



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL  
CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE:  
UN ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL  
GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON  
MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR

HERMELINDA SUSANA ROSALES GARCIA

LIMA – PERÚ

2025



**ASESOR**

**MG. HUBER SANTOS SANTISTEBAN MATTO**

**JURADO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

**DRA. OLGA TERESA GONZALEZ SARMIENTO**

**PRESIDENTE**

**MG. LISSY CANAL ENRIQUEZ**

**VOCAL**

**MG. MAURICIO ZEBALLOS VELARDE**

**SECRETARIO (A)**

## **DEDICATORIA**

A Dios, por ser mi constante fortaleza y guía en cada proyecto de mi vida.

A mis padres, Julio Rosales y Rosa García, por su inquebrantable apoyo y motivación, que me  
impidieron desvanecer en el camino.

A Henry, mi compañero incondicional, por ser mi apoyo constante y cubrir mis ausencias,  
cuidando de nuestro pequeño retoño con amor.

A mi amado hijo, Elías Hensu, por acompañarme desde el vientre en este camino. Tu alegría y tu  
presencia fueron la motivación más grande para culminar esta maestría y ver que los sueños se  
hacen realidad.

A mi hermano, para quien espero ser siempre un ejemplo de perseverancia y dedicación.

## **AGRADECIMIENTO**

Al culminar esta etapa de mi formación profesional, deseo expresar mi más sincera gratitud a quienes fueron partícipes y testigos de este camino.

A la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), por acogerme y brindarme un hogar intelectual donde mis objetivos pudieron hacerse realidad.

A mis profesores, por su invaluable conocimiento y por inspirarme a investigar y proponer mejoras significativas en el ámbito educativo.

A mi asesor, Huber Santos Santisteban Matto, por su inmensa paciencia y compromiso, que se reflejó en cada una de sus asesorías y enriqueció profundamente esta investigación.

A mi amada familia y amistades, cuyo apoyo incondicional ha sido el pilar más importante en la culminación de este proyecto profesional.

## **FUENTES DE FINANCIAMIENTO**

Trabajo de investigación Autofinanciado



UNIVERSIDAD PERUANA  
CAYETANO HEREDIA

## DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	ROSALES GARCIA HERMELINDA SUSANA

*(Agregar filas adicionales si hay más autores)*

Pertencientes al programa de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**, autores del trabajo titulado: **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el grado de **MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR** bajo la modalidad de **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	SANTISTEBAN MATTO HUBER SANTOS	FAEDU	MAESTRÍA

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **10%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **2846824789**; fecha de entrega: **15-12-2025**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 15 de diciembre de 2025**

Firma del asesor  
N° DNI: 25301950  
ORCID: 0000-0001-9889-082X

Firma del Co-asesor  
N° DNI: .....  
ORCID: .....

## ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. Descripción del problema.....	3
1.2. Formulación del problema.....	4
1.3. Objetivos de la investigación.....	5
1.3.1. Objetivo general .....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4. Justificación .....	6
1.4.1. Relevancia temática.....	6
1.4.2. Relevancia teórica .....	7
1.4.3. Relevancia social y práctica .....	8
CAPÍTULO II .....	9
MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Antecedentes nacionales.....	9
2.2. Antecedentes internacionales.....	11
2.3. Marco teórico referencial.....	15
2.3.1. Teoría de la educación inclusiva como derecho humano.....	15
2.3.2. La educación inclusiva .....	16
2.3.3. La educación inclusiva en la formación docente .....	17
2.3.4. Estrategias pedagógicas inclusivas.....	18
2.3.5. Materiales didácticos inclusivos.....	18

2.3.6.	Sistemas de evaluación inclusivos .....	19
CAPÍTULO III .....		21
METODOLOGÍA .....		21
3.1.	Enfoque, tipo y diseño de la investigación .....	21
3.1.1.	Definición del propósito y alcance de la revisión .....	22
3.1.2.	Búsqueda de información.....	23
3.1.3.	Criterios de inclusión y exclusión .....	23
3.1.5.	Sistematización.....	28
3.1.6.	Análisis y síntesis de la información .....	29
3.2.	Definición de los términos para la búsqueda de investigación.....	30
3.3.	Consideraciones éticas.....	30
CAPÍTULO IV .....		32
RESULTADOS .....		32
4.1.	Resultados relacionados con el primer objetivo específico .....	38
4.1.1.	Respecto a las estrategias pedagógicas .....	38
4.1.2.	Respecto al impacto en la inclusión .....	41
4.1.3.	Respecto a las sugerencias para la formación docente.....	43
4.1.4.	Respecto al grado de implementación.....	45
4.1.5.	Respecto a la relación con políticas educativas.....	47
4.2.	Resultados relacionados con el segundo objetivo específico .....	50
4.2.1.	Respecto a los materiales didácticos .....	50
4.2.2.	Respecto al impacto en la inclusión .....	53
4.2.3.	Respecto a las sugerencias para la formación docente.....	56
4.2.4.	Respecto al grado de implementación.....	58
4.2.5.	Respecto a la relación con políticas educativas.....	60

4.3. Resultados relacionados con el tercer objetivo específico.....	63
4.3.1. Respecto a los sistemas de evaluación .....	63
4.3.2. Respecto al impacto en la inclusión .....	65
4.3.3. Respecto a las sugerencias para la formación docente.....	68
4.3.4. Respecto al grado de implementación.....	70
4.3.5. Relación con políticas educativas.....	72
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	75
CONCLUSIONES .....	79
RECOMENDACIONES .....	81
BIBLIOGRAFÍA.....	83
ANEXOS	
Anexo A: Ejemplo de la matriz de análisis utilizada en el primer objetivo específico	
Anexo B: Ejemplo de la matriz de análisis utilizada en el segundo objetivo específico	
Anexo C: Ejemplo de la matriz de análisis utilizada en el tercer objetivo específico	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	23
Tabla 2.....	27
Tabla 3.....	28
Tabla 4.....	35
Tabla 5.....	36
Tabla 6.....	38

## RESUMEN

La formación docente se presenta como un componente estratégico para el avance de la educación inclusiva, especialmente en la Comunidad Andina (Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia), donde aún existen discrepancias entre la teoría legislativa y su aplicación real en las aulas. Este estudio, con un enfoque cualitativo y un diseño bibliográfico-descriptivo, tiene como objetivo principal analizar cómo ha evolucionado la preparación de los docentes en educación inclusiva durante el período 2020-2024. Para ello, se realizó una revisión de la literatura científica en bases de datos como Dialnet, Scielo y Redalyc, con la finalidad de identificar enfoques, estrategias pedagógicas, materiales didácticos y sistemas de evaluación. Los hallazgos de la investigación revelan tanto avances puntuales como deficiencias estructurales, tales como una escasa capacitación especializada, el uso limitado de recursos inclusivos y una integración débil de la evaluación adaptada en los programas de formación. En conclusión, se subraya que el fortalecimiento de la formación inicial y continua del profesorado, desde una perspectiva crítica y contextual, es indispensable para lograr una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

**Palabras clave:** educación inclusiva, formación docente, estrategias pedagógicas, materiales didácticos, evaluación inclusiva.

## ABSTRACT

Teacher training is a strategic component for the advancement of inclusive education, especially in the Andean Community (Peru, Colombia, Ecuador, and Bolivia), where significant discrepancies still exist between legislative theory and its real-world application in the classroom. This study, with a qualitative approach and a descriptive-bibliographic design, has as its main objective to analyze how the preparation of teachers in inclusive education has evolved during the period 2020-2024. To this end, a review of the scientific literature was conducted in databases such as Dialnet, Scielo, and Redalyc, in order to identify approaches, pedagogical strategies, teaching materials, and evaluation systems. The research findings reveal both specific advances and structural deficiencies, such as scarce specialized training, limited use of inclusive resources, and a weak integration of adapted evaluation in training programs. In conclusion, it is emphasized that strengthening the initial and continuous training of teachers, from a critical and contextual perspective, is indispensable for achieving a truly inclusive and equitable education.

**Keywords:** inclusive education, teacher training, pedagogical strategies, didactic materials, inclusive evaluation.

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental en las agendas educativas a nivel mundial, reconociendo el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Este enfoque, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), busca garantizar la equidad, la participación activa y el aprendizaje significativo de todas las personas, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales. No obstante, en países de la Comunidad Andina como Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia, la implementación de la educación inclusiva continúa enfrentando obstáculos considerables, especialmente en lo que respecta a la preparación del profesorado para responder de manera efectiva a la creciente diversidad presente en el aula.

La formación docente, tanto inicial como continua, desempeña un rol estratégico para la creación de entornos educativos inclusivos. A pesar de su importancia, estudios indican que muchos docentes se gradúan sin las competencias necesarias para atender a estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje o diferencias culturales y socioeconómicas. Esta carencia se traduce en prácticas pedagógicas tradicionales y en una implementación débil de las políticas de inclusión.

La presente investigación tiene como objetivo principal realizar una revisión bibliográfica de la literatura científica publicada entre 2020 y 2024. El enfoque es analizar la evolución de la educación inclusiva en la formación docente en la Comunidad Andina (Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia), examinando tres

dimensiones clave: estrategias pedagógicas, materiales didácticos accesibles y sistemas de evaluación adaptados.

Desde una perspectiva teórica, el estudio se basa en el enfoque de la educación inclusiva como un derecho humano, impulsado por autores como Gerardo Echeita y la UNESCO. También incorpora el modelo de mejora inclusiva de Ainscow, que busca transformar las culturas, políticas y prácticas escolares.

El diseño metodológico es cualitativo, bibliográfico y descriptivo, con el fin de identificar tendencias, buenas prácticas y vacíos en la literatura académica reciente. El análisis busca no solo las propuestas documentadas, sino también los niveles de implementación y las barreras estructurales que persisten.

Finalmente, esta investigación se estructura en cuatro capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del estudio. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, que incluye antecedentes nacionales e internacionales, así como los principales enfoques conceptuales sobre educación inclusiva y formación docente. El tercer capítulo describe la metodología de investigación, incluyendo los criterios de búsqueda, selección y análisis de los artículos revisados. El cuarto capítulo expone los resultados organizados según los objetivos, concluyendo con una discusión crítica, las conclusiones finales y las recomendaciones para fortalecer la formación docente desde una perspectiva inclusiva.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### 1.1. Descripción del problema

La educación inclusiva se ha consolidado como un enfoque prioritario en los sistemas educativos contemporáneos, con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características personales, capacidades o necesidades, accedan a una educación de calidad. A nivel internacional, este enfoque ha sido reconocido no solo como un derecho humano fundamental, sino también como una condición indispensable para construir sistemas educativos más justos, equitativos y accesibles para todos (UNESCO, 2015).

Sin embargo, a pesar de los avances legislativos y en políticas públicas en diversas regiones del mundo, incluyendo Europa y América Latina, la implementación efectiva de la educación inclusiva sigue enfrentando múltiples desafíos. Entre los principales obstáculos se destacan la falta de recursos, la escasa formación especializada del profesorado y la insuficiente preparación institucional para responder adecuadamente a la diversidad en las aulas (González & Triana, 2018).

En este contexto, los países de la Comunidad Andina (Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia) han experimentado un aumento en la diversidad del estudiantado, especialmente en lo que se refiere a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Esta realidad representa un desafío significativo para los sistemas de formación docente, que deben evolucionar de enfoques tradicionales para adaptarse a las nuevas exigencias pedagógicas de la educación inclusiva. A pesar de los avances en políticas

públicas y marcos normativos, como en el caso de Perú, muchos docentes aún carecen de la preparación adecuada para atender eficazmente la diversidad en sus aulas (Zapata, 2023).

La revisión de la literatura reciente indica una situación preocupante: gran parte de los docentes no cuenta con la formación especializada en educación inclusiva que se requiere. Según un estudio de Feria et al. (2021), una gran mayoría de los educadores carece de la capacitación específica para trabajar con estudiantes que tienen necesidades diferenciadas. Esta falta de preparación crea barreras en el aula y limita las oportunidades de inclusión real para los estudiantes.

Ante este panorama, se considera imperativo realizar un estudio bibliográfico para analizar la evolución reciente de la educación inclusiva en la formación docente, con un énfasis particular en los países de la Comunidad Andina. Esta revisión permitirá identificar enfoques pedagógicos, recursos didácticos y prácticas de evaluación documentadas en los últimos cinco años. De esta manera, se busca ofrecer evidencia útil que sirva para orientar mejoras en la política educativa y en los programas de formación docente.

## 1.2. Formulación del problema

El estudio responde al problema general:

¿Cómo ha evolucionado la educación inclusiva en la formación docente en la Comunidad Andina en los últimos cinco años, y cuáles son los principales enfoques pedagógicos, recursos y prácticas documentadas en la literatura bibliográfica reciente sobre este tema?

Y a los problemas específicos:

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas de educación inclusiva identificadas en la literatura de los últimos cinco años en la formación docente?

¿Qué materiales didácticos se destacan en la bibliografía reciente respecto a su implementación en el contexto de la educación inclusiva en la formación docente?

¿Cómo ha sido abordada la evaluación de la formación docente en educación inclusiva en los estudios publicados en los últimos cinco años?

### 1.3. Objetivos de la investigación

#### 1.3.1. Objetivo general

Revisar la literatura reciente (últimos cinco años) sobre educación inclusiva en la formación docente en la Comunidad Andina, identificando las estrategias pedagógicas, materiales didácticos y sistemas de evaluación predominantes.

#### 1.3.2. Objetivos específicos

Explorar las estrategias pedagógicas que se presentan en la literatura reciente sobre educación inclusiva en la formación docente.

Describir los materiales didácticos encontrados en la bibliografía sobre la implementación de la educación inclusiva en la formación docente.

Analizar los sistemas de evaluación aplicados en la formación docente en educación inclusiva, destacando sus características, criterios y niveles de implementación.

#### 1.4. Justificación

Este estudio se justifica por la necesidad imperante de comprender cómo se está preparando a los docentes para la educación inclusiva en la región de la Comunidad Andina. A pesar de que los países de esta región han avanzado en la promulgación de leyes y en el aumento del interés por el tema, persiste una brecha significativa entre las políticas de inclusión y su aplicación real en las aulas.

Por lo tanto, a través del análisis de la literatura académica reciente, esta investigación busca ofrecer una visión completa y actualizada de este desafío, con un enfoque específico en su contexto geográfico y cultural, para así aportar al conocimiento y a la toma de decisiones en este ámbito crucial de la formación docente.

##### 1.4.1. Relevancia temática

La relevancia temática de este estudio bibliográfico radica en su capacidad para diagnosticar y abordar los desafíos más apremiantes en la formación docente para la educación inclusiva en el contexto de la Comunidad Andina. La literatura especializada de la región evidencia una marcada desconexión entre las políticas educativas y su aplicación en la práctica. A pesar de que existen marcos normativos sólidos que promueven la inclusión en países andinos, la implementación efectiva de estas políticas es a menudo limitada, lo cual se atribuye a factores como la falta de financiación adecuada y el predominio de prácticas pedagógicas inadecuadas en las aulas. Además de este vacío práctico, la investigación demuestra que la concepción de la inclusión ha sido tradicionalmente restrictiva, centrándose casi exclusivamente en la discapacidad, lo que inevitablemente deja de lado a otras poblaciones en situación de exclusión. Por

lo tanto, este estudio abordará la necesidad crítica de una formación docente que promueva una concepción más amplia y holística de la diversidad, y que desarrolle de manera efectiva las competencias necesarias para la flexibilización curricular, la adaptación de materiales didácticos y la mejora de las competencias comunicativas, elementos indispensables para una inclusión genuina.

#### 1.4.2. Relevancia teórica

Desde una perspectiva teórica, este estudio busca integrar y sistematizar el conocimiento existente de los últimos cinco años sobre la educación inclusiva en el contexto peruano. Aunque existe una cantidad considerable de investigaciones a nivel internacional, la literatura específica para el contexto de Perú es limitada en su sistematización y análisis.

La revisión bibliográfica permitirá construir un marco teórico robusto y contextualizado que subraya la importancia de la educación inclusiva como garantía para la valoración de la diversidad. Al analizar las prácticas pedagógicas y las percepciones de los docentes, se generará un conocimiento que contribuirá a una comprensión más profunda de cómo la teoría de la inclusión se aplica, o no, en la práctica del aula.

La adopción de un protocolo de revisión de la literatura riguroso es crucial para garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos. Este enfoque metódico no solo asegura la calidad de los resultados, sino que también establece un precedente metodológico sólido que puede servir de guía para futuras investigaciones en el mismo campo.

#### 1.4.3. Relevancia social y práctica

El estudio adopta un enfoque eminentemente práctico, ya que busca proporcionar información valiosa sobre estrategias pedagógicas, materiales didácticos accesibles y procesos de evaluación equitativos, que pueden ser incorporados directamente en la formación docente. Los hallazgos de esta investigación tienen un impacto social significativo al ofrecer sugerencias concretas que pueden mejorar el sistema educativo en general. Al identificar los vacíos y las necesidades en la formación docente, el estudio puede servir como un instrumento para que los responsables de las políticas públicas y las instituciones de educación superior diseñen programas de capacitación más efectivos, superando las prácticas pedagógicas inadecuadas y la falta de recursos. Esto se traduce en beneficios tangibles tanto para los estudiantes, al garantizarles una educación de calidad, como para los educadores, al proveerles de las herramientas necesarias para enfrentar la diversidad de sus aulas.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### 2.1. Antecedentes nacionales

La investigación de Zapata (2023) tuvo como objetivo principal analizar la educación inclusiva en el proceso de formación docente. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura, buscando entender cómo la preparación de los maestros aborda la inclusión y qué elementos son cruciales para su mejora. El estudio se basó en una búsqueda exhaustiva en bases de datos como Scopus, Google Scholar, Scielo y Dialnet, utilizando el descriptor "inclusive education in the teacher training process". De 83 artículos encontrados inicialmente, se aplicaron rigurosos criterios de inclusión y exclusión para seleccionar una muestra final de 50 artículos y los resultados de la investigación resaltan la importancia fundamental de la formación en inclusión para el sistema educativo. Se concluyó que, para ser efectivos, los docentes requieren experiencia práctica y capacitación continua para gestionar aulas inclusivas. En definitiva, el estudio subraya que una preparación integral es indispensable para que los educadores desarrollen las habilidades, los conocimientos y las actitudes positivas necesarias para atender la diversidad de los estudiantes.

La investigación de Arbulu (2024) tuvo como objetivo principal analizar el impacto de las estrategias de educación inclusiva en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en estudiantes con discapacidad. El estudio se llevó a cabo a través de una revisión sistemática, utilizando una metodología fundamentada en un paradigma humanista con un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo y los resultados

revelaron que las estrategias de inclusión son cruciales para que los estudiantes con discapacidad interactúen asertivamente. En conclusión, el estudio determinó que estas estrategias tienen un impacto significativo en su aprendizaje, ya que no solo mejoran sus relaciones sociales, sino que también impulsan el logro de sus metas

Otro antecedente relevante para esta investigación es el estudio de Ancaya et al. (2024). Su objetivo principal fue analizar el trabajo teórico sobre la formación docente para la inclusión, con el fin de destacar su importancia en la preparación de educadores para aulas diversas. Para ello, se llevó a cabo una revisión de literatura en bases de datos como WOS, Scopus, ERIC y Scielo, seleccionando artículos revisados por pares y publicados entre 2015 y 2024. La búsqueda se realizó utilizando combinaciones de palabras clave como “Educational inclusión”, “Teacher training” y “Educational strategies”. Los resultados de esta revisión identificaron que las estrategias más efectivas son aquellas que integran la inclusión de manera holística en la formación docente, en lugar de tratarla como un componente adicional. Entre las estrategias destacadas se encuentran el uso de tecnologías asistivas, el trabajo colaborativo y la adaptación curricular. El estudio concluye que una formación docente deficiente genera desigualdades educativas y enfatiza la necesidad de continuar investigando para diseñar planes de estudio que prioricen la inclusión y logren una alineación efectiva entre políticas y prácticas educativas.

En el estudio de Urquiza (2024) se propuso valorar la posición y las actitudes de los educadores peruanos hacia la educación inclusiva eficaz. Su objetivo fue explorar el estado del arte de la formación inclusiva entre 2020 y 2024, identificando los avances y las limitaciones de la literatura. Para ello, se aplicó una revisión

sistemática cualitativa en la que se seleccionaron 30 de 75 documentos de las bases de datos Scopus, Dialnet Plus y Scielo. La selección se enfocó en artículos publicados entre 2019 y 2024, aunque también se incluyeron estudios anteriores considerados relevantes para el análisis final. La investigación concluye que aún existen grandes desafíos en la formación docente. Destaca la limitada preparación de los maestros en el uso de estrategias inclusivas, la necesidad de métodos creativos y participativos, y la importancia de que los educadores desarrollen habilidades socioemocionales y competencias profesionales para fomentar una verdadera inclusión.

Finalmente, el estudio de Gastello et al. (2022) se propuso analizar la situación de la educación inclusiva en Perú para alinear las políticas con la realidad de las personas vulnerables. Para ello, los autores realizaron una revisión bibliográfica de la literatura académica. Analizaron 35 de 50 artículos científicos de bases de datos como Ebsco, Scielo, Dialnet y Google Scholar, centrándose en publicaciones de los últimos diez años. La investigación concluye que, a pesar de la existencia de leyes como la 28044, la educación inclusiva en la última década no ha logrado avances significativos. Las principales barreras identificadas son la escasa capacitación docente, la falta de recursos y la persistencia de prácticas de exclusión. El estudio enfatiza que la solución requiere la participación de toda la comunidad educativa y un cambio de mentalidad en los docentes para adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

## 2.2. Antecedentes internacionales

La investigación de Venegas et al. (2024) ofreció una reflexión crítica sobre la inclusión en la educación superior chilena. Su objetivo fue analizar qué diversidades se

están considerando, qué herramientas políticas existen para su atención y cómo se podría abordar la inclusión desde un enfoque de justicia socioeducativa. El estudio se realizó a través de un análisis ensayístico y documental, revisando los antecedentes históricos y contextuales de las políticas de inclusión en Chile. El análisis se centró en la forma en que diversos colectivos son considerados en la política pública para, posteriormente, proponer desafíos desde una perspectiva de justicia que abarca los niveles macro, meso y microeducativos. Los resultados indican que, a pesar de los avances, las políticas chilenas se han enfocado históricamente en el financiamiento y el acceso. La inclusión ha sido tratada con una visión de déficit y normalización, sin abordar las trayectorias de los estudiantes de manera estructural. La investigación concluye que es fundamental ir más allá de las políticas redistributivas y de reconocimiento para incorporar la participación vinculante de los colectivos vulnerables. Se propone un enfoque de justicia socioeducativa que integre la distribución, el reconocimiento y la participación para lograr una inclusión que valore y legitime verdaderamente las diversidades.

El estudio de Triana (2022) se propuso analizar las estrategias pedagógicas inclusivas utilizadas con niños y niñas en contextos de marginalidad urbana. Para lograrlo, se basó en una revisión sistemática del estado del arte que sintetizó la literatura académica sobre el tema. Los resultados revelaron que las estrategias más efectivas en estos entornos son aquellas que promueven la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la conexión con el entorno social y cultural del estudiante. La investigación subraya la necesidad de más estudios y de políticas educativas que tomen

en cuenta las particularidades de los contextos marginales para desarrollar enfoques inclusivos más eficaces.

El estudio de Castillo (2021) se propuso analizar la perspectiva actual de la formación inicial docente (FID) en Chile con respecto a la inclusión educativa. Su objetivo fue identificar el perfil docente más adecuado para enfrentar los desafíos de las aulas diversas. Para ello, la investigación utilizó un análisis de contenido de una revisión documental teórica y de políticas educativas chilenas. Se seleccionaron textos de autores con amplia trayectoria en el tema, así como de aquellos con posturas críticas, con el fin de generar un debate reflexivo. Los resultados indican que la FID en Chile se encuentra en una transición lenta de la integración a la inclusión. A pesar de las políticas recientes, la visión de la inclusión sigue estando limitada, a menudo enfocada solo en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El estudio concluye que es fundamental reformar los currículos de formación docente y dotar a los futuros profesores de las competencias necesarias para trabajar con la diversidad, superando así la histórica falta de preparación y recursos del sistema.

El estudio de Paz (2020) tuvo como objetivo principal analizar las contribuciones científicas sobre la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad en Latinoamérica, dada la escasez de evidencia en este ámbito. La metodología utilizada fue una revisión sistemática de la literatura, donde se analizaron 22 artículos empíricos. Los resultados se estructuraron en cuatro áreas temáticas: las características de las publicaciones, la relación entre discapacidad y enseñanza superior, las dificultades para implementar la inclusión y los desafíos institucionales.

La investigación concluye que el tema de la inclusión en la educación superior en Latinoamérica requiere una mayor atención y desarrollo por parte de las instituciones formativas.

El estudio de Vezub y Arroyo (2022) se propuso revisar los procesos de calidad en tres instituciones formadoras de docentes de Ecuador, Chile y Perú. Su objetivo era entender cómo estas afrontan los desafíos de la formación docente en el siglo XXI. Para ello, se realizó un análisis documental y se utilizaron fuentes complementarias de coordinadores académicos. Las instituciones fueron seleccionadas por un juicio de expertos, valorando la calidad de sus proyectos formativos e institucionales. Los resultados indican que, si bien las instituciones están en un proceso de evaluación de la calidad, este aún no se ha consolidado. El estudio concluye que es más productivo fomentar una cultura de la calidad en la formación docente que limitarse a procedimientos de aseguramiento.

Por último, el estudio de Clavijo y Bautista (2020) tuvo como objetivo principal analizar la situación y los retos de la educación inclusiva en Ecuador, con un enfoque particular en la educación superior. La finalidad era contribuir al debate sobre cómo las universidades pueden adoptar un modelo inclusivo. La metodología se basó en un análisis documental que recopiló acuerdos internacionales y normativa nacional relevante sobre la inclusión. Se examinaron estos documentos para identificar el reflejo de los avances globales en la legislación ecuatoriana. Los resultados constataron que, aunque ha habido un avance normativo en Ecuador influenciado por acuerdos internacionales, transformar las políticas y prácticas universitarias para atender la

diversidad sigue siendo un gran desafío. El estudio concluye que un modelo universitario inclusivo no es solo una cuestión de calidad, sino un elemento clave para construir sociedades más justas y equitativas.

### 2.3. Marco teórico referencial

Este apartado explora aspectos clave de la educación inclusiva, analizando desde su fundamentación teórica como derecho humano hasta los retos prácticos que enfrenta en el contexto educativo. Los siguientes acápites profundizan en los pilares que la sustentan: la formación docente, la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, el diseño de materiales didácticos accesibles y el desarrollo de sistemas de evaluación equitativos. A través de la revisión de diversos autores, se busca ofrecer una comprensión integral sobre la importancia y el rol de la educación inclusiva en la práctica educativa actual.

#### 2.3.1. Teoría de la educación inclusiva como derecho humano

La educación inclusiva es reconocida globalmente como un derecho humano esencial para todos, sin distinción. Para garantizar y ejercer este derecho, es necesario un análisis detallado del significado y alcance de la educación inclusiva, así como de los obstáculos y desafíos clave que enfrenta. La teoría de la educación inclusiva como derecho humano ha sido desarrollada y promovida por diversos académicos y organizaciones a lo largo del tiempo. Gerardo Echeita, pedagogo y educador español especializado en la educación inclusiva y necesidades educativas especiales, ha contribuido significativamente a esta teoría desde principios de la década de 2000 y se destaca como uno de los pioneros en este campo. Su trabajo ha sido fundamental para

promover igualdad educativa a nivel mundial. Para efectos de esta teoría, según Blanco, citado por Echeita y Ainscow (2008), se fundamenta en la seguridad de que la educación es un derecho humano indispensable para lograr la igualdad en la sociedad. Para Echeita (2017), la educación inclusiva es un derecho necesario para los estudiantes, garantizando un desarrollo profesional de alta calidad que respeta y atiende las diversas necesidades de cada alumno.

Además, la UNESCO ha fomentado la educación inclusiva, destacando su compromiso con la Declaración de Salamanca (1994), que establece las bases de la educación inclusiva como derecho universal.

Calderón et al. (2022) argumentan que la valoración de la educación inclusiva como un derecho inherente es un motor clave para el cambio educativo, lo que permite avanzar hacia sistemas más equitativos y accesibles. Sin embargo, señalan que las declaraciones no son suficientes, ya que las narrativas dominantes en las escuelas a menudo eclipsan los nuevos discursos y prácticas que tienen el potencial de construir identidades. Por tanto, para salvaguardar el derecho a la educación, es indispensable reflexionar sobre los factores que obstaculizan a los grupos más vulnerables para que puedan construir un futuro diferente al que se les impone en la escuela. Esto implica promover relaciones que sirvan como base para una sociedad más justa, amable y equitativa.

### 2.3.2. La educación inclusiva

La educación inclusiva actualmente se entiende como un ciclo complejo que supera la accesibilidad para estudiantes con NEE, ya que implica la participación

conjunta y comprometida por parte de los miembros de la comunidad educativa con la finalidad de promover la equidad posibilidades y la diversidad (Moreno, 2022). Este mismo autor enfatiza que la educación inclusiva tiene como propósito fundamental brindar oportunidades educativas equitativas para todos, considerando el contexto cultural, social, económico y físico.

Según Figueroa y Muñoz, citados por Moreno (2021), la educación inclusiva va más allá de una simple transformación; requiere la creación de un entorno educativo seguro y motivador donde se valore y respete la individualidad. Sin embargo, Ocampo (2021) señala que este enfoque carece de una metodología coherente para abordar sus propios dilemas conceptuales.

### 2.3.3. La educación inclusiva en la formación docente

La formación docente representa un desafío considerable, ya que requiere un proceso de desarrollo profesional que fortalezca y actualice las prácticas de los educadores en el aula.

Guevara, citado por Hurtado et al., (2019) sostiene que las reformas educativas recientes en Argentina han subrayado la importancia de la colaboración entre instituciones de formación docente y escuelas asociadas, pero todavía no se han establecido pautas claras para la formación práctica de los docentes. En el contexto peruano, Jacobo y Loubet, citados por Laderas et al. (2020) señalan que desde una perspectiva de formación docente para la inclusión, el desarrollo profesional debe abordar la adquisición de nuevas competencias y la resiliencia ante cambios y

adversidades, destacando la necesidad de una educación integral y adaptable en la sociedad peruana, especialmente evidente durante la pandemia.

#### 2.3.4. Estrategias pedagógicas inclusivas

La educación inclusiva implica emplear estrategias pedagógicas que fomenten un espacio de aprendizaje donde la diversidad sea valorada y respetada, permitiendo que todos los estudiantes prosperen y alcancen su potencial máximo. Las prácticas educativas inclusivas en las instituciones facilitan la erradicación de barreras físicas, sociales y pedagógicas, permitiendo nuevas formas de trabajo en equipo y promoviendo un entorno de aprendizaje accesible y participativo Ortega & Ortiz (2015).

Así mismo, Fernández (2017) sostiene que la diversidad es una marca distintiva de las sociedades actuales, donde coexisten múltiples culturas, contextos e individuos con rasgos comunes y únicos, generando un entorno dinámico y plural. Lograr que todas estas diferencias coexistan en un mismo espacio sin generar exclusión es uno de los desafíos de la educación contemporánea. La educación inclusiva requiere que los educadores adopten estrategias pedagógicas eficaces, analicen prácticas exitosas y las adapten para crear un entorno de aprendizaje accesible y enriquecedor (Guanquiza et al., 2024).

#### 2.3.5. Materiales didácticos inclusivos

Los materiales didácticos inclusivos son recursos que facilitan el aprendizaje de todos los educandos, atendiendo sus diversas carencias y habilidades. Deben ser accesibles, adaptables y efectivos, para apoyar a estudiantes con diferentes estilos de

aprendizaje y posibles discapacidades. Una enseñanza diferenciada se logrará cuando el docente desarrolle la capacidad de proporcionar actividades y materiales variados que aborden estos estilos de aprendizaje diversos (Gutierrez & Gutierrez, 2018).

#### 2.3.6. Sistemas de evaluación inclusivos

Los sistemas de evaluación inclusivos, según la literatura reciente, son un enfoque fundamental que busca transformar las prácticas evaluativas para que sean un pilar de la educación equitativa. Se definen como una propuesta en la que las políticas y los métodos de evaluación se diseñan para fomentar y potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos en riesgo de exclusión (Téllez et al., 2024; Cortés, 2023). A diferencia de los modelos tradicionales, que a menudo se centran en la estandarización y la medición del rendimiento en un momento puntual, la evaluación inclusiva valora el progreso individual y el contexto de cada alumno.

Este concepto va más allá de la mera adaptación de pruebas; implica una reforma integral que impregna el proceso educativo en su totalidad. Su objetivo no es solo emitir un juicio sobre el desempeño del estudiante, sino también obtener información valiosa que permita a los docentes mejorar continuamente sus estrategias de enseñanza y a los alumnos tomar control de su propio aprendizaje (Guerra & Hernández, 2022).

Las características clave de los sistemas de evaluación inclusivos se centran en la diversidad de métodos y herramientas para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje (Guerra & Hernández, 2022; Cortés, 2023). La evaluación se concibe con un enfoque formativo y continuo para proveer retroalimentación constructiva,

valorando el progreso individual del estudiante (Téllez. et al., 2024). Además, se enfatiza la contextualización y colaboración, tomando en cuenta factores personales y fomentando la participación de alumnos, padres y docentes (Castro & Tuay, 2021). Finalmente, se destaca la valoración de las percepciones docentes como un factor crucial para la implementación efectiva de la inclusión (Mamián, 2022).

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### 3.1. Enfoque, tipo y diseño de la investigación

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo bibliográfico y con alcance descriptivo. Se fundamenta en una revisión de la literatura científica publicada en bases de datos académicas reconocidas como Scielo, Dialnet y Redalyc. Este método es de gran importancia para identificar y analizar críticamente la literatura existente, lo que facilita un análisis comparativo y la síntesis de distintos enfoques teóricos y metodológicos. La investigación se considera descriptiva porque su objetivo principal es proporcionar una comprensión detallada del estado actual del conocimiento sobre el tema. Esto implica identificar tendencias, debates y vacíos en la literatura académica, como lo sugiere Monje (2011).

El diseño de este estudio se basa en una revisión bibliográfica cualitativa, un enfoque que implica la recopilación, organización y síntesis de información de investigaciones previas para obtener una comprensión profunda de conceptos, teorías y debates existentes. Esta metodología no requiere la recolección de datos directos ni trabajo de campo, ya que su objetivo principal es establecer una base de conocimientos sólida. De acuerdo con Flick (2018) y Guirao (2015), esto permite identificar vacíos en la literatura, detectar tendencias y orientar futuras áreas de investigación. Por lo tanto, el estudio se centra en el análisis de la literatura existente sobre el tema, examinando específicamente artículos de los últimos cinco años para identificar estrategias pedagógicas, materiales didácticos y procesos de evaluación predominantes.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) y Guirao (2015), el análisis bibliográfico, o revisión de la literatura, se concibe como un proceso riguroso y sistemático. Este proceso incluye la identificación, recuperación y consulta de documentos académicos (como libros, artículos de revistas y tesis) relevantes para el tema de investigación. El propósito de este análisis no es solo resumir, sino también realizar una valoración crítica de la información disponible para identificar lo que se sabe y, lo que es más importante, lo que se desconoce. En este sentido, se busca corregir o enmendar el conocimiento previo, permitiendo comprender el estado actual del conocimiento, detectar vacíos y orientar nuevas líneas de indagación. Gómez et al. (2014) destacan que la utilidad principal de esta metodología radica en su capacidad para manejar de forma eficiente el creciente volumen de información científica disponible.

El procedimiento metodológico seguido en esta investigación incluyó las siguientes etapas:

### 3.1.1. Definición del propósito y alcance de la revisión

El objetivo principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica de la literatura reciente (de los últimos cinco años) sobre la educación inclusiva en la formación docente en la región de la Comunidad Andina [Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia]. Para lograrlo, se busca identificar y analizar las estrategias pedagógicas, los materiales didácticos y los sistemas de evaluación predominantes que se abordan en la literatura sobre la formación de docentes en el ámbito de la educación inclusiva.

Se delimitó el campo temático y se determinaron las siguientes palabras clave para la búsqueda: “estrategias pedagógicas”, “materiales didácticos”, “sistemas de evaluación”, “educación inclusiva” y “formación docente”.

El alcance geográfico se centró en los países de la Comunidad Andina: Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia.

### 3.1.2. Búsqueda de información

Se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos académicos en los repositorios especializados Dialnet, Scielo y Redalyc.

La búsqueda se realizó empleando las palabras clave mencionadas, priorizando textos de acceso abierto y publicados en español entre los años 2020 y 2024.

### 3.1.3. Criterios de inclusión y exclusión

Para la selección de la literatura académica, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos publicados entre 2020 y 2024. El enfoque geográfico se centró en los países de la Comunidad Andina (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia). Para asegurar la relevancia y la calidad de los artículos, se aplicaron rigurosos criterios de inclusión y exclusión. Este proceso fue guiado por las preguntas orientadoras detalladas en la Tabla 1.

## **Tabla 1**

*Criterios de inclusión y exclusión de los artículos académicos*

<b>Criterios</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>	<b>Respuestas</b>
------------------	-------------------------------	-------------------

<b>Base de datos</b>	¿Qué base de datos se emplearon?	La base de datos utilizadas fueron Dialnet, Redalyc y Scielo.
<b>Tipo de enfoque</b>	¿Cuáles son los enfoques de investigación de los estudios hallados para esta investigación?	Los enfoques de investigación de los estudios encontrados fueron cualitativos, cuantitativos o mixtos.
<b>Tipos de fuente académica</b>	¿Qué tipo de fuentes se seleccionaron para esta investigación?	Las fuentes seleccionadas fueron artículos de artículos académicos.
<b>Temporalidad de las fuentes</b>	¿Cuál es el rango de años de publicación de las fuentes?	El rango de años de publicación de las fuentes oscila entre 2020 – 2024 (diciembre)
<b>Idiomas</b>	¿En qué idioma están publicadas las fuentes?	Las fuentes halladas están publicadas en español.
<b>Referencias geográficas</b>	¿Cuáles fueron los países seleccionados para los fines de la investigación?	Los países seleccionados fueron Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia.

<b>Modalidad educativa</b>	¿Qué modalidades educativas se incluyeron en esta investigación?	Se incluyó la modalidad virtual y presencial tanto en Educación Básica Regular y Superior.
<b>Nivel educativo</b>	¿Qué niveles educativos se incluyeron en la investigación?	Los niveles educativos incluidos fueron inicial, primaria, secundaria y superior.
<b>Muestra</b>	¿Qué cantidad de artículos se usó en la investigación?	La cantidad de artículos analizados varió por objetivo: 84 para el primer objetivo, 21 para el segundo y 41 para el tercero.
<b>Operadores de búsqueda</b>	¿Qué términos o combinaciones emplearon para la búsqueda de fuentes de información?	Se emplearon términos como "estrategias pedagógicas", "materiales didácticos", "sistemas de evaluación", "educación inclusiva" y "formación docente", adicionando a

---

los países: Colombia,  
Ecuador, Perú y Bolivia.

---

*Nota.* Adaptado de “Criterios de inclusión-exclusión para fuentes académicas”, por Luis Sime, 2021. PUCP

#### 3.1.4. Selección y depuración de la literatura

Para el proceso de selección de la literatura, se implementó un proceso de dos etapas. Inicialmente, se realizó una revisión de títulos y resúmenes para filtrar y descartar el material irrelevante. Posteriormente, se procedió con la lectura completa de los textos que pasaron la primera selección para confirmar su pertinencia con los objetivos del estudio.

La cantidad de artículos analizados en profundidad para cada objetivo específico fue la siguiente:

- Para identificar las estrategias pedagógicas, se analizaron 84 artículos.
- Para los materiales didácticos, se analizaron 21 artículos.
- Para los sistemas de evaluación, se analizaron 41 artículos.

Los artículos seleccionados para el análisis se clasificaron según los objetivos específicos de la investigación. Para ello, se emplearon las categorías detalladas en la Tabla 2, lo que permitió una organización sistemática del material y facilitó el cumplimiento de los objetivos planteados.

**Tabla 2**

*Categorías empleadas en la investigación*

<b>Estrategias Pedagógicas</b>	<b>Materiales didácticos</b>	<b>Sistemas de evaluación</b>
Se refieren a los métodos, acciones y procedimientos que el docente diseña y aplica con el propósito de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Son todos los recursos y herramientas físicas o digitales (libros, videos, juegos, software, etc.) que se utilizan para apoyar y enriquecer el aprendizaje.	Son el conjunto de criterios, métodos y herramientas que se usan para valorar y medir el progreso y los logros de los estudiantes.

*Nota.* Elaboración propia. Las categorías establecidas resultaron ser adecuadas y relevantes para alcanzar los objetivos específicos de esta investigación.

Por otra parte, se recurrió a subcategorías transversales, cuya utilidad fue clave para profundizar el entendimiento de los artículos analizados y su respectivo aporte a la educación inclusiva en el contexto de la formación docente.

**Tabla 3**

*Subcategorías transversales empleadas en la investigación*

<b>Impacto en la inclusión</b>	<b>Sugerencias para la formación docente</b>	<b>Grado de implementación</b>	<b>Relación con políticas educativas</b>
Permite evaluar la efectividad real de las estrategias, materiales o sistemas de evaluación que se describen en los artículos.	Identifica sugerencias concretas que los autores de artículos ofrecen para mejorar los programas de capacitación maestros.	Ofrece una visión realista de la viabilidad de las propuestas y permite entender si las prácticas o políticas de inclusión descritas en los artículos de han sido llevadas a cabo con éxito y en qué medida.	Permite contextualizar la investigación dentro de un marco legal y normativo.

*Nota.* Elaboración propia. Las subcategorías transversales se establecieron con el objetivo de optimizar el análisis.

### 3.1.5. Sistematización

Para organizar la información de forma sistemática, se utilizó el programa Excel, que fue organizado en pestañas, una por cada objetivo específico del estudio. En cada pestaña, se creó una tabla con columnas para desglosar la información extraída de los artículos. Los encabezados de las columnas incluyeron: el buscador, el nombre del

artículo, los autor(es), el país, el año de publicación, y el campo de análisis correspondiente (estrategias pedagógicas, materiales didácticos o sistemas de evaluación). Además, se registraron datos sobre el impacto en la inclusión, las sugerencias para la formación docente, el grado de implementación y la relación con las políticas educativas.

A partir de la organización de la literatura, se pudieron identificar aspectos comunes y divergentes en el estado actual de la investigación sobre la educación inclusiva en el contexto de la formación docente. Esto facilitó la elaboración de las conclusiones del estudio, al permitir una visión integral de las tendencias y los vacíos existentes en el campo.

#### 3.1.6. Análisis y síntesis de la información

El análisis de los artículos se centró en identificar las estrategias pedagógicas, los materiales didácticos y los sistemas de evaluación empleados en la educación inclusiva dentro del contexto de la formación docente. Para ello, se elaboró una matriz de revisión bibliográfica, una herramienta fundamental para la extracción y organización sistemática de la información contenida en los textos seleccionados.

El contenido de cada texto fue sintetizado en función de su impacto en la inclusión, las sugerencias para la formación docente, el grado de implementación y la relación con las políticas educativas. Este proceso permitió identificar coincidencias, divergencias y vacíos de investigación en torno a las estrategias pedagógicas, materiales didácticos y sistemas de evaluación. Para facilitar la comprensión de los

hallazgos y su relación con los objetivos específicos, se crearon cuadros y esquemas comparativos.

### 3.2. Definición de los términos para la búsqueda de investigación

Se delimitaron los términos de búsqueda que servirán para el proceso de revisión documental. Estos términos son: *estrategias pedagógicas, materiales didácticos, sistemas de evaluación, educación inclusiva y formación docente*. Estos aspectos son de gran importancia para la formación de futuros educadores que egresan de las universidades, ya que les otorgan las herramientas necesarias para transitar de la teoría a la práctica en contextos de diversidad. La formación inadecuada en estos temas es uno de los principales obstáculos que conducen a desigualdades educativas (Ruiz et al., 2021).

### 3.3. Consideraciones éticas

La presente investigación se llevó a cabo siguiendo estrictamente las normas éticas establecidas por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Dada la naturaleza del estudio, que consiste en un análisis documental, no se investigó con seres humanos. Por consiguiente, se aplicó el principio de justicia al respetar los derechos de autor, garantizando la fidelidad de los datos y la no alteración de la información original.

Para asegurar la integridad académica, la investigadora ha sido certificada en el curso CITI Program, que aborda las buenas prácticas y la conducta responsable en la investigación. Este trabajo ha sido elaborado con honestidad y rigor, citando y referenciando adecuadamente las fuentes bibliográficas de otros autores bajo las Normas APA, séptima edición. Finalmente, la investigación fue sometida a la

herramienta antiplagio Turnitin, lo que certifica que el porcentaje de coincidencia se encuentra dentro de los límites aceptables y éticos.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

Esta sección presenta los resultados de la investigación, demostrando cómo se cumplieron los objetivos del estudio. Para una presentación clara y estructurada, el apartado se divide en dos partes. En la primera, se exponen los hallazgos relacionados con cada objetivo específico. En la segunda, se realiza un análisis exhaustivo de las características de la literatura seleccionada, la cual sirvió como base para la investigación.

La rigurosidad y profundidad de este análisis se sustentan en la aplicación de una matriz de revisión bibliográfica. Esta herramienta, diseñada meticulosamente, fue fundamental para alcanzar el primer objetivo y se utilizará de manera sistemática para cumplir con los dos objetivos específicos restantes. Su uso estandarizado y coherente a lo largo de la investigación asegura la exhaustividad metodológica y la fiabilidad de los resultados.

Los puntos clave que fueron considerados y registrados en esta matriz para cada documento incluyeron:

El Buscador empleado para su recuperación (por ejemplo, Dialnet, Scielo o Redalyc), lo cual nos dio una perspectiva sobre las plataformas más prolíficas en el ámbito de estudio.

El Nombre completo del artículo, asegurando una identificación precisa de cada fuente.

Los Autor(es), permitiéndonos reconocer a los principales investigadores y las tendencias autorales en la materia.

El País de publicación del artículo, un criterio vital para analizar la distribución geográfica de la investigación en la Comunidad Andina y detectar posibles vacíos.

El Año de publicación, elemento crucial para asegurar la actualidad de la literatura y confirmar que los documentos se ajustaban al periodo específico (2020-2024) que abarcó nuestra revisión.

Las Estrategias pedagógicas identificadas, un punto medular donde se extrajeron y clasificaron las diversas metodologías, enfoques y herramientas que los autores proponían o analizaban en relación con la educación inclusiva en el contexto de la formación docente.

Los Materiales didácticos se refiere a los recursos y herramientas que los docentes utilizan para facilitar, guiar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a la diversidad de los estudiantes.

Los Sistemas de evaluación entendidos como los métodos, criterios e instrumentos utilizados para valorar de manera sistemática los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, con el fin de tomar decisiones y mejorar la práctica pedagógica.

El Impacto en la inclusión reportado por cada estudio, documentando los efectos o beneficios observados tras la aplicación de dichas estrategias en el ámbito de la educación inclusiva.

Las Sugerencias para la formación docente formuladas por los autores, que nos brindaron valiosas sugerencias y directrices para mejorar la preparación de los educadores en este campo.

El Grado de implementación, evaluando si estas eran meras propuestas conceptuales, marcos teóricos, estudios piloto o implementaciones a gran escala, lo que nos permitió comprender la madurez empírica de las propuestas.

Finalmente, la Relación con políticas educativas, donde analizamos cómo los artículos vinculaban las estrategias y sus hallazgos con marcos legales, normativas y directrices de política educativa tanto a nivel nacional como internacional.

El análisis de la producción científica en la región andina revela una marcada disparidad entre países. Con base en los datos de la Tabla 4, se observa que Ecuador y Colombia lideran la investigación sobre la formación docente para la inclusión. Ecuador contribuye con 57 artículos, lo que representa el 39% del total, mientras que Colombia aporta 52 artículos (35.6%).

Por su parte, Perú muestra un volumen de investigación considerable, con 36 artículos que constituyen el 24.7% del total. Sin embargo, la participación de Bolivia es mínima, con solo 1 artículo, lo que equivale al 0.7%. Esta notable diferencia sugiere que el tema de la formación docente para la inclusión tiene una mayor relevancia y un desarrollo más avanzado en los contextos académicos de Ecuador y Colombia, en contraste con la incipiente producción científica en Bolivia.

**Tabla 4***Distribución de artículos por país y base de datos*

			País				Total
			Bolivia	Colom bia	Ecuador	Perú	
Motor de búsqu eda	Dialnet	Recuento	0	43	44	17	104
		%	0,0%	41,3%	42,3%	16,3%	100,0 %
	Redaly c	Recuento	1	4	4	2	11
		%	9,1%	36,4%	36,4%	18,2%	100,0 %
	Scielo	Recuento	0	5	9	17	31
		%	0,0%	16,1%	29,0%	54,8%	100,0 %
Total	Recuento		1	52	57	36	146
	%		0,7%	35,6%	39,0%	24,7%	100,0 %

*Nota.* Elaboración propia,

El análisis de la literatura revela que la investigación sobre la formación docente en inclusión se concentra, principalmente, en las estrategias pedagógicas, como se visualiza en la Tabla 5. Este enfoque representa el 57.5% de los artículos revisados (84 de un total de 146). Esto sugiere que la academia se ha enfocado de manera significativa en la pregunta de "cómo enseñar" la inclusión en las aulas, priorizando metodologías y enfoques didácticos.

Le sigue la investigación sobre los sistemas de evaluación, que acapara el 28.1% de los artículos (41 en total). Este hallazgo indica un interés considerable en cómo se pueden medir y valorar las competencias y el impacto de la formación inclusiva en los futuros educadores.

En contraste, la investigación sobre materiales didácticos inclusivos es la temática menos explorada, con solo el 14.4% de los artículos (21 en total). Esta cifra es particularmente reveladora, ya que, si bien la literatura discute ampliamente las estrategias de enseñanza, hay una notoria brecha en la investigación sobre las herramientas y recursos concretos que los docentes deben utilizar para hacer efectiva la inclusión en el aula

**Tabla 5**

*Distribución de la producción científica por temática*

	Objetivos			Total
Estrategias pedagógicas que se presentan en la literatura reciente sobre educación inclusiva en la formación docente.	Materiales didácticos sobre la implementación de la educación inclusiva en la formación docente.	Sistemas de evaluación en la formación docente en educación inclusiva.		
Recuento	56	15	33	104

Mot	Dial	%	53,8%	14,4%	31,7%	100,0%
or	net					
de	Red	Recuento	3	3	5	11
búsq	alyc	%	27,3%	27,3%	45,5%	100,0%
ueda	Sciel	Recuento	25	3	3	31
	o	%	80,6%	9,7%	9,7%	100,0%
Total		Recuento	84	21	41	146
		%	57,5%	14,4%	28,1%	100,0%

*Nota.* Elaboración propia.

El análisis global muestra un crecimiento constante en el número de publicaciones sobre el tema de estudio. De un total de 16 artículos en 2020, la producción aumenta progresivamente cada año, alcanzando un pico de 45 artículos en 2024. Este incremento, que representa un aumento del 181%, indica que el tema de investigación está ganando cada vez más relevancia e interés en la comunidad académica.

La tabla 6 revela un panorama de publicación en transición. Mientras que Dialnet mantiene su estatus como una fuente principal, Scielo emerge como una plataforma de rápido crecimiento para la investigación sobre el tema. Por otro lado, la notable disminución de publicaciones en Redalyc indica un declive en su relevancia para esta área de estudio. La tendencia general de crecimiento sugiere que este tema es cada vez más importante en la agenda académica, lo que podría traducirse en un aumento futuro de la investigación y en la necesidad de analizar estas dinámicas de publicación para obtener una comprensión completa del campo.

**Tabla 6***Distribución de artículos por año y motor de búsqueda*

			Año de publicación					Total
			2020	2021	2022	2023	2024	
Mot	Dialne	Recuento	12	21	18	23	30	104
or de	t	%	11,5%	20,2%	17,3%	22,1%	28,8	100,0%
búsq							%	
ueda	Redal	Recuento	4	1	3	3	0	11
	yc	%	36,4%	9,1%	27,3%	27,3%	0,0%	100,0%
	Scielo	Recuento	0	0	5	11	15	31
		%	0,0%	0,0%	16,1%	35,5%	48,4	100,0%
							%	
Total		Recuento	16	22	26	37	45	146
			11,0%	15,1%	17,8%	25,3%	30,8	100,0%
							%	

*Nota.* Elaboración propia.

#### 4.1. Resultados relacionados con el primer objetivo específico

El primer objetivo específico de esta investigación fue explorar las estrategias pedagógicas que se presentan en la literatura reciente sobre educación inclusiva en la formación docente. Para alcanzar este propósito, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de un total de 84 artículos académicos. Este análisis permitió identificar y comprender en detalle las diversas aproximaciones pedagógicas que se proponen y discuten en el contexto de la formación de educadores inclusivos.

##### 4.1.1. Respecto a las estrategias pedagógicas

En el análisis de la literatura académica reciente, se ha identificado un conjunto diverso de estrategias y herramientas pedagógicas orientadas a la formación docente para la inclusión en tres países de la Comunidad Andina: Colombia, Ecuador y Perú. Es importante señalar que, a pesar de la revisión exhaustiva, no se hallaron artículos publicados sobre este tema en Bolivia, lo que sugiere una brecha de investigación en este contexto geográfico.

En el caso colombiano, el corpus de estudios destaca un conjunto multifacético de enfoques y herramientas para la inclusión. Se proponen la didáctica inclusiva y las mediaciones efectivas como estrategias fundamentales para la atención de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Asimismo, se promueve la didáctica diferencial con el objetivo de adaptar las clases a los ritmos y necesidades individuales de los estudiantes. En el ámbito de la tecnología educativa, Guerrero et al. (2022) se enfocan en el diseño de recursos digitales interactivos con TIC para la formación docente. De manera similar, se ha evaluado el impacto de talleres adaptados con TIC para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Robles & Reyes, 2024). La gamificación es una estrategia propuesta por Cárdenas y Chacón (2023) para el aprendizaje de las matemáticas, lo que implica la necesidad de formar a los docentes en esta metodología. A nivel de conciencia y reflexión, Mamián Álvarez (2022) postula la necesidad de una reflexión crítica por parte del docente sobre su práctica para trascender los enfoques tradicionales. En el contexto de la sensibilización comunitaria, Doria y Manjarrés (2020) emplean conversatorios, capacitaciones y ferias, mientras que Gámez, Ramírez y Ferrer (2021) proponen el arte danzario como

eje de la educación inclusiva. En el ámbito institucional, Salazar y Rivas (2024) investigan la implementación del Modelo de Escuela Nueva con un enfoque inclusivo.

En el contexto ecuatoriano, los estudios analizados resaltan diversas estrategias pedagógicas clave. La literatura menciona el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), las adaptaciones curriculares, el trabajo colaborativo y el uso de tecnología accesible (Calero Toaquiza, 2024). Asimismo, se proponen estrategias como la enseñanza diferenciada y el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Palaguachi et al., 2020). Además de estos enfoques, se subraya la importancia de la revisión de literatura científica y de estudios sobre la diversidad funcional como elementos inherentes a las estrategias formativas para los docentes (Calero Toaquiza, 2024). En esta línea, la metodología de investigación-acción participativa (IAP) y la reflexión crítica sobre la práctica educativa son presentadas como medios para fortalecer la calidad educativa (Rodelo et al., 2021). En el ámbito de la educación física, se ha documentado la implementación de actividades físicas adaptadas y el ajuste de metodologías para promover la inclusión (Feraud Cañizares et al., 2024).

En el caso peruano, el análisis bibliográfico identifica un enfoque multifacético en las estrategias pedagógicas para la inclusión. Se destaca la capacitación docente en TIC, el uso de plataformas virtuales adaptadas y metodologías flexibles para la educación en instituciones rurales (Oyarce Mariñas et al., 2023). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una estrategia clave que incorpora adaptaciones curriculares y metodologías flexibles para atender a estudiantes con necesidades diversas (Condori Mamani et al., 2023). Otros enfoques se centran en el desarrollo de

habilidades docentes intrínsecas, como la metacognición, la reflexión crítica y la autoevaluación (Panta Carranza et al., 2023). Se promueve, además, la gestión participativa y el liderazgo educativo para mejorar el apoyo a los docentes en redes educativas rurales (Sosa Gutierrez et al., 2023). Para la educación física, se han identificado la adaptación curricular y la inclusión activa en actividades específicas (Torres Paz et al., 2023). La integración del arte en el currículo se propone como un medio para la expresión cultural y el fomento de identidades diversas (Concha Huarcaya et al., 2024). Finalmente, se resalta el uso de prácticas democráticas, las cuales incluyen la gestión curricular, la participación de estudiantes y padres, y un enfoque democrático en el aula (Correa Ayambo et al., 2024).

#### 4.1.2. Respecto al impacto en la inclusión

En el contexto colombiano, la eficacia de las estrategias pedagógicas es notable, si bien se identifican ciertas restricciones. La investigación de Pastás Olivo (2024) indica que la didáctica diferencial ha propiciado una mejora sustancial en la inclusión, el desarrollo cognitivo y el ámbito socioemocional de los niños. Los estudios sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) demuestran que estas herramientas fortalecen la capacidad docente para atender a estudiantes con discapacidad y que los talleres adaptados con TIC mejoran la atención y la concentración de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Además, el empleo de la gamificación contribuye a la inclusión al personalizar el aprendizaje y aumentar la participación de estudiantes con Necesidades Educativas

Especiales (NEE). A nivel socioemocional, la intervención lúdica de Coronado et al. (2022) se ha relacionado con una reducción de actitudes negativas y una mejora en la convivencia. Por su parte, el trabajo colaborativo ha repercutido en una mejora de la integración y la aceptación de la diversidad. No obstante, Triana Salinas et al. (2024) señalan una brecha entre el conocimiento/actitud y la aplicación práctica de la inclusión.

En Ecuador, el impacto de las estrategias en la inclusión es un tema recurrente en la literatura. El uso del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) ha generado “mejoras significativas en el rendimiento académico, la motivación y la disminución de barreras tradicionales” (Condori & Huamán, 2024). Asimismo, la integración de metodologías activas y de las TIC “favorece la inclusión” (Saltos et al., 2020). Se ha observado que las adaptaciones curriculares y la colaboración docente-familia “promueven integración de alumnos con NEE” (Resabala et al., 2024).

En el ámbito de la educación superior, la implementación de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), el uso de tecnologías de apoyo y el desarrollo de estrategias inclusivas “mejoran la accesibilidad y el desempeño” de los estudiantes con NEE (Calero Toaquiza, 2024). La evaluación diferenciada e inclusiva “fortalece la inclusión” al considerar los diversos estilos y necesidades de los estudiantes (Barón et al., 2024).

En el caso peruano, el impacto de las estrategias en la inclusión es variado y se manifiesta en diferentes niveles. La capacitación en TIC y el uso de plataformas virtuales promueven la inclusión al facilitar el acceso y la participación de estudiantes

en zonas rurales (Oyarce Mariñas et al., 2023). El uso de las TIC también mejora la accesibilidad y la equidad en la educación superior virtual (Mejía Campó et al., 2021). El DUA fomenta la inclusión al facilitar el acceso y la participación de estudiantes con diferentes necesidades (Condori Mamani et al., 2023).

A nivel de gestión, la gestión escolar inclusiva mejora el acceso y la permanencia de estudiantes con NEE (Ruíz Barrera, 2022). La educación personalizada y participativa favorece la inclusión al adaptar procesos y promover la participación activa (Álvarez et al., 2023). En la formación docente, la metacognición incrementa la capacidad de los maestros para atender a la diversidad y las necesidades inclusivas (Panta Carranza et al., 2023). En el ámbito socioemocional, las estrategias para habilidades sociales mejoran la interacción, la autonomía y la integración de estudiantes con discapacidad (Arbulu Ramirez, 2024). Finalmente, se ha demostrado que el liderazgo pedagógico tiene una correlación positiva con la experiencia educativa de los alumnos con discapacidad (Moreno Vera et al., 2024).

#### 4.1.3. Respecto a las sugerencias para la formación docente

En el contexto colombiano, la literatura propone una transformación en los programas de formación docente para incrementar su efectividad. Se enfatiza la necesidad de una formación continua en diversidad y en el uso de la didáctica diferencial. Para el ámbito tecnológico, se recomienda la capacitación en herramientas digitales inclusivas y el uso de TIC específicas para el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Específicamente, Cárdenas y Chacón (2023)

sugieren que los docentes sean formados en el diseño de entornos gamificados para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Adicionalmente, se plantea la necesidad de rediseñar la formación docente con un enfoque inclusivo y fortalecer la sensibilización continua. Gámez, Ramírez y Ferrer (2021) recomiendan la inclusión en la formación de habilidades como la empatía, las habilidades interpersonales y el trabajo colaborativo con las familias. A un nivel más crítico, Mamián Álvarez (2022) sugiere formar a los maestros para que reflexionen sobre su rol y cuestionen las prácticas pedagógicas tradicionales.

En Ecuador, la literatura revisada concuerda unánimemente en la necesidad de fortalecer la formación docente. Se sugiere “incorporar formación en estrategias inclusivas, manejo de diversidad y uso de recursos tecnológicos adaptados” (Calero Toaquiza, 2024). Asimismo, se recomienda la “formación continua en TIC”, con un énfasis particular en el diseño de entornos gamificados para NEE (Cárdenas & Chacón, 2023). Medina Calva (2024) propone la necesidad de “diseñar planes formativos integrales en TIC” para todos los niveles educativos.

Otros estudios sugieren “fortalecer la formación docente continua y práctica” para que los educadores puedan crear y aplicar actividades adaptadas de manera efectiva (Torres & Corral, 2021). Además, se insiste en la necesidad de capacitar a los docentes en didáctica diferencial, así como en el desarrollo de la empatía y las habilidades interpersonales. López y Mendoza (2021) proponen formar a los docentes en el diseño de planes inclusivos desde su concepción, en lugar de realizar adaptaciones a posteriori.

En Perú, los artículos analizados sugieren un enfoque centrado en la tecnología y la reflexión. Se recomienda fortalecer la formación en TIC y promover el uso de recursos tecnológicos adecuados para contextos rurales (Oyarce Mariñas et al., 2023). La capacitación en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es considerada crucial para el diseño de clases y materiales accesibles (Condori Mamani et al., 2023). Asimismo, se sugiere incorporar la formación metacognitiva en los programas docentes con el fin de fortalecer las prácticas inclusivas (Panta Carranza et al., 2023).

Otras recomendaciones clave incluyen fortalecer el liderazgo y la formación en inclusión y gestión de redes educativas (Sosa Gutierrez et al., 2023). Ruíz Barrera (2022) sugiere la formación continua en inclusión para directivos y docentes. Para contextos específicos, se plantea la necesidad de capacitar a los docentes en metodologías inclusivas y gestión participativa en el ámbito universitario (Álvarez et al., 2023) y en prácticas democráticas en aulas regulares (Correa Ayambo et al., 2024). Finalmente, Ancaya Martínez et al. (2023) sugieren integrar la formación en didácticas inclusivas, sensibilización y prácticas reflexivas en los currículos docentes.

#### 4.1.4. Respecto al grado de implementación

En el contexto colombiano, se ha identificado que el grado de implementación es limitado, incipiente y carece de un carácter sistemático. Numerosos estudios se centran en un nivel teórico o de reflexión, como el análisis sobre la neurodiversidad, el cual no reporta una implementación práctica. Aunque existen iniciativas aplicadas, estas se restringen a menudo a proyectos piloto en instituciones específicas, como es el caso de la implementación del pensamiento computacional en una institución de

Manizales. El estudio de Flórez y Enríquez (2023) sobre el uso de las TIC durante la pandemia evidencia una adaptación parcial, lo que pone de manifiesto la ausencia de estrategias institucionales sólidas para la formación docente.

En Ecuador, el grado de implementación de las estrategias es, de manera general, “incipiente, parcial o limitado a contextos piloto”. Varios estudios se encuentran en una “etapa inicial de implementación” (Condori & Huamán, 2024), y se señala que la aplicación de actividades creativas para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es “bajo-moderado” y “no sistemática” (Torres & Corral, 2021).

Aunque se reconoce que existen prácticas efectivas por parte de los docentes, la literatura destaca que la implementación no ha sido abordada a nivel político-institucional (Resabala et al., 2024). Asimismo, la implementación de tecnologías inclusivas aún no ha alcanzado un nivel transformador, y la adopción de Recursos Educativos Abiertos (REA) se encuentra en una fase “inicial a medio” (Quishpe et al., 2024).

En el caso peruano, el grado de implementación de las estrategias y medidas de formación es mayoritariamente incipiente o parcial. La aplicación de la capacitación en TIC y el uso de plataformas virtuales se encuentra en una fase “parcial, en proceso de ampliación” (Oyarce Mariñas et al., 2023). Los estudios sobre liderazgo, gestión y metacognición a menudo se encuentran en “fase de recomendación”, “en desarrollo” o “en fase de propuesta”, lo que evidencia una falta de aplicación práctica generalizada (Panta Carranza et al., 2023; Sosa Gutierrez et al., 2023; Álvarez et al., 2023;

Portocarrero Gutierrez, 2021). La aplicación de estrategias en educación física se describe como “parcial, con desafíos en implementación” (Torres Paz et al., 2023).

Adicionalmente, si bien algunas prácticas como las adaptaciones curriculares son reconocidas como “efectivas por docentes”(Cabrera León et al., 2024), el estudio no profundiza en su implementación a nivel político-institucional (Cabrera León et al., 2024). En general, un gran número de estudios son de carácter teórico o de revisión bibliográfica, sin la ejecución de programas piloto en el aula (Correa Ayambo et al., 2024; Ancaya Martínez et al., 2023).

#### 4.1.5. Respecto a la relación con políticas educativas

En el caso colombiano, la literatura revisada señala una desconexión entre la normativa y la práctica. Si bien el marco legal, que incluye leyes como la Ley 1618 de 2013 y la Ley 1421 de 2017, constituye un referente constante en los estudios, Lorduy y Ocampo (2022) argumentan que la normativa por sí misma no asegura una transformación efectiva si la formación docente no logra internalizar los debates críticos. En este sentido, el estudio de Cante y Zamudio (2020) propone que los Programas Analíticos (PAC) deben alinearse con las políticas de calidad e inclusión, lo que sugiere que la formación docente debe estar en consonancia con las directrices institucionales para garantizar una implementación efectiva de la inclusión en el aula. Por su parte, el análisis de Suárez Chávez (2024) indica que, a pesar de los avances legales, aún se identifican deficiencias en la ejecución de las políticas.

La literatura en Ecuador revela una brecha considerable entre las políticas y su aplicación práctica. A pesar de que las estrategias están alineadas con políticas

nacionales e internacionales de educación inclusiva, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, su implementación es aún débil (Calero Toaquiza, 2024). Se hace hincapié en que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a pesar de formar parte del marco legal (Ley Orgánica de Educación Intercultural), “aún no está plenamente operativizado” (López & Mendoza, 2021).

Se destaca que la efectividad de las políticas depende del acompañamiento de recursos y formación. Torres y Corral (2021) subrayan que la efectividad de una estrategia depende de su aplicación sistemática y completa, y que las guías oficiales requieren una “alineación más efectiva con políticas nacionales de inclusión educativa”. En conclusión, aunque las políticas existen, no se manifiestan plenamente en acciones concretas en el aula.

En el contexto peruano, la revisión bibliográfica evidencia una alineación conceptual, pero una débil implementación práctica de las políticas. La mayoría de los estudios se vinculan con políticas nacionales de educación digital, rural e inclusiva. Las estrategias de formación en TIC y educación virtual están alineadas con políticas nacionales de educación digital y de emergencia (Oyarce Mariñas et al., 2023). No obstante, Correa Ayambo et al. (2024) mencionan que las políticas de educación inclusiva actúan a menudo como un “marco conceptual”, sin un análisis de normativas nacionales específicas.

Los artículos revisados indican que el liderazgo pedagógico es un elemento crucial para la implementación de políticas que fomentan la educación de calidad para estudiantes con discapacidad (Moreno Vera et al., 2024). Asimismo, un estudio sobre

la educación intercultural bilingüe (EIB) subraya la importancia de las políticas de EIB y la necesidad de articularlas con una formación docente inclusiva (Hinojosa Mamani et al., 2024). En esta línea, se reconoce que la formación continua en inclusión se encuentra “alineada con políticas nacionales de educación inclusiva” (Ancaya Martínez et al., 2023), lo que refuerza la existencia de un marco normativo que busca guiar estas prácticas.

Como síntesis de todo lo explicado, el análisis comparativo de las estrategias pedagógicas para la inclusión en la formación docente en Colombia, Ecuador y Perú revela una serie de patrones y desafíos comunes. Los tres países reconocen la importancia de las TIC y de las metodologías diferenciadas para atender a la diversidad, aunque cada uno con enfoques distintos: Colombia prioriza la innovación didáctica y la reflexión crítica, Ecuador destaca el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y la investigación-acción, mientras que Perú adopta una visión integral que combina el DUA, las TIC en contextos rurales y la gestión participativa.

El impacto de estas estrategias es notable en proyectos a pequeña escala, como el uso de la gamificación y el DUA, que han demostrado resultados positivos en el rendimiento académico, la motivación y la accesibilidad. Sin embargo, estos logros son limitados en escala institucional, ya que la implementación de programas inclusivos es incipiente y a menudo se restringe a experiencias piloto. La mayoría de las investigaciones son de carácter teórico y carecen de evidencia de una aplicación sistemática.

Una de las principales conclusiones es la necesidad de formación docente continua, práctica y tecnológica, un punto en el que los tres países coinciden. Se enfatiza la importancia de fortalecer habilidades socioemocionales, la sensibilización, el liderazgo educativo y la metacognición.

Finalmente, se observa una desconexión entre las políticas educativas y su aplicación práctica. A pesar de que existen marcos normativos sólidos en los tres países, la operativización de estas políticas es débil. Los hallazgos sugieren que el liderazgo pedagógico y la formación docente son elementos cruciales para que las políticas de inclusión trasciendan del papel a la realidad del aula.

#### 4.2. Resultados relacionados con el segundo objetivo específico

El segundo objetivo específico de esta investigación fue describir los materiales didácticos identificados en la literatura sobre educación inclusiva en la formación docente. Mediante un análisis bibliográfico de los artículos, se ha logrado reconocer una amplia gama de recursos y herramientas.

##### 4.2.1. Respecto a los materiales didácticos

La revisión bibliográfica en los países de la Comunidad Andina revela una diversidad de materiales didácticos, con un enfoque predominante en los recursos digitales y tecnológicos, si bien su disponibilidad y uso varían significativamente entre contextos.

En el contexto colombiano, la literatura identifica una variedad de materiales y herramientas tecnológicas orientadas a la atención de la diversidad. Para la

discapacidad visual, se mencionan herramientas como software de lectores de pantalla (JAWS, NVDA, Orca), lupas, libros hablados, apps móviles y pequeños cursos online (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). Para la discapacidad auditiva, se proponen aulas bien iluminadas, videos subtítulos o con transcripción, guías visuales, imágenes conceptuales y aplicaciones móviles que facilitan una comunicación clara (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022).

Asimismo, se describen estrategias didácticas mediadas por Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), que incluyen plataformas digitales, herramientas colaborativas en línea, apps interactivas y entornos virtuales diseñados para fomentar el diálogo y la participación (Díaz & Mejía, 2023). A un nivel más conceptual, se subraya la importancia de materiales de investigación pedagógica como los currículos y guías didácticas que, al ajustarse críticamente, pueden contribuir a la individualización de los procesos formativos (Mora & Rincón, 2024).

En Ecuador, la bibliografía revisada destaca la utilización de “apoyos TIC”, “formatos multisensoriales”, y “recursos gráficos, auditivos y digitales” como medios para diversificar la presentación del contenido y captar la atención de estudiantes con discapacidad intelectual (López & Mendoza, 2021). Otros estudios se centran en el desarrollo de “guías de educación inclusiva” y “actividades creativas diseñadas por docentes” (Torres & Corral, 2021), subrayando la importancia de la “revisión de literatura científica, estudios sobre diversidad funcional, [y] tecnologías educativas accesibles” como materiales de referencia para la formación (Calero Toaquiza, 2024).

Se hace mención, además, del uso de “Recursos Educativos Abiertos (REA)” como alternativa a los libros de texto convencionales (Quishpe et al., 2024). Los artículos analizados también enfatizan la revisión de “recursos TIC (software, plataformas, apps accesibles)” (Medina Calva, 2024) y la elaboración de “guías de recursos digitales y didácticos” para los educadores (Medina Calva, 2024).

En el contexto boliviano, la literatura revisada, aunque limitada a un solo estudio, resalta el empleo de “actividades didácticas diseñadas según [la] teoría de inteligencias múltiples” (Gómez Vásquez & Guzmán, 2022). Específicamente, se menciona una “propuesta pedagógica” como material didáctico para la transformación de la enseñanza de la matemática en la educación primaria (Gómez Vásquez & Guzmán, 2022).

La revisión bibliográfica en Perú evidencia un enfoque dual: por un lado, se centra en los recursos digitales y, por otro, destaca la carencia de materiales en contextos específicos. Se mencionan estrategias de enseñanza virtual que incluyen “plataformas, redes sociales, YouTube, [y] recursos interactivos digitales” (Valverde Urtecho & Solis Trujillo, 2021). No obstante, en contraposición, se enfatiza la “carencia de condiciones físicas, didácticas y materiales adecuadas para atender a estudiantes con NEE en aulas rurales del distrito de Vinchos, Ayacucho” (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024). En estas áreas, los docentes señalan la “inexistencia de recursos específicos para hacer efectiva la inclusión” (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024). Un estudio de 2024 se basa en la “revisión de 163 artículos académicos sobre evaluación formativa en entornos virtuales”, lo que sugiere

un enfoque en la literatura en lugar de la implementación práctica (Hernández Hernández et al., 2024).

#### 4.2.2. Respecto al impacto en la inclusión

El impacto de los materiales didácticos en la inclusión educativa en Colombia es notable, aunque su eficacia está supeditada a su aplicación en el contexto de la formación docente. Se reconoce que la inclusión trasciende el mero acceso físico, articulándose desde un modelo biopsicosocial que promueve los ajustes razonables y la ampliación del concepto de normalidad hacia la diversidad (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). Los estudios de caso indican que el uso de tecnologías en la formación ha fomentado una mayor comprensión, participación y diálogo entre los futuros docentes en torno a la convivencia y la cultura de paz, lo que enriquece la inclusión social y democrática (Díaz & Mejía, 2023). No obstante, se subraya que el resultado de esta mediación tecnológica está intrínsecamente ligado a la intención pedagógica del docente y su capacidad para mediar con estas herramientas (Díaz & Mejía, 2023).

A nivel universitario, la formación docente se enfrenta a barreras arquitectónicas que restringen la movilidad y participación de estudiantes con diversidad funcional física, lo cual afecta su bienestar y motivación (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). Un estudio adicional resalta dos percepciones problemáticas en la formación de futuros profesores: la hipervaloración (exaltación excesiva del estudiante) y la subvaloración (infantilización o exclusión), ambas consideradas generadoras de exclusión educativa (Gutiérrez Ríos et al., 2023). En este

contexto, se postula que la pedagogía de la investigación puede fomentar una inclusión epistémica, donde los sujetos construyen conocimiento desde sus propios contextos en lugar de reproducir saberes preexistentes originados en centros académicos de poder (Mora & Rincón, 2024).

En Ecuador, el impacto de las estrategias pedagógicas en la formación docente muestra una variabilidad y una implementación frecuentemente desigual. Se argumenta que la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en los programas de formación transforma al estudiante en un “actor motivado, participativo y comprometido en el proceso de aprendizaje” (López & Mendoza, 2021). Se afirma que este enfoque “impulsa una inclusión real”, superando la integración superficial (López & Mendoza, 2021). Los recursos TIC son percibidos como herramientas clave para que los futuros docentes desarrollen habilidades que mejoran las “habilidades adaptativas, sociales, cognitivas y visomotoras”, lo cual favorece la inclusión académica y social (Vásquez et al., 2022). El uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) ha demostrado incrementar el interés de docentes y estudiantes en formación, promoviendo “prácticas pedagógicas dinámicas y adaptables” (Quishpe et al., 2024).

A pesar de estos avances, se reportan limitaciones significativas en los procesos de formación. Los estudios indican que la aplicación de actividades creativas es parcial, lo que dificulta la preparación de los futuros docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) (Torres & Corral, 2021). Los docentes en formación a menudo informan que la “falta de recursos” didácticos inclusivos y tecnologías adaptativas les impide adecuarse a la diversidad del alumnado (León Aroca

et al., 2024). En el ámbito universitario, el impacto de los programas de formación es “favorable pero desigual” debido a la persistencia de “barreras físicas y culturales” (Jaramillo Paredes et al., 2024).

En Bolivia, una investigación examinada indica que el impacto de las estrategias pedagógicas en la formación docente se manifiesta a través de la “personalización de la enseñanza”, que se adapta a los diversos estilos cognitivos de los estudiantes para que los futuros educadores puedan atender las diferentes formas de aprendizaje de sus alumnos.

En Perú, el impacto de estas estrategias en la formación docente es mixto. Por un lado, se reconoce que las estrategias de enseñanza virtual promueven “aprendizaje activo sincrónico y asincrónico, trabajo colaborativo y autonomía”, con un “potencial para generar ambientes inclusivos” (Valverde Urtecho & Solis Trujillo, 2021). La integración de metodologías activas en entornos virtuales ha demostrado una “mejora en el aprendizaje” (Hernández Hernández et al., 2024).

Por otro lado, se identifican limitaciones sustanciales. En áreas rurales, los estudios reconocen que, aunque existen “actitudes docentes que valoran la inclusión”, estas se enfrentan a una “gestión curricular limitada y prácticas pedagógicas poco adaptadas” en la formación, lo que dificulta la implementación de estrategias inclusivas efectivas (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024).

#### 4.2.3. Respecto a las sugerencias para la formación docente

La literatura académica en el contexto colombiano subraya la urgencia de fortalecer la formación docente para el manejo de materiales didácticos inclusivos. Es fundamental “capacitar a los docentes para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad”, dado que la mayoría no cuenta con las competencias necesarias para utilizar ni diseñar recursos didácticos apropiados (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). Se recomienda una “formación continua” que aborde temas clave como la inclusión, el uso de tflotecnologías, la lengua de señas y el desarrollo de estrategias comunicativas claras (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022).

Además, se sugiere integrar programas transversales en los planes de estudio de la formación docente que permitan desarrollar competencias en el diseño de estrategias TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) vinculadas a la promoción de la convivencia y la cultura de paz (Díaz & Mejía, 2023). La investigación también destaca que los futuros docentes requieren formación específica en las siguientes áreas:

- Identificación de estilos de aprendizaje y ritmos de estudiantes con diversidad funcional (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022).
- Conocimiento y aplicación de ajustes curriculares y apoyos, en conformidad con la Ley 1618 de 2013 (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022).
- Promoción de la sensibilización y capacitación en inclusión en todos los currículos universitarios (Gutiérrez Ríos et al., 2023).

- Desarrollo del pensamiento crítico o epistémico y facilitación de procesos de investigación dialógica y colaborativa con comunidades territoriales (Mora & Rincón, 2024).

En Ecuador, la literatura es unánime al señalar la necesidad de una formación docente robusta en inclusión. Se propone “capacitar a docentes en los principios del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje)”, así como en la “creación de planes inclusivos desde su diseño” (López & Mendoza, 2021). Se resalta la importancia de una “formación continua en [el] uso de TIC” (Rodelo et al., 2021) y el diseño de planes de formación integral en tecnología educativa para todos los niveles de enseñanza (Medina Calva, 2024).

Otras recomendaciones incluyen fortalecer la “formación docente continua práctica” en la creación y aplicación de actividades creativas adaptadas (Torres & Corral, 2021), y capacitar en el uso, adaptación y selección de Recursos Educativos Abiertos (REA) (Quishpe et al., 2024). Se enfatiza también la necesidad de una “formación permanente en uso de recursos digitales y didácticos” (Medina Calva, 2024), así como de una “capacitación continua en estrategias inclusivas, uso de recursos adaptativos [y] diseño de materiales didácticos que reflejen diversidad cultural” (León Aroca et al., 2024).

La literatura revisada en el contexto boliviano sugiere la necesidad de “reforzar estrategias didácticas vinculadas a inteligencias múltiples”. Además, se proponen la “práctica colaborativa” y el “acompañamiento docente” como métodos para fortalecer la didáctica en la formación de los maestros.

En el contexto peruano, la literatura es clara en la necesidad de fortalecer la formación docente para la inclusión. Se propone “capacitar a docentes en competencias digitales, uso pedagógico de TIC, [y] desarrollo de entornos virtuales inclusivos que estimulen la curiosidad y colaboración” (Valverde Urtecho & Solis Trujillo, 2021). Los docentes que trabajan en zonas rurales expresan la “necesidad de formación específica para gestionar la inclusión en el aula” (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024). Se considera fundamental que los educadores estén “preparados para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que respondan a la diversidad” (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024). Las recomendaciones específicas incluyen la “capacitación en ajustes curriculares, estrategias didácticas diferenciadas e identificación de necesidades individuales” (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024), así como la integración de “entornos virtuales y metodologías activas en la formación docente” (Hernández Hernández et al., 2024).

#### 4.2.4. Respecto al grado de implementación

El grado de implementación de materiales y estrategias inclusivas en Colombia se describe como “muy limitado y poco sistemático” (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). En la Universidad de Nariño, aunque existe un conocimiento de los recursos disponibles, su uso es esporádico y depende del interés individual de cada docente, en lugar de ser el resultado de políticas institucionales estables (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). A nivel universitario, las instituciones aún carecen de una implementación sistemática de los apoyos necesarios. Se ha documentado la “ausencia de infraestructuras adecuadas” como rampas, señalización

y mobiliario adaptado, así como de un acompañamiento psicológico regular para los estudiantes (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022).

La aplicación de estrategias didácticas con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se limita a “iniciativas individuales de los docentes”, sin un respaldo institucional ni los recursos adecuados (Díaz & Mejía, 2023). Adicionalmente, se reporta una infraestructura tecnológica insuficiente, la carencia de apoyo directivo y la falta de tiempo para planificar estas actividades (Díaz & Mejía, 2023). En muchos casos, los estudios sobre el tema son de carácter teórico o de revisión documental, sin evidencia de su aplicación sistemática en instituciones educativas (Mora & Rincón, 2024).

En Ecuador, el grado de implementación de materiales y estrategias inclusivas es “incipiente, parcial o limitado a contextos piloto” (López & Mendoza, 2021). El uso práctico del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) se describe como “incipiente y fragmentario”, lo que refleja una falta de programas sistemáticos o de aplicación generalizada (López & Mendoza, 2021). De igual forma, la implementación de actividades creativas se considera de un nivel “bajo-moderado” y “no sistemática” (Torres & Corral, 2021).

Se señala que la implementación es parcial y que aún persisten “barreras físicas y curriculares” (Jaramillo Paredes et al., 2024). La adopción de Recursos Educativos Abiertos (REA) se encuentra en una fase “inicial a medio” y su uso está enfocado en una institución específica sin un escalamiento amplio (Quishpe et al., 2024). Un estudio concluye que las medidas inclusivas no están sistematizadas y que “las iniciativas de

inclusión dependen de esfuerzos individuales, no de políticas claras o institucionales consolidadas” (León Aroca et al., 2024).

En el contexto boliviano, el grado de implementación de los materiales didácticos es limitado. El estudio revisado se basó en una "investigación-acción con cinco docentes, con ciclos evaluados". No obstante, se aclara que no se realizó una “evaluación de escala mayor”.

En Perú, el grado de implementación de las estrategias y materiales inclusivos es principalmente incipiente o teórico. Muchos estudios se basan en la revisión bibliográfica y carecen de “evidencia de implementación concreta en instituciones específicas” (Valverde Urtecho & Solis Trujillo, 2021). La “implementación de medidas inclusivas es escasa y no sistemática” (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024), y la educación inclusiva “depende principalmente del docente individual, sin respaldo estructural ni condiciones adecuadas” (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024). Un estudio de 2024 se centra en la “implementación en el análisis de literatura académica; no se especifica implementación práctica directa” (Hernández Hernández et al., 2024).

#### 4.2.5. Respecto a la relación con políticas educativas

En Colombia, la literatura evidencia una "brecha significativa entre [las] políticas nacionales y la realidad" universitaria (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). Aunque Colombia reconoce los principios de inclusión e interculturalidad, las investigaciones destacan la “falta de traducción institucional concreta” de estas normas (Gutiérrez Ríos et al., 2023). Se hace referencia expresa a la

Ley 1618 de 2013, pero se evidencia un desconocimiento generalizado por parte de estudiantes y docentes sobre los beneficios y derechos que otorga (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022).

Aunque un artículo se refiere al modelo biopsicosocial como marco conceptual, se indica que “no hay lineamientos institucionales sólidos” que garanticen la inclusión real (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). Los hallazgos sugieren la urgencia de alinear las prácticas tecnopedagógicas con orientaciones curriculares institucionales y plantean que estas experiencias podrían impulsar cambios en políticas si se fortalecen en planes formativos y estrategias institucionales (Díaz & Mejía, 2023).

En Ecuador, la literatura revisada evidencia una “brecha significativa entre los marcos legales y su aplicación real en la universidad” (Jaramillo Paredes et al., 2024). A pesar de que el DUA está reconocido en el marco legal (Ley Orgánica de Educación Intercultural), “aún no está plenamente operativizado” en los procesos educativos (López & Mendoza, 2021). Se señala que las guías oficiales de educación inclusiva requieren una “alineación más efectiva con políticas nacionales de inclusión educativa” (Torres & Corral, 2021).

Un artículo destaca que, si bien existen documentos legales e institucionales sobre inclusión, como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), “no se integran completamente en protocolos operativos institucionales” (Jaramillo Paredes et al., 2024). Se concluye que, aunque hay un “alineamiento incipiente” con los marcos nacionales de inclusión, se requiere una “necesidad de políticas más definidas” e inversión en accesibilidad y recursos (León Aroca et al., 2024).

En Bolivia, en el estudio analizado, no se mencionan políticas educativas nacionales o marcos oficiales de inclusión ligados al estudio. Esto indica una posible brecha entre las prácticas pedagógicas y las directrices normativas a nivel nacional

En Perú, se evidencia una brecha significativa entre las políticas y su aplicación práctica. Aunque las estrategias de enseñanza virtual podrían alinearse con “iniciativas de inclusión digital en educación superior”, no hay una mención explícita (Valverde Urtecho & Solis Trujillo, 2021). Se subraya que, a pesar de la existencia de “políticas e instrumentos nacionales que promueven la atención a las NEE”, “hay una brecha entre estas políticas y su aplicación real en el aula” (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024). El estudio destaca que, “pese a la existencia de marcos normativos, su implementación práctica aún es débil y poco conocida entre docentes” (Luyo Venegas & Dominguez Pillaca, 2024).

A manera de resumen, se puede señalar que en los países de la Comunidad Andina (Colombia, Ecuador y Perú), la investigación muestra una gran brecha entre la teoría y la práctica en la educación inclusiva para la formación docente. Aunque se reconocen y valoran las tecnologías digitales y recursos como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), su uso en las aulas es muy limitado, especialmente en zonas rurales, donde hay una notable falta de recursos básicos.

El impacto positivo de estas herramientas y estrategias se observa solo en proyectos piloto y en iniciativas de docentes individuales, sin lograr una implementación a gran escala. Esta falta de sistematización se debe, en parte, a que la mayoría de los estudios son teóricos y no se centran en la aplicación práctica.

Por ello, la literatura sugiere una capacitación integral y continua para los docentes, que no solo aborde el uso de la tecnología, sino también el desarrollo de habilidades clave como la sensibilización, el pensamiento crítico y la gestión pedagógica.

Finalmente, el análisis revela una desconexión entre las políticas educativas y su implementación. A pesar de la existencia de leyes y normativas sólidas, su aplicación es débil, a menudo debido a la falta de conocimiento o de un liderazgo institucional que apoye a los docentes. En esencia, la inclusión se mantiene en el plano teórico, y los esfuerzos individuales no son suficientes para lograr un cambio sistémico en la región.

#### 4.3. Resultados relacionados con el tercer objetivo específico

El tercer objetivo específico de esta investigación fue analizar los sistemas de evaluación aplicados en la formación docente en educación inclusiva, destacando sus características, criterios y niveles de implementación. Basado en el análisis bibliográfico, los artículos seleccionados permitieron identificar una amplia gama de recursos y herramientas, lo que nos ofrece una comprensión más clara de las prácticas evaluativas actuales.

##### 4.3.1. Respecto a los sistemas de evaluación

La literatura en Colombia revela una diversidad de metodologías de evaluación, predominantemente de naturaleza cualitativa y teórica. Los estudios se centran en comprender las concepciones y prácticas de los docentes. Se destacan el uso de “grupos focales con docentes de aula y orientadores escolares” (Gutiérrez Ríos et al., 2023) y

la aplicación de “encuesta tipo Likert” para medir conocimientos, actitudes y prácticas (Triana Salinas et al., 2024).

Otros métodos empleados incluyen el “análisis de contenido, matriz de análisis y triangulación” (Fernández & Otero, 2023), así como la “revisión documental-sistemática y análisis heurístico” (Bernate & Vargas Guativa, 2020; Flórez Nisperuza et al., 2022). También se menciona la “revisión bibliográfica utilizando el algoritmo Tree of Science (ToS)” (Ramírez Aristizábal & Restrepo García, 2024), la “revisión teórica y conceptual” (Ortiz Granja & Robles, 2022) y la “investigación cualitativa” que utiliza entrevistas y análisis etnográfico (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). Estos sistemas de evaluación se enfocan en diagnosticar la situación actual y no en medir el impacto de una intervención directa.

En el contexto ecuatoriano, la investigación también revela una variedad de sistemas de evaluación, predominando los enfoques cualitativos y documentales. Se identifican metodologías como el “enfoque fenomenológico: recolección contextual, observación de campo, encuentros dialógicos con estudiantes, docentes y familias” (Ponce Naranjo, 2022). También se utilizan entrevistas alineadas con las dimensiones del Index for Inclusion para evaluar la percepción sobre la inclusión (Cano-Alcívar et al., 2022).

Otros estudios emplean el “Índice for Inclusion” con un enfoque documental y bibliográfico (Loachamin-Cali et al., 2021), y un “modelo social de Educación Inclusiva” con variables como políticas, condiciones de los estudiantes y actitudes docentes, medido con una “estructura de ecuaciones y encuesta validada” (González-

López et al., 2022). Se mencionan estudios cualitativos con “entrevistas semi-estructuradas” (Córdova Cifuentes et al., 2020), “cuestionario de 10 ítems tipo Likert” (Espinoza-Gutiérrez et al., 2022) y “análisis documental basado en fuentes científicas y normativas” (Córdova Cifuentes et al., 2020). Un estudio conjunto entre Ecuador y Perú utiliza una “revisión sistemática de 25 artículos y tesis, siguiendo protocolos PRISMA” (Monier Llovio et al., 2023).

En el contexto peruano, los sistemas de evaluación en la investigación sobre la formación docente para la inclusión se basan, en gran medida, en la "revisión bibliográfica sistemática" de artículos y tesis (Condori Mamani et al., 2024). Un estudio utiliza un “cuestionario tipo Likert” aplicado a estudiantes en formación docente, con un análisis correlacional (Torres Paz et al., 2023). Otras metodologías incluyen el “análisis de fuentes secundarias” (Laderas Huillcahuari et al., 2020) y la “revisión documental cualitativa” (Hernández Hernández et al., 2024), así como la “sistematización documental” de estudios indexados (Balta Sevillano et al., 2024). Estos sistemas se centran en la percepción, la teoría y la identificación de brechas, más que en la evaluación directa de la implementación práctica.

#### 4.3.2. Respecto al impacto en la inclusión

Los estudios en Colombia han logrado identificar concepciones limitantes sobre discapacidad y educación inclusiva (Gutiérrez Ríos et al., 2023) y la “necesidad de transformación en las prácticas educativas para promover la inclusión” (Gutiérrez Ríos et al., 2023). Se ha observado una marcada “discrepancia entre actitudes, conocimientos y prácticas inclusivas efectivas” (Triana Salinas et al., 2024). Los

hallazgos subrayan que el impacto de la inclusión va más allá de la infraestructura, ya que “requiere ajustes pedagógicos, comprensión del modelo biopsicosocial de discapacidad y formación docente adaptada” (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022).

Otros resultados de la investigación destacan la mejora en el entorno de aprendizaje para niños migrantes (Ramírez Iñiguez, 2022) y la identificación de subcampos emergentes en la educación superior inclusiva (Ramírez Aristizábal & Restrepo García, 2024). Sin embargo, también se han identificado barreras significativas, como las “barreras arquitectónicas, baja participación social y falta de apoyo psicológico” en el contexto universitario, lo que limita el acceso y la permanencia de los estudiantes (Quiroz et al., 2020).

En Ecuador, el impacto de los sistemas de evaluación es la identificación de fortalezas, pero, sobre todo, de las deficiencias y barreras existentes. Los estudios detectan que la práctica docente sigue las premisas normativas de inclusión e interculturalidad, pero a menudo “suele ignorar realidades locales, reforzando la marginalidad” (Ponce Naranjo, 2022). Las evaluaciones apuntan a una “cultura inclusiva emergente, aunque limitada por desconocimiento de políticas y escasa formación docente” (Loachamin-Cali et al., 2021).

Se reconoce que, si bien hay “avances en escuelas inclusivas”, persisten “prácticas excluyentes en muchas instituciones escolares” (García-Herrera et al., 2023). Un estudio revela que, aunque hay fortalezas en políticas y actitudes, aún existen áreas por mejorar en las “condiciones estudiantiles” (González-López et al., 2022).

También se han identificado barreras actitudinales (como actitudes negativas, falta de información y currículo no adaptado) y barreras estructurales (como procesos, infraestructura y coordinación institucional) que afectan negativamente la inclusión (Córdova Cifuentes et al., 2020). En el contexto de la pandemia, se detectó un “exponencial aumento de brechas digitales” que afectan la equidad (Espinoza-Gutiérrez et al., 2022). Los estudios en general identifican “carencias en la comprensión de la inclusión y atención a la diversidad, lo cual deteriora el desempeño docente” (Monier Llovio et al., 2023).

En Perú, el impacto de las estrategias y la formación en inclusión es variado. El uso del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) ha generado “mejoras significativas en rendimiento académico, motivación y disminución de barreras tradicionales” (Condori Mamani et al., 2024). De manera similar, una formación mejorada en competencias ciudadanas globales está “asociada con mayores valores de justicia social e inclusión” (Ortiz Portocarrero & Romero Carrión, 2024). La competencia digital docente también promueve la inclusión al brindar “mayor acceso y continuidad en clases remotas para estudiantes diversos” (Laderas Huillcahuari et al., 2020).

Sin embargo, los estudios también revelan impactos negativos y deficiencias. La pandemia de COVID-19 evidenció una “exclusión tecnológica y cultural, agravando brechas digitales y educativas” (Laderas Huillcahuari et al., 2020). Además, la revisión de literatura identifica “carencias en la comprensión de la inclusión y atención a la diversidad, lo cual deteriora el desempeño docente” (Monier Llovio et al., 2023). Se ha identificado que la mayoría de los futuros docentes muestran una “actitud positiva”

hacia la discapacidad, lo cual es una base favorable, aunque persisten desafíos en la formación sistemática (Torres Paz et al., 2023).

#### 4.3.3. Respecto a las sugerencias para la formación docente

Las sugerencias para la formación docente en Colombia son recurrentes y se centran en la necesidad de una capacitación integral y continua. Se propone la “transformación de concepciones sobre discapacidad y educación inclusiva” (Gutiérrez Ríos et al., 2023) y la promoción de la “flexibilidad curricular” (Triana Salinas et al., 2024). Los estudios insisten en “fortalecer la formación con enfoques de derechos y prácticas contextuales coherentes con la diversidad del aula” (Correa Alzate & Suárez Vallejo, 2021).

También se recomienda la “formación en lenguaje de señas, braille, tecnologías adaptativas” (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022) y el “desarrollo de planes individuales, estrategias didácticas ajustadas, enfoque psicoeducativo y justicia social” (De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). De igual forma, se sugiere “promover espacios de diálogo y reflexión docente” (Méndez Munévar, 2024) y “formar docentes que comprendan y apliquen principios inclusivos” (Ortiz Granja & Robles, 2022).

La literatura revisada sugiere de manera consistente la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en inclusión. Se propone “formar para prácticas interculturales que respondan a contextos locales reales” y una “sensibilización crítica sobre imposición cultural en prácticas inclusivas” (Ponce Naranjo, 2022). Se insiste en la “necesidad urgente de formación docente específica en inclusión, difusión de

herramientas de diagnóstico institucional y sensibilización sobre políticas” (Loachamin-Cali et al., 2021).

Las recomendaciones incluyen “promover formación docente en procesos inclusivos, cultura institucional y adaptaciones pedagógicas” (García-Herrera et al., 2023), así como la capacitación en “actitudes inclusivas, sensibilización, adaptaciones curriculares y flexibilidad en evaluación” (Espinoza-Gutiérrez et al., 2022). También se sugiere la “capacitación docente en entornos digitales accesibles, alfabetización TIC inclusiva” (Espinoza-Gutiérrez et al., 2022), y el “desarrollo de programas informativos-educativos sobre diversidad funcional y deporte adaptado” (Cano-Alcívar et al., 2022). Un estudio destaca la necesidad de “construir estrategias formativas que integren la inclusión como eje en la gestión del desempeño y liderazgo educativo” (Monier Llovio et al., 2023).

En Perú, la literatura revisada insiste en la necesidad de fortalecer la formación docente para la inclusión. Se recomienda “integrar formación docente en DUA: diseño de múltiples formas de representación, expresión y compromiso” (Condori Mamani et al., 2024). Los estudios también sugieren “reforzar uso pedagógico de recursos digitales, evaluación formativa y liderazgo escolar para mejorar la calidad educativa” (Hernández Hernández et al., 2024). En el contexto de la ciudadanía, se propone “incorporar conocimientos, habilidades y actitudes para ciudadanía mundial como componente de la formación docente inicial, con orientación a la inclusión y justicia social” (Ortiz Portocarrero & Romero Carrión, 2024).

Otras recomendaciones incluyen “incluir la competencia digital en la formación, enfatizando alfabetización informacional” (Laderas Huillcahuari et al., 2020) y “capacitar en experiencias sociales, sensibilización, terminología adecuada y formación específica” (Torres Paz et al., 2023). También se sugiere “capacitar a docentes en diseño de adaptaciones y estrategias inclusivas en el aula y entorno universitario” (Balta Sevillano et al., 2024). Finalmente, un estudio propone “construir estrategias formativas que integren la inclusión como eje en la gestión del desempeño y liderazgo educativo” (Monier Llovio et al., 2023).

#### 4.3.4. Respecto al grado de implementación

En Colombia, el grado de implementación de estas estrategias es incipiente, parcial o teórico. Varios estudios se enfocan en el diagnóstico de la situación actual o en el análisis de concepciones, sin una “implementación de acciones concretas” (Gutiérrez Ríos et al., 2023). Se ha documentado una “discrepancia entre actitudes/conocimientos y prácticas inclusivas efectivas” (Triana Salinas et al., 2024), lo que sugiere que el conocimiento teórico no se traduce de manera consistente en acciones pedagógicas. Las iniciativas de inclusión en las universidades, aunque existen, a menudo carecen de una “evaluación extensiva o seguimiento sistemático” (Quiroz et al., 2020), lo que dificulta medir su impacto real. Muchos de estos estudios son de carácter teórico, “sin evidencias de implementación empírica” (Fernández Fonseca, 2022).

El grado de implementación en Ecuador también es incipiente o limitado a contextos específicos. Varios estudios se describen como “investigativos” o como

“piloto en una escuela amazónica”, lo que indica la ausencia de un “despliegue institucional ni sistémico” (Ponce Naranjo, 2022). Un estudio en la Universidad Nacional de Loja fue “implantado como piloto, con indicios de replicación, pero sin alcance nacional aún” (Cano-Alcívar et al., 2022).

Aunque la inclusión está presente en “prácticas aisladas”, aún no se ha “institucionalizado de forma sólida” (García-Herrera et al., 2023). La aplicación de las recomendaciones muestra un grado “bajo” de adopción sistemática, y un nivel “medio” en el que “existen percepciones y propuestas, pero no se evidencian aplicaciones prácticas sistemáticas” (Monier Llovio et al., 2023).

En Perú, la implementación de estrategias inclusivas es baja o incipiente. La revisión de la literatura muestra una “adaptación parcial, sin despliegue completo institucional” de enfoques como el DUA (Condori Mamani et al., 2024). Aunque la adopción de herramientas digitales fue “rápida por confinamiento”, su sostenibilidad depende de la infraestructura y el soporte (Laderas Huillcahuari et al., 2020). Un estudio sobre la ciudadanía global evidencia “resultados positivos en la muestra, pero aún no hay evidencias de implementación curricular formal a mayor escala” (Ortiz Portocarrero & Romero Carrión, 2024).

La implementación de estrategias se considera de un nivel “baja–medio”, con percepciones y propuestas que “no se evidencian aplicaciones prácticas sistemáticas” (Monier Llovio et al., 2023). Se ha identificado que, a pesar de las actitudes positivas, persisten desafíos en la “formación sistemática y especialización” (TorresPaz et al.,

2023). La mayoría de los estudios son de carácter teórico, basados en revisiones documentales, sin detallar acciones concretas implementadas en el campo educativo.

#### 4.3.5. Relación con políticas educativas

En Colombia, la literatura académica subraya la relevancia de las políticas educativas inclusivas, destacando la necesidad de “alinearse la formación docente con enfoques inclusivos” (Gutiérrez Ríos et al., 2023). Se ha identificado una conexión con normativas clave como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, los cuales se centran en los ajustes razonables y los derechos humanos (Quiroz et al., 2020; De la Cruz Pantoja & Guerrero Samudio, 2022). Sin embargo, la investigación resalta la urgencia de “consolidar políticas formales de inclusión universitaria” para reducir la “brecha entre los marcos legales y su aplicación real en la universidad” (Quiroz et al., 2020).

En Ecuador, la relación entre los hallazgos y las políticas educativas también evidencia una brecha significativa. Los estudios sitúan las prácticas dentro del marco de la LOEI (2008, 2018) y la Ley de Discapacidades (Ponce Naranjo, 2022). Además, se ha encontrado alineación con instrumentos internacionales como los de la ONU, ODS y UNESCO (Córdova Cifuentes et al., 2020). No obstante, se advierte que la simple adopción de la normativa puede “marginar sin una formación contextualizada efectiva” (Ponce Naranjo, 2022). La “carencia de formación docente dificulta su efectividad” (Loachamin-Cali et al., 2021) y los estudios “demandan desarrollo de políticas institucionales y sectoriales en inclusión” (Córdova Cifuentes et al., 2020). Se concluye que, si bien los marcos legales existen, las políticas “no se integran

completamente en protocolos operativos institucionales” (Córdova Cifuentes et al., 2020).

La relación con las políticas educativas en Perú se caracteriza por un alineamiento general con marcos conceptuales y la necesidad de formalizar su aplicación. Varios estudios están “alineados con marcos de inclusión de UNESCO/ODS” (Condori Mamani et al., 2024) y “con iniciativas de UNESCO/CEPAL sobre inclusión digital” (Laderas Huillcahuari et al., 2020). Sin embargo, existe una “brecha entre [las] políticas y su aplicación real en el aula” (Torres Paz et al., 2023). La investigación destaca que, “pese a la existencia de marcos normativos, su implementación práctica aún es débil y poco conocida entre docentes” (Torres Paz et al., 2023). Se sugiere un “alineamiento con estándares internacionales de formación profesora” (Ortiz Portocarrero & Romero Carrión, 2024). Finalmente, los hallazgos demandan el “desarrollo de políticas institucionales y sectoriales para formalizar la formación docente inclusiva” (Balta Sevillano et al., 2024).

En resumen, a pesar de las intenciones positivas y el conocimiento teórico sobre la inclusión, la investigación en Colombia, Ecuador y Perú revela una marcada desconexión entre la teoría y la práctica en la formación docente. Los estudios se centran en diagnosticar las deficiencias del sistema, mostrando que, aunque hay un alineamiento con marcos normativos como los ODS de la UNESCO y se usan diversas metodologías cualitativas y cuantitativas, las evaluaciones no logran medir el impacto de intervenciones concretas.

El principal problema son las barreras que enfrentan los docentes. Por un lado, existen barreras actitudinales, como la falta de formación y el desconocimiento de las políticas. Por otro lado, las barreras estructurales, como la infraestructura deficiente y la falta de apoyo institucional, son especialmente evidentes en universidades y zonas rurales. Esta situación impide que las buenas intenciones se traduzcan en prácticas efectivas.

Para superar estos desafíos, la literatura académica es unánime en sus sugerencias: se necesita una capacitación continua, práctica y tecnológica que vaya más allá del conocimiento teórico. Se demanda la integración de habilidades digitales, el uso de tecnologías adaptativas y la aplicación de enfoques como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). El objetivo es que los docentes no solo comprendan los principios de la inclusión, sino que también desarrollen un pensamiento crítico y un liderazgo pedagógico que les permita aplicar las políticas de forma efectiva.

En conclusión, la investigación actual se encuentra en una fase de diagnóstico que expone las debilidades del sistema. A pesar de la existencia de marcos normativos, la implementación de la inclusión es incipiente y depende en gran medida de los esfuerzos individuales. Es urgente pasar de un enfoque de diagnóstico a uno que mida el impacto de programas sistemáticos, para así formalizar la inclusión en la formación docente y asegurar que las políticas se conviertan en una práctica educativa coherente.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La revisión exhaustiva de la literatura en la Comunidad Andina revela una dicotomía persistente en la inclusión educativa: un discurso normativo sólido frente a una implementación práctica fragmentada. Los estudios analizados, que abarcan desde la formación docente hasta los recursos didácticos y los sistemas de evaluación, convergen en una serie de desafíos estructurales que impiden una verdadera transformación.

La existencia de leyes y políticas de inclusión, como la Ley 28044 en Perú y la LOEI en Ecuador, es un avance innegable. Sin embargo, los estudios de Domínguez et al. (2020) y Venegas et al. (2024) demuestran que estos marcos normativos a menudo no se traducen en acciones concretas. Los docentes, en muchos casos, desconocen estas leyes o no tienen los medios necesarios para aplicarlas. Este desfase genera una exclusión simbólica, donde la inclusión se proclama, pero no se materializa en el día a día del aula. La investigación de Castillo (2021) en Chile refuerza esta idea, indicando una lenta transición de la “integración” a la “inclusión”, donde la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) sigue siendo la visión dominante.

La formación docente es identificada como el nudo estructural del problema. Los estudios de Ancaya et al. (2024), Zapata (2023) y Urquizo (2024) subrayan una deficiencia en la preparación de los educadores, quienes carecen de las competencias y herramientas necesarias para gestionar aulas diversas. La capacitación actual de los docentes es aislada y depende de la iniciativa individual, lo que debilita el sistema. Para solucionar esto, se propone una formación docente integral que abarque tres áreas

fundamentales: la formación técnica, centrada en el uso de tecnologías adaptativas y la creación de materiales inclusivos; la formación pedagógica, que profundice en estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la didáctica diferenciada; y la formación actitudinal, que fomente una ética profesional basada en la empatía, el respeto y la valoración de la diversidad.

En este sentido, el estudio de Vezub y Arroyo (2022) destaca que es más efectivo fomentar una cultura de la calidad en la formación docente que limitarse a procedimientos de aseguramiento. Esta visión integral es crucial para asegurar que la preparación de los profesores no solo cumpla con estándares técnicos, sino que también desarrolle una mentalidad inclusiva.

A pesar de la riqueza de estrategias teóricas, su implementación enfrenta barreras significativas. La literatura (León et al., 2024; Luyo y Domínguez, 2024) revela una escasez y fragmentación de materiales didácticos adaptados, especialmente en zonas rurales. Esto pone en evidencia una brecha estructural entre lo urbano y lo periférico. Si bien recursos como los Recursos Educativos Abiertos (REA) y las tecnologías educativas accesibles muestran un gran potencial, su uso efectivo requiere de capacitación técnica especializada que no está generalizada.

Además, existe una crítica al enfoque de “ajuste posterior” que ha predominado. El estudio aboga por un enfoque integral donde la inclusión se planifique desde el inicio, como proponen López y Mendoza (2021), superando la lógica de déficit y normalización que señalan Venegas et al. (2024).

Los sistemas de evaluación en la formación docente inclusiva son, paradójicamente, uno de los componentes menos desarrollados. La mayoría de los estudios se limitan a enfoques diagnósticos y exploratorios, sin instrumentos validados que midan la efectividad real de la formación (Condori et al., 2024). Esto genera una brecha entre el "conocimiento declarado" y las "prácticas efectivas", donde los docentes pueden tener una actitud positiva, pero sus acciones pedagógicas no reflejan necesariamente la inclusión. Es urgente transitar hacia modelos evaluativos integrados que incluyan la observación directa y la autoevaluación, para verificar la aplicación real de las competencias inclusivas. La desarticulación entre las leyes y las directrices evaluativas obstaculiza la institucionalización de criterios comunes y sostenibles.

En el fondo, todos los estudios apuntan a una conclusión similar: la inclusión no es solo una cuestión de leyes o recursos, sino de justicia social. Paz (2020) y Clavijo y Bautista (2020) insisten en que la inclusión en la educación superior es fundamental para construir sociedades más justas y equitativas. La propuesta de Venegas et al. (2024) de un enfoque de justicia socioeducativa que integre la distribución, el reconocimiento y la participación de los colectivos vulnerables se presenta como el camino más viable. Esta visión trasciende lo meramente pedagógico para posicionar la inclusión como un motor de transformación cultural y social.

A partir de la discusión, es evidente que para alcanzar una inclusión genuina en la Comunidad Andina y en toda Latinoamérica se necesita un esfuerzo coordinado que supere la fragmentación actual. Esto implica fortalecer la formación docente, proporcionando a los educadores las herramientas y la ética inclusiva que se necesitan.

Además, es fundamental asegurar la disponibilidad de recursos y, de manera crítica, institucionalizar sistemas de evaluación coherentes. En esencia, la inclusión no es un objetivo final, sino un proceso continuo que nos reta a repensar constantemente nuestras nociones de justicia, equidad y educación.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación se derivan de un análisis comparativo que ha permitido sintetizar los hallazgos más relevantes sobre la formación docente para la inclusión en la Comunidad Andina. A partir de una evaluación crítica de la literatura, se identifican las brechas y los desafíos sistémicos que persisten en la región, ofreciendo una visión integral de la situación actual y sentando las bases para futuras líneas de acción.

El análisis de la literatura revela una desconexión sistémica entre la teoría y la práctica en la formación docente para la inclusión en los países de la Comunidad Andina. Si bien existen políticas educativas y marcos normativos robustos que promueven la inclusión, su aplicación es débil, fragmentaria y, a menudo, depende de la iniciativa individual de los docentes. La falta de un liderazgo institucional que traduzca estas directrices en protocolos operativos concretos genera una brecha significativa, limitando la efectividad de los esfuerzos para lograr una educación más equitativa.

Esta falta de articulación se manifiesta en una implementación incipiente y asistemática de estrategias pedagógicas y materiales inclusivos. A pesar de que los estudios reconocen el valor de herramientas como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) o las tecnologías educativas, su uso práctico es esporádico y se restringe a proyectos piloto. La investigación, predominantemente teórica y basada en revisiones bibliográficas, no ofrece una evaluación del impacto de intervenciones concretas, lo

que dificulta la replicación y el escalamiento de los programas exitosos a nivel nacional.

El problema fundamental no radica en la ausencia de conocimiento, sino en la presencia de barreras sistémicas y actitudinales. Por un lado, la falta de infraestructura adecuada y de recursos materiales, especialmente en zonas rurales, crea un entorno inhóspito para la inclusión. Por otro lado, la escasa formación continua de los docentes y la falta de un liderazgo pedagógico que les permita aplicar las políticas de manera efectiva, impiden que sus buenas intenciones se traduzcan en prácticas concretas.

Es notable la carencia de artículos de investigación sobre la formación docente para la inclusión en Bolivia. Esta brecha significativa en el conocimiento subraya la necesidad de fomentar estudios empíricos en este contexto geográfico para comprender los desafíos y las oportunidades específicas que enfrenta el sistema educativo en dicho país. La escasez de evidencia científica dificulta la formulación de políticas y programas de formación que sean pertinentes y efectivos para la realidad boliviana.

## RECOMENDACIONES

Para abordar los desafíos identificados en la investigación, es fundamental implementar una serie de recomendaciones que permitan cerrar la brecha entre la teoría y la práctica en la formación docente. Estas sugerencias se centran en fortalecer la capacidad de los educadores para gestionar la diversidad en el aula.

La formación de los docentes debe ser continua, práctica y tecnológica. Es imperativo ir más allá de los conocimientos teóricos para desarrollar habilidades prácticas en el manejo de la diversidad. Se deben diseñar e implementar programas que integren de manera efectiva el uso de herramientas digitales inclusivas y metodologías como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), asegurando que los educadores no solo conozcan estas herramientas, sino que también sepan cómo adaptarlas a las necesidades de cada estudiante.

Asimismo, es crucial fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales y de liderazgo en los currículos de formación. Habilidades como la empatía, la sensibilización, el pensamiento crítico y la metacognición son esenciales para que los maestros puedan gestionar aulas inclusivas de manera efectiva y promover un ambiente de respeto y colaboración entre todos los estudiantes.

Las instituciones educativas deben articular sus programas de formación con las políticas de inclusión existentes. La alineación entre las directrices normativas y las acciones concretas en las aulas es un paso fundamental para asegurar que la inclusión se convierta en una práctica sistemática y no dependa de esfuerzos individuales. Esta coherencia institucional es clave para garantizar un impacto sostenido a largo plazo.

Finalmente, es urgente transitar de un enfoque de diagnóstico a uno que se centre en la implementación y la evaluación del impacto real. Las investigaciones y los programas deben dejar de limitarse a identificar los problemas y empezar a medir los resultados de las estrategias aplicadas. Solo así se podrá formalizar la inclusión en el sistema educativo y asegurar que las políticas se conviertan en una realidad tangible para todos los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agualongo C., L. M., Velasco V., J. P., Núñez M., C. M., & Veloz S., V. T. (2023). Desempeño docente y calidad educativa dentro del sistema pedagógico en la provincia Bolívar, Ecuador. Revista Conrado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152231>
- Aguilar M., D. L., Espinosa A., M. Y., & Castro C., D. P. (2023). Experiencias pedagógicas en la ejecución de proyectos de investigación Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador. Revista Conrado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9219699>
- Ainscow, M. (2008). La mejora de las escuelas y la educación inclusiva. En M. Ainscow (Ed.), Hacia una educación inclusiva. Narcea. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Ancaya M., M. D. C. E., Távara S., C. D. J., & Yarin A., A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. European Public & Social Innovation Review. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9861698>
- Arboleda S., V. A. (2024). Neurodiversidad y Educación: Una aproximación más allá del transtorno. Revista de Educación y Salud. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11097>
- Arbulu R., O. E. (2024). Estrategias para Habilidades Sociales y Emocionales en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Discapacidad. Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9580400>
- Astudillo C., A. C., Bravo P., R. M., Montero R., Y., Chila C., S. V., Montoya T., G. M., & Sarango S., A. J. (2024). Estrategias de intervención para fomentar la participación en preescolar. Revista de Educación y Desarrollo. [https://www.researchgate.net/publication/383306557\\_Estrategias\\_para\\_fomentar\\_la\\_participacion\\_activa\\_y\\_el\\_compromiso\\_de\\_los\\_estudiantes\\_en\\_cursos\\_en\\_linea](https://www.researchgate.net/publication/383306557_Estrategias_para_fomentar_la_participacion_activa_y_el_compromiso_de_los_estudiantes_en_cursos_en_linea)

- Bernate, J., & Guativa, J. A. V. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 141-154.  
<https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/28064146010.pdf>
- Buitrago, L. M., Laverde, G. M., Amaya, L. Y., & Hernández, S. I. (2022). Pensamiento computacional y educación stem: Reflexiones para una educación inclusiva desde las prácticas pedagógicas. *Panorama*, 16(30), 12.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8604067>
- Cabrera León, S. F., Valle Armijos, Y. E., Cueva Valarezo, Y. P., Guachizaca Uyaguari, J. M., Iñiguez Granda, I. E., Aponte Duarte, A. T., ... & Motoche Medina, A. (2025). Métodos efectivos para la integración de estudiantes con necesidades especiales. *Revista InveCom*, 5(1). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2739-00632025000102046](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102046)
- Caicedo-Quinteros, S. I. (2024). Estilos de aprendizajes para la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de secundaria. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 341-352.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30292024000100341](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292024000100341)
- Calderón V., E. M., Castillo P., V. C., Araujo C., S. V., & Zuñá M., M. T. (2022). Economía de fichas para el mejoramiento de la conducta en educación inicial. *Revista Conrado*.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48082022000300307](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082022000300307)
- Calderón, D., Juncos, C., & Rinaudo, M. C. (2022). La inclusión como derecho humano en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.  
<https://www.redalyc.org/journal/5768/576869060001/html/>
- Calero T., G. M. (2024). Aula sin barreras: Una perspectiva innovadora. *Revista Estudios Multidisciplinarios y Educativos*.  
[https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/2405](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2405)
- Cante S., R. Y., & Zamudio G., L. Y. (2020). La educación inclusiva implícita en los programas analíticos: Una propuesta de calidad en educación superior de la

Corporación Universitaria Iberoamericana. Horizontes Pedagógicos.

<https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/hop.22104>

Cárdenas, D. P., & Chacón, G. A. (2023). Gamificación para la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas basado en la Solución de Problemas en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0.

[https://www.academia.edu/123129278/Gamificaci%C3%B3n\\_para\\_la\\_Ense%C3%Banza\\_y\\_Aprendizaje\\_de\\_las\\_Matem%C3%A1ticas\\_basado\\_en\\_la\\_Soluci%C3%B3n\\_de\\_Problemas\\_en\\_Estudiantes\\_con\\_Necesidades\\_Educativas\\_Especiales\\_NEE](https://www.academia.edu/123129278/Gamificaci%C3%B3n_para_la_Ense%C3%Banza_y_Aprendizaje_de_las_Matem%C3%A1ticas_basado_en_la_Soluci%C3%B3n_de_Problemas_en_Estudiantes_con_Necesidades_Educativas_Especiales_NEE)

Carrillo V., C. M., Moscoso J., D. E., & González R., L. P. (2022). El liderazgo educativo en el proceso de aprendizaje. Revista de Investigación y Pedagogía.

<https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3227>

Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. Revista de estudios y experiencias en educación, 20(43), 359-375.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-51622021000200359](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000200359)

Castro C., D. C., & Tuay S., R. N. (2021). Inclusión educativa de estudiantes con diversidad funcional visual en clases de ciencias naturales: un análisis desde la política pública. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/16836>

Chisag G., M. B., Espinoza Á., E. I., Jordán S., J. W., & Mejía S., E. J. (2024). El juego y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Revista Publisher.

[https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/2262](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2262)

Clavijo C., R. G., & Bautista C., M. J. (2022). Concepciones de docentes y gestores sobre las políticas, culturas y prácticas inclusivas en la Universidad de Cuenca. Revista Conrado.

Clavijo C, R. G., & Bautista C., M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. Alteridad.

<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

<https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/2002>

Cobeña N., M. A., Parrales M., D. G., Vélez F., A. C., & Mendoza, M. G. (2024). Recursos digitales y didácticos para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.*

[https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/2362](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2362)

Concha H., M. A., Alva O., M. A., Sosa A., L. A., & Carbonell G., C. E. (2024). La educación artística y la diversidad cultural para la promoción de la inclusión en las aulas de clase. *Revista de Educación y Cultura.*

[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30292024000200181](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292024000200181)

Condori M., B., Borja S., J. C., Sañay M., G. I., & Robles R., A. J. (2023). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) en la educación superior: evaluación de adaptaciones y su efecto en el desempeño estudiantil. *Revista de Estudios en Educación.*

<https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/328>

Coronado, E. J., Benavidez, P. A., Cataño, O. R., & Catañeda, J. G. (2022). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la aceptación y reconocimiento del otro. *Revista de Investigación e Innovación en Educación Superior.*

<https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/3477>

Correa A., J. I., & Suárez V., J. P. (2021). Relaciones entre educación e inclusión. *Revista Colombiana de Sociología.* <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1387>

Correa A., L. D. C., Rimachi I., T. D. C., Reátegui T., M. E., & Chiong U., M. D. P. (2024). Prácticas democráticas para atender a estudiantes inclusivos en escuelas secundarias en las aulas regulares. *Revista de Investigación en Educación.*

[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-03982024000202055](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202055)

Cortés, J. (2023). La evaluación inclusiva como factor de mejora del aprendizaje. *Revista Inclusiva.*

<https://www.researchgate.net/publication/377977285> La evaluación inclusiva como factor de mejora del aprendizaje

Cubela G., J. M., Delgado S., E. Z., & Lema C., A. N. (2022). Gestión docente y educativa en la educación superior por la calidad de la formación. Revista de Investigación en Educación. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-01692024000100089](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-01692024000100089)

De la Cruz P., D. M., & Guerrero S., J. E. (2022). Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario. Revista Iberoamericana de Educación. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/2738>

De Mora L., E., Ronquillo M., G. V., Fabre M., K. Y., & Monar A., J. E. (2023). La inclusión educativa virtual de estudiantes con discapacidad en la carrera de pedagogía de ciencias experimentales: Informática. Revista de Educación a Distancia. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3013>

Delgado V., K., Vivas P., D. A., Sanchez R., J., & Carrión B., B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Sana. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068276002/html/>

Díaz P., L. E. (2021). De necesidades educativas especiales a diseño universal para el aprendizaje: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. Revista Inclusiones. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/juridicas/article/view/6622>

Domínguez Q., K. P., Alvis O., Y. P., & Sahagún N., M. (2020). Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso. Revista de la Facultad de Medicina. <https://www.redalyc.org/journal/4978/497864670003/html/>

- Doria D., D. P., & Manjarrés R., M. M. (2020). Educación inclusiva: programa de sensibilización en una institución educativa de Sincelejo-Sucre. *Revista Humanismo y Sociedad*. <https://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/404>
- Echeita, G. (2017). El camino hacia la escuela inclusiva. Reflexiones sobre la educación inclusiva. Editorial EOS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1735685>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2008). Hacia una educación sin exclusiones. En G. Echeita (Ed.), *Reflexiones sobre educación inclusiva*. Paidós. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Escobar R., B., Hinojosa S., C. A., Carranza G., R., & Aldea R., C. E. (2023). Tecnologías de información y comunicación y desempeño laboral de trabajadores de programas sociales en Perú. *Revista Conrado*. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/41179>
- Espinoza B., M. G., Castillo V., K. G., & León S., J. C. (2023). Diseño de clases y actividades que promuevan la interacción social y el aprendizaje colaborativo de niños con autismo. *Revista de Educación Inclusiva*. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2739-00632025000202028](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000202028)
- Espinoza de los Monteros, M. del P. L., Requeiro A., R., & Lafita F., R. (2020). Experiencias de impacto sobre la aplicación de medidas inclusivas en La universidad metropolitana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/209>
- Feraud C., R. A., García V., W. R., Ladinez G., J. V., & Boza M., J. G. (2022). Análisis de las clases de educación física en el contexto de la educación inclusiva. *Revista de Ciencias de la Actividad Física*. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-48212024000500163](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212024000500163)
- Fernández F., E. (2022). La enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en el contexto escolar. una mirada al caso colombiano 2010-2020. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*.

- Fernández, A. (2017). La diversidad en el aula: Estrategias para una educación inclusiva. Ediciones Morata. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2023/10/Morata\\_Educacion\\_OCT2023.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2023/10/Morata_Educacion_OCT2023.pdf)
- Fernández, B. J., & Otero, G. E. (2023). Cualificación de la formación docente desde las experiencias curriculares universitarias. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dictamenlibre/article/view/11163>
- Feria G., I., Olivares G., M. Á. & García C., M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. Revista de Educación Inclusiva, 14(2), 27-40. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/583>
- Figueroa E., E., & Zúñiga R., M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. Revista Conrado. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/165>
- Flick, U. (2018). Introducción a la investigación cualitativa. Morata. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa\\_prw.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf)
- Flórez N., E. P., Martínez D., L. A., & Hoyos M., A. M. (2022). El currículo por competencias en la educación superior. Una mirada desde los programas de formación de maestros. Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Sana. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1807>
- Flórez V., M. L., & Enríquez F., L. V. (2023). Labor docente con TIC en la Udenar antes y durante la pandemia por Covid 19: Balance analítico. Revista Publicando. <https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/aglala/article/view/2245>
- Fuentes, S. K., & Molina, N. S. (2022). Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. Revista de Investigación Científica. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/3042>

- Gámez, L. M., Ramírez, A., & Ferrer, Y. D. J. (2021). El arte danzario como eje en la educación inclusiva. *Revista Inclusiones*.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1404>
- García R., R., Indacochea G., B. S., Villegas C., M. E., & Ayón O., H. V. (2024). Una mirada inclusiva a la educación superior ecuatoriana. *Revista de Investigación en Educación*.  
[https://revistas.uleam.edu.ec/index.php/uleam\\_bahia\\_magazine/article/view/439](https://revistas.uleam.edu.ec/index.php/uleam_bahia_magazine/article/view/439)
- García S., L. M., Gutiérrez U., C. R., Carhuatanta O., V. S., & Reaño K., O. D. (2023). Educación inclusiva pospandemia. *Revista de Investigación e Innovación*, 17(3), 1-12.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2542-30882023000300105&lng=es&nrm=iso](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2542-30882023000300105&lng=es&nrm=iso)
- Gastello, M. W. Garay, J. P. P., Alcedo, J. M. G., & Coronado, C. R. L. (2022). Educación inclusiva en las organizaciones educativas: una revisión bibliográfica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1837-1847.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000501837&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000501837&script=sci_arttext)
- Gil Á., J. L., Morales C., M., & León G., J. L. (2023). La gestión educativa en la universidad inclusiva. Transformación de sus procesos desde una educación personalizada y participativa. *Revista de Gestión Educativa*.  
<https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778122007.pdf>
- Gómez V., J. L., & Guzmán, B. (2022). Estrategias didácticas basadas en las inteligencias múltiples para la transformación de la enseñanza de la matemática en básica primaria. *Revista Scientific*. <https://www.redalyc.org/pdf/7605/760579088001.pdf>
- Gómez, J. A. B., Garzón, A. P., & Arias, P. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes pedagógicos*, 22(2), 75-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144461>

- Gómez L., E., Fernando N., D., Aponte M., G., & Betancourt B., L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/496/49630405022.pdf>
- Granja E., L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: experiencias de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Sociología*. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593014/28066593014.pdf>
- Guanquiza, D., Toapanta, B., & Sánchez, L. (2024). Prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30882023000400772](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400772)
- Guerra D., R., & Hernández F., A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660902007/html/>
- Guerrero, W. A., Gómez, N. J., Portilla, D. L., & Bedoya, A. (2022). Diseño de herramientas pedagógicas mediadas por las TIC para fortalecer procesos de educación inclusiva. *Revista de Educación y Tecnología*. [https://www.researchgate.net/publication/364458515\\_Diseño\\_de\\_herramientas\\_pedagógicas\\_mediadas\\_por\\_las\\_TIC\\_para\\_fortalecer\\_procesos\\_de\\_educación\\_inclusiva\\_Centro\\_de\\_Servicios\\_Financieros\\_SENA](https://www.researchgate.net/publication/364458515_Diseño_de_herramientas_pedagógicas_mediadas_por_las_TIC_para_fortalecer_procesos_de_educación_inclusiva_Centro_de_Servicios_Financieros_SENA)
- Guirao-Goris, J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE Revista de Enfermería*, 9(2). <https://doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez R., M. Y., Pineda R., A. D. R., & Castro Á., L. M. (2023). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/download/18081/19510?inline=1>

- Gutierrez, G., & Gutierrez, S. (2018). Materiales didácticos inclusivos: Herramientas para una enseñanza diferenciada. Editorial Akal.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856284008.pdf>
- Haro Oña, L. M., Chamorro Chuquín, M. M. E., Muñoz Castillo, A. E., & Haro Oña, M. C. (2023). Nuevos contenidos, nuevas competencias: Desafío ante la crisis de la educación superior en el Ecuador. Revista Publisher.  
[https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/2280](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2280)
- Herdoiza D., D. J., Valladares C., M. G., Calderón G., J. P., & Faggioni L., P. S. (2024). Transformación educativa: integración de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Revista Científica de Ciencias Sociales.  
<https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/479>
- Heredia H., L. J., Vélez S., W. J., Guamán N., V. A., & Vásquez A., P. R. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje, entre la teoría y la práctica. Revista Iberoamericana de Educación. <https://www.redalyc.org/pdf/7605/760579090009.pdf>
- Hernández H., Z., Mendoza A., C. E., Chura Y., E., & Humpiri N., J. (2024). Ambiente virtual y pedagogías emergentes: aproximación y estrategias de evaluación formativa en la era digital. Revista Científica y de Investigación.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-03982024000202030](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202030)
- Hernández Hernández, Z., Mendoza Alva, C. E., Chura Yupanqui, E., & Humpiri Núñez, J. (2024). Ambiente virtual y pedagogías emergentes: aproximación y estrategias de evaluación formativa en la era digital. Aula Virtual.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-03982024000202030](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202030)
- Hernández S., R., Fernández C., C., & Baptista L., P. (2014). Metodología de la investigación (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.  
[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

- Hinojosa M., J., Perez L., Y., Tintaya C., C. G., Flores F., V. C., & Chalco V., F. T. (2024). Educación intercultural bilingüe y la construcción de una ciudadanía quechua-aimara en estudiantes universitarios de la región altiplánica. *Revista de Investigación en Educación*. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1316-48212024000200122&lng=es&nrm=iso](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-48212024000200122&lng=es&nrm=iso)
- Hurtado, E., Pérez, C., & Torres, J. (2019). Las reformas educativas en Argentina y la formación docente. *Revista de la Facultad de Educación*. <https://www.redalyc.org/journal/684/68470348094/68470348094.pdf>
- Laderas, E., Huauya, P., & Coaquira, V. A. (2020). COVID-19, un desafío para la educación inclusiva en el Perú. *Revista de Investigación en Educación y Tecnología*. <https://revistas.unsch.edu.pe/index.php/educacion/article/view/173>
- León A., M. J., Coello C., B. A., Palma C., R. A., Castro B., M. E., Carrasco V., Z. P., Riofrío C., V. E., & Zambrano A., P. J. (2023). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2739-00632025000102027](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102027)
- Llundo Nata, M. J. (2022). Perfil docente en la educación rural de la parroquia Unamuncho, Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT*. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.656>
- López G., T. d. C., & Mendoza, F. (2021). El enfoque inclusivo del Diseño Universal del Aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2908>
- Lorduy C., G., & Ocampo G., A. (2022). Marco normativo como dimensión macro-pedagógica: Una mirada crítica hacia la educación inclusiva en Colombia. *Revista de Estudios en Educación*. <https://revistas.unicartagena.edu.co/>
- Luyo V., R., & Dominguez P., D. (2024). Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el nivel de primaria. *Revista Científica de Ciencias Sociales y*

- Humanidades. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2739-00632024000200153&Ing=es&nrm=iso](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2739-00632024000200153&Ing=es&nrm=iso)
- Macancela T., F. Z., & Medina L., F. D. (2021). Pertinencia de estrategias del sistema educativo finlandés, dirigidas a mejorar los resultados de aprendizajes de estudiantes con NEE. Revista Compendium. <https://www.revistas.espol.edu.ec/index.php/compendium/article/view/936/840>
- Mamián Á., R. E. (2022). Inclusión educativa en Colombia: contexto y realidad. Investigación y Postgrado. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionypostgrado/article/view/1458>
- Mayanza Paucar, O. A., Barcia Maridueña, A. M., Morejón Calixto, S. E., & Vásquez Alvarado, E. E. (2024). Inclusión y accesibilidad al deporte de estudiantes con diversidad funcional en el contexto educativo ecuatoriano. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/105890>
- Medina C., M. A. (2024). Competencias Digitales de los Estudiantes de Educación de la Universidad Nacional de Loja- Ciclo Octubre, 2023-Marzo, 2024. Revista Multidisciplinaria. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10295>
- Mejía C., D. R., Esteves F., Z. I., & Mateo O., R. A. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. Revista de Educación Superior y Sociedad. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-02822023000200004](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200004)
- Mejía C., N., Huayta F., Y. J., & Torres B., R. (2021). Tecnologías de información y comunicación en tiempos de pandemia en el nivel superior: Una revisión sistemática. Revista de Investigación en Tecnología y Educación. [https://www.researchgate.net/publication/365963875\\_Tecnologias\\_de\\_informacion\\_y\\_comunicacion\\_en\\_tiempos\\_de\\_pandemia\\_en\\_el\\_nivel\\_superior\\_Una\\_revision\\_sistemica](https://www.researchgate.net/publication/365963875_Tecnologias_de_informacion_y_comunicacion_en_tiempos_de_pandemia_en_el_nivel_superior_Una_revision_sistemica)

- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2021). Estrategia de capacitación docente para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en docentes de básica secundaria. Revista de Educación Inclusiva. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/869>
- Méndez Munévar, V. P. (2024). Las representaciones sociales en la educación inclusiva: Una revisión sistemática. Revista Boletín Redipe. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i2.2155>
- Menéndez F., J. A., & Cedeño R., R. L. (2024). Sensibilización a estudiantes de la Unidad Educativa Básica Particular Huancavilca sobre el acoso escolar a niños con discapacidad. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/916>
- Molina L., D. F. (2023). Aplicación de la Alfabetización Digital Gamificada para Potenciar Habilidades Matemáticas en Primaria. Revista de Educación y Tecnología. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-02662024000100412](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662024000100412)
- Monier Llovio, D., Peña Holguín, R. R., Campoverde Rodríguez, D. G., Villalva Gómez, K. F., & Soriano Barzola, R. J. (2023). Desempeño docente: Una percepción desde la teoría. Revista científica Dominio de las Ciencias. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-48212023000100077](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212023000100077)
- Monje Á., C. A. (2011). Metodología de la investigación: Un enfoque cualitativo y cuantitativo. Universidad subcolombiana. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25070w/Seman2/Guia\\_didactica\\_CAP1.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25070w/Seman2/Guia_didactica_CAP1.pdf)
- Montaño, M. R. B., Quevedo, J. P. O., & Gómez, A. R. (2024). Inclusión social y evaluación: un desafío para la educación superior. Revista DH/ED: derechos humanos y educación, (9), 127-145. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/176>
- Monterroso Vargas, M. M., Huayta Franco, Y. J., & Guzman Meza, M. E. (2023). El desempeño docente durante la pandemia y sus efectos en la educación. Revista de

Educación y Ciencia. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962023000200020&script=sci\\_abstract](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962023000200020&script=sci_abstract)

Montiel A., R. C., & Falquez T., J. F. (2024). Las TIC en la Educación Inclusiva: Herramientas para el Aprendizaje de Estudiantes con Diversidad Intelectual. Revista Polo del Conocimiento. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14812>

Morales E., A. T., & Esteves F., Z. I. (2022). Estrategias didácticas interactivas para el desarrollo de la lectoescritura en básica media. Revista de Educación e Innovación. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30882023000300118](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000300118)

Moreno V., L. M., Dioses A., L. A., Guerrero U., H. I., Calderón M., D., & Fuster G., D. (2024). El liderazgo pedagógico y la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad. Revista de Educación Superior. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2739-00632024000200183](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632024000200183)

Moreno, J. (2021). Inclusión educativa: Un desafío para el siglo XXI. Editorial UOC.

Moreno, J. (2022). La educación inclusiva como ciclo complejo. Más allá de la accesibilidad. Editorial Akal. <https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Educacion-Inclusiva-y-Diversidad.pdf>

Navarro, J. A., & Navarro M., M. J. (2023). La Formación Docente Necesaria para Promover el Avance de la Inclusión Educativa en Centros de Jornada Escolar Extendida, Zonas Vulnerables de Santo Domingo. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/875>

Navas F., L. E., Acuña C., E. A., Cabrera U., E. V., & Paredes B., G. E. (2024). La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación ecuatoriana. Revista de Investigación en Educación. [https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/2346](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2346)

Navas F., L. E., Ortiz C., W. H., Cabrera U., E. V., & Orna Q., K. A. (2024). La Efectividad de los Materiales Educativos en la Personalización del Aprendizaje. Digital Publisher. [https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/2688](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2688)

- Ocampo, R. (2021). Los dilemas de la educación inclusiva: Una crítica desde la práctica. *Revista Chilena de Educación*.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682021000200131](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682021000200131)
- Ochoa Cárdenas, E. M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: una mirada a través del índice para la inclusión. *Revista Arbitraria Interdisciplinaria Koinonía*.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30882023000200097](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000200097)
- Olmos F., E., Buendía A., R. R., Castilla A., P. E., & Martínez M., G. G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista de Educación y Desarrollo*.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30882023000200097](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000200097)
- Ordóñez B., P. S., Pulgarín S., J. N., Jiménez B., T. R., & Anzoátegui U., S. M. L. (2023). Evaluación en el Bachillerato General Unificado de Ecuador: Una mirada crítica a la implementación y sus implicaciones. *Revista Científica de Educación*.  
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/r luz/article/view/40806/46681>
- Ortega, R., & Ortiz, M. (2015). Estrategias pedagógicas para la educación inclusiva. *Revista de Pedagogía*. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2959-65132025000200478](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132025000200478)
- Ortiz Granja, D. N., & Joaqui Robles, D. (2022). Implicaciones de educar para la inclusividad en los espacios de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*.  
<https://doi.org/10.35362/rie9015091>
- Ortiz Portocarrero, A., & Romero Carrión, V. L. (2024). Formación inicial docente y educación para la ciudadanía mundial en el nivel universitario. *Revista Religación*.  
<https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/1149>
- Oyarce M., V. A., Silva O., L., & Abanto Y., S. A. (2023). Brecha digital y educación virtual en instituciones educativas rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/116>

- Palaguachi T., M. C., Garcia H., D. G., Ochoa E., S. C., & Erazo Á., J. C. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia pedagógica en educación inicial. Revista Científica de Ciencias Sociales. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/720>
- Panta C., K. M., Aquino T., J. Y., & Sosa A., J. M. (2023). Desarrollo metacognitivo en los docentes en educación: revisión sistemática. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. <https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/29>
- Pastás O., S. L. (2024). El impacto de la Didáctica Diferencial en la Inclusión Educativa en niños. Revista Científica Multidisciplinaria. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/4303>
- Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(1), 413-429. <https://www.redalyc.org/journal/1735/173565056024/movil/>
- Pérez Pertuz, J. J., Villalba Arrieta, E. E., Valera Prieto, J. P., & Triana Franco, M. (2024). El Fomento del Liderazgo Escolar a Través de una Política Pública y su Incidencia en la Calidad Educativa en Países Latinoamericanos como Chile, Argentina, México, Perú y Colombia. Revista Scientific. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11771>
- Ponce Naranjo, I. E. (2022). Interculturalidad e inclusión: Una mirada a las prácticas docentes. Revista de Ciencias Sociales. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/15\(2022\)/6942625010/index.html](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/15(2022)/6942625010/index.html)
- Ponce S., M. J., & Barcia B., M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. Revista Dominio de las Ciencias. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1206>

- Portocarrero G., C. A. (2021). Fundamentos epistemológicos de la complejidad en el diseño curricular en la formación inicial docente. Revista de Investigación Educativa. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586077945005/html/>
- Prieto, L. J. T. (2023). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de estudiantes sordos. Revista de Educación Inclusiva. <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/424>
- Quishpe M., K. D., Bustos D., C. E., de Jesús D., A. M., & Gualpa C., E. J. (2024). Más allá de los libros de texto: el potencial de los recursos educativos abiertos en la propuesta pedagógica institucional. Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Sana. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3073>
- Ramírez Aristizábal, B., & Restrepo García, P. A. (2024). Educación superior inclusiva: Una revisión usando Tree of Science. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. [https://www.researchgate.net/publication/382123297\\_Educacion\\_superior\\_inclusiva\\_Una\\_revision\\_usando\\_Tree\\_of\\_Science](https://www.researchgate.net/publication/382123297_Educacion_superior_inclusiva_Una_revision_usando_Tree_of_Science)
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2022). Inclusión y migraciones: Intervenciones educativas desde la sociedad civil. Revista de Ciencias Sociales. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/31794>
- Real R., R. A., Mora H., E. Y., & Contreras M., D. F. (2023). Hacia un futuro sostenible: el impacto transformador de la tecnología educativa en la educación superior. Revista de Tecnología y Desarrollo. <https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3065>
- Resabala O., G. J., Ponce L., M. K., & Carvajal P., M. D. R. (2024). Inclusión de estudiantes con NEE para la proyección laboral, en la UE “Cóndor Mirador” Ecuador, 2023. Revista Educación Superior y Sociedad. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6411>

- Rivadeneira I., M. J. (2022). Perspectivas psicológicas de la educación inclusiva a nivel universitario. Una revisión bibliográfica. *Revista de Psicología y Educación*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4082>
- Robles, F. J., & Reyes, E. R. (2024). Evaluando el impacto de las TIC's en estudiantes con TDAH. *Revista de Educación y Desarrollo*. <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/771>
- Rodelo M., M. K., Montero C., P. M., Jay V., W., & Martelo G., R. J. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740018/html/>
- Rodríguez Alayo, A. O., & Cabell Rosales, N. V. (2021). Importancia de la competencia digital docente en el confinamiento social. *Revista Venezolana de Gerencia*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2210>
- Rodríguez, D. A., Duran, M. A., Claro, L. F., & Carreño, J. (2024). Rompiendo barreras con empatía: voces estudiantiles para una educación. *Revista Educación y Cultura*. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/8046>
- Rojas, L. T. (2022). Estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales: revisión del estado del arte. *Revista Surcolombiana*. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/3219>
- Romero Z., D. A., & Alava B., L. M. (2021). Metodología inclusiva aplicada a estudiantes con discapacidad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Religación*. <https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/807>
- Ruíz B., A. M. (2022). Gestión escolar en la educación inclusiva de estudiantes de EBR, Lima 2022. *Revista de Investigación Educativa*. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-scientia/article/view/2770>

- Ruiz C., W., Chen Q., E., & García M., J. A. (2021). La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-41322021000200211](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322021000200211)
- Salazar, D. E., & Rivas, R. D. (2024). Modelo de escuela nueva y su influencia en aspectos de inclusión en estudiantes de primaria de una institución educativa en el municipio de Acandí - Chocó. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/29177>
- Salinas C., M. A., & Vilchez S., E. P. (2024). Educación inclusiva: un derecho para todos, independientemente de sus habilidades o contexto. *Revista Cuidado y Salud Pública*. <https://www.cuidadoysaludpublica.org.pe/index.php/cuidadoysaludpublica/article/view/101>
- Saltos Cedeño, A. S., Vallejo Valdivieso, P. A., & Moya Martínez, M. E. (2020). Innovación en educación matemática de básica superior durante el confinamiento por COVID-19. *Revista EPISTEME KOINONÍA*. [https://www.researchgate.net/publication/343608470\\_Innovacion\\_en\\_educacion\\_matematica\\_de\\_basica\\_superior\\_durante\\_el\\_confinamiento\\_por\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/343608470_Innovacion_en_educacion_matematica_de_basica_superior_durante_el_confinamiento_por_COVID-19)
- Sánchez C., L., & Rosado H., G. R. (2024). Videoformación para docentes de educación infantil: Expectativas en pandemia. *Revista de Investigación en Educación*. [https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/820](https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/820)
- Sanchez O., K. E., & Alvarez S., J. L. (2022). Viviendo la Educación Virtual: Percepciones de estudiantes de posgrado. *Ciencias de la Educación*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13899>
- Santana Sardi, G. A., Zambrano Palacios, V. C., Gutiérrez Santana, J. A., & Castro Coello, R. L. (2020). La educación superior ecuatoriana en tiempo de la pandemia del Covid-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*. <https://www.gotriple.eu/documents/10670%2F1.jv3q61>

- Simbaña P., R. G., Montenegro D., J. E., Robles E., N. E., & Muñoz V., F. V. (2023). Inclusión educativa y atención a la diversidad en la educación básica en Ecuador. Revista Conrado. [https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/2254](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2254)
- Simbaña Palaguaray, R. G., Montenegro Del Pezo, J. E., Robles Espinoza, N. E., & Muñoz Valencia, F. V. (2023). Inclusión educativa y atención a la diversidad en la educación básica en Ecuador. Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Sana. [https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/2254](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2254)
- Sime, L. (2021). Alcances para el desarrollo metodológico de la investigación documental. En I. Montes (Coord.), Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información. PUCP. <https://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/LIBRO-INVESTIGACION-final.pdf>
- Solis G., M., Cabezas V., M., & Rivadeneira I., M. (2023). Estrategias metodológicas para la formación de personas con necesidades educativas especiales a nivel universitario. Revista de Ciencias Sociales. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/614>
- Sosa G., F., Vilca A., H. M., & Arpasi T., A. M. (2023). Desempeño de directivos en redes educativas rurales en el nivel inicial. Revista de Educación. <https://www.revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/440>
- Soto, J. A. (2023). Capacitación de educadores en educación inclusiva en América Latina: una revisión sistemática. Revista de Educación Inclusiva. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI>
- Suárez, S. L. (2024). Evaluación y mejora de las políticas públicas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en Colombia. Revista Internacional de Investigación en Educación. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1991>
- Téllez R., H., Tuay S., R. N., & Durán C., V. H. (2024). Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas del personal docente en contextos de educación inclusiva. Revista Electrónica Educare.

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582024000300065](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582024000300065)

- Thorné T., R., & Ramírez G., R. (2021). Inclusión educativa e interculturalidad: un acercamiento a la educación superior en La Guajira, Colombia. Revista de la Universidad de la Costa. <https://ia904508.us.archive.org/8/items/entx28/entx28.pdf>
- Tobón Villada, J. E., Marín Buitrago, O., Tapia Llanos, R. C., & Marín García, M. A. (2021). Estrategia didáctica de aprendizaje basada en inteligencias múltiples predominantes y procesos autorregulatorios en estudiantes rurales de primaria. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1751>
- Torres B., L. d. C., & Corral J., K. (2021). Actividades pedagógicas creativas para el aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales. Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Sana. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2433>
- Torres P., L. E., Granados B., J. C., Torres L., E. J., Bustamante C., D., & Hernández F., B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. Revista de Educación Física. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/95493>
- Torres Paz, L. E., Granados Barreto, J. C., Torres Lozada, E. J., Bustamante Cerna, D., & Arroyo Fernández, Y. F. (2023). Profesorado en Educación Física vinculado a la discapacidad e inclusión en Perú. Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/98676>
- Triana Salinas, H. A., Estrada Castaño, V., Duque Pineda, G. C., & Arias Ortiz, W. A. (2024). Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, relacionados con los procesos de educación inclusiva en Instituciones Educativas. Revista Iberoamericana de Educación. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/22057>

- Triana, H. A., Estrada, V., Duque, G. C., & Arias, W. A. (2024). Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, relacionados con los procesos de educación inclusiva en Instituciones Educativas. *Revista Electrónica de Educación*. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/22057>
- Triana, L. (2022). Estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales: revisión del estado del arte. *SURCOLOMBIANA*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8957640>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Urquiza Esparza, R. L., Balta Sevillano, G. C., Orihuela Ticona, R. C., & Garay Urquiza, A. C. (2024). Estado del arte de la educación inclusiva en la educación primaria. *Revista Aula Virtual*, 5(12), 1-13. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-03982024000202034](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202034)
- Vallejo L., A. B., Kou G., J., Ramírez A., J., Valdez A., F. R., & Ramírez M., L. D. (2021). El acceso a la Educación Superior por una educación equitativa, ética y humanista. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/1299>
- Valverde U., A. d. R., & Solis T., B. P. (2021). Estrategias de enseñanza virtual en la educación superior. *Polo del Conocimiento*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2211>
- Vargas S., A. D., & Bosco P., M. A. (2023). La convivencia y cultura de paz a través de estrategias didácticas integrando tecnologías: Un estudio multicazos. *Revista de Ciencias Sociales*. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194275855002/html/>
- Vásquez Villanueva, S., Vásquez Campos, S. A., del Águila Gonzales de del Castillo, M., Colque Díaz, E., & Deza Arrestegui, D. J. (2021). La educación y la cultura: una ruta hacia las dos caras del perfil docente. *Revista de la Facultad de Humanidades y*

<https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/45>

Vega T., D. R. (2021). Investigación educativa y pedagogía de la investigación: crítica de la reproducción del conocimiento científico. Revista Criterios.

<https://www.researchgate.net/publication/351130958> Investigacion educativa y pedagogia de la investigacion critica de la reproduccion del conocimiento cientifico o Investigacion educativa y pedagogia de la investigacion critica de la reproduccion del co

Vélez, L., Rodríguez, G., Falconí, A., y Castillo, C., (2024) La formación docente para la promoción de la educación inclusiva en la Universidad Nacional de Educación.

Reincisol, 3(6), pp. 3277-3292. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)3277-3292](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)3277-3292)

Venegas R., L., & Sánchez L., R. (2024). Inclusión de las diversidades en Educación Superior: alcances y desafíos desde la justicia educativa. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 18(1), 175-194.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782024000100175&lng=es&nrm=iso](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782024000100175&lng=es&nrm=iso)

Vezub, L., & Arroyo, G. C. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 34(1), 259-290. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v34i1-10>

Vidal T., A. C., Mielles B., M. D., & Acevedo Correa, D. (2024). Políticas públicas de descolonización educativa en Colombia. Revista de Ciencias Sociales.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/41483>

Villamar M., A. S., Feraud C., R. A., Torres B., S. A., & Menoscal B., J. F. (2022). Inclusión de estudiantes con discapacidad motora en el desarrollo de actividad física y deporte.

Revista Científica de Ciencias del Ejercicio. [https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/1252](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/1252)

- Vivanco E., J. M. (2024). Estrategias pedagógicas innovadoras para desarrollar inclusión educativa en estudiantes de la ciudad de Loja. Dialnet. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15572>
- Yépez B., C. A., Lliquin P., M. L., & Guangaje P., M. E. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje: una aproximación al desarrollo de competencias del siglo XXI. Revista de Investigación e Innovación. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4563>
- Zapata Chiroque, J. E. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640>.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2616-79642023000401930](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000401930)
- Zhumi L., L., & Rodríguez U., M. (2023). La inclusión desde la interdisciplinariedad de las asignaturas en el octavo año de educación básica de la escuela Héroes de Verdeloma. Revista Scientific. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/862>

## ANEXOS

Anexo A: Ejemplo de la matriz de análisis utilizada en el primer objetivo específico

Buscador	Nombre del artículo	Autores(es)	País	Año	Estrategias pedagógicas	Impacto en la inclusión	Sugerencias para la formación docente	Grado de implementación	Relación con políticas educativas
Dialnet	Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Paola Andrea Arias Huertas Alejandro Bejarano Gómez & Anyil Paola Garzón Moreno	Colombia	2020	Uso de mediaciones efectivas, didáctica inclusiva, participación de cuidadores, formación continua.	Identifica barreras en formación, recursos y normativas; sugiere propuestas para mejorar la inclusión y servir como guía para otros contextos.	Articular formación continua en diversidad; fortalecer mediaciones didácticas; implicar a cuidadores; abordar recursos y normativas.	Estudio exploratorio con propuesta teórico-interventiva; aún no evaluada en campo.	Reconocer barreras normativas y socioeconómicas; abogar por una propuesta que articule componentes institucionales con políticas inclusivas vigentes.
	Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, relacionados con el proceso	Hasblydy Andrea Triana Salinas, Valentina Estrada	Colombia	2024	Uso del instrumento CAP-Likert-Evaluación transversal de conocimientos,	Revela brecha entre conocimiento/actitud y aplicación práctica; insta a estrategias formativas para que la	Mobilizar implementación prácticas curriculares flexibles, formación docente continua,	Descriptivo y exploratorio; diagnóstico de situación sin intervención ni medición	Implícito en la necesidad de flexibilización curricular y formación docente continua; sugiere

	s de educaci ón inclusiv a en Instituci ones Educati vas	Cast año, Gina Carol ina Duqu e Pined a & Wand erley Augu sto Arias Ortiz			actitude s y práctica s	inclusión sea efectiva	acompañ amiento institucio nal	de impacto	alineació n con políticas inclusiva s
--	--	---	--	--	----------------------------------	------------------------------	---	---------------	---

Anexo B: Ejemplo de la matriz de análisis utilizada en el segundo objetivo específico

Buscador	Nombre del artículo	Auto(r)es	País	Año	Materiales didácticos	Impacto en la inclusión	Sugerencias para la formación docente	Grado de implementación	Relación con políticas educativas
Dialnet	Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario	Diego Mauricio De la Cruz Pantoja & Javier Ernesto Guerrero Samudio	Colombia	2022	Los docentes conocen recursos como braille y lengua de señas, pero casi ninguno sabe cómo emplear los eficazmente. Para discapacidad visual, se mencionan herramientas como software de lectores de pantalla (JAWS, NVDA,	Los resultados muestran que la inclusión va más allá del acceso físico: se articula desde el modelo biopsicosocial, con ajustes razonables y una ampliación del concepto de normalidad hacia la diversidad. Se evidencian dos visiones problemáticas de la	El estudio concluye que es esencial capacitar a los docentes para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad, dado que actualmente la mayoría no posee competencias para usar ni diseñar recursos didácticos adecuados. Sugiere formación centrada	Se detecta una implementación muy limitada y poco sistemática en la Universidad de Nariño. Aunque hay conocimiento de recursos, su uso es esporádico y dependiente del interés individual del docente, no de políticas institucionales estables.	Aunque los autores refieren el modelo biopsicosocial como marco conceptual, indican que no hay lineamientos institucionales sólidos que garanticen inclusión real.

				<p>Orca), lupas, libros hablados, apps móviles y pequeños cursos online. Para discapacidad auditiva, se recomiendan aulas bien iluminadas, videos subtítulos o con transcripción, guías visuales e imágenes conceptuales, apps móviles, y una comunicación detallada en clase (evitar gestos</p>	<p>discapacidad por parte del profesorado: la hipervaloración (exaltar en exceso al estudiante) y la subvaloración (con infantilizarlo o excluirllo), ambas generan do exclusión educativa</p>	<p>en inclusión, uso de tiflotecnologías, lengua de señas, software y estrategias comunicativas claras, para transformar actitudes y prácticas en el aula</p>		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

					ambiguos)				
Inclusión educativa e interculturalidad: un acercamiento a la educación superior en La Guajira, Colombia	Roberto Thor né Torné & Rudecindo Ramírez González	Colombia	2021	No se identifican experiencias con materiales didácticos específicos (como libros bilingües, audiovisuales), sino más bien enfoques teóricos y reflexivos sobre prácticas pedagógicas respetuosas de la diversidad cultural	Los autores destacan que la inclusión educativa en La Guajira implica reconocer el valor de las diferencias culturales, lingüísticas, raciales y religiosas, y asumirlas no como obstáculos sino como riqueza. Señalan que un enfoque intercultural-inclusivo puede contribuir a una educación de calidad que	El artículo subraya la necesidad de preparar a docentes universitarios en dos ámbitos: Sensibilidad intercultural, para comprender y valorar contextos Wayuu y otras comunidades locales. Prácticas pedagógicas flexibles, capaces de integrar saberes propios, lenguas originarias y metodologías	El estudio refiere que, aunque se reconoce la importancia del enfoque intercultural en el discurso institucional (como en el PEI de la Universidad de La Guajira), en la práctica no hay sistematización ni programas estructurados implementados. Las iniciativas más relevantes surgen desde organizaciones sociales o proyectos puntuales, pero no están institucionalizadas	Legislativamente, Colombia reconoce principios de inclusión e interculturalidad; sin embargo, la investigación destaca una brecha significativa entre esas políticas nacionales y la realidad universitaria en La Guajira. Las normas existen, pero falta traducción institucional concreta: no se evidencian protocolos internos, ni	

					<p>articule universidad, comunidades y sociedad, favoreciendo el desarrollo o identidad social</p>	<p>participativas. Aunque no se proponen cursos concretos, se aboga por formación que articule inclusión e interculturalidad dentro del currículo docente superior</p>	<p>dentro de la universidad</p>	<p>currículo intercultural vinculado formalmente a la inclusión en la educación superior</p>
--	--	--	--	--	--	--	---------------------------------	--

Anexo C: Ejemplo de la matriz de análisis utilizada en el tercer objetivo específico

Buscador	Nombre del artículo	Autor(es)	País	Año	Sistemas de evaluación	Impacto en la inclusión	Sugerencias para la formación docente	Grado de implementación	Relación con políticas educativas
Dialnet	El diseño universal para el aprendizaje (DUA) en la educación superior: evaluación de adaptaciones y su efecto en el desempeño estudiantil	Bradley Condori Mamani, Jennifer Carolina Borja Salazar, Gloria Ines Saña y Moina & Alejandro Jesús Robles Ramírez	Perú	2024	Revisión bibliográfica sistemática a partir de literatura sobre DUA y adaptaciones pedagógicas	Uso del DUA generó mejoras significativas en rendimiento académico, motivación y disminución de barreras tradicionales	Integrar formación docente en DUA: diseño de múltiples formas de representación, expresión y compromiso; uso de metodologías inclusivas y flexibles	Etapa inicial de implementación: revisión general de literatura muestra adaptación parcial, sin despliegue completo institucional	Alineado con marcos de inclusión de UNESCO/ODS y enfatiza necesidad de políticas institucionales que promuevan DUA
	Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: una mirada desde la pedagogía	Mirta Yoli Gutiérrez Ríos, Adriana Del Rosario Pineda	Colombia	2023	Grupos focales con docentes de aula y orientadores escolares en instituciones educativas	Identificación de concepciones limitantes sobre discapacidad y educación inclusiva; necesidad	Transformación de concepciones sobre discapacidad y educación inclusiva; implementación	El estudio se centra en el análisis de concepciones y no en la implementación de acciones concretas	Relevancia en el contexto de políticas educativas inclusivas en Colombia; sugiere la

		Robayo & Liliana María Catro Álvarez			as oficiales de los departamentos de Córdoba y Atlántico, Colombia	d de transformación en las prácticas educativas para promover la inclusión	ntación de acciones afirmativas basadas en la reflexividad sobre la práctica docente		necesidad de alinear la formación docente con enfoques inclusivos
--	--	--------------------------------------	--	--	--	--	---	--	---