

Revisión Sistemática

Desigualdades de la Educación Inclusiva en Latinoamérica: Una revisión Sistemática

Inequalities of Inclusive Education in Latin America: A Systematic Review

Viviana Patricia Méndez-Munévar¹; Luis Fernando Martínez-Sarmiento^{1*}

¹ Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia

***Autor de Correspondencia:** ing.luife@gmail.com

CITACIÓN

Méndez-Munévar, V. & Martínez-Sarmiento, L. (2026). Desigualdades de la Educación Inclusiva en Latinoamérica: Una revisión Sistemática. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 4(1), 1-16.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18757994>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 22 de Mayo, 2025
Aceptado: 18 de Agosto, 2025
Publicado: 24 de Febrero, 2026

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. En los últimos años, los países latinoamericanos han mostrado un creciente interés por desarrollar políticas y marcos normativos orientados a la integración de la educación inclusiva en sus sistemas educativos. Este enfoque plantea desafíos sustantivos que exigen transformaciones profundas en las concepciones y prácticas de docentes, directivos y estudiantes, así como la implementación de nuevas estrategias didácticas capaces de equilibrar los contenidos impartidos con los ritmos y estilos de aprendizaje, con el propósito de garantizar una educación de calidad en una sociedad globalizada marcada por procesos de exclusión, migración, avance tecnológico y el impacto de la pospandemia. El presente estudio tiene como objetivo analizar las investigaciones recientes sobre desigualdades y barreras en la educación inclusiva en América Latina, con el fin de identificar principales tendencias, vacíos y desafíos emergentes. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de más de 50 estudios, aplicando el protocolo PRISMA y validando los resultados mediante la lista de verificación CASP. Se consultaron bases de datos internacionales como Scopus, SciELO y Dialnet. La revisión documental permitió establecer diversas categorías de análisis, entre ellas: la educación inclusiva como enfoque pedagógico, el diseño curricular basado en el DUA, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras del aprendizaje, y la educación inclusiva en el contexto de fenómenos sociales caracterizados por la desigualdad. Finalmente, se evidencia que la pandemia acentuó las brechas en el acceso a recursos tecnológicos y plataformas educativas, profundizando las inequidades preexistentes.

Palabras clave: Desigualdad, educación, inclusión, discapacidad, educación inclusiva

Abstract. In recent years, Latin American countries have shown a growing interest in developing policies and regulatory frameworks aimed at integrating inclusive education into their educational systems. This approach poses significant challenges that demand profound transformations in the conceptions and practices of teachers, administrators, and students, as well as the implementation of innovative didactic strategies capable of balancing instructional content with students' learning rhythms and styles. The overarching goal is to ensure high-quality education in a globalized society marked by exclusion, migration, technological advancement, and the aftermath of the pandemic. This study aims to analyze recent research addressing inequalities and barriers in inclusive education across Latin America, seeking to identify key trends, gaps, and emerging challenges. A systematic review of more than 50 studies was conducted following the PRISMA protocol, with results validated through the CASP checklist. The databases Scopus, SciELO, and Dialnet were consulted. The documentary analysis enabled the identification of several categories of analysis, including inclusive education as a pedagogical approach, curricular design based on Universal Design for Learning (UDL), the use of information and communication technologies as mediating tools for learning, and inclusive education in the context of social phenomena characterized by inequality. Finally, the findings reveal that the pandemic exacerbated disparities in access to technological resources and educational platforms, further deepening pre-existing inequities.

Keywords: Inequality, education, inclusion, disability, inclusive education

1. Introducción

La educación inclusiva en América Latina se ha configurado como un horizonte ético, político y pedagógico que cuestiona las estructuras históricas de desigualdad social. En contextos marcados por la exclusión, pensar en una escuela inclusiva implica reconocer, como plantea Skliar (2015), la diferencia como condición constitutiva de lo humano. Las desigualdades sociales, culturales y tecnológicas limitan el acceso y la participación de amplios sectores, especialmente de quienes se encuentran en los márgenes del sistema educativo. La exclusión, en este sentido, representa una fractura en las prácticas relacionales y la negación de la dignidad humana en los procesos comunitarios (Méndez-Fierros y Astudillo, 2023).

Desde una perspectiva crítica, Giroux (2001) advierte que la educación debe asumirse como una práctica de justicia social orientada a transformar las condiciones estructurales que generan exclusión y promover una ciudadanía democrática. En consecuencia, la educación inclusiva emerge como herramienta transformadora para superar brechas históricas y cuestionar los dispositivos curriculares y pedagógicos que perpetúan la desigualdad (Ainscow, 2020), un desafío que se ha visto profundizado en el contexto pospandémico por la acelerada digitalización y el agravamiento de las brechas socioeconómicas

El currículo se convierte así en un espacio de disputa y posibilidad. Gimeno Sacristán (2011) y Echeita (2022) sostienen que su diseño debe responder a la diversidad no mediante adaptaciones aisladas, sino a través de estructuras que reconozcan la pluralidad de experiencias y formas de aprendizaje. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por el CAST (2018), ofrece un marco potente para repensar la enseñanza desde la equidad y la accesibilidad, integrando el uso de TIC. Ainscow (2020) enfatiza que la inclusión es un proceso continuo de reflexión y acción orientado a eliminar barreras a la participación. Así, frente a las crecientes desigualdades sociales y digitales, la educación inclusiva, apoyada en el DUA y un enfoque crítico del currículo, se consolida como una vía para repensar la justicia educativa.

Sobre la base de este marco teórico, el estudio tiene como objetivo analizar las investigaciones recientes sobre desigualdades en educación inclusiva en América Latina, mediante una revisión sistemática de la literatura. El texto se estructura en cinco apartados: tras esta introducción, se presenta el método empleado; a continuación, los resultados de la revisión; luego, la discusión de los hallazgos; y, finalmente, las conclusiones.

2. Método

La revisión sistemática se desarrolló con el propósito de identificar las tendencias y tensiones presentes en torno a las desigualdades asociadas a la educación inclusiva en el contexto latinoamericano. Esta revisión tuvo un enfoque cualitativo y se llevó a cabo siguiendo la estructura establecida por el protocolo PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010), validándose mediante la lista de verificación CASP (Critical Appraisal Skills Programme, 2018). Dicha combinación metodológica garantiza la rigurosidad del proceso y facilita la delimitación y análisis de las categorías emergentes.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las principales categorías de desigualdades en la educación inclusiva en Latinoamérica?

¿En qué forma las categorías detectadas impactan para que se presenten desigualdades en la educación inclusiva en Latinoamérica?

Estrategia de búsqueda

Para el desarrollo del estudio, se consideraron las bases de datos Scopus, SciELO y Dialnet. El proceso de búsqueda se inició mediante la exploración de los términos “Desigualdades” —en referencia al acceso y la permanencia— y “Educación inclusiva”, lo que arrojó un número amplio de documentos que excedían el foco temático de la revisión propuesta.

Con el fin de acotar los resultados y garantizar la pertinencia de los estudios seleccionados, se definió una cadena de búsqueda unificada para la base de datos Scopus: (TITLE-ABS-KEY [inequalities AND inclusive AND education]), considerando un intervalo temporal comprendido entre los años 2000 y 2024. En el caso de las bases de datos SciELO y Dialnet, la búsqueda se realizó en español utilizando la siguiente cadena: (TITLE-ABS-KEY [desigualdades AND educación AND inclusiva]).

Criterios de selección

Con el fin de llevar a cabo la revisión, se realizó un proceso de depuración que incluyó únicamente documentos provenientes de investigaciones formales concluidas y publicadas. Asimismo, se seleccionaron aquellos estudios desarrollados en contextos latinoamericanos, independientemente del país de origen de la revista o medio de publicación. En consecuencia, se consideraron artículos científicos, tesis doctorales y capítulos de libros, siempre que se enmarcaran en el periodo comprendido entre los años 2020 y 2024.

A partir de la búsqueda inicial, se efectuaron dos fases generales de revisión documental. En la primera, correspondiente a la etapa de detección, se verificó la disponibilidad de los textos, se compararon los resultados obtenidos en las tres bases de datos y se eliminaron los registros duplicados. Adicionalmente, se excluyeron los documentos que no estaban escritos en español y se llevó a cabo una primera evaluación de la relevancia temática mediante el análisis de los títulos y resúmenes.

En la segunda fase, correspondiente a la etapa de elegibilidad, se realizó la lectura completa de los textos seleccionados, reteniendo únicamente aquellos que resultaban pertinentes para los objetivos del estudio. En la Tabla 1 se presenta un resumen cuantitativo del proceso de revisión y selección de documentos.

Tabla 1.

Resumen de las indagaciones y revisiones

Base de Datos	Búsqueda Inicial	Depuración	Primera Revisión	Segunda Revisión
Scopus	1156	50	31	30
SciELO	13	8	8	8
Dialnet	349	28	23	12

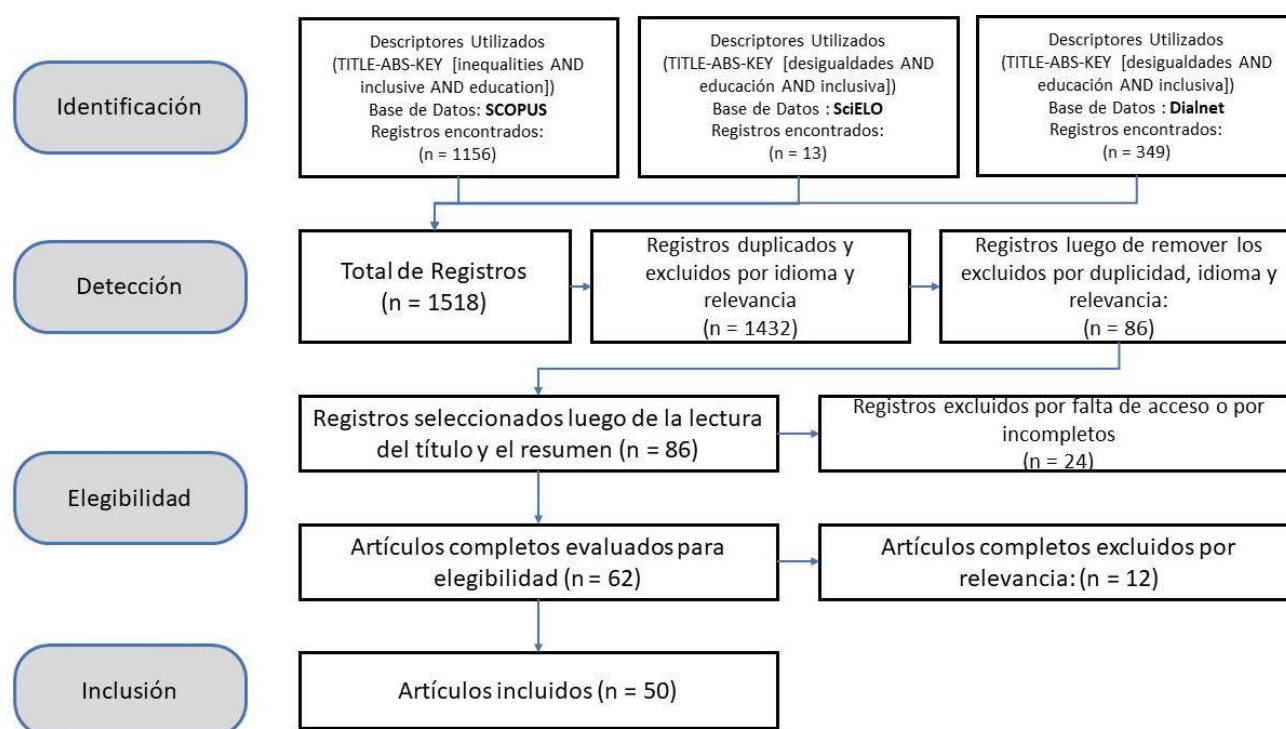
Fuente: Elaboración propia. La tabla muestra los resultados de las búsquedas y la cantidad de manuscritos resultantes de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión.

Extracción de datos

Al concluir los procesos de inclusión y exclusión, la primera revisión identificó un total de 62 documentos, de los cuales 31 correspondieron a la base de datos Scopus, ocho a SciELO y 23 a Dialnet. Durante la segunda revisión, centrada en la relevancia temática de los manuscritos mediante lectura y análisis completo, se seleccionaron 30 documentos de Scopus, ocho de SciELO y 12 de Dialnet, resultando en un total de 50 documentos. En la Figura 1 se ilustra la aplicación del protocolo PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010) durante el proceso de búsqueda, depuración y selección de los manuscritos.

Figura 1.

Declaración PRISMA, aplicado al estudio



Fuente: Elaboración propia. En la figura se observa la aplicación de las revisiones y limitaciones según los criterios mencionados, a través de la metodología PRISMA

3. Resultados

Tabla 2.

Relación de los manuscritos incluidos en la revisión documental

Referencia	Muestra	Método	Resultados/Conclusiones
Alarcón y Montáñez (2021).	Las investigaciones incluidas en la revisión estuvieron seleccionadas bajo un periodo entre 2002 – 2020. (No se reporta cantidad).	Cualitativo	Se resaltó la importancia del método TEACCH en la educación inclusiva, al organizar entornos educativos que mejoran la autonomía de estudiantes con TEA, considerando sus habilidades y necesidades individuales.
Arámbulo (2024).	50 artículos en revistas indexadas entre los años 2019 a 2023.	Cualitativo	Se encontraron las categorías más relevantes en educación inclusiva: atención a la diversidad, cultura inclusiva, necesidades especiales y políticas inclusivas.
Aranda y Jiménez Sánchez (2021).	10 docentes vinculados a los procesos de inclusión.	Cualitativo	La inclusión exige que las instituciones mejoren la infraestructura, los recursos y la formación de los docentes.
Araya Cortés et al. (2021).	Se aplicó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) a 9 profesores y para complementar la información se aplicó una entrevista semiestructurada a cinco docentes de aula y cinco educadores diferenciales.	Mixto	Las educadoras y docentes afirman que se aplican prácticas inclusivas en el aula, ya que las condiciones físicas, la planificación, el tiempo, la metodología y la evaluación son superiores a lo esperado.
Bernal et al. (2024).	Docentes de educación especial, terapeutas, estudiantes con discapacidades múltiples y sus familias. (No se reporta la cantidad).	Mixto	El estudio destaca que un enfoque inclusivo y centrado en estudiantes con discapacidades múltiples, junto con metodologías inclusivas

				y apoyo adecuado, garantiza su desarrollo y participación en la sociedad.
Bracho-Fuenmayor et al. (2023).	Estudios que representen la posición de investigadores de España, México, Ecuador, Colombia, Chile y Venezuela. (No se reporta cantidad).	Cualitativo		Se identificaron barreras como la falta de formación del profesorado en estrategias inclusivas, cambios en los procesos burocráticos, mejoras en los espacios, fortalecimiento de políticas universitarias y adaptaciones en los planes de estudio y programas.
Cancela (2022).	Allío Encuesta realizada a una muestra aleatoria de docentes durante el periodo junio-julio 2020. (No se reporta cantidad).	Cualitativo		Explica los obstáculos y las diferencias en el acceso a la tecnología digital durante la crisis sanitaria del COVID-19.
Cárcamo-Hernández y Rovira (2022).	40 estudiantes entre 13 y 18 años.	Cualitativo		Analiza cómo los relatos de vida revelan formas de exclusión que surgen dentro del sistema escolar.
Carrillo y Meza (2020).	Cinco docentes de Básica Primaria, 20 padres de familia y el personero de estudiantes de la comunidad del Colegio Distrital Murillo de Barranquilla.	Cualitativo		Las instituciones educativas deben integrar a personas con discapacidades, pero enfrentan problemas de conocimiento, resistencia al cambio y falta de sensibilidad hacia niños con necesidades educativas especiales.
Castillo-Acobo et al. (2022).	59 docentes de 6 Instituciones educativas públicas en Arequipa.	Cualitativo		Se concluye que hay cinco barreras para la inclusión: integración de la comunidad educativa, educación de los estudiantes, falta de preparación para la inclusión, resistencia a la diversidad y transición educativa.
Cobeñas (2020).	8 mujeres en condición de discapacidad, orientadores docentes y directivos a cargo de sus procesos.	Cualitativo		Se evidencian formas de exclusión hacia la población con discapacidad en el sistema escolar.
Correa (2023).	33 personas con discapacidad.	Cualitativo		El principio de progresividad muestra avances en la educación, pero el principal obstáculo es la falta de recursos para mantener la educación inclusiva.
Cruz-Picón y Hernández-Correa (2022).	23 libros, 22 artículos indexados, 5 tesis doctorales, 1 de maestría y 6 de otras fuentes.	Cualitativo		Se destaca la responsabilidad de identificar barreras para apoyar a estudiantes con necesidades especiales y la importancia de motivar a los docentes.
Cuero Angulo et al. (2022).	14 docentes y 412 estudiantes. La muestra no probabilística de tipo intencional se conformó de 66 estudiantes de Educación General Básica Superior.	Mixto		La mayoría de los estudiantes encuestados han enfrentado conflictos que les han causado malestar. Los docentes tienden a manejar estas situaciones con sanciones públicas en el aula o en otros contextos de la escuela.
Díaz-Piñeres et al. (2020).	11 personas, de las cuales uno era directivo y diez eran docentes.	Cualitativo		Se identificaron desafíos y oportunidades en la educación inclusiva, resaltando la necesidad de acompañamiento sistemático, contextualizado y liderado por la comunidad.
Díaz-Posada (2021).	23 normas legislativas de Colombia.	Cualitativo		Se concluye que entender las políticas de educación inclusiva y su evolución histórica ayuda a conocer la transición de la educación especial a la educación inclusiva.
Espinoza et al. (2021).	88 profesores, 67 mujeres y 21 hombres, que trabajaban en dos centros educativos de la Región de Coquimbo, en Chile.	Cuantitativo		El instrumento incluye: relaciones docentes-alumnos, prácticas de educación especial, reflexión, formación docente, y colaboración con familias.

Flores et al. (2024).	Normas ecuatorianas referentes a discapacidad.	Cualitativo	La aplicación efectiva de políticas públicas puede mejorar la educación inclusiva en Ecuador, requiriendo compromiso estatal y participación social activa.
García (2020).	Normas legislativas de Colombia.	Cualitativo	El marco jurídico actual de la educación inclusiva no transforma significativamente la educación ni a sus integrantes. Es necesario buscar un enfoque alternativo basado en una perspectiva ética sobre la alteridad que replantee cómo convivir en la escuela.
García et al. (2024).	20 docentes.	Cualitativo	Los hallazgos destacan la necesidad de una formación integral que incluya habilidades prácticas y promueva una cultura escolar inclusiva. Es crucial que los maestros adapten sus métodos y creen entornos respetuosos para la diversidad en las aulas.
Garzón (2020).	7 docentes del programa de diseño gráfico, se les practicó una encuesta de 10 preguntas.	Cualitativo	La formación por ciclos propedéuticos es parte de la educación inclusiva, naciendo tanto de una necesidad social como de la demanda empresarial por una formación interdisciplinaria. Es crucial establecer pautas de relacionamiento, tolerancia y aceptación.
Guaña-Moya y Altamirano (2024).	Revisión crítica y síntesis de la literatura académica existente. (No se reporta la cantidad).	Cualitativo	El uso de software en la educación inclusiva inicial está en aumento, pero no todos son igualmente efectivos y muchos educadores no se sienten preparados para utilizarlos bien.
Guillén y Flores-López (2024).	10 docentes de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense –Recinto Universitario Bluefields.	Cualitativo	La institución y los docentes son responsables de una educación inclusiva que valore la diversidad cultural y fomente una ciudadanía responsable y sostenible.
Hernández y Samada (2021).	25 docentes.	Mixto	La encuesta buscó conocer la opinión de los docentes sobre la educación inclusiva según el marco legal educativo en Ecuador. El 60% de los docentes rara vez está familiarizado con estas normativas.
Inostroza-Barahona (2021).	Coordinadores de programas de integración escolar. (No se reporta cantidad).	Cualitativo	Se observa una gran disposición hacia la educación inclusiva; no obstante, hay diferencias y dificultades en su implementación y práctica.
Lara-Cruz et al. (2020).	551 docentes.	Cuantitativo	La aceptación docente de la educación inclusiva puede mejorar con una capacitación más amplia y efectiva sobre los diferentes tipos de necesidades.
Larrazábal et al. (2021).	2 escuelas públicas.	Cualitativo	Se analizan las condiciones necesarias para la inclusión de estudiantes sordos, resaltando las prácticas docentes y culturales de la comunidad escolar como claves para la inclusión.
Larrotta y Uribe (2023).	113 docentes de Santander.	Cuantitativo	Existe una alta disposición hacia la educación inclusiva, pero hay limitaciones en el diseño curricular y en los apoyos pedagógicos como tiflólogos, intérpretes y herramientas tecnológicas y didácticas.
López-López et al. (2022).	11 estudiantes universitarios.	Mixto	La transformación de los espacios académicos hacia entornos virtuales incrementó los riesgos de exclusión en los ámbitos cultural, político, afectivo y económico.
Machado y Fonseca (2021).	116 docentes.	Cuantitativo	La investigación sobre Educación Física en clases remotas en Brasil revela que, a pesar de los esfuerzos neoliberales por incluir a todos,

				el cambio hacia un enfoque fascista ha debilitado estas políticas y fomentado prácticas excluyentes.
Marulanda et al. (2022).	Cuestionario on-line que constaba de 47 preguntas, el cual fue diligenciado por 61 Docentes pertenecientes a diversos niveles del sistema educativo colombiano.	Cuantitativo		Tener un posgrado en educación y trabajar en entornos que promuevan la diversidad son variables clave que influyen en las creencias de los profesores encuestados.
Maturana y Mahecha (2020).	Documentos sobre la Educación Inclusiva, aplicada en la modalidad de formación a distancia y virtual. (No se reporta cantidad).	Cualitativo		Los resultados y la discusión sugieren fortalecer esta formación para hacer efectiva la política internacional de educación para todos.
Medina-Romero (2024).	6 grupos (Instituciones Educativas) compuestos por 59 profesores (entre 9 y 10 profesores para cada grupo).	Cualitativo		El estudio identificó obstáculos para la educación inclusiva: integración de la comunidad, nivel educativo de los estudiantes, preparación inadecuada y resistencia a la diversidad.
Méndez-Fierros y Astudillo (2023).	10 migrantes de origen haitiano.	Cualitativo		Descripción del fenómeno migratorio en América Latina.
Mesías et al. (2022).	1.742 cuestionarios válidos.	Cuantitativo		La investigación señala áreas críticas para mejorar la educación inclusiva: la disponibilidad de instalaciones y materiales, la participación de los alumnos en actividades educativas y extracurriculares, y el desarrollo profesional del personal docente y de apoyo.
Moreira et al. (2023).	3 estudiantes universitarios con discapacidad visual severa y baja visión.	Cualitativo		Se resaltó la relevancia de la formación pedagógica inclusiva para el profesorado y la incorporación de recursos inclusivos.
Muñoz-Ortiz et al. (2023).	Investigación documental orientado a estudios del DUA.	Cualitativo		Recomienda adoptar el diseño universal del aprendizaje como enfoque educativo para promover la inclusión en las escuelas de Ecuador.
Ocampo (2021).	Publicaciones de alta relevancia sobre educación inclusiva. (No se reporta cantidad).	Cualitativo		La educación inclusiva es un ámbito ontológico y epistemológico basado en la poscrítica, que necesita procesos decoloniales considerando la realidad actual.
Otondo y Núñez (2023).	130 profesores que se desempeñan en educación básica.	Cuantitativo		Los resultados muestran que el instrumento es válido y fiable para evaluar la identidad profesional inclusiva de docentes de 1° a 8° básico en el Gran Concepción.
Palominos (2022).	699 estudiantes de educación diferencial y 20 docentes universitarios.	Cualitativo		Muchos maestros en formación muestran deficiencias en el uso de TIC, lo que exige un rediseño curricular.
Perera et al. (2022).	Entrevistas semiestructuradas, grupales e individuales a 20 docentes.	Cualitativo		La actitud del profesorado ante las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad muestra la necesidad de formación en este ámbito y un firme compromiso institucional de la universidad para apoyar y capacitar a los docentes.
Pérez-Hernández (2022).	90 profesores.	Cuantitativo		En promedio, los participantes muestran una actitud positiva hacia los principios y la aplicación de la educación inclusiva, pero tienen una actitud menos favorable respecto a las condiciones actuales para promoverla.
Reinoso et al. (2024).	20 docentes.	Cuantitativo		Los docentes son fundamentales para establecer un entorno educativo que garantice igualdad de oportunidades y respete la diversidad.
Reyes et al. (2020).	50 artículos.	Cualitativo		Hay colaboración con actores educativos, pero se necesita mejorar la coordinación. Los docentes y orientadores necesitan más

					motivación para usar herramientas pedagógicas, ayudar con familias, recibir formación continua y establecer políticas inclusivas.
Reyes y Prado (2020).	113 documentos publicados en la última década sobre educación inclusiva y TIC.	Cualitativo		Las TIC se transforman en herramientas de apoyo que impulsan la educación inclusiva.	
Serna, A. y Serna, E. (2023).	40 docentes y 5 directivos de centros con rangos de edad entre los 25 y los 65 años, 36 Mujeres y 9 Hombres, con experiencia docente entre 6 y 27 años.	Cualitativo		Los docentes basan su conocimiento de inclusión en su experiencia personal. Es vital tener sistemas educativos que respondan a las necesidades de los estudiantes.	
Soledispa et al. (2023).	15 artículos.	Cualitativo		Los hallazgos indican que la IA puede personalizar el aprendizaje y apoyar a todos los estudiantes equitativamente, pero enfrenta desafíos éticos como la deshumanización y la privacidad de los datos. Es esencial abordar estos temas para implementar la IA éticamente en la educación.	
Tello-Zuluaga et al. (2023).	5 docentes y 1 Psico orientador de la Institución Educativa Inclusiva Joaquín Vallejo Arbeláez (IEJVA).	Cualitativo		Los docentes reconocen y valoran las prácticas inclusivas en la institución, impulsadas por su formación, experiencia en contextos inclusivos y el apoyo institucional.	
Vega (2021).	Documentos de Ecuador y España. (No se reporta cantidad).	Cualitativo		La educación inclusiva de calidad puede mejorarse mediante capacitaciones que ofrezcan herramientas pedagógicas y tecnológicas adecuadas para los maestros.	
Vidal y Cardona (2023).	22 estudiantes y egresados de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, así como de la Maestría en Educación.	Cualitativo		El análisis de las narrativas concluye que ignorar las singularidades ha llevado a formas de exclusión naturalizadas en la labor docente.	

Nota: La tabla permite visualizar, los 50 manuscritos revisados, junto con una descripción de los resultados obtenidos, el método aplicado, la muestra y la referencia de los autores con su año de publicación.

Evaluación de la calidad de las investigaciones de los manuscritos

Con el fin de verificar la calidad de los documentos que fueron analizados en el proceso de la presente revisión sistemática, se adaptaron las preguntas de la lista de verificación CASP (Critical Appraisal Skills Programme, 2020), para hacer una valoración de la integridad y coherencias de los manuscritos incluidos.

El propósito de aplicar esta metodología se centra, en establecer si los documentos analizados cumplen o no con una serie de criterios que son comunes en los manuscritos de mayor calidad, coherencia y validez. De esta forma, se estableció que, en cada uno de dichos aspectos, los escritos revisados superaron el 90% de esta verificación. En la tabla 3, se puede apreciar los resultados de esta metodología (Ver Tabla 3. Evaluación de la calidad de los documentos – CASP).

Tabla 3.
Evaluación de la calidad de los documentos – CASP

Lista de Verificación – CASP	Sí	No	No sé
¿La revisión se centró en una pregunta específica?	48	0	2
¿Los autores buscaron los artículos apropiados?	47	0	3
¿Se incluyeron todos los estudios clave y relevantes?	50	0	0
¿Los autores evaluaron adecuadamente la calidad de los estudios incluidos?	48	2	0
Si se combinaron los resultados de la revisión, ¿fue apropiado hacerlo?	46	4	0
¿Se presentaron los resultados principales de la revisión?	50	0	0
¿Qué tan exactos son los resultados?	45	0	5

¿Son aplicables los resultados a la población local?	46	0	4
¿Se tuvieron en cuenta todos los resultados relevantes?	46	0	4
¿Los beneficios justifican los perjuicios y costos?	50	0	0

Nota: La tabla muestra las preguntas adaptadas de la lista de verificación de calidad.

4. Discusión

A partir de la revisión sistemática de los documentos examinados, se logró sintetizar los resultados y hallazgos de los autores en cuatro categorías, que se desglosan a continuación.

La educación inclusiva como enfoque

El escenario actual exige una resignificación de conceptos como discapacidad, inclusión y currículo, promoviendo la construcción subjetiva del individuo (Vidal y Cardona, 2023). En este contexto, la discapacidad ya no puede considerarse únicamente como una condición inherente al ser humano.

El paradigma ha evolucionado y, desde una perspectiva social, la discapacidad se reconceptualiza como el resultado de la interacción entre la persona y su entorno, generando barreras de tipo actitudinal, ambiental o contextual. De hecho, puede entenderse como una limitación impuesta por el contexto para acoger a los individuos y garantizar su pleno desarrollo. Se trata de un desafío social que implica incluir a todos los ciudadanos en condiciones de calidad y bienestar.

Los factores culturales, contextuales y sociales configuran las condiciones de existencia del ser humano, estructurando su subjetividad (Larrazábal et al., 2021). En consecuencia, la diferencia constituye un aspecto identitario a nivel individual, determinado por las circunstancias que rodean al sujeto y que repercuten en sus oportunidades, limitaciones y experiencias (Ocampo, 2021). Por tanto, la diferencia y la injusticia están estrechamente vinculadas, afectando las posibilidades de desarrollo y aprendizaje del individuo. En este sentido, las barreras que enfrenta la persona pueden considerarse como discapacidades, en tanto obstaculizan el pleno ejercicio de sus derechos (Tello-Zuluaga et al., 2023).

Por el contrario, la educación inclusiva representa un compromiso con la convivencia escolar que respeta las singularidades de cada individuo y reconoce su contribución a la construcción social (Muñoz-Ortiz et al., 2023; Cruz-Picón y Hernández-Correa, 2022). Uno de sus principales objetivos se centra en la generación de estrategias y espacios de participación para personas con discapacidad, orientados a eliminar las barreras impuestas por el contexto (Correa, 2023; Inostroza-Barahona, 2021). Sin embargo, el concepto se ha ampliado para abarcar problemáticas, fenómenos y experiencias sociales más amplias que enfrentan las comunidades en la actualidad (Arámbulo, 2024; Díaz-Piñeres et al., 2020).

Desde esta perspectiva, es necesario abrir espacios a la diversidad, a categorías emergentes de constitución social no contempladas y a nuevos fenómenos sociales (Ocampo, 2021). Así, la educación inclusiva no debe interpretarse como un proceso de asimilación o integración a un colectivo, sino como la construcción de la identidad subjetiva y el reconocimiento del otro.

Las políticas públicas han adquirido relevancia en la legislación y normativa de los sistemas educativos latinoamericanos. No obstante, en las instituciones escolares persisten prácticas que limitan o impiden el acceso y la permanencia en una educación de calidad (Inostroza-Barahona, 2021), situación influida por factores como migración y pobreza. Esta realidad contribuye a bajos desempeños académicos y, en muchos casos, a la deserción escolar.

Adicionalmente, desde una perspectiva ética y sociopolítica, los derechos son inalienables. Aunque la mayoría de los países latinoamericanos han establecido marcos de política pública que reconocen estos derechos, profundizar en cuestiones como la educación inclusiva permite visibilizar a individuos y comunidades que han debido reivindicar su dignidad vulnerada (Machado y Fonseca, 2021; Bracho-Fuenmayor et al., 2023).

Diseño Curricular - DUA

El sistema educativo valida prácticas y situaciones de desigualdad social (Moreira et al., 2023), amparados en decisiones políticas que estratifican el acceso a la educación y su calidad (Cárcamo-Hernández y Rovira, 2022). Por esta razón, en los últimos años se han generado colectivos y movimientos sociales en Latinoamérica, que promueven cambios orientados a la emancipación del actual orden político, económico y social.

La praxis desde la inclusión se puede visibilizar desde un nuevo llamado a la didáctica y la metodología (Larrotta y Uribe, 2023; Reyes et al., 2020). Lo anterior, centrado en la transversalización y contextualización del saber para el sujeto inmerso en el proceso de aprendizaje. En tal sentido, se construye conocimiento desde perspectivas locales, nacionales y globales. Por estas razones la educación inclusiva, puede validarse como proyecto social, político y cultural, orientado a la construcción de comunidades que desde su interacción aportan saberes, relaciones y representaciones a su realidad, para transformar las desigualdades en oportunidades de tejido social (Vega, 2021).

Desde el aula escolar, surgen iniciativas pedagógicas y metodológicas orientadas a una educación de calidad, procesual, relacional, heterogénea y más humana (Espinoza et al., 2021). Una de ellas, es el diseño curricular como elemento con alto potencial para dinamizar procesos de inclusión desde el enfoque de la diferencia (Muñoz-Ortiz et al., 2023). Visto así, se enuncia el Diseño Universal del Aprendizaje, como alternativa para el desarrollo y la participación de los estudiantes (Araya Cortés et al., 2021). Dicha estrategia, tiene el potencial de dinamizar procesos de inclusión, desde la emocionalidad, la diversidad y las experiencias pedagógicas del estudiantado (Inostroza-Barahona, 2021). Es innegable, que existen condiciones contextuales que pueden generar barreras o facilitadores en la vida de las personas. Sin embargo, la escuela debe procurar vías de participación y desarrollo que potencien las habilidades, intereses y aprendizajes encauzados en la superación de las limitaciones (Vidal y Cardona, 2023).

Un elemento clave que incide en el alcance de los propósitos académicos y en general en el desarrollo de la persona, es el currículo (Tello-Zuluaga et al., 2023). A este respecto, se destaca el diseño curricular en torno a tres grandes redes. En primer lugar, la afectividad. Está vinculada al componente socioemocional del ser humano, presente en todas las actividades y vivencias del individuo (López-López et al., 2022). Por lo tanto, toda experiencia educativa debe contemplar la socio-emocionalidad, promoviendo el interés y la motivación del estudiante como parte estructural del proceso (Machado y Fonseca, 2021).

En segundo lugar, un currículo inclusivo, debe dar respuesta a los estudiantes desde múltiples opciones metodológicas (Larrotta y Uribe, 2023). En tal dirección es fundamental diversificar las estrategias de enseñanza al interior del aula. Se busca generar experiencias sensoriales que favorezcan los estilos de aprendizaje, permitan el procesamiento de información y en general potencien el desarrollo de procesos mentales (Alarcón y Montánchez, 2021; Moreira et al., 2023).

Finalmente, se destacan las redes estratégicas como el tercer componente del diseño curricular. Este elemento está orientado a ampliar las posibilidades de participación, en la planificación de experiencias que le permitan a niños y adolescentes construir sus propios saberes y aplicarlos en situaciones concretas, es evidenciar el alcance de los propósitos trazados a partir de la acción de quien está aprendiendo.

Implementar acciones educativas desde estos principios, favorecen aprendizajes significativos, mejoran los desempeños académicos y mantienen la motivación de los estudiantes, lo cual se traduce en prácticas inclusivas.

Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas posibilitadoras o mediadoras del aprendizaje

La sociedad actual se ha caracterizado por un acelerado desarrollo tecnológico. En tal sentido, la educación y la escuela no pueden desconocer el uso de internet, de la tecnología digital e incluso de la inteligencia artificial (Soledispa et al, 2023). Sin embargo, el panorama

a nivel latinoamericano presenta algunos puntos comunes que afectan la calidad educativa y agudizan las grietas pedagógicas y sociales (Palominos, 2022).

En primer lugar, las tecnologías de la información y comunicación son elementos o herramientas de mediación que apoyan la metodología y didáctica docente (Palominos, 2022). A su vez, se convierten en vehículos que acercan categorías del actual mundo globalizado al aula escolar (Reyes y Prado, 2020). No obstante, las realidades socioeconómicas de niños y adolescentes determinan el acceso a la tecnología o su imposibilidad de acercamiento a ella (Cancela Allío, 2022). El recorrido bibliográfico, da cuenta que las comunidades vulnerables como escuelas rurales, o ubicadas en zona de riesgo social tienen altas posibilidades de exclusión social y escolar y en su mayoría no cuentan con acceso a recursos tecnológicos (Mesías et al., 2022).

Por otra parte, aludiendo a la situación que se vivió por causa de la pandemia COVID-19, en varios estudios se encuentran una serie de reflexiones importantes. El paso abrupto a una educación posiblemente catalogada como “remota”, no permitió las reflexiones pertinentes y el diseño de estrategias que favorecieran reales procesos de aprendizaje. La percepción de algunos maestros está en perspectiva de supervivencia a una difícil situación pedagógica y personal. Un proceso de adaptación requiere planificación. En tal medida, la respuesta educativa generada en el contexto de la emergencia sanitaria posiblemente apuntó a un retroceso en los avances alcanzados en materia de Educación Inclusiva (Machado y Fonseca, 2021).

La anterior afirmación se fundamenta, en experiencias que evidencian cómo la realidad que se vivió marginó a grandes grupos poblacionales por razones económicas y sociales. La pandemia limitó los procesos de socialización e interacción y sus efectos ya se perciben en la salud mental de niños y adultos, aun así, se espera que estas dificultades perduren por una cercana franja temporal, impactando la emocionalidad de las comunidades (López-López et al., 2022). En consecuencia, se podría afirmar que la pandemia acentuó las desigualdades en cuanto al acceso a tecnología, conexión a internet, uso y dominio de plataformas educativas.

La educación inclusiva en el marco de fenómenos sociales marcados por la desigualdad

El análisis realizado evidencia que América Latina y el Caribe, conjugan una serie de realidades sociopolíticas que dan cuenta de marcadas desigualdades e inequidades sociales (Méndez-Fierros y Astudillo, 2023). De hecho, se comparten características comunes como la diversidad étnica y cultural; descendencias africanas, indígenas, pueblos en desplazamiento con índices históricos de discriminación, que, aunque con globales realidades y matices diferentes se ven inmersos en ejercicios de exclusión.

Al llegar a este punto, es conveniente señalar el impacto de las representaciones sociales, en articulación con realidades como la migración, la discapacidad, la pobreza, en tanto, todas estas realidades se conjugan con simbolismos sociales para fortalecer prácticas de exclusión social e incluso generan prejuicios. En general, los tres fenómenos descritos permiten evidenciar situaciones como limitación en acceso a servicios básicos como salud, educación y vivienda a consecuencia de un estatus migratorio y sus limitantes legales en países de acogida (Garzón, 2020).

La migración se podría considerar una problemática de múltiples aristas, acentuada en la actualidad, como resultado de la globalización y de la ampliación de brechas económicas y sociales que han erigido el actual “orden mundial”. Dentro de las vivencias producto de la migración, se documentan categorías como: Diáspora, demarcada por el abandono del arraigo y la cultura originaria de los sujetos para realizar extensos recorridos en precarias condiciones de vida (Méndez-Fierros y Astudillo, 2023).

Otro elemento por considerar es el desarraigo cultural, dado que implica el encuentro con nuevos territorios, comunidades y culturas, mediante un recorrido, marcado por la desventaja con el entorno. En consecuencia, se asumen barreras lingüísticas, culturales y escolares a través de las cuales se enfrentan procesos de adaptación marcados por el duelo y la separación con la cultura de origen.

Tensiones

Uno de los puntos de controversia respecto a la educación inclusiva y su implementación es la evaluación. Se perciben dificultades en este proceso, en cuanto se mantienen marcos normativos estandarizados para medir el aprendizaje. Al respecto, se sugiere, vincular la enseñanza inclusiva a técnicas mediadas por estrategias como el diseño universal para el aprendizaje, la retroalimentación, el diseño de ajustes razonables y en general, hacia métodos de evaluación formativa que permitan dar respuesta a la comprensión de las singularidades del ser humano (Larrazábal et al., 2021; Araya Cortés et al., 2021).

Desde un plano socio político se reconoce el avance de la educación inclusiva orientada hacia la reducción de las desigualdades. Sin embargo, dicho desarrollo está marcado abiertamente por la disimilitud entre la teoría y la práctica (Larrotta y Uribe, 2023). Lo anterior, dado que, en países de América Latina, la inclusión se ha convertido en una categoría abstracta que ha generado esperanzas utópicas desde la retórica de la política pública, en las propuestas educativas de las instituciones escolares e incluso en los planes de desarrollo de grandes ciudades (Cárcamo-Hernández y Rovira, 2022; Díaz-Posada, 2021). Aun así, no se ha logrado generar estrategias concretas para su implementación, ratificando situaciones de discriminación desde escenarios como la deserción escolar, el aumento de la pobreza, la ampliación de brechas digitales, la persistencia de representaciones sociales que se materializan en prejuicios, el uso de lenguaje peyorativo e incluso la supervivencia de aulas especiales para estudiantes con discapacidad (Reyes y Prado, 2020; García, 2020; Cobeñas, 2020).

En lo que concierne a los maestros, algunas investigaciones, dan cuenta de percepciones de desconocimiento respecto a las políticas públicas y referentes conceptuales en torno a la educación inclusiva (Serna y Serna, 2023), lo cual genera una dificultad en la implementación de esta (Díaz-Piñeres et al., 2020). De forma generalizada, se enuncia una disposición positiva respecto al tema (Lara-Cruz et al., 2020). Sin embargo, muchos de los ejercicios pedagógicos y curriculares desarrollados en el aula responden a ejercicios de auto didáctica por parte de algunos maestros, prácticas intuitivas o la búsqueda por dar respuesta a situaciones que se presentan en el aula (Larrotta y Uribe, 2023). Aun así, se reconocen pocas iniciativas de formación, sensibilización y motivación que vinculen al magisterio hacia la implementación de prácticas pedagógicas y curriculares inclusivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde la organización administrativa de los sistemas educativos, se requiere desarrollar jornadas de sensibilización con el mayor número de maestros (Carrillo y Meza, 2020), para reiterar la importancia del rol docente en la movilización de escuelas inclusivas (Perera et al., 2022; Cuero Angulo et al., 2022). A este respecto, es importante reivindicar la figura del maestro para destacarlo en compañía del estudiante como protagonista del escenario escolar (Pérez-Hernández, 2022; Marulanda et al., 2022) y fortalecer así, su potencial para alcanzar una educación inclusiva de calidad (García et al., 2024; Castillo-Acobo et al., 2022).

5. Conclusión

Los derechos, en teoría, son inherentes al ser humano e inalienables. No obstante, las problemáticas que surgen al abordar la inclusión evidencian ausencias y la necesidad de reivindicar principios normativos vulnerados. En este contexto, fenómenos como la migración, la construcción de la subjetividad y la inclusión forman parte de realidades entrelazadas en el escenario educativo. Desde esta perspectiva, la ley por sí sola no garantiza el respeto ni el reconocimiento de la dignidad humana. A pesar de la existencia de normativa, la revisión bibliográfica documenta situaciones en las que los individuos son ignorados o discriminados por factores como estatus social, pobreza, origen, condición de discapacidad o prejuicios. Por tanto, en el ámbito educativo, el desafío consiste en asegurar que todo estudiante encuentre en el sistema escolar las condiciones necesarias para desarrollar plenamente sus potencialidades (García, 2020).

Asumir la educación inclusiva implica que las acciones, procesos y prácticas pedagógicas y sociales desarrolladas en el contexto escolar estén orientadas al reconocimiento de la diversidad. En este sentido, el currículo, la pedagogía y la evaluación deben responder al

propósito de reconocer al sujeto y facilitar su desarrollo y aprendizaje considerando sus características identitarias (Aranda y Jiménez Sánchez, 2021). Es fundamental proyectar la inclusión en el ámbito escolar mediante la adopción de elementos epistemológicos y pedagógicos vinculados al diseño curricular, las estrategias de enseñanza y los procesos de evaluación (Otondo y Núñez, 2023). Desde esta perspectiva, la educación debe planificarse y reflexionarse en función de la realidad contextual en la que se desarrolla el proceso educativo.

En consonancia con lo anterior, resulta imperativo diseñar currículos flexibles y participativos. Para ello, se propone generar espacios de participación para todos los miembros de la comunidad educativa, a través de procesos de reflexión, adaptación y toma de decisiones orientados a la resolución de problemáticas contextuales (Hernández y Samada, 2021). Finalmente, es crucial destacar que la educación inclusiva constituye una herramienta estratégica para enfrentar las desigualdades sociales y la exclusión, ya que facilita la movilidad social y proporciona al individuo las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades y capacidades, generando oportunidades de superación personal y de diseño de proyectos de vida.

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>
- Alarcón, M. y Montánchez, M. (2021). El método tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación: una educación inclusiva. *REFCaE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*, 9(3), 188–197. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3521>
- Arámbulo, J. (2024). Una mirada a la educación inclusiva de las escuelas en Lima Metropolitana, 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 1211 – 1226. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1667>
- Aranda, M. y Jiménez, C. (2021). Sensibilización docente en procesos eficientes de inclusión educativa. *Explorador Digital*, 5(3), 38-60. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1751>
- Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N., y Véliz, B. (2021). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU*, 2(3), 61-81. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>
- Bernal, A., Medina, P., Cholango, E., Zamora, A., Zamora, C., y López, I. (2024). Educación especial en metodologías de discapacidad múltiple intelectual y física: Un enfoque inclusivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3229-3248. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11544
- Bracho-Fuenmayor P., Guillén J., Boscán M. y Pulido-Iparraguirre, C. (2023). Justicia, oportunidades y capacidades en Educación inclusiva universitaria, perspectivas según Rawls y Sen. *Revista de filosofía*, 40(105), 192-213. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7860144>
- Cancela Allío, V. (2022). Desigualdades digitales en secundaria en emergencia sanitaria. Una mirada desde la educación inclusiva. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 63-79. <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.3>
- Cárcamo-Hernández, O. y Rovira, J. (2022). Cuando la exclusión escolar se presenta como "oportunidad": una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET). *Revista Colombiana de Educación*, (85), 121-142. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11879>
- Carrillo, S. y Meza, N. (2020). Evaluación de políticas de inclusión en institución educativa del distrito especial de Barranquilla. *Revista Ingeniería, desarrollo e innovación*, 2. <https://doi.org/10.32012/26195259/2020.v2i2.80>
- CASP. (2020). CASP Checklist. <https://bit.ly/3yrKrW6>
- CAST. (2020). *Sobre el diseño universal para el aprendizaje*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl#.Xoye5YgzbIU>
- Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-González, J. y Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>

- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(1), 65–81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Correa, J. (2023). Principio de progresividad y no reversibilidad en educación inclusiva para población con discapacidad en Colombia. *Praxis & Saber*, 14(39), 1. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.15781>
- Cruz- Picón, P., y Hernández -Correa, L. (2022). Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 13(1), 57-70. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221301.05>
- Cuero, A., Lara, F., y Andino, R. (2022). Prácticas inclusivas mediante la formación de profesores responsivos: caso de una institución de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2292-2313. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2378
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C. y Sierra-Delgado, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Díaz-Posada, L. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161–182. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207–218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Espinoza, L., Lagos, N., Hernández, K., y Ledezma, D. (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. *CS*, (34), 17-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>
- Flores, E., Flores, S. y Flores, A. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. 5. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1936>
- García (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. (2020). *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- García, G., Delgadillo, F., Escobedo, L., Gaona, T., y Monsivais, M. (2024). Preparación Docente: la Clave para la Educación Inclusiva, con Énfasis en Alumnos con Discapacidad y Dificultades Severas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 6616-6629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10025
- Garzón, C. (2020). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior que ofertan programas por ciclos propedéuticos en Bogotá 2010-2020: revisión de la literatura. *Revista Redipe*, 9(7), 71-90. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/revfac-med.v63n3sup.49329>
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* España, Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 15, 60-66.
- Guaña-Moya, J., y Altamirano, M. (2024). Herramientas de software para la educación inclusiva en la etapa de educación inicial. *CONECTIVIDAD*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v5i2.125>
- Guillén, H. y Flores-López, W. (2024). Desafíos de una educación inclusiva en los procesos de formación de estudiantes universitarios de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) Recinto Bluefields. *Revista Científica de FAREM-Esteli*. 145-163. <https://doi.org/10.5377/farem.v12i48.17527>
- Hernández, P., y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Inostroza-Barahona, C. (2021). Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social. *Revista Saberes Educativos*, (6), 200–211. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60716>
- Lara-Cruz, A., Ángeles-Llerenas, A., Katz-Guss, G., Astudillo-García, C., Rangel-Eudave, N., Rivero-Rangel, G., Salvador-Carulla, L., Madrigal-de León, E., y Lazcano-Ponce, E. (2020). Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo asociado con la aceptación del modelo de educación inclusiva en docentes de educación básica. *Salud Pública de México*, 62(5), 569-581. <https://doi.org/10.21149/11204>

- Larrazabal, S., Palacios, R., y Espinoza, V. (2021). Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 75-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075>
- Larrosa, D y Uribe, A. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: contextos escolares colombianos. *International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- López-López, C., Macías-Esparza, L. y Navarro, A. (2022). Exclusión educativa universitaria: Los desafíos para la educación inclusiva durante el COVID-19. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 283–308. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.038>
- Machado, R. y Fonseca, D. (2021). Docência em educação física inclusiva: esgotamentos vividos no contexto do ensino remoto brasileiro. *Educación Física y Ciencia*, 23(3). <https://doi.org/10.24215/23142561e188>
- Marulanda, E., Basto, C., y Hernández, M. (2022). ¿Lejos del verano?: creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad. *Siglo Cero*, 53(1), 29–49. <https://doi.org/10.14201/scero20225312949>
- Maturana, G. y Mahecha, L. (2020). Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(1), 36-58. <https://www.ie-salc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/232>
- Medina-Romero, M. (2024). *La inclusión en las instituciones educativas públicas de México: realidad, avances y limitaciones recientes*. <https://doi.org/10.56183/soar.v6iEBOA06.20>.
- Méndez-Fierros, H. y Astudillo, R. (2023). Representaciones sociales de racismo y exclusión social. Migraciones haitianas contemporáneas en América Latina. *REMHU: Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, 31(67), 161–176. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006710>
- Mesias, K., Castillo, R., y Vargas, A. (2023). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *EduSol*, 22(78), 56-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475769827005>
- Moreira, J., Delgado, E., Moreira, Y. y Briones, M. (2023). Percepciones sobre la Educación Inclusiva Universitaria en los Estudiantes con Discapacidad Visual. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(2), 218–237. <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/499>
- Muñoz-Ortiz, W., García-Mera, G., Esteves-Fajardo, Z. y Peñalver-Higuera, M. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 167-183. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550>
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 12(2), 438–467. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>
- Otondo, M. y Núñez, M. (2023). Adaptación y validación de un instrumento para conocer la identidad profesional docente con foco en educación inclusiva. *Revista Conhecimento Online*, 1, 33–61. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565>
- Palominos, M. (2022). *Las TIC en la formación del profesor de educación diferencial para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales* [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación – Universidad de Sevilla.
- Perera, V., Melero, N., y Moríña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14071512005>
- Pérez-Hernández, M. (2022). Actitudes docentes sobre educación inclusiva. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 77(771), 49–66. <https://doi.org/10.51378/eca.v77i771.7741>
- Reinoso, W., Manzaba, D., García, F., Vera, S., y García, C. (2024). El Papel del Docente en la Promoción de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10550-10568. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10359
- Reyes, A., Castiblanco, A., Ruiz, A. y Angarita, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 31. 86. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>

- Reyes, R. y Prado, A. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2), 479–497. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781>
- Serna, A. y Serna, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145–157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia* 11(1) p 33-43.
- Soledispa, P., Aguilar, G., Crespo, O. y Carranco, S. (2024). Inteligencia Artificial y Educación Inclusiva: Herramienta para la Diversidad en el Aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42215. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)215](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)215)
- Tello-Zuluaga, J., Ochoa, E. y Herrera, J. (2023). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (70), 55–88. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a4>
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vega, E. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>
- Vidal, L. y Cardona, Á. (2023). Narrativas de la singularidad: las huellas de la experiencia escolar como aporte a la construcción de una sensibilidad inclusiva. *Revista Senderos Pedagógicos*, 15(1), 153–167. <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1201>