


# Prácticas educativas inclusivas en Latinoamérica: conceptualización, tipos y características. Una revisión sistemática<sup>1</sup>

**María Leonor Conejeros-Solar**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) ✉ 

**Ana Rojas-Farías**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) ✉ 

**Giselle Melo-Letelier**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.100298>

Recibido: Enero 2025 • Evaluado: Septiembre 2025 • Aceptado: Octubre 2025

**ES Resumen: Introducción:** Las prácticas educativas son clave para promover la inclusión de todo el estudiantado en el sistema escolar. Su interpretación y ejecución dependen de factores contextuales e intersubjetivos, lo que añade complejidad a su implementación. A pesar de la extensa literatura, persiste una brecha en su conceptualización y en las características de las prácticas aplicadas. **Método:** Esta revisión sistemática tiene como objetivos: analizar los marcos conceptuales de las prácticas educativas inclusivas e identificar tipos de prácticas implementadas y sus características tal y como se recogen en trabajos académicos recientes. Siguiendo las directrices PRISMA, se seleccionaron artículos publicados entre 2023 y 2025 en SCOPUS, WoS y SciELO. Tras rigurosos criterios de inclusión/exclusión, se analizaron 36 artículos mediante análisis de contenido. **Resultados:** Los resultados revelan una diversidad de definiciones, tipos y características de las prácticas educativas inclusivas, desde estrategias de enseñanza diversificadas y aprendizaje colaborativo entre estudiantes hasta enseñanza culturalmente receptiva y trabajo colaborativo entre profesionales. Estos resultados ponen de relieve diversos enfoques que emplean los educadores para crear entornos inclusivos, reflejando una compleja interacción entre políticas educativas, contextos culturales y filosofías individuales de los educadores. **Discusión:** La complejidad y matices de las prácticas inclusivas exigen adaptarlas a las necesidades cambiantes del estudiantado en contextos diversos. Aunque las definiciones varían, los avances en este ámbito contribuyen significativamente a promover la inclusión en las comunidades educativas.

**Palabras Clave:** educación inclusiva, práctica pedagógica, ambiente escolar, estudiantado, profesorado

## **ENG Inclusive educational practices in Latin America: conceptualization, types, and characteristics. A systematic review**

**Abstract: Introduction:** Educational practices are key to promoting the inclusion of all students in the school system. Their interpretation and execution depend on contextual and intersubjective factors, which adds complexity to their implementation. Despite the extensive literature, there remains a gap in their conceptualization and in the characteristics of the practices applied. **Method:** This systematic review aims to analyze the conceptual frameworks of inclusive educational practices and identify the types of practices implemented and their characteristics as reported in recent academic works. Following the PRISMA guidelines, articles published between 2023 and 2025 in SCOPUS, WoS, and SciELO were selected. After rigorous inclusion/exclusion criteria, 36 articles were analyzed using content analysis. **Results:** The findings reveal a diversity of definitions, types, and characteristics of inclusive educational practices ranging from diversified teaching strategies and collaborative learning among students to culturally responsive teaching and collaborative work among professionals. These findings highlight the diverse approaches educators use to create inclusive environments, reflecting the complex interplay of educational policies, cultural contexts, and educators' individual philosophies. **Discussion:** The complexity and nuances of inclusive practices

<sup>1</sup> Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Investigación Asociativa [SCIA ANID CIE160009].

require adapting them to the changing needs of students in diverse contexts. Although definitions may vary, developments in this area have contributed significantly to promoting educational inclusion.

**Keywords:** inclusive education, teaching practice, school environment, students, teachers

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Amplia producción científica a nivel global en torno al tópico. 3.2. ¿Cómo se conceptualizan las prácticas educativas inclusivas? 3.3. Tipos de prácticas. 3.4. Características de las Prácticas Educativas Inclusivas. 4. Discusión y Conclusiones. 5. Referencias.

**Cómo citar:** Conejeros-Solar, M. L.; Rojas-Farías, A. y Melo-Letelier, G. (2026). Prácticas educativas inclusivas en Latinoamérica: conceptualización, tipos y características. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 37(2), 281-294. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.100298>

## 1. Introducción

En las últimas décadas, la inclusión educativa ha transitado hacia la transformación sistémica de culturas, políticas y prácticas educativas (Calderón & Ainscow, 2025). Este giro se sustenta en hitos internacionales que orientan la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación como la Educación para Todos (UNESCO, 1990), que instala la universalización del acceso y la atención a grupos históricamente excluidos; la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que posiciona a las escuelas con orientación inclusiva como el medio más eficaz contra la discriminación; el Foro de Dakar (UNESCO, 2000), que refuerza compromisos de equidad; y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), cuyo Art. 24 consagra la educación inclusiva como un derecho exigible por los Estados. La Agenda 2030/ODS 4 (UNESCO, 2021) y la Declaración de Incheon/Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2015) consolidan la inclusión y la equidad como principios estructurantes de los sistemas educativos modernos.

En América Latina, este mandato coexiste con tensiones estructurales: desigualdad socioeconómica, segmentación educativa y regímenes de rendición de cuentas (UNESCO, UNICEF & CEPAL, 2022). A la vez, emergen desafíos propios referidos a la migración, diversidad cultural y lingüística, discapacidad, ruralidad y género, que demandan estrategias educativas contextualizadas, alianzas intersectoriales y colaboración entre escuela, familias y comunidad, que permitan acercar las prácticas educativas al ideal inclusivo (Meza et al., 2023).

Aunque los marcos normativos han avanzado, la implementación de prácticas inclusivas sigue siendo inconsistente y heterogénea. La investigación identifica brechas en su conceptualización e identificación de prácticas efectivas en contextos escolares diversos (Azorín & Villa, 2024; Téllez-Ruiz et al., 2024).

Desde la Pedagogía Inclusiva, las prácticas articulan decisiones curriculares, para garantizar aprendizajes significativos, pertinentes y accesibles, atendiendo la diversidad, eliminando barreras a la presencia, participación y aprendizaje, y desplazando el foco del déficit hacia la transformación del aula y del centro educativo (Azorín & Villa, 2024; Ioannidi & Malafantis, 2022). Operativamente, esto implica diversificación didáctica, apoyos colaborativos, co-enseñanza, evaluación para el aprendizaje con retroalimentación formativa, y el vínculo escuela-familia-comunidad, junto con climas socioemocionales y culturalmente receptivos (Meza et al., 2023). Su efectividad depende críticamente de la capacidad y formación docente para aplicar estrategias sensibles a la diversidad y orientadas a igualar oportunidades, un factor señalado de forma reiterada por la investigación reciente sobre formación y práctica pedagógica (Gordillo & Prado, 2024; Meza et al., 2023). En síntesis, el desafío no es solo normativo, sino pedagógico: alinear currículum, enseñanza y evaluación bajo principios inclusivos para que la inclusión deje de ser una aspiración genérica y transmute a cambios concretos en la experiencia de aprendizaje del estudiantado (Ioannidi & Malafantis, 2022).

En ese escenario, este estudio busca analizar los marcos conceptuales de las prácticas educativas inclusivas e identificar tipos de prácticas implementadas y sus características para orientar el quehacer educativo hacia prácticas empíricamente fundamentadas y en respuesta a las necesidades de un estudiantado diverso, favoreciendo la creación de espacios inclusivos en el contexto escolar latinoamericano (Valdés & Montenegro, 2023).

Este trabajo contribuye a la educación inclusiva al ofrecer evidencia empírica sobre la comprensión y aplicación de estas prácticas, con el potencial de influir en la formación docente y fomentar la creación de entornos educativos inclusivos.

## 2. Método

Para esta investigación, se adoptó un enfoque sistemático basado en la guía PRISMA que proporciona un método estructurado para revisiones bibliográficas (Page et al., 2021). Este modelo ha sido utilizado para mejorar la transparencia y calidad de este tipo de estudios, estableciendo pautas para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar la evidencia científica disponible (Page et al., 2021). El proceso de investigación se dividió en cinco fases: (1) definición de preguntas de investigación, (2) proceso de búsqueda, (3) definición de criterios de inclusión y exclusión, (4) proceso de selección y extracción de datos, y (5) análisis de datos.

### Fase 1. Objetivos de la investigación

Para analizar los documentos sobre prácticas educativas inclusivas publicados entre 2023 y 2025, se establecieron dos objetivos de investigación: (1) analizar los marcos conceptuales que sustentan las prácticas educativas inclusivas, y (2) identificar tipos de prácticas implementadas y sus características, tal y como se recogen en trabajos académicos recientes. Estos objetivos proporcionan una visión general de la situación actual en cuanto a la comprensión y enfoques de las prácticas inclusivas en un campo en constante desarrollo.

### Fase 2. Proceso de búsqueda

La revisión se focalizó en estudios científicos publicados en revistas de alto impacto disponibles en línea. Se utilizaron tres bases de datos para la búsqueda: 1) SCOPUS, 2) Web of Science (WoS) y 3) SciELO. SCOPUS y WoS fueron seleccionadas por su rigor y amplitud, mientras que SciELO fue elegida por su cobertura geográfica, que ofrece visibilidad a la ciencia generada en Latinoamérica (Dávalos-Sotelo, 2015; Huanca-Arohuana, 2022).

Para manejar el volumen de literatura, la búsqueda se centró en el título, resumen y palabras clave de los artículos, limitándose a investigaciones revisadas por pares y publicadas en inglés y español. La elección de estos idiomas se basa en su alcance y visibilidad, dado que el 95% de los artículos que se publican son en inglés (Torres, 2017), mientras que el español se eligió por su relevancia geográfica y cultural en el escenario latinoamericano. El rango de búsqueda consideró los años 2023 a 2025 debido a la alta producción científica en torno a las prácticas educativas inclusivas, con el fin de mantener la revisión manejable, actualizada y focalizada (Bornmann & Mutz, 2015; García-Peñalvo, 2022).

Se utilizaron términos específicos en ambos idiomas (Tabla 1), para asegurar una cobertura exhaustiva de la literatura relevante, que arrojaron los siguientes resultados:

Tabla 1. Primer proceso de búsqueda

		Operadores booleanos	Base de Datos	Cantidad de artículos
Idioma	Inglés	Title, Abstract, Keywords: ("inclusive educational practice" [Todos los campos]) AND ("Inclusive Pedagogical practice" [Todos los campos]) OR ("practice or pedagogical & inclusive" [Todos los campos]).	Web of Science	1385
	Español	Título, Resumen, Palabras claves: ("práctica educativa inclusiva" [Todos los campos]) Y ("práctica pedagógica inclusiva" [Todos los campos]) O ("práctica o pedagógica e inclusiva" [Todos los campos]).	SCOPUS	2732
SciELO			131	
			N° total de artículos	4248

### Fase 3. Definición de los criterios de inclusión y exclusión

Luego de la identificación de los 4248 artículos, estos se revisaron manualmente para identificar duplicados. Como resultado, se excluyeron 32 trabajos, quedando 4216 artículos para analizar.

Para limitar la selección en el proceso de revisión bibliográfica, se definieron criterios de inclusión y exclusión abarcando cinco ámbitos: (a) concepto, delimitado según los objetivos de investigación, incluyendo definiciones, características y tipos de prácticas educativas inclusivas; (b) participantes, centrado en docentes y estudiantado, considerados actores clave en los procesos de inclusión, ya que su participación activa es esencial para analizar y transformar las prácticas educativas en el espacio intersubjetivo (Kemmis et al., 2014); (c) contexto, focalizado en la educación escolar, identificada como el entorno ideal para observar la relación entre participantes y prácticas inclusivas; (d) diseño de investigación, orientado a estudios empíricos que ofrecen una perspectiva contextualizada sobre la efectividad de prácticas inclusivas y su conexión con la realidad; y (e) ubicación, enfocado en investigaciones desarrolladas en Latinoamérica. La Tabla 2 detalla estos criterios:

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión

Ámbito	Criterios	
	Inclusión	Exclusión
Concepto	Refiere a la definición de prácticas educativas inclusivas.	Informa sobre políticas educativas.
	Informa sobre características de las prácticas educativas inclusivas.	
	Refiere a tipos de prácticas educativas inclusivas.	

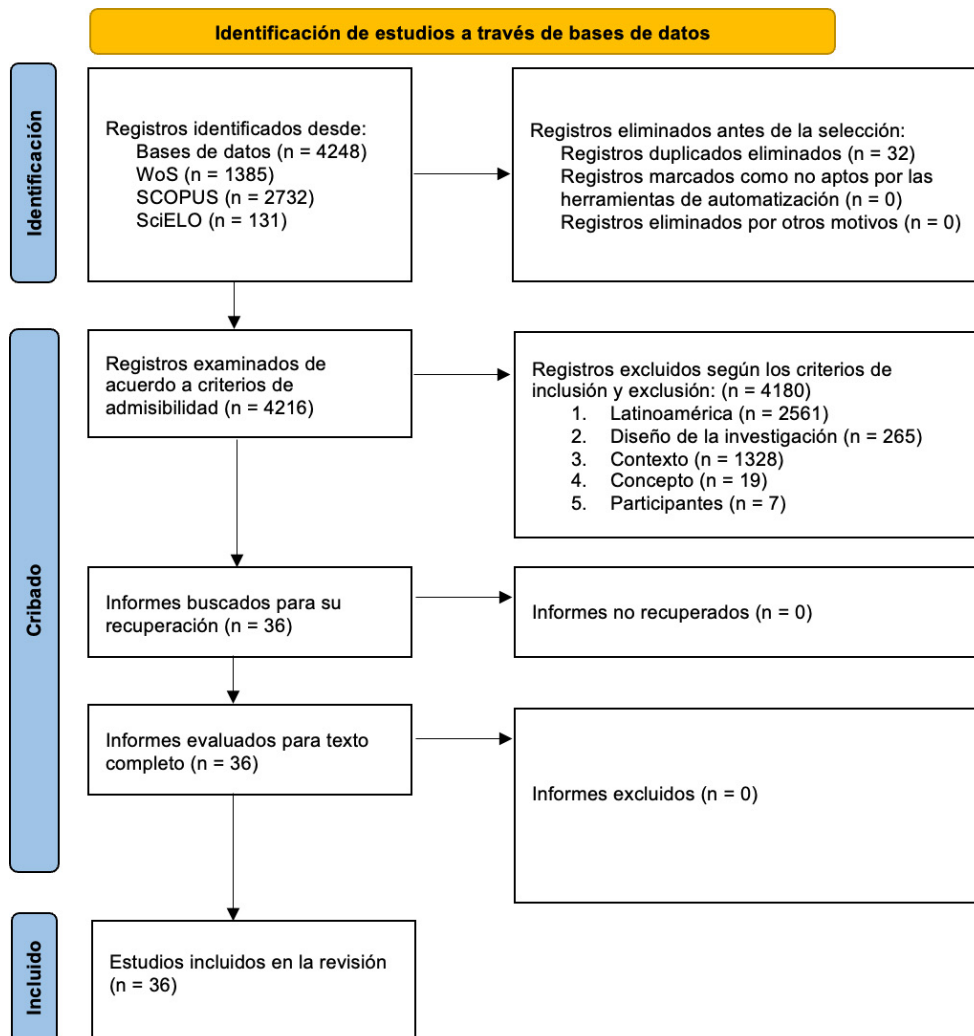
Ámbito	Criterios	
	Inclusión	Exclusión
Participantes	Considera profesorado de educación escolar (básica, media).	Considera profesorado de educación preescolar o universitarios.
	Considera estudiantado de enseñanza básica y media.	Considera estudiantado preescolar o universitario.
		Considera padres/tutores.
Contexto	Se desarrolla en contexto educativo formal/regular.	Se desarrolla en contexto no educativo.
	Se desarrolla en contexto educativo de enseñanza media y/o básica.	Se desarrolla en contexto educativo no formal.
Diseño de investigación	Es empírico y utiliza estrategias cuantitativas, cualitativas o mixtas.	Corresponde a un diseño teórico, análisis de políticas, enfoque filosófico y conceptual, revisión de literatura, meta-análisis.
Ubicación	Se desarrolla en uno o más países de Latinoamérica.	Se desarrolla en uno o más países no pertenecientes a Latinoamérica.

**Fase 4. Proceso de selección y extracción de datos**

El personal investigador evaluó los 4216 artículos seleccionados revisando títulos, resúmenes y palabras clave incorporando los criterios de inclusión y exclusión, asignando puntuaciones: 2 puntos si el criterio estaba presente, 1 en caso de duda (resuelta colectivamente) y 0 si no se cumplía. Las decisiones se tomaron en reuniones de discusión conjunta. Para ser incluido, un estudio debía cumplir al menos un criterio de cada ámbito.

De esta revisión se excluyeron 4180 estudios debido a la falta de definición de prácticas inclusivas, participantes fuera del ámbito escolar, contextos no formales o tipo de estudio. De los 36 artículos restantes, tras una lectura completa de estos, no se produjeron nuevas exclusiones (Anexo 1). La Figura 1 presenta el flujo-grama de búsqueda y selección de las fuentes analizadas.

Figura 1. PRISMA diagrama de flujo que describe los resultados de las fuentes analizadas adaptado de Page et al. (2021)



## Fase 5. Análisis de datos

Se utilizó un análisis de contenido cualitativo con categorías predefinidas según los objetivos de investigación, lo que permitió extraer datos para comprender y generar conocimientos sobre el fenómeno en estudio (Roller & Lavrakas 2015).

El contenido se analizó por medio de un proceso sistemático de clasificación para identificar las categorías y temas que describen un fenómeno investigado (Assarroudi et al., 2018).

Para garantizar la confiabilidad del análisis, el personal investigador elaboró fichas para cada artículo y extrajo las secciones de texto relevantes relacionadas con las categorías formuladas (Roller & Lavrakas 2015). Antes de redactar los resultados, las subcategorías fueron analizadas y discutidas para evaluar su relevancia y coherencia. La tabla 3 muestra esta organización.

Tabla 3. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Códigos
Conceptualización de prácticas educativas inclusivas	Prácticas	Práctica inclusiva
		Práctica educativa inclusiva
		Práctica educativa (basada en principios inclusivos, para atender a la diversidad, para dar respuestas inclusivas, para crear ambientes inclusivos, para atender estudiantado con NEE, basada en principios éticos)
		Prácticas de escuela para mejorar oportunidades de aprendizaje
		Prácticas de aula
	Pedagogía inclusiva	Práctica pedagógica inclusiva
		Enfoque pedagogía inclusiva
Tipos de prácticas educativas inclusivas	Co-enseñanza y trabajo colaborativo entre profesionales	Co-enseñanza
		Trabajo colaborativo
	Colaboración y participación familiar	Colaboración escuela familia
	Prácticas basadas en creencias y agencia docente	Agencia docente en educación inclusiva
		Cuestionar la propia práctica
		Creencias sobre aprendizaje, diversidad e inclusión
	Prácticas que promueven inclusión cultural	Prácticas de integración lingüísticas Habilidades comunicativas para la inclusión
	Prácticas centradas en el aprendizaje de contenidos escolares	Disciplinares/Académicas
		Estrategias de enseñanza
		Prácticas adaptadas a las características del estudiantado
Evaluación de (y para) el aprendizaje		
Características de prácticas educativas inclusivas	Actores	Adultos
	Contextos	Escuela
		Aula
	Recursos materiales	Recursos humanos
		Material didáctico y/o lúdico
		Recursos tecnológicos

## 3. Resultados

### 3.1. Amplia producción científica a nivel global en torno al tópico

Se identificaron 4216 publicaciones entre 2023 y 2025, lo que indica un interés significativo y creciente en las prácticas educativas inclusivas a nivel mundial. Estas investigaciones provienen de áreas como salud, psicología, estudios culturales y educación.

### 3.2. ¿Cómo se conceptualizan las prácticas educativas inclusivas?

Estos resultados muestran una pluralidad de conceptualizaciones que reflejan variaciones contextuales, culturales y epistemológicas. Asimismo, estas nociones dependen del sujeto que las moviliza y los

propósitos que se buscan alcanzar. Las conceptualizaciones identificadas se organizaron en dos subcategorías principales: prácticas y pedagogía inclusiva.

La subcategoría de prácticas muestra que los conceptos refieren a acciones intencionales y programadas cuyo propósito es que el estudiantado alcance los aprendizajes esperados a partir de estrategias que permitan la participación y motivación (Chávez-Castillo et al., 2023). Dichas prácticas también favorecen el bienestar emocional y autoconcepto académico (Pozas et al., 2023), y destacan las relaciones interpersonales y habilidades sociales como base para crear un ambiente de aprendizaje adecuado (Zambrano et al., 2024).

Estas prácticas dependen de las creencias y la formación del profesorado sobre diversidad y necesidades educativas, así como de su capacidad para articular una visión integral de la enseñanza, el currículo y las concepciones psicoeducativas (Cárdenas et al., 2023; Correa-Alzate et al., 2023). Además, se fundamentan en un enfoque de educación inclusiva que promueve la presencia, participación y aprendizaje de todos (Cuéllar et al., 2025; Vallejos & Castro, 2023). Este enfoque implica un cambio epistemológico, donde el problema no reside en el estudiante, sino en el entorno educativo, que debe transformarse para eliminar las barreras al aprendizaje y proporcionar recursos y apoyos necesarios (Buitrago, 2024; Garay et al., 2023).

Se observa también que las prácticas se sustentan en principios éticos y del cuidado, orientados a mitigar la exclusión y promover la participación de todos, con especial atención a quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Cuéllar et al., 2025; Núñez et al., 2025; Restrepo et al., 2024). Entre estos principios destacan la igualdad, la valoración de la diversidad, el acceso y participación plena, así como la colaboración, el fomento del empoderamiento y la autonomía (Culque et al., 2025; Miño-Navas et al., 2024; Salguero et al., 2024). En suma, estas prácticas se enfocan tanto en la adquisición de conocimientos disciplinares como en la formación integral, buscando generar beneficios para todos y consolidando un enfoque equitativo e integral del proceso educativo (Saviñón-Rodríguez, 2024).

La subcategoría de pedagogía inclusiva se basa en un enfoque pedagógico que busca reducir inequidades en el aprendizaje y mejorar la calidad educativa. En este contexto, la educación se entiende como un proyecto comunitario donde el rol docente es crucial (Cárdenas et al., 2023). Al igual que en la subcategoría de "práctica educativa," se constata un fuerte protagonismo de los docentes, quienes son fundamentales para generar espacios que favorezcan estas experiencias, pues sus creencias sobre la diversidad influyen directamente en sus acciones (Correa-Alzate et al., 2023).

Las prácticas de pedagogía inclusiva buscan atender la diversidad, enfocándose en estudiantes con NEE (Núñez et al., 2025) integrando la diversidad cultural (Figueroa et al., 2023) y generando aulas acogedoras. Para ello, se adaptan metodologías que mejoren el aprendizaje y la calidad educativa (Cárdenas et al., 2023; Hurtado et al., 2024). Estas acciones, realizadas exclusivamente por docentes, se centran en la relevancia de las estrategias didácticas para diseñar experiencias de aprendizaje que sean sensibles a la diversidad y permitan la participación (Cuartas et al., 2024).

Al analizar ambas subcategorías, se evidencia una diferencia en los agentes que movilizan estas prácticas. Manghi et al. (2022) explican esta relación como una constante dialéctica entre los agentes sociales presentes en la escuela. Por un lado, la pedagogía inclusiva se define por acciones intencionales y planificadas por especialistas (docentes), orientadas a alcanzar objetivos específicos dentro de un plan de trabajo, lo que requiere conocimiento técnico y experto (Conejeros & Ferrada, 2024). Por otro lado, las prácticas educativas inclusivas son acciones desarrolladas por cualquier miembro de la comunidad educativa (asistentes, ayudantes de patio o encargados de cocina) en interacción con el estudiantado. Estas últimas, aunque también de carácter formativo, son menos intencionadas y se basan en saberes adquiridos a través del diálogo cotidiano (Manghi & Valdés, 2020).

Ambas acciones, presentes en el espacio educativo, deben entenderse desde una perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 2006) para abordar la complejidad contextual del fenómeno educativo y sus prácticas. Al aplicar este enfoque, se observa que, aunque existen elementos comunes, las prácticas educativas inclusivas se entienden de diversas maneras. Ambas buscan favorecer la participación estudiantil, pero su foco difiere: la subcategoría de prácticas se centra en el bienestar y la motivación, mientras que la de pedagogía se enfoca en las oportunidades de aprendizaje de contenidos curriculares con un fuerte énfasis en la calidad educativa. Sin embargo, los artículos coinciden en sus propósitos esenciales, los cuales buscan mejorar las oportunidades de aprendizaje, promover la participación de todos y desarrollar habilidades sociales que fortalezcan vínculos emocionales (Cárdenas et al., 2023; Miño-Navas et al., 2024).

### 3.3. Tipos de prácticas

Las investigaciones sobre prácticas educativas inclusivas evidencian la existencia de una diversidad de acciones y enfoques. Estos hallazgos se organizan en cinco subcategorías: co-enseñanza y trabajo colaborativo entre profesionales; colaboración y participación familiar; prácticas basadas en creencias y agencia docente; prácticas que promueven inclusión cultural; y prácticas centradas en el aprendizaje de contenidos escolares.

En primer lugar, la co-enseñanza y trabajo colaborativo entre profesionales incluye estrategias de cooperación entre docentes de educación especial y de aula regular, junto con otros profesionales, con el objetivo de mitigar obstáculos en el proceso formativo del estudiantado y asegurar el progreso educativo (Valdés & Jiménez, 2025). Este mecanismo de cooperación se posiciona como una estrategia pedagógica esencial dentro de la inclusión, permitiendo ajustar la enseñanza a la diversidad del alumnado (Fierro-Saldaña & Treviño-Villarreal, 2025; Ministerio de Educación, 2013).

Por otra parte, la colaboración y participación familiar enfatiza acciones donde los núcleos familiares se asocian activamente con los profesionales educativos para apoyar la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas esenciales en estudiantes con necesidades educativas, potenciando su trayectoria escolar (Benítez & Domeniconi, 2023; De la Cruz et al., 2024). Este vínculo robustece la integración estableciendo redes formales de apoyo entre hogar y escuela (Simón et al., 2016), a la vez que se configuran espacios de acompañamiento y capacitación mutua (Buitrago, 2024).

Además, las prácticas basadas en creencias y agencia docente ilustran cómo las convicciones del profesorado respecto al aprendizaje, la diversidad y las expectativas hacia el estudiantado con NEE orientan su quehacer en el aula (Zambrano et al., 2024). Tales acciones comprenden la adaptación de metodologías de enseñanza y el fomento de la participación activa de los alumnos. Se destaca la relevancia de la agencia docente para comprender su rol transformador en la educación inclusiva (Cárdenas et al., 2023; Gelber et al., 2019), un punto que se entrelaza con la necesidad de que los educadores realicen procesos continuos de reflexión y autoevaluación de su quehacer (Salguero et al., 2024).

Asimismo, las prácticas que promueven inclusión cultural son iniciativas orientadas a configurar ambientes de coexistencia que trascienden el currículo, incluyendo al alumnado migrante o adaptando los modos de comunicación en contextos culturales (Figuroa et al., 2023; Pedemonte et al., 2023). Al combinar inclusión educativa y social, estas acciones consideran la diversidad, las demandas de aprendizaje y los escenarios de interculturalidad, buscando promover climas de respeto y cooperación (Castro, 2024).

Finalmente, las prácticas centradas en el aprendizaje de contenidos escolares agrupan el diseño, ejecución y evaluación de estrategias y recursos didácticos que hacen más adaptables los contenidos y responden eficazmente a la heterogeneidad del aula (Marulanda-Páez & Collazos-Aldana, 2025; Meo et al., 2023). Estas acciones concuerdan directamente con los principios de gestión didáctica inclusiva, impulsando el aprendizaje de todos los alumnos dentro del espacio regular (Chiqui et al., 2024; Faustino & Ribeiro de Sales, 2024).

### 3.4. Características de las Prácticas Educativas Inclusivas

En cuanto a las características de las prácticas inclusivas se evidencian tres elementos que las distinguen: actores, contextos y recursos materiales.

Respecto a los actores, estas prácticas son ejecutadas primordialmente por adultos: el profesorado, profesionales de la comunidad escolar y, en menor grado, las familias (Cárdenas et al., 2023). Se confirma que los docentes constituyen los agentes principales, implementando la mayoría de las acciones -seguidos por psicólogos y especialistas del Programa de Integración Escolar- debido a que gran parte de estas prácticas está directamente ligadas a la enseñanza y logro de aprendizajes curriculares. Cuando hay participación familiar, esta suele estar dirigida por profesionales y se enfoca en el apoyo de contenidos escolares (Benítez & Domeniconi, 2023). De este modo, el profesorado asume un rol protagónico, siendo quienes enseñan y aprenden continuamente sobre cómo educar a grupos diversos (Buitrago, 2024; Questa-Tortero et al., 2025).

En relación a los contextos, las prácticas se desarrollan en diversos escenarios escolares, principalmente en el aula. Las acciones que se dan en espacios comunes de la escuela buscan fortalecer la convivencia, impulsar la colaboración entre los agentes educativos y promover el desarrollo socioemocional (Benítez & Domeniconi, 2023; Cárdenas et al., 2023; Conejeros & Ferrada, 2024). Por su parte, las prácticas en aula se centran en aprendizajes curriculares, integrando también el componente socioemocional (Chiqui et al., 2024). En conjunto, estos espacios fomentan una cultura inclusiva basada en entornos pedagógicos acogedores, seguros y libres de violencia, favoreciendo el desarrollo integral (UNESCO, 2021).

En cuanto a los recursos, se constata el uso de elementos humanos, didácticos y tecnológicos. Los recursos humanos incluyen a docentes de educación especial y regular, así como a otros profesionales que brindan apoyo especializado (Núñez et al., 2025). Los recursos didácticos comprenden materiales que facilitan la asimilación de contenidos disciplinares y actividades lúdicas que estimulan la interacción (Melo-Letelier et al., 2022; Villalba et al., 2025). Finalmente, los recursos tecnológicos abarcan desde dispositivos de audio y video hasta softwares educativos (Saviñón-Rodríguez, 2024; Veloz et al., 2024).

En síntesis, las prácticas inclusivas giran en torno a la enseñanza y el logro de aprendizajes curriculares, movilizando una diversidad de recursos y actores en el entorno escolar. Su propósito fundamental es impulsar la participación del estudiantado y el desarrollo de habilidades socioemocionales, destacando que las interacciones pedagógicas constituyen un elemento clave en la construcción de trayectorias educativas inclusivas.

## 4. Discusión y Conclusiones

El análisis de esta revisión sistemática revela que las prácticas educativas inclusivas son la manifestación operativa de un enfoque educativo que busca, primordialmente, el desarrollo integral del estudiantado, abarcando habilidades sociales, personales y académicas.

Estas prácticas se fundamentan en un enfoque inclusivo que promueve el acceso, participación y aprendizaje para todos (Booth & Ainscow, 2015). La literatura reciente señala que las prácticas educativas inclusivas están condicionadas por diversos factores interrelacionados: las creencias y actitudes del profesorado -que pueden facilitar u obstaculizar su implementación- (Buitrago, 2024), la tensión entre las políticas de inclusión y las condiciones reales de las comunidades educativas, y las demandas éticas y sociales que exigen eliminar las barreras del entorno educativo (Cuéllar et al., 2025; Melo-Letelier et al., 2022).

Al examinar las prácticas reportadas bajo el lente del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2015), se confirma su anclaje en las dimensiones de Cultura y Práctica. La dimensión Cultura se evidencia en acciones que favorecen la convivencia, desarrollo socioemocional y aceptación, contribuyendo al bienestar emocional y autoconcepto académico (Pozas et al., 2023). La dimensión de prácticas se enfoca en mejorar el *qué* y el *cómo* del proceso de enseñanza-aprendizaje, como se observa en la co-enseñanza y las prácticas centradas en contenidos (Mendoza et al., 2025). Sin embargo, se mantiene la constante de que la dimensión de Políticas solo aparece como marco teórico en los artículos, no como acción concreta, lo que evidencia una brecha entre la aspiración normativa y su concreción estructural en la escuela.

Las investigaciones revisadas coinciden en el rol central del docente como agente clave en la creación de espacios intersubjetivos (Kemmis et al., 2014). A pesar de esta centralidad, las creencias y enfoques ambiguos sobre diversidad e inclusión no siempre facilitan la implementación sistemática de prácticas inclusivas, coincidiendo con la advertencia de Imray y Colley (2017) sobre el riesgo de que la fluidez del concepto de inclusión impida su materialización efectiva. Un hallazgo vital de la literatura más reciente es la creciente visibilidad de la participación del estudiantado como un elemento clave de la inclusión, que les permite tomar decisiones y contribuir a la construcción de su propio aprendizaje, cuestionando las estructuras centradas exclusivamente en los adultos (González-Contreras, 2025). A pesar de su mayor protagonismo en los últimos dos años, esta agencia aún no se traduce de manera sistemática en acciones concretas dentro del espacio escolar.

Las experiencias reportadas tienen claras implicaciones para el contexto de América Latina (LATAM), donde las políticas de inclusión requieren una alineación más firme entre los marcos normativos y la realidad operativa escolar, abordando tanto aspectos prácticos como políticos (Restrepo et al., 2024). En el ámbito práctico, es crucial fomentar comunidades de aprendizaje profesional que faciliten el intercambio de experiencias y conocimientos. El trabajo colaborativo entre profesionales (docentes de aula regular y especialistas) es esencial para desarrollar prácticas inclusivas efectivas (Mendoza et al., 2025) y debe ser institucionalizado mediante tiempos protegidos para la planificación conjunta y desarrollo de lenguajes comunes sobre inclusión.

Además, es fundamental propiciar una formación docente continua que promueva la reflexión y autoevaluación (Chiqui et al., 2024), y fomentar espacios reflexivos para alinear las creencias sobre la diversidad. Finalmente, involucrar a las familias en el proceso de participación es clave para incorporar sus experiencias e intereses, fortaleciendo su sentido de pertenencia y reconociendo su rol co-formador. Desde el punto de vista político, para que las políticas de inclusión se concreten en LATAM, es necesario asegurar la provisión estable y suficiente de recursos humanos, didácticos y tecnológicos. La inestabilidad en la dotación de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, educadores diferenciales) actúa como una barrera estructural que socava las mejores intenciones docentes. Se requiere que las políticas regionales se enfoquen en transformar los reglamentos internos escolares para eliminar barreras administrativas (González-Fernández & Iturra, 2024), garantizando el acceso y participación plena como un derecho innegociable. Asimismo, las políticas deben exigir y promover la creación de mecanismos que permitan que la voz de los estudiantes y sus decisiones influyan efectivamente en el diseño curricular y las dinámicas escolares, complementando así la labor docente y los enfoques inclusivos.

En resumen, se concluye que es crucial fomentar espacios reflexivos y el trabajo colaborativo en las comunidades educativas, no solo como una buena práctica, sino como un mandato ético y profesional para favorecer la inclusión de toda la comunidad.

Este estudio proporciona una guía para comprender las prácticas inclusivas en el contexto escolar. Si bien ofrece una visión general, es necesario avanzar hacia estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de estas prácticas en el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. Entre las limitaciones, se reconoce que esta no es una revisión vasta, sino una aproximación inicial a las prácticas inclusivas en el contexto latinoamericano. La restricción a publicaciones en inglés y español genera sesgo al excluir trabajos en otros idiomas. Asimismo, la exclusión de literatura gris, pudo limitar la diversidad de perspectivas consideradas.

## 5. Referencias

- Assarroudi, A., Nabavi, F., Armat, M., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: The description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>
- Azorín, C., & Villa, S. (2024). ¿Cómo apoyar a las escuelas en el desarrollo de prácticas más inclusivas? Explorando recursos y herramientas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 115-124. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82729>
- Benítez, P., & Domeniconi, C. (2023). Equivalence-based instruction to teaching reading by families and teachers students with autism and/or intellectual disabilities. *Behavioral Interventions*, 38(3). <https://doi.org/10.1002/bin.1932>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (4ª ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bornmann, L., & Mutz, R. (2015). Growth rates of modern science: A bibliometric analysis based on the number of publications and cited references. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(11), 2215-2222. <https://doi.org/10.1002/asi.23329>

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models on human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Buitrago, D. (2024). Evaluación psicopedagógica de los roles y las experiencias docentes en las prácticas educativas inclusivas colombianas. *Páginas de Educación*, 17(2), e3675. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.3675>
- Calderón, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Cárdenas, C., Herrera-Seda, C., Fuentes, J., & Torres-Contreras, H. (2023). "El contexto te lo requiere": Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile. *Psicoperspectivas*, 22(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2887>
- Castro, K. (2024). Educación multicultural y su impacto en el aprendizaje en estudiante de Educación Básica. *Universidad y Sociedad*, 16(S1), 165-170.
- Chávez-Castillo, Y., Zapata-Lamana, R., Díaz-Vargas, C., Antileo-Miño, L., Castro-Durán, L., Vásquez-Gómez, J., Parra-Rizo, M., & Cigarroa, I. (2023). Mental Health, Subjective Well-Being, and Academic Performance in Chilean Schoolchildren Who Are Part and Are Not Part of the School Inclusion Program. *Education Sciences*, 13(10), 1065. <https://doi.org/10.3390/educsci13101065>
- Chiqui, J., Curay, X., Quimbiulco, C., & Charro, E. (2024). Good teaching practices in education and support to learning in middle school. *Journal of Ecohumanism*, 3(7), 4183-4189. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4541>
- Conejeros, M. L., & Ferrada, R. (2024). Interacciones y convivencia escolar en clave de inclusión. Apuntes a partir de las concepciones docentes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, 1-20. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0117>
- Correa-Alzate, J., Suárez-Vallejo, J., & Restrepo-Restrepo, N. (2023). Teachers' Experience in Times of Pandemic with Students with Educational Challenges: Challenges in Returning to Face-To-Face Education with an Inclusive Approach in Medellín, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
- Cuartas, A., Angulo, F., & Soto, C. (2024). ¿Andamiaje o PCK colectivo? Configuración del conocimiento para la enseñanza de genética a estudiantes Sordos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (47), 129-148. <https://doi.org/10.7203/dces.47.28466>
- Cuéllar, C., Godoy, C., Horn, A., Queupil, J., & Nogués, M. (2025). Inclusión educativa en Chile: Las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), 206-227. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6117>
- Culque, C., Muñoz, D., Quinga, D., & Mendoza, C. (2025). La Educación Física en la inclusión de estudiantes inmigrantes en Ecuador. *Retos*, 67, 1301-1307. <https://doi.org/10.47197/retos.v67i14727>
- Dávalos-Sotelo, R. (2015). Una forma de evaluar el impacto de la investigación científica. *Madera y bosques*, 21(spe), 7-16. <https://www.scielo.org.mx/pdf/mb/v21nspe/v21nspea1.pdf>
- De la Cruz, I., Colás, A., & Simón, Y. (2024). La atención inclusiva al retraso del lenguaje en el contexto regular. *EduSol*, 24(89), 31-41. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v24n89/1729-8091-eds-24-89-31.pdf>
- Faustino, A., & Ribeiro de Sales, E. (2024). Algebraic thinking in elementary grades: possibilities with blind and non-blind students. *Prometeica - Revista De Filosofía y Ciencias*, 31, 347-358. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.31.16476>
- Fierro-Saldaña, B., & Treviño-Villarreal, E. (2025). Inclusion of students with disabilities in physical education: The crossroads of systemic coherence. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 107(1), 37-47. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2025-0004>
- Figuroa, J., Ávila, N., Castillo, C., & Espinosa, M. (2023). Enseñanza de la escritura a estudiantes migrantes: reflexiones y propuestas para un aula inclusiva. *Lenguas Modernas*, 61, 127-149. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71759>
- Garay, J., Díaz, M., Calle, N., Calle, J., & Rodríguez-Barboza, J. (2023). Building Inclusive Policies in Basic Level Education. *Revista De Gestão Social E Ambiental*, 17(5), e03462. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n5-011>
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e28600. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- González-Contreras, C. (2025). Prácticas letradas escolares de un estudiante haitiano en Chile. *Perspectiva Educacional*, 64(1), 131-158. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1645>
- González-Fernández, D., & Iturra, C. (2024). Exploring collaborative practices between teachers and speech and language therapists in inclusive education in Chile and the conditions that influence their development. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(4), 999-1013. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12689>
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- Huanca-Arohuanca, J. W. (2022). Combate cuerpo a cuerpo para entrar a la Liga de los Dioses: Scopus y Web of Science como fin supremo. *Revista Venezolana de Gerencia* 27(Especial 7), 663-679. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.43>

- Hurtado, C., Sevilla, M., & Chamorro, D. (2024). Competencias pedagógicas para el manejo de estudiantes con Síndrome de Down. *Revista Conrado*, 20(100), 161-167.
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is dead*. Routledge.
- Ioannidi, V., & Malafantis, K. D. (2022). Inclusive education and pedagogy: A practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 1-13. <https://doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4476>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Grove, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Manghi, D., & Valdés, R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 15-33.
- Manghi, D., Godoy, G., Melo, G., Aranda, I., Conejeros, L., & Otárola, F. (2022) *Investigando el universo educativo: La complejidad de las prácticas educativas inclusivas en las comunidades*. Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie por una Educación Inclusiva, Nro. 6.
- Marulanda-Páez, E., & Collazos-Aldana, J. (2025). Creencias sobre el estudiantado con discapacidad y el papel del docente en una muestra de maestros de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20750. <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20750>
- Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., & Manghi, D. (2022). El Potencial Educativo: Analizando las Prácticas de Escuelas Públicas Chilenas desde la Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000100149>
- Mendoza, M., Andrades, J., & Valenzuela, K. (2025). Hacia la inclusión escolar: Actitudes de docentes en ejercicio y en formación de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Nueva Época)*, 55(2), 235-260.
- Meo, A., del Monte, P., & Chervin, M. (2023). La rubricización de la evaluación y la fabricación de docentes como “agentes de cambio” en una escuela secundaria inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(88), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7375>
- Meza, E., Velasco, G., Balladares, M., Pastuña, M., & Pesántez, D. (2023). Educación Inclusiva: Revisión de Prácticas y Políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1498-1515. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5416](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5416)
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Miño-Navas, N., Jijón-Paredes, J., Castillejo-Olán, R., & Maqueira-Caraballo, G. (2024). Estrategia pedagógica inclusiva para el desarrollo de habilidades deportivas en estudiantes con necesidades educativas intelectuales. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1996-24522024000100014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522024000100014&lng=es&tlng=es).
- Núñez, C., Orrego, B., Peña, M., Precht, A., Ruete, G., & González-Niculcar, B. (2025). Inclusive education from an ethical and connection perspective: The implementation of school integration programs in Chilean rural schools. *International Journal of Educational Research*, 134, 102776. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102776>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de Naciones Unidas. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pedemonte, N., Madero, C., & Lobos, C. (2023). Migration in the Classroom to the light of Multicultural Beliefs and Constructivist Teaching Practices. *International Journal of Instruction*, 16(3), 855-876. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16346a>
- Pozas, M., Letzel-Alt, V., Schwab, S., & Zurbriggen, C. (2023). Exploring Mexican lower secondary school students' perceptions of inclusion. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2203971>
- Questa-Torterolo, M., Cabrera, C., & Fajardo, C. (2025). A case of teaching in multigrade classrooms in Uruguay: Challenges and opportunities for learning and teaching in inclusive environments. *International Journal of Educational Research*, 131, 102594. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102594>
- Restrepo, P., Diaz, A., & Cuartas, D. (2024). Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva. *Siglo Cero*, 55(4), 87-112. <https://doi.org/10.14201/scero.31644>
- Roller, M., & Lavrakas, P. (2015). *Applied qualitative research design: A total framework approach*. The Guilford Press.
- Salguero, R., Salguero, S., & Salguero, Á. (2024). Hacia un aprendizaje significativo en la educación básica: aplicación de estrategias inclusivas en sexto año. *EduSol*, 24(87), 69-81. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v24n87/1729-8091-eds-24-87-69.pdf>
- Saviñón-Rodríguez, F. (2024). ¿Qué percepción tiene el profesorado de la República Dominicana sobre las medidas de atención a la diversidad de su centro educativo? Un estudio de caso. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(2), 391-410. <https://doi.org/10.18004/riics.2024.diciembre.391>
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

- Téllez-Ruíz, H., Tuay-Sigua, R., & Durán-Camelo, V. (2024). Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas del personal docente en contextos de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 65–88. <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>
- Torres, Á. (2017). La importancia de los idiomas de las publicaciones científicas. *Comunicar*. <https://www.grupocomunicar.com/wp/escuela-de-autores/la-importancia-de-los-idiomas-de-las-publicaciones-cientificas/>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=en)
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. (Informe ED-2000/WS/27). UNESCO.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO.
- UNESCO, UNICEF, & CEPAL (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS 4–Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>
- Valdés, R., & Montenegro, A. (2023). Abordaje de La Salud Mental en Escuelas Inclusivas en Tiempos de Pandemia: un Estudio de Casos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29(3), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0246>
- Valdés, R., & Jiménez, F. (2025). Liderazgo escolar inclusivo en escuelas chilenas: Un estudio con enfoque mixto. *Educação & Sociedade*, 46, e293607. <https://doi.org/10.1590/ES.293607>
- Vallejos, V., & Castro, L. (2023). Educación inclusiva: Percepción de una comunidad Educativa. *Revista Internacional de Humanidades*, 17(2), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8840141>
- Veloz, E., Jurado, C., & Fernández, G. (2024). Transformación de la didáctica apoyada en la TIC para la enseñanza escolar a niños con discapacidades físicas en el Ecuador. *Revista Conrado*, 20(100), 572-583.
- Villalba K., Robles H, Jimeno M., Delgado-Cañas M., Pérez A., & Quintero F. (2025). An activity theory-based exploration of “Eyeland”, a task-based serious game for EFL visually impaired students. *PeerJ Computer Science* 11, e2631. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.2631>
- Zambrano, C., Moran, M., & Batista, N. (2024). Estrategia para la inclusión de estudiantes de extrema pobreza mediante la práctica deportiva. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 17(5), 103–121.

## Anexo 1. Tabla de Artículos

ID	Autor(es)	Año	País	Título	Metodología	Muestra
1	Benítez & Domeniconi	2023	Brasil	Equivalence-based instruction to teaching reading by families and teachers students with autism and/or intellectual disabilities	Cuantitativo	Siete niños, sus padres, seis docentes de aula regular y seis de educación especial
2	Cárdenas et al.	2023	Chile	"El contexto te lo requiere": Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile	Enfoque mixto	Un establecimiento de educación básica, dependencia particular Subvencionada. Nueve docentes
3	Correa-Alzate et al.	2023	Colombia	Teachers' Experience in Times of Pandemic with Students with Educational Challenges: Challenges in Returning to Face-To-Face Education with an Inclusive Approach in Medellín, Colombia.	Cualitativo. Perspectiva interpretativa, Grupo focal	63 docentes de educación primaria que trabajan con estudiantado que presenta retos educativos comunicativos, visuales y cognitivos
4	Chávez-Castillo et al.	2023	Chile	Mental Health, Subjective Well-Being, and Academic Performance in Chilean Schoolchildren Who Are Part and Are Not Part of the School Inclusion Program	Cuantitativo. Estudio transversal analítico	5 escuelas, estudiantado: 730 de 10-15 años
5	Figuerola et al.	2023	Chile	Enseñanza de la escritura a estudiantado migrante: reflexiones y propuestas para un aula inclusiva	Cualitativa. Análisis temático	Tres aulas de 5° básico con alta población migrante
6	Garay et al.	2023	Perú	Building Inclusive Policies in Basic Level Education	Cuantitativa, diseño no experimental y transaccional	102 docentes de educación básica
7	Meo et al.	2023	Argentina	La rubricación de la evaluación y la fabricación de docentes como "agentes de cambio" en una escuela secundaria inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina	Análisis Documental de Rúbricas	Una escuela secundaria
8	Pedemonte et al.	2023	Chile	Migration in the Classroom to the light of Multicultural Beliefs and Constructivist Teaching Practices	Cuantitativo	6 escuelas, 18 docentes, estudiantado 33 entre 14 y 20 años
9	Pozas et al.	2023	México	Exploring Mexican lower secondary school students' perceptions of inclusion	Cuantitativa. Validación de un cuestionario	Estudiantado 673 de primer ciclo de secundaria que asistían a clases inclusivas o a escuelas especiales
10	Valdés & Montenegro	2023	Chile	Abordaje de La Salud Mental en Escuelas Inclusivas en Tiempos de Pandemia: un Estudio de Casos	Cualitativa. Estudio de casos, entrevistas y grupos focales	Equipos directivos, profesorado, familias y estudiantado de dos escuelas con orientación inclusiva
11	Vallejos & Castro	2023	Chile	Educación inclusiva: Percepción de una comunidad educativa	Cuantitativa. Carácter descriptivo, diseño no experimental transaccional	346 profesionales de la educación
12	Buitrago	2024	Colombia	Evaluación psicopedagógica de los roles y las experiencias docentes en las prácticas educativas inclusivas colombianas	Cualitativo; diseño narrativo; cuestionario de preguntas abiertas	17 docentes de primaria de 17 instituciones en 11 municipios (2018-2022).

ID	Autor(es)	Año	País	Título	Metodología	Muestra
13	Castro	2024	Ecuador	Educación multicultural y su impacto en el aprendizaje en estudiante de Educación Básica	Mixto (cualitativo-cuantitativo); encuesta, entrevistas y observación participativa	33 estudiantes de 5° básico y 4 docentes
14	Chiqui et al.	2024	Ecuador	Good Teaching Practices in Education and Support to Learning in Middle School	Mixto; análisis bi- y multivariante. Prospectivo y no experimental	34 docentes de 4 unidades educativas (fiscales, fiscomisionales y particulares) y 467 estudiantes
15	Conejeros & Ferrada	2024	Chile	Interacciones y convivencia escolar en clave de inclusión: apuntes a partir de las concepciones docentes.	Cualitativo de tipo descriptivo	100 docentes de seis establecimientos educacionales de dependencia municipal
16	Cuartas et al.	2024	Colombia	¿Andamiaje o PCK colectivo? Configuración del conocimiento para la enseñanza de genética a estudiantes Sordos	Cualitativo; estudio de casos con entrevistas; integración de intérprete y modelo lingüístico	Profesora de ciencias con estudiantes Sordos; trabajo con intérprete y modelo lingüístico
17	De la Cruz et al.	2024	Cuba	La atención inclusiva al retraso del lenguaje en el contexto regular	Enfoque mixto: entrevistas, encuestas y observación	Participantes del contexto educativo (docentes/estudiantes; N° no explicitado)
18	Faustino & Ribeiro de Sales	2024	Brasil	Algebraic Thinking in Elementary Grades: Possibilities with Blind and Non-Blind Students	Cualitativo; seguimiento de clases por 3 meses; diario de campo, audio y video; transcripción y análisis	2 aulas de primaria en escuela pública con estudiantes ciegos y videntes.
19	Hurtado et al.	2024	Ecuador	Competencias pedagógicas para el manejo de estudiantes con síndrome de Down	Mixto. Encuestas estructuradas	Docentes de educación inicial, primaria y secundaria con experiencia directa en manejo pedagógico de estudiantes con Síndrome de Down
20	Miño-Navas et al.	2024	Ecuador	Estrategia pedagógica inclusiva para el desarrollo de habilidades deportivas en estudiantes con necesidades educativas intelectuales	Mixto: de tipo no experimental, descriptivo, explicativo y transversal	32 estudiantes de 10mo grado. 15 profesionales con experiencia en la temática
21	Restrepo et al.	2024	Colombia	Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva	Estudio de caso múltiple. Recolección de información, observación y entrevista	6 docentes de cada una de las instituciones educativas con experiencia en la educación de estudiantes con discapacidad en aulas regulares
22	González-Fernández & Iturra	2024	Chile	Exploring collaborative practices between teachers and speech and language therapists in inclusive education in Chile and the conditions that influence their development	Cualitativo; entrevistas (planificación, co-enseñanza y evaluación)	17 parejas profesionales (docente+fonoaudióloga)
23	Salguero et al.	2024	Ecuador	Hacia un aprendizaje significativo en la educación básica: aplicación de estrategias inclusivas en sexto año	Mixto; cuestionarios Likert, entrevistas y observación en aula	37 estudiantes de 6° año y 3 docentes en una unidad educativa
24	Saviñón-Rodríguez	2024	República Dominicana	¿Qué percepción tiene el profesorado de la República Dominicana sobre las medidas de atención a la diversidad de su centro educativo? Un estudio de caso	Cuantitativo descriptivo; encuesta. No experimental, transversal	40 docentes

ID	Autor(es)	Año	País	Título	Metodología	Muestra
25	Veloz et al.	2024	Ecuador	Transformación de la didáctica apoyada en la TIC para la enseñanza escolar a niños con discapacidades físicas en el Ecuador	Cuantitativo transversal no experimental; encuesta estructurada	61 docentes de institución de enseñanza básica
26	Zambrano et al.	2024	Ecuador	Estrategia para la inclusión de estudiantes de extrema pobreza, mediante la práctica deportiva	Transversal pre y post intervención	22 estudiantes
27	Cuéllar et al.	2025	Chile	Inclusión educativa en Chile: las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares	Cuantitativo; descriptivo encuesta/ análisis univariado y bivariado	198 directivos, líderes medios y docentes
28	Culque et al.	2025	Ecuador	La Educación Física en la inclusión de estudiantes inmigrantes en Ecuador	Cuantitativo, transversal descriptivo; cuestionario de 20 ítems (Likert)	384 docentes de Educación Física
29	Fierro-Saldaña & Treviño-Villareal	2025	Chile	Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: The Crossroads of Systemic Coherence	Estudio de casos; análisis fenomenológico interpretativo; entrevistas, grupos focales y observaciones	3 escuelas de educación básica
30	González-Contreras	2025	Chile	Prácticas letradas escolares de un estudiante haitiano en Chile	Estudio de caso etnográfico ámbitos escolar y familiar	1 niño haitiano de 11 años
31	Marulanda-Páez & Collazos-Aldana	2025	Colombia	Creencias sobre el estudiantado con discapacidad y el papel del docente en una muestra de maestros de Bogotá (Colombia)	Mixto; tipo explicativo secuencial. Cuestionario Likert y grupo focal	249 docentes y orientadores, 12 docentes
32	Mendoza et al.	2025	Chile	Hacia la inclusión escolar: actitudes de docentes en ejercicio y en formación de educación primaria	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas; análisis de contenido. Perspectiva fenomenológica	4 docentes en formación y 4 ejerciendo en establecimientos públicos y privados de Enseñanza Básica
33	Núñez et al.	2025	Chile	Inclusive education from an ethical and connection perspective: The implementation of school integration programs in Chilean rural schools	Estudio de casos múltiples; entrevistas y observación participante. Análisis de casos	5 escuelas rurales en 3 macro-regiones
34	Questa-Tortero et al.	2025	Uruguay	A case of teaching in multigrade classrooms in Uruguay: Challenges and opportunities for learning and teaching in inclusive environments	Cualitativo; estudio de caso; entrevistas en profundidad, 12 documentos pedagógicos	1 docente de aulas multigrado inicial y primaria
35	Valdés & Jiménez	2025	Chile	Liderazgo escolar inclusivo en escuelas chilenas: un estudio con enfoque mixto	Mixto con énfasis integrativo; foco en liderazgo escolar	1131 profesionales docentes y no docentes de 49 escuelas y 2314 familias/apoderados/adultos responsables de estudiantes de 52 escuelas
36	Villalba et al.	2025	Colombia	An activity theory-based exploration of "Eyeland", a task-based serious game for EFL visually impaired students	Investigación-acción; métodos cualitativos (observaciones, focus group, encuestas de usabilidad, entrevistas, análisis documental)	3 profesores de escuelas públicas, 4 estudiantes con discapacidad visual y 8 estudiantes sin discapacidad visual de 9no grado