



PREPARACIÓN DOCENTE CON ENFOQUE ANDRAGÓGICO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS VULNERABLES

TEACHER TRAINING WITH AN ANDRAGOGICAL APPROACH FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF VULNERABLE PEOPLE

Yamilé Ramona Robles Tamayo^{1*}

E-mail: jekyrobles@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3317-0051>

Osvaldo Tomás Morales Mondeja²

E-mail: lic.osvaldo07@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5195-5576>

Freddy Enrique Tigrero Suárez³

E-mail: ftigreros@upse.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4050-3086>

¹Unidad Educativa Particular Católica Sagrada Familia de Nazaret. Esmeraldas. Ecuador

²Instituto Superior Tecnológico Tecnoecuatoriano. Quito. Ecuador

³Universidad Estatal Península de Santa Elena. La Libertad, Ecuador

*Autor para correspondencia

Cita Sugerida (APA 7ma Edición)

Robles Tamayo, Y. R., Morales Mondeja, O. T. y Tigrero Suárez, F. E. (2026). Preparación docente con enfoque andragógico para la inclusión educativa de personas vulnerables. *Revista Conrado*, 22(111). e5384.

RESUMEN

La preparación docente emerge como condición imprescindible para que las políticas de inclusión tengan efectos. En este punto el enfoque andragógico representa una vía prometedora para superar modelos transmisivos y fragmentados. En este sentido, el estudio que se presenta declara como objetivo sistematizar la evidencia científica que justifica, la preparación docente con enfoque andragógico para la inclusión educativa de personas vulnerables. Se desarrolló una investigación basada en una combinación de metodología cuantitativa y cualitativa, que corresponde a un diseño de análisis bibliométrico, utilizando el Software VOSviewer (versión 1.6.20) donde se realizó una gestión inicial de textos de N=1370. En un segundo momento se desarrolló una sistematización teórica bajo el protocolo PRISMA. La búsqueda se apoyó en bases de datos con acceso abierto, revista regionales, buscadores académicos, y repositorios digitales e institucionales: Latindex, Redalyc, Dialnet SciELO, Base de datos SCImago, Scopus, base de datos PubMed, EBSCO y Google Scholar. Las investigaciones demuestran que la preparación docente con enfoque andragógico es un componente esencial para la inclusión en prácticas escolares efectivas. Se plantea la necesidad de priorizar estudios que integren explícitamente la andragogía y la justicia social, y desde la formación inicial del docente se

evalúen los impactos relacionados con la inclusión educativa en contextos vulnerables.

Palabras clave:

Preparación Docente, Andragogía, Inclusión Educativa, Personas Vulnerables

ABSTRACT

Teacher preparation emerges as an essential condition for inclusion policies to have effects. At this point, the andragogical approach represents a promising way to overcome transmissive and fragmented models. In this sense, the study presented declares as its objective to systematize the scientific evidence that justifies teacher preparation with an andragogical approach for the educational inclusion of vulnerable people. An investigation was developed based on a combination of quantitative and qualitative methodology, which corresponds to a bibliometric analysis design, using the VOSviewer Software (version 1.6.20) where an initial management of texts of N=1370 was carried out. In a second moment, a theoretical systematization was developed under the PRISMA protocol. The search was based on open access databases, regional journals, academic search engines, and digital and institutional repositories: Latindex, Redalyc, Dialnet SciELO, SCImago database, Scopus, PubMed



database, EBSCO and Google Scholar. Research shows that teacher preparation with an andragogical approach is an essential component for inclusion in effective school practices. The need to prioritize studies that explicitly integrate andragogy and social justice is raised, and from the initial teacher training the impacts related to educational inclusion in vulnerable contexts are evaluated.

Keywords:

Teacher Preparation, Andragogy, Educational Inclusion, Vulnerable People

INTRODUCCIÓN

En el marco de las agendas internacionales de educación inclusiva y de los compromisos con los derechos humanos, la preparación docente emerge como condición imprescindible para que las políticas de inclusión tengan efectos reales, especialmente en contextos donde coexisten múltiples formas de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, la calidad de la preparación docente, fundamentada en la inclusión educativa, resulta decisiva, dejando de lado la retórica de la práctica cotidiana. Estudios en distintos contextos muestran que la formación específica en inclusión (cursos universitarios, prácticas estructuradas, capacitación continua), fortalece la praxis profesional, mejora la percepción de autoeficacia y desarrolla mejores competencias para diferenciar la enseñanza y actitudes más favorables hacia estudiantes con necesidades diversas y vulnerabilidad (Lucena-Rodríguez et al., 2025).

Al respecto, los clásicos de la formación para la inclusión coinciden en plantear que incrementar el conocimiento normativo y conceptual por sí solo no elimina las limitaciones teóricas, metodológicas y/o prácticas de los docentes para manejar la diversidad, la inclusión y los enfoques andragógicos, que están vinculados a la formación de adultos, lo que obliga a repensar modelos más integrales y experienciales de preparación.

Revisiones recientes insisten en el alto valor del enfoque sistémico para la formación inicial y continua del docente, que se centra en la enseñanza del adulto; desde esta línea de ideas, resulta imperativo articular en la formación docente la especificidad del proceso, conocimientos, creencias, actitudes y condiciones contextuales en el uso de recursos, liderazgo y el reconocimiento de la cultura educativa, atendiendo las exigencias individuales del adulto. Ello permite proyectar de mejor manera los recursos pedagógicos, didácticos y metodológicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Shala, and Ramosaj 2025).

La incorporación explícita de un enfoque andragógico en la formación de docentes para la inclusión representa una vía prometedora para superar modelos transmisivos y fragmentados, favoreciendo procesos de aprendizaje profesional más profundos, críticos y orientados a la transformación de las prácticas y de las instituciones (Winn et al., 2024).

Cabe señalar que la preparación docente con enfoque andragógico se entiende como el arte y la ciencia de facilitar el aprendizaje en adultos, un proceso que resulta crucial en la actualidad por su enfoque en el aprendizaje autodirigido y centrado en el alumno. En la educación del siglo XXI, los docentes deben actuar en concordancia con los nuevos procesos de aprendizaje, tanto en su actualización permanente como en el desarrollo de su práctica pedagógica. Este enfoque reconoce que los adultos ya poseen una estructura mental y psicológica previa, lo que exige que la formación no sea una mera transmisión vertical de poder, sino una relación de crecimiento intelectual y personal formada socialmente.

Estudios vinculan explícitamente prácticas andragógicas con agendas de diversidad, equidad e inclusión, se subraya que métodos participativos, dialógicos y orientados a la experiencia permiten incorporar la diversidad y la justicia social en cualquier curso, más allá de que su currículo sea o no “sobre” inclusión (Winn et al., 2024). Asimismo, experiencias de capacitación inclusiva con enfoque andragógico en contextos de gestión del riesgo de desastres muestran incrementos significativos en la capacidad de los docentes para diseñar respuestas inclusivas, lo que refuerza el potencial de la andragogía en contextos de alta vulnerabilidad (Utama et al., 2025).

Al tratarse de adultos en formación profesional, la consideración andragógica: autonomía, experiencia previa, relevancia y reflexión crítica, ofrece un marco para rediseñar programas que no solo transmitan información sobre inclusión, sino que también construyan disposiciones transformadoras y un compromiso ético. Estudios recientes sostienen que la formación debe ser continua, contextualizada, dialógica y basada en problemas auténticos de la escuela y la comunidad (Utama et al., 2025; Winn et al., 2024).

A su vez, la literatura sobre inclusión educativa, pone el foco, de manera prioritaria, en estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales, pero también amplía progresivamente la perspectiva hacia otros colectivos vulnerables por razones socioeconómicas, culturales, lingüísticas o territoriales.

En este orden de ideas, se reconoce que la inclusión efectiva exige docentes capaces de adaptar la enseñanza,

colaborar con otros profesionales, comprometerse con la equidad y cuestionar las barreras estructurales, más allá de la mera integración física en el aula (Ackah Jnr et al., 2024).

En este punto, persisten carencias importantes asociadas a los currículos, donde la inclusión es clasificada como marginal o identificada como “currículo ausente”, dado que apunta hacia escasas oportunidades de práctica auténtica y débil articulación teoría-práctica (Lucena-Rodríguez et al., 2025).

La combinación de un enfoque andragógico con contenidos y experiencias centrados en la diversidad y la justicia social convierte la formación en un proceso transformador, en el que los docentes en formación revisan creencias, reconstruyen su identidad profesional y desarrollan competencias para actuar en contextos complejos y desiguales (Ackah Jnr et al., 2024). De este modo, la preparación docente se concibe no solo como desarrollo de técnicas, sino como formación de agentes de cambio capaces de promover la inclusión de personas vulnerables en sistemas educativos históricamente excluyentes.

Por otra parte, los programas de formación inicial apenas ofrecen experiencias reales de trabajo con alumnado vulnerable o con diversidad marcada, lo que genera una brecha entre discurso inclusivo y práctica efectiva en la formación de adultos (Hazir & Harris, 2025). En respuesta, se han documentado prácticas basadas en aprendizaje-servicio, prácticas prolongadas en contextos inclusivos, investigación-acción, estudio de casos y reflexión guiada, que fortalecen la autoeficacia inclusiva y la resiliencia docente (Lucena-Rodríguez et al., 2025).

En virtud de lo antes expuesto, el presente estudio presenta como objetivo, sistematizar la evidencia científica que justifica la preparación docente con enfoque andragógico para la inclusión educativa de personas vulnerables.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio persigue sistematizar la producción científica que marca la tendencia de la preparación docente con enfoque andragógico para la inclusión educativa de personas vulnerables, lo que permite analizar la evidencia científica, desde la producción científica e identificar indicadores de formación docente.

En concordancia, se desarrolla un tipo de investigación mixta (cuantitativa cualitativa) estructurado y anidado; desarrollado en 3 momentos de tiempo. En concordancia, se partió de un análisis bibliométrico, “cuantitativo” centrado en el análisis de la métrica del tema objeto de estudio.

Se determinó la métrica de la evidencia científica por año, países, los resultados de la gestión de los textos, fueron analizados utilizando el Software VOSviewer 1.6.20, para el estudio de mapas de redes mediante tres visualizaciones: la visualización de red, la de superposición y la de densidad (*Network Visualization, Overlay Visualization y Density Visualization*), para ello se realizó una gestión inicial de textos de N=1370 estudios, de estos n=204 pertenecen a la base de datos Scopus.

La producción científica se redujo en esta base de datos a n=100 documentos, utilizando el siguiente algoritmo de búsqueda: (TITLE-ABS-KEY (FORMACIÓN DOCENTE) AND PUBYEAR > 2016 AND PUBYEAR < 2026) AND (INCLUSIÓN EDUCATIVA) AND (EDUCACIÓN SUPERIOR) OR (ANDRAGOGÍA).

En un segundo momento se desarrolló una sistematización teórica de la evidencia científica que justifica la preparación docente con enfoque andragógico para la inclusión educativa de personas vulnerables, bajo las exigencias del protocolo PRISMA (Matthew et al. 2021), empleado para reducir el sesgo y la subjetividad en la presentación de los hallazgos, la reproducibilidad de la revisión sistemática y el meta-análisis, permitiendo a otros investigadores evaluar y validar los resultados, el análisis de la evidencia científica y facilitó la toma de decisiones.

La sistematización teórica partió de la identificación de los textos científicos, compilado mediante una búsqueda rigurosa en bases de datos con acceso abierto, revista regionales de alto nivel, buscadores académicos, redes sociales académicas (ResearchGate/ Linkendin) y bases de datos bibliográficas como: Latindex, Redalyc, Dialnet SciELO, Scopus, PubMed, EBSCO y Google Scholar.

De un total de N=1370 documentos científicos encontrados relacionados con la categoría de Formación Docente, de este, se seleccionó la evidencia científica de los 10 años (2016 – 2026), para un total de n=1058 documentos; posterior al análisis de correspondencia del tema se incluyeron 916 documentos. Los artículos seleccionados se encuentran en idioma inglés (564) y español (352).

La inclusión de los textos pasó por un proceso de gestión/ filtrado y lista reducida o remoción de textos, enmarcado en las etapas de:

1. Identificación (registros en bases de datos: N=1378 (correspondencia con el tema/removidos por no encontrarse en los últimos 10 años: 2016-2026: n=320/ Registros incluidos: n=1058)
2. Cribado (empleado para garantizar: Calidad / Relevancia y Eficiencia de la evidencia científica:

- Registros incluidos: 916/Registros incluidos por valor del tema/ resumen/ objetivo/ resultados: 431/ Registros duplicados:485)
- Elegibilidad (registros incluidos para análisis bibliométrico: 100/ Registros analizados a texto completo: 46/ Registros removidos:331)
 - Inclusión (Registros incluidos para el meta análisis: 18)

Se concluye con el análisis crítico de la evidencia científica en cuatro puntos clave donde se incluyen dos (2) dimensiones (D) y cuatro (4) indicadores (I): tendencias e importancia de la preparación docente inclusiva (D1)/ claves andragógicas en la formación para la inclusión (D2), esta última con cuatro (4) indicadores: eje curricular (I1), eje de competencias y perfil del docente inclusivo (I2), eje organizacional y de formación continua (I3), y eje organizacional y de formación continua (I4).

RESULTADOS

Para la comprensión de la dinámica investigativa, fue necesario establecer los principales hallazgos teóricos relacionados con el tema objeto de estudio. La compilación de la producción científica en la base de dato Scopus se muestran en las figuras 1 y 2.

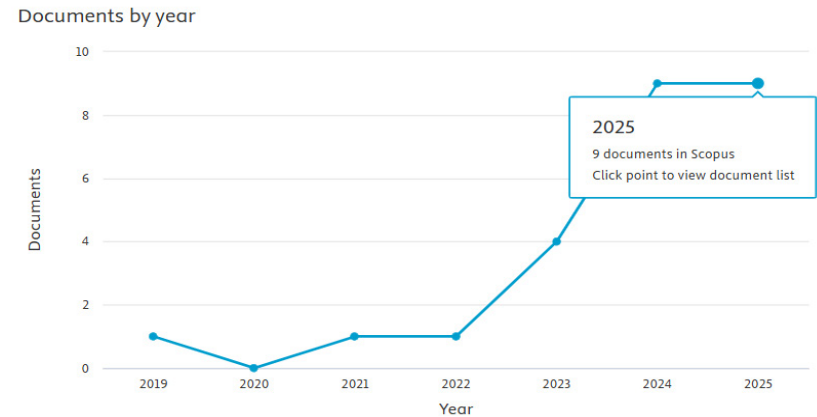


Figura 1. Análisis de la producción científica por años.

Fuente: Base de dato Scopus (2025)

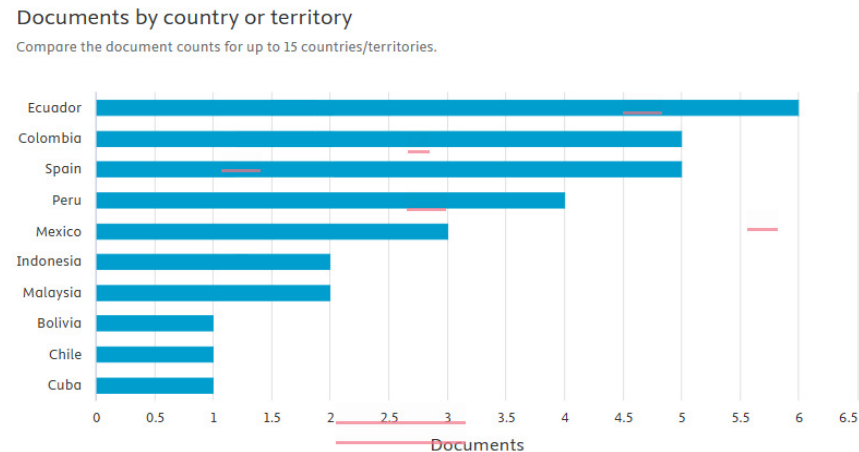


Figura 2. Análisis de la producción científica por países.

Fuente: Base de dato Scopus (2025)

La producción científica, en base de datos Scopus, sobre preparación docente con enfoque andragógico para la inclusión de personas vulnerables, muestra una tendencia claramente ascendente. Nótese que entre el año 2019 y 2022 la actividad investigativa fue muy baja y estable (2019: 1; 2020: 0; 2021: 1; 2022: 1), a partir de 2023 se observa un incremento notable (2023: 4) que se acentúa en 2024 y 2025 con picos de 9 documentos en cada año. Los datos indican un creciente interés sobre la investigación del tema y mayor visibilidad en los últimos tres años.

El análisis de la evidencia científica por países muestra el Rankin 10 liderando la producción científica Ecuador (6 documentos), seguido por Colombia (5) y España (5), Perú (4) y México (3). Indonesia (2), Malasia (2), y varios con 1 documento (Bolivia, Chile, Cuba), los resultados permiten plantear que Latinoamérica (Distribución geográfica) lidera la investigación de las variables relevantes objeto de análisis, España (5 documentos), se coloca en el puesto tres, como única excepción europea relevante, adicional se registra la presencia puntual de Asia (Indonesia, Malasia).

La concentración en Ecuador, Colombia, Perú y México sugiere que el interés y la investigación sobre andragogía para la inclusión de poblaciones vulnerables están especialmente activo en Latinoamérica. España aporta desde el ámbito hispanohablante y posiblemente traduce marcos teóricos o colaboraciones.

Es importante acotar que países con pocos documentos podrían tener estudios de alto impacto o colaboración internacional que no se aprecia en el recuento simple. La presencia mayor en Latinoamérica puede responder a contextos socioeducativos donde la inclusión y la formación de docentes adultos es una prioridad política/práctica, y a redes académicas regionales centradas en educación inclusiva y formación docente

Un resumen del software VOSviewer arrojó que en los 100 documentos descargados de la base de datos Scopus se identifican 351 palabras clave asociadas al tema; de estas, tres (3) co-ocurren en al menos 23 búsquedas (Figura 3).

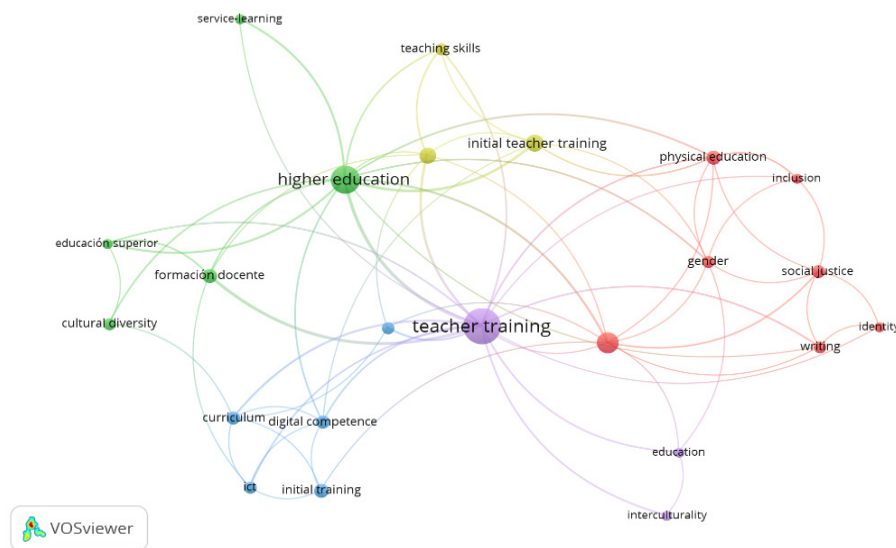


Figura 3. Preparación docente con enfoque andragógico para la inclusión de personas vulnerables: Software.

Fuente: VosViewer 1.6.20. Base de datos Scopus 2025.

La figura 3 corresponde a un mapa de co-ocurrencia de términos o mapa de bibliometría/citometría, que muestra la estructura conceptual de la investigación en el contexto de Preparación Docente. Obsérvese que está organizada en varias categorías conceptuales principales, representadas por clústeres de diversos colores, en donde el tamaño de los términos evidencia su frecuencia o relevancia dentro la investigación.

El análisis por clúster del mapa de redes muestra cinco clústeres principales en una estructura temática bien definida alrededor de la preparación docente como eje integrador:

1. Clúster rojo (7 ítems): agrupa términos vinculados a inclusión, equidad e identidades —inclusión, género, justicia social, identidad, escritura, educación física — Nótese que recoge una línea de investigación crítica y sociocultural que conecta prácticas concretas, con marcos de justicia social; la proximidad y los múltiples enlaces de sus nodos con el gran nodo central **teacher training** (formación docente) indican una producción consolidada que incorpora perspectivas de identidad y género en la formación docente.
2. Clúster verde (5 ítems) se orienta a la educación superior y la formación continua (educación superior, formación docente, cultural diversidad, aprendizaje), mostrando investigaciones centradas en contextos universitarios y aprendizajes experienciales; su buena conexión con el nodo central y con el clúster amarillo revela la continuidad entre formación inicial, educación superior y desarrollo profesional, aunque su concentración sugiere que mucha evidencia proviene de entornos universitarios y que existe una oportunidad de transferencia hacia la educación de adultos vulnerables.
3. Clúster azul (5 ítems) aborda competencias digitales y currículo (currículo, digital competencia, formación inicial), evidenciando una línea consistente sobre alfabetización digital e integración de TIC en la formación docente; su fuerte enlace intra-clúster y la vinculación con el clúster verde muestran que la tecnología es un componente transversal, si bien se aprecia cierta fragmentación entre la agenda tecnológica y el enfoque andragógico que convendría articular con más intención.
4. Clúster amarillo (3 ítems), centrado en formación inicial y habilidades docentes (formación inicial docente, habilidades docentes), es un núcleo pequeño pero estratégico que actúa como puente entre la educación superior y el eje central; su escasa densidad bibliográfica sugiere una laguna: es clave para traducir principios andragógicos en competencias prácticas, pero requiere mayor densificación para robustecer su vínculo con la inclusión.
5. Clúster violeta (3 ítems) constituye el núcleo integrador —con teacher training (formación docente) como gran nodo acompañado de educación e interculturalidad—; su centralidad lo posiciona como hubo mediador que articula TIC, justicia social, formación inicial y educación superior, lo que convierte a los estudios que referencian este nodo en puntos clave para articular agendas andragógicas y prácticas inclusivas.

La gran dimensión del nodo **teacher training** y la cercanía espacial de los clústeres evidencian una literatura multidimensional y convergente —no fragmentada—, favorable para el diálogo entre enfoques andragógicos, tecnológicos y críticos; no obstante, la heterogeneidad temática y la presencia de nodos débiles (especialmente la formación inicial) señalan subáreas con distinta vocación metodológica y vacíos empíricos que deben cerrarse.

Por su parte, acerca de las tendencias e importancia de la preparación docente inclusiva (D1), las evidencias muestran que, aunque casi todos los sistemas declaran la inclusión como objetivo, la formación docente sigue siendo insuficiente y fragmentaria. En programas de formación inicial en México, Chile, España y Colombia, los contenidos sobre inclusión aparecen en pocas asignaturas, sin carácter transversal ni suficiente profundidad (Cabellos et al., 2023; Largo Arenas et al., 2018; Luque Espinoza De Los Montero, 2016; Rodríguez Martín et al., 2017; Román Meléndez et al., 2021; Sánchez, 2021).

En educación básica y superior, los estudios subrayan que una formación sólida se asocia con mejores prácticas, capacidad de adaptar el currículo, uso de TIC inclusivas y estrategias colaborativas para atender a estudiantes con discapacidad, pobreza, migración o problemas socioemocionales (Campa Álvarez, 2020; De Jesús Mapén Franco, 2022; Grijalba Bolaños & Massani Enríquez, 2025; Luque Espinoza De Los Montero, 2016; Sá et al., 2023;).

Un resumen acerca de los ejes claves y sus correspondientes aportes a la inclusión, más significativos, en los autores de los registros incluidos para el meta análisis, se muestra a continuación en la tabla 1:

Tabla 1. Ejes de preparación docente para la inclusión de personas vulnerables

Eje clave	Aporte a la inclusión	Citaciones/ año
Formación inicial con contenidos explícitos de inclusión	Mejora comprensión de diversidad y diseño de prácticas inclusivas	Rodríguez Martín (2017); Largo Arenas et al. (2018); Sánchez (2021); Román Meléndez et al. (2021); Cabellos et al. (2023)
Formación continua situada (escuela/ comunidad)	Vincula teoría y práctica, responde a necesidades reales	Silva & Campos (2018); Campa Álvarez et al. (2020); Sá et al. (2021); De Jesús Mapén Franco (2022); Grijalba Bolaños & Massani-Enríquez (2025)



Enfoque en grupos vulnerables específicos (discapacidad, refugiados, migrantes, rurales)	Desarrolla competencias para contextos de alta vulnerabilidad	Luque Espinoza de Los Montero (2017); Largo Arenas et al. (2018); Campa Álvarez et al.(2020); Reviriego Reinaldo (2020); Llompert Esbert & Masats (2023); Grijalba Bolaños & Massani Enríquez (2025)
--	---	--

La evidencia científica indica que la incorporación de estrategias andragógicas en los programas de formación docente favorece la autonomía, la motivación intrínseca y la aplicación efectiva de nuevos conocimientos.

En este sentido, se identifican pilares fundamentales organizados en cuatro ejes: definiciones/alcances (pedagogía vs. andragogía), componentes del aprendizaje (objetivos, carácter interdisciplinario, fuentes de conocimiento, dimensiones afectivas y cognitivas), métodos didácticos (tradicionales y andragógicos) y estrategias/prácticas (pedagogía tradicional, aula andragógica, formación permanente).

En relación con las claves andragógicas en la formación para la inclusión (D2), aunque los trabajos no usan regularmente el término “andragogía”, incorporan principios andragógicos en su base teórica cognitiva y procesual cuando se ubican en la enseñanza de adultos:

- Aprendizaje situado y basado en la experiencia docente, como estrategia de formación continua para atender discapacidad intelectual y vulnerabilidad social (Campa Álvarez et al., 2019; Grijalba-Bolaños & Massani-Enríquez, 2025; Sá et al., 2023; Silva & Campos, 2018).
- Uso de aprendizaje-servicio, reflexión guiada y estudio de casos para que futuros docentes construyan saberes inclusivos con personas adultas migrantes o estudiantes con discapacidad (Gómez-Marí, 2023; Llompert Esbert & Masats, 2023; Lucena-Rodríguez et al., 2025).

Propuestas de capacitación que parten de las necesidades percibidas por el profesorado (emocionales, didácticas, tecnológicas) y se organizan en talleres prácticos y colaborativos (Aceituno-Aceituno et al., 2025; Campa Álvarez, 2020; Luque Espinoza De Los Montero, 2016; Reviriego-Reinaldo, 2020;).

En relación con los ejes de la preparación docente con enfoque andragógico para la inclusión, la literatura sobre formación para la educación inclusiva permite identificar ejes que, leídos desde la andragogía, estructuran una preparación docente centrada en el adulto que aprende, situada en problemas reales y orientados a la transformación de la práctica. Estos se resumen a continuación:

1. Eje curricular: contenidos y enfoque inclusivo(I1)

Desarrollar una visión transversal de la inclusión, no confinada a pocas materias teóricas (Rodríguez Martín et al., 2017) e incluir en los planes de estudio asignaturas sobre diversidad, discapacidad y vulnerabilidad, con valores, dilemas, casos y ejercicios que preparen para atender alumnado diverso (Cabellos et al., 2023).

2. Eje metodológico andragógico: aprendizaje situado y experiencial (I2)

Formaciones basadas en aprendizaje situado, partiendo de la realidad del centro y de casos de estudiantes con discapacidad o vulnerabilidad (Grijalba Bolaños & Massani Enríquez, 2025). Uso de talleres, seminarios, estudio de casos, resolución colectiva de problemas y reflexión sobre la práctica, coherentes con el aprendizaje adulto (Grijalba Bolaños & Massani Enríquez, 2025).

3. Eje de competencias y perfil del docente inclusivo (I3)

Aceptación de todo el alumnado como propio y aula ordinaria como espacio preferente de atención (Luque Espinoza De Los Montero, 2016) y el desarrollo de competencias pedagógicodidácticas, psicopedagógicas y socioemocionales para atender necesidades específicas sin segregar (Román-Meléndez et al., 2021).

4. Eje organizacional y de formación continua (I4)

Sistemas de formación continua en servicio, especialmente en contextos vulnerables y rurales, articulados con las condiciones reales de las escuelas (Largo Arenas et al., 2018). Trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo como estrategia de mejora formativa (Silva & Campos, 2018). Estas características se alinean con una preparación docente “con enfoque andragógico”: centrada en el adulto, experiencial, relevante para su contexto y orientada a resolver problemas de inclusión en aulas reales.

Sobre el tema se identifican puntos de encuentro consolidando posturas que defienden la idea de que la formación debe ir más allá de la discapacidad aislada e incorporar otras formas de vulnerabilidad: pobreza, migración, ruralidad, violencia, familias disfuncionales y problemas socioemocionales (Cabellos et al., 2023; Campa Álvarez, 2020; Castillo-Mardones et al., 2024; De Jesús Mapén Franco, 2022; Herrera-Acosta et al., 2025; Largo Arenas et al., 2018;)

Los estudios coinciden en señalar que estas posiciones científicas perfilan a un docente inclusivo que articula la formación pedagógica y didáctica con competencias socioemocionales y de convivencia, capaz de transformar el proceso formativo en contextos desiguales (Román Meléndez et al., 2021). Propuestas específicas de formación para atender a alumnado refugiado, personas adultas migrantes y estudiantes rurales muestran el potencial transformador de programas focalizados y sensibles al contexto (Largo Arenas et al., 2018; Llompart-Esbert & Masats, 2023; Luque Espinoza De Los Montero, 2016; Reviriego Reinaldo, 2020)

DISCUSIÓN

Los estudios perfilan al docente inclusivo como alguien cuya formación integra componentes pedagógicos-didácticos, psicopedagógicos, neuropsicopedagógicos y psiquiátricos, y cuyas competencias abarcan saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Este hallazgo respalda la idea de programas formativos integrales y reflexivos, centrados en el desarrollo profesional continuo del docente adulto para transformar procesos formativos en contextos de discapacidad y vulnerabilidad (Román Meléndez et al. 2021).

Por su parte, De Jesús Mapén Franco (2022) evalúa el impacto de programas formativos en docentes de básica que trabajan en contextos vulnerables, mostrando que la formación es una estrategia estatal clave para impulsar calidad e inclusión y que aporta información relevante sobre aspectos académicos y tecnológicos. Ello justifica la necesidad de una formación continua contextualizada a realidades de vulnerabilidad, coherente con un enfoque andragógico situado.

LlompartEsbert y Masats (2023), documentan un caso de AprendizajeServicio donde un docente diseña materiales para alfabetizar personas adultas migrantes, analizando sus propios procesos de reflexión sobre educación plurilingüe, lo que confirma que la participación activa en proyectos reales con grupos vulnerables potencia saberes, actitudes y sensibilidad inclusiva, tal como plantea la andragogía.

Los hallazgos presentados demuestran que la inclusión efectiva exige sistemas de formación continua que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para atender diversidad y vulnerabilidad, especialmente en zonas rurales y contextos desfavorecidos, criterio que comparten GrijalbaBolaños y MassaniEnríquez (2025). Estos autores en su estudio proponen una estrategia de formación continua, sustentada en el aprendizaje situado, que vincula teoría y práctica y parte de las experiencias del profesorado para incluir estudiantes con discapacidad intelectual. Este posicionamiento respalda el eje andragógico de “aprender desde problemas reales, valorando la experiencia previa del docente y actualizando conocimientos, habilidades y valores en contexto”.

Por último, al reflexionar, acerca de la preparación del docente, se destaca el trabajo de LucenaRodríguez, et al (2025), que, al revisar 26 estudios, muestran grandes brechas entre teoría y práctica y recomiendan metodologías experienciales como aprendizajeservicio, investigación-acción, estudio de casos y simulaciones para fortalecer la formación inclusiva. Estas propuestas confirman que un enfoque andragógico (activo, reflexivo, basado en experiencia) es más eficaz que la mera exposición teórica para preparar a futuros docentes para contextos vulnerables.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática y el análisis bibliométrico muestran que la preparación docente con enfoque andragógico es un componente esencial para traducir las políticas de inclusión en prácticas escolares efectivas.

La producción científica ha crecido recientemente, dado que la distribución de citas y autores revela un campo en consolidación, con literatura multidimensional pero fragmentada, lo que limita la emergencia de referentes canónicos y la articulación sistemática entre la preparación docente, la andragogía y la justicia social.

Para avanzar hacia una formación docente realmente transformadora se requiere densificar la investigación en formación inicial y en contextos no universitarios, priorizar estudios de impacto y síntesis (revisiones y metaanálisis) que permitan identificar prácticas escalables, y promover la articulación curricular y organizacional de ejes andragógicos: contenidos explícitos sobre inclusión, metodologías experienciales, desarrollo de competencias socioemocionales y sistemas de formación continua contextualizados.

Los hallazgos demuestran la necesidad de priorizar investigaciones que integren explícitamente la preparación docente, andragogía justicia social y las TIC; ya que resulta necesario aumentar estudios sobre formación inicial

que evalúen impactos en contextos vulnerables; promover transferencia a contextos no universitarios (programas comunitarios y de educación de adultos); y desarrollar Meta análisis centrados en el nodo “teacher training”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno Aceituno, P., García de Blanes, S., Ruiz Freire, C. H. & Jones, S. K. (2025). Informe GUESSS UDIMA 2023/24. Emprendimiento en la UDIMA: desde la Colaboración hacia la sostenibilidad. CEF. https://udimundus.udima.es/bitstream/handle/20.500.12226/2792/30042025%20Informe_GUESSS.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive Education, a Best Practice, Policy and Provision in Education Systems and Schools: The Rationale and Critique. *European Journal of Education Studies*, 6, 171-183. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3605128>
- Cabellos, B., Pérez Echeverría, M. P., & Pozo, J. I. (2023). The use of digital resources in teaching during the pandemic: What type of learning have they promoted? *Education Sciences*, 13(1), 58 <https://doi.org/10.3390/educsci13010058>
- Campa-Álvarez, Reyna de los Ángeles, Valenzuela, Blanca Aurelia, & Guillén-Lúgigo, Manuela. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de primarias en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 227-243. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18211>
- Castillo Mardones, P., Villalobos Muñoz, K. & Gràcia García, M. (2024). Prácticas docentes en materia de competencia comunicativa que facilitan la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista CS. Estudios Sociales sobre América Latina*. 44 (a08), 34-52 <https://doi.org/10.18046/recs.i44.08>
- De Jesús Mapén Franco, F. (2022). Teaching Professionalization In Vulnerable Contexts: Strategy To Promote Educational Quality And Inclusion In Mexico. *International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 13(1), 1–13. <https://historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/4005>
- Gómez-Mari, I (2023). Neuromitos sobre TEA: Concepciones erróneas de futuros maestros. *Revista de Educación Inclusiva*. 16(2), pp. 97-114. <https://revistae-educacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/849>
- Grijalba-Bolaños, J. G., & Massani-Enríquez, J. F. (2025). La formación continua de docentes en inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en la educación básica colombiana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 8(1), 134-140 <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/820/791>
- Hazir, O. & Harris, R. (2025). Inclusive education in primary education teacher training in Türkiye: An absent curriculum? *JORSEN*. 25.(4) 688-700 <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70002>
- Herrera Acosta, C.E. et al. 2025. Estrategias para la resiliencia climática en los pueblos indígenas del Ecuador. *Código Científico Revista de Investigación*. 6, 2 (dic. 2025), 1432–1453. doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n2/1245
- Largo Arenas, M.E.A. et al. (2018). La formación continua de los docentes para una educación inclusiva en la zona rural de Colombia. *Revista Conrado*, 14(65), 389–393. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/863>
- Llompert-Esbert, J., & Masats, D. (2023). La formación del profesorado para la educación lingüística y culturalmente inclusiva: relato de una experiencia de Aprendizaje-servicio en un Trabajo de Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 26(2), 103–114. <https://doi.org/10.6018/reifop.559471>
- 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(2), 59-78. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.1834a>
- Luque Espinoza de los Monteros, M. del P. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (1), 45-58. <https://revistaeeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/282>
- Matthew, J., Pagea, J.E., McKenziea, P.M., 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., McGuinness, L.A., ... Moher, D. (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>
- Reviriego Reinaldo, N. (2020). Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado. *Revista Educación*, 45(1), 367–381. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42866>
- Rodríguez Martín, A. (comp.) (2017). Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva: Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades [316] Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10651/46945>

- Román-Meléndez, Gabriel, Pérez-Navío, Eufasio, & Medina-Rivilla, Antonio. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información tecnológica*, 32(2), 89-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Sá, M. J., Santos, A.I., Serpa, S. & Ferreira, C.M. (2021). Digitainability: competencias digitales post-COVID-19 para una sociedad sostenible. *Sostenibilidad*, 13(17), 9564. <https://doi.org/10.3390/su13179564>
- Rubén Sánchez, (2021) Educación, persona y empatía: ¿Es importante la empatía para la educación? (Bogotá: Editorial Aula de humanidades, 184 pgs.). (2023). *STEINIANA: Revista De Estudios Interdisciplinarios*, 7(7), 124-126. <https://doi.org/10.7764/Steinia-na.7.2023.9>
- Shala, L., M. & Ramosaj, S. V. (2025). Teacher Training for Inclusive Education: Challenges and Best Practices. *Balkan Journal of Interdisciplinary Research*. 11 (1) 79- 89 <https://doi.org/10.2478/bjir-2025-0007>
- Silva, M. do C. L. da, & Campos, J. A. de P. P. (2018). Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de educação de jovens e adultos: análise de pesquisas. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 22(3), 1154–1167. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11391>
- Utama, A. P., Djatmika, E. T., Wardhana, R. W., Mukhlis, I., Rahmawati, F. & Arjanto, P. (2025). The Impact of Financial Stability, Social Environment, Opportunities, and Technology on High School Students' Decision-Making. *Educational Process*. 15, 1369-1383. DOI: 10.22521/edupij.2025.15.172
- Winn, J., Hao, T., Hardaway, J. W. & Oh, H. (2024). Redefining searching in non-medical sciences systematic reviews: The ascendance of Google Scholar as the primary database. *Journal of Librarianship and Information Science* 57(3):964-973. <https://doi.org/10.1177/09610006241256393>