

Revisión de alcance y análisis temático de prácticas de enseñanza inclusivas

Scoping review and thematic analysis of inclusive teaching practices

Recibido: 16 de septiembre de 2025

Aprobado: 12 de diciembre de 2025

publicación: 1 de enero de 2026

Forma de citar: J. L. Medina Delgado and S. M. Mendoza Lizcano, "Revisión de alcance y análisis temático de prácticas de enseñanza inclusivas", Mundo Fesc, vol. 16, no. 34, pp. 60-80 Ene. 2026, doi: 10.61799/2216-0388.1839.

Jorge Leandro Medina-Delgado 

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa,

jorgeleandromd@ufps.edu.co,

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-9573-282X>,

Estudiante Doctorado en Educación Universidad Francisco de Paula Santander,
Cúcuta, Colombia.

Sonia Maritza Mendoza-Lizcano 

Doctora en Educación,

soniamaritza@ufps.edu.co,

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-8477-2937>,

Directora Maestría en Educación Matemática Universidad Francisco de Paula Santander,
Cúcuta, Colombia.

*Autor para correspondencia:

E-mail: jorgeleandromd@ufps.edu.co



Revisión de alcance y análisis temático de prácticas de enseñanza inclusivas

Palabras clave: educación especial, educación inclusiva, educación rural, métodos de enseñanza y prácticas pedagógicas.

Resumen

La educación inclusiva debe entenderse como un derecho humano básico que contribuye a mejorar los resultados educativos al promover la igualdad social y valorar la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. La complejidad inherente a las prácticas de enseñanza inclusivas hace necesario comprenderlas para avanzar hacia la inclusión efectiva que proponen las políticas educativas de distintos países. La presente investigación pretendió conocer el estado actual de las prácticas de enseñanza inclusivas adoptadas por docentes de educación primaria y secundaria en escuelas urbanas y rurales. Se realizó una revisión de alcance para mapear las prácticas de enseñanza inclusivas reportadas en la literatura de los últimos cinco años. La búsqueda se efectuó en bases de datos indexadas como Web of Science, Scopus, ProQuest Education, ERIC, APA PsycInfo, Doaj, Redalyc, Dialnet, Ezproxy y Scielo; en inglés, español y portugués, y se complementó con un análisis temático siguiendo la propuesta de Kushnir para el ámbito educativo. La base de evidencia quedó conformada por 32 artículos. El análisis temático permitió identificar diez categorías que reúnen las prácticas de enseñanza inclusivas: agrupación, aprendizaje, enfoques de instrucción, gestión del aula, materiales, metodologías de enseñanza, currículo y planeación, evaluación y seguimiento, medios y artefactos digitales, y tareas y actividades. Se concluye que la educación inclusiva requiere prácticas de enseñanza flexibles, adaptadas y diversificadas, que integren estrategias de agrupación, metodologías diferenciadas, planeación adaptada, evaluación continua, así como el uso de recursos tecnológicos y materiales accesibles, en particular para estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Scoping review and thematic analysis of inclusive teaching practices

Keywords: Special needs education, inclusive education, rural education, teaching methods and teaching practices.

Abstract

Inclusive education should be understood as a basic human right that contributes to improving educational outcomes by promoting social equality and valuing diversity as an opportunity to enrich teaching and learning processes in the classroom. The complexity inherent in inclusive teaching practices makes it necessary to understand them in order to move toward the effective inclusion proposed by the educational policies of different countries. This research sought to determine the current status of inclusive teaching practices adopted by primary and secondary school teachers in urban and rural schools. A scoping review was conducted to map the inclusive teaching practices reported in the literature over the last five years. The search was conducted in indexed databases such as Web of Science, Scopus, ProQuest Education, ERIC, APA PsycInfo, Doaj, Redalyc, Dialnet, Ezproxy, and Scielo; in English, Spanish, and Portuguese, and was complemented by a thematic analysis following Kushnir's proposal for the educational field. The evidence base consisted of 32 articles. The thematic analysis identified ten categories that bring together inclusive teaching practices: grouping, learning, instructional approaches, classroom management, materials, teaching methodologies, curriculum and planning, assessment and monitoring, digital media and artifacts, and tasks and activities. It is concluded that inclusive education requires flexible, adapted, and diversified teaching practices that integrate grouping strategies, differentiated methodologies, adapted planning, continuous assessment, and the use of accessible technological resources and materials, particularly for students with Specific Educational Support Needs.

Introducción

La relevancia internacional de la educación inclusiva dentro de las políticas educativas fue reconocida en la Declaración de Salamanca por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) [1] y en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), los cuales promueven una educación equitativa de calidad para mejorar los resultados de aprendizaje [2]. Desde un enfoque normativo, la educación inclusiva se considera un derecho humano fundamental orientado a garantizar el respeto por la diversidad étnica, lingüística y cultural [3], buscando responder a las distintas necesidades de aprendizaje, reduciendo la exclusión y percibiendo la diversidad no como un problema sino como una oportunidad para nutrir los procesos académicos [4].

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promueve la educación inclusiva mediante directrices de carácter obligatorio en todas las aulas del país, independientemente de si en ellas existen estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE); no obstante, pese a estos avances, aún persiste la concepción de asociarla exclusivamente con la discapacidad, aunque se trate en realidad de una perspectiva más amplia que sustenta la educación contemporánea [5]. En este contexto, surge el reto de trascender de un discurso normativo o propagandista hacia una práctica concreta en la cotidianidad del aula [6].

Por otro lado, la enseñanza, entendida como una práctica social, excede lo individual y se configura como un proceso de naturaleza epistemológica, psicológica, cultural y social, lo que impide pensar en una propuesta de enseñanza universal o uniforme en todos los contextos. Su complejidad exige sustentarse de diferentes disciplinas para dar respuesta a los retos educativos [7]. En ese sentido, las prácticas de enseñanza inclusivas deben ofrecer un repertorio de estrategias que respondan a la diversidad de los educandos en los distintos escenarios educativos [8]. Es importante mencionar que, para la presente investigación, las prácticas de enseñanza inclusiva son entendidas como las metodologías, estrategias y acciones que adoptan los docentes dentro del aula para favorecer la inclusión, por lo cual el estudio de estas prácticas posibilita la comprensión de la forma en la que los marcos normativos son adoptados y traducidos en realidades concretas en el aula.

En relación con lo anterior, cabe resaltar la importancia de comprender las percepciones y prácticas de los actores implicados en la educación para alcanzar la inclusión efectiva pretendida [9] y de realizar investigaciones que indaguen acerca de la puesta en práctica de su discurso, otorgando herramientas que permitan mitigar la exclusión [10]. Preferiblemente dichas investigaciones deben ser de corte cualitativo y enfocadas al estudio de las prácticas de enseñanza inclusivas para comprender cómo lo que piensan los docentes se asocia con lo que hacen en el aula de clases [11] y además otorgar ejemplos de las prácticas pedagógicas más utilizadas [12].

Los diferentes contextos condicionan la aplicación de políticas que generalmente son pensadas desde lo urbano y desean llevarse a sectores rurales donde son distintas las realidades socioeconómicas y el acceso a tecnologías es limitado, lo que desencadena varias problemáticas [13]. Sin embargo, la ruralidad ofrece ventajas propias del ambiente que provee la naturaleza [14], pero más allá de un contexto geográfico, es entendida como una condición socioeducativa que estructura la praxis docente. De esta manera surge la importancia de profundizar en la

comprensión de las prácticas docentes, tanto de escuelas urbanas como rurales [15]; haciendo necesaria la realización de investigaciones en diferentes contextos para alcanzar una mayor generalización del conocimiento [16], así como de las estrategias pedagógicas aplicadas en diversos ámbitos [17] y [18].

Para concluir, el MEN introdujo herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), orientadas a apoyar la planeación docente e incidir directamente en las prácticas pedagógicas [19]. No obstante, la evidencia muestra la existencia de una brecha entre la norma y su implementación, ya sea por resistencia o desconocimiento [20] - [22] y, aunque los docentes realizan prácticas inclusivas, estas aún no han sido apropiadas de manera suficiente, lo que constituye una barrera a superar [23]. En consecuencia, se vislumbra un panorama en el que resulta indispensable profundizar en la investigación sobre este tipo de prácticas de enseñanza, siendo necesario identificar las estrategias didácticas tradicionalmente empleadas, como es el caso de aquellas fundamentadas en el DUA [24]. Al mismo tiempo, se requiere realizar revisiones periódicas de la literatura que permitan consolidar el conocimiento sobre educación inclusiva [25].

Materiales y métodos

Diseño del estudio y pregunta de investigación

Se realizó una revisión de alcance como estrategia de síntesis de evidencia, con un enfoque sistematizado que permite mapear el estado de un ámbito del conocimiento [26]. Esta revisión de literatura adoptó los pasos sugeridos por Arksey y O'Malley [27], que son adecuados para estudios exploratorios, pues ofrecen un método riguroso y transparente para identificar áreas de interés de investigación. Teniendo en cuenta el enfoque normativo para la educación inclusiva se recopilaron las prácticas docentes reportadas en la literatura y se consideró la ruralidad como una condición socioeducativa en el análisis. Complementariamente, se incorporó un análisis temático basado en la guía propuesta por Kushnir [28], para el campo de la educación. Aunque existen revisiones de literatura sobre prácticas de enseñanza inclusivas, resulta necesario conocer su estado actual a partir de una exploración de las tendencias más recientes. En este sentido, la revisión planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la evidencia disponible acerca de las prácticas de enseñanza inclusivas que adoptan los docentes en escuelas de educación primaria y secundaria en los últimos cinco años en los escenarios rurales y urbanos?

Búsqueda y evaluación de la literatura

La búsqueda se desarrolló de manera sistematizada, siguiendo las fases propuestas por Codina [29] para la obtención de los términos clave a partir de las siguientes facetas: objeto de estudio, tipo de acción, marco teórico, técnicas de obtención de datos y estrategias metodológicas. Con base en estas, se derivaron las palabras clave: “prácticas de enseñanza inclusivas”, “prácticas pedagógicas inclusivas”, “prácticas inclusivas”, “educación inclusiva”, “escuela rural”, “ruralidad” y “discapacidad”, también

traducidas al inglés. Estos términos se combinaron con el operador booleano AND para construir las ecuaciones de búsqueda que se usaron en las distintas bases de datos que fueron consultadas (véase tabla I).

Tabla I. Ecuaciones de búsqueda en las bases de datos

Base de datos	Ecuación de búsqueda	Resultados
Web of science	"inclusive pedagogical practices", "inclusive pedagogical practices" AND "rural school", "inclusive teaching practices" AND "rural school".	340
Scopus	"inclusive practices" AND "inclusive education", "Pedagogical practices" AND "inclusive education", "inclusive pedagogical practices" AND "Disability".	1069
ProQuest Educación	"inclusive pedagogical practices" AND "rural school".	19
ERIC	"inclusive teaching practices"	138
APA PsycInfo®	"inclusive teaching practices"	216
Doaj	"inclusive teaching practices" AND "inclusive education"	69
Redalyc	"inclusive pedagogical practices"	19
Dialnet	"inclusive teaching practices" AND "rural school"	220
Ezproxy	"inclusive pedagogical practices"	385
Scielo	"inclusive pedagogical practices"	141
TOTAL:		2616

Nota. La tabla presenta las ecuaciones de búsqueda utilizadas y las bases de datos consultadas, entre marzo y abril de 2025. Fuente. Elaboración propia.

Posteriormente, el proceso de evaluación se realizó mediante un cribado, tomando como referencia los criterios de inclusión y exclusión presentados en la Tabla II.

Tabla II. Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Periodo	Estudios realizados en los últimos 5 años (2021-2025)	Años anteriores a 2021
Población	Estudiantes y docentes de educación primaria y secundaria en aulas regulares	Estudiantes y docentes universitarios
Objetivo	Educación inclusiva Prácticas de enseñanza inclusivas	Estudios que no abordan la pregunta de investigación
Tipo de estudio	Artículos científicos de investigaciones primarias y secundarias, empíricas, de revisión o de reflexión disponibles en texto completo	Libros, estudios con conflictos de intereses
Metodología	Cualitativa, cuantitativa y mixta	
Idioma	Inglés, español y portugués	
Ubicación geográfica	Locales e internacionales	

Nota. Criterios de inclusión y exclusión definidos para la selección de los estudios. Fuente. Elaboración propia.

En total se hallaron 2.616 estudios, de los cuales 392 fueron eliminados por duplicidad. Posteriormente, se excluyeron 2.152 por no cumplir con los criterios de inclusión. Luego, se efectuó la lectura a texto completo de los 72 artículos restantes eliminando 40 que no reportaban prácticas de enseñanza inclusivas. Como resultado, la base de evidencia quedó conformada por 32 artículos incluidos en esta revisión (9 rurales y 23 urbanos). La figura 1 presenta el diagrama de flujo del esquema de revisión [30] y la tabla III los artículos seleccionados para las fases de análisis y síntesis.

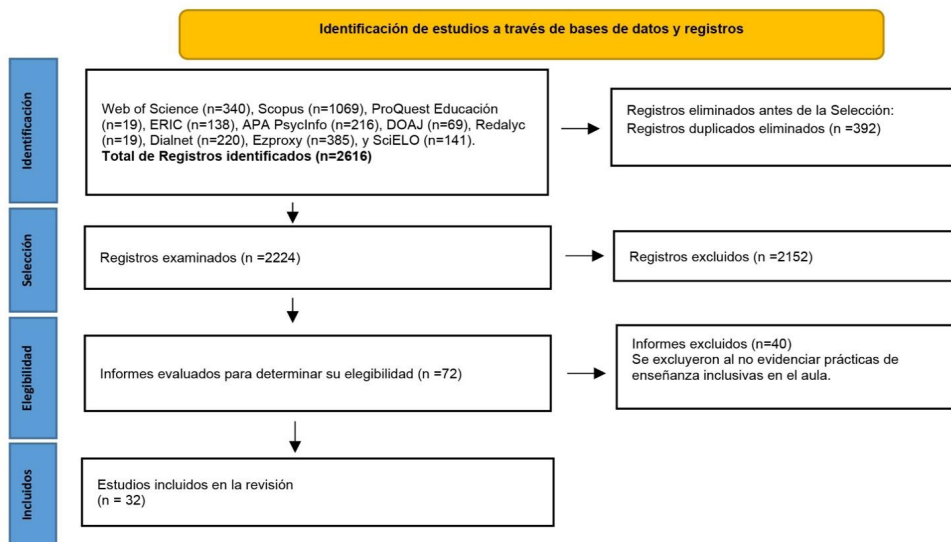


Figura 1. Diagrama de flujo del esquema de revisión. Fuente: Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la presentación de informes de revisiones sistemáticas.

Tabla III. Artículos seleccionados

Autor(es) y año	País	Aportes	Base de datos
Moreno-Pinillos et al. (2024)	España	Uso de medios digitales para promover aulas inclusivas.	WoS
Gheysens et al. (2021)	Bélgica	Instrucción diferenciada, aprendizaje activo, claridad instructiva, enseñanza adaptativa y flexibilidad.	WoS
Xenofontos et al. (2024)	Noruega	Aprendizaje colaborativo, elección de grupos de interés y desarrollo de la autonomía.	WoS
Singh & Pallai (2023)	India	Enseñanza individualizada y diferenciada, TIC, gestión de aula y adaptaciones curriculares.	WoS
Jiménez y Drago (2023)	Colombia	Metodologías activas: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).	ProQuest
Mabasa-Manganyi (2023)	Sudáfrica	Instrucción para toda la clase, instrucción directa e instrucción diferenciada.	Eric
Borja-Ramos (2025)	Ecuador	Aprendizaje colaborativo, enseñanza diferenciada y uso de materiales adaptados.	Dialnet
Zamora y Colmenero (2025)	México	El uso de la tecnología, el ABP, y el Diseño Universal para el Aprendizaje.	Dialnet
Chacón-Yandún et al. (2024)	Ecuador	Tutoría entre iguales, implantación por cascada, ABP y evaluación entre pares.	Dialnet

Gajardo Espinoza et al. (2023)	España	Aprendizaje dialógico y colaborativo, motivación, flexibilidad y resolución de conflictos.	Dialnet
Smit et al. (2024)	Suiza	Organización de la lección y fomento de participación de los estudiantes.	PsycInfo
Bolourian et al. (2022)	EEUU	Asignación de responsabilidades y la puesta en valor de talentos en estudiantes con NEAE.	PsycInfo
Kamran et al. (2025)	Pakistán	Técnicas de visualización, evaluación, repetición, ABP, actividades cotidianas y modificadas.	Scopus
Le Fanu et al. (2025)	N. Guinea	Trabajo colaborativo y el uso de materiales curriculares e instructivos adaptados.	Scopus
D'Angelo & Singal (2024)	República Dominicana	Instrucción en grupos pequeños, materiales especiales, refuerzos positivos, repetición, explicaciones multimodales y grupos de apoyo.	Scopus
Cunha (2022)	Portugal	Participación activa, información en diferentes formatos y estandarización de métodos de evaluación.	Scopus
Prediger & Buró (2021)	Alemania	Identifica 133 prácticas inclusivas tomando en cuenta métodos, estrategias y acciones docentes.	Scopus
Ardenlid et al. (2025)	Suecia	Objetivos compartidos, autorreflexión, tareas diversas, andamiaje, colaboración, TIC, ritmo ajustado.	Scopus
Kapcia (2024)	R. Unido	Aceptación de la diversidad, instrucción diferenciada, enseñanza adaptativa y alianzas colaborativas.	Scopus
Losberg & Zwozdiak-Myers (2021)	R. Unido	Desarrollo de autonomía, capacidades y motivación en estudiantes mediante actitudes positivas.	Scopus
Gelizon (2024)	Filipinas	Instrucción diferenciada, apoyo individualizado y métodos de enseñanza adaptativos.	Scopus
Woodcock et al. (2022)	Australia	Maestros eficaces: implementan instrucción diferenciada, flexibilidad y cooperación en el aula.	Scopus
Muntaner-Guasp et al. (2022)	España	Agrupación heterogénea, apoyo docente, clima de aula, DUA y evaluación formativa.	Scopus
Navas-Bonilla et al. (2025)	Ecuador	Las TIC permiten adaptarse a las necesidades y favorecen la participación y el aprendizaje.	Doaj
Bernaschina (2025)	Chile	La cooperación y colaboración en el desarrollo de habilidades interpersonales y sociocognitivas.	Doaj
Kamran et al. (2024)	Pakistán	Aprendizaje activo y cooperativo, explicaciones multimodales, repetición y modificación.	Doaj
Curry et al. (2024)	Belice	DUA, instrucción y tareas individualizadas, ayudas visuales, tutoría entre pares y agrupación mixta.	Doaj
Feio Lima et al. (2021)	Brasil	Medios y artefactos digitales para la enseñanza.	Redalyc
Muñoz-Martínez et al. (2021)	España	Aprendizaje cooperativo, evaluación (rúbricas y estrategias de autoevaluación).	Scopus
Durán-Martínez et al. (2024)	Bélgica	Enfoque centrado en el estudiante, aprendizaje significativo y participación.	Scopus
Teo & Pua (2021)	Singapur	Evaluación y retroalimentación, cultura positiva en el aula y puesta en práctica de la lección.	Scopus
Patey et al. (2021)	Canadá	Planeación universal, compartir responsabilidad, relaciones positivas y reflexión.	Scopus

Nota. Recopilación de los artículos seleccionados, especificando autor, año de publicación, localización, aporte y base de datos. Fuente. Elaboración propia.

Evaluación crítica de la calidad de los estudios.

La calidad de los estudios se garantizó mediante la extracción de investigaciones de bases de datos indexadas como Web of Science y Scopus, entre otras, lo cual asegura un nivel adecuado de rigor académico y validez de las fuentes incluidas. El riesgo de sesgo se controló mediante un proceso de revisión independiente realizado por dos investigadores, quienes evaluaron de manera paralela los títulos, resúmenes y textos completos. Las discrepancias fueron resueltas a través de debate fundamentado y, cuando fue necesario, mediante revisiones complementarias, lo que contribuyó a reducir la influencia de interpretaciones individuales, metodológicas y a garantizar la transparencia y reproducibilidad del proceso.

Análisis y síntesis de la literatura.

Inicialmente el análisis se desarrolló mediante la construcción de tres matrices de datos. En la primera se sistematizó la información según la base de datos de origen, fecha, número de resultados y país. En la segunda, los documentos se clasificaron por autor y fecha, título, tipo de documento y referencia bibliográfica. Posteriormente, se realizó un análisis preliminar de los documentos a través de una tercera matriz que incluyó: autor, título, resumen, palabras clave, objetivo del estudio, método de obtención de datos y principales aportaciones. Este procedimiento permitió identificar y extraer los elementos más relevantes de las prácticas de enseñanza inclusivas implementadas por docentes en aulas regulares de educación primaria y secundaria. En la tercera fase, se aplicó un análisis temático de resultados y conclusiones de los estudios, para ello, se aprovechó el software ATLAS.ti v9, a partir del cual se generaron 101 códigos que fueron agrupados en 13 categorías provisionales, hasta consolidar una síntesis con 10 categorías principales.

Resultados y discusión

Teniendo en cuenta el análisis y síntesis de los 32 artículos seleccionados se identificaron diez categorías, las cuales se presentan en la Tabla IV.

Tabla IV. Prácticas de enseñanza inclusivas

Categoría	Prácticas de enseñanza inclusivas	Autores
Agrupación	Agrupación (mixta, flexible y por rendimiento), grupos de apoyo e implantación por cascada.	Gheysens et al. (2021); D'Angelo, S. & Singal, N. (2024) y Xenofontos et al., (2024) y Curry, K. A., et al. (2024).
Aprendizaje	Aprendizaje colaborativo, cooperativo, entre iguales, activo, individualizado, basado en proyectos (ABP), significativo, por repetición, dialógico, por competencias, de dominio, aprendizaje-servicio y aprendizaje diferenciado (explicaciones multimodales, desafío del chile, centrado en el alumno y preguntas de diagnóstico).	Bernaschina, D. (2025); Teo, T. W. & Pua, C. Y. (2021); Kamran, M. et al. (2025); Gajardo et al., (2023); Chacón-Yandún et al., (2024); Jiménez y Drago (2023) y Woodcock, S., et al. (2022).

Enfoques de instrucción	Instrucción (diferenciada, para toda la clase, adaptativa, directa y meditativa), zona de desarrollo próximo, enfoque multinivel, andamiaje, ritmo ajustado y claridad instructiva.	Patey, M. J. et al. (2021); Le Fanu, G., et al. (2025); Mabasa-Manganyi, R. (2023) y Losberg, J., & Zwodziak-Myers, P. (2021).
Gestión de aula	Entornos de aprendizaje, refuerzo positivo, gestión del comportamiento, relaciones asociativas y positivas, establecimiento de rutinas y de normas básicas, mostrar talentos y fortalezas.	Singh & Pallai (2023); Bolourian, Y. et al. (2022) y Durán-Martínez, R. et al. (2024).
Materiales	Materiales adaptados, recursos concretos y manipulativos, ayudas visuales, presentación de la información en diferentes formatos, mapas de aprendizaje, juegos educativos.	Smit, R. et al. (2024); Bolourian, Y. et al. (2022) y Durán-Martínez, R. et al. (2024).
Metodologías de enseñanza	Enseñanza (diferenciada, adaptativa, previa, individualizada), enseñanza y aprendizaje flexibles, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), metodologías activas, estrategia instructiva colaborativa y, preguntas y debates personalizados.	Cunha, R. (2022); Prediger, S., & Buró, R. (2021); Kaptcia, S. (2024); Ardenlid, F., et al. (2025) y Gelizon, M. J. B. (2024).
Currículo y planeación	Ajustes razonables, diseño del currículo en espiral, ajustes en el plan de estudios, estrategias de planificación curricular, planificación diferenciada (objetivos de aprendizaje individualizados) y planificación universal (un objetivo compartido).	Muntaner-Guasp, J. J. et al. (2022), Patey, M. J. et al. (2021); Kamran, M., et al. (2024); Cunha, R. (2022); Kaptcia, S. (2024).
Evaluación y seguimiento	Evaluación input-output y evaluación entre pares.	Muñoz-Martínez, Y. et al. (2021), Gelizon, M. J. B. (2024) y Curry, K. A., et al. (2024).
Medios y artefactos digitales	Plataformas de aprendizaje, pizarras digitales, herramientas de interacción, software de accesibilidad, pantallas en braille, aplicaciones adaptativas, herramientas de accesibilidad, realidad aumentada, teclados y ratones adaptados, dispositivos de asistencia, sistemas de emisión de voz, guantes robóticos, recursos educativos abiertos, lectores de pantalla, aplicaciones de conversión de texto a voz, dispositivos móviles, tabletas y robótica, ClassDojo, tecnologías de comunicación, dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa.	Moreno-Pinillos et al., (2024); Borja-Ramos, (2025); Zamora y Colmenero (2025), Navas-Bonilla, C. D. R. et al. (2025) y Feio Lima, R. et al. (2021).
Tareas y actividades	Tareas diferenciadas y con distintos niveles de dificultad, trabajo seleccionado por el alumno, aprendizaje más allá del aula, técnicas de visualización, actividades y artefactos, división de tareas complejas, tiempo extra, aprender a aprender, técnicas de estudio y actividades sencillas, familiares y fácilmente modificables.	Cunha, R. (2022); Kaptcia, S. (2024) y Ardenlid, F., et al. (2025).

Nota. Síntesis de prácticas de enseñanza inclusivas identificadas en la revisión de literatura. Fuente. Elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos reflejan en la labor docente una apropiación de prácticas de enseñanza que promueven la inclusión mediante la traslación de principios de equidad y accesibilidad, establecidos en la norma, en actuaciones puntuales en el aula, diferenciadas y resignificadas en contextos urbanos y rurales. A continuación, se describen las prácticas docentes que

favorecen la enseñanza inclusiva, detallando cada una de las diez categorías presentadas en los resultados.

Agrupación

La enseñanza mediante el agrupamiento se reconoce como un factor central en las prácticas de educación inclusiva, ya que promueve el apoyo entre pares y la participación del estudiantado a través de actividades colectivas, individuales y grupales [12], [25] y [31]. En consecuencia, se identificaron diferentes formas de agrupación descritas de la siguiente manera: las agrupaciones mixtas integran habilidades y conocimientos heterogéneos en torno a un objetivo común [25] y [32]. La agrupación flexible, caracterizada por la movilidad de los estudiantes entre grupos, responde a necesidades emergentes del proceso pedagógico [11], [33] y [34]. A su vez, los grupos de apoyo, atienden requerimientos específicos, en ocasiones incluso más allá del aula [35] y [36]. De la misma manera, la implantación por cascada posibilita que estudiantes con mayor dominio académico acompañen a sus pares más jóvenes, fortaleciendo tanto el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales [37] y [38]. Finalmente, aunque la agrupación por rendimiento se ha asociado con riesgos de microexclusión al generar etiquetas y diferenciaciones contrarias a los principios de la educación inclusiva, algunos docentes la emplean de forma puntual como estrategia para diversificar las tareas y promover la mentoría de estudiantes con mayor desempeño hacia aquellos que requieren apoyo adicional [15] y [38]. Considerando lo anterior, uno de los componentes más destacados por los docentes para operacionalizar las prácticas inclusivas se da mediante las distintas formas de interacción social, más que por lineamientos normativos, lo que muestra una adquisición práctica de la pedagogía inclusiva.

Aprendizaje

Respecto a los tipos de aprendizaje identificados en la revisión como prácticas propias de la pedagogía inclusiva, el aprendizaje colaborativo y cooperativo sobresale como una de las modalidades más implementadas en aulas con enfoques interactivos y participativos. Este tipo de aprendizaje responde a la diversidad de perfiles y necesidades, fomenta la reciprocidad, la asunción de roles activos y la participación en todas las fases del proceso pedagógico. Asimismo, favorece el desarrollo de vínculos, habilidades socioemocionales y el aprendizaje dialógico [8], [10], [31], [33] - [36], [38] - [40]. Otro componente clave de la inclusión educativa es el aprendizaje activo, particularmente beneficioso para estudiantes con NEAE [41] y [42], ya que requiere la implementación de actividades variadas, la repetición y el repaso, además de la simplificación de contenidos y el uso de instrucciones breves [41]. En esta misma línea, el aprendizaje individualizado y diferenciado adquiere especial relevancia en este ámbito, pues mediante la instrucción diferenciada los docentes emplean explicaciones multimodales, actividades de diagnóstico y propuestas de reto, junto con otras dinámicas que favorecen un enfoque centrado en las necesidades de cada estudiante y atienden a las diversas modalidades de aprendizaje presentes en el aula [12], [36] y [43].

De igual forma, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología inclusiva que dinamiza el proceso educativo al estimular el pensamiento creativo y la resolución de problemas reales, transformando las experiencias pedagógicas en aprendizajes significativos que trascienden el aula [17], [44] y [45]. Por su parte, el aprendizaje-servicio comparte rasgos con el ABP, aunque se diferencia en que integra de manera explícita la formación académica con el servicio a la comunidad [45]. A estas prácticas se suman el aprendizaje por competencias, que

permite monitorear y ajustar el progreso de los alumnos [32], y el aprendizaje de dominio, que asegura la consolidación de competencias antes de avanzar en el currículo [25]. Resumiendo lo planteado y teniendo en cuenta, la recurrencia de la colaboración y cooperación en las prácticas inclusivas, se infiere que los docentes dan prioridad a la participación y el compromiso de los estudiantes, principalmente en contextos heterogéneos que demandan una mayor flexibilidad pedagógica.

Enfoques de instrucción

En el marco de las prácticas de enseñanza inclusivas, los docentes implementan diversas formas de instrucción orientadas a responder a la heterogeneidad del aula. Por lo cual, la instrucción diferenciada se destaca por su capacidad para adaptar métodos, actividades y recursos a las diferentes formas de aprendizaje, convirtiéndose en un enfoque centrado en el estudiante [11], [15], [43], [46] y [47]. Del mismo modo, el andamiaje representa un apoyo temporal en la enseñanza, cuyo propósito es ser retirado progresivamente [34], [37], [46] y [48], mientras que la claridad instructiva se fundamenta en la comunicación precisa, estructura definida y dominio disciplinar [11], [49] y [50].

De la misma forma, el ritmo ajustado y la instrucción para toda la clase son implementados para regular la velocidad de las lecciones, articulando un currículo flexible y garantizando explicaciones claras y adaptadas a diferentes contextos, lo que favorece un aprendizaje ubicado en el nivel competencial y alineado con la zona de desarrollo próximo del estudiante [25], [37], [45] y [51]. Algo semejante ocurre con la instrucción adaptativa, que ajusta continuamente la enseñanza a los ritmos y modos individuales mediante el monitoreo del progreso y la instrucción directa, la cual orienta el aprendizaje de manera explícita y gradual, con apoyo docente en la práctica [11], [43], [46] y [49]. Finalmente, la instrucción meditativa hace énfasis en la reflexión como un recurso formativo y se articula con el enfoque multinivel, que estructura la enseñanza mediante múltiples etapas de intervención [16] y [52]. En definitiva, los enfoques de instrucción surgen como una tendencia en la cual el docente asiste como un mediador al adaptar y posibilitar el avance progresivo de la enseñanza.

Gestión de aula

Uno de los componentes necesarios para la enseñanza inclusiva es la gestión de aula, dado que favorece un entorno de aprendizaje estructurado, acogedor y accesible, que promueve la participación y el bienestar de todos los estudiantes, indistintamente de sus capacidades. En particular, estos ambientes inclusivos propician la valoración del estudiante, así como la comodidad en el aula, transformándola en una atmósfera segura, motivadora y enriquecedora [8], [16], [36] - [38] y [41]. Por tal motivo, los docentes favorecen la construcción de relaciones asociativas y positivas, presentando los objetivos de forma estimulante, resaltando las fortalezas e intereses, y manteniendo altas expectativas a través del reconocimiento de los logros individuales y colectivos [16]. En esta misma línea, la gestión del comportamiento se orienta hacia un modelo de disciplina positiva, que utiliza refuerzos positivos, mediante sistemas de recompensas interactivas, junto con el establecimiento de normas básicas [12], [25], [36], [38] y [50]. De forma similar, los docentes implementan las rutinas y avisos previos para fomentar la cooperación y preparar a los discentes hacia la responsabilización de nuevos retos [16]. Como recurso final, la visibilización de talentos y fortalezas es otra herramienta para la gestión de comportamientos observables en el aula [53]. Los hallazgos sugieren que

la inclusión no se debe exclusivamente a la realización de ajustes a nivel metodológico, sino también a una centralización en la gestión de aula, reflejada en la construcción deliberada de ambientes pedagógicos que fomenten los principios de la educación inclusiva.

Materiales

Otra de las prácticas de enseñanza reconocidas desde la perspectiva inclusiva, está relacionada con el uso de recursos adaptados, ya que favorecen la participación, el trabajo activo y la colaboración [17], [25], [36], [37] y [39]. Por esta razón, los recursos concretos y manipulativos implicados en la enseñanza deben ser innovadores, de fácil acceso y con capacidad de adaptación a las diversas necesidades y características de los alumnos, dando como resultado múltiples vías para la comprensión, al tiempo que reducen la ansiedad y fortalecen la confianza en el aprendiz [12], [36], [42], [46] y [48]. Similarmente, las ayudas visuales y la presentación de la información en diferentes formatos se despliegan con el propósito de facilitar la comprensión de los contenidos mediante la activación de la atención, el interés y la motivación durante el proceso formativo [12], [52] y [53].

Metodologías de enseñanza

En relación con las metodologías para la enseñanza inclusiva, la enseñanza diferenciada se establece como eje central, siendo indispensable para ajustar el contenido, el proceso y el producto de acuerdo con las competencias, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes [34] y [52]. Es por ello, que esta práctica se complementa con la enseñanza y el aprendizaje flexible, como consecuencia de un currículo abierto, adaptable, versátil en el proceso evaluativo, y en el registro del aprendizaje, el cual otorga la posibilidad de elegir diferentes actividades, y, a pesar de que éstas conduzcan a resultados diversos, responden a un mismo objetivo pedagógico [8], [43], [48] y [52]. Por otra parte, la enseñanza adaptativa, la individualizada y el DUA están íntimamente relacionados, debido a que posibilitan una evaluación continua del progreso y la realización de ajustes vinculados a la metodología e instrucción, de acuerdo con las necesidades específicas y universalizando el acceso al aprendizaje [11], [16], [46] y [49]. Ahora bien, las metodologías activas promueven un rol protagónico en el estudiante al reconocer la diversidad de perfiles, el aprendizaje autónomo y significativo mediante dinámicas interactivas [25], [32] y [41]. En consecuencia, estas metodologías se articulan con la estrategia instructiva colaborativa que prioriza la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento [8]. De manera semejante, la enseñanza previa aporta con antelación los contenidos, beneficiando sustancialmente a los estudiantes que exigen más tiempo para el análisis o múltiples exposiciones a la información [36] y [48]. Por último, la personalización de preguntas y debates estimulan el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión [25]. En resumen, estas metodologías, transitan desde modelos estandarizados hacia la flexibilización, valorando la diversidad como eje central de la enseñanza en correspondencia con los principios del DUA.

Currículo y planeación

Uno de los pilares de las prácticas inclusivas es la planeación. Por ello, la planificación diferenciada figura como una de las más comunes en el quehacer docente y está cimentada en la elaboración de planes de aprendizaje con objetivos individualizados y tareas adaptadas, con el fin de atender las necesidades de los alumnos desde el principio del proceso de enseñanza [39], [48] y [54]. Igualmente, en la planificación universal el docente propone un mismo objetivo con actividades flexibles y modificaciones instruccionales, adaptando la lección según las necesidades [16] y [37]. Por consiguiente, las estrategias de planificación curricular requieren la implementación de distintos currículos o la flexibilización de los existentes. Por tanto, el enfoque multinivel y el DUA permiten ajustarlo mediante la organización de la enseñanza en respuesta a la diversidad, a través de las Medidas de Apoyo al Aprendizaje y a la Inclusión (MPAI) de carácter universal, selectivo y complementario [36], [42], [43] y [52]. En este sentido, resulta lógico afirmar que, la modificación del plan de estudios se debe realizar según los contenidos y a las adaptaciones relacionadas con las preferencias de aprendizaje, donde es necesario implementar recursos manipulativos, visuales y vinculados a los intereses de los estudiantes [8], [34] y [37]. Adicionalmente, las adaptaciones dirigidas a los estudiantes con NEAE se implementan a través de los ajustes razonables que pretenden dar flexibilidad curricular. Por último, es importante mencionar el diseño curricular en espiral, ya que al evitar la introducción de nuevos conceptos simplifica los contenidos hasta que el estudiante alcance un adecuado nivel competencial [39], [47] y [52]. Concretando, la flexibilización del currículo faculta la dinamización en la toma de decisiones pedagógicas en relación a la planeación inclusiva, al garantizar el acceso y la permanencia de todos los alumnos.

Evaluación y seguimiento

La siguiente práctica está relacionada con la evaluación input-output, cuyo propósito es dar un enfoque basado en distintos métodos para activar y representar la información, de manera que los resultados obtenidos sean a través de diferentes estrategias [11]. Es por esto, que la evaluación y seguimiento deben ser aplicadas continuamente como un elemento indispensable para lograr aulas inclusivas. En este sentido surgen la evaluación formativa y sumativa como herramientas que permiten lograr la diferenciación en el aprendizaje de los estudiantes, ya que posibilitan planificar la enseñanza, efectuar adaptaciones de manera inmediata y ofrecer retroalimentación constructiva a partir del seguimiento del progreso y de la reflexión constante sobre la práctica pedagógica [25] y [46]. Por lo anterior, para lograr dichas adaptaciones, es necesario modificar el proceso evaluativo, por ejemplo, incorporando rúbricas, exámenes orales, pruebas cortas, guías o la exposición del producto de diferentes formas (audio, video, imagen o texto) [8], [15], [31], [41], [52] y [48]. Y para terminar, la autoevaluación y coevaluación cumplen una función reflexiva de corresponsabilidad y colaboración en la enseñanza y aprendizaje del estudiante [38].

Medios y artefactos digitales

La educación inclusiva se fortalece mediante la accesibilidad y uso de tecnologías digitales como recurso estratégico, pues estas favorecen la participación y los procesos de aprendizaje en los estudiantes [54]. En este sentido, es recomendable la utilización de medios y artefactos digitales ajustados a las particularidades de cada alumno, teniendo en cuenta que contribuyen al desarrollo de competencias, lenguaje, concentración y memoria de trabajo y, por otra parte, prometen, mayores oportunidades de acceso [8], [25], [39] y [41]. En primer lugar, surgen los artefactos digitales que comprenden: lectores de pantalla, aplicaciones de comunicación aumentativa, recursos digitales adaptados [39], ordenadores, tabletas, ratones alternativos y aplicaciones educativas, que impulsan la enseñanza mediante actividades interactivas como la gamificación [17] y [46]. De igual modo, las herramientas de accesibilidad física y sensorial, tal como los dispositivos adaptados, aportan mayores oportunidades de interacción y simplifican el acceso a la información [25], sirva de ejemplo, la Tecnología de Apoyo (TA) que promueve la autonomía en las tareas cotidianas y disminuyen la dependencia académica [41]. En segundo lugar, emergen los medios digitales, abarcando entornos y aplicaciones virtuales y diversas plataformas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), que permiten experiencias inclusivas, interactivas y colaborativas. A ello se suman software especializados de conversión de texto a voz, sistemas de reconocimiento de voz, pizarras digitales interactivas y audiolibros [17], [40] y [48]. Finalmente, tecnologías modernas como la realidad aumentada, la realidad virtual y la robótica educativa ofrecen experiencias inmersivas y personalizadas que enriquecen la enseñanza, en particular para quienes enfrentan barreras con los métodos tradicionales [42]. Ahora bien, a pesar de que la integración pedagógica de estos recursos representa múltiples beneficios para atender la diversidad, su incorporación efectiva esta influenciada por las condiciones contextuales, con exigencias particulares en escenarios rurales y en varios casos por restricciones en el acceso a tecnología.

Tareas y actividades

Las tareas diferenciadas y aquellas con distintos niveles de dificultad se distinguen por su flexibilidad y se consolidan como una de las prácticas de enseñanza más empleadas para favorecer la diferenciación en contextos de aulas heterogéneas. Razón por la cual, las múltiples formas de resolución de dichas tareas motivan a los estudiantes hacia la participación, asegurando la implicación de cada integrante de acuerdo con el nivel de dominio y ritmo de aprendizaje, por lo que, el docente al planear previamente las tareas diferenciadas promueve la autonomía en el discente. Por ejemplo, el desafío del chile se plantea mediante tres retos los cuales permiten que el estudiante elija uno de ellos de forma independiente en función del nivel confianza y la capacidad de resolución de este [12], [35], [36], [38], [43], [48] y [49]. Por otra parte, las actividades sencillas, familiares y fácilmente modificables resultan ser una estrategia útil durante el desarrollo de las lecciones, debido a que pueden organizarse a modo de tareas (acciones comunes y rutinarias) o retos (con mayor demanda cognitiva). Conforme a

lo anterior se recomienda que estén vinculadas a los intereses de los estudiantes, y se de uso de medios alternativos que incorporen contenidos auténticos, técnicas de visualización, actividades y artefactos manipulativos o digitales [16], [25] y [41], lo que transforma la experiencia de aprendizaje y lo conduce a trascender el aula. Igualmente, la división de tareas es otra práctica en la cual se fracciona el procedimiento en etapas accesibles, concediendo tiempo extra para culminarlas. De manera complementaria, el fortalecimiento de la capacidad de aprender a aprender, acompañado de la formación en técnicas de estudio, optimizan el proceso de aprendizaje [8] y [15]. Por último, la diferenciación de tareas se consolida como un eje central en el marco de las diversas estrategias pedagógicas orientadas hacia la inclusión al fomentar la participación, la autonomía y el aprendizaje significativo en aulas regulares.

Conclusiones

De forma general, la revisión de alcance proporcionó la identificación de un repertorio de prácticas de enseñanza inclusivas, aunque, cabe añadir que la evidencia de estudios en contextos rurales se encontró de forma dispersa y acotada. De esta manera, dichas prácticas comprenden las metodologías, estrategias y acciones desarrolladas por los docentes en las aulas, estructurándolas como un proceso integral permeado por múltiples factores y caracterizado por la flexibilidad, la adaptación y la diferenciación, favoreciendo la construcción de entornos equitativos y accesibles al incrementar las oportunidades de aprendizaje y potenciar la participación, autonomía y confianza de los alumnos, especialmente para aquellos estudiantes que presentan NEAE.

Por otra parte, a pesar de que la agrupación por rendimiento no responde a los principios de la educación inclusiva, en la actualidad aún se aplica en ciertos contextos educativos, lo que expone tensiones en la normatividad que orienta la inclusión y su implementación en las aulas. Asimismo, los hallazgos sugieren que las prácticas docentes inclusivas adquieren otro sentido según el contexto, singularmente en ambientes rurales donde las condiciones socioeducativas y tecnológicas en ocasiones alzan barreras que dificultan su adecuada realización.

Para finalizar, en futuras investigaciones relacionadas con prácticas de enseñanza inclusivas se recomienda priorizar el estudio, desde un enfoque contextual y comparativo de las metodologías diferenciadas y estrategias de agrupación en ambientes rurales y urbanos, que lleve a la comprensión de la manera en la cual los docentes adoptan la normatividad en educación inclusiva y la resignifican en dichos contextos, mediante un análisis diferencial entre sus realidades que aporte conocimiento transferible y ajustado para lograr el avance de metodologías, estrategias y acciones que atiendan las diversas necesidades educativas de los estudiantes.

Referencias

[1] UNESCO, “Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales”, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Cali-

dad, (Salamanca, España), pp. 47, 1994. [Online]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

[2] UNESCO, “El Desarrollo Sostenible comienza con la Educación. Como puede la educación contribuir a los objetivos propuestos para después de 2015”, 2014. [En línea]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508_spa

[3] M. A. Segura Castillo, & M. Quiros Acuña, “Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende”. *Revista Educación*, vol. 43, no. 1, pp. 1-20, Enero 2019. <https://doi.org/doi:10.15517/revedu.v43i1.28449>

[4] UNESCO, “Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all”, 2005. [Online]. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

[5] M. A. Gamboa Robles, O. Terré Camacho, M. Alatorre Wells, M. J. Maldonado Figueroa, y M. A. Quiroz Leyva, “Habilitación pedagógica del docente para atender a la diversidad desde el enfoque inclusivo”, *GADE*, vol. 4, no. 2, pp. 89-112, Julio-Diciembre 2024. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/423>

[6] A. Ocampo, “La educación inclusiva no es un cliché, ni un mensaje de propaganda”. *La Clave*, Enero 2022. [Online]. Disponible en: https://www.academia.edu/68876712/La_educacion_inclusiva_no_es_un_cliche_ni_un_mensaje_de_propaganda

[7] G. Edelstein, “Problematizar las prácticas de la enseñanza”, *Perspectiva*, vol. 20, no. 2, pp. 467–482, julio 2002. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10468/10008/31670>

[8] A. Singh & P. Pallai, “Paving the Way Ahead: A Systematic Literature Analysis of Inclusive Teaching Practices in Inclusive Classrooms”, *J. Educ. Cult. Psychol. Stud.*, vol. 31, no. 27, pp. 157-171, Junio 2023. doi: <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-sipa>

[9] S. S. Villalba Pacheco, “Reflexionar la escuela desde la diversidad: La Atención a La Población con Discapacidad en El Marco de la Educación Inclusiva”, *Ciencia Latina*, vol. 7, no. 6, 321-337, diciembre 2023. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8689

[10] K. Gajardo Espinoza, S. Martínez Scott y L. Torrego Egido. “Ser inclusivo en un contexto excluyente: un estudio de caso en el aula rural”, *RIE*, vol. 21, no. 3, pp. 531-549, Octubre 2023. DOI: <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4986>

[11] E. Gheysens, E. Consuegra, N. Engels & K. Struyven, “Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices”, *Teach. Teach. Educ.*, vol. 100, Abril 2021. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103210>

[12] R. Durán-Martínez, E. González-Ortega, E. Martín-Pastor & E. Pérez-García, “Inclusive teaching practices implemented in primary school bilingual programmes in Spain: Teachers’ views and associated factors”, *System*, vol. 124, Julio 2024. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103393>

- [13] G. H. Cortés y A. R. Figueroa, “Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en contexto rural”, *Revista de Trabajo Social*, vol. 94, pp. 65-73. Agosto, 2021. <https://doi.org/10.7764/rts.94.65-73>
- [14] P. A. Restrepo García, A. P. Díaz Muriel, y D. Cuartas Ortiz, “Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva”, *Siglo Cero*, vol. 55, no. 4, pp. 87–112, Noviembre 2024. <https://doi.org/10.14201/sce-ro.31644>
- [15] K. A. Curry, J. Olsen, E. Harris, C. Garnett & D. Danderson, “Inclusive settings in Belizean primary schools: A focus on teacher practices”, *JGER*, vol. 8, no. 1, pp. 1-18, Marzo 2024. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.8.1.1263>
- [16] M. J. Patey, Y. Jin, B. Ahn, W. I. Lee & K. J. Yi, “Engaging in inclusive pedagogy: how elementary physical and health educators understand their roles”, *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 27, no. 14, pp. 1659–1678, Abril 2021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916102>
- [17] C. D. R. Navas-Bonilla, J. A. Guerra-Arango, D. A. Oviedo-Guado & D. E. Murillo-Noriega, “Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics”, *Front. Educ*, vol. 10, Febrero 2025. doi:10.3389/educ.2025.1527851
- [18] M. Y. Gutiérrez-Ríos, A. d. R. Pineda Robayo, & L. M. Castro Álvarez, “A pedagogical outlook on how disability and inclusive education are perceived in educational rural contexts”, *Int. J. Educ. Psychol.*, vol. 13, no. 1, pp. 189-207, Diciembre 2023. DOI 10.24310/ijne.12.2023.17831
- [19] Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 1421 de 2017, “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”*, Bogotá, Colombia, Agosto 29, 2017. [En línea]. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- [20] O. Moliner, P. Arnaiz y A. Sanahuja, “Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva?” *Educación XX1*, vol. 23, no. 1, pp.173-195, 2020. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- [21] L. Ayala-Quiñones, y M. Aravena-Domich, “Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander – Colombia”, *Ciencia Latina*, vol. 6, no. 2, pp. 308. (2022). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2078>
- [22] D. C. Buitrago Bejarano, “Evaluación psicopedagógica de los roles y las experiencias docentes en las prácticas educativas inclusivas colombianas”, *Páginas de Educación*, vol. 17, no. 2, Julio-Diciembre 2024. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.3675>
- [23] E. Marulanda y J. Collazos Aldana, “Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad”. *Psicología desde el Caribe*, vol. 41, no. 3, pp. 53-79, Septiembre-Diciembre

2024. <https://dx.doi.org/10.14482/psdc.41.3.369.015>

[24] E. Danniels & A. Pyle, "Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: kindergarten teachers' perspectives", *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 28, no. 5, pp. 457-474, Junio 2021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941316>

[25] F. Ardenlid, J. Lundqvist & L. Sund, "A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students", *Int. J. Educ. Res. Open*, vol. 8, Enero 2025. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100439>

[26] L. Codina, C. Lopezosa, y P. Freixa, "Scoping reviews en trabajos académicos en comunicación: frameworks y fuentes," en *Información y Big Data en el sistema híbrido de medios*, A. Larrondo Ureta, K. Meso Ayerdi, y S. Peña Fernández, Eds. Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2022, ISBN: 978-84-1319-412-7. <https://www.lluiscodina.com/wp-content/uploads/2022/05/scoping-reviews-comunicacion.pdf>

[27] H. Arksey & L. O'Malley, "Scoping studies: Hacia un marco metodológico", *Int. J. Soc. Res. Methodol.*, vol. 8, no. 1, pp. 19-32, Febrero 2005. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

[28] I. Kushnir, "Thematic analysis in the area of education: a practical guide", *Cogent Educ.*, vol. 12, no. 1, Marzo 2025. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645>

[29] L. Codina, "Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales", (Barcelona) Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Comunicación, Máster Universitario en Comunicación Social; 87 p. Mayo 2018. <https://repositori.upf.edu/items/224872e9-6f79-4666-8ad9-07aad198aa97>

[30] M. J. Page, J. E. McKenzie, P. M. Bossuyt, I. Boutron, T. C. Hoffmann, C. D. Mulrow, et al., "La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la presentación de informes de revisiones sistemáticas," *BMJ*, vol. 372, p. n71, 2021, doi: 10.1136/bmj.n71

[31] Y. Muñoz-Martínez, F. Gárate-Vergara, & C. Marambio-Carrasco, "Training and support for inclusive practices: Transformation from cooperation in teaching and learning", *Sustainability*, vol. 13, no. 5, Febrero 2021. <https://doi.org/10.3390/su13052583>

[32] J. J. Muntaner-Guasp, B. Mut-Amengual y C. Pinya-Medina, Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Rev. Electr. Educare.*, vol. 26, no. 2, pp. 1-21, Mayo-Agosto 2022. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>

[33] N. C. Chacón-Yandún, M. L. Mendoza-Figueroa, T. M. Changoluisa-Velasco, J. V. Cachi-puendo-Imbaquingo, y D.D. Gomez-Vargas, "Estrategias de aprendizaje entre iguales en aulas diversas: un enfoque descriptivo", *Retos de la Ciencia*, vol. 1, no. 4, pp. 86-98, Septiembre 2024. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.8>

[34] R. Smit, A. Roggensinger, M. Matic, & E. Moll, "Teachers' noticing in inclusive and special school systems: The same or different?", *Eur. J. Spec. Needs Educ.*, vol. 1, no. 16, Noviembre 2024. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421109>

[35] C. Xenofontos, Y. Solomon & H. Knudsmoen, "Norwegian teachers' perspectives on inclu-

sive practices in the mathematics classroom”, *Int. J. Inclusive. Educ.*, vol. 129, pp. 1-17, Junio 2024. DOI: 10.1080/13603116.2024.2361347

[36] J. Losberg & P. Zwozdiak-Myers, “Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England”, *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 28, no. 4, pp. 402-422, Junio 2021. DOI: 10.1080/13603116.2021.1946722

[37] S. D’Angelo & N. Singal, “Inclusive education in the Dominican Republic: teachers’ perceptions of and practices towards students with diverse learning needs”, *Front. Educ.*, vol. 9, Mayo 2024. doi: 10.3389/feduc.2024.1387110

[38] S. Woodcock, U. Sharma, P. Subban, & E. Hitches, “Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers’ engagement with inclusive practices”. *Teach. Educ.*, vol. 117, Junio 2022. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

[39] M. G. Borja-Ramos, “Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica”, *Cognopolis. RIIEP*, vol. 3, no. 1, pp. 1-21, Enero 2025. <https://doi.org/10.62574/1nvav464>

[40] G. R. Zamora Andrade y F. Colmenero Fonseca, “Innovación Pedagógica: Inclusión y Diversidad en la Educación”, *Ciencia Latina*, vol. 9, no. 1, pp. 1420-1429, Enero-Febrero 2025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15897

[41] M. Kamran, A. B. Kazimi y S. Siddiqui, “Optimising the teaching and learning process for children with special educational needs in an inclusive school: A SOAR analysis in Karachi, Pakistan”, *Br J Spec Educ.*, vol. 52, no. 1, pp. 37-48, Febrero 2025. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12569>

[42] R. Feio Lima, C. M. Ignatius Nogueira y C. Boscaroli, “Pesquisa em tecnologias digitais e recursos didáticos manipulados em Educação Matemática Inclusiva nos Anais do I ENEMI”, *Debate Educação Matemática*, vol. 5, no. 11, pp. 1-23, Agosto 2021. DOI: <https://doi.org/10.46551/emd.e202117>

[43] R. Mabasa-Manganyi, “Factors Influencing Foundation Phase Rural Teachers’ Understanding and Practices in Selecting Inclusive Teaching Strategies”, *S. Afr. J. Child. Educ.*, vol. 13, no. 1, Febrero 2023. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1382850>

[44] C. Jiménez Castaño y L. A. Drago Cárdenas, “Proyectos pedagógicos productivos: elementos dinamizadores de prácticas pedagógicas inclusivas”, *Praxis*, vol. 19, no. 1, pp. 123-142, abril 2023. <https://doi.org/10.21676/23897856.3898>

[45] D. Bernaschina, “Approaches to inclusive collaborative learning in art education in Chile”, *Educ. Res. Rev.*, vol. 56, pp. 116-131, Enero 2025. DOI: 10.33418/education.1416615

[46] M. J. B. Gelizon, “Qualitative exploration in mainstreaming classroom inclusivity through the lenses of anti-bias education (ABE)”, *Environment and Social Psychology*, vol. 9, no. 11, Noviembre 2024. doi:10.59429/esp.v9i11.3233

[47] M. Kamran, N. Bano, & S. Siddiqui, “A SWOT: Thematic Analysis of Pedagogical Practices at Inclusive School of Pakistan”, *Sociedades*, vol. 14, no. 21, Febrero 2024. <https://doi.org/10.33418/education.1416615>

org/10.3390/soc14020021

[48] S. Kapcia, "Enabling access: Reflecting on inclusive education practice", *Support for Learning*, vol. 39, pp. 203–207, Septiembre 2024. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12506>

[49] S. Prediger & R. Buró. "Fifty ways to work with students' diverse abilities? A video study on inclusive teaching practices in secondary mathematics classrooms", *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 28, no. 2, pp. 124 -143, Mayo 2021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1925361>

[50] T. W. Teo & C. Y. Pua, "Embracing Inclusivity through Pedagogical Practices: Case Studies from Singapore Science Lessons", *Asia Pacífico. Educ. Rev*, vol. 7, no. 2, pp. 235-279, Octubre 2021. <https://doi.org/10.1163/23641177-bja10027>

[51] G. Le Fanu, M. Kawane, & M. S. Tesni, "Inclusion into what? Education provision for students with disabilities and additional learning needs in Papua New Guinea", *Int. J. Educ. Dev.*, vol. 113, no. 2, Enero 2025. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103216>

[52] R. Cunha, "Diseño universal para el aprendizaje en la enseñanza de la educación moral y religiosa católica" *REIPE*, vol. 9, no 0, pp. 272–283, Enero 2022. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8913>

[53] Y. Bolourian, A. Losh, N. Hamsho, A. Eisenhower, & J. Blacher, "General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies", *J. Autism Dev. Disord.*, vol. 52, no. 9, pp. 3977-3990, Septiembre 2022. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>

[54] C. Moreno-Pinillos, B. Vigo-Arrazola, y P. Lasheras-Lalana, "Discursos y percepciones del profesorado sobre el uso de los medios digitales en escuelas rurales de especial dificultad", *Educación*, vol. 60, no. 2, pp. 337-356, Junio 2024. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2028>