

Artículo de revisión

Aulas inclusivas, aprendizajes compartidos: una revisión sistemática desde el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje

Inclusive classrooms, collaborative learnings: A systematic review from the perspective of strengthening learning processes

Cindy Vanessa Castillo Álvarez*, Vilma Natalia Arcila Barbosa¹, Donna Johanna Bryan Tathum²

Cómo referenciar:

Castillo, C., Arcila, V. y Bryan, D. (2026). Aulas inclusivas, aprendizajes compartidos: una revisión sistemática desde el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje. INNOVACADEMIA, 2(1), 4-18.

<https://doi.org/10.29105/innocad.v2i1.58>

*Autora para correspondencia. Magíster en Educación para la Innovación Pedagógica. Fundación Universitaria del Área Andina.

ORCID: [0009-0004-1030-6449](https://orcid.org/0009-0004-1030-6449)

Contacto: ccastillo37@estudiantes.areandina.edu.co

¹Magíster en Educación para la Innovación Pedagógica. Fundación Universitaria del Área Andina.

ORCID: [0009-0005-9984-0425](https://orcid.org/0009-0005-9984-0425)

Contacto: varcila3@estudiantes.areandina.edu.co

²Magíster en Educación para la Innovación Pedagógica. Fundación Universitaria del Área Andina.

ORCID: [0009-0001-0984-7473](https://orcid.org/0009-0001-0984-7473)

Contacto: dbryan@estudiantes.areandina.edu.co

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.



RESUMEN

La presente revisión sistemática analiza la educación inclusiva como un proceso clave para garantizar el derecho a la educación, reconociendo las particularidades de cada contexto. Se examinaron 37 artículos publicados entre 2019 y 2024, de los cuales 20 cumplieron con los criterios de inclusión. Las fuentes consultadas incluyeron bases como Scopus, ERIC, Google Scholar, SciELO, entre otras. El estudio aplicó un enfoque cualitativo con análisis descriptivo, bajo el modelo PRISMA, y empleó una matriz comparativa para organizar los hallazgos. Los resultados se agruparon en seis categorías: políticas de inclusión, relaciones socioculturales, vínculos interpersonales, impacto académico y social, estrategias inclusivas y barreras educativas. Estas últimas se manifestaron en ámbitos arquitectónicos, pedagógicos, actitudinales y normativos, así como en la limitada formación docente. La revisión concluyó que avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere estrategias adaptadas al entorno, tecnologías accesibles y un compromiso sostenido entre escuela, familia y comunidad.

Palabras clave:

barreras de inclusión;
equidad educativa;
inclusión educativa.

ABSTRACT

This systematic review analyzes inclusive education as a key process to guarantee the right to education, while acknowledging the particularities of each context. A total of 37 articles published between 2019 and 2024 were examined, 20 of which met the inclusion criteria. The sources consulted included databases such as Scopus, ERIC, Google Scholar, SciELO, among others. The study applied a qualitative approach with descriptive analysis, based on the PRISMA model, and used a comparative matrix to organize the findings. The results were grouped into six categories: inclusion policies, sociocultural relationships, interpersonal connections, academic and social impact, inclusive strategies, and educational barriers. The latter were identified in architectural, pedagogical, attitudinal, and regulatory domains, as well as in the limited teacher training. The review concluded that achieving truly inclusive education requires context-sensitive strategies, accessible technologies, and sustained collaboration between schools, families, and communities.

Keywords:

inclusion barriers;
educational equity;
inclusive education.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un proceso continuo y sus estrategias se deben diseñar de acuerdo con las necesidades particulares y los contextos socioculturales de cada territorio, convirtiéndose en un desafío global para cambiar las prácticas tradicionales que garantizan un entorno de aprendizaje equitativo, como lo manifiestan Beltrán-Villamizar et al. (2015) en su investigación.

La creación y puesta en marcha de estrategias educativas inclusivas posibilita el conocimiento de las necesidades específicas de la población estudiantil, y contribuye a una visión crítica de las características propias de cada grupo; esto ocasiona cambios relevantes en el sistema educativo que facilitan el acceso, amplían la cobertura, mejoran la calidad educativa y dan lugar a la eliminación de barreras físicas y sociales que se tejen alrededor de la misma (Ayala-Quiñonez y Aravena-Domich, 2022).

Pese a que siempre ha existido una población diversa o con diferentes tipos de discapacidades, no era tenida en cuenta, por ello, la Constitución Política de Colombia de 1991 en sus artículos 3, 13, 47, 54 y 64 abordan el concepto de inclusión. Asimismo, la Ley 361 de 1997 del Congreso de la República de Colombia establece mecanismos de integración social de las personas con discapacidad, lo que reafirma la importancia de garantizar el acceso a la educación básica, media y superior, al igual que la resolución 2565 de 2003, que establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, y la Ley 1145 de 2007 que organiza el Sistema Nacional de Discapacidad.

De igual manera, el Decreto 366 de 2009 regula el servicio de apoyo pedagógico en el marco de la educación inclusiva, mientras que en la Ley 1346 de 2009 Colombia aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Paralelamente, en América Latina, el derecho a la educación inclusiva se basa

principalmente en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), donde se establece la obligación de los Estados de garantizar sistemas educativos inclusivos. Es así como en 2013, la Ley 1618 estableció las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad y la ley modelo para una educación inclusiva con énfasis en las personas con necesidades específicas de apoyo educativo (Parlamento Latinoamericano y Caribeño, s.f), donde propone un marco legislativo para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, reglamentado en Colombia a través del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, que regula la atención educativa a esta población en el contexto de la educación inclusiva. Por lo que, la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015, como se citó en Rodríguez y Aravena, 2025), establece que para el año 2030, todos los docentes deben capacitarse en inclusión.

En este sentido, la presente revisión sistemática tiene como objetivo principal evaluar el impacto de las estrategias de inclusión en el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y las relaciones en educación primaria, a través de la identificación de barreras para su implementación. Desde la premisa se deriva la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo impactan las estrategias de inclusión en el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y las relaciones interpersonales en un aula de educación básica primaria?

En consecuencia, surgen preguntas secundarias de la revisión sistemática como: ¿qué se entiende por educación inclusiva?, ¿cuáles son los desafíos de la inclusión?, ¿qué estrategias de inclusión educativa se pueden implementar en las aulas de clase, que susciten el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y promuevan la formación integral?, y ¿qué características debería tener un entorno innovador para favorecer una cultura inclusiva?

El presente documento se estructura de manera secuencial, de modo que se facilita la comprensión de todo el proceso realizado, así como los resultados del mismo. En primera instancia, se describe la metodología implementada, donde se detallan los momentos que conforman la revisión sistemática, así como los criterios de inclusión y exclusión que guiaron la selección de los estudios y arrojaron los resultados derivados de dicho procedimiento. Posteriormente, se desarrolla la discusión, en la que se analizan e interpretan los hallazgos a la luz de los artículos e investigaciones seleccionadas, destacando aportes, limitaciones e intervenciones. Finalmente, en las conclusiones, se sintetizan los puntos más relevantes de la revisión y se proponen orientaciones para futuras investigaciones.

METODOLOGÍA

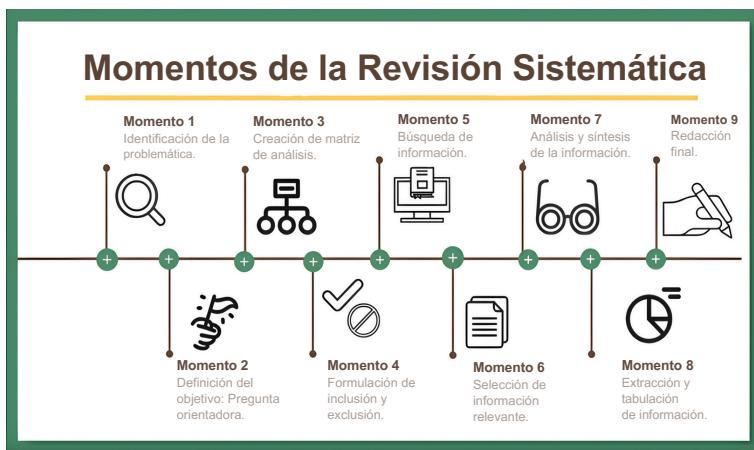
Según Moreno et al. (2018), las revisiones sistemáticas son resúmenes claros y estructurados. En este sentido, la presente revisión sistemática responde

a un ejercicio de enfoque metodológico cualitativo con análisis descriptivo y que basa su revisión sistemática en el modelo PRISMA (por sus siglas en inglés, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que significa Elementos de Reporte Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis, que según Page et al. (2021), se diseñó para ayudar a los autores de revisiones sistemáticas a documentar de manera transparente el porqué de ésta, qué hicieron los autores y qué encontraron.

Para una mayor facilidad en la sistematización de la información, se creó una plantilla matriz, con datos relevantes para la realización de la revisión sistemática, en la que se detallan uno a uno los artículos consultados con información general (año, autor, título), características del estudio (tipo de estudio, país, metodología) y sus resultados, al igual que si fueron incluidos o excluidos de la revisión. Para esto se tuvieron en cuenta los momentos que se detallan en la Figura 1.

Figura 1

Momentos de la revisión sistemática



Nota: Esta figura presenta de manera secuencial los nueve momentos fundamentales del proceso de revisión sistemática. Representación gráfica propia (2025).

Definición de criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de búsqueda de la presente revisión sistemática corresponden a artículos que, de forma directa o indirecta, aportan a responder la pregunta orientadora

“¿Cómo impactan las estrategias de inclusión al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y las relaciones interpersonales en un aula de educación básica primaria?”. En la Tabla 1 se detallan los criterios de inclusión y exclusión utilizados.

Tabla 1*Criterios de inclusión y exclusión*

Criterio	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Bases de datos	Revistas indexadas.	Revistas no indexadas.
Tipología	Artículos de revista.	Libros, capítulos de libros, monografías, etc.
Acceso	Abierto.	Restringido.
Calidad	Artículos publicados y revisados por pares.	Artículos incompletos o sin revisión por pares.
Fecha	Artículos publicados entre 2019 y 2024.	Artículos publicados previo al 2019.
Idioma	Español, inglés, portugués.	Otros idiomas.
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de inclusión • Relaciones entre inclusión y contexto sociocultural • Fortalecimiento de las relaciones interpersonales • Impacto en el rendimiento académico y social • Estrategias inclusivas • Barreras para la inclusión educativa 	Artículos cuyo título o resumen no aporten de forma directa o indirecta a la pregunta orientadora.

Nota: La tabla presenta los criterios utilizados para seleccionar los estudios incluidos y excluidos según la pertinencia, calidad y accesibilidad de las fuentes. Fuente: Elaboración propia (2024).

Proceso de extracción de datos

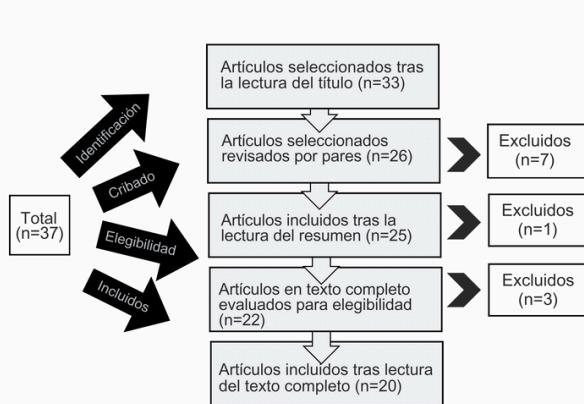
El proceso de extracción de datos incluyó artículos de revistas revisados por pares, en las bases de datos: Scopus, Google Academy, ERIC, Taylor & Francis, Sage Journals, SciElo, UNAL, Magisterio Editorial e INVURNUS, que emplean el operador booleano AND para unir términos combinados en inglés y español como: "Barreras" AND "Inclusión", "Teaching" AND "Inclusion", "Pedagogía" AND "Inclusión" AND "Colombia", entre otros.

Se organizaron y analizaron los resultados de 37 estudios seleccionados después de una identificación inicial y se aplicaron los criterios de inclusión, a través de cinco fases que contienen la lectura del título, revisión por pares, lectura del resumen, artículos con acceso limitado y lectura del artículo. Un total de 17 artículos no cumplieron con los criterios descritos; por lo tanto, fueron excluidos. Se obtuvo un total de 20 artículos que soportan la presente revisión sistemática. Los resultados se detallan en la Figura 2.

Figura 2

Proceso de selección de documentos con base en la metodología PRISMA

Scopus	20
Google Academy	5
Sage Journals	3
SciElo	2
Eric	2
Magisterio Editorial	2
Invurnus	1
Unal	1
Taylor & Francis	1



Nota: Esta figura presenta el proceso de selección de documentos para la revisión sistemática. Fuente: Representación gráfica propia (2024).

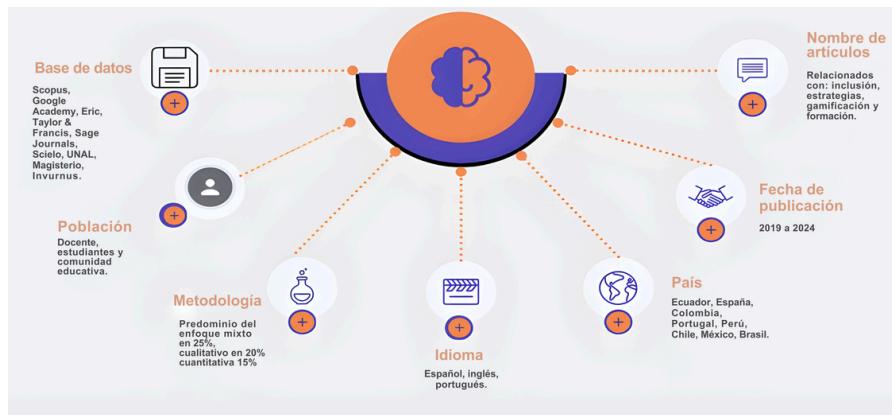
De los 20 artículos definitivos que se usaron para el ejercicio se utilizó una nueva matriz comparativa como sustento que facilitara la realización de un análisis de los hallazgos identificados, sus diferencias y similitudes entre sí y en relación con la presente revisión sistemática.

RESULTADOS

A continuación, en la Figura 3, se detalla el análisis de los artículos que forman parte de la presente revisión sistemática a partir de criterios de inclusión y exclusión determinados y con base en los cuales se establecen los resultados.

Figura 3

Organigrama de criterios de búsqueda.



Nota: La figura muestra los principales criterios utilizados en la selección de artículos. Fuente: Elaboración propia (2025).

Variables metodológicas

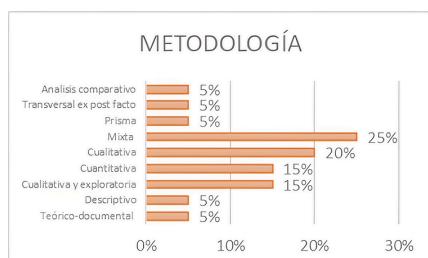
Con base en las fuentes de datos registradas, se identifica que, de los 20 artículos incluidos, la investigación mixta predomina con un 25% de desarrollo como aporte en la revisión sistemática que generan un panorama amplio, esto no solo se enfoca en lo académico, sino en diferentes factores sociales, familiares, comunitarios, pedagógicos y emocionales que involucran al ser en toda su dimensión.

La investigación cualitativa se centró en un 20% de estudios, los cuales indican el abordaje de prácticas empíricas que se conectan con las experiencias sociales necesarias en un campo de inclusión; por otro lado, el 15% de los artículos corresponden a la investigación cuantitativa en cada uno de los manejos inclusivos entre los que se tienen: políticas, procesos evaluativos y estudios de impacto en un aula; así mismo, el 15% pertenecen a investigaciones de carácter cualitativo y exploratorio que buscan una mayor profundidad en los estudios.

Se culmina con un 5% en intervalos de 5% para cada estudio correspondiente a: análisis teórico documental, estudio descriptivo de naturaleza cuantitativa, prisma, transversal ex post facto y análisis comparativo; podría considerarse que las metodologías apuntan a investigaciones diferentes a la inclusión, por tal motivo su bajo estudio. Lo anterior se evidencia en la Figura 4.

Figura 4

Metodología de los artículos



Nota: La figura muestra el tipo de metodología empleada en los artículos de la revisión sistemática. Fuente: Elaboración propia (2024).

Variables sustantivas

El análisis de los artículos incluidos en la presente revisión sistemática evidenció que el 50% de los estudios rigurosos, avalados por pares y alineados con criterios de calidad internacional, que más contribuyen a responder la pregunta orientadora, provienen de la base de datos SCOPUS, seguido de Google Academy en un 20% como motor de búsqueda que facilitó el acceso a la información de artículos innovadores en los que se indexan diferentes estudios de inclusión.

En un 10%, ERIC y SciElo ofrecieron un enfoque educativo en Latinoamérica que permitió identificar estudios regionales. Así como Taylor & Francis e Invernus en un 5% cada uno, aunque presentaron una gama baja de estudios, facilitaron la diversidad

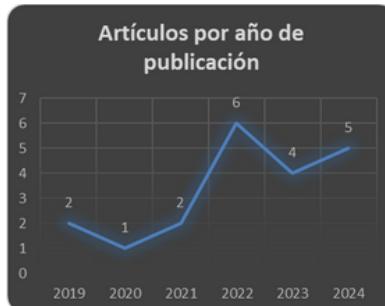
de estos, con limitantes para aquellos que abordaron la inclusión desde realidades más puntuales.

En relación con las variables sustantivas, de los 20 artículos incluidos, el 30% corresponden a artículos publicados en el año 2022 y, en segunda instancia, el año 2024 con un porcentaje del 25%, seguido del año 2023 con un 20%, los años 2019 y 2021 con un 10% y el 2020 con un 5%.

La Figura 5 muestra un ascenso de los artículos publicados entre 2019 y 2024, con un punto alto en el año 2022, donde se registró un mayor número de publicaciones, que apuntaron a una inclinación de la academia en el estudio de la inclusión escolar, posiblemente debido a la pandemia del COVID-19, que generó la demanda creciente en vulnerables no solo físicos, sino virtuales.

Figura 5

Artículos por año de publicación



Nota: La figura muestra la distribución de los artículos por año de publicación. Fuente: Elaboración propia (2024).

En lo que concierne al lugar en el que se llevaron a cabo las investigaciones, se revela que 30% de los artículos, se desarrollaron en España al ser un país que abandera las políticas inclusivas, de ahí su interés por las cuestiones académicas, 20% en Colombia, 15% en Chile, 10% en Perú y en menor medida, el resto corresponden a artículos de Brasil, México, Ecuador y Portugal, representados en el 5% cada uno.

De igual forma, en la Figura 6 se refleja que el 45% de los artículos incluidos, corresponden a investigaciones cuya población principal fueron docentes, el 30% fueron realizados con estudiantes de diferentes etapas educativas, el 10% se realizaron con población mixta (docentes y estudiantes), otro 10% no especificaron la población y el 5% con toda la comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia y estudiantes).

Figura 6

Artículos por población muestra



Nota: La figura muestra la distribución de artículos según la población estudiada. Fuente: Elaboración propia (2024).

Hallazgos comunes

En el análisis de la información se identificó que algunos artículos de la revisión sistemática cuentan con similitudes en sus hallazgos, por un lado, Wu y Paganelli (2022) detectan las barreras que incluyen aspectos arquitectónicos como la falta de rampas, señalización adaptada y accesos adecuados que generan dificultad en la movilidad de personas con discapacidades físicas, además de aspectos pedagógicos, actitudinales y tecnológicos, los cuales afectan el nivel educativo y el contexto de desarrollo de estudiantes con discapacidad.

Asimismo, como señala Dalli (2024), los docentes enfrentan dificultades en su proceso formativo para adaptar el currículo a las necesidades individuales de los estudiantes, siendo la falta de recursos didácticos y tecnológicos un determinante para tratar la población en mención y la falta de sensibilización inclusiva.

Otra de las similitudes identificadas, va enfocada a que las estrategias inclusivas marcan el reconocimiento de la diversidad como un eje generador de un ambiente que promueve el

aprendizaje en los estudiantes, enfocado en lo individual y que acepta el fracaso como parte integral del proceso de aprendizaje, lo que conlleva a la generación de resiliencia y confianza (Sánchez-Rojo, 2022).

Díaz et al. (2024) hacen énfasis en que la aplicación de metodologías experimentales de inclusión mejora el impacto del rendimiento académico y social en los procesos de aprendizaje cuando las estrategias se aplican de manera correcta, lo que genera una interacción que promueve las habilidades sociales, la integración y la evaluación significativa.

En consecuencia, Núñez et al. (2022) sugieren que el entorno comunitario fortalece culturas inclusivas que posicionan a los docentes como los gestores en la resolución de los desafíos en el aula. Por otro lado, Beltrán-Villamizar et al. (2015) hacen una relación donde tienen presente las realidades socioculturales, las tradiciones y costumbres para reconocer las particularidades.

Asimismo, Nieto y Moriña (2021) concluyen que la actitud agresiva de los estudiantes se ha convertido en el remanente para excluir a las personas con discapacidad, lo que genera conflictos que involucran la desconexión y alejamiento en el aula; sumado a esto, Bonança et al. (2023) asocian la insatisfacción de los educadores de primera infancia con la falta de información acerca del manejo de los procesos inclusivos y señalan que son insuficientes para satisfacer las necesidades de los niños ya que la ausencia de recursos didácticos y tecnológicos lo imposibilita.

Diferencias en los hallazgos

Según la evidencia recopilada en la literatura consultada, en los resultados se observaron diferencias significativas, especialmente en lo que se refiere a la ausencia de una política clara para la financiación de proyectos inclusivos (Ayala et al., 2023). Esta situación se relaciona con una cultura académica enfocada al bienestar social antes que a los resultados; en este sentido, Rivas y Navarrete

(2024) señalan que las instituciones educativas deben enfocarse en las individualidades y brindar apoyo asistido en los procesos de inclusividad, mediante estrategias gamificadas que combinen lo práctico y teórico para reflejar un resultado positivo en las habilidades socioemocionales de los estudiantes en general. Lo anterior indica que el reconocimiento de la diversidad se convierte en un desafío constante para recibir formación docente, recursos y apoyo especializado para aplicar enfoques inclusivos con la población con discapacidad.

Según lo expuesto por Sánchez-Rojo (2022), lejos de ser un obstáculo, el fracaso resalta su importancia como modelo de inclusión, al permitir no estigmatizar a los estudiantes con discapacidad, desde una mirada inclusiva, sino que se convierte en una oportunidad de crecimiento que permite a los educandos desarrollar habilidades de una forma diferente. Se observó que, en aquellas comunidades homogéneas o con escasa diversidad, las estrategias adaptadas a las diferencias individuales y necesidades educativas especiales resultan ser más desafiantes de aplicar (González et al., 2022). Esto se debe en gran medida a la ausencia de procesos previos que permitan establecer una aplicabilidad de métodos, con la intención de comparar la efectividad de estos en las diferentes dinámicas de aprendizaje con los estudiantes de inclusión.

Del mismo modo, la ruralidad es uno de los sectores más afectados para desarrollar los procesos de inclusión debido a la lejanía de los centros urbanos y el acceso limitado a la tecnología (De Haro et al., 2020). También resulta pertinente incorporar, como lo plantean Cuadros y León-del Barco (2024), la necesidad de recalcar que, en las comunidades con una identidad cultural arraigada, las estrategias tienden a ser más efectivas. Esto se debe a que los procesos de reconocimiento del otro se ven fortalecidos y la interculturalidad del entorno adquiere un papel fundamental para generar procesos inclusivos óptimos.

Los 20 artículos mostraron hallazgos complementarios y recurrentes que destacaron que la inclusión educativa es eficaz cuando se adoptan estrategias integrales que combinan sensibilización, recursos adecuados y metodologías innovadoras. Sin embargo, la falta de preparación, recursos y participación comunitaria son barreras comunes que se repiten en diferentes contextos, además de la falta de recursos tecnológicos, materiales y de infraestructura accesible, en especial, en contextos rurales o de bajos recursos.

Por otro lado, la complejidad de la implementación de estrategias inclusivas depende de múltiples factores como la formación docente, los recursos disponibles, las barreras actitudinales y la falta de políticas claras, ya que pueden influir tanto de manera positiva como negativa. Algunos estudios indican que la capacitación docente mejora significativamente la implementación de estrategias inclusivas y reduce barreras actitudinales. Sin embargo, otros señalan que, aunque se realizan capacitaciones, éstas no logran un impacto duradero debido a la falta de seguimiento o la desconexión con las necesidades reales de los docentes en el aula.

DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión sistemática evidenciaron una estrecha conexión con la pregunta orientadora. Se reconocieron elementos contextuales y restricciones que incidieron en la puesta en marcha de estrategias inclusivas, por ejemplo, las barreras arquitectónicas, pedagógicas y actitudinales, que afectan de forma considerable los procesos de inclusión educativa, en particular cuando se trata de grupos en situación de vulnerabilidad (Wuo y Paganelli, 2022).

Adicionalmente, la escasez de medios educativos y tecnológicos y la falta de políticas definidas para financiar iniciativas inclusivas representan uno de los retos más persistentes y profundos en muchos contextos escolares (De Haro et al., 2020). No se trata solo de carencias

materiales, sino también de una sensación de desamparo institucional que muchos docentes expresan tras enfrentar estas dificultades día a día.

Desde otra perspectiva, es notable observar que los profesores enfrentan retos significativos en su capacitación y en la adecuación del currículo a las necesidades personales de los estudiantes. No obstante, las estrategias inclusivas implementadas de forma correcta logran favorecer el desarrollo de competencias sociales y el aprendizaje relevante, en ambientes que promueven la confianza y la resiliencia (Ayala-Quiñonez y Aravena-Domich, 2022).

Ahora bien, al mirar con más detalle, por un lado, algunos estudios subrayan que la formación de los profesores sí fortalece la aplicación de estrategias inclusivas (Ancaya et al., 2024). Por otro lado, otros indican que dichas formaciones, aunque bien intencionadas, a menudo no producen un efecto perdurable debido a la desconexión con las necesidades reales del aula y a la ausencia de monitoreo (Rivas y Navarrete, 2024). En otras palabras, capacitar no basta, se debe acompañar, adaptar y escuchar.

Desde otra perspectiva, cuando se habla de restricciones de recursos en áreas rurales y la dificultad para obtener acceso a tecnologías apropiadas, se intensifican los desafíos de inclusión; por ende, los hallazgos acentúan la importancia de adoptar un enfoque holístico que incluya concientización, recursos apropiados y técnicas novedosas, que enfrenten las restricciones estructurales y contextuales que obstaculizan el éxito de las estrategias inclusivas (Ancaya et al., 2024). Los hallazgos de la presente revisión subrayan la importancia de considerar los contextos, costumbres y tradiciones de la comunidad en la implementación de estrategias inclusivas. En este sentido, Beltrán-Villamizar et al. (2015) proponen que dichas estrategias contribuyen de manera significativa a mejorar la interacción social y el trabajo colaborativo, sin comprometer la individualidad de los estudiantes.

En línea con lo anterior, las estrategias inclusivas fortalecen las habilidades blandas y fomentan la conciencia sobre la inclusión como un elemento que enriquece el aprendizaje (Sánchez-Rojo, 2022). De esta manera, dichas estrategias tendrán un impacto positivo si promueven la interacción social y el trabajo colaborativo sin perder de vista la individualidad de cada estudiante.

Por otro lado, autores como Wuo y Paganelli (2022) señalan que persisten limitaciones en las instituciones educativas, en especial en la adecuación de infraestructura y la formación docente. En este mismo orden, Ancaya et al. (2024) destacan que estas carencias conducen al uso de técnicas pedagógicas tradicionales que no se adaptan a las necesidades diversas de aprendizaje. Lo cierto es que la falta de preparación genera desmotivación en algunos docentes y, en ciertos casos, actitudes negativas entre compañeros de clase, lo que obstaculiza la integración efectiva. Incluso se podría señalar que estas carencias empujan a los docentes a recurrir a la desatención de los estudiantes con discapacidad, fomentan una enseñanza estandarizada y generan conflictos en el aula, lo que afecta tanto el ambiente de aprendizaje como la relación entre los estudiantes.

Con base en lo anterior, es esencial que exista una articulación efectiva entre la comunidad educativa y las autoridades gubernamentales. Dicha articulación debe enfocarse en evitar el aislamiento de los estudiantes con discapacidad, de modo que se promueva una integración plena que respete y valore sus estilos de aprendizaje. Solo mediante un enfoque colaborativo y contextualizado será posible construir procesos de inclusión que trasciendan el cumplimiento normativo y transformen verdaderamente la experiencia educativa.

CONCLUSIONES

La implementación de estrategias inclusivas no es un estado fijo, sino un proceso continuo que requiere enfoques integrales y adaptados a los contextos específicos individualizados; la aplicación de éstas va ligada con el desenvolvimiento de nuevas habilidades blandas que incluyen el liderazgo y la autoestima.

Para garantizar una verdadera equidad educativa, es esencial combinar esfuerzos pedagógicos, tecnológicos y sociales que fomenten no solo el acceso a la educación, sino también la participación significativa de todos los estudiantes, lo que transforma la dotación de recursos tecnológicos y didácticos en la base fundamental para que los docentes puedan aplicar estrategias inclusivas basadas en procesos de gamificación que vinculen las tradiciones y contextos propios de cada comunidad.

La inclusión se debe generar en un sistema en donde se exalte al estudiante y no se rotule como un ser apartado con bajas capacidades de intelectualidad. Por el contrario, resulta fundamental vincular este proceso a estrategias que promuevan la interacción social. Por ejemplo, ante situaciones de acoso o bullying por parte de compañeros, docentes u otros miembros de la comunidad educativa o de la sociedad, es crucial brindar acompañamiento a las partes involucradas, con el fin de fomentar ambientes inclusivos que favorezcan el aprendizaje significativo.

Con los resultados de la presente revisión sistemática, se concluyen estrategias que posibilitan y promueven la inclusión educativa, como el acceso a tecnologías adaptadas que permitan el desarrollo de programas que garanticen la dotación y utilización de material didáctico accesible, dispositivos tecnológicos y software adaptado para estudiantes con discapacidad, en especial en zonas rurales, al igual que la capacitación a docentes en metodologías inclusivas, a través de la formación en estrategias pedagógicas que conduzcan a una gestión óptima

de la enseñanza en el aula, puesto que de poco sirve un aula dotada de herramientas y materiales inclusivos si el personal docente no se encuentra facultado para su correcta implementación.

Sin embargo, la responsabilidad no es solo de los docentes, es necesaria la participación de directivos, docentes, familias y estudiantes, a través de diferentes estrategias como jornadas de sensibilización, escuela de padres, actividades extracurriculares y deportivas, entre otras; que los involucre y los sensibilice sobre la importancia de la inclusión, no solo a través de una charla, capacitación o actividad formativa, sino mediante el relacionamiento entre los diferentes actores, permitiendo aprender de primera mano, logrando una enseñanza práctica que permita implementar enfoques de inclusión, según las necesidades de cada estudiante, ya que el aprendizaje siempre debería contribuir a una educación inclusiva. Si se habla desde un aprendizaje enfocado en la praxis, debe ser proyectado a las habilidades de cada estudiante con discapacidad y que éstas sean aplicables en diferentes aspectos de la vida, de modo que se pueda incursionar en contextos laborales, a través de funciones concretas ligadas a sus habilidades propias.

Ahora bien, la implementación de actividades y estrategias resulta poco útil si no se realiza una evaluación constante de éstas, por lo que es primordial establecer mecanismos de monitoreo y evaluación para determinar la efectividad de las estrategias implementadas. Esto implica la aplicación de instrumentos de recolección de información y observaciones en el aula para ajustar y mejorar las prácticas inclusivas. La mejor forma de evaluar la efectividad de cualquier proceso educativo, además de los relacionados con la innovación educativa, surge a partir de los impactos que se identifican y desde allí se determina si realmente es eficaz o no.

Finalmente, la presente revisión pretende resaltar la promoción de un ambiente escolar inclusivo y libre de discriminación, mediante el

diseño e implementación de programas de convivencia escolar que fomenten la aceptación de la diversidad escolar.

Con base en la pregunta orientadora y en los resultados, se concluye que las estrategias de inclusión educativa tienen una incidencia en los procesos de aprendizaje y en la construcción de relaciones interpersonales saludables dentro del aula. Lo anterior permite que los estudiantes con y sin discapacidad comparten espacios de aprendizaje equitativos y promuevan el respeto y la diversidad.

Un aprendizaje inclusivo no solo mejora la parte académica de los estudiantes con discapacidad, sino que también fortalece el desarrollo de habilidades socioemocionales en toda la comunidad escolar.

En conclusión, para generar un impacto positivo de las estrategias de inclusión, es fundamental diseñar e implementar programas que integren el apoyo institucional, el compromiso docente y la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo, a través de experiencias conjuntas e individualizadas dependiendo de las habilidades académicas específicas. Cuando se han desarrollado esas experiencias, se identifica el aprendizaje más apropiado para determinar si la innovación educativa se está aplicando y si ésta responde a una necesidad explícita dentro de la innovación más allá del contexto, para determinar las acciones a implementar, dado que si se desarrollan acciones que no tienen ningún tipo de impacto, no son innovadoras.

REFERENCIAS

- Ancaya, M., Távara-Sabalú, C. y Yarin, A. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public and Social Innovation Review*, (9), 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Ayala, A., De Haro R. y Serna, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Ayala-Quiñonez, L. y Aravena-Domich, M. (2022). Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander - Colombia. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinaria*, 6(2), 3081-3109. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2078
- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y. y Vargas-Beltrán, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Bonança, R., Fróes, P., Leonido, L., & Gabriel, E. (2023). Decree-Law 54/2018: Perspectives of Early Childhood Educators on Inclusion in Preschool Education in Portugal. *Education Science*, 34(4), 511-528. <https://doi.org/10.3390/educsci13070737>
- Cuadros, O. y León-del Barco, B. (2024). Análisis discriminante de las relaciones interpersonales positivas de aula y rendimiento académico en escolares chilenos. *Educación XXI*, 27(2), 195-221. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38653>
- Dalli, L. (2024). De la teoría a la práctica: Explorando las actitudes docentes hacia la inclusión y el desafío del autismo (Revisión Teórica). *Revistas INVURNUS*, 19(1), 20-28. <https://doi.org/10.46588/invurnus.v19i1.107>
- Decreto 366 de 2009. (2009, 9 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial No 47.258 <https://www.funcionpublica.gov.co/eval/gestornormativo/norma.php?i=35084>

- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Presidente de la República de Colombia. Diario oficial No 50.340 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- De Haro, R., Ayala, A. y Del Rey, M. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: Identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(13), 341-352. <https://doi.org/10.5209/rced.63381>
- Díaz, M., Delgado, J. y Ricoy, M. (2024). Análisis de programas dirigidos a promover la educación inclusiva mediante estrategias creativas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 45-56. <https://doi.org/10.5209/rced.82449>
- González, B., Moreno, J. y Mañas, M. (2022). La inclusión educativa durante la escuela Post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica. *Aula Abierta*, 51(2), 191-200. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.191-200>
- Ley 361 de 1997. (1997, 7 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial No 42.978. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>
- Ley 1145 de 2007. (2007, 10 de julio). Ministerio de Salud de Colombia. Diario oficial No 46.685. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=25670>
- Ley 1346 de 2009. (2009, 31 de julio). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial No 47.427. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Ley 1618 de 2013. (2013, 27 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial No 48.717. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Núñez, C., González-Niculcar, B., Peña, M. y Ascorra, P. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenaea Digital*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Nieto, C. y Morriña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S. y Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista clínica de periodoncia, implantología y rehabilitación oral*, 11(3), 184-186. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Artículo 24*. <https://www.argentina.gob.ar/andis/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-ley-26378>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Parlamento Latinoamericano y Caribeño, (s.f.). Ley modelo para una educación inclusiva con énfasis en las personas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). plm-educacion-inclusiva.pdf
- Resolución 2565 de 2003. (2003, 24 de octubre). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Rivas, W. y Navarrete, Y. (2024). Estrategia didáctica para el uso de la gamificación en el tratamiento de la discalculia en niños del Subnivel Elemental. *Revista Electrónica Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 12(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/redsv12n1/2308-0132-reds-12-01-e3.pdf>

Rodríguez, A. y Aravena, M. (2025). Educación Inclusiva en Colombia y América Latina: de la normativa a la realidad de la escuela. *Revista Boliviana de Educación*, 7(13), 114-124. <https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/1623/3228>

Sánchez-Rojo, A. (2022). Disfrazar el éxito o vivir el fracaso: ¿Cómo debemos entender la inclusión social y educativa? *Cultura y Educación*, 34(3), 515-527. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2064086>

Wuo, A., & Paganelli, B. (2022). Barriers and facilitators in the inclusion of persons with disabilities in higher education: The students' point of view. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(177), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6809>