

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA REGULAR**
**INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE CARE OF STUDENTS WITH
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE REGULAR CLASSROOM**

Autores: ¹Doménica Arlet Merizalde Ramírez, ²Roxana Elizabeth Rivas García y ³Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3339-2751>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-9450-4982>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: dmerizalder2@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: rrivasg@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 09 de Abril del 2026

Artículo revisado: 11 de Abril del 2026

Artículo aprobado: 13 de Abril del 2026

¹Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial y Parvularia, graduado de la Universidad Técnica de Machala, (Ecuador), con 6 años de experiencia laboral. Maestrante de la maestría en especialidad Educación Básica, de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial y Parvularia, graduado de la Universidad Técnica de Machala, (Ecuador), con 2 años de experiencia laboral. Magíster universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria, graduado de la Universidad Internacional de la Rioja, (España). Maestrante de la maestría en especialidad Educación Básica, de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Licenciado en Ciencias de la Educación especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Maestro en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo (Perú).

Resumen

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de estudiar la influencia de las prácticas pedagógicas inclusivas en la enseñanza de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el aula regular, a partir de una revisión sistemática de la literatura científica. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, a través del cual, siguiendo las pautas de la declaración PRISMA 2020, fueron seleccionados 25 estudios relevantes para alcanzar el propósito de esta revisión, localizadas en bases de datos académicas indexadas en revistas. Los resultados evidencian que las prácticas pedagógicas inclusivas favorecen la participación de los estudiantes, favorecen el acceso al currículo y permiten la construcción de aprendizajes significativos. Por otro lado, encontró que la planificación inclusiva, las estrategias didácticas diferenciadas y la evaluación formativa son dimensiones de relevancia para desarrollar una educación inclusiva efectiva. Sin embargo, también se encontró la existencia

de limitaciones con respecto a la formación docente y la aplicación de metodologías tradicionales. En la discusión de resultados, se encontró convergencia en relación a la producción de estudios recientes y brechas en la teoría – práctica educativa. En este sentido, se concluye que se requiere de un fortalecimiento de la formación docente y la aplicación de prácticas pedagógicas flexibles que conduzcan a una educación inclusiva para todos los estudiantes.

Palabras clave: Educación inclusiva, Prácticas pedagógicas, Necesidades educativas especiales, Diversidad, Aprendizaje significativo.

Abstract

This research was conducted to study the influence of inclusive pedagogical practices on the teaching of students with Special Educational Needs (SEN) in the regular classroom, based on a systematic review of the scientific literature. It employed a qualitative, documentary approach, through which, following the guidelines of the 2020 PRISMA

statement, 25 relevant studies were selected from academic databases indexed in journals. The results demonstrate that inclusive pedagogical practices promote student participation, facilitate access to the curriculum, and enable the construction of meaningful learning. Furthermore, the research found that inclusive planning, differentiated instruction strategies, and formative assessment are key dimensions for developing effective inclusive education. However, limitations were also identified regarding teacher training and the application of traditional methodologies. In the discussion of results, convergence was found in recent studies, along with gaps in educational theory and practice. In this regard, it is concluded that teacher training needs to be strengthened and flexible pedagogical practices implemented to achieve inclusive education for all students.

Keywords: Inclusive education, Pedagogical practices, Special educational needs, Diversity, Meaningful learning.

Sumário

Esta pesquisa foi conduzida para estudar a influência de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em salas de aula regulares, com base em uma revisão sistemática da literatura científica. Utilizou-se uma abordagem qualitativa e documental, por meio da qual, seguindo as diretrizes da declaração PRISMA 2020, foram selecionados 25 estudos relevantes a partir de bases de dados acadêmicas indexadas em periódicos. Os resultados demonstram que as práticas pedagógicas inclusivas promovem a participação dos alunos, facilitam o acesso ao currículo e possibilitam a construção de uma aprendizagem significativa. Além disso, a pesquisa constatou que o planejamento inclusivo, as estratégias de ensino diferenciado e a avaliação formativa são dimensões-chave para o desenvolvimento de uma educação inclusiva eficaz. Contudo, limitações também foram identificadas em relação à formação docente e à aplicação de metodologias tradicionais. Na discussão dos resultados, observou-se convergência em estudos recentes,

juntamente com lacunas na teoria e prática educacional. Nesse sentido, conclui-se que a formação docente precisa ser fortalecida e práticas pedagógicas flexíveis implementadas para alcançar a educação inclusiva para todos os alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Práticas pedagógicas, Necessidades educativas especiais, Diversidade, Aprendizagem significativa.

Introducción

En las últimas décadas, la práctica de la educación inclusiva se presenta como uno de los principales modelos que promueve el cambio de los sistemas educativos a nivel mundial. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reafirma que, asegurar una educación de calidad significa garantizar no sólo el acceso de los estudiantes al sistema educativo, sino también su participación a través de aprendizajes significativos, sobre todo si se habla del caso de los alumnos con necesidades específicas en términos de educación (UNESCO, 2025).

En este contexto, diversos estudios internacionales han analizado el desarrollo de prácticas inclusivas en diferentes países. Por ejemplo, investigaciones realizadas en países como España evidencian que la inclusión educativa no es sino el resultado de cambios importantes en la planificación docente, en la diversificación de estrategias metodológicas y en los procesos de evaluación para atender las diferencias particulares de los estudiantes que se desenvuelven en el contexto del aula regular (Nistal et al., 2024). Asimismo, estudios realizados en Canadá y Estados Unidos demuestran que la implementación de metodologías flexibles, el aprendizaje cooperativo y la implementación de estrategias en base al Diseño Universal para el Aprendizaje efectivo contribuyen a la participación activa de

estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos de aulas inclusivas (Valero y Viñas, 2019).

En el contexto latinoamericano, la inclusión educativa ha adquirido una creciente relevancia dentro de las políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a la educación para todos los estudiantes. Investigaciones realizadas en países como Chile, Colombia y México señalan que, a pesar de los avances normativos en materia de educación inclusiva, aún persisten dificultades relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos pedagógicos adaptados y la implementación de estrategias didácticas diferenciadas en el aula (Bórquez et al., 2025). En el caso de Chile, por ejemplo, se han realizado estudios que han podido demostrar que implantar prácticas pedagógicas inclusivas no solo depende en gran medida de la formación profesional que tenga el docente, sino que además está determinada por el apoyo institucional que hay en los centros educativos (Valenzuela y Conejeros, 2023).

De forma análoga, en el caso de las investigaciones en el sistema educativo en Colombia, muchos de los y las docentes formados reconocen la importancia de la inclusión educativa, pero no son capaces de aplicar adecuaciones curriculares y/o estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad del alumnado (Ayala y Aravena, 2022). En el caso de Ecuador, el sistema educativo ha integrado el enfoque de educación inclusiva en el marco normativo, reconociendo del derecho que tienen las personas con necesidades educativas especiales a recibir atención educativa en el aula regular. La Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) señalan que el sistema educativo tiene la necesidad de garantizar condiciones de igualdad para el alumnado (Macías et al., 2025).

Sin embargo, la incorporación de las prácticas pedagógicas inclusivas sigue enfrentando limitaciones relacionadas principalmente con la formación del profesorado, la planificación de la curricular y la disponibilidad de recursos educativos adaptados (Espada y Aguilera, 2026). Estos estudios señalan que muchas de las profesoras y profesores todavía tienen dificultades para diseñar estrategias pedagógicas que den respuesta a la diversidad del alumnado que tienen en el aula. En este sentido, diversos autores señalan que la inclusión educativa no se logra únicamente mediante la presencia física del estudiante en el aula regular, sino mediante la implementación de prácticas pedagógicas que permitan eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Con estos antecedentes, se hace necesario analizar del qué manera las prácticas pedagógicas inclusivas repercuten en la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular con la finalidad de encontrar buenas prácticas que desarrollen su participación y posibiliten aprendizajes significativos. Esta realidad devela una situación problemática plural y compleja en el que confluyen aspectos normativos, institucionales y pedagógicos. En efecto, aunque desde el discurso internacional se haga hincapié en la transformación del sistema educativo, dicho discurso se ve desbordado en la práctica por los diferentes problemas relacionados con la operacionalización de estrategias inclusivas sostenibles. Por consiguiente, se hace necesario poder analizar críticamente cuáles son aquellas prácticas pedagógicas inclusivas que se llevan a cabo por parte del profesorado en el aula regular, así como saber de qué modo éstas afectan a la participación y al aprendizaje del alumnado con TDC. En esta línea, la

formulación del problema se materializa en la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué forma las prácticas pedagógicas inclusivas puestas en práctica en el aula regular influyen en la participación, accesibilidad y aprendizaje significativo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales? Esta pregunta parte de la premisa de que la calidad de la atención educativa no depende solamente de factores del alumnado sino que depende de la adaptación a la diversidad que pueda llevar a cabo el entorno pedagógico.

La presente investigación cuenta con un importante impacto social, ya que la educación inclusiva representa un eje fundamental de igualdad de oportunidades en los sistemas educativos. En los contextos escolares diversos, donde se cruzan estudiantes que muestran distintas capacidades, características y necesidades, es vital que las instituciones educativas desarrollen prácticas pedagógicas que favorezcan la participación y el aprendizaje de estos. En este sentido, la educación inclusiva ha sido considerada a nivel internacional como la base para sociedades más justas y equitativas. Distintas organizaciones internacionales han advertido que los sistemas escolares tienen que garantizar que el alumnado con necesidades educativas especiales también tenga la oportunidad de acceder a oportunidades de aprendizaje. La escuela tiene que acomodar el aprendizaje para todos los alumnos y alumnas con la finalidad de desarrollo de la diversidad de la educación inclusiva (Carvalho y Soto de la Rosa, 2025). La educación inclusiva centra su atención en transformar las prácticas educativas, eliminando barreras para que la práctica educativa pueda facilitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, donde la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad son una parte fundamental (UNESCO, 2020). Desde una perspectiva

práctica, la investigación permite establecer elementos que sirven para mejorar la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales dentro del aula regular.

La revisión de las prácticas pedagógicas inclusivas permite identificar determinadas estrategias, recursos y metodologías que favorecen la participación de estos estudiantes en el proceso educativo, que pueden servir como una buena referencia para poder reforzar las acciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en contextos educativos heterogéneos. De igual manera, las investigaciones más recientes demuestran que los niveles de motivación, aprendizaje y participación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria aumentan cuando los docentes ponen en marcha estrategias didácticas flexibles, promueven la participación activa del alumnado y usan propuestas pedagógicas adaptadas (Espinoza, 2023). Por esta razón, el análisis de estas prácticas resulta clave para el refuerzo de la implementación de procesos educativos verdaderamente inclusivos. Conforme la problemática planteada, este trabajo se enfoca en la práctica pedagógica inclusiva, entendida como el conjunto de acciones didácticas planificadas que tienen una intencionalidad que busca promover la participación activa, la accesibilidad curricular, y el aprendizaje significativo para todo el alumnado del aula regular. Desde una primera aproximación conceptual se debe señalar que las prácticas pedagógicas inclusivas son aquellos procesos sistematizados en los que el docente organiza, adapta, y diversifica la enseñanza según la diversidad real del aula ordinaria eliminando las barreras que pueden limitar el aprendizaje y los procesos de participación del alumnado. En este sentido, Palacios et al. (2020) señalan que las prácticas inclusivas se describen como

aquellas estrategias educativas que tienden a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, sin dejar de lado el tradicional y obsoleto enfoque centrado en el déficit del alumnado para centrarse en la transformación del contexto educativo.

De manera complementaria, Gordillo y Prado (2024) afirman que las prácticas pedagógicas inclusivas constituyen la implementación de estrategias didácticas diferenciadas, adecuaciones curriculares y procesos de evaluación flexibles para atender a la diversidad cognitiva, cultural y funcional del alumnado. Asimismo, el Center for Applied Special Technology plantea que la inclusión educativa requiere anticipar la variabilidad del estudiantado mediante el diseño de múltiples formas de representación, acción y expresión dentro del proceso de enseñanza, integrando la flexibilidad como un principio estructural del currículo.

Desde esta perspectiva, la inclusión se concibe como una característica propia del diseño pedagógico y no como una adaptación posterior (Montoya et al., 2024). Por otro lado, la teoría sociocultural del aprendizaje formulada por el psicólogo Lev Vygotsky, constituye un marco teórico aclaratorio fundamental para explicar la significancia de la mediación pedagógica en las situaciones educativas inclusivas, ya que según ese enfoque el aprendizaje es construido a partir de la interrelación social y del acompañamiento que el docente pone en marcha en sus estudiantes, en la denominada zona de desarrollo próximo, entendiendo dicha zona como el espacio en el que el alumnado es capaz de desarrollar nuevas potencialidades ayudado por alguna persona más experimentada (Zhou, 2024). Las prácticas pedagógicas inclusivas se comprenden a partir de dimensiones como la planificación inclusiva, las estrategias didácticas diferenciadas, la evaluación

formativa y los recursos y apoyos pedagógicos, las cuales buscan responder a la diversidad del aula y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes (Claudio et al., 2025).

Desde el enfoque teórico, el aprendizaje en contextos inclusivos se sustenta en modelos como el ecológico de Bronfenbrenner, que destaca la influencia de los diferentes sistemas sociales en el desarrollo del estudiante (Reyes-Parra et al., 2020), así como en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que reconoce la diversidad de capacidades y estilos de aprendizaje, promoviendo la necesidad de diversificar las estrategias didácticas (Luna, 2019). Estas perspectivas refuerzan la importancia de adaptar la enseñanza para atender la diversidad en el aula (Chacón, 2022; Romero, 2023). En este contexto, diversas investigaciones evidencian que las prácticas pedagógicas inclusivas favorecen mayores niveles de participación, motivación y bienestar socioemocional. (Bórquez et al., 2025). En coherencia con ello, la investigación tiene como objetivo analizar la influencia de estas prácticas en la atención educativa dentro del aula regular, considerando dimensiones como la planificación pedagógica, las estrategias didácticas, la evaluación formativa y los recursos y apoyos utilizados para garantizar una educación inclusiva.

Materiales y Métodos

La investigación se enmarca en un estudio documental, de tipo básico con alcance descriptivo, debido a que busca analizar e interpretar las prácticas pedagógicas inclusivas que utilizan los docentes en inherencia con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) dentro del aula regular. El estudio es de carácter bibliográfico, ya que se fundamenta en la revisión sistemática de literatura científica reciente, y de corte transversal, puesto que el análisis se centra en

investigaciones publicadas durante los últimos cinco años.

La metodología adoptada se enmarca en los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que pone una guía para poder realizar el proceso de identificación, selección, evaluación y síntesis de los estudios científicos que se vaya a analizar, de forma rigurosa y transparente a la vez. La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo principalmente en bases de datos académicas indexadas y de reconocido prestigio, como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Google Académico. Se utilizaron descriptores y palabras claves relacionados con educación inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas, necesidades educativas especiales y aula regular, que se relacionaron mediante operadores booleanos “AND” y “OR” con el fin de optimizar los resultados. Se consideraron estudios publicados en idiomas como español e inglés con texto completo y que mostraran resultados empíricos, ya sean estos cualitativos, cuantitativos o mixtos.

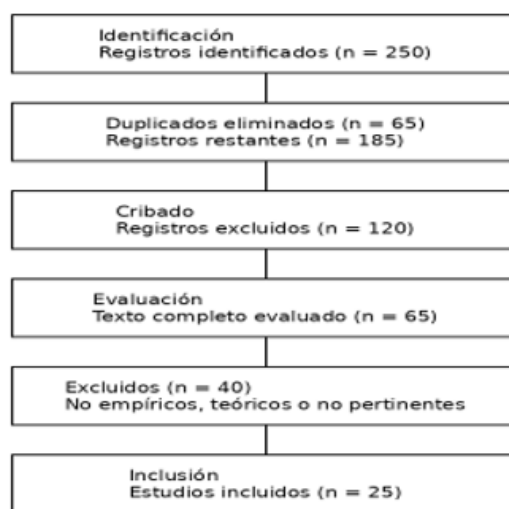
Los criterios de inclusión contemplaron investigaciones que trataran las prácticas pedagógicas inclusivas en aula regular, que analicen procesos de atención a estudiantes con NEE, y que se apoyaran en una evidencia empírica respaldada metodológicamente. Por otra parte, se excluyeron estudios que se centraran únicamente en enfoques normativos o teóricos sin sustento empírico, aquellos que no estuvieran relacionados directamente con el contexto del aula regular o que presentaran duplicidad de información. Para la recolección de la información, se diseñó una matriz de análisis documental que permitió sistematizar los datos relevantes de cada estudio seleccionado autor, año, país de origen, enfoque, metodología, población y lo más

relevante, hallazgos y prácticas pedagógicas identificadas, lo que permitió la posterior organización e interpretación de la información.

Resultados y Discusión

La matriz de análisis documental de la Tabla 1 describe los 25 artículos encontrados después de la revisión documental a partir de la declaración PRISMA en el anexo (Figura 1).

Figura 1 . Diagrama PRISMA



Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que esta es parte de una de las dimensiones primordiales para la correcta atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Ayala y Aravena (2022) exponen que muchos de los docentes no tienen los conocimientos para poder gestionar actividades inclusivas efectivas. Marulanda y Collazos (2024), muestran que la formación en inclusión de los docentes puede llevar a mejorar considerablemente en la práctica la planificación. También se destacó la utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Rodríguez y Segura, 2025), como una de las estrategias clave para poder anticipar la diversidad desde el currículo; sin embargo, todavía existe una planificación que sigue siendo homogénea en muchos contextos, lo cual limita la participación de los estudiantes con

necesidades especiales. Por otro lado, los resultados reflejan diversidad de prácticas orientadas hacia la inclusión educativa. Las más relevantes son: el aprendizaje cooperativo, el uso de las TIC, la diferenciación del contenido y el aprendizaje basado en proyectos.

Iraola et al. (2024) y Halil et al. (2024) muestran que estas estrategias facilitan la participación, autonomía y pensamiento crítico de los estudiantes. También se obtuvo que el trabajo colaborativo y la interacción social son aspectos clave para el aprendizaje inclusivo. Por otra parte Benítez y Pacheco (2021) señalan que, existe una divergencia entre el discurso docente en relación con la inclusión y la puesta en práctica real de la estrategia en el aula. Lo que quiere decir que existen mejoras, pero que se debe avanzar en los procesos de formación y de acompañamiento pedagógico. Los datos evidencian que concebir esta dimensión en el aula regular presenta mayores dificultades en su aplicación real.

A pesar de que la literatura defiende la necesidad de la evaluación diversificada o adaptada a las características del estudiante, la realidad del aula sigue siendo la que gira en torno a modelos tradicionales fundamentados en los resultados (calificaciones). Investigaciones como la de Ruíz y Grau (2024) enfatizan en la importancia de la evaluación como un proceso continuo de retroalimentación y evaluación flexible, donde se valora el progreso del estudiante, por lo tanto, se hace referencia de una mejora de la educación de forma más justa. Los datos evidencian que concebir esta dimensión en el aula regular presenta mayores dificultades en su aplicación real. A pesar de que la literatura defiende la necesidad de la evaluación diversificada o

adaptada a las características del estudiante, la realidad del aula sigue siendo la que gira en torno a modelos tradicionales fundamentados en los resultados (calificaciones).

Investigaciones como la de Ruíz-Bórquez y Grau-Cárcamo (2024) enfatizan en la importancia de la evaluación como un proceso continuo de retroalimentación y evaluación flexible, donde se valora el progreso del estudiante, por lo tanto, se hace referencia de una mejora de la educación de forma más justa. En este sentido, la falta de formación de los docentes y herramientas para llevar a cabo estrategias de inclusión restringe su aplicación en los contextos educativos donde se educa a estudiantes con necesidades especiales; siendo el mayor obstáculo los criterios de evaluación.

El análisis de los 25 estudios que componen la revisión evidenció que las prácticas pedagógicas inclusivas tienen un efecto positivo en la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular. Los estudios analizados indican que la aplicación de acciones de pedagogía inclusiva beneficia la participación de los estudiantes, facilita el acceso al currículo y favorece la adquisición de aprendizajes importantes. En concreto, Bhuttah et al. (2024) y Espinoza et al. (2020) afirman que la aplicación de las prácticas de pedagogías innovadoras aumenta la atención crítica y el rendimiento académico

Tabla 1. *Matriz de análisis documental*

Nº	Autor (año)	País	Metodología	Principales hallazgos	Prácticas pedagógicas identificadas
----	-------------	------	-------------	-----------------------	-------------------------------------

1	(Valenzuela y Conejeros, 2023)	Chile	Estudio de caso bajo un enfoque cualitativo-descriptivo mediante técnicas de observación en el aula y entrevistas a docentes	Desarrollo consolidado y colaborativo de la comunidad escolar en prácticas pedagógicas	Implementación de sellos interculturales en el Proyecto Educativo Institucional, relevancia de la historia del territorio, trabajo pedagógico en y con identidad mapuche, trabajo colaborativo con las familias, adecuaciones curriculares y Aprendizajes Basados en Proyectos e investigaciones culturales.
2	(Ayala y Aravena, 2022)	Colombia	Investigación de tipo cualitativa con enfoque hermético	Los docentes no tenían el conocimiento tanto normativo como práctico de metodologías pedagógicas y didácticas que les permitan crear practicas inclusivas, provocando una cultura de exclusión.	Propuesta de formación integral que abarca dos líneas fundamentales: leyes y pedagogía
3	(Cataño et al., 2020)	Colombia	Investigación con enfoque cualitativo bajo un diseño de investigación-acción	Gran parte de los niños encuestados han vivenciado discriminación en el contexto escolar, enfrentado diversos tipos de exclusión ya sea por aspectos físicos, nacionalidad, color de piel, condición socioeconómica y características de personalidad.	Prácticas de inclusión transversales en los contextos en los que conviven los niños
4	(Téllez et al., 2024)	Internacional	Revisión documental mediante PRISMA con la inclusión de 72 estudios	Los estudios encontrados asumen la categoría de prácticas educativas inclusivas como parte de la discusión sobre educación inclusiva	Discursos sobre la inclusión en la escuela: educación inclusiva y práctica pedagógica inclusiva
5	(Quizhpe y Vivanco, 2024)	Ecuador	Investigación con enfoque cualitativo con, con diseño no experimental de corte transversal, con alcance descriptivo de tipo retrospectivo	Presentación de un programa de formación en educación especial, que posibilita la capacitación de los educadores	Conceptos fundamentales sobre autismo, evaluación educativa, intervención pedagógica y gestión de comportamientos desafiantes
6	(Ruíz y Grau, 2024)	Chile	Metodología cualitativa con aplicación de entrevistas utilizando el índice de inclusión a 4 familias que conforman la comunidad educativa.	Los profesionales reconocieron en sus habilidades acciones claras en su tarea de educar en torno a las prácticas pedagógicas inclusivas. Las familias sostuvieron su interés en participar en la labor educativa de sus niños.	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas inclusivas: Concepto inclusión. Prácticas inclusivas. Evaluación diversificada. - Índice de inclusión: Trabajo colaborativo. Involucramiento de la familia. Aprendizaje pedagógico. - Familia e inclusión: Evaluación de las prácticas. Valoración/ Oportunidad.
7	(Espinoza et al., 2020)	Chile	Investigación con enfoque cuantitativo, con la aplicación de una Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula GEPIA a 88 docentes	Se encontraron diferencias en algunas prácticas pedagógicas de aula, sobre en el sexo y la formación de base docente.	Condiciones físicas del aula Planificación Uso del tiempo Metodología Evaluación
8	(Cantor et al., 2021)	Colombia	Investigación bajo enfoque cuantitativo con la aplicación de dos encuestas a una muestra escogida mediante muestreo no probabilístico por conveniencia a 7 docentes: 3 para Comunidades de aprendizaje (CA) y 4 para el Modelo Educativo Comunitario de Oriente	Los resultados muestran diferencias significativas sobre la implementación de cada modelo y su relación con la inclusión. Comunidades de Aprendizaje indican que ninguno de los elementos de las prácticas propuestos por el modelo se asocia de manera significativa con el favorecimiento de la inclusión.	Componente dialógico, formación de agentes políticos, habitancia, aprendizaje colaborativo, arte, alineación de objetivos, integración de campos de conocimiento, y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
9	(Marulanda y Collazos, 2024)	Colombia	Metodología con un diseño cuantitativo no experimental transeccional y la aplicación de una escala a 249 maestros y maestras de distintos niveles educativos.	Hay un cambio positivo en las prácticas pedagógicas y los conocimientos de aquellos docentes que cuentan con formación en inclusión y que laboran en colegios que acogen	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR),

				alumnado con estas trayectorias de vida.	
10	(Benítez y Pacheco, 2021)	Colombia	Metodología bajo enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico con técnicas de: lectura de contexto, entrevista semiestructurada a 8 docentes de educación básica secundaria	La mayoría de las prácticas pedagógicas de los docentes no guardan relación con lo que piensan sobre	Estrategias con directrices establecidas: actividades en clases, talleres de nivelación, así como conocer particularidades de los estudiantes que hacen parte de la dirección de grupo del docente
11	(Quintero, 2020)	Colombia	Estudio de revisión del estado del arte del proyecto “Prácticas inclusivas: una mirada desde la diversidad”	En cada tendencia, se encontraron hallazgos significativos dirigidos a transformar las prácticas de los docentes.	La educación inclusiva en la construcción de la legalidad, las actitudes y apreciaciones de los docentes, las redes de apoyo y el aprendizaje cooperativo, la promoción de las buenas prácticas pedagógicas inclusivas.
12	(Pérez, 2021)	México	Investigación cualitativa de corte fenomenológico, dirigida a docentes de una institución educativa	Los docentes son conscientes de la importancia de implementar estrategias didácticas que apoyen el desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva y la necesidad de capacitación constante que conlleva el desarrollo de estas.	Atención a las nuevas generaciones; desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas; Bases filosóficas y legales de la educación inclusiva; Apoyos externos a la inclusión educativa; Retos y beneficios de la atención a la diversidad dentro del aula
13	(Márquez & Andrade, 2020)	México	Investigación con enfoque cuantitativa con la aplicación de una Guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula – GEPIA- con la participación de 269 estudiantes.	Se identificó que existen diferencias altamente significativas de la perspectiva que tienen los estudiantes de en relación con las buenas prácticas inclusivas;	Condiciones físicas del aula, Planeación y uso del tiempo, Metodología, Evaluación, Reflexión y sensibilización
14	(López et al., 2020)	Chile	Metodología cualitativa con enfoque interpretativo, basado en un estudio de casos múltiples. Participaron tres maestras de educación infantil, a quienes se les aplicó una entrevista	Se identificaron escasas modalidades empleadas por las docentes en su práctica pedagógica para beneficiar la representación, expresión y motivación por el aprendizaje, principios esenciales para el desarrollo del aprendizaje.	Organización del juego, aprendizaje, y movilización de recursos en el aula. Por otra parte, diversificación de la enseñanza
15	(Rodríguez & Segura, 2025)	Costa Rica	Estudio descriptivo con la recolección de datos por medio de dos actividades interactivas con 66 docentes participantes de la Convención Científica de Docentes de Español: Lengua y Literatura.	Los docentes conocen la educación inclusiva y tienen nociones acerca del diseño universal para el aprendizaje y su vinculación con la puesta en práctica de la inclusión; sin embargo, se hace necesaria una mayor capacitación e integración de nuevas herramientas tecnológicas que podrían enriquecer la mediación pedagógica.	Respeto por la diversidad existente en la población estudiantil; Desarrollo de actuaciones, prácticas y cultura inclusivas; Vivencia de principios y valores de la educación inclusiva; Cuidado del medio físico y social; Fomento del trabajo colaborativo y cooperativo.
16	(Martínez et al., 2024)	Costa Rica	Una metodología con enfoque mixto; Con un diseño cuantitativo no experimental-transeccional, y un diseño cualitativo a partir del estudio de casos.	Los resultados son el reflejo de nueve prácticas de gestión asociadas a la promoción de la educación inclusiva.	Curriculares: formación profesional, uso de TIC, diseño curricular, apoyo pedagógico. Administrativas: acceso físico, participación comunidad, promoción de la cultura, seguimiento, organismos de apoyo.
17	(Beazidou, 2023)	Grecia	Revisión de literatura	La inclusión presupone una sociedad estable y segura que proteja todos los derechos humanos y todos los valores de equidad e igualdad.	Clima del aula; Enfoque integral del aprendizaje; Formas de colaboración Inter escolar
18	(Halil et al., 2024)	Indonesia	Estudio de caso cualitativo con 3 docentes de bachillerato	Los docentes diferencian el contenido de manera eficaz mediante la selección de diversos materiales didácticos y el establecimiento	Comprensión más profunda; Pensamiento crítico; Autonomía del alumnado

				colaborativo de acuerdos en el aula.	
19	(Bhuttah et al., 2024)	Pakistán	Estudio cuantitativo aplicado a una muestra de 321 estudiantes de universidades públicas y privadas	Los enfoques pedagógicos innovadores impactan de manera positiva y significativa el pensamiento crítico de los estudiantes ($\beta = 0,536$, $t = 6,539$, $p < 0,001$) y los resultados de aprendizaje ($\beta = 0,551$, $t = 12,725$, $p < 0,001$).	Pensamiento crítico; Resultados de aprendizaje; Liderazgo inclusivo
20	(Iraola et al., 2024)	España	Investigación de tipo cualitativa, bajo paradigma interpretativo como estudio de caso por medio de observación participante, la elicitación de vídeo y los grupos focales a docentes o profesionales de diferentes centros educativos.	La implementación exitosa del aprendizaje cooperativo es crucial que los docentes establezcan un diálogo efectivo a través de la comunicación y la colaboración constantes	Aprendizaje cooperativo; Diálogo afectivo; Comunicación y colaboración constante
21	(De la Cruz et al., 2025)	Filipinas	Investigación cualitativa con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, discusiones de grupos focales, observaciones de aula y análisis de documentos que involucraron a 15 profesores y 15 estudiantes de tres IES.	El profesorado y el alumnado consideraron la competencia intercultural esencial para desenvolverse en la diversidad del aula; sin embargo, las limitaciones institucionales, currículos rígidos, falta de formación formal y sistemas de apoyo insuficientes obstaculizaron la plena implementación de la CRP	Integración de Sistemas de Conocimiento Indígena (SCI); Contextualización de materiales de aprendizaje; Adopción de prácticas multilingües
22	(Losberg y Zwozdia, 2024)	Inglaterra	Estudio de tipo cualitativo con la aplicación de entrevistas a docentes de primaria	Se reconoció la importancia de reconocer las necesidades individuales y se destacaron algunas estrategias clave para atenderlas sin generar sentimientos de marginación.	Enfoques para toda la clase; Énfasis en las capacidades de los alumnos; Flexibilidad; Compromiso con el desarrollo profesional continuo; Diversidad de necesidades; Intervenciones de los auxiliares docentes; Tareas basadas en habilidades.
23	(Opoku & Ackah, 2023)	Ghana	Investigación de tipo cuantitativa mediante la aplicación un cuestionario tipo Likert a 74 directores de instituciones de primaria	Los directores admiten a estudiantes con necesidades especiales y discapacidades (LwSEND) para sentar las bases de la inclusión, mientras que los docentes los aceptan en las escuelas.	Diferenciación; Personalización del aprendizaje
24	(Ytterhus y Åmot, 2025)	Noruega	Estudio transversal multimodo, basado en métodos cualitativos, en colaboración con niños con y sin discapacidad.	Los niños demostraron que las (dis)capacidades son un fenómeno espacial y, por lo tanto, orientan la pedagogía inclusiva hacia una dinámica más cercana a la interacción entre los niños, el lugar y el espacio	Epistemología pedagógica; Organización fluida y flexible; Libre elección
25	(Halil et al., 2024)	Australia	Estudio de tipo cualitativo, por medio de entrevistas semiestructuradas y análisis temático. Se examinó las percepciones de 140 docentes de primaria sobre la inclusión y las prácticas de educación inclusiva	La inclusión a menudo puede resultar conceptualmente confusa, por lo que la necesidad de coherencia entre todas las partes interesadas es imperativa si los docentes quieren satisfacer las necesidades educativas y sociales de grupos diversos de estudiantes.	Dificultades de aprendizaje; Experiencias sociales; Enseñanza-aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Se encontró que la inclusión no depende solo de las características del alumnado, sino de la capacidad del entorno educativo para adaptarse.

Sin embargo, aún existen limitaciones relacionadas con la escasa formación del docente, así como la persistencia de acciones

que responden al modelo tradicional, lo que genera una brecha entre los principios de la educación inclusiva y su aplicación en el aula (Tabla 1). En coherencia con el objetivo específico 1, los resultados sobre la planificación inclusiva coinciden con lo expuesto por Gordillo y Prado (2024), quienes señalan que la formación docente es un elemento fundamental para el desarrollo de prácticas inclusivas efectivas. Asimismo, Montoya et al. (2024) y Rodríguez y Segura (2025) destacan que el Diseño Universal para el Aprendizaje permite anticipar la diversidad y generar propuestas pedagógicas más flexibles, lo cual es reforzado por Nistal et al. (2024), al plantear la necesidad de transitar de una planificación tradicional hacia una centrada en el estudiante.

En relación con el objetivo específico 2, los hallazgos sobre estrategias didácticas concuerdan con Palacios et al. (2020), quienes sostienen que la atención a la heterogeneidad es clave para responder a la diversidad estudiantil. Zhou (2024) resalta la importancia de la interacción social en el aprendizaje, promoviendo el aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva, mientras que Moreira et al. (2021) destacan el papel de la educación crítica en la participación activa del estudiante. Sin embargo, diversos estudios evidencian que estas estrategias no se implementan de manera sistemática (Ayala y Aravena, 2022; Rivas, 2025; Quizhpe y Vivanco, 2024; Téllez et al., 2024), lo que refleja que, pese a la solidez teórica, su aplicación depende en gran medida de la preparación y disposición del docente. En cuanto al objetivo específico 3, los resultados relacionados con la evaluación inclusiva coinciden con Woodcock y Anderson (2025), quienes enfatizan la necesidad de priorizar el aprendizaje significativo en los procesos evaluativos. De igual manera, Reyes-Parra et al.

(2020) destacan la influencia del contexto en la evaluación y la importancia de adaptarla a las características de los estudiantes, aspecto también señalado por Romero (2023).

Sin embargo, se observa un predominio de prácticas evaluativas tradicionales que no responden plenamente a la diversidad del aula, evidenciando la necesidad de transformar los enfoques evaluativos. Respecto al objetivo específico 4, los resultados concuerdan con Claudio et al. (2025) y Martínez et al. (2024), quienes identifican los recursos y apoyos pedagógicos como elementos clave en las prácticas inclusivas, ya que el uso de materiales adaptados, tecnologías educativas y apoyo institucional favorece el acceso al currículo de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En esta línea, Halil et al. (2024) y De la Cruz et al. (2025) resaltan la importancia de contextualizar y diversificar los recursos para promover aprendizajes significativos. Finalmente, en relación con el objetivo general, los resultados coinciden con Carvajal y Romaña (2025), quienes afirman que las prácticas pedagógicas inclusivas son determinantes para garantizar una educación equitativa y de calidad. Asimismo, Claudio et al. (2025) destacan que la implementación de estrategias inclusivas favorece el aprendizaje significativo y la participación activa del estudiante, mientras que Espada-Chavarría y Aguilera (2026) evidencian los beneficios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la accesibilidad curricular. Sin embargo, investigaciones como las de Woodcock (2025), De la Cruz et al. (2025), Rodríguez y Segura (2025) y Cantaño et al. (2020) advierten que estas prácticas no siempre se implementan adecuadamente. En consecuencia, aunque existe consenso teórico sobre la importancia de la inclusión, su

aplicación se ve limitada por factores estructurales y pedagógicos.

Conclusiones

En concordancia con el objetivo específico 1; la programación didáctico-inclusiva se encuentra dentro de los aspectos a tener en cuenta para asegurar la toma en consideración de la diversidad en el aula regular, así como anticipar las necesidades de los estudiantes y plantear metodologías y estrategias de acuerdo con sus características. Aun así, los resultados indican que muchos docentes todavía presentan dificultades a la hora de llevar a cabo programaciones inclusivas, lo que hace que la enseñanza no sea del todo eficaz. En lo que respecta al objetivo específico 2; las estrategias didácticas diferenciadas contribuyen considerablemente a la consolidación de la educación inclusiva dado que permiten establecer respuestas adecuadas a los diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados hacen referencia a que metodologías como el aprendizaje cooperativo, la utilización de tecnología o la diferenciación de los contenidos promueven la participación, autonomía y pensamiento crítico de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, su aplicación todavía es inadecuada o en algunos contextos sigue produciéndose una práctica de enseñanza más tradicional. En continuidad con el objetivo específico 3; la evaluación formativa inclusiva es una de las mayores dificultades que enfrentan los profesionales de la educación debido al predominio de enfoques tradicionales, donde el objeto de la evaluación radica únicamente en la medición de resultados. Asimismo, el objetivo específico 4; los recursos y apoyos pedagógicos se deben reconocer como una de las condiciones necesarias para alcanzar una educación

inclusiva, debido a que posibilitan la participación activa, el acceso equitativo al currículo y el desarrollo de aprendizajes válidos en el alumnado con necesidades educativas especiales; sin embargo, su implementación aún presenta limitaciones por diferentes temas, como el escaso conocimiento por parte de los docentes, la falta de materiales, y la falta de condiciones institucionales. En este sentido, hace falta una validación del conocimiento docente; de la promoción de políticas y condiciones institucionales; y avanzar así en la reducción de la brecha entre la teoría y la práctica respecto a la educación inclusiva.

Por último, el objetivo general; las estrategias de práctica pedagógica inclusiva impactan de forma positiva la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, debido a que las estimula para su participación activa; y asegura un acceso equitativo al currículo y les ayuda a conseguir aprendizajes significativos en el aula regular. La revisión evidencia que la inclusión escolar no depende exclusivamente de las características de los estudiantes, sino de la capacidad de los docentes y del ambiente educativo para adecuarse ante la diversidad; además, se señala que la utilización de estrategias inclusivas ayuda a mejorar la calidad educativa en contextos diversos.

Referencias Bibliográficas

- Ayala-, L., & Aravena, 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
- Beazidou, E. (2023). Socio-pedagogical practices towards inclusive education implemented by teachers in their classrooms. *International Journal of Social Pedagogy*, 12(1).

- <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2023.v12.x.015>
- Benítez, N., & Pacheco, P. (2021). Concepciones sobre educación inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes: Un estudio de caso. *Revista Convergencia Educativa*, (9), 16–29. <https://doi.org/10.29035/rce.9.16>
- Bhuttah, T., Xusheng, Q., Abid, M., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: The mediating role of inclusive leadership. *Scientific Reports*, 14(1), 24362. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0>
- Bórquez, J., Marín, F., Crespo, F., Arellano, C., Carreño, T., & Poblete, D. (2025). Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en programas de educación ambiental rural. *Luna Azul*, (60). <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/unazul/article/view/10804>
- Cantor, J., Sánchez, J., & Aristizábal-Oviedo. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *CS*, (34), 43–69. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>
- Caro, M. (2025). Estrategias de gestión educativa basadas en los factores que afectan el rendimiento académico y la calidad de la educación. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 18(1), 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire.47045>
- Carvajal, N., & Romaña, T. (2025). Inclusión y diversidad en el aula: Estrategias para atender estudiantes con necesidades educativas especiales. *Saber Ser: Revista de Estudios Cualitativos en Educación*, 2(1), 53–75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10280575>
- Carvalho, L., & Soto de la Rosa, H. (2025). Reduciendo la brecha estructural de educación: Un marco conceptual bajo el enfoque de derechos humanos e igualdad. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/2c9200e8-7023-4f3c-9054-f62e553e5dda>
- CAST. (2018). *Las directrices del UDL*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cataño, C., Monsalve, K., & Vásquez, L. (2020). Prácticas pedagógicas y currículo como ejes generadores para la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 59–67. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1133>
- Chacon, M. (2022). *Teoría del aprendizaje significativo y por descubrimiento de David Ausubel*.
- Claudio, L., Villalva, M., Lema, C., Ganchala, S. del P., & Ganchala, M. (2025). Inclusión educativa: Estrategias para integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. *Ciencia y Educación*, 6(9), 231–244. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/1652>
- De la Cruz, L., Aguinaldo, I., Alzate, L., Camero, C., Abiado, K., & Gumpal, B. (2025). Fostering intercultural competence through culturally responsive pedagogy. *International Journal on Culture, History and Religion*, 7(SI2), 36–50. <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI2.187>
- Espada, R., & Aguilera, W. (2026). Diseño universal para el aprendizaje en la configuración de prácticas inclusivas del profesorado universitario en Ecuador. *Alteridad: Revista de Educación*, 21(1). <https://burjcdigital.urjc.es/server/api/core/bitstreams/76871eae-c063-4516-9e50-354d8e13cc19/content>
- Espinoza, L., Hernández, K., Ledezma, D., & A. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183–201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Espinoza, V. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Koinonía*, 8, 772–787. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400772
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75–93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9696166>

- Halil, N., Yawan, H., Hasanah, A., Syam, H., Andas, N., & Marhamah. (2024). Differentiated instruction in inclusive education. *International Journal of Language Education*, 8(2), 370–383. <https://doi.org/10.26858/ijole.v8i2.64997>
- López, T., Castillo, C., Taruman, J., & Urzúa, A. (2020). Prácticas inclusivas en educación infantil. *Revista Educación*, 102–117. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536>
- Losberg, J., & Zwozdiak-Myers, P. (2024). Inclusive pedagogy in England. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 402–422. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Luna, E. (2019). *Bases epistemológicas de las inteligencias múltiples* [Tesis de maestría]. <https://search.proquest.com/openview/a71b79a7e84d09eee19b11fa5e67f829>
- Macías, F., Robles, A., Zunino, D., & Mendía, J. (2025). Educación inclusiva y adaptaciones curriculares. *Multidisciplinary Journal of Sciences*, 2(4), 1–11. http://estrellaediciones.com/index.php/sciences_discoveries_and_society/article/view/306
- Márquez, N., & Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1), e109. <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Martínez, J., & Quesada, E. (2024). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Innovaciones Educativas*, 26(41), 114–131. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5191>
- Marulanda, E., & Collazos. (2024). Educación inclusiva y discapacidad. *Psicología Desde el Caribe*, 41(3), 53–79. <https://doi.org/10.14482/psdc.41.3.369.015>
- Montoya, T., Montoya, M., Ayala, M., Lema, P., & Pillapaxi, M. (2024). Diseño universal de aprendizaje. *Ciencia Latina*, 8(4), 10904–10918. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13231>
- Moreira, J., Beltrón, R., & Beltrón, V. (2021). Aprendizaje significativo. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 915–924. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231789>
- Nistal, V., López, M., & Gutiérrez, L. (2024). Formación docente e inclusión. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 236–259. <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/2048>
- Opoku, I., & Ackah, F. (2023). Inclusive education in Ghana. *Support for Learning*, 38(1), 17–36. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435>
- Pérez. (2021). Prácticas pedagógicas inclusivas. *RECIE*, 5(2), 363–376. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1318>
- Quintero, L. (2020). Educación inclusiva. *Educación y Ciencia*, (24), 1–17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24>
- Quizhpe, Z., & Vivanco, T. (2024). Formación docente inclusiva. *Pentaciencias*, 6(3), 225–236. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i3.1093>
- Reyes, P., et al. (2020). Educación inclusiva. *REOP*, 31(3), 86–108. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/29263>
- Rodríguez, D., & Segura, M. (2025). Educación inclusiva y DUA. *Innovaciones Educativas*, 27(43), 147–160. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i43.5645>
- Romero, G. (2023). Modelo ecológico de Bronfenbrenner. *Perspectivas*, 8(23), 120–133. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Per/article/view/3480>
- Ruiz M., & Grau, K. (2024). Perception of inclusive practices. *RECIE*, 8(1), 41–64. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v8i1.pp41-64>
- Téllez, H., et al. (2024). Prácticas pedagógicas inclusivas. *Educare*, 28(3), 65–88. <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>
- UNESCO. (2025). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>

Valenzuela, P., & Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 192–226. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>

Valero, D., & Viñas, T. (2019). Educación inclusiva del alumnado inmigrante. <http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/2946>

Woodcock, S., & Anderson, J. (2025). Teacher knowledge and inclusion. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100412. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412>

Ytterhus, B., & Åmot, I. (2025). Inclusive spaces for children. *International Journal of*

Inclusive Education, 29(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950976>

Zhou, X. (2024). Sociocultural theory in education. *Lecture Notes in Education Psychology*, 51, 190–196. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/51/20240981>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © **Doménica Arlet Merizalde Ramírez, Roxana Elizabeth Rivas García y Milton Alfonso Criollo Turusina.**

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Doménica Arlet Merizalde Ramírez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Roxana Elizabeth Rivas García: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Milton Alfonso Criollo Turusina: Conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

