Fecha de presentación: 3 de octubre, 2025 **Fecha de Aceptación**: 30 de mayo, 2026 **Fecha de publicación**: 5 de noviembre, 2026

FACTORES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN INICIAL: REVISIÓN SISTEMÁTICA

FACTORS IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE TEACHING PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SYSTEMATIC REVIEW

Luz Cotrina Vásquez[1*]
E-mail: luz.cotrina@upch.pe
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2290-5662
[1]Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima. Perú.
*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cotrina Vásquez, L. (2026). Factores en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en educación inicial: Revisión sistemática. *Revista Conrado, 22*(113), e4845.

RESUMEN

El objetivo fue analizar la evidencia científica disponible sobre los factores que intervienen en la implementación de las prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel inicial. La metodología fue bajo un diseño de investigación documental de alcance exploratorio, en el cual se realizó una revisión sistemática aplicando la metodología PRISMA. Las fuentes de información fueron Web of Science, Scopus, SciELO y Google Schoolar. Se emplearon operadores booleanos para seleccionar artículos de revisión y originales en inglés y español, con un rango de temporalidad de 2021-2025, además de estar dentro de las áreas temáticas de educación inclusiva en educación inicial. Se excluyeron documentos duplicados y trabajos fuera de las áreas temáticas identificadas. Los datos fueron extraídos de 14 documentos que se organizaron en en colecciones dentro del gestor bibliográfico Zotero. Se concluye que la implementación efectiva de la educación inclusiva en la etapa de primera infancia depende de varios factores entre los que destaca la alineación de competencias docentes y actitudes positivas dentro de un sistema de apoyo; así pues, se requiere un perfil docente con formación en el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles en articulación con las familias y otros equipos de apoyo.

Palabras clave:

Educación infantil, Formación del profesorado, Inclusión, Primera infancia.

ABSTRACT

The objective was to analyze the available scientific evidence on the factors involved in the implementation of inclusive teaching practices at the early childhood level. The methodology was based on an exploratory documentary research design, in which a systematic review was conducted using the PRISMA methodology. The sources of information were Web of Science, Scopus, SciELO, and Google Scholar. Boolean operators were used to select review articles and original articles in English and Spanish, with a time range of 2021-2025, in addition to being within the subject areas of inclusive education in early childhood education. Duplicate documents and works outside the identified subject areas were excluded. The data were extracted from 14 documents that were organized into collections within the Zotero bibliographic manager. It was concluded that the effective implementation of inclusive education in early childhood depends on several factors, among which the alignment of teaching skills and positive attitudes within a support system stands out. Thus, a teaching profile with training in the design of flexible learning experiences in coordination with families and other support teams is required.

Keywords:

Early childhood education, Teacher training, Inclusion, Early childhood.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva implica un enfoque orientado a garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de sus discapacidades, origen étnico, situación socioeconómica, cultural, refugiados, migrantes entre otras características personales que, de acuerdo con Rodríguez et al. (2024) los convierte en riesgo de exclusión; en ese sentido, Rapp & Corral-Granados (2024) consideran la necesidad de valorar la diversidad, así como el ajuste del currículo que permita adaptar métodos pedagógicos que respondan a las necesidades individuales de cada estudiantes.

Para Guzmán et al. (2023), la educación inclusiva conlleva a un aprendizaje colectivo en entornos educativos comunes, no limitándose a la simple presencia de niños con diversas necesidades en un mismo espacio, sino más bien, exige una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas pedagógicas para responder a la diversidad de todo el alumnado, con el fin de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, asegurando que cada niño se sienta valorado, respetado y se sienta parte integral de la comunidad educativa.

Para Escalante et al. (2022), la educación inclusiva se ha consolidado como un pilar fundamental de las políticas educativas a nivel global, representando un principio esencial para garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, independientemente de sus características individuales; así pues, se trata de un paradigma en constante cambio, en este sentido Lucena-Rodríguez et al. (2025) consideran que ha evolucionado desde un enfoque centrado en la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) hacia un concepto más amplio que valora la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento de toda la comunidad educativa (Herrera-Seda et al., 2021; López Jiménez et al., 2020). La meta ya no es simplemente asegurar el acceso, sino garantizar la participación plena y el aprendizaje significativo de cada estudiante en entornos comunes (Bartolo et al., 2021).

Guzmán et al. (2023), consideran que, a pesar del amplio consenso normativo, la implementación efectiva de la educación inclusiva enfrenta barreras significativas que obstaculizan su plena aplicación, siendo la más recurrente la falta de formación docente como uno de los principales obstáculos. Asimismo, Lucena-Rodríguez et al. (2025) refieren que los profesores a menudo perciben no tener las herramientas y competencias necesarias para atender la diversidad en el aula, lo que genera inseguridad y resistencia al cambio, de modo que, esas carencias formativas se ven agravadas por creencias y actitudes arraigadas en un modelo educativo que tiende a normalizar la diferencia en lugar de verla como una condición inseparable a la naturaleza humana.

No obstante, el éxito de este enfoque no recae únicamente en el docente, sino que depende de un ecosistema de apoyo cohesionado que incluye al personal administrativo, el núcleo familiar y la comunidad en general, de tal manera que, todos trabajando en conjunto para sostener un ambiente verdaderamente inclusivo (Bartolo et al., 2021). Además de los factores relacionados con el profesorado, existen barreras estructurales relacionadas con la carencia de recursos, la falta de apoyo institucional y la ausencia de un liderazgo directivo comprometido con la inclusión son desafíos persistentes que limitan la capacidad de las escuelas para transformarse en comunidades verdaderamente inclusivas (Balikci et al., 2025; Collantes-Alcalde et al., 2025). Esto desde luego, dificulta la interconexión de factores a nivel micro (aula), meso (comunidad) y macro (políticas nacionales) para el desarrollo de una educación inicial inclusiva de calidad (Silva y Alba, 2024). Este estudio presenta los resultados de un cuestionario ad hoc diseñado para identificar las dificultades y barreras percibidas por los docentes uruguayos en relación con la educación inclusiva en el aula. La muestra no probabilística, por conveniencia, incluyó a 116 docentes de educación inicial y primaria que trabajan en instituciones públicas y privadas. Los resultados revelaron que las percepciones sobre las barreras varían en función del nivel de formación docente y del tipo de centro en el que se desempeñan. Asimismo, se destacó que una mayor formación profesional fortalece las competencias docentes para afrontar los desafíos de la educación inclusiva. En conclusión, se evidencia la necesidad de implementar estrategias que aborden estas diferencias y dirijan los esfuerzos en proporcionar mayor apoyo institucional, formación continua y recursos adecuados para permitir a los docentes desempeñar su labor de manera inclusiva y efectiva. Los hallazgos del estudio ofrecen valiosa información sobre los retos y las oportunidades para avanzar en la mejora de la educación inclusiva en Uruguay.

Por su parte, el Estado peruano ha venido desarrollando un marco normativo que promueva la educación inclusiva, consagrando una serie de principios en la Constitución Política con el fin de impulsar el desarrollo integral de la persona por medio de la educación (Congreso Constituyente Democrático, 1993). Asimismo, a través de la Ley N° 30797, se garantiza el enfoque inclusivo de la educación en todas sus modalidades y niveles, enfocándose en el cuidado de las personas vulnerables sin discriminación alguna, en función de disminuir las brechas de exclusión y desigualdades en la prestación del servicio

educativo (Ministerio de Educación, 2021). Además de ello, se ha aprobado recientemente nuevas disposiciones para implementar el Servicio de Apoyo Educativo en la Educación Básica Regular, con la intención de consolidar las potencialidades de los estudiantes en un contexto de aprendizaje equitativo e inclusivo (Ministerio de Educación, 2024).

En este mismo orden de ideas, la Defensoría del Pueblo, identificó que en las instituciones públicas hay un déficit de 70,59% de personal docente especialista en educación inclusiva, mientras que en las instituciones privadas se ubicó en 80,0%; asimismo, el 82,5% de las familias encuestadas han manifestado que existen barreras para la prestación del servicio educativo a estudiantes con NEE; esto a pesar del incremento recurrente en la asignación del presupuesto público, pasando del 0,60% en 2028 a 0,67% en 2020 (Defensoría del Pueblo [DP], 2020).

De acuerdo con Balikci et al. (2025), la educación inclusiva en la etapa inicial es crucial, ya que es durante los primeros años de vida cuando se sientan las bases para el desarrollo social, emocional y cognitivo. Los entornos inclusivos en la primera infancia ofrecen oportunidades valiosas para que los niños desarrollen empatía, aprendan a valorar las diferencias y reduzcan la formación de prejuicios, debido a que los niños no solo construyen una comprensión más rica y compleja del mundo, sino que también desarrollan habilidades de cooperación y solidaridad que son esenciales para la vida en una sociedad diversa.

Por lo anteriormente señalado, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué competencias y estrategias de formación docente son identificadas en la literatura como efectivas para promover prácticas pedagógicas inclusivas en la educación inicial? ¿De qué manera influyen las actitudes y creencias de los docentes y directivos en la implementación de prácticas inclusivas en la educación inicial, y cómo son caracterizadas estas en la literatura científica? ¿Cuáles son las barreras actitudinales, formativas y estructurales que impiden la implementación de prácticas inclusivas en la educación inicial? En atención a lo anterior, los objetivos del estudio fueron: a) Explorar las competencias docentes y las estrategias de formación profesional que la investigación señala como clave para la implementación exitosa de la educación inclusiva en la primera infancia; b) Explorar las actitudes y creencias de los actores educativos hacia la inclusión, y analizar cómo estas son presentadas como barreras o facilitadores en la práctica educativa de la primera infancia; c) Explorar las barreras actitudinales, formativas y estructurales que impiden la implementación de prácticas inclusivas en la educación inicial.

Por lo tanto, esta revisión sistemática tiene como objetivo analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre los desafíos y facilitadores para la implementación de la educación inclusiva en el nivel de educación inicial. Al examinar las barreras actitudinales, formativas y estructurales, así como las prácticas exitosas y los factores de éxito, se busca ofrecer un panorama integral que pueda orientar futuras políticas, programas de formación docente e investigaciones en el campo.

Esta investigación se justificó por la apremiante necesidad de sintetizar y organizar la evidencia disponible sobre los factores clave que determinan el éxito de la educación inclusiva, siendo esencial identificar con claridad las prácticas pedagógicas concretas que han demostrado ser eficaces, así como también, identificar los modelos de formación docente que mejor preparan a los educadores para los retos de la inclusión, considerando que las actitudes y creencias de los profesionales pueden actuar como barreras o facilitadores del proceso.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se enmarcó en el tipo de investigación básica, definida por Ñaupas et al. (2018) como aquella enfocada en el desarrollo teórico generados a partir del descubrimiento de nuevos conocimientos, sin que sea necesario provocar una aplicación práctica. Ahora bien, para llevar a cabo la revisión rigurosa de las fuentes seleccionadas, se adoptó el diseño de investigación documental, debido a que se orienta a sintetizar la evidencia empírica disponible (Bisquerra, 2004); además fue necesario adoptar parcialmente la estructura de la declaración PRISMA, especialmente en cuatro aspectos fundamentales: identificación, selección, elegibilidad e inclusión (Page et al., 2021).

Los criterios de elegibilidad permitieron incorporar artículos de revisión bibliográfica, tanto en el idioma español como el inglés publicado en un rango de temporalidad entre 2021 y 2025, de acceso abierto en áreas temáticas vinculadas a la educación inclusiva en el nivel inicial. Se excluyeron documentos duplicados, tesis, monografías, documentos irrelevantes y fuera de las áreas temáticas identificadas.

En cuanto a las fuentes de información empleadas, se consideraron: Web of Science, Scopus, SciELO y Google Schoolar, en las cuales se detectaron inicialmente 104 documentos. Posteriormente, se aplicaron filtros de búsqueda y operadores booleanos, en función de ir reduciendo a un menor volumen la cantidad de documentos de interés y relevancia para el estudio; de tal manera que fueron reducidos a 14 documentos, los cuales se organizaron en

colecciones dentro del gestor bibliográfico Zotero para facilitar su análisis, así como el proceso de extracción de los datos en función de las preguntas de investigación. (Ver Tabla 1, Figura 1)

Tabla 1: Estrategia de búsqueda inicial.

Base de dato	Ecuación de búsqueda	Resultados encontrados
Web of science	TS=("teaching skills" AND "inclusive education") AND TS=("early childhood" OR "early childhood inclusion" OR "early childhood special education" OR inclusion) Refined By:Open Access. Publication Years: 2025 or 2024 or 2023 or 2022 or 2021. Document Types: Article or Review Article. Open Access: All Open Access. Languages: Spanish or English. Research Areas: Education Educational Research.	51
Scopus	(ALL (Teaching Skills) AND ALL (Inclusive Education)) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE , "j")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Education")) AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE , "final")) AND (LIMIT-TO (EXACTSRCTITLE , "Education Sciences")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "re")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI"))	24
Scielo	((Competencias Docente) AND (Educación Inclusiva) AND (Educación inicial)) AND (year_cluster:(2025) AND (year_cluster:(2024) AND (year_cluster:(2023) AND (year_cluster:(2022) AND (year_cluster:(2021))	7
Google Schoolar	("competencias docente" OR "teacher competencies") AND ("educación inclusiva" OR "inclusive education") AND ("nivel inicial" OR "early childhood education" OR "preescolar" OR "pre-school") AND (review OR "revisión sistemática" OR "systematic review") AND (2021..2025)	22
Total		104

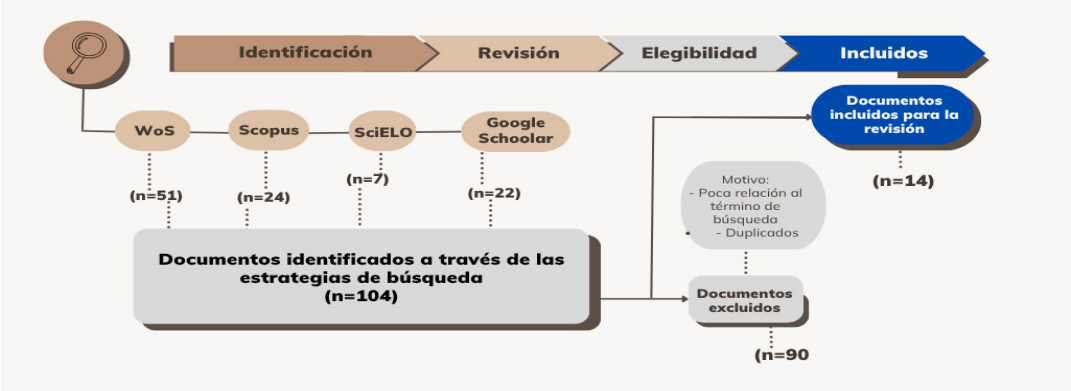


Figura 1: Flujograma PRISMA generado después de cribado.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Page et al. (2021).

RESULTADOS-DISCUSIÓN

En la Tabla 2, se identificaron 8 estudios provenientes de la base de datos Web of Science, en las cuales se destaca la importancia del apoyo institucional y la formación continua de los docentes para el éxito en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas desde un enfoque holístico.

Tabla 2: Principales hallazgos en Web of Science.

#	Autor(año)	Aporte
1	(Silva y Alba, 2024)	Las competencias docentes deben estar orientadas a identificar necesidades educativas, crear planes individualizados, adaptar evaluaciones, colaborar con equipos psicopedagógicos especializado en inclusión.
2	(Guzmán et al., 2023)	Los docentes deben implementar prácticas pedagógicas basadas en creencias sobre inclusión, enfrentando limitaciones en formación inicial y normative, pero promoviendo la diversidad y la equidad en el aula.
3	(Balikci et al., 2025)	Destaca actitudes positivas y compromiso con la inclusión, pero evidencia desafíos como falta de formación, recursos limitados y variabilidad en la percepción del rol administrativo.
4	(Bartolo et al., 2021)	Presenta un modelo ecosistémico adaptado para la educación inclusiva en el nivel inicial, basado en un estudio europeo cualitativo. Describe competencias docentes enfocadas en promover la pertenencia, participación y aprendizaje de todos los niños mediante procesos inclusivos personalizados.

5 (Despois y André, 2024)		Los docentes de preescolar necesitan competencias diferenciadas según características del niño con TEA: mayor participación para niños con altas necesidades de apoyo y menor lenguaje; mayor autonomía para niños con conductas desafiantes.
6	(Lucena-Rodríguez et al., 2025)	Las competencias clave de los docentes para la educación inclusiva en la formación inicial, conllevan una comprensión profunda de la diversidad del alumnado, habilidades en adaptaciones curriculares y enseñanza diferenciada.
7	(López Jiménez et al., 2021)	Las maestras requieren competencias en tres dimensiones: organizar juego y aprendizaje (estrategias de enseñanza, planificación, monitoreo); movilizar recursos (materiales pedagógicos, trabajo colaborativo); y diversificar enseñanza (múltiples formas de representación y expresión).
8	(Vaags & Uthus, 2025)	Los profesionales requieren enfoque holístico integrando consideraciones individuales y del contexto social, para: facilitar participación y adaptación a entornos específicos con necesidades especiales.

En la Tabla 3, se identificaron 2 estudios provenientes de la base de datos Scopus, en las cuales se destaca el desarrollo de competencias docentes centradas en el aprendizaje socioemocional y profesional en el desarrollo de áreas específicas en función de mejorar la atención educativa inclusiva.

Tabla 3: Principales hallazgos en Scopus.

#	Autor(año)	Aporte
1	(Jusni et al., 2023)	Los docentes requieren competencias en tres áreas interconectadas: a) Liderazgo colaborativo para promover visión inclusiva; b) Construcción de cultura organizacional con actitudes positivas hacia la diversidad; c) Pedagogía inclusiva centrada en el aprendizaje socioemocional.
2	(Petersson-Bloom et al., 2023)	Los docentes requieren desarrollo profesional específico sobre autismo y entrenamiento basado en práctica contextualizada para enseñar efectivamente a estudiantes con trastorno del espectro autista.

En la Tabla 4, se seleccionaron 2 estudios provenientes de la base de datos SciELO, en las cuales identifica que los docentes requieren capacitación especializada en competencias orientadas a valorar la diversidad, gestión de clima laboral y la articulación con las comunidades educativas.

Tabla 4: Principales hallazgos en SciELO.

#	Autor(año)	Aporte
1	(Escalante et al., 2022)	Los docentes requieren capacitación especializada, dominio de estrategias metodológicas colaborativas, manejo de recursos didácticos adaptados y competencias inclusivas para eliminar barreras arquitectónicas, socioculturales y psicológicas que obstaculizan la inclusión educativa efectiva.
2	(Herrera-Seda et al., 2021)	Los docentes requieren seis competencias clave: valorar diversidad estudiantil, apoyar a todos los estudiantes, trabajar colaborativamente, gestionar clima inclusivo, desarrollarse profesionalmente y ejercer agencia transformadora en comunidades educativas.

En la Tabla 5, se seleccionaron 2 estudios provenientes de la base de datos Google Schoolar, en las cuales identifica que los docentes requieren adoptar competencias digitales, formación en inclusión, evaluación integral; así como la articulación escuela, familia y comunidad para un liderazgo educativo.

Tabla 5: Principales hallazgos en Google Schoolar.

#	Autor(año)	Aporte
1	(Collantes-Alcalde et al., 2025)	Los docentes requieren competencias digitales, capacitación en inclusión de estudiantes con necesidades especiales, manejo de conductas disruptivas, evaluación integral sensible y colaboración escuela-familia-comunidad para un liderazgo educativo efectivo.
2	(Herut, 2024)	Los hallazgos clave indican que la formación docente, la autoeficacia y la colaboración son cruciales para avanzar en la calidad de la educación inicial.

Ahora bien, las competencias y estrategias docentes efectivas en la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel inicial, según Muñoz et al. (2024) durante los primeros años de vida, es cuando se sientan las bases de cooperación, solidaridad, empatía, entre otros valores que reducen la formación de prejuicios. Ahora bien, las competencias para una pedagogía inclusiva presentan un espectro amplio de habilidades técnico instrumentales en el aula, la cual debe darse en un marco de formación continua a fin de actualizar con el paso del tiempo las competencias que requieren los maestros para afrontar de manera efectiva la diversidad e inclusión ante nuevos escenarios cada vez más neuro diversos (Lucena-Rodríguez et al., 2025). Otro aspecto esencial en la consolidación de las bases pedagógicas sólidas en cuanto a las prácticas inclusivas reside en el sistema de creencias y actitudes del docente; en

ese sentido, Guzmán et al. (2023) refieren que una actitud positiva hacia la inclusión es determinante para despertar el potencial de los infantes. Esto implica valorar la diversidad como un factor que enriquece la clase y mantiene expectativas para el éxito de los niños (Bartolo et al., 2021).

Para Lucena- Rodríguez et al. (2025), el docente debe poseer dominio sobre marcos pedagógicos que favorezcan la inclusión, tales como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dado que según López et al. (2021) se trata de un modelo flexible que ofrece diversas opciones uso de materiales, de motivación, presentación de la información y expresión del aprendizaje teniendo en cuenta un mismo objetivo. Además del manejo de saberes de múltiples áreas vinculadas al desarrollo integral del niño; de tal manera que pueda adaptar el currículo y las estrategias de enseñanza en función de atender las necesidades de aprendizaje personalizadas a los niños con discapacidad. Desde luego, esto también implica, la adecuación de la evaluación que, según López et al. (2021) se requiere evaluaciones formativas centradas en el aprendizaje, usando herramientas como la observación y los portafolios en vez de centrarse únicamente en los resultados finales.

Sobre la influencia de las actitudes y creencias de los docentes y directivos en la implementación de prácticas inclusivas en la educación inicial Dignath et al. (2022), señalan que las actitudes hacia la inclusión no son dicotómicas (positivo-negativo), más bien, involucran aspectos cognitivos, conductuales y afectivos que van desde la resistencia personal, del contexto urbano o rural, la edad e inclusive el género. Por ello, de acuerdo con Schaub & Lütolf (2024), se debe tener en cuenta el contexto cultural, la experiencia y el apoyo institucional conlleva que reciben los educadores en el desarrollo de actitudes y creencias, ya que éstos se convierten en factores decisivos en la promoción de prácticas educativas inclusivas.

Para Guzmán et al. (2023) ese ecosistema de creencias opera como un filtro a través del cual los educadores interpretan las políticas de inclusión y la toma de decisiones pedagógicas cotidianas en el aula; de modo que los docentes con actitudes positivas hacia la diversidad tienden a percibir a todos los infantes como seres capaces de aprender, con lo cual, dicha creencia se traduce como una alta disposición para adecuar y personalizar las estrategias de enseñanza.

Por su parte, Balikci et al. (2025) refieren que en las circunstancias en as cuales los directivos mantienen un alto compromiso hacia la inclusión ejercen un liderazgo transformador y logran contagiar su visión compartida con otros actores educativos, lo cual, es beneficioso para la asignación de materiales y recursos de apoyo.

Para Collantes-Alcalde et al. (2025)motivar y guiar a estudiantes y docentes hacia el éxito académico continuo. El objetivo del presente artículo de revisión sistemática fue analizar el estado actual de las investigaciones relacionadas con los desafíos e implicaciones del liderazgo directivo en el nivel educativo inicial en América del Sur. La metodología utilizada fue la revisión sistemática cualitativa en las bases de datos Scopus, Web of Science, y SciELO, entre 2023 y 2025. Para estructurar el proceso se empleó la guía actualizada PRISMA, considerando 10 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados destacan varios desafíos clave, la capacitación docente en tecnologías para mejorar el aprendizaje; la inclusión de estudiantes con necesidades especiales debido a la implementación inadecuada de políticas; se requiere un enfoque integral para gestionar conductas disruptivas y transformar las evaluaciones hacia un modelo más sensible y centrado en el desarrollo integral de los niños. Se concluye que los líderes directivos deben priorizar estas áreas para fortalecer la calidad y equidad educativa en la región es crucial la articulación de esfuerzos de toda la comunidad educativa, considerando que las actitudes se componen de dos dimensiones interconectadas: a) Dependencia del contexto, puesto que no son estáticas y están influenciadas por factores como las experiencias previas con la atención a la diversidad y la formación recibida; b) Curva de aprendizaje, debido a que esencialmente, se parte desde la resistencia activa a la inclusión, luego, la aceptación pasiva, hasta llegar a un punto en el que se asume un compromiso transformador.

En cuanto a las barreras actitudinales, formativas y estructurales que impiden la implementación de prácticas inclusivas en la educación inicial, Watson (2023), considera que en el nivel inicial existen múltiples barreras que impiden la implementación de prácticas inclusivas, las cuales limitan el acceso y participación de los infantes; por ende, se requiere un abordaje sistémico que trascienda la capacitación del docente hacia un plano de transformación de los sistemas organizativos y políticos (Herut, 2024).

De acuerdo con Despois & André (2024), los prejuicios constituyen una barrera asociada al miedo y desconocimiento que se traduce finalmente, en resistencia al cambio entre docentes, directivos y núcleo familiar, lo cual deriva en exclusión hacia los infantes con discapacidad; asimismo, la visión de normalidad sigue predominando, derivando en prácticas de segregación y generando la falsa percepción de que la inclusión es un reto insuperable (Vaags & Uthus, 2025). Por otro lado, aparece la falta de confianza de muchos maestros que dudan de sus

capacidades de prestar acompañamiento pedagógico a estudiantes con necesidades educativas especiales (Petersson-Bloom et al., 2023).

En muchas ocasiones, esa falta de confianza se debe a las barreras formativas, en tal sentido, Jusni et al. (2023) señalan que las carencias en capacitaciones específicas en estrategias pedagógicas adaptadas al contexto de educación inclusiva constituyen una de las principales limitaciones que manifiestan los docentes, dado que, al desconocer los recursos, tecnologías, herramientas y metodologías de enseñanza adecuadas prefieren no involucrarse en escenarios inclusivos. En este mismo orden de ideas, Lucena-Rodríguez et al. (2025)consideran que muchos programas de formación del profesorado sólo ofrecen cursos teóricos sin incentivar las experiencias prácticas, por lo cual, no están preparando a los futuros maestros para atender aulas diversas.

Aunado a lo anterior, se debe tener en cuenta las barreras estructurales, las cuales están fuera del control directo del maestro; en ese sentido, Collantes-Alcalde et al. (2025) motivar y guiar a estudiantes y docentes hacia el éxito académico continuo. El objetivo del presente artículo de revisión sistemática fue analizar el estado actual de las investigaciones relacionadas con los desafíos e implicaciones del liderazgo directivo en el nivel educativo inicial en América del Sur. La metodología utilizada fue la revisión sistemática cualitativa en las bases de datos Scopus, Web of Science, y SciELO, entre 2023 y 2025. Para estructurar el proceso se empleó la guía actualizada PRISMA, considerando 10 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados destacan varios desafíos clave, la capacitación docente en tecnologías para mejorar el aprendizaje; la inclusión de estudiantes con necesidades especiales debido a la implementación inadecuada de políticas; se requiere un enfoque integral para gestionar conductas disruptivas y transformar las evaluaciones hacia un modelo más sensible y centrado en el desarrollo integral de los niños. Se concluye que los líderes directivos deben priorizar estas áreas para fortalecer la calidad y equidad educativa en la región refieren que la escasez de recursos instruccionales efectivos, así como la falta de financiamiento de materiales didácticos, infraestructura accesible y falta de personal se convierten en grandes limitantes para la atención a la diversidad. Por otro lado, Jusni et al. (2023) señalan que los grupos numerosos, así como la falta de tiempo para brindar un acompañamiento pedagógico personalizado se está volviendo un obstáculo recurrente.

CONCLUSIONES

Las competencias de un perfil docente inclusivo en el nivel inicial, requieren de un proceso de maduración constante, que le permita al docente sentirse seguro y preparado, transcendiendo el marco teórico hacia la praxis, en función de plantear experiencias de aprendizaje flexibles, tales como las basadas en el DUA; asimismo, es esencial el desarrollo de habilidades blandas y de gestión para articular el trabajo colaborativo eficazmente con las familias y otros equipos de apoyo presentes en los centros educativos.

Por otro lado, se exploraron las actitudes de los actores educativos evidenciándose que éstas tienen la fuerza para impulsar o detener la implementación de la inclusión; en ese sentido, cuando los docentes y directivos abrazan creencias positivas tienden a percibir la diversidad como una oportunidad y no como una carga, convirtiéndose en agentes transformadores del cambio que buscan soluciones y sus prácticas pedagógicas; inclusive ayudan a sus pares a superar las barreras de resistencia.

En cuanto a las principales barreras que impiden la implementación de prácticas inclusivas, se encontró a nivel actitudinal, los prejuicios, el miedo a no sentirse preparados y los modelos pedagógicos deficitarios; además de ello, se destacó la falta de formación, así como el desconocimiento de nuevos recursos, herramientas tecnológicas y nuevas metodologías de aprendizaje adecuados a las necesidades de niños neuro diversos; a nivel estructural, se destacó la rigidez del currículo, la escasez de personal de apoyo preparado; de tal manera que, toda es confluencia de factores frustra los esfuerzos inclusivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balikci, S., Gulboy, E., & Rakap, S. (2025). Early Childhood Administrators' Attitudes Towards Inclusive Education: A Systematic Review. ***Education Sciences***, ***15***(6), 734. https://doi.org/10.3390/educsci15060734

Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E., & Giné, C. (2021). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: A qualitative cross European study. ***International Journal of School & Educational Psychology***, ***9***(1), 3-15. https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1637311

Bisquerra Alzina, R. (2004). ***Metodología de la investigación educativa***. La Muralla.

Collantes-Alcalde, J. C., Vidal-Benites, J. M., & Carcausto-Calla, W. H. (2025). Desafíos del liderazgo directivo en la educación inicial: Una revisión sistemática en América del Sur. ***Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación***, ***9***(37), 1389-1407. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.989

Despois, J., & André, A. (2024). Inclusion of children with autism spectrum disorder in preschool: Investigation of adult–child interactions in two inclusive classes over one school year. ***Journal of Research in Special Educational Needs***, ***24***(3), 786-795. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12668

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: A Meta-analytical Study. ***Educational Psychology Review***, ***34***(4), 2609-2660. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0

Escalante Puma, A., Villafuerte Alvarez, C. A., & Escalante Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. ***Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación***, ***6***(25), 1663-1678. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444

Guzmán Utreras, E., Bizama Tejeda, M. T., & Herrera Yáñez, C. (2023). Autogestión de saberes y prácticas pedagógicas: Creencias acerca de la educación inclusiva en educadoras de párvulos en Chile. ***Perspectiva Educacional***, ***62***(4), 108-134. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1308

Herrera-Seda, C., Castillo Armijo, P., Figueroa Morales, L., Gallego Concha, C., & Leiva Contardo, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. ***Sophia Austral, 27*** (19). https://dx.doi.org/10.22352/saustral202127002

Herut, A. H. (2024). Global trends of research on advancing the pedagogical competence of preschool teachers: A bibliometric analysis. ***Social Sciences & Humanities Open***, ***10***(100947), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100947

Jusni, E., Fonsén, E., & Ahtiainen, R. (2023). An Inclusive Early Childhood Education Setting according to Practitioners' Experiences in Yogyakarta, Indonesia. ***Education Sciences***, ***13***(10), 1043. https://doi.org/10.3390/educsci13101043

López Jiménez, T., Castillo Venegas, C., Taruman Monsalve, J., & Urzúa Calderón, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: Un estudio de casos múltiples en educación infantil. ***Revista Educación***, ***45***(1), 102-117. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536

Lucena-Rodríguez, C., Invernón-Gómez, A. I., Ortiz-Marcos, J. M., & Sánchez-Mendías, J. (2025). Preparing Future Teachers for Inclusive Practices and Disability: A Systematic Literature Review. ***International Journal of Instruction***, ***18***(3), 59-78. https://doi.org/10.29333/iji.2025.1834a

Muñoz Martínez, Y., Figueroa Céspedes, I., & Domínguez Santos, S. (2024). What teaching attributes are essential for promoting inclusion and social justice in primary education? A co-constructed research study with student teachers. ***Education, Citizenship and Social Justice***, ***37***(2), 281-299. https://doi.org/10.1177/17461979241306078

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). ***Metodología de la investigación: Cuantitativa—Cualitativa y Redacción de la Tesis.*** Ediciones de la U.

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., … Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. ***Revista Española de Cardiología***, ***74***(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Perú. Congreso Constituyente Democrático. (1993). ***Constitución Política del Perú (No. [Const] Art. 13)***. https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf

Perú. Defensoría del Pueblo. (2020). ***El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19 (Nos. 36-2020-DP).*** https://www.defensoria.gob.pe/informes/serie-informes-especiales-n-036-2020-dp/

Perú. Ministerio de Educación. (2021). ***DS N° 007-2021-MINEDU. Decreto Supremo que modifica el reglamento de la Ley N° 2804, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED.*** https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138240-007-2021-minedu

Perú. Ministerio de Educación. (2024). ***RV N° 041-2024-MINEDU. Norma Técnica denominada "Disposiciones para la Creación e Implementación de los Servicios de Apoyo Educativo en la Educación Básica Regular"***. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/5807698-041-2024-minedu

Petersson-Bloom, L., Leifler, E., & Holmqvist, M. (2023). The Use of Professional Development to Enhance Education of Students with Autism: A Systematic Review. ***Education Sciences***, ***13***(9), 966. https://doi.org/10.3390/educsci13090966

Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. ***International Journal of Inclusive Education***, ***28***(4), 423-439. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725

Rodríguez, M. A. G., Altieri, I. M. S., Montoya, M. A. C. S., Aragón, I. J. V., & Domínguez, R. G. M. (2024). Inclusive Education a School for Diversity. ***Scientific Journal of Applied Social and Clinical Science***, ***4***(24), 1-6. https://doi.org/10.22533/at.ed.2164242426112

Schaub, S., & Lütolf, M. (2024). Attitudes and self-efficacy of early childhood educators towards the inclusion of children with disability in day-care. ***European Journal of Special Needs Education***, ***39***(2), 185-200. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2200106

Silva Laguardia, M. M., & Alba Pastor, C. (2024). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Edudación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. ***Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado***, ***28***(1), 139-153. https://doi.org/10.6018/reifop.633471

Vaags, A., & Uthus, M. (2025). Recommendation section of psychoeducational reports: A barrier or opportunity to promote inclusion in early education and care? ***Journal of Research in Special Educational Needs***, ***25***(3), 631-643. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12749

Watson, K. (2023). Fear and Othering in the inclusive early childhood classroom: Remnants from the past. ***European Early Childhood Education Research Journal***, ***31***(1), 8-21. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2127824