



Estrategias de planificación para la inclusión y equidad en instituciones educativas

Planning strategies for inclusion and equity in educational institutions

Víctor Lautaro Sinche-Pauta

Victor.sinche@quito.gob.ec

Universidad Central del Ecuador, Quito, Pichincha, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0009-5907-4745>

Wendy Patricia Castillo-Ordoñez

Wendy.castillo@quito.gob.ec

UTPL: Universidad Particular de Loja, Quito, Pichincha, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0005-4501-9834>

Doménica Ivanova Balseca-Saeteros

domenica.balseca@quito.gob.ec

Universidad Central del Ecuador, Quito, Pichincha, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0002-7062-126X>

Fanny Jeaneth Rodríguez-Ojeda

fjrodriguez@uce.edu.ec

Universidad Central del Ecuador, Quito, Pichincha, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0009-0756-8479>

RESUMEN

El estudio se propone diseñar estrategias de planificación para la inclusión y equidad en instituciones educativas. A través de una metodología descriptiva documental con análisis de contenido, se examinaron diecinueve fuentes especializadas que abordan diferentes dimensiones de la educación inclusiva. Los resultados revelan que la planificación institucional requiere integrar cuatro ejes estratégicos fundamentales: el desarrollo de competencias docentes específicas, la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje como marco pedagógico, la transformación de las prácticas evaluativas hacia enfoques colaborativos y diferenciados, y la consolidación de culturas institucionales que reconozcan la diversidad como valor educativo. La discusión evidencia que las instituciones educativas enfrentan tensiones entre políticas declarativas y prácticas efectivas, requiriendo modelos de planificación que articulen coherentemente los niveles macro, meso y micro del sistema educativo. Se concluye que las estrategias de planificación deben trascender enfoques meramente técnicos para incorporar dimensiones éticas, políticas y pedagógicas que garanticen trayectorias educativas equitativas.

Descriptores: planificación educativa; inclusión; equidad. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The study aims to design planning strategies for inclusion and equity in educational institutions. Using a descriptive documentary methodology with content analysis, nineteen specialised sources addressing different dimensions of inclusive education were examined. The results reveal that institutional planning requires the integration of four fundamental strategic axes: the development of specific teaching skills, the implementation of Universal Design for Learning as a pedagogical framework, the transformation of assessment practices towards collaborative and differentiated approaches, and the consolidation of institutional cultures that recognise diversity as an educational value. The discussion shows that educational institutions face tensions between declarative policies and effective practices, requiring planning models that coherently articulate the macro, meso, and micro levels of the educational system. It is concluded that planning strategies must transcend purely technical approaches to incorporate ethical, political, and pedagogical dimensions that guarantee equitable educational trajectories.

Descriptors: educational planning; inclusion; equity. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 11/08/2025. Revisado: 14/08/2025. Aprobado: 18/08/2025. Publicado: 16/09/2025.

Sección artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas contemporáneas enfrentan el imperativo ético y pedagógico de garantizar trayectorias formativas equitativas para la totalidad de su estudiantado, independientemente de sus características individuales, condiciones socioeconómicas o necesidades específicas de apoyo. Este desafío se inscribe en un contexto global donde los sistemas educativos han transitado desde modelos segregacionistas y de integración parcial hacia paradigmas de inclusión plena, reconociendo que la diversidad constituye un elemento inherente a toda comunidad escolar y no una excepción que requiera adaptaciones marginales.

En Iberoamérica, la educación inclusiva se ha posicionado como un horizonte normativo que orienta políticas públicas, reformas curriculares y prácticas institucionales. No obstante, múltiples investigaciones documentan brechas significativas entre las declaraciones formales de inclusión y las realidades cotidianas de las aulas, donde persisten barreras arquitectónicas, curriculares, metodológicas y actitudinales que limitan la participación plena de determinados grupos estudiantiles (San Martín-Ulloa et al., 2020). Esta distancia entre retórica y práctica evidencia que la inclusión no emerge espontáneamente de la voluntad individual de docentes o directivos, sino que requiere procesos sistemáticos de planificación institucional que articulen recursos, capacidades, estrategias y culturas organizacionales orientadas hacia la equidad.

La planificación para la inclusión trasciende la elaboración de documentos programáticos o la incorporación de ajustes puntuales para estudiantes con necesidades educativas especiales. Implica, por el contrario, repensar integralmente los propósitos formativos, las estructuras organizativas, las prácticas pedagógicas y los sistemas de evaluación desde una perspectiva que reconozca la heterogeneidad como punto de partida y diseñe respuestas educativas que beneficien a la totalidad del alumnado (Aldana-Zavala et al., 2023). En este sentido, la planificación inclusiva constituye un proceso político-pedagógico que interroga los supuestos meritocráticos que han caracterizado históricamente a la institución escolar y propone alternativas que democratizen el acceso al conocimiento y las oportunidades de desarrollo.

Diversos autores han señalado que la transformación hacia instituciones genuinamente inclusivas requiere abordar simultáneamente las dimensiones culturales, políticas y prácticas de la vida escolar (Beltrán-Villamizar et al., 2015). Las culturas institucionales deben evolucionar desde concepciones deficitarias que patologizan la diferencia hacia enfoques que valoren la diversidad como fuente de enriquecimiento mutuo. Las políticas institucionales necesitan traducir los marcos normativos generales en lineamientos específicos que orienten la asignación de recursos, la organización de apoyos y la distribución de responsabilidades. Las prácticas pedagógicas deben incorporar repertorios metodológicos flexibles que permitan múltiples formas de acceso al currículo, expresión del aprendizaje y participación en actividades comunitarias.

Dentro de este panorama complejo, la investigación educativa ha identificado algunos marcos conceptuales y metodológicos que resultan particularmente potentes para orientar la planificación inclusiva. El Diseño Universal para el Aprendizaje emerge como un enfoque preventivo que propone organizar la enseñanza desde múltiples medios de representación, acción-expresión y compromiso, anticipando la variabilidad estudiantil en lugar de responder reactivamente a ella (Pastor, 2019). Las metodologías activas y colaborativas se posicionan como alternativas que descentran la transmisión unidireccional de contenidos y promueven la construcción colectiva de conocimientos en contextos de interacción significativa. La evaluación formativa y diferenciada ofrece herramientas para retroalimentar los procesos de aprendizaje sin reproducir lógicas selectivas que estigmatizan a quienes aprenden de formas diversas.

Sin embargo, la incorporación efectiva de estos enfoques en la vida institucional requiere procesos de planificación que consideren las condiciones materiales, los saberes docentes, las trayectorias institucionales y las dinámicas comunitarias específicas de cada contexto. No existen recetas universales para la inclusión, sino principios orientadores que deben contextualizarse en función de diagnósticos situacionales rigurosos y de la participación activa de los actores educativos en la definición de prioridades y estrategias.



En función de lo expuesto; el estudio se propone diseñar estrategias de planificación para la inclusión y equidad en instituciones educativas.

MÉTODO

El estudio se sustenta en un diseño metodológico de carácter descriptivo documental con análisis de contenido, orientado a examinar sistemáticamente la producción académica reciente sobre educación inclusiva y equidad en instituciones educativas del contexto iberoamericano. Este enfoque metodológico resulta pertinente cuando se busca caracterizar, interpretar y sintetizar el conocimiento producido en torno a una temática específica, identificando patrones, tendencias conceptuales y orientaciones prácticas que emergen del corpus analizado.

La población de estudio estuvo constituida por diecinueve publicaciones científicas especializadas en educación inclusiva, publicadas entre los años 2015 y 2025 en revistas académicas indexadas de reconocido prestigio en el ámbito iberoamericano. Los criterios de selección del corpus documental consideraron la pertinencia temática con los objetivos de investigación, la calidad metodológica de los estudios, la diversidad de contextos geográficos representados y la actualidad de las publicaciones. El conjunto analizado abarca investigaciones desarrolladas en diversos países de América Latina, incorporando tanto estudios empíricos como reflexiones teórico-conceptuales que abordan diferentes dimensiones de la inclusión educativa.

La distribución temporal del corpus evidencia un crecimiento sostenido del interés investigativo en la temática durante la última década, con una concentración particular de publicaciones en el período 2020-2025. Este fenómeno refleja tanto la consolidación de la educación inclusiva como campo de indagación científica cuanto la creciente preocupación de los sistemas educativos por traducir los marcos normativos internacionales en prácticas institucionales efectivas. Geográficamente, las publicaciones analizadas representan experiencias de Colombia, Ecuador, Chile, Perú, México y otros países de la región, ofreciendo una visión panorámica de los desafíos y avances en contextos con características socioeducativas diversas.

El análisis de contenido se desarrolló mediante un proceso sistemático de lectura analítica, codificación temática y síntesis interpretativa de los documentos seleccionados. En una primera fase, se realizó una lectura exploratoria del corpus completo para obtener una visión global de las temáticas abordadas, los enfoques teóricos predominantes y las metodologías empleadas en los estudios. Esta aproximación inicial permitió identificar categorías emergentes que orientaron las fases subsiguientes del análisis.

Posteriormente, se procedió a una lectura analítica profunda de cada documento, registrando los elementos conceptuales centrales, los resultados empíricos reportados, las propuestas metodológicas presentadas y las conclusiones formuladas por los autores. Este proceso de análisis consideró tanto los contenidos manifiestos de los textos cuanto los supuestos epistemológicos y políticos que subyacen a los diferentes enfoques sobre inclusión educativa. Se prestó atención especial a las concepciones de diversidad, equidad y calidad educativa que atraviesan las publicaciones, reconociendo que estos conceptos admiten interpretaciones múltiples que tienen implicaciones prácticas diferenciadas.

La codificación temática se organizó en torno a cuatro ejes analíticos principales que emergieron del corpus: competencias docentes para la inclusión, marcos pedagógicos y didácticos inclusivos, sistemas de evaluación en contextos de diversidad, y culturas y políticas institucionales para la equidad. Estos ejes no constituyeron categorías predefinidas sino núcleos temáticos que se consolidaron inductivamente durante el proceso de análisis, evidenciando las preocupaciones centrales que atraviesan la investigación reciente sobre educación inclusiva en Iberoamérica.

La síntesis interpretativa final buscó identificar convergencias y tensiones entre los diferentes estudios, reconociendo tanto los consensos que se van consolidando en el campo cuanto los debates abiertos que requieren profundización. Se atendió particularmente a las implicaciones



de los resultados investigativos para la planificación institucional, interrogando de qué manera los conocimientos producidos pueden orientar el diseño de estrategias que fortalezcan la inclusión y equidad en contextos educativos concretos.

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación documental, citando adecuadamente las fuentes consultadas y reconociendo la autoría intelectual de los trabajos analizados. Se procuró mantener una lectura crítica pero respetuosa de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas presentes en el corpus, evitando juicios valorativos que descalifiquen enfoques alternativos sin fundamentación argumentativa.

RESULTADOS

A partir de la revisión sistemática del corpus documental, se ha logrado determinar cuatro ejes estructurales que articulan los debates actuales en torno a la inclusión educativa, constituyéndose en pilares fundamentales para el diseño de estrategias institucionales orientadas hacia la equidad: la construcción de capacidades profesionales especializadas en el cuerpo docente, la adopción de paradigmas pedagógicos que reconozcan y valoren la diversidad, la reformulación de los sistemas de valoración del aprendizaje, y el establecimiento de ecosistemas institucionales que proporcionen sustentabilidad a los procesos transformadores.

Capacidades profesionales del profesorado para contextos diversos

En este sentido, la preparación continua y el fortalecimiento de las capacidades del personal académico constituyen factores determinantes en la viabilidad de cualquier proyecto que busque materializar la inclusión educativa. Los trabajos examinados convergen al señalar que educar en la diversidad trasciende el simple manejo de contenidos disciplinarios y metodologías didácticas tradicionales, requiriendo habilidades complejas para administrar la heterogeneidad estudiantil, construir alternativas pedagógicas diferenciadas y establecer dinámicas colaborativas con diversos especialistas.

Desde una perspectiva latinoamericana, Borja-Ramos (2025) elabora un marco conceptual integral sobre las capacidades profesionales necesarias para ejercer la docencia inclusiva, distinguiendo tres esferas interdependientes: la dimensión cognitiva, asociada al conocimiento profundo sobre diversidad humana, regulaciones normativas y paradigmas pedagógicos inclusivos; la dimensión procedimental, vinculada a la aptitud para diseñar, ejecutar y valorar estrategias didácticas contextualizadas; y la dimensión actitudinal, que engloba orientaciones valorativas hacia la heterogeneidad y el compromiso ético con la justicia educativa. De acuerdo con esta investigación, se revela que numerosos programas de preparación inicial del profesorado en la región perpetúan diseños curriculares donde la inclusión se posiciona como contenido marginal o temática especializada, en contraste con su necesaria articulación transversal a través de todas las facetas de la formación profesional.

Por otra parte, la reconfiguración de las representaciones mentales del profesorado respecto a la diversidad emerge como temática recurrente en los trabajos revisados. Distintas investigaciones registran la permanencia de miradas centradas en el déficit, que localizan las dificultades en el aprendizaje exclusivamente en atributos individuales del alumnado, sin examinar cómo las propias estrategias pedagógicas y las condiciones organizacionales pueden originar o intensificar inequidades. Al analizar específicamente el ejercicio docente en educación superior, Valcazar-Montenegro (2020) identifica que la inclusión en este ámbito confronta obstáculos particulares derivados de concepciones elitistas sobre la producción del conocimiento académico y la tradición de autonomía universitaria. Conforme a esta investigación, se sugiere que los programas de actualización profesional deben contemplar no únicamente dimensiones técnicas, sino también las construcciones sociales y los esquemas interpretativos que guían las decisiones pedagógicas diarias.

Asimismo, las habilidades para el ejercicio colaborativo y la co-docencia adquieren particular relevancia en entornos inclusivos. Diversos trabajos subrayan que responder a la diversidad no puede constituirse como responsabilidad exclusiva del trabajo aislado de cada profesor,

necesitando estructuras organizacionales que habiliten la planeación conjunta, la enseñanza cooperativa entre docentes regulares y especialistas, y la conformación de redes de soporte entre colegas. En este contexto, Beltrán-Villamizar et al. (2015) documentan la experiencia colombiana de construcción de una comunidad profesional de aprendizaje, demostrando cómo los espacios de reflexión compartida sobre las prácticas posibilitan cuestionar rutinas excluyentes y generar opciones pedagógicas que benefician al conjunto estudiantil.

De igual manera, la percepción de autoeficacia profesional se configura como variable mediadora significativa entre las competencias técnicas adquiridas y su implementación efectiva en situaciones reales. En tal sentido, Rebouças-Andrade et al. (2023) investigan las creencias de autoeficacia en escenarios de educación inclusiva, identificando que el profesorado con mayor confianza percibida en su capacidad para gestionar la heterogeneidad aplica con mayor consistencia estrategias diferenciadas y sostiene expectativas más optimistas sobre el potencial de aprendizaje de todo el estudiantado. Según estos resultados, las estrategias de desarrollo profesional deben robustecer simultáneamente los saberes técnicos y la confianza del profesorado en su capacidad para facilitar aprendizajes significativos en grupos heterogéneos.

Paradigmas pedagógicos inclusivos

En correspondencia con lo anterior, el Diseño Universal para el Aprendizaje se establece en las publicaciones examinadas como el paradigma pedagógico más citado y promovido para orientar la planeación y la facilitación del aprendizaje en contextos caracterizados por la diversidad. Este planteamiento propone la construcción de ecosistemas de aprendizaje flexibles que, desde su concepción inicial, reconozcan la variabilidad estudiantil y proporcionen opciones múltiples para acceder al conocimiento, expresar comprensiones y sostener la motivación.

Al respecto, Pastor (2019) desarrolla una conceptualización integral del DUA como modelo teórico-práctico que sintetiza contribuciones de las neurociencias cognitivas con principios de justicia curricular. El modelo se organiza alrededor de tres principios estructurales: proporcionar múltiples formas de representación que permitan al estudiantado acceder a la información mediante diversos canales perceptivos y formatos comunicativos; ofrecer múltiples formas de acción y expresión que habiliten diferentes modalidades para demostrar los aprendizajes construidos; y facilitar múltiples formas de implicación que conecten con los intereses, experiencias previas y modalidades motivacionales del alumnado. Esta arquitectura tripartita busca anticipar y prevenir obstáculos al aprendizaje, en lugar de responder de manera reactiva ante dificultades individuales ya manifestadas.

Respecto a su aplicación práctica, distintas investigaciones registran experiencias de aplicación del DUA en contextos educativos iberoamericanos, evidenciando tanto su potencial transformador como los obstáculos que enfrenta su concreción. En este marco, Andrango-Analuís et al. (2025) examinan el DUA como orientación inclusiva, señalando que su implementación demanda modificaciones sustanciales en la planificación curricular, los recursos didácticos y las interacciones formativas. Conforme a sus observaciones, se identifica que numerosas iniciativas de aplicación del DUA se circunscriben a incorporar algunos recursos tecnológicos o materiales diversificados sin alterar significativamente las lógicas de enseñanza, perpetuando estructuras rígidas que favorecen formas únicas de acceso y expresión.

Por su parte, mediante un estudio de caso, Delgado-Valdivieso (2021) presenta la implementación del DUA en un contexto particular, registrando cómo la aplicación de sus principios posibilitó ampliar las oportunidades de participación del estudiantado con necesidades educativas diversas. Según este trabajo, se enfatiza que el DUA no implica individualizar la enseñanza para cada estudiante, sino diseñar propuestas suficientemente ricas y flexibles que ofrezcan opciones dentro de un marco compartido. Esta distinción resulta conceptualmente significativa, diferenciando el enfoque universal de perspectivas individualizadoras que fragmentan la experiencia formativa.

En esta línea, Montoya-Naguas et al. (2024) establecen conexiones entre el DUA y el desarrollo de competencias contemporáneas, argumentando que ambas agendas se fortalecen mutuamente. El diseño de ambientes formativos flexibles que promuevan autonomía, colaboración y pensamiento crítico responde simultáneamente a los imperativos de inclusión y a las exigencias de preparación para contextos sociales complejos. Esta confluencia sugiere que la educación inclusiva no representa un objetivo sectorial, sino una dimensión constitutiva de una educación de calidad que prepare para la participación ciudadana en sociedades democráticas.

Profundizando en esta relación, Yépez-Bimboza et al. (2025) señalan que el enfoque promueve el desarrollo de capacidades metacognitivas, autorregulatorias y sociales que resultan transversales a diferentes dominios disciplinares. De acuerdo con esta investigación, se identifica que la implementación del DUA confronta obstáculos relacionados con las culturas evaluativas tradicionales, que privilegian la medición estandarizada de resultados homogéneos en detrimento de la valoración de procesos y productos diversos.

Reflexionando sobre los fundamentos del DUA y sus implicaciones para la preparación docente, Sánchez-Fuentes (2022) argumenta que el enfoque requiere transitar desde una lógica de adaptación curricular posterior hacia una lógica de diseño anticipatorio. Conforme a su análisis, este cambio paradigmático implica reconceptualizar la planificación didáctica como proceso que considera la heterogeneidad como punto de partida y no como excepción que demanda ajustes remediales. Según el autor, este giro conceptual desafía profundamente las rutinas profesionales establecidas y requiere dispositivos sostenidos de acompañamiento institucional.

Reformulación de las prácticas valorativas del aprendizaje

Transitando hacia otro aspecto fundamental, la evaluación constituye uno de los ámbitos donde las tensiones entre discursos inclusivos y prácticas selectivas se manifiestan con mayor intensidad. Las investigaciones revisadas convergen al señalar que los sistemas valorativos tradicionales, orientados fundamentalmente hacia la clasificación y certificación, operan frecuentemente como mecanismos de exclusión que estigmatizan trayectorias de aprendizaje diversas.

En este contexto, López y Manghi (2021) interrogan la posibilidad de transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo entre docentes. Según su investigación, se demuestra que los espacios de reflexión colectiva sobre los propósitos y modalidades de evaluación permiten cuestionar prácticas arraigadas y construir alternativas más coherentes con perspectivas inclusivas. De acuerdo con este trabajo, se registran experiencias donde equipos docentes transitan desde evaluaciones exclusivamente sumativas y estandarizadas hacia sistemas que integran múltiples fuentes de evidencia, reconocen diferentes formas de demostrar comprensiones y priorizan la retroalimentación formativa.

Por otro lado, al desarrollar un análisis sobre la evaluación de prácticas inclusivas, Frutos et al. (2023) señalan la paradoja de que numerosos sistemas de aseguramiento de calidad continúan utilizando indicadores homogéneos que no capturan las dimensiones sustantivas de la inclusión. Desde esta perspectiva, argumentan que la evaluación de instituciones inclusivas requiere considerar aspectos cualitativos como la participación estudiantil en decisiones pedagógicas, la existencia de múltiples vías de progresión curricular y la percepción de pertenencia del estudiantado históricamente excluido. Esta perspectiva desafía las lógicas tecnocráticas que reducen la evaluación a la medición de variables fácilmente cuantificables.

Respecto a las alternativas evaluativas, la evaluación diferenciada surge como estrategia que busca compatibilizar estándares compartidos con el reconocimiento de procesos de aprendizaje diversos. No obstante, distintos trabajos advierten sobre los riesgos de que la diferenciación devenga en fragmentación curricular que limite las expectativas sobre determinado estudiantado. Desde esta óptica, se enfatiza que la evaluación diferenciada debe entenderse como la oferta de múltiples oportunidades para demostrar aprendizajes equivalentes, no como la reducción de exigencias para estudiantes categorizados como menos



capaces. En relación con la participación estudiantil, las prácticas de co-evaluación y autoevaluación se identifican como especialmente pertinentes en contextos inclusivos, pues promueven la participación estudiantil en los procesos valorativos y fortalecen capacidades metacognitivas. Diversos trabajos documentan que cuando el estudiantado participa en la definición de criterios evaluativos y en la valoración de sus propios procesos, desarrolla mayor conciencia sobre sus fortalezas y áreas de crecimiento, incrementando su agencia sobre el aprendizaje.

Ecosistemas institucionales para la equidad

Complementariamente, la literatura revisada enfatiza que la inclusión no puede sostenerse exclusivamente en las iniciativas del profesorado individual, requiriendo transformaciones en las culturas organizacionales, las políticas institucionales y los sistemas de gestión escolar.

Al respecto, San Martín-Ulloa et al. (2020) examinan las barreras y facilitadores para la educación inclusiva desde la perspectiva docente, identificando que las culturas institucionales constituyen uno de los factores más influyentes. Conforme a sus observaciones, las instituciones educativas con culturas colaborativas, donde se comparten responsabilidades y se reconoce la diversidad como valor, implementan más consistentemente prácticas inclusivas. En contraste, organizaciones con culturas individualistas y competitivas tienden a naturalizar la exclusión como consecuencia inevitable de diferencias individuales en capacidades o motivaciones.

En cuanto a las políticas institucionales, éstas emergen como mediadoras entre los discursos sobre inclusión y las prácticas cotidianas al traducir los marcos normativos generales en lineamientos específicos. En este sentido, León-Aroca et al. (2025) analizan desafíos y soluciones para aulas diversas, señalando que las instituciones requieren desarrollar protocolos definidos para la identificación temprana de barreras al aprendizaje, la movilización de apoyos oportunos y la evaluación continua de la efectividad de las estrategias implementadas. Según sus hallazgos, muchas instituciones carecen de sistemas de información que permitan monitorear la participación y progreso de diferentes grupos estudiantiles, operando sobre impresiones generales que invisibilizan desigualdades persistentes.

En el contexto universitario, Mieres et al. (2020) analizan la administración inclusiva, argumentando que la gestión institucional debe incorporar criterios de equidad en todas sus dimensiones: desde los procesos de admisión y matrícula hasta la organización de servicios de apoyo, la accesibilidad de los espacios físicos y virtuales, y la flexibilización de trayectorias curriculares. Conforme a esta investigación, se evidencia que muchas universidades latinoamericanas mantienen estructuras burocráticas rígidas que dificultan el reconocimiento de trayectorias no lineales y la implementación de ajustes razonables.

Desde una perspectiva integral, Villanueva-Candiotti et al. (2025) desarrollan un análisis sistemático de estrategias pedagógicas para la inclusión, identificando que las instituciones más exitosas en promover equidad combinan múltiples líneas de acción: actualización continua del profesorado, trabajo con familias y comunidades, reorganización de tiempos y espacios escolares, y participación estudiantil en la toma de decisiones pedagógicas. Esta perspectiva multidimensional contrasta con enfoques reduccionistas que suponen que la inclusión se resuelve mediante intervenciones técnicas puntuales.

Poblaciones específicas y sus necesidades particulares

Atendiendo a particularidades, si bien la educación inclusiva se fundamenta en principios universales aplicables a toda la diversidad estudiantil, algunas investigaciones examinadas abordan las necesidades particulares de poblaciones que han experimentado históricamente mayores niveles de exclusión educativa.

En este marco, Montalvo et al. (2021) analizan específicamente la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista, señalando que este colectivo enfrenta barreras particulares relacionadas con las demandas de interacción social, la inflexibilidad de rutinas escolares y la



hipersensibilidad a estímulos sensoriales. Según esta investigación, se documentan estrategias efectivas como la estructuración visual de actividades, la anticipación de transiciones y la creación de espacios de regulación sensorial. No obstante, advierten que estas estrategias deben integrarse en el funcionamiento general del aula y no constituir intervenciones aisladas que estigmaticen a determinado estudiantado.

Por su parte, Aldana-Zavala et al. (2023) abordan la integración de población migrante en sistemas educativos iberoamericanos, identificando desafíos específicos relacionados con barreras idiomáticas, diferencias en currículos previos y experiencias de discriminación y xenofobia. Conforme a esta investigación, se propone el desarrollo de currículos problematizadores que reconozcan las experiencias migratorias como recursos pedagógicos valiosos y no como déficits que deban compensarse. Esta perspectiva contrasta con enfoques asimilacionistas que buscan que el estudiantado migrante se adapte pasivamente a las culturas escolares locales.

Metodologías activas como mediadoras de la inclusión

En relación con las estrategias didácticas, múltiples investigaciones identifican las metodologías activas y colaborativas como especialmente pertinentes para promover inclusión, pues descentran la transmisión vertical de contenidos y crean oportunidades para diferentes formas de participación y construcción de conocimientos. Al respecto, Muntaner-Guasp et al. (2022) analizan metodologías activas para la implementación de educación inclusiva, documentando experiencias de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y comunidades de indagación. Según esta investigación, se evidencia que estas metodologías favorecen la participación de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, habilidades y experiencias previas, pues ofrecen múltiples roles y formas de contribución. Conforme a sus observaciones, la implementación efectiva de metodologías activas requiere transformar no solamente las actividades de enseñanza, sino también la organización de espacios, la gestión de tiempos y los sistemas de evaluación.

Complementando estas estrategias, las comunidades de aprendizaje emergen como una configuración organizativa que potencia la inclusión mediante la participación de diversos actores en la vida escolar. En este contexto, Beltrán-Villamizar et al. (2015) documentan la creación de una comunidad de aprendizaje en Colombia, evidenciando cómo la apertura de las escuelas a la participación de familias, voluntarios y organizaciones comunitarias enriquece las experiencias educativas y fortalece el sentido de pertenencia estudiantil.

DISCUSIÓN

El análisis desarrollado evidencia que la planificación para la inclusión y equidad en instituciones educativas requiere abordar simultánea y coherentemente múltiples dimensiones que se influyen recíprocamente: las capacidades profesionales del cuerpo docente, los marcos pedagógicos y didácticos que orientan la enseñanza, los sistemas de evaluación de aprendizajes y prácticas institucionales, y las culturas organizacionales que legitiman determinadas formas de diversidad mientras marginalizan otras.

Los resultados confirman que el desarrollo de competencias docentes específicas para la educación inclusiva constituye un elemento indispensable para la transformación de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, múltiples estudios advierten que focalizar exclusivamente en la capacitación individual de docentes resulta insuficiente si no se modifican las condiciones institucionales y sistémicas que estructuran el trabajo pedagógico. Esta constatación coincide con investigaciones internacionales que han documentado cómo docentes formados en enfoques inclusivos terminan reproduciendo prácticas excluyentes cuando trabajan en contextos con culturas institucionales tradicionales, recursos escasos y presiones por resultados estandarizados.

La tensión entre formación inicial y desarrollo profesional continuo atraviesa las discusiones sobre preparación docente para la inclusión. Si bien existe consenso sobre la necesidad de que los programas de formación inicial integren transversalmente la educación inclusiva, la realidad



es que la mayoría de los docentes actualmente en servicio se formaron en paradigmas que concebían la diversidad como excepción. Esto demanda sistemas robustos de desarrollo profesional que no se limiten a cursos puntuales sino que contemplen acompañamiento sostenido, comunidades de práctica y oportunidades de reflexión colectiva sobre las tensiones que emergen en la implementación cotidiana de enfoques inclusivos.

La dimensión actitudinal de las competencias docentes merece atención particular. Múltiples estudios documentan que las concepciones sobre diversidad, capacidad de aprender y propósitos de la educación que sostienen los docentes influyen significativamente en sus decisiones pedagógicas, muchas veces de modo implícito. Las creencias arraigadas sobre la distribución natural de capacidades cognitivas, sobre el rol selectivo de la escuela o sobre la incompatibilidad entre calidad y equidad operan como barreras menos visibles pero no menos efectivas que los obstáculos materiales. Transformar estas representaciones requiere procesos formativos que interpelen los marcos interpretativos y promuevan la reflexividad sobre los supuestos que orientan la práctica.

El DUA se ha consolidado en el discurso académico y en las políticas educativas como el marco de referencia privilegiado para orientar la planificación inclusiva. Su fortaleza radica en proponer un cambio de lógica: en lugar de diseñar propuestas pedagógicas para un estudiante promedio inexistente y luego realizar adaptaciones para quienes no se ajustan a ese patrón, el DUA sugiere anticipar la variabilidad y diseñar desde el origen ambientes de aprendizaje suficientemente flexibles para acoger diferentes formas de acceso, expresión y compromiso.

Sin embargo, la distancia entre los principios del DUA y su implementación efectiva resulta considerable. Múltiples estudios documentan que muchas iniciativas que se presentan como aplicaciones del DUA se limitan a incorporar algunos recursos tecnológicos o materiales diversificados sin modificar sustancialmente las lógicas de enseñanza. Persisten estructuras didácticas que privilegian un único medio de representación, una forma dominante de expresión y un tipo particular de motivación, ofreciendo apenas adaptaciones marginales para quienes no se ajustan al patrón esperado.

La implementación auténtica del DUA requiere transformaciones profundas en la planificación curricular que van más allá de la diversificación de recursos. Implica reconceptualizar los objetivos de aprendizaje distinguiendo entre medios y fines, de modo que la flexibilización se aplique a los caminos para alcanzar metas comunes y no a la reducción de expectativas. Requiere también modificar las estructuras de evaluación para que reconozcan múltiples formas de demostrar comprensiones equivalentes, sin que esta multiplicidad devenga en fragmentación de estándares.

Un aspecto poco explorado en las investigaciones analizadas refiere a las condiciones materiales y organizativas que facilitan u obstaculizan la aplicación del DUA. Diseñar ambientes de aprendizaje realmente flexibles demanda acceso a recursos diversos (materiales manipulativos, tecnologías, espacios diferenciados), tiempos para planificación colaborativa y estructuras que permitan formas de agrupamiento flexibles. En contextos de escasez material y sobrecarga laboral docente, la exhortación a implementar el DUA sin provisión de condiciones habilitantes puede resultar una demanda irrealista que genera frustración profesional.

Los resultados evidencian que la evaluación constituye uno de los ámbitos donde las contradicciones entre discursos inclusivos y prácticas selectivas se manifiestan con mayor intensidad. Mientras que las políticas y programas de estudio declaran compromisos con la inclusión, los sistemas evaluativos mantienen frecuentemente lógicas estandarizadas que privilegian formas únicas de demostrar aprendizajes y operan como mecanismos de clasificación y exclusión.

Esta tensión no resulta casual sino que responde a las múltiples funciones que los sistemas educativos asignan a la evaluación. Junto a propósitos formativos orientados a retroalimentar aprendizajes, los sistemas evaluativos cumplen funciones de certificación, selección y rendición de cuentas que frecuentemente entran en contradicción con perspectivas inclusivas. La presión por resultados en evaluaciones estandarizadas nacionales o internacionales incentiva prácticas



pedagógicas orientadas al entrenamiento en ítems específicos, en desmedro de propuestas que promuevan aprendizajes significativos y atiendan trayectorias diversas.

La evaluación diferenciada emerge en el discurso pedagógico como una estrategia para compatibilizar estándares comunes con reconocimiento de procesos diversos. Sin embargo, su implementación enfrenta dilemas complejos. ¿Cómo garantizar que la diferenciación amplíe oportunidades sin fragmentar el currículo ni reducir expectativas? ¿Cómo evitar que determinados estudiantes queden permanentemente circunscritos a modalidades evaluativas que los estigmatizan como menos capaces? Estas interrogantes exigen reflexión crítica sobre los límites y posibilidades de la diferenciación dentro de sistemas que mantienen lógicas fundamentalmente clasificatorias.

Las formas de participación estudiantil en los procesos evaluativos constituyen un aspecto relevante aunque insuficientemente explorado en las investigaciones analizadas. La co-evaluación y autoevaluación no solamente distribuyen responsabilidades sino que transforman cualitativamente la naturaleza de la evaluación, transitando desde un acto externo de verificación hacia un proceso de construcción de conciencia sobre el propio aprendizaje. Esta transformación resulta especialmente significativa en perspectivas inclusivas que conciben a los estudiantes como agentes activos de sus trayectorias formativas y no como objetos pasivos de intervenciones pedagógicas.

Los resultados subrayan que las transformaciones hacia mayor inclusión y equidad requieren modificaciones en las culturas organizacionales que trascienden la implementación de programas o protocolos específicos. Las culturas institucionales operan como gramáticas implícitas que definen qué prácticas resultan legítimas, qué formas de diversidad se reconocen como valiosas y qué desigualdades se naturalizan como inevitables.

La contraposición entre culturas colaborativas e individualistas emerge como especialmente relevante. Instituciones donde predominan lógicas competitivas, donde el desempeño estudiantil se atribuye exclusivamente al mérito individual y donde los docentes trabajan aisladamente en sus aulas, tienden a reproducir exclusiones naturalizándolas como resultado de diferencias en talentos o esfuerzos. Por el contrario, culturas que promueven responsabilidad colectiva por los aprendizajes de todos los estudiantes, que reconocen interdependencias y que valoran la colaboración, generan condiciones más favorables para sostener prácticas inclusivas.

La transformación cultural no ocurre espontáneamente ni se decreta mediante documentos programáticos. Requiere procesos sostenidos de reflexión colectiva sobre los supuestos que orientan las prácticas, confrontación de evidencias sobre desigualdades sistemáticas que afectan a determinados grupos, y construcción participativa de alternativas. Los liderazgos directivos resultan determinantes en estos procesos, no como impulsores unilaterales del cambio sino como facilitadores de espacios donde las comunidades educativas puedan interrogar críticamente sus propias prácticas y generar compromisos compartidos.

Un aspecto crítico refiere a cómo las culturas institucionales procesan las diferencias. Muchas instituciones adhieren retóricamente a la valoración de la diversidad pero mantienen prácticas homogeneizadoras que toleran solamente variaciones menores dentro de un patrón normativo dominante. La inclusión auténtica requiere transitar desde esta tolerancia condicionada hacia formas de reconocimiento que conciben la heterogeneidad como constitutiva de la condición humana y no como desviación de un ideal de normalidad.

Las políticas institucionales cumplen funciones de mediación entre los marcos normativos generales sobre educación inclusiva y las prácticas pedagógicas situadas en contextos específicos. Esta función de traducción resulta compleja pues implica interpretar principios abstractos en función de diagnósticos institucionales concretos, culturas organizacionales existentes y recursos efectivamente disponibles.

Los resultados evidencian que muchas instituciones desarrollan documentos de política inclusiva (reglamentos de evaluación, planes de mejoramiento, protocolos de atención a la



diversidad) que permanecen desconectados de las prácticas cotidianas. Esta brecha entre políticas declaradas y prácticas efectivas responde a múltiples factores: falta de participación de los actores en la construcción de las políticas, ausencia de condiciones materiales y formativas para implementarlas, contradicciones con otras políticas institucionales o sistémicas, y débiles sistemas de monitoreo que permitan detectar distancias entre lo declarado y lo efectivamente realizado.

La construcción participativa de políticas institucionales emerge como un factor que incrementa su legitimidad y efectividad. Cuando los documentos de política resultan de procesos deliberativos que involucran a docentes, directivos, estudiantes, familias y otros actores, tienden a reflejar mejor las realidades institucionales y generan mayores niveles de apropiación. Por el contrario, políticas diseñadas por equipos técnicos sin consulta a quienes deberán implementarlas frecuentemente permanecen como textos formales sin correlato en las prácticas.

Un aspecto crítico que atraviesa transversalmente las discusiones sobre educación inclusiva refiere a los desafíos de escalar experiencias exitosas desarrolladas en contextos específicos y sostenerlas en el tiempo. La literatura analizada documenta numerosas iniciativas innovadoras que logran transformaciones significativas en culturas y prácticas institucionales, pero también evidencia dificultades para que estas experiencias se consoliden establemente y se expandan a otros contextos.

La dependencia de liderazgos individuales constituye un factor de vulnerabilidad. Muchas experiencias inclusivas se sostienen en el compromiso de directivos o docentes particulares, enfrentando riesgos de discontinuidad cuando estas personas se retiran o trasladan. La institucionalización de prácticas inclusivas requiere que trasciendan las iniciativas personales para integrarse en las estructuras organizativas, los sistemas de gestión y las culturas institucionales de modo que persistan más allá de las personas específicas que las impulsaron originalmente.

Las condiciones sistémicas que exceden el ámbito institucional también condicionan fuertemente las posibilidades de sostener prácticas inclusivas. Políticas de rendición de cuentas centradas exclusivamente en resultados estandarizados, sistemas de financiamiento que no consideran costos adicionales de la educación inclusiva, estructuras de carrera docente que no reconocen ni incentivan el trabajo con poblaciones diversas, y culturas sociales que legitiman desigualdades como naturales, operan como obstáculos estructurales que las instituciones individuales difícilmente pueden superar por sí solas.

El análisis evidencia que bajo el paraguas de la educación inclusiva coexisten concepciones diversas que tienen implicaciones prácticas significativamente diferentes. Algunas perspectivas entienden la inclusión fundamentalmente como la incorporación de estudiantes con discapacidad a escuelas regulares, manteniendo una visión centrada en poblaciones específicas. Otras concepciones amplían el foco hacia todas las formas de diversidad (cultural, lingüística, socioeconómica, de género), entendiendo la inclusión como la eliminación de barreras que limitan la participación de cualquier estudiante.

Estas diferencias conceptuales no son meramente semánticas sino que orientan prácticas distintas. Enfoques que circunscriben la inclusión a poblaciones específicas tienden a generar sistemas paralelos de atención especializada que pueden derivar en nuevas formas de segregación dentro de espacios comunes. Perspectivas que conciben la inclusión como principio general orientan hacia transformaciones integrales de las prácticas pedagógicas que benefician al conjunto del alumnado.

La relación entre inclusión y calidad educativa constituye otro ámbito de tensión conceptual. Persisten representaciones que las conciben como objetivos potencialmente contradictorios, asumiendo que la incorporación de estudiantes diversos compromete la excelencia académica. Estas perspectivas revelan supuestos elitistas que asocian calidad con selectividad y homogeneidad, ignorando evidencias sobre cómo ambientes educativos inclusivos benefician a todos los estudiantes al promover pensamiento crítico, empatía y capacidades colaborativas.



Estrategias integrales de planificación inclusiva

La síntesis de los resultados y su discusión permite identificar componentes centrales que debieran orientar las estrategias de planificación institucional para la inclusión y equidad:

Diagnósticos situacionales participativos: Las estrategias de planificación requieren partir de diagnósticos rigurosos sobre las barreras específicas que enfrentan diferentes grupos estudiantiles en contextos institucionales concretos. Estos diagnósticos no pueden limitarse a la recopilación de datos estadísticos sobre características de la población sino que deben incorporar las voces y perspectivas de los propios estudiantes, docentes, familias y comunidades sobre los obstáculos que experimentan y las transformaciones que consideran necesarias.

Articulación de múltiples dimensiones de intervención: La planificación inclusiva debe contemplar simultáneamente el fortalecimiento de capacidades docentes, la transformación de prácticas pedagógicas y evaluativas, la modificación de culturas organizacionales y la reorganización de estructuras institucionales. Intervenciones que focalizan exclusivamente en una dimensión (capacitación docente, por ejemplo) sin modificar condiciones organizativas y culturales tienden a generar resultados limitados.

Construcción de comunidades de práctica profesional: Los espacios sistemáticos de reflexión colectiva sobre prácticas pedagógicas constituyen dispositivos potentes para transformar concepciones y rutinas arraigadas. Estos espacios deben trascender la mera socialización de información para constituirse en ámbitos de indagación colaborativa sobre problemas de práctica, análisis de evidencias sobre efectos de estrategias implementadas y construcción compartida de alternativas.

Sistemas de monitoreo y evaluación pertinentes: La planificación inclusiva requiere sistemas de seguimiento que permitan detectar oportunamente desigualdades persistentes y ajustar estrategias. Estos sistemas deben considerar indicadores cualitativos de participación, pertenencia y desarrollo integral, y no solamente medidas cuantitativas de rendimiento académico estandarizado.

Gestión sostenible de recursos y apoyos: Las instituciones deben desarrollar capacidades para identificar, movilizar y gestionar recursos humanos, materiales y financieros necesarios para sostener prácticas inclusivas. Esto incluye no solamente la provisión de recursos adicionales sino también la reorganización de recursos existentes para que operen bajo lógicas de apoyo universal y no exclusivamente de intervención especializada.

Articulación con entornos comunitarios y políticas sistémicas: Las instituciones educativas no operan aisladamente sino insertas en contextos comunitarios y sistemas de políticas públicas que condicionan sus posibilidades. La planificación inclusiva debe contemplar estrategias de vinculación con familias, organizaciones comunitarias y actores del sistema educativo para construir redes de apoyo y generar condiciones más favorables en niveles que exceden lo estrictamente institucional.

CONCLUSION

El recorrido analítico desarrollado permite formular algunas conclusiones sobre las estrategias de planificación para la inclusión y equidad en instituciones educativas, reconociendo tanto los avances significativos cuanto los desafíos persistentes que enfrenta la materialización de estos propósitos en el contexto iberoamericano.

En primer término, resulta evidente que la educación inclusiva se ha consolidado como horizonte normativo que orienta discursos, políticas y programas en la región. Existe un consenso creciente sobre la ilegitimidad ética y la ineficacia pedagógica de sistemas que segregan o excluyen a determinados grupos estudiantiles. Sin embargo, la distancia entre este consenso discursivo y las prácticas institucionales efectivas permanece considerable, evidenciando que la inclusión no emerge naturalmente de la adhesión retórica a principios



generales sino que requiere transformaciones profundas en múltiples dimensiones de la vida escolar.

Las estrategias de planificación para la inclusión deben reconocer que se trata de un proceso complejo, multidimensional y prolongado, que enfrenta resistencias arraigadas en culturas institucionales, estructuras organizativas y representaciones sociales sobre diversidad, capacidad y propósitos de la educación. No existen soluciones técnicas simples ni recetas universalmente aplicables, sino principios orientadores que deben contextualizarse en función de diagnósticos situacionales rigurosos y de la participación activa de las comunidades educativas en la definición de prioridades y estrategias.

El desarrollo de competencias docentes emerge como componente indispensable pero no suficiente. Los programas de formación inicial y desarrollo profesional continuo deben integrar transversalmente perspectivas inclusivas, fortaleciendo no solamente conocimientos y habilidades técnicas sino también disposiciones valorativas hacia la diversidad y capacidades de reflexión crítica sobre las propias prácticas. Sin embargo, estas competencias individuales no pueden desplegarse efectivamente en ausencia de condiciones institucionales favorables, tiempos para planificación colaborativa y culturas organizacionales que reconozcan la atención a la diversidad como responsabilidad colectiva.

El Diseño Universal para el Aprendizaje se perfila como el marco pedagógico más prometedor para orientar la planificación y enseñanza inclusivas, al proponer anticipar la variabilidad estudiantil y diseñar ambientes de aprendizaje inherentemente flexibles. No obstante, su implementación auténtica requiere transformaciones sustanciales en lógicas de planificación curricular, sistemas evaluativos y disposición de recursos que trascienden ampliamente la incorporación de algunos materiales diversificados. Las instituciones deben desarrollar capacidades para distinguir entre aplicaciones superficiales del DUA que mantienen estructuras pedagógicas rígidas y transformaciones profundas que efectivamente amplíen oportunidades de acceso, expresión y compromiso.

La evaluación constituye un nudo crítico donde se manifiestan con particular intensidad las contradicciones entre discursos inclusivos y prácticas selectivas. La transformación de sistemas evaluativos requiere resolver tensiones complejas entre funciones formativas y certificativas, entre reconocimiento de procesos diversos y mantenimiento de estándares comunes, entre diferenciación que amplía oportunidades y fragmentación que reduce expectativas. Las estrategias de planificación deben abordar explícitamente estos dilemas, construyendo consensos institucionales sobre propósitos y modalidades evaluativas coherentes con perspectivas inclusivas.

Las culturas y políticas institucionales operan como infraestructuras que habilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas. La planificación no puede limitarse a diseñar intervenciones técnicas puntuales sino que debe contemplar procesos sostenidos de transformación cultural que modifiquen los supuestos, valores y lógicas de funcionamiento organizacional. Esto requiere liderazgos que faciliten espacios de reflexión colectiva, construcción participativa de acuerdos y generación de condiciones materiales y simbólicas para sostener el cambio.

Un aspecto insuficientemente abordado en la literatura analizada refiere a las dimensiones políticas y económicas de la educación inclusiva. La inclusión no constituye solamente un desafío pedagógico sino también una cuestión de justicia distributiva que interpela los modos como las sociedades asignan recursos, distribuyen oportunidades y reconocen derechos. Las instituciones educativas individuales difícilmente pueden compensar desigualdades estructurales arraigadas en sistemas socioeconómicos inequitativos. La planificación institucional debe articularse necesariamente con políticas públicas más amplias que garanticen financiamiento adecuado, condiciones laborales docentes que permitan atención de calidad a la diversidad, y entornos sociales que valoren la inclusión como componente de sociedades democráticas.



FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes que procuran mejorar continuamente el proceso de aprendizaje y evaluación.

REFERENCIAS

- Aldana-Zavala, J. J., Isea-Arguelles, J. J., Rodríguez-Partidas, N. J., & Estupiñán-Ricardo, J. (2023). Integración migratoria y desarrollo de un currículum problematizador para una educación inclusiva y de calidad en Iberoamérica [Migration integration and development of a problematizing curriculum for inclusive and quality education in Ibero-America]. *Revista Conrado*, 19(S2), 482–490.
- Andrango-Analuiza, D. P., Duta-Toapanta, L. P., Castellano-Valverde, J. J., & Jhonny-Gabriel, G. L. (2025). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) como enfoque inclusivo [Universal design for learning (UDL) as an inclusive approach]. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 1008–1022. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1181>
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Torrado-Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia [Creation of a learning community: An inclusive education experience in Colombia]. *Encuentros*, 13(2), 57–72. <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Borja-Ramos, M. G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica [Teacher competencies in inclusive education in Latin America]. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, 3(1), 1–21. <https://doi.org/10.62574/1nvav464>
- Delgado-Valdivieso, K. (2021). Universal design for learning, a practice for inclusive education: A case study [Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva: Un estudio de caso]. *International Journal of Inclusion Support, Speech Therapy, Society, and Multiculturalism*, 7(2), 14–25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Frutos, A. E., García, S. A., & García, C. M. C. (2023). Evaluación de prácticas en educación inclusiva [Evaluation of practices in inclusive education]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 7–9.
- León-Aroca, M. J., Coello-Coello, B. A., Palma-Coello, R. A., Castro-Bustamante, M. E., Carrasco-Valencia, Z. P., Riofrío-Cartuche, V. E., Zambrano-Arteaga, P. J., & Morales-Briones, M. K. (2025). Educación inclusiva: Desafíos y soluciones para un aula diversa [Inclusive education: Challenges and solutions for a diverse classroom]. *Revista InveCom*, 5(1), e501027. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932>
- López, J., & Manghi, D. (2021). Is it possible to transform evaluative practices through collaborative work? An inclusive look at classroom evaluation [¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula]. *Latin American Journal of Inclusive Education*, 15(1), 173–187.
- Mieres, A. A. A. F., Adán, J. A. F., & Flores, C. H. V. (2020). La administración inclusiva en la universidad: Retos y perspectivas [Inclusive administration in the university: Challenges and perspectives]. *Metropolitan Journal of Applied Sciences*, 3(2), 167–172.
- Montalvo, M. C. T., Benavides, C. X. P., & Dávila, E. M. C. (2021). Inclusive education for students with autism spectrum disorder [Educación inclusiva para estudiantes con trastorno del espectro autista]. *Revista Científica Hallazgos*, 6(2), 138–147.



- Montoya-Naguas, T. M., Fierro-Ríos, M. C., Ayala-Arias, M. C., Lema-Cordonez, P. C., & Pillapaxi-Taipe, M. P. (2024). El diseño universal de aprendizaje (DUA), un modelo para la inclusión educativa [Universal design for learning (UDL), a model for educational inclusion]. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10904–10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva [Active methodologies for the implementation of inclusive education]. *Educare Electronic Journal*, 26(2), 85–105.
- Pastor, A. C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad [Universal design for learning: A theoretical-practical model for quality inclusive education]. *Participación Educativa*, 6(9), 55–68.
- Rebouças-Andrade, R., Zanatta, C., & Gonçalves-Cordeiro, S. D. R. (2023). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning in the context of inclusive education [Creencias de autoeficacia y autorregulación del aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva]. *Latin American Journal of Inclusive Education*, 17(1), 41–57.
- Sánchez-Fuentes, S. (2022). Diseño universal para el aprendizaje [Universal design for learning]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 17–20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200017>
- San-Martín-Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Path to inclusive education: Barriers and facilitators for cultures, policies and practices from the teaching voice [Camino hacia la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para culturas, políticas y prácticas desde la voz docente]. *Latin American Journal of Inclusive Education*, 14(2), 191–211. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Valcazar-Montenegro, G. C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior [Teacher performance and inclusive practice in higher education]. *Desde el Sur*, 12(2), 437–452.
- Villanueva-Candiotti, G. M., Contreras-Ángeles, B., Salazar-Balarezo, B. A., & Uribe-Godoy, D. S. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa: Un análisis sistemático [Pedagogical strategies for educational inclusion: A systematic analysis]. *Revista Tribunal*, 5(11), 478–494. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.170>
- Yépez-Bimboza, C. A., Lliquin-Peña, M. L., & Guangaje-Paguay, M. E. (2025). El diseño universal para el aprendizaje: Un enfoque para desarrollar las competencias del siglo XXI [Universal design for learning: An approach to developing 21st-century skills]. *Revista InveCom*, 5(3), e050306. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14019076>

Derechos de autor: 2025 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>