



Marín-González, F., Grabiell-Madera, C., Sánchez-Ayazo, A. y González Sáez, A., (2026). *Prácticas pedagógicas para la inclusión educativa en Latinoamérica: Una revisión sistemática y metanalítica*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(2), 79-94.

<https://doi.org/10.6018/rifop.704111>

Prácticas pedagógicas para la inclusión educativa en Latinoamérica: una revisión sistemática y metanalítica

Pedagogical practices for educational inclusion in Latin America: a systematic and meta-analytic review

Freddy Marín-González

Departamento de Humanidades, Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-3935-8806>

Carlos Mauro Grabiell-Madera

Doctorado en Educación, Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. <https://orcid.org/0009-0008-9240-4112>

Arnold Enrique Sánchez-Ayazo

Corporación Universitaria Americana, Montería, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5252-9032>

Andrea Paola González Sáez

Corporación Universitaria Americana, Montería, Colombia. <https://orcid.org/0009-0006-6933-5302>

Resumen

La educación inclusiva para estudiantes con discapacidades y trastornos conlleva adaptaciones curriculares en métodos pedagógicos que aborden condiciones intelectuales, motoras o sensoriales, mediante ajustes razonables conforme a ritmos y estilos individuales de aprendizaje. Este artículo examina, vía revisión sistemática de literatura en bases como WOS, SCOPUS, SciELO, REDALYC, EBSCO y Dialnet, las prácticas pedagógicas latinoamericanas para eliminar barreras en el sistema educativo regular, prevenir la segregación y favorecer intervenciones estudiantiles efectivas. Se seleccionan artículos usando la metodología PRISMA, integrando los últimos años, período de profundización en inclusión vía políticas específicas en Latinoamérica. Los descriptores giran en torno a Prácticas Pedagógicas e Inclusión Educativa, con metaanálisis complementario para representación estadística. Los resultados revelan cuidado de modelos integrales que articulen formación docente e intervenciones inclusivas en aulas regulares, con vacíos teóricos, epistemológicos y empíricos alineados al ODS 4 y principios de inclusión diversa. Se concluye la urgencia de diseñar y aplicar políticas educativas locales/regionales que fortalezcan capacitación docente, gestionen adaptaciones curriculares, promuevan colaboración interinstitucional y reduzcan brechas hacia aulas equitativas, accesibles y sin segregación.

Palabras clave: Educación inclusiva; prácticas pedagógicas; diversidad; adaptaciones curriculares; políticas educativas.

Abstract

Inclusive education for students with disabilities or disorders involves adapting teaching methods to address intellectual, motor or sensory conditions, making reasonable adjustments in accordance with individual learning rhythms and styles. This article examines Latin American pedagogical practices to eliminate barriers in the regular education system, prevent segregation, and promote effective student interventions, as evidenced by a systematic review of literature in databases such as WOS, SCOPUS, SciELO, REDALYC, EBSCO, and Dialnet. Articles were selected using the PRISMA methodology and cover the period of deepening inclusion through specific policies in Latin America in recent years. The descriptors focus on pedagogical practices and educational inclusion, with complementary meta-analysis providing statistical representation. The results reveal a focus on comprehensive models that integrate teacher training and inclusive interventions in mainstream classrooms. These models address theoretical, epistemological and empirical gaps in line with SDG 4 and the principles of inclusive education. In conclusion, there is an urgent need to design and implement local and regional educational policies that strengthen teacher training, manage curricular adaptations, promote inter-institutional collaboration and reduce disparities to create equitable, accessible and non-segregated classrooms.

Keywords: *Inclusive education; pedagogical practices; diversity; curricular adaptations; educational policies.*

Introducción

En América Latina, la inclusión educativa experimenta avances impulsados por políticas nacionales recientes, destacando estrategias pedagógico-didácticas y didáctico-tecnológicas en aulas regulares (Guerrero et al., 2022). Jiménez-Castaño y Drago-Cárdenas (2023) exploran el rol de Proyectos Pedagógicos Productivos en prácticas inclusivas. Según Marín González (2020) resulta particularmente desafiante implementar enfoques pedagógicos personalizados para responder a la diversidad en aumento y las necesidades educativas especiales. Asimismo, Perero Bayona (2024), Gómez Domínguez et al. (2025) y Navas-Bonilla et al. (2025) proponen actividades inclusivas con recursos digitales para fomentar la participación y el aprendizaje significativo.

Resulta imperativo reconocer los esfuerzos por promover espacios diversos desde el concepto de equidad. Constantino et al. (2025) y Araya Pérez et al. (2025) analizan las leyes y políticas públicas que sustentan la educación inclusiva en Brasil, proponiendo adaptaciones curriculares ante dificultades de aprendizaje. Chieppa et al. (2024) sostienen que es esencial que los diferentes países realicen un estudio profundo para determinar las poblaciones más desiguales en los procesos educativos, así como los factores que lo motivan. Por su parte, López-Medina y Pérez Agustín (2024), Lindsay et al. (2024) y Marín-González y Grabiél-Madera (2024) destacan los desafíos de implementar estrategias personalizadas ante diversidad lingüística creciente y necesidades especiales.

Estos elementos subyacen en las problemáticas que limitan una educación inclusiva efectiva. Gerpe Pérez y Porto Castro (2025); Rodríguez Velazco y Aravena Domich (2025); Tello-Zuluaga y Uribe-Zapata (2025) examinan la educación inclusiva en América Latina y el Caribe como derecho universal para personas con discapacidad. Por su parte, Connor et al. (2021) consideran necesario reformular el paradigma conceptual de la educación inclusiva. Luo et al. (2026) indican que la presión ciudadana incrementa la necesidad de inclusión. Finalmente, Cornejo Zaga et al. (2025) revisan la inclusión y no discriminación de personas con discapacidad en América Latina, destacando las disparidades en el acceso y calidad. Goncharenko et al. (2024) proponen alinear modelos educativos innovadores con estándares internacionales.

No obstante, resulta indispensable unificar criterios educativos en Latinoamérica. Granda Encalada (2024) plantea que la educación inclusiva se configura como derecho habilitador fundamental. Buenaño (2024) analiza variaciones en la implementación, evidenciando avances desiguales entre

países. Valdivieso (2021); Avendaño Villa y Solano León (2024) identifican deficiencias en el monitoreo y evaluación de intervenciones orientadas a un servicio educativo universal. A su vez, Rodó-Zárate (2021) enfatiza en la influencia crucial del entorno como factor esencial. Díaz-Posada (2021) documenta cronológicamente las políticas de educación inclusiva en Colombia. Cavendish et al. (2020) y Jerez Dueñas et al. (2026) sugieren un proyecto pedagógico transformador que priorice la unicidad de cada estudiante.

En contextos socioeducativos, frecuentemente se confunde segregación e integración con procesos inclusivos. Ruíz-Bórquez y Grau-Cárcamo (2024) y Lohndorf (2022) señalan que las comunidades educativas chilenas enfrentan la multiculturalidad cotidiana, haciendo esencial comprender el despliegue de prácticas pedagógicas inclusivas. Sierra Díaz (2022) subraya aspectos fundamentales como la comprensión de significados de inclusión educativa y educación inclusiva.

Bermúdez Cantillo (2024) examina y compara aspectos teóricos y prácticos de la inclusión educativa, abordando derechos a igualdad. Goncharenko et al. (2024) sostienen que, a pesar de los avances en educación inclusiva, persisten obstáculos y retos que deben superarse.

Este estudio abarca el período 2020-2026, etapa clave donde políticas públicas latinoamericanas catalizaron avances sustanciales en educación inclusiva (Granda Encalada, 2024; Buenaño Barreno, 2024). En consecuencia, las preguntas de investigación —formuladas conforme a Petticrew y Roberts (2006)— orientan sistemáticamente el análisis (Tabla 1).

Tabla 1
Preguntas de investigación según marco de Petticrew y Roberts (2006)

Pregunta	Propósito metodológico	Enfoque analítico
P1: ¿Qué prácticas pedagógicas regionales minimizan obstáculos escolares frente a los procesos inclusivos?	<i>Mapear intervenciones efectivas</i>	<i>Revisión PRISMA cualitativa</i>
P2: ¿Cuáles son las áreas potenciales de mejora en capacitación docente inclusiva?	<i>Identificar lagunas formativas</i>	<i>Análisis de vacíos</i>
P3: ¿Qué indicadores cuantitativos muestran la efectividad de las intervenciones?	<i>Sintetizar impacto estadístico</i>	<i>Metaanálisis</i>

Nota. Adaptación del marco conceptual de Systematic Reviews in the Social Sciences para pedagogía inclusiva latinoamericana.

Metodología

Este artículo adopta un enfoque mixto cualicuantitativo, según Creswell y Plano Clark (2018), que fusiona datos para generar meta-inferencias profundas.

La investigación se fundamenta en una revisión sistemática guiada por PRISMA 2020. Se priorizan ajustes razonables según ritmos y estilos individuales, promoviendo equidad y calidad educativa.

La búsqueda se ejecutó en bases rigurosas —WoS, EBSCO, Scopus, Redalyc, Scielo, Dialnet— que cubren América Latina (Perú, Panamá, Ecuador, Chile, Colombia, Brasil, Cuba). Se emplearon booleanos AND/OR con descriptores clave: población, prácticas pedagógicas, docentes, recursos y contexto, adaptados a cada plataforma.

Criterios de inclusión abarcaron estudios de 2020-actualidad, en territorios latinoamericanos, alineados con categorías centrales y en español/inglés (Tabla 2). Se excluyeron documentos con sesgos editoriales/científicos, duplicados, incoherencias entre resumen y metodología, o desvíos temáticos (Figura 1).

Esta estructura asegura un análisis robusto y contextualizado de la educación inclusiva regional.

La recolección de datos se realizó mediante matriz de análisis propia, que organizó y evaluó sistemáticamente la información. Se registraron categorías clave: país (limitado a Latinoamérica, 2020-2026), resúmenes y palabras clave alineados con variables de estudio.

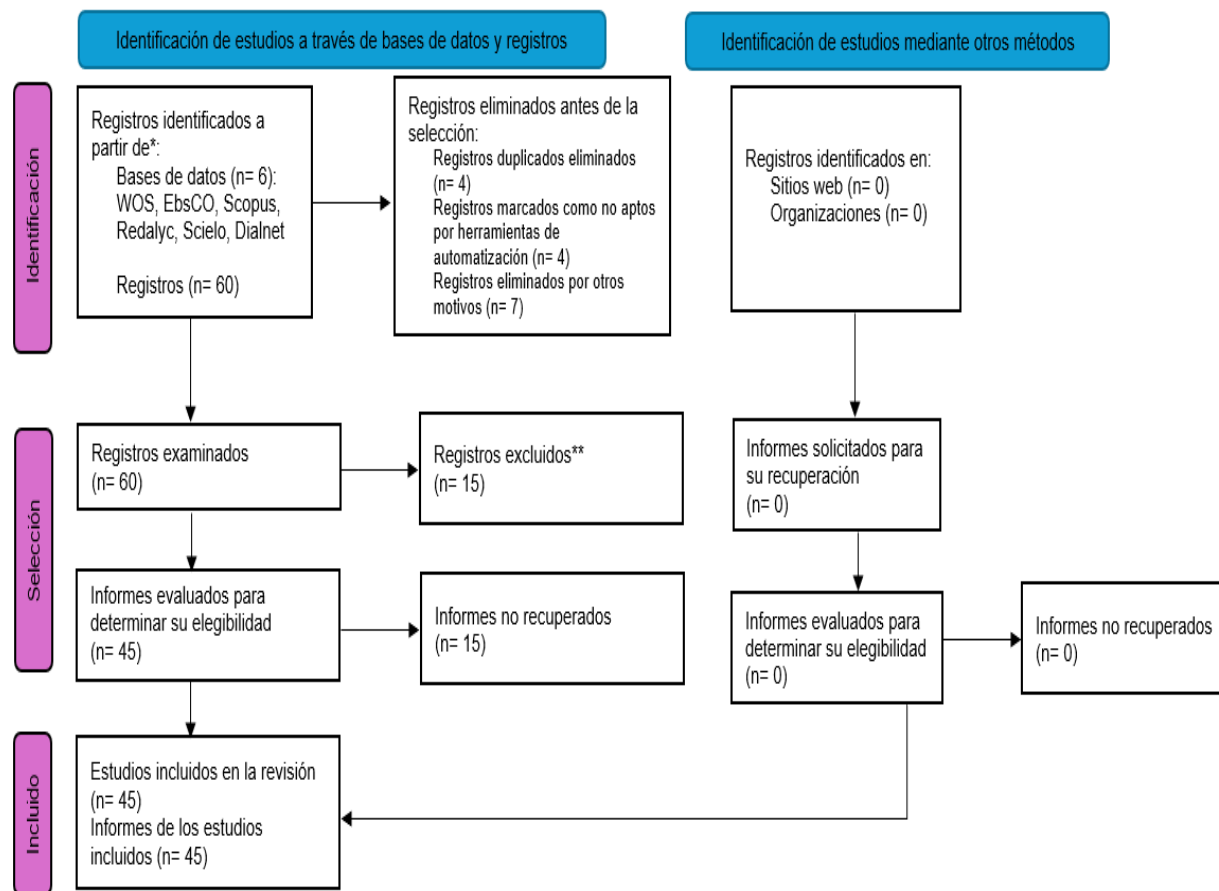
Se examinó el diseño metodológico para validar enfoque, rigor y calidad. Los resultados se analizaron para detectar tendencias, patrones y brechas; las conclusiones, para evaluar hallazgos, vacíos de conocimiento y profundidad analítica de autores.

Tabla 2
Estrategia de búsqueda

Estrategia de Búsqueda			
Base de Datos	No. Total de artículos	Categoría	No. de Artículos
SCOPUS	9	Practicas pedagógicas inclusivas	6
		Modelos de discapacidad	1
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	2
WOS	5	Practicas pedagógicas inclusivas	2
		Modelos de discapacidad	1
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	2
EBSCO	9	Practicas pedagógicas inclusivas	1
		Modelos de discapacidad	3
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	5
Dialnet	8	Practicas pedagógicas inclusivas	3
		Modelos de discapacidad	3
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	2
Scielo	11	Practicas pedagógicas inclusivas	5
		Modelos de discapacidad	3
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	3
Redalyc	3	Practicas pedagógicas inclusivas	0
		Modelos de discapacidad	3
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	0

Nota. Elaboración Propia, 2026.

Figura 1
Diagrama de flujo



Nota. Elaboración propia, 2026. Adaptación.

Esta herramienta permitió comparaciones estructuradas entre estudios, identificando convergencias/divergencias en métodos, resultados e interpretaciones sobre inclusión educativa. Facilitó triangulación metodológica, contrastando enfoques cualitativos/cuantitativos y contextos diversos.

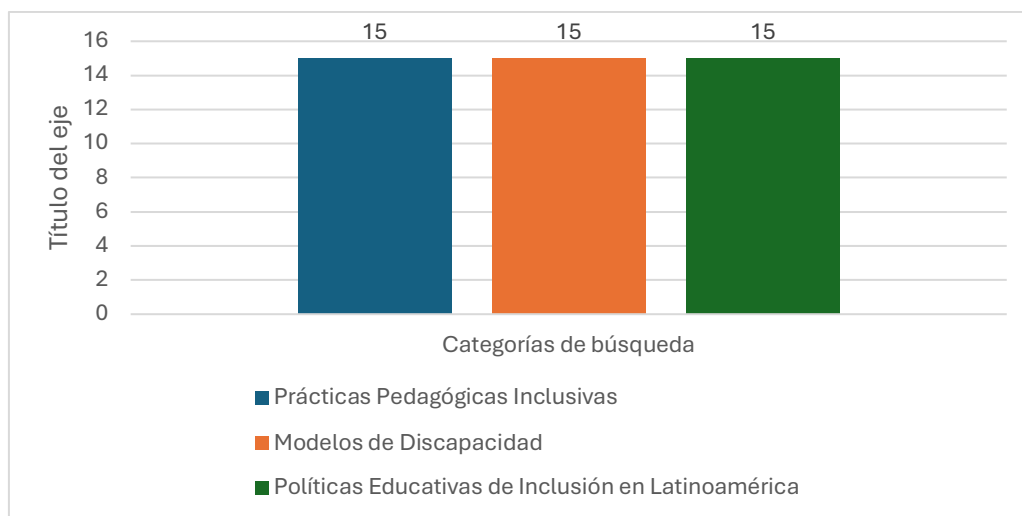
La calidad se juzgó por coherencia narrativa, veracidad de datos, solidez metodológica, viabilidad de objetivos, análisis concluyente y aportes a desafíos educativos actuales.

Resultados

Los resultados permitieron la selección de 45 estudios. Colombia lideró la producción con 15 artículos, seguido de Ecuador, Perú y Latinoamérica con 6 cada uno, y Chile con 5. La mayoría de las investigaciones se orientaron a las prácticas pedagógicas inclusivas. El artículo científico constituye el formato más frecuente de difusión con 31 registros.

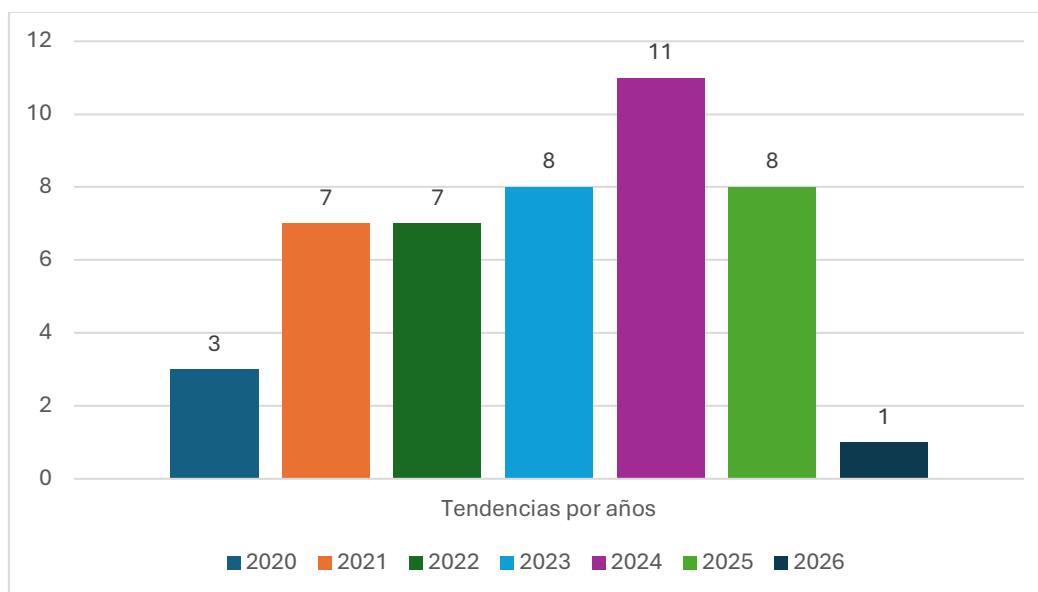
La Figura 2 evidencia que las categorías de búsqueda establecidas fueron: prácticas pedagógicas inclusivas, modelos de discapacidad y políticas educativas de inclusión en Latinoamérica. De cada una de estas categorías, se seleccionaron 15 artículos que cumplían a cabalidad los criterios de inclusión del estudio. Por otro lado, en la Figura 3 se muestran las tendencias de los artículos por cada uno de los años que hacen parte del rango de búsqueda. De esa manera, se percibe que en 2020 se encontraron 3 artículos; en 2021 se hallaron 7; en 2022, otros 7; en 2023, 8; en 2024, 11, en 2025, 8 y en 2026, 1.

Figura 2
No. de artículos por categoría de búsqueda



Nota. Elaboración propia, 2026.

Figura 3
Tendencias por años



Nota. Elaboración propia, 2026.

Desde otra lógica, en la Tabla 3 se muestran las tendencias de las investigaciones por cada uno de los países de América Latina en donde se encontró bibliografía. Además, teniendo en cuenta la cantidad de estudios por país, la figura muestra la cantidad de artículos por categoría en cada país de estudio.

Tabla 3
Tendencias por países

País	No. Total de artículos	Categoría	No. De artículos
Argentina	1	Prácticas pedagógicas inclusivas	0
		Modelos de discapacidad	0
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	1
Brasil	1	Prácticas pedagógicas inclusivas	0
		Modelos de discapacidad	0
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	1
Chile	5	Prácticas pedagógicas inclusivas	3
		Modelos de discapacidad	2
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	0
Colombia	15	Prácticas pedagógicas inclusivas	8
		Modelos de discapacidad	5
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	2
Cuba	1	Prácticas pedagógicas inclusivas	0
		Modelos de discapacidad	0
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	1
Ecuador	6	Prácticas pedagógicas inclusivas	2
		Modelos de discapacidad	1
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	3
Latinoamérica	6	Prácticas pedagógicas inclusivas	0
		Modelos de discapacidad	0
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	6
Panamá	2	Prácticas pedagógicas inclusivas	1
		Modelos de discapacidad	1
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	0
Paraguay	1	Prácticas pedagógicas inclusivas	0
		Modelos de discapacidad	0
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	1
Perú	6	Prácticas pedagógicas inclusivas	1
		Modelos de discapacidad	4
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	1
República Dominicana	1	Prácticas pedagógicas inclusivas	0
		Modelos de discapacidad	1
		Políticas educativas de inclusión en Latinoamérica	0

Nota. Elaboración propia, 2026.

La tabla muestra que la producción sobre las categorías de búsqueda se concentra en unos pocos países de la región. Colombia lideró con 15 artículos, seguido de Ecuador con 6, Perú con 6, Latinoamérica con 6 (se incluyeron artículos de alcance general para la región) y Chile con 5. En este sentido, la mayoría de las investigaciones se orientaron a las prácticas pedagógicas inclusivas (especialmente en Colombia, Chile, Ecuador y Perú). En simultáneo, surgieron estudios sobre

modelos de discapacidad en Chile, Colombia, Perú, Panamá y República Dominicana, que cuestionaban el tránsito desde enfoques médico-rehabilitadores hacia perspectivas de derechos.

Finalmente, se observó un bloque importante de trabajos centrados en políticas educativas de inclusión, particularmente en los análisis que abordan “Latinoamérica” como conjunto debido a que las investigaciones lo contextualizan como ámbito de estudio, así como en Argentina, Brasil, Cuba, Ecuador, Paraguay y Perú, lo que indica la preocupación por comprender cómo los marcos normativos y las reformas curriculares condicionan el desarrollo de prácticas inclusivas en cada sistema educativo.

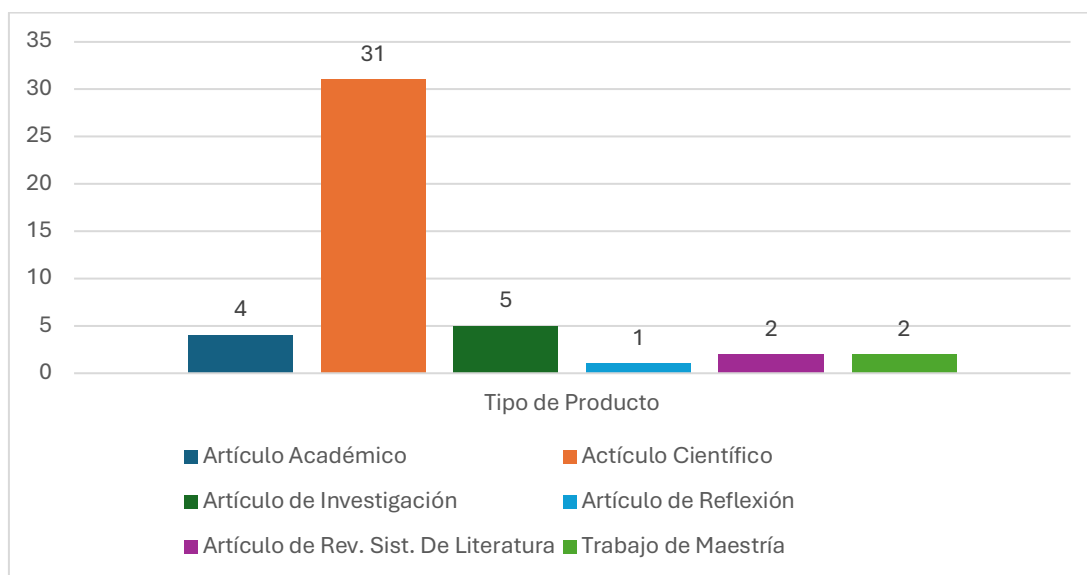
Ahora bien, cuando se indaga por las características generales de las investigaciones recopiladas desde las categorías de búsqueda, la Figura 4 presenta la distribución de los tipos de productos derivados del proceso investigativo, evidenciando una clara predominancia del artículo científico frente a otras modalidades. En total, se identificaron seis categorías de producción: artículo académico, artículo científico, artículo de investigación, artículo de reflexión, artículo de revisión sistemática de literatura y trabajo de maestría. El artículo científico es el formato más común, con 31 registros, lo que muestra una clara tendencia en cómo se comparten los resultados. Esto indica un enfoque definido hacia la publicación en revistas especializadas que utilizan un sistema de revisión por pares.

En un segundo nivel, se ubican: el artículo de investigación (5 productos) y el artículo académico (4 productos), que, aunque relevantes, muestran una presencia considerablemente menor, indicando que la producción con énfasis en sistematización o análisis teórico no alcanza el mismo peso que la producción empírica formalizada como artículo científico.

Finalmente, los artículos de reflexión, los artículos de revisión sistemática de literatura y los trabajos de maestría registraron apenas entre 1 y 2 productos cada uno, lo que da cuenta de una subrepresentación de formatos orientados a la síntesis crítica del conocimiento existente y a la producción académica de posgrado, y pone de relieve la necesidad de promover una mayor diversificación de los tipos de publicación para fortalecer el ecosistema de investigación y consolidar procesos de metaanálisis y reflexión epistemológica en el campo de estudio.

En cuanto a los aspectos metodológicos de las investigaciones recopiladas, éstas se organizaron en tres grandes bloques según sus características metodológicas y las temáticas de estudio de las mismas. La información fue sistematizada en la Tabla 4.

Figura 4
Resultados de tendencias por tipo de producto



Nota. Elaboración propia, 2026.

Tabla 4*Tendencias por aspectos metodológicos*

Bloques de investigaciones	Enfoques de investigación – Tendencia metodológica	Características metodológicas	Temáticas de estudio
Bloque 1	Enfoque Cualitativo	Estudios de caso Investigación -acción Etnografías Análisis de contenido	Prácticas pedagógicas inclusivas en aulas regulares y rurales
Bloque 2	Enfoque Cuantitativo	Diseños no experimentales Estudios correlacionales	Rediseño curricular Formación profesional Calidad educativa Políticas inclusivas
Bloque 3	Revisiones Sistemáticas de Literatura	Protocolo PRIMA	TIC e inclusión Avances e desafíos en América Latina

Nota. Elaboración propia, 2026.

El primero, abordajes cualitativos con métodos de investigación como estudios de caso, etnografías, investigación-acción, análisis de contenido; centrados en prácticas pedagógicas inclusivas en aulas regulares y rurales, percepciones y creencias docentes sobre inclusión y experiencias interculturales. El segundo, enfoques cuantitativos presentes en diferentes artículos, donde se encontraron diseños no experimentales transeccionales con encuestas a docentes y estudiantes, estudios correlacionales que relacionan rediseño curricular, formación profesional y calidad educativa. Por último, el tercer bloque, desde las diferentes revisiones sistemáticas de literatura se percibió un uso frecuente del protocolo PRISMA para revisar literatura sobre inclusión en secundaria, políticas inclusivas, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) e inclusión, y avances o desafíos en América Latina. En los tres bloques metodológicos, se observó un interés particular en estudiar las leyes y reglas nacionales e internacionales sobre discapacidad, educación inclusiva y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Tabla 5*Tendencias por líneas temáticas*

Línea temática	Tendencias investigativas	Resultados
Prácticas pedagógicas inclusivas en el aula	Educación inicial, básica y media académica Experiencias STEAM Pensamiento computacional Proyectos productivos	Prácticas inclusivas favorecidas por el trabajo colaborativo, contextualización cultural y adecuaciones curriculares.
Formación docente y programas de capacitación	Evaluación de programas de formación docente Análisis del impacto de las TIC	Formación más transformadora
Tecnologías de la Información y Comunicación y recursos digitales	Objetivos Virtuales de Aprendizaje Gamificación con estudiantes con NEE	Mejoras en la motivación, participación, comunicación y rendimiento académico.
Políticas, marcos normativas y modelos de discapacidad	Políticas educativas públicas, leyes y normativas	Existencia de un desfase entre avances normativos y su implementación.

Nota. Elaboración propia, 2026.

Desde otro aspecto, las investigaciones recopiladas revelaron distintas líneas temáticas; identificadas mediante el análisis de títulos, resúmenes y palabras clave de los artículos (Tabla 6). En el primero, se concentran estudios relacionados a las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, donde se evidencian estudios sobre educación inicial, básica y secundaria que analizan cómo los docentes concretan la inclusión en su práctica cotidiana Ayala-Quíñonez y Aravena-Domich (2022); Valenzuela y Conejeros (2023). Se describen experiencias con STEM y pensamiento computacional, gamificación y proyectos pedagógicos productivos como mediadores de inclusión. Los resultados de varias investigaciones coinciden en que las prácticas inclusivas se ven favorecidas cuando hay trabajo colaborativo, contextualización cultural y adecuaciones curriculares; pero se reportan brechas entre el discurso inclusivo y la práctica real.

En el segundo, se concentraron estudios ligados a la formación docente y programas de capacitación, donde se evidencian diversos trabajos que proponen o evalúan programas de formación docente. Se constata que lo insuficiente de la formación inicial y continua es uno de los factores más reiterados que limita la implementación de una educación inclusiva efectiva. Finalmente, las investigaciones de línea temática señalan que la formación más transformadora es aquella que combina contenidos teóricos con reflexión crítica sobre creencias e imaginarios docentes.

En el tercero, se organizaron las investigaciones relacionadas con las TIC y recursos digitales, que muestran desde varios antecedentes el análisis del impacto de las mismas, de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) y de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes con NEE, TDAH o discapacidad auditiva. Los estudios en general resaltan mejoras en la motivación, participación, comunicación y rendimiento académico, siempre que las TIC se integren en estructuras pedagógicas claras y se acompañen de formación docente específica.

Y en el cuarto, se condensaron los estudios vinculados a las políticas, marcos normativos y modelos de discapacidad. Un grupo importante de investigaciones revisa políticas públicas, leyes y normativas sobre inclusión en países específicos (Colombia, Ecuador, Paraguay, Cuba, Argentina, Brasil) y en la región latinoamericana. En términos generales, existe un predominio del análisis del paso desde modelos segregacionistas o puramente integradores hacia enfoques basados en el modelo social y de derechos, el DUA y la equidad educativa. La conclusión común en los estudios es la existencia de un desfase entre avances normativos y su implementación, con persistencia de barreras estructurales (recursos, infraestructura), culturales (prejuicios, resistencia al cambio) y profesionales (falta de capacitación).

Tabla 6
Tendencias de los resultados empíricos

Tendencias	Patrones	Resultados empíricos
Impacto positivo de estrategias inclusivas	TIC, programas de formación docente, rediseño curricular, proyectos productivos, STEM.	Efectos favorables de participación, rendimiento, motivación y convivencia de los estudiantes.
Formación docente y calidad de las prácticas de inclusión	Docentes con formación en inclusión.	Mejores prácticas educativas y estructuración de saberes.
Persistencia de barreras y brechas	Análisis de marcos legales	Problemas: adecuación curricular, los recursos pedagógicos y tecnológicos, el tamaño de los grupos, la participación familiar, y las desigualdades urbano-rurales.
Desplazamiento conceptual al modelo social y derechos	Análisis de políticas frente a estudiantes con NEE.	Diseño Universal para el Aprendizaje, accesibilidad y ajustes razonables.

Nota. Elaboración propia, 2026.

Desde las tendencias en los resultados empíricos de las investigaciones recopiladas, dichos resultados reflejan patrones recurrentes. Uno de ellos es el impacto positivo, pero condicionado, de las estrategias inclusivas (TIC, programas de formación, rediseño curricular, proyectos productivos, STEM) que muestran efectos favorables sobre participación, rendimiento, motivación

y convivencia de los estudiantes; sin embargo, su sostenibilidad depende de apoyo institucional, acompañamiento docente y recursos suficientes. Otro, es la relación directa entre formación docente y calidad de las prácticas inclusivas, en donde se analizan estudios cuantitativos (Marulanda y Collazos, 2024) que demuestran que los docentes con formación en inclusión y que trabajan en instituciones que acogen alumnado con discapacidad presentan mejores prácticas y conocimientos; no obstante, las condiciones institucionales aún no corresponden plenamente a un proyecto inclusivo.

Un tercer patrón, es la persistencia de barreras y brechas, pues, las revisiones sistemáticas de Ñaccha et al. (2025); Villegas et al. (2025); Ojeda y Rivas (2025) coinciden en señalar que, pese a los marcos legales, continúan problemas en elementos como la adecuación curricular, los recursos pedagógicos y tecnológicos, el tamaño de los grupos, la participación familiar, y las desigualdades urbano-rurales. Finalmente, el cuarto patrón es el desplazamiento conceptual hacia el modelo social y de derechos, donde el análisis de políticas resalta un tránsito desde la noción de “necesidades educativas especiales” hacia enfoques de DUA, accesibilidad y ajustes razonables, aunque este giro conceptual todavía no se refleja plenamente en las aulas.

En términos generales, la revisión sistemática de literatura muestra que la investigación latinoamericana sobre educación inclusiva se ha intensificado en la última década y se caracteriza por una alta producción cualitativa y revisiones sistemáticas que problematizan la relación entre normativa y realidad escolar; que hay un creciente interés por las prácticas pedagógicas concretas, especialmente en contextos rurales, interculturales y de discapacidad; la existencia significativa de un énfasis recurrente en la formación docente como condición habilitadora de la inclusión, aún insuficiente en la mayoría de los contextos; y una atención emergente a las TIC y los recursos digitales como mediadores potentes de inclusión, siempre que estén respaldados por políticas y apoyos institucionales.

Discusiones

En esta discusión se analizan los hallazgos de la revisión sistemática a la luz de los debates actuales sobre educación inclusiva en América Latina. La distribución equilibrada entre prácticas, modelos y políticas confirmó el abandono del enfoque meramente normativo hacia dimensiones simultáneas del aula (Ocampo-González, 2023; Urías Arbeláez, 2024).

Geográficamente, la concentración en el bloque andino evidenció áreas regionales activas, que reflejan tensiones entre la conversación sobre derechos y las realidades en las escuelas. Colombia se posicionó en análisis críticos de políticas y tránsito al modelo social de discapacidad; Chile, Ecuador y Perú aportaron en prácticas docentes, interculturalidad y TIC. Este patrón reflejó heterogeneidad latinoamericana con tensiones comunes entre retórica de derechos y realidades escolares (Urías Arbeláez, 2024).

La diversidad metodológica priorizó significados, experiencias y marcos normativos sobre impactos masivos, coherente con propuestas relacionales que valoran voces actorales y culturas escolares (Ocampo-González, 2023; Gallego y Rodríguez, 2015; Rodríguez y Gallego, 2019). Sin embargo, destacó brechas en investigaciones experimentales para medir efectos de formaciones, currículos o TIC sobre aprendizaje excluidos.

Los estudios pedagógicos coincidieron: inclusión trasciende matrícula de NEE; transforma organización áulica, evaluación y relaciones para hacer de la diversidad un recurso. Los proyectos productivos, STEM, la gamificación y el pensamiento computacional mejoraron la colaboración, aunque hubo problemas por los currículos inflexibles y la carga de trabajo de los profesores, lo que requiere cambios en el sistema (Urías Arbeláez, 2024).

Es necesario articular la formación docente con programas basados en DUA y reflexión crítica. Sin embargo, estos programas, aunque fragmentados, limitaron el impacto transformador (Alcaide et al., 2025). Se precisan comunidades de aprendizaje, co-docencia y análisis colaborativo para articular teoría y acción (Ocampo-González, 2023; Rodríguez et al., 2023; Urías Arbeláez, 2024).

Las TIC mediaron inclusión vía personalización y accesibilidad (Urías Arbeláez, 2024), pero infraestructura deficiente en sectores rurales profundizó brechas digitales. Políticas y modelos de discapacidad confirmaron tránsito a paradigmas de derechos, donde avances legales contrastan con implementación curricular (Ocampo-González, 2023; Gallego y Rodríguez, 2014; Urías Arbeláez, 2024).

Conclusiones

La revisión sistemática analiza 45 estudios sobre educación inclusiva en América Latina, agrupados equilibradamente en prácticas pedagógicas, modelos de discapacidad y políticas inclusivas. Este balance muestra un cambio de enfoques normativos hacia una mezcla de aulas reales, ideas sobre la discapacidad y políticas, en línea con la inclusión como un proyecto político y educativo.

Geográficamente, predomina Colombia, Chile, Ecuador y Perú, más estudios regionales, revelando nodos académicos activos pero vacíos en otros países. La intensidad colombiana en prácticas y modelos destaca brechas entre derechos declarados y realidades escolares.

Metodológicamente, dominan enfoques cualitativos (casos, etnografías, acción-investigación) y revisiones sistemáticas, que capturan significados, tensiones y percepciones docentes; faltan cuantitativos experimentales y evaluaciones de impacto para causalidades firmes.

Temáticamente, la inclusión se materializa en prácticas pedagógicas de inicial a secundaria, fortalecidas por colaboración, contextualización cultural, proyectos productivos, enfoques interculturales, STEM y pensamiento computacional. Persiste brecha entre discurso y acción, por currículos rígidos, evaluaciones estandarizadas y condiciones laborales precarias, tensionando equidad vs. uniformidad.

La región transita de modelos médicos a sociales de derechos, con avances legales contra la segregación, pero persisten desfases por barreras estructurales y profesionales.

La formación docente emerge como pilar, demandando procesos continuos y colectivos.

Las TIC potencian la participación siempre que cuenten con infraestructura y capacitación adecuada; de lo contrario, agravan la exclusión en zonas rurales/vulnerables.

Proyecciones: 1) Estudios comparativos en media/superior; 2) Intervenciones largas con políticas, formación, currículo/TIC y métodos mixtos; 3) Incluir voces de estudiantes/familias/comunidades para agendas justas.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Al tratarse de una revisión sistemática y metanalítica basada en fuentes secundarias de acceso público, la presente investigación no involucró experimentación directa con seres humanos, por lo que no requirió la aprobación previa de un comité de ética institucional. No obstante, el estudio se desarrolló bajo estrictos principios de integridad científica, transparencia metodológica (siguiendo el protocolo PRISMA 2020), objetividad en la extracción de datos y respeto riguroso a los derechos de autoría mediante la citación adecuada de todas las fuentes consultadas.

En relación con el uso de Inteligencia Artificial (IA), se declara de manera transparente que se emplearon herramientas tecnológicas de asistencia lingüística únicamente como apoyo editorial para la revisión gramatical, la verificación del formato de citación (APA 7.^a edición) y la adecuación del manuscrito a las pautas de estilo de la revista. Las herramientas de IA no fueron utilizadas para la recolección, selección o análisis de los datos, ni para la formulación de los hallazgos, discusiones y conclusiones, los cuales son responsabilidad exclusiva y directa del equipo de autores.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, F.M.G., C.G.M., A.S.A y A.G.S.; metodología, F.M.G y C.G.M.; validación, A.S.A y A.G.S.; análisis formal, C.G.M., A.S.A y A.G.S.; investigación, F.M.G., C.G.M., A.S.A y A.G.S.; análisis de datos, F.M.G y C.G.M.; redacción del borrador original, C.G.M., A.S.A y A.G.S.; redacción, revisión y edición, F.M.G y C.G.M.; supervisión, F.M.G..

Referencias

- Alcaide, M. J., Ballesta-Claver, J., Rodríguez Fuentes, A. & Trujillo, J. M. (2025). Competencia docente universitaria en Neuroeducación y Diseño Universal de Aprendizaje, mediante una escala adaptada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 28(2), 43-61. <https://doi.org/10.6018/reifop.661681>
- Araya Pérez, K., Ojeda Millahueque, P., Espinosab Bayal, M. & Zúñiga González, C. (2025). ¿Niños y niñas sujetos de derecho? El rol de la EDH en la educación infantil del sur de Chile. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 103-117. <https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114110>
- Avendaño Villa, I. & Solano León, E. de J. (2024). Aseguramiento del aprendizaje: Análisis conceptual como fundamento del mejoramiento continuo en programas académicos universitarios. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(4), 159-177. <https://doi.org/10.31876/rsc.v30i4.42984>
- Ayala-Quíñonez, L. & Aravena-Domich, M. (2022). Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander - Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3081-3109. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2078
- Bermúdez Cantillo, C. E. (2024). Enfoque teórico-práctico de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en Colombia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 147-159. <https://doi.org/10.59654/ncd55z06>
- Buenaño Barreno, P. N. (2024). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 1(2), 14-30. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.227-235](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235)
- Buitrago, L. M., Laverde, G. M., Amaya, L. Y. & Hernández, S. I. (2022). Pensamiento computacional y educación STEM: Reflexiones para una educación inclusiva desde las prácticas pedagógicas. *Revista Panorama*, 16(30).
- Cavendish W., Connor D., González, T., Patrick J. P. & Card, K. (2020). Troubling 'The Problem' of racial overrepresentation in special education: A commentary and call to rethink research. *Educational Review*, 72(5), 567-582.
- Chieppa, M. A., Sandoval, M. & Sánchez-Cabrero, R. (2024). Más allá de la discapacidad. ¿El alumno con diversidad cultural y lingüística (DCL) está sobrerrepresentado en el sistema español de educación especial? Un enfoque interseccional basado en datos. *Cultura y Educación*, 36(4), 1070-1095. <https://doi.org/10.1177/11356405241290425>
- Connor D., Ferri B. & Annamma S. (2021). From the personal to the global: Engaging with and enacting DisCrit theory across multiple spaces. *Race Ethnicity and Education*, 24(5), 597-606.
- Cornejo Zaga, C., Bazante García, R. J., Vásquez Ramos, S. P. & Tarqui Arapa, M. Á. (2025). Análisis de las políticas públicas de discapacidad en Latinoamérica. *Revista InveCom*, 5(1).
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional] (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.
- Díaz-Posada, L. E. (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>
- Educação inclusiva: desafios e possibilidades*. (2025). SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13343>
- Gallego Ortega, J. L. & Rodríguez Fuentes, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 1-24. En <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/2237/1476>
- Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2015). Líneas de investigación sobre Educación Especial en España: un estudio bibliométrico (2006-2010). *Revista de Ciencias Sociales*, 21(2), 219-233. En <http://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/20003/19936>
- Gerpe Pérez, E.M. & Porto Castro, A.M. (2025). La atención a la discapacidad en la formación y acreditación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2).
- Gómez Domínguez, V., Navarro Mateu, D., Tébar Yébana, S. & Gómez Domínguez, M. T. (2025). Impact of Social Networks on Educational Inclusion: Scientific Perspectives. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual*, 17(4), 123–141. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v17.5865>
- Goncharenko, M., Markus, I., Herashchenko, S., Bondar, N. & Kruhlyk, O. (2024). Inclusive education at universities: The experience of European Union countries and prospects for development in Ukraine. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 32(124), Article e324727. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204727>
- Granda Encalada, V. C. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. *RECIAMUC*, 8(1), 227-235. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.1.ene.2024.227-235>
- Guerrero, D. et al. (2022). Las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva: un escenario de reflexión. *Conocimiento, Investigación y Educación CIE*, 1(14), 114-124. <https://doi.org/10.24054/cie.v1i14.1388>
- Guzmán-Utreras, E., Bizama-Tejeda, M. T., y Herrera-Yáñez, C. (2023). Autogestión de saberes y prácticas pedagógicas: Creencias acerca de la educación inclusiva en educadoras de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 62(4), 108–132. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1308>
- Jerez, F., Laffita, Y. & Martín, G. (2026). El Braijedrez, un juego inclusivo: su construcción con materiales reciclables. *RETOS XXI*, 10, 1-15. <http://doi.org/10.30827/retosxxi.10.2026.34724>
- Jiménez-Castaño, C. & Drago-Cárdenas, L. (2023). Proyectos pedagógicos productivos: elementos dinamizadores de prácticas pedagógicas inclusivas. *Praxis*, 19(1), 118-135.
- Ley 1618 de 2013. Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. Ley Estatutaria No. 1618.
- Ley 324 de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda. 11 de octubre de 1996. D.O. No. 42.899.
- Lindsay, G., Davison, B. & Gifford, S. (2024). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities working? A multi-stakeholder study. *British Journal of Educational Psychology*, 94(4), 1234-1252. <https://doi.org/10.1111/bjep.70012>

- Lohndorf, R. (2022). ¿Demasiado poco – demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares biétnicas en Chile. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1). <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.05>
- López-Medina, B. & Pérez Agustín, M. (2024). Personalized approaches for students with increasing linguistic diversity and special educational needs: Challenges and implementation complexities. *Scandinavian Journal of Management*, 40(4), 226-251. <https://doi.org/10.2478/sm-2024-0018>
- Luo, N., Zhang, H., Wu, H. & Yu, X. (2026). The boundary mechanism from citizenship pressure to citizenship fatigue: A three-way interactive model with need for inclusion and positive resources. *Humanities and Social Sciences Communications*, 13(1), Article 59. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-105027169458>
- Marín González, F. (2020). Editorial. Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones sociales. *Revista De Ciencias Sociales*, 26, 9-13. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34140>
- Marín-González, F. & Grabiell-Madera, C. M. (2024). Mediación de objetos virtuales de aprendizaje en la didáctica de la lengua de señas colombiana. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(3), 136-157. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42655>
- Marulanda, E. & Collazos Aldana, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos: Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología desde el Caribe*, 41(3), 53–79.
- Navas-Bonilla, C. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A. & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10, Article 1527851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Asamblea General. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2014). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2014). The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines, UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2015). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, World Education Forum.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Perero Bayona, D. E. (2024). Prácticas Pedagógicas inclusivas: Para una atención a la diversidad de niños de 9 a 10 años. [Tesis de Maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/3264cd8f-8394-4a4d-887f-a60399b46c2e/content>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). Systematic reviews in the social sciences: A practical guide. Blackwell Publishing.

- Roja Cabeza, S. O. & Acosta Guette, A. C. (2023). Programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) [Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda]. Repositorio Institucional Universidad Sergio Arboleda.
- Rodó-Zárate M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones [Intersectionality. Inequalities, places and emotions]*. Bellaterra Editions.
- Rodríguez Fuentes, A. & Gallego, J. L. (2019). Análisis bibliométrico sobre Educación Especial. *Profesorado*, 23(1), 307-327, doi:10.30827/profesorado.v23i1.52458
- Rodríguez, A., Caurcel, M.J., Gallardo, C.P., y García, A. (2023). Reconocimiento y actitud hacia la investigación educativa en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.97824>
- Rodríguez Velazco, A. I., y Aravena Domich, M. A. (2025). Educación inclusiva en Colombia y América Latina: de la normativa a la realidad de la escuela. *Revista Boliviana De Educación*, 7(13), 114-124. <https://doi.org/10.61287/rebe.v7i13.1198>
- Rubiano-Caballero, M. L., y Lozano Zarate, Y. Y. (2024). Educación inclusiva y TIC: Prácticas pedagógicas para el rendimiento escolar de estudiantes con TDAH en instituciones públicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5).
- Ruiz-Bórquez, M. J., y Grau-Cárcamo, K. (2024). Percepción de prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil de la Fundación Integra, Valdivia, Chile. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 8(1), 41-64. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp41-64>
- Sierra Díaz, M. E. (2022). Inclusión educativa y educación inclusiva en las prácticas pedagógicas de Educación Física. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 26(285), 150-160. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i285.2743>
- Tello-Zuluaga, J. & Uribe-Zapata, A. (2025). Instrumentos de evaluación de actitudes docentes frente a la educación inclusiva: Una revisión sistemática. *Cultura Educación y Sociedad*, 16(1), e5782. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.16.1.2025.5782>
- Valdivieso, K. D. (2021). La educación inclusiva, sus políticas y trayectorias en América Latina. *Polyphōnia: Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnia: Inclusive Education Journal*, 5(2), 255.
- Valenzuela Rettig, P. & Conejeros Obreque, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>