en la colaboración y en el manejo del comportamiento (San Martin et al., 2021). La relación entre autoeficacia y práctica no es automática: Woodcock et al. (2022) observaron que docentes con autoeficacia alta y baja compartían una comprensión conceptual similar de la inclusión, pero se diferenciaban en sus prácticas de aula.

Barreras percibidas para la inclusión

Las barreras percibidas son los obstáculos que el docente identifica entre la intención de incluir y su realización. La literatura reciente las agrupa en barreras formativas (preparación insuficiente y escasa formación práctica), organizativas (ratio elevada, tiempo y sobrecarga laboral), de recursos (apoyos especializados, materiales y accesibilidad) y actitudinales (bajas expectativas y resistencia al cambio) (Burgos Ramírez et al., 2024). En el uso de tecnologías para la inclusión, una revisión de alcance encontró que la falta de formación y de competencia digital docente fue la barrera más frecuente, seguida de las limitaciones de infraestructura y de la débil aplicación de las políticas (Murillo-Jiménez et al., 2025).

Metodología

Diseño

Se realizó una revisión sistemática de la literatura con síntesis narrativa, de acuerdo con la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La revisión no se registró en un repositorio de protocolos. La pregunta se estructuró con el formato PICo: población, docentes en ejercicio o en formación de cualquier nivel educativo; fenómeno de interés, formación docente en educación inclusiva y sus relaciones con actitudes, competencias o autoeficacia y barreras percibidas; y contexto, sistemas educativos ordinarios.

Criterios de elegibilidad

Se incluyeron artículos empíricos (cuantitativos, cualitativos o mixtos) publicados entre enero de 2020 y diciembre de 2025 en revistas con revisión por pares, en español o inglés, con muestras de docentes en ejercicio o en formación y con resultados sobre al menos una de las variables de interés (actitudes, competencias o autoeficacia, barreras percibidas o formación recibida). Se excluyeron las revisiones, los metaanálisis y los ensayos teóricos (que se emplearon como marco de discusión), las tesis, las actas y los documentos sin arbitraje verificable, los estudios centrados en estudiantes o familias y los informes cuyo texto completo no pudo consultarse.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda se efectuó el 26 de noviembre de 2026 mediante un motor de búsqueda académico aplicado a portales de revistas y bases de acceso abierto (MDPI, Frontiers, SciELO, Dialnet, ERIC, PubMed Central, Wiley, Taylor & Francis, ScienceDirect y repositorios institucionales). Se ejecutaron 12 cadenas que combinaron, en español e inglés, los términos «formación docente» OR «teacher training» OR «professional development», «educación inclusiva» OR «inclusive education», «actitudes» OR «attitudes», «autoeficacia» OR «self-efficacy» OR «competencias», y «barreras» OR «barriers», junto con los nombres de los instrumentos más utilizados (SACIE-R y TEIP).

Selección de los estudios y extracción de datos

Los registros se depuraron de duplicados y se cribaron por título y resumen. Los informes potencialmente elegibles se leyeron a texto completo y se verificaron sus datos bibliográficos en la página oficial de la revista. De cada estudio incluido se extrajeron autor y año, país, diseño, muestra (tamaño, condición en ejercicio o en formación y nivel educativo), instrumentos y hallazgos sobre actitudes, competencias o autoeficacia, barreras y formación. Cuando un dato no figuraba en el informe se registró como no informado, sin imputarlo.

Síntesis de la información

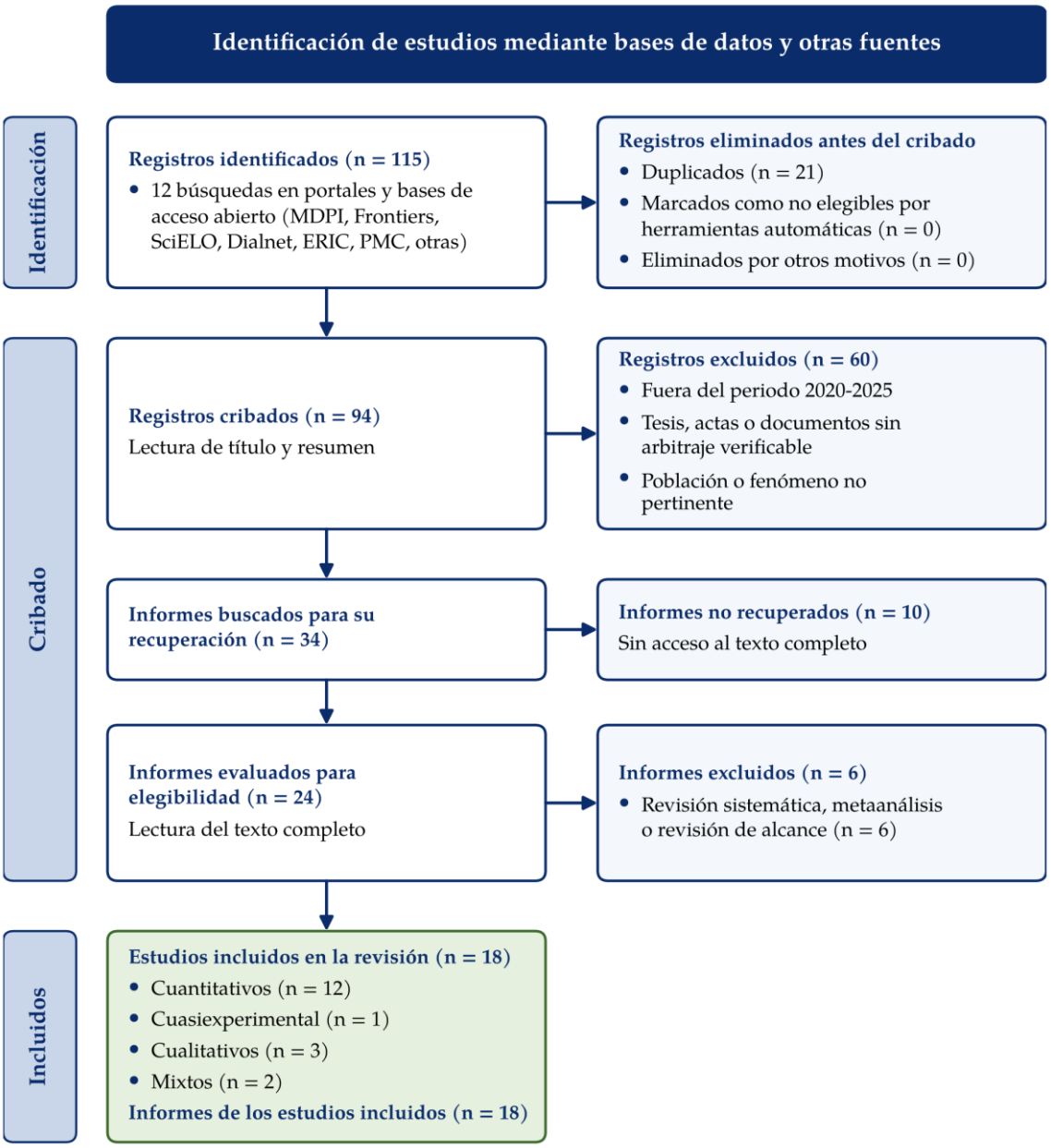
Dada la heterogeneidad de diseños, instrumentos y escalas, no se calculó un efecto combinado. La información se integró mediante una síntesis narrativa temática organizada en las cuatro preguntas de investigación. Como aproximación a la calidad metodológica se registró si los estudios cuantitativos emplearon instrumentos previamente validados y si informaron su fiabilidad, y se consideró el tipo de muestreo al interpretar los resultados.

Resultados

Selección de los estudios

Las 12 cadenas de búsqueda arrojaron 115 registros, de los cuales se eliminaron 21 duplicados. Se cribaron 94 registros por título y resumen y se excluyeron 60 por estar fuera del periodo, por tratarse de tesis o documentos sin arbitraje verificable o por no abordar la población o el fenómeno de interés. De los 34 informes buscados para su recuperación, 10 no pudieron consultarse a texto completo. Se evaluaron 24 informes y se excluyeron seis por ser revisiones, metaanálisis o trabajos sin datos empíricos propios, que se reservaron para la discusión. Finalmente, se incluyeron 18 estudios (Figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de los estudios



Nota. Elaborado a partir de la estructura de Page et al. (2021). Fuente: Elaboración propia.

Características de los estudios incluidos

Los 18 estudios reunieron a 5 653 docentes: 4 224 en ejercicio, 1 072 en formación y 357 de una muestra que combinó ambas condiciones. Por año, se publicaron uno en 2021, tres en 2022, seis en 2023, tres en 2024 y cinco en 2025. España aportó seis estudios (uno de ellos comparado con Estados Unidos), Ecuador tres, Australia dos, y Chile, Alemania, Grecia, República Dominicana, Canadá e Israel uno cada uno; otro estudio se realizó con docentes de

países hispanohablantes. Predominó el enfoque cuantitativo con encuesta (12 estudios), seguido de los diseños cualitativos (3), mixtos (2) y cuasiexperimentales (1). En cuanto a la calidad metodológica, de los 13 estudios cuantitativos, nueve emplearon escalas previamente validadas (SACIE-R, TEIP, TSES, CEFI-R, AIS e ITICS), uno aplicó un cuestionario publicado con anterioridad, uno no detalló sus instrumentos en la información consultada y dos, ambos ecuatorianos, utilizaron cuestionarios ad hoc o adaptados; el muestreo fue mayoritariamente no probabilístico. La Tabla 1 resume las características de los estudios.

Tabla 1. Características de los estudios incluidos

Estudio	País	Diseño	Muestra	Instrumentos
San Martin et al. (2021)	Chile	Cuantitativo, encuesta	569 en ejercicio (EE, primaria y secundaria)	AIS, ITICS, TEIP
Grimminger-Seidensticker y Seyda (2022)	Alemania	Cuasiexperimental pre-post con grupo de control	86 en formación (Educación Física)	Escalas de actitud hacia la inclusión; escala de autoeficacia docente
Triviño-Amigo et al. (2022)	España	Cuantitativo, encuesta	961 en ejercicio (primaria y secundaria)	CEFI-R; preguntas sobre formación
Woodcock et al. (2022)	Australia	Cualitativo, análisis temático	41 en ejercicio (primaria)	No detallado en la fuente consultada
Vogiatzi et al. (2023)	Grecia	Cuantitativo, validación psicométrica	465 en ejercicio	SACIE-R, TEIP
Arias-Pastor et al. (2023)	España	Cuantitativo, encuesta	218 en formación (máster de secundaria)	TTSE-IN (CFDPAD, CEFI-R, SACIE-R, autoeficacia)
Woodcock et al. (2023)	Australia	Cuantitativo, encuesta	208 en ejercicio (primaria y secundaria)	TSES
Legorburu Fernandez et al. (2023)	España	Cuantitativo, encuesta	369 en formación (infantil y primaria)	SACIE-R
Rojo-Ramos et al. (2023)	España	Cuantitativo, encuesta	221 en ejercicio (educación infantil)	CEFI-R
Villavicencio Cajamarca et al. (2023)	Ecuador	Mixto, encuesta	187 en ejercicio (EGB)	Cuestionario de 14 preguntas
Culque Núñez et al. (2024)	Ecuador	Cuantitativo, encuesta	383 en ejercicio (EGB)	Cuestionario ad hoc de 30 ítems
Fuentes Moncayo et al. (2024)	Ecuador	Cuantitativo, encuesta y observación	961 docentes del sistema público	Cuestionario adaptado; ficha de observación
D'Angelo y Singal (2024)	República Dominicana	Cualitativo, etnográfico	4 en ejercicio (primaria)	Observación y entrevistas
Fairbrother et al. (2025)	Canadá	Mixto, mapeo conceptual grupal	69 en formación	Entrevistas; clasificación y valoración de enunciados
Miralles-Cardona et al. (2025)	España y EE. UU.	Cuantitativo, comparativo	330 en formación (primaria)	TEIP; OLTI

Estudio	País	Diseño	Muestra	Instrumentos
Nissim y Shamma (2025)	Israel	Cuantitativo, encuesta	149 en ejercicio (primaria)	Escalas de actitudes, preocupaciones y autoeficacia
Palomero-Fernández et al. (2025)	Países hispanohablantes	Cuantitativo, perfiles	357 en formación y en ejercicio (primaria)	Cuestionario de perfiles actitudinales
Saiz-González et al. (2025)	España	Cualitativo, pregunta abierta	75 en ejercicio (Educación Física)	Encuesta abierta; análisis temático

Nota. EE = educación especial; EGB = Educación General Básica; AIS = Attitudes towards Inclusion Scale; ITICS = Intention to Teach in Inclusive Classrooms Scale; TEIP = Teacher Efficacy for Inclusive Practices; CEFI-R = Cuestionario de Evaluación de la Formación del Profesorado para la Inclusión; SACIE-R = Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised; TSES = Teachers' Sense of Efficacy Scale; OLTI = Opportunity to Learn to Teach Inclusively. Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios incluidos.

Actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva

Once estudios analizaron las actitudes. En la mayoría, las actitudes fueron favorables o moderadamente favorables: en Chile, la media de la escala AIS fue de 5,45 sobre 7, con una intención elevada de enseñar en aulas inclusivas (M = 6,05), aunque el ítem con menor puntuación fue el que sostiene que todos los estudiantes deben aprender en aulas regulares (M = 4,77; San Martin et al., 2021). En Israel, las actitudes fueron moderadamente positivas, pero acompañadas de preocupaciones emocionales persistentes (Nissim y Shamma, 2025), y en España los futuros docentes de secundaria mostraron actitudes positivas junto con inquietud por la carga de trabajo adicional (Arias-Pastor et al., 2023).

Los estudios ecuatorianos ofrecieron un panorama menos favorable. Culque Núñez et al. (2024) encontraron actitudes negativas hacia la educación inclusiva en general y positivas hacia el estudiante con necesidades educativas especiales, con diferencias significativas según el sexo del docente, y Fuentes Moncayo et al. (2024) describieron una actitud neutral en la que los docentes no consideraban la inclusión un desafío positivo para su labor y atribuían las dificultades de aprendizaje a otros actores. Las actitudes también se asociaron con variables personales: fueron más favorables en los estudiantes de magisterio más jóvenes y con contacto cercano con personas con diversidad funcional (Legorburu Fernandez et al., 2023), y la creencia en la eficacia de la inclusión disminuyó con la edad del docente en ejercicio (Woodcock et al., 2023). Por último, Palomero-Fernández et al. (2025) mostraron que, aun con un predominio de actitudes favorables, coexisten perfiles paradójicos, reticentes y excluyentes, y D'Angelo y Singal (2024) documentaron cómo la percepción docente de los estudiantes, a menudo desde una mirada de déficit, se modificó al conocer su contexto familiar.

Competencias y autoeficacia docente para la inclusión

Once estudios abordaron las competencias o la autoeficacia. La relación entre autoeficacia y actitudes fue positiva en todos los estudios que la examinaron (Arias-Pastor et al., 2023; San Martin et al., 2021), y en Israel esa relación estuvo completamente mediada por las

preocupaciones emocionales (Nissim y Shamma, 2025). Los docentes que consideraban eficaz el aula inclusiva presentaron mayor autoeficacia en las tres subescalas de la TSES, con la diferencia más amplia en el manejo del aula (4,37 frente a 3,69; $p < 0,001$; Woodcock et al., 2023). El manejo del comportamiento fue también la dimensión más baja de la TEIP en Chile (San Martin et al., 2021) y en la comparación entre España y Estados Unidos, donde la autoeficacia global fue moderada y menor en los estudiantes españoles de programas generales que en los de programas duales (Miralles-Cardona et al., 2025).

En las competencias medidas con el CEFI-R, los docentes españoles en ejercicio obtuvieron medianas de 3,2 en concepción de la diversidad, 3 en metodología, 2,4 en apoyos y 3,6 en participación de la comunidad, sobre una escala de 1 a 4, con puntuaciones más altas en primaria que en secundaria (Triviño-Amigo et al., 2022). En la misma línea, los futuros docentes de secundaria se sintieron menos preparados para la respuesta curricular y organizativa y para la práctica de aula (Arias-Pastor et al., 2023). Los estudiantes de magisterio canadienses valoraron la aplicación del conocimiento y la colaboración con colegas como las fuentes más importantes de su autoeficacia (Fairbrother et al., 2025), mientras que Woodcock et al. (2022) mostraron que docentes con autoeficacia alta y baja compartían una comprensión conceptual similar de la inclusión, pero diferían en sus prácticas.

Barreras percibidas por el profesorado

Seis estudios identificaron barreras de forma explícita. La más citada fue la formación insuficiente, especialmente la práctica: en Ecuador, el 57,2 % de los docentes señaló la escasa capacitación en inclusión, el 53,3 % la poca sensibilización de la comunidad educativa, el 42,3 % la dificultad para aplicar la política de inclusión en el aula y el 38,4 % el bajo compromiso y motivación (Villavicencio Cajamarca et al., 2023). En Manabí, el 57,1 % de los docentes estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con estar suficientemente preparado para la inclusión (Fuentes Moncayo et al., 2024), y en España y Estados Unidos las menores oportunidades para aprender a enseñar de forma inclusiva se asociaron con una menor autoeficacia (Miralles-Cardona et al., 2025). Los docentes de Educación Física españoles añadieron la ratio elevada, la falta de recursos especializados y de personal de apoyo y la sobrecarga laboral, que generaban frustración (Saiz-González et al., 2025). Otros obstáculos fueron la preocupación por la carga de trabajo (Arias-Pastor et al., 2023), la atribución de la responsabilidad del aprendizaje a terceros (Fuentes Moncayo et al., 2024) y la escasa visibilidad de los estudiantes con discapacidad, a quienes los docentes consideraban responsabilidad de apoyos externos (D'Angelo y Singal, 2024). La Tabla 2 sintetiza las barreras por categoría.

Tabla 2. Barreras percibidas por el profesorado según categoría

Categoría	Barreras identificadas	Estudios
Formativas	Formación inicial insuficiente; escasa formación práctica; pocas oportunidades para aprender a enseñar de forma inclusiva	Villavicencio Cajamarca et al. (2023); Fuentes Moncayo et al. (2024); Miralles-Cardona et al. (2025)
Organizativas	Ratio elevada; falta de tiempo; sobrecarga laboral; dificultad para aplicar la política de inclusión en el aula	Arias-Pastor et al. (2023); Villavicencio Cajamarca et al. (2023); Saiz-González et al. (2025)
De recursos y apoyos	Falta de recursos especializados y de personal de apoyo especializado	Saiz-González et al. (2025)
Actitudinales y culturales	Poca sensibilización de la comunidad; bajo compromiso; atribución de la responsabilidad a terceros o a apoyos externos; mirada de déficit	Villavicencio Cajamarca et al. (2023); Fuentes Moncayo et al. (2024); D'Angelo y Singal (2024)

Nota. Un estudio puede aparecer en más de una categoría. Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios incluidos.

Papel de la formación inicial y continua

Once estudios aportaron datos sobre la formación. La valoración de la formación inicial fue baja: el 74,3 % de 961 docentes españoles consideró que su formación de grado no lo preparó para atender la diversidad, frente al 78,6 % que valoró positivamente la formación continua y el 87,9 % que asistiría a cursos sobre inclusión (Triviño-Amigo et al., 2022). Los futuros docentes de secundaria hicieron una valoración global deficiente de la formación recibida (Arias-Pastor et al., 2023), y en Ecuador el 26,11 % de los docentes no había recibido ninguna capacitación en inclusión en los últimos tres años, mientras que el 59 % de la formación recibida había sido ofrecida por el Ministerio de Educación (Villavicencio Cajamarca et al., 2023). Fuentes Moncayo et al. (2024) señalaron que los docentes se sentían más preparados tras los cursos ministeriales y autogestionados que tras su formación de grado.

En cuanto al efecto de la formación, los docentes de educación infantil que habían realizado cursos de inclusión en servicio obtuvieron mejores puntuaciones en concepción de la diversidad y en metodología (Rojo-Ramos et al., 2023), y la oportunidad de aprender a enseñar de forma inclusiva predijo una mayor autoeficacia (Miralles-Cardona et al., 2025). El único estudio cuasiexperimental mostró que un programa que combinó teoría con prácticas de enseñanza reflexionadas mejoró la disposición a enseñar de forma inclusiva más que un formato solo teórico, aunque ninguno de los dos modificó la autoeficacia (Grimminger-Seidensticker y Seyda, 2022). En sentido contrario, la titulación no se relacionó con las actitudes y se asoció negativamente con la autoeficacia en Chile (San Martin et al., 2021), y los estudiantes canadienses otorgaron menos importancia al desarrollo profesional formal que al apoyo de la comunidad y a la experiencia con la diversidad del alumnado (Fairbrother et al., 2025). Los docentes españoles de Educación Física, por su parte, reclamaron formación continua específica de su área, pero advirtieron que no es suficiente sin recursos humanos y materiales (Saiz-González et al., 2025).

Discusión

Esta revisión analizó la evidencia publicada entre 2020 y 2025 sobre la formación docente en educación inclusiva y su relación con las actitudes, las competencias y las barreras percibidas. El primer hallazgo es que las actitudes del profesorado tienden a ser favorables en el plano de los principios, pero se debilitan cuando la inclusión se concreta en la escolarización de todos los estudiantes en el aula regular, como muestran el ítem más bajo de la escala chilena (San Martin et al., 2021) y la coexistencia de perfiles paradójicos y reticentes (Palomero-Fernández et al., 2025). Este patrón coincide con lo señalado por Burgos Ramírez et al. (2024), para quienes las actitudes indiferentes o negativas se vinculan con la falta de formación en métodos inclusivos, y es más marcado en los estudios ecuatorianos, que reportaron actitudes negativas o neutras hacia la educación inclusiva en general (Culque Núñez et al., 2024; Fuentes Moncayo et al., 2024).

El segundo hallazgo confirma, con evidencia reciente, la asociación positiva entre autoeficacia y actitudes que el metaanálisis de Yada et al. (2022) había estimado con estudios anteriores a 2019. Los estudios incluidos añaden dos matices. Por un lado, las preocupaciones emocionales pueden mediar esa relación (Nissim y Shamma, 2025), lo que indica que la formación no debería limitarse al componente cognitivo. Por otro, la comprensión conceptual de la inclusión no garantiza prácticas inclusivas (Woodcock et al., 2022). La debilidad reiterada en el manejo del comportamiento y en la respuesta curricular (Arias-Pastor et al., 2023; Miralles-Cardona et al., 2025; San Martin et al., 2021; Woodcock et al., 2023) señala contenidos formativos prioritarios.

El tercer hallazgo se refiere a las barreras. La formación insuficiente apareció como la barrera más frecuente, en concordancia con la revisión de alcance de Murillo-Jiménez et al. (2025), en la que las carencias formativas se reportaron en siete de nueve estudios. Sin embargo, los propios docentes advierten que la formación no resuelve por sí sola la ratio elevada, la falta de personal de apoyo o la sobrecarga laboral (Saiz-González et al., 2025), lo que respalda la tesis de Ainscow (2020) según la cual la inclusión requiere cambios en las políticas y en la organización escolar, y no solo en el docente. En el Ecuador, la brecha entre la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional, 2011) y la práctica se expresa en la dificultad para aplicar la política de inclusión en el aula que reportó el 42,3 % de los docentes del Azuay (Villavicencio Cajamarca et al., 2023).

El cuarto hallazgo concierne al tipo de formación. La evidencia coincide con Tristani y Bassett-Gunter (2020) y con Wray et al. (2022) en que la formación es un factor asociado con actitudes y autoeficacia, pero sugiere que su efecto depende de su diseño. Los formatos que integraron teoría y práctica reflexionada (Grimminger-Seidensticker y Seyda, 2022), las oportunidades reales de aprender a enseñar de forma inclusiva (Miralles-Cardona et al., 2025) y la formación continua en servicio (Rojo-Ramos et al., 2023; Triviño-Amigo et al., 2022) se asociaron con mejores resultados que la mera titulación (San Martin et al., 2021) o el desarrollo profesional desconectado de la práctica (Fairbrother et al., 2025). Que la autoeficacia no

cambiara tras una intervención breve (Grimminger-Seidensticker y Seyda, 2022) sugiere, además, que su desarrollo requiere experiencias de dominio sostenidas en el tiempo.

Esta revisión presenta limitaciones. La búsqueda se realizó en portales y bases de acceso abierto y no en Scopus ni Web of Science, por lo que pudo omitir estudios relevantes; diez informes no pudieron consultarse a texto completo; la selección y la extracción las realizó un solo revisor; y la heterogeneidad de instrumentos impidió un análisis cuantitativo combinado. Además, la mayoría de los estudios empleó muestras no probabilísticas y autoinformes, sujetos a deseabilidad social, y solo uno tuvo diseño cuasiexperimental, de modo que las relaciones descritas no pueden interpretarse como causales. Futuras investigaciones deberían evaluar, con diseños experimentales o longitudinales, programas de formación docente que integren práctica supervisada en aulas diversas, especialmente en el contexto ecuatoriano, y emplear instrumentos validados como el CEFI-R o la TEIP para facilitar la comparación entre estudios.

Conclusiones

La evidencia publicada entre 2020 y 2025 muestra que el profesorado valora positivamente la educación inclusiva como principio, pero que esa valoración se debilita cuando se trata de su aplicación en el aula regular, y que en el Ecuador predominan actitudes neutras o negativas hacia la inclusión en general. La autoeficacia docente se relaciona positivamente con las actitudes y presenta sus niveles más bajos en el manejo del comportamiento y en la respuesta curricular, lo que identifica contenidos prioritarios para la formación.

La formación insuficiente, en especial la de carácter práctico, es la barrera más reiterada, junto con la ratio elevada, la escasez de apoyos especializados y la sobrecarga laboral. La formación inicial recibe valoraciones bajas, mientras que la formación continua en servicio y los programas que integran teoría y práctica reflexionada se asocian con mejores actitudes y competencias. En consecuencia, la formación docente en educación inclusiva debería articular contenidos sobre diseño de respuestas curriculares y manejo del comportamiento con prácticas supervisadas en aulas diversas y atención a las preocupaciones emocionales del docente, y acompañarse de medidas institucionales que reduzcan las barreras organizativas y de recursos que la formación, por sí sola, no puede resolver.

Referencias

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

Arias-Pastor, M. A., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J. J. (2023). Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education*, *8*, Artículo 1242623. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1242623

Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Segundo Suplemento 417. https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/03/LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf

Burgos Ramírez, C., Burgos, N., & Rojas, A. (2024). Superando obstáculos para una educación verdaderamente inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(34), 1744–1758. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.830

Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N., & Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(2), 81–96. https://doi.org/10.6018/reifop.606231

D'Angelo, S., & Singal, N. (2024). Inclusive education in the Dominican Republic: Teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. *Frontiers in Education*, *9*, Artículo 1387110. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110

Fairbrother, M., Specht, J., Delorey, J., Whitley, J., Ismailos, L., & Villella, M. (2025). Integrating practice and theory in teacher education: Enhancing pre-service self-efficacy for inclusive education. *Education Sciences*, *15*(4), Artículo 497. https://doi.org/10.3390/educsci15040497

Fuentes Moncayo, I., Rodríguez Zambrano, A., Villafuerte-Holguín, J., & Alcívar Pincay, G. (2024). Attitudinal barriers of teachers towards inclusive education in Ecuador. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, *5*(1), Artículo e24007. https://doi.org/10.51798/sijis.v5i1.727

Grimminger-Seidensticker, E., & Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: Results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Frontiers in Education*, *7*, Artículo 909255. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.909255

Legorburu Fernandez, I., Dosil-Santamaria, M., Idoiaga Mondragon, N., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2023). Teachers' involvement in inclusive education: Attitudes of future teachers. *Education Sciences*, *13*(9), Artículo 851. https://doi.org/10.3390/educsci13090851

Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M.-C., Tichá, R., & Abery, B. H. (2025). Prepared to ensure quality education for all? A comparative study of pre-service teachers' self-efficacy for inclusion in Spain and the United States. *Education Sciences*, *15*(5), Artículo 535. https://doi.org/10.3390/educsci15050535

Murillo-Jiménez, H., Centeno-Alarcón, M., Buele, J., & Yumbla, F. (2025). Analyzing barriers to the effective implementation of technological tools in inclusive education: A scoping review. *Frontiers in Education*, *10*, Artículo 1687664. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1687664

Nissim, M., & Shamma, F. (2025). Supporting teacher professionalism for inclusive education: Integrating cognitive, emotional, and contextual dimensions. *Education Sciences*, *15*(10), Artículo 1317. https://doi.org/10.3390/educsci15101317

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

Palomero-Fernández, P., Gajardo-Espinoza, K., & Santamaría-Cárdaba, N. (2025). El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación. *Educar*, *61*(1), 263–278. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2218

Rojo-Ramos, J., Mañanas-Iglesias, C., Galán-Arroyo, C., & Barrios-Fernández, S. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, *16*(2), 20–33. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/805/718

Saiz-González, P., de la Fuente-González, S., Sierra-Díaz, J., & Uría-Valle, P. (2025). Inclusive education and physical education in Spain: A qualitative analysis of teachers' perspectives. *Education Sciences*, *15*(1), Artículo 108. https://doi.org/10.3390/educsci15010108

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, *13*(4), Artículo 2300. https://doi.org/10.3390/su13042300

Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *20*(3), 246–264. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483

Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: Perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), Artículo 15451. https://doi.org/10.3390/ijerph192315451

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

Villavicencio Cajamarca, N., Guallpa Giñin, A., & Cárdenas Delgado, C. (2023). Desafío del docente de educación básica frente a la inclusión educativa en Paute, Chordeleg y Gualaceo. *Mamakuna*, (21), 51–64. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9416153.pdf

Vogiatzi, X.-A., Charitaki, G., & Kourkoutas, E. (2023). Assessing psychometric properties of the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale in a Greek-speaking sample of in-service teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, *28*(1), 207–223. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x

Woodcock, S., Gibbs, K., Hitches, E., & Regan, C. (2023). Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: Are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching practices? *Education Sciences*, *13*(3), Artículo 280. https://doi.org/10.3390/educsci13030280

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, *117*, Artículo 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *117*, Artículo 103800. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *109*, Artículo 103521. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521