

Educación Inclusiva

Fundamentos, Tensiones y Desafíos en Contextos Contemporáneos

Perspectivas Teóricas y Prácticas para una Escuela Equitativa



EDITORIAL MMS PUBLICACIÓN SEMESTRAL DEL GRUPO EUP
JUAN MONTALVO.

DIRECTOR: *Ramiro Enrique Guaman Chavez*

EDITOR: *Yadira Natalia Vergara Cuadros*

COORDINADORA EDITORIAL: *Ruth Peñafiel*

COMITÉ EDITORIAL:

- *Máximo Damián Valdera.*
- *Iván Fernández-Suárez.*
- *Mejía Calderón Aníbal Gilberto.*
- *Cedeño Alcívar Lenin Landívar.*
- *Guerra Herrera Kleber Santos.*
- *Maldonado Cañizares Paola Robertina.*
- *Sandoval Sandoval Edwin Marcelo*

ASISTENTES: *Adrián Delgado*

ISSN: 978-9907-9506-8-7

Número 1: febrero 2026

Impresión Digital: © EUP Juan Montalvo

Teléfonos: (5932) 0994735813

Correo electrónico: mmseditorial@gmail.com

ISBN: 978-9907-9506-8-7



Los libros y capítulos de este número son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no expresan una postura institucional. Está permitida la reproducción total o parcial de cualquier artículo con la condición de que se cite la fuente.

Primera Edición, 2026

Cámara Ecuatoriana del Libro con registro editorial No: 194120

Educación Inclusiva: Fundamentos, Tensiones y Desafíos en contextos contemporáneo

Jácome Vélez Tito Gimmy

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas
tito.jacome.velez@utelvt.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-7216-5766>
Ecuador

López Martha Cecilia

Investigador Independiente
lopezceciliamartha@hotmail.com
martha.leilani1234@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-7641-4875>
Ecuador

Carmen Dolores Gracia García

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas
carmen.gracia.garcia@utelvt.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-9072-3572>
Ecuador

Montaño Escobar Emérita

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas
emerita.montano.escobar@utelvt.edu.ec
emeritamontao79@gmail.com
<https://orcid.org/009-0004-5274-5757>
Ecuador

Angulo Quiñónez Olga Graciela

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas
olga.angulo@utelvt.edu.ec
olgagracielaangulo12@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-8030-6749>
Ecuador

Mina Orobio Juana Octabina

Investigadora Independiente
juanamina@yahoo.com.
<https://orcid.org/0009-0007-7876-8051>
Ecuador

Cantos Vera Jairo Demetrio

Unidad Educativa” Sergio Núñez”
Unidad Educativa fiscomisional “José María Velaz” S.J extensión 93 “A”,
jairod.cantos@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0007-3545-9849>
Ecuador

Aguilar Álvarez Grey del Carmen

Unidad Educativa” Sergio Núñez”
grey.aguilar@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-9571-618X>
Ecuador

Ortiz Quishpi Martha Cecilia

Unidad Educativa” Sergio Núñez”
martha.ortiz@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-2997-053X>
Ecuador

Cueva Guaman Meri Vitalia

Unidad Educativa” Sergio Núñez”
meri.cueva@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0009-4899-2137>
Ecuador



Pin Pin Griselda Emilia

Unidad Educativa” Sergio Núñez”
Griselda.pin@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0006-4867-0056>
Ecuador

Olga María Robles Cangó

Investigadora Independiente
olgam.robles@docentes.educacion.edu.ec
Roblesolga188@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-3545-9849>
Ecuador

Ortiz Bautista Malve Asalia

Unidad Educativa” 10 de septiembre”
Malve.Ortiz@educacion.gob.ec
malve.ortiz@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-3545-9849>
Ecuador

Chila Ortiz Nelly Irene

Investigadora Independiente
nelly.chila@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-5331-4002>
Ecuador

RESUMEN

Este libro ofrece un examen crítico de los desafíos conceptuales, epistemológicos y prácticos en el panorama contemporáneo de la educación inclusiva. La revisión sistemática de la literatura muestra una constante disonancia entre el uso del lenguaje inclusivo en declaraciones internacionales y marcos normativos, por un lado, y las prácticas educativas cotidianas que continúan reproduciendo lógicas homogeneizadoras y excluyentes, por otro. Se identifican la falta de recursos financieros, la escasa preparación del profesorado, los currículos rígidos, las altas cargas de trabajo y la fragmentación de la política educativa como barreras estructurales que dificultan la materialización de la inclusión. Asimismo, se exploran enfoques transformadores como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las metodologías activas, las tecnologías emergentes y la evaluación formativa. En conclusión, se proponen directrices basadas en la evidencia para rediseñar los sistemas educativos, profesionalizar la docencia y establecer estructuras de gobernanza sostenibles que promuevan la equidad y la justicia social.

Palabras clave: Educación inclusiva, barreras estructurales, formación docente, equidad educativa.

ABSTRACT

This book offers a critical examination of the conceptual, epistemological, and practical challenges in the contemporary landscape of inclusive education. The systematic review of the literature reveals a persistent disconnect between the use of inclusive language in international declarations and policy frameworks, on the one hand, and everyday educational practices that continue to reproduce homogenizing and exclusionary logics, on the other. The lack of financial resources, inadequate teacher training, rigid curricula, heavy workloads, and the fragmentation of educational policy are identified as structural barriers that hinder the realization of inclusion. Furthermore, transformative approaches such as Universal Design for Learning (UDL), active methodologies, emerging technologies, and formative assessment are explored. In conclusion, evidence-based guidelines are proposed for redesigning education systems, professionalizing the teaching profession, and establishing sustainable governance structures that promote equity and social justice.

Keywords: Inclusive education, structural barriers, teacher training, educational equity.

ÍNDICE

.....	¡Error! Marcador no definido.
INTRODUCCIÓN GENERAL DEL LIBRO	12
CONCLUSIÓN GENERAL DEL LIBRO	15
CAPÍTULO 1: Fundamentos teóricos y epistemológicos de la educación inclusiva	20
1.1 Conceptualización y evolución de la educación inclusiva.....	20
1.1.1 Definición y principios fundamentales de la educación inclusiva.....	20
1.1.2 Evolución histórica: de la educación especial a la inclusión educativa.....	22
1.1.3 Diferenciación entre integración, inclusión y equidad educativa.....	26
1.2 Enfoques teóricos que sustentan la educación inclusiva	29
1.2.1 Modelo social de la discapacidad y enfoque de derechos humanos	29
1.2.2 Teorías del aprendizaje aplicadas a la inclusión (constructivismo, sociocultural, cognitvismo.	32
1.2.3 Enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	34
1.3 Dimensiones de la diversidad en el contexto educativo	39
1.3.1 Diversidad funcional, cultural y socioeconómica en el aula	39
1.3.2 Interseccionalidad y desigualdades estructurales en educación	42
1.3.3 Inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad y exclusión social.	45
1.4 Debates contemporáneos y desafíos epistemológicos de la educación inclusiva.....	47
1.4.1 Tensiones entre discurso inclusivo y prácticas educativas reales	47
1.4.2 Críticas al modelo inclusivo: limitaciones teóricas y operativas	50
1.4.3 Nuevas perspectivas: educación inclusiva, innovación pedagógica y transformación social	53
CAPÍTULO 2: Políticas educativas y marcos normativos de la inclusión	57
2.1 Marco internacional de la educación inclusiva.....	57
2.1.1 Declaraciones y acuerdos globales sobre inclusión educativa (Salamanca, UNESCO, Agenda 2030)	57

2.1.2	El enfoque de derechos humanos en la educación inclusiva	59
2.1.3	Organismos internacionales y su influencia en las políticas educativas inclusivas	62
2.2	Políticas públicas y legislación nacional en educación inclusiva	65
2.2.1	Marco constitucional y legal de la inclusión educativa	65
2.2.2	Diseño e implementación de políticas educativas inclusivas	67
2.2.3	Evaluación de políticas públicas: avances, limitaciones y brechas estructurales	71
2.3	Brechas entre normativa y práctica en la educación inclusiva.....	73
2.3.1	Factores institucionales que limitan la implementación efectiva	73
2.3.2	Desigualdades territoriales, socioeconómicas y culturales en el acceso educativo	76
2.3.3	Gobernanza educativa, financiamiento y sostenibilidad de la inclusión	79
	CAPÍTULO 3: Estrategias pedagógicas inclusivas: evidencias de lo que funciona	82
3.1	Diseño pedagógico inclusivo y planificación educativa	82
3.1.1	Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la planificación didáctica	82
3.1.2	Adaptaciones curriculares y flexibilización del proceso educativo.....	85
3.2	Metodologías activas para la inclusión educativa.....	87
3.2.1	Aprendizaje cooperativo y colaborativo en contextos diversos	87
3.2.2	Aprendizaje basado en problemas y proyectos como estrategia inclusiva.....	90
3.3	Uso de tecnologías educativas para la inclusión.....	93
3.3.1	Tecnologías de apoyo y accesibilidad digital en el aula	93
3.3.2	Plataformas virtuales y recursos digitales para la personalización del aprendizaje.....	95
3.4	Rol docente en la implementación de prácticas inclusivas	97
3.4.1	Competencias docentes para la educación inclusiva.....	97
3.4.2	Formación continua y desarrollo profesional en contextos inclusivos	100
3.5	Evaluación inclusiva del aprendizaje	103
3.5.1	Evaluación formativa y diversificación de instrumentos evaluativos	103
3.5.2	Retroalimentación inclusiva y seguimiento del progreso individual	105
	CAPÍTULO 4: Fracasos, limitaciones y tensiones en la implementación de la educación inclusiva	108
4.1	Barreras estructurales e institucionales en la educación inclusiva	108
4.1.1	Insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos en contextos educativos	108
4.1.2	Débil formación docente en educación inclusiva	110

4.1.3	Rigidez curricular y limitaciones del sistema educativo tradicional	112
4.1.4	Sobrecarga laboral docente y falta de apoyo institucional.....	115
4.1.5	Fragmentación de políticas educativas y problemas de gestión institucional	117
4.2	Tensiones pedagógicas y desafíos en la práctica educativa inclusiva.....	119
4.2.1	Brecha entre discurso inclusivo y prácticas reales en el aula	119
4.2.2	Estandarización vs. atención a la diversidad: una tensión persistente	121
4.2.3	Evaluación tradicional como mecanismo de exclusión	123
4.2.4	Resistencias culturales e institucionales al cambio educativo.....	125
4.2.5	Inclusión superficial vs. inclusión transformadora: dilemas conceptuales y prácticos	127
Capítulo V. Hacia una educación inclusiva transformadora: propuestas basadas en evidencia		130
5.1	Rediseño del sistema educativo desde un enfoque inclusivo	130
5.1.1	Transformación curricular hacia la flexibilidad y la equidad educativa	130
5.1.2	Integración sistémica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	131
5.2	Fortalecimiento de la formación y profesionalización docente	134
5.2.1	Modelos de formación inicial docente con enfoque inclusivo	134
5.2.2	Desarrollo profesional continuo y comunidades de aprendizaje docente.....	136
5.3	Innovación pedagógica y uso estratégico de la tecnología.....	138
5.3.1	Tecnologías emergentes para la accesibilidad y personalización del aprendizaje.....	138
5.3.2	Ecosistemas digitales inclusivos y educación híbrida	141
5.4	Gobernanza educativa y políticas públicas para la inclusión sostenible.....	143
5.4.1	Articulación interinstitucional y gestión educativa inclusiva	143
5.4.2	Financiamiento, monitoreo y evaluación de políticas inclusivas	146
5.5	Evaluación, seguimiento y mejora continua de la educación inclusiva	149
5.5.1	Sistemas de evaluación con enfoque inclusivo y basado en evidencia	149
5.5.2	Indicadores de impacto y mecanismos de retroalimentación para la mejora continua	151
Referencias Bibliográficas.....		154

Índice de Tablas

Tabla 1	Relación entre el Diseño Universal para el Aprendizaje y los componentes de la educación inclusiva	37
---------	--	----

INTRODUCCIÓN GENERAL DEL LIBRO

La educación inclusiva, por tanto, ocupa un lugar importante en la educación contemporánea: es un principio normativo y ético. Guiada por declaraciones internacionales de referencia como la Declaración de Salamanca y la Agenda 2030, la inclusión educativa ha logrado situar la diversidad entre los valores escolares intrínsecos y el acceso equitativo a la educación en el horizonte ineludible de las políticas públicas. No obstante, al margen de distintos desarrollos discursivos y normativos, los datos empíricos y la teorización más reciente ponen de manifiesto un hecho feo e intransigente: entre el discurso sobre la inclusión y la educación existe una desconexión sistémica grave. Esta tensión, lejos de ser un fenómeno menor, constituye la esencia de los principales escollos, limitaciones y tensiones que atraviesan las prácticas de inclusión en contextos escolares diversos.

El estado actual del análisis del problema (como se puede ver a partir de la investigación abordada en este volumen) muestra que la educación inclusiva se enfrenta a múltiples barreras estructurales, institucionales y pedagógicas que impiden su materialización. Algunas de estas barreras incluyen la escasez de recursos materiales y tecnológicos, prácticas débiles y fragmentadas de formación inicial y continua del profesorado, la rigidez de los currículos estandarizados que priorizan la homogeneización sobre la diversidad, y las cargas de enseñanza excesivas que, cuando se combinan con la falta de apoyo institucional, limitan severamente el espacio para la innovación y la adaptación pedagógica. Esta situación se vuelve aún más

realidad cuando los datos se sitúan en contextos de vulnerabilidad y exclusión social, porque las desigualdades territoriales, socioeconómicas y culturales se entrelazan, generando ecosistemas educativos que, paradójicamente, reproducen las exclusiones que el paradigma inclusivo busca erradicar.

La necesidad de abordar esta problemática desde una perspectiva profesional y social es, por tanto, impostergable. Para el campo de la educación y específicamente para docentes, gestores educativos, formuladores de políticas e investigadores, comprender las causas profundas de estas tensiones no es un ejercicio académico optativo, sino una condición indispensable para rediseñar sistemas, culturas y prácticas que realmente acojan la diversidad. Socialmente, la inclusión superficial que se apoya únicamente en la presencia de la diversidad entre los rangos, sin alterar las lógicas que reproducen la exclusión y niegan oportunidades, sería meramente contraproducente al negar derechos fundamentales y conducirnos a un páramo en el que nadie se beneficia del valor añadido mediante la diversidad. Por lo tanto, este libro queda justificado dado que ahora es el momento de realizar este examen crítico basado en evidencias sobre los fundamentos, las tensiones y los desafíos de la educación inclusiva—uno que vaya más allá del discurso para proporcionar instrumentos conceptuales y prácticos que permitan lograr un cambio educativo real. El borrador diagnostica fallas y limitaciones, pero también se propone explorar nuevas vías, identificando propuestas

En consecuencia, este libro aborda la base teórica, las tensiones epistemológicas y los desafíos prácticos de la educación inclusiva contemporánea, con el objetivo general de ofrecer orientaciones fundamentadas en la evidencia para construir sistemas educativos equitativos, flexibles y participativos. En función de dicho objetivo, los siguientes objetivos abren el camino hacia él:

Primero, contextualizar el desarrollo teórico de la educación inclusiva como concepto y diferenciarla de términos similares como integración y equidad, además de explicar los principales marcos teóricos que la sustentan, a saber: el modelo social de la discapacidad; la perspectiva de los derechos humanos; el diseño universal para el aprendizaje (DUA).

En segundo lugar, poder realizar un análisis de las políticas educativas y de los contextos regulatorios internacionales y nacionales, incluidas sus contribuciones, limitaciones y la brecha estructural entre la normativa y la práctica educativa real.

En tercer lugar, analizar y desentrañar las limitaciones estructurales, institucionales y pedagógicas que impiden que la inclusión se practique de manera efectiva, poniendo el foco en factores como la especificidad de la formación, la rigidez de los currículos y las relaciones entre políticas fragmentadas.

En cuarto lugar, analizar las tensiones persistentes entre la estandarización y la diversidad, y la evaluación tradicional como mecanismo de exclusión frente a su finalidad formativa y la inclusividad en los sistemas de evaluación.

Por último, el punto 5: a partir de la evidencia analizada, proponer una reconfiguración del sistema educativo que combine flexibilidad curricular, preparación docente de calidad, despliegue estratégico de tecnologías habilitadoras para la accesibilidad y sistemas sólidos para la gobernanza, la financiación, la supervisión y la evaluación, a fin de promover la sostenibilidad mediante una educación inclusiva transformadora. Y ese recorrido, aunque está orientado a continuar el debate académico, puede en última instancia ayudar a convertir la inclusión en cada aula en

CONCLUSIÓN GENERAL DEL LIBRO

En este libro, hemos articulado de manera constructiva una ruta analítica a través de los fundamentos teóricos, las tensiones epistemológicas y las complejidades prácticas que informan la educación inclusiva, influyendo en los contextos contemporáneos. El punto de partida fue triple: la educación inclusiva, aún no consolidada como un hecho consumado, aparece como un ámbito en construcción permanente que puede verse afectado materialmente por dispersiones conceptuales, dilemas normativos y brechas estructurales que aún impiden su implementación efectiva. Esto, como ya se ha señalado, forma parte del problema central asociado con una disyunción persistente entre los discursos inclusivos que todas las declaraciones internacionales, los marcos normativos y las políticas educativas han asumido desde hace algún tiempo, y las prácticas locales en las aulas. Esta complejidad pone de relieve cómo el lenguaje de la inclusión puede llegar a institucionalizarse sin producir cambios reales en la cultura escolar, la política y la práctica.

Otro tema importante que atraviesa cada capítulo es que la educación inclusiva no puede equipararse con el acceso ni, simplemente, con la presencia de una variedad de estudiantes en el aula ordinaria. La integración que no introduce cambios significativos en las estructuras curriculares ni en métodos de enseñanza similares es un tipo de inclusión meramente simbólica en la que persisten las barreras para el aprendizaje y la participación. La evidencia examinada sugiere que los sistemas educativos siguen rigiéndose de manera efectiva por lógicas de estandarización que idealizan la homogeneización del conocimiento, la rigidez del currículo y la evaluación centrada en resultados de aprendizaje mediatizados por métricas, excluyendo a los estudiantes que no se ajustan a los parámetros establecidos por las normas escolares. Así, el

tironeo entre la estandarización y la diversidad ha sido uno de los nudos más duraderos y complejos por desatar.

Examinar la política estatal y las complejas barreras institucionales para la inclusión facilita identificar algunos de estos factores que restringen severamente su implementación. Estos desafíos incluyen: la escasez de recursos materiales y tecnológicos, especialmente en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social; la débil formación inicial y permanente del profesorado, que impide que los docentes se doten de competencias para responder a la diversidad; la alta carga de trabajo de los docentes y la falta de apoyo institucional que limita el espacio para la innovación pedagógica; la fragmentación de la comunicación de las políticas educativas que vuelve problemática la coordinación coherente entre niveles. Estas limitaciones no actúan de forma aislada, sino que se integran y se reproducen entre sí, creando una red de desigualdades estructurales que abarca los entornos geográficos, socioculturales y económicos de los estudiantes, así como las capacidades reales de las instituciones para afrontarlas.

Sin embargo, este libro no se ha limitado a un diagnóstico crítico de los problemas y las deficiencias de la educación inclusiva. Por el contrario, apoyándose en la evidencia analizada, ha ofrecido pasos concretos hacia una inclusión transformadora. No obstante, ha subrayado la necesidad de un rediseño integral del currículo que emplee los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje: la flexibilidad con la que se imparten los cursos y ocurre el aprendizaje, en lugar de recurrir a adaptaciones de última hora más adelante en las etapas de desarrollo. La formación docente surge como un corazón estratégico obligatorio: es necesario crear modelos de formación docente inicial y continua que articulen la teoría y la práctica, promoviendo la reflexión crítica y las competencias para gestionar la diversidad en contextos complejos,

junto con el desarrollo de comunidades de aprendizaje docente capaces de sostener procesos de mejora colaborativa. Tercero, el uso de nuevas tecnologías y ecosistemas digitales inclusivos en tiempo real ofrecen una gran promesa para el diseño del aprendizaje personalizado, además de la accesibilidad, siempre que su implementación sea crítica, reflexiva y contextualizada mediante soluciones amparadas en políticas que eviten reproducir las desigualdades digitales globales existentes.

Asimismo, la evaluación del aprendizaje se ha señalado como un instrumento que, en sus formas clásicas, funciona como un medio de exclusión. Por eso, se han formulado llamados a una conversión inmediata hacia un sistema de evaluaciones formativas, variadas y basadas en evidencias que reconozca la pluralidad del aprendizaje y se apoye en la retroalimentación participativa como herramienta de seguimiento de los beneficios individuales. De manera similar, los sistemas de evaluación de políticas inclusivas necesitan indicadores de impacto sensibles a la equidad y mecanismos de retroalimentación para permitir una mejora continua.

Por último, sostener la educación inclusiva requiere una articulación clara de la gobernanza educativa que alinee la cooperación interinstitucional con fondos dedicados y sistemas de rendición de cuentas necesarios para cerrar la brecha entre las aspiraciones normativas y la práctica. Pero, sin un compromiso político e institucional sostenido, el logro de la inclusión permanece en un terreno precario en el que tanto el avance puede revertirse como los modelos tradicionales establecidos están bien posicionados para superar la inercia.

Este libro examina las posibilidades de una educación inclusiva transformadora, pero concluye que no llegará a través de declaraciones retóricas, reformas superficiales o buenas intenciones. Más bien, requiere una

reestructuración de los sistemas educativos que resista las lógicas neoliberales de la homogeneización, redistribuya los recursos de acuerdo con imperativos de equidad, fortalezca la profesionalización de los docentes en todas sus dimensiones y sitúe la diversidad no como un obstáculo que deba superarse, sino como el principio organizador central del proceso educativo. La articulación acumulativa de fundamentos teóricos estables y políticas coherentes, prácticas pedagógicas adaptables y, a su vez, condiciones institucionales favorables garantizarán que la educación inclusiva sea una ocurrencia cotidiana y una promesa tangible, en lugar de un cumplimiento ausente a través de todo tipo de entornos educativos. En fin, es una tarea urgente, compleja y colectiva, pero también una de las cosas más necesarias que hacer en este momento de la historia para construir sociedades más justas y democráticas que respeten la dignidad y el potencial de cada persona.

CAPÍTULO 1: Fundamentos teóricos y epistemológicos de la educación inclusiva

1

Conceptualización y evolución de la educación inclusiva

2 Definición y principios fundamentales de la educación inclusiva

La educación inclusiva constituye un constructo teórico en permanente evolución, cuya definición ha sido objeto de debate en el campo pedagógico contemporáneo debido a su carácter multidimensional y a las tensiones epistemológicas que atraviesan su comprensión. Lejos de limitarse a la incorporación de estudiantes con necesidades educativas específicas en sistemas escolares regulares, la educación inclusiva implica una transformación estructural del sistema educativo orientada a garantizar la participación, el aprendizaje y la equidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o individuales.

En este aspecto, Almendros y Ainscow (2025) sostienen que la educación inclusiva debe entenderse como un proceso dinámico orientado a identificar y eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, lo que supone un cambio paradigmático desde modelos integradores hacia enfoques verdaderamente inclusivos. Este planteamiento desplaza la atención desde el déficit individual hacia las condiciones estructurales del sistema educativo, enfatizando la necesidad de rediseñar políticas, prácticas y culturas institucionales (Almendros & Ainscow, 2025).

No obstante, la definición de educación inclusiva no está exenta de ambigüedades conceptuales. González (2021) advierte que persisten tensiones

significativas entre enfoques que reducen la inclusión a una cuestión de acceso físico y aquellos que la conciben como un proceso profundo de transformación educativa. Estas tensiones reflejan dilemas conceptuales en torno a la universalidad del término, la diversidad de interpretaciones y la coexistencia de marcos teóricos divergentes que dificultan su operacionalización en contextos educativos concretos (González, 2021).

Desde una perspectiva epistemológica, González (2024) argumenta que la educación inclusiva enfrenta obstrucciones derivadas de paradigmas tradicionales que privilegian la homogeneización del aprendizaje y la estandarización de los procesos educativos. Estas limitaciones epistemológicas condicionan la comprensión de la inclusión, restringiéndola a prácticas superficiales que no cuestionan las estructuras de exclusión subyacentes. Por ende, se requiere una reconfiguración del pensamiento pedagógico que permita comprender la diversidad como un elemento constitutivo del proceso educativo y no como una excepción a ser atendida (González, 2024).

En concordancia con esta perspectiva, González (2024) plantea que la educación inclusiva debe abordarse desde un enfoque teórico metodológico que articule dimensiones éticas, políticas y pedagógicas. Esto implica reconocer que la inclusión no es únicamente una estrategia educativa, sino un principio normativo que orienta la construcción de sistemas educativos más justos y equitativos. Así, la investigación en educación inclusiva debe trascender enfoques descriptivos y avanzar hacia modelos explicativos que permitan comprender las dinámicas de exclusión y proponer soluciones contextualizadas (González, 2024).

En cuanto a sus principios fundamentales, la educación inclusiva se sustenta en la equidad, la participación, la diversidad y la justicia social. El

principio de equidad implica ofrecer respuestas educativas diferenciadas que atiendan las necesidades específicas de los estudiantes, superando la lógica de igualdad homogénea. Por su parte, la participación se refiere a la implicación activa de todos los estudiantes en los procesos de aprendizaje, garantizando no solo su presencia en el aula, sino también su reconocimiento como sujetos de derecho dentro del sistema educativo.

Del mismo modo, el reconocimiento de la diversidad constituye un eje central de la educación inclusiva, al concebir las diferencias individuales no como obstáculos, sino como oportunidades para enriquecer el proceso educativo. Este enfoque exige una transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo metodologías flexibles, adaptativas y centradas en el estudiante. A pesar de esto, la implementación de estos principios enfrenta desafíos significativos derivados de la persistencia de modelos educativos tradicionales, la falta de formación docente especializada y la resistencia institucional al cambio. Estas limitaciones evidencian la necesidad de consolidar marcos teóricos robustos que orienten la práctica educativa y permitan superar las contradicciones existentes entre el discurso inclusivo y su aplicación efectiva en los contextos escolares (González, 2021; González, 2024).

3 Evolución histórica: de la educación especial a la inclusión educativa

La evolución histórica de la educación inclusiva se configura como un proceso complejo y no lineal, caracterizado por transformaciones paradigmáticas que responden a cambios epistemológicos, sociales y políticos en la comprensión de la diversidad. Inicialmente, el tratamiento educativo de las personas con necesidades específicas se inscribía dentro del modelo de educación especial, el cual se fundamentaba en una lógica segregadora que

concebía la diferencia como un déficit individual que debía ser atendido en espacios diferenciados y especializados.

Desde esta perspectiva, la educación especial operaba bajo un paradigma clínico rehabilitador, centrado en la categorización de los sujetos y en la intervención sobre sus limitaciones, lo que derivó en prácticas educativas excluyentes que reforzaban la marginación estructural. González (2022) señala que este enfoque responde a una epistemología positivista que privilegia la normalización y la estandarización, situando al estudiante como objeto de intervención y no como sujeto activo del proceso educativo. Esta concepción restringía la posibilidad de comprender la diversidad como un fenómeno inherente a la condición humana, limitando el desarrollo de propuestas pedagógicas inclusivas.

Seguidamente, surge el modelo de integración educativa, el cual representa un avance significativo al promover la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones regulares. A pesar de ello, este modelo mantuvo una lógica adaptativa en la que el estudiante debía ajustarse a las condiciones del sistema educativo existente, sin que este último experimentara transformaciones estructurales sustanciales. En este sentido, Montoya González (2021) advierte que la integración, aunque ampliaba el acceso, no garantizaba la participación ni el aprendizaje efectivo, reproduciendo prácticas de exclusión dentro de contextos aparentemente inclusivos.

El tránsito hacia la educación inclusiva implica una ruptura epistemológica con los modelos anteriores. González (2024) argumenta que este cambio no solo responde a una evolución conceptual, sino a la necesidad de superar las obstrucciones epistemológicas que han limitado históricamente la comprensión de la inclusión. Estas obstrucciones se manifiestan en la

persistencia de enfoques reduccionistas que continúan asociando la inclusión exclusivamente con poblaciones específicas, en lugar de concebirla como un principio universal que debe orientar todo el sistema educativo.

En este sentido, la educación inclusiva se establece como una nueva mentalidad que sirve para redefinir lo que significa la educación, enfocándose no tanto en cambiar al individuo, sino en modificar el sistema. Reconoce que los factores que impiden el aprendizaje y la participación no residen en los estudiantes, sino que son el resultado de estructuras, prácticas y culturas que limitan su desarrollo. Así, la inclusión se transforma en un proceso de cambio sistémico hacia una equidad educativa.

La transición el modelo inclusivo se ha encontrado con rezagos y desafíos de implementación a lo largo del hemisferio. Con frecuencia, la desconexión entre los marcos teóricos y las prácticas reales en las instituciones que ayuda a explicar muchos fracasos en las reformas educativas genera una incoherencia entre el discurso inclusivo y la vida de las instituciones (Jiménez y Valdés, 2024 oponente). Cuando las políticas educativas ignoran las condiciones contextuales o las dinámicas socioculturales de las comunidades educativas, este problema se agrava.

De igual manera, estudios empíricos sobre procesos de cambio en las instituciones educativas revelan que la implementación de proyectos inclusivos puede fracasar cuando no se generan transformaciones profundas en la cultura organizacional. Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los intentos de innovación educativa suelen enfrentar resistencias internas, falta de formación docente y limitaciones estructurales que impiden consolidar prácticas inclusivas sostenibles. Estos hallazgos subrayan que la inclusión no puede reducirse a una reforma normativa, sino

que requiere un compromiso institucional y una reconfiguración de las prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva cognitiva, la evolución desde la educación especial hacia la inclusión implica un cambio en la forma de concebir el conocimiento y la enseñanza. González (2022) plantea que la educación inclusiva demanda una epistemología crítica que reconozca la diversidad de formas de aprendizaje y cuestione los modelos homogéneos de transmisión del conocimiento. Este enfoque promueve una educación centrada en el reconocimiento de las diferencias, la participación activa de los estudiantes y la construcción colectiva del aprendizaje.

Esto hace que el enfoque sea profundamente gratificante, porque sitúa al estudiante en el centro de su propio proceso educativo, eligiendo la originalidad frente a la uniformidad. Esto se refleja no solo en su promoción del pensamiento crítico, sino también en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes y su motivación intrínseca. La arquitectura del aprendizaje participativo se basa además en la flexibilización de las estructuras tradicionales que concentran el conocimiento (en un solo sentido), al promover un aula más democrática y colaborativa. Además, esta metodología forma a los estudiantes más preparados para el mundo real, que con tanta frecuencia combina a personas de otros trasfondos culturales trabajando de manera colaborativa. Se reclama una educación más centrada en las personas, con inclusión, y más digna.

A pesar de los avances conceptuales, persisten tensiones entre los discursos inclusivos y las prácticas educativas tradicionales. González (2024) enfatiza que estas tensiones reflejan la coexistencia de paradigmas contradictorios dentro de los sistemas educativos, lo que dificulta la consolidación de un enfoque inclusivo coherente. En consecuencia, la

evolución histórica de la educación inclusiva no debe entenderse como un proceso concluido, sino como una construcción permanente en desarrollo que requiere una revisión crítica constante de sus fundamentos teóricos y prácticos.

4 Diferenciación entre integración, inclusión y equidad educativa

La distinción conceptual entre integración, inclusión y equidad educativa constituye un eje analítico fundamental para comprender las transformaciones contemporáneas en los sistemas educativos. Aunque estos términos suelen emplearse de manera indistinta en el discurso pedagógico, representan enfoques teóricos y prácticos diferenciados que responden a distintas concepciones sobre la diversidad y la justicia educativa.

La integración educativa se configura como un modelo transicional que surge como respuesta a las limitaciones de la educación especial, promoviendo la incorporación de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas en instituciones regulares. Sin embargo, este enfoque mantiene una lógica adaptativa en donde el estudiante debe ajustarse a las estructuras preexistentes del sistema educativo. Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) señalan que, en muchos contextos, la integración se limita a la presencia física del estudiante en el aula, sin garantizar transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas ni en las condiciones de aprendizaje, lo que restringe su impacto real en términos de participación y logro educativo.

En cambio, la educación inclusiva implica una reconfiguración profunda del sistema educativo, orientada a reconocer y valorar la diversidad como un elemento constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la adaptación recae en el sistema educativo y no en el estudiante. Cobeñas y Grimaldi (2021) sostienen que la

inclusión no se limita a la incorporación de grupos tradicionalmente excluidos, sino que supone una transformación estructural de las políticas, culturas y prácticas educativas para garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes. Esta metodología redefine la noción de normalidad, cuestionando los modelos homogéneos de enseñanza y promoviendo una educación centrada en la diversidad.

No obstante, la implementación de la educación inclusiva enfrenta condicionantes relevantes vinculados a las actitudes y creencias del profesorado. Castejón y Arrázola (2022), a partir de un análisis meta-etnográfico, evidencian que las percepciones y disposiciones de los futuros docentes influyen significativamente en la adopción de prácticas inclusivas. La persistencia de concepciones tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje constituye una barrera para la consolidación de modelos inclusivos, lo que pone de manifiesto la necesidad de procesos formativos que fortalezcan competencias pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad.

A su vez, el concepto de equidad educativa introduce una dimensión normativa y ética que trasciende tanto la integración como la inclusión. La equidad no se limita a garantizar el acceso o la participación, sino que implica la distribución justa de recursos, oportunidades y apoyos en función de las necesidades específicas de los estudiantes. En este sentido, Bohórquez (s.f.) plantea que la equidad educativa requiere un enfoque diferenciado que permita compensar desigualdades estructurales, reconociendo que la igualdad de trato no necesariamente conduce a resultados equitativos.

La relación entre inclusión y equidad es estrecha, pero no equivalente. Mientras la inclusión se centra en la transformación del sistema educativo para acoger la diversidad, la equidad enfatiza la justicia distributiva y la eliminación de brechas en los resultados educativos. Rebouças Andrade,

Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que los procesos inclusivos deben ir acompañados de estrategias que fortalezcan la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, ya que estas variables inciden directamente en su desempeño académico y en su capacidad para beneficiarse de las oportunidades educativas. Este planteamiento refuerza la idea de que la equidad no solo depende de condiciones externas, sino también del desarrollo de capacidades individuales en contextos educativos inclusivos.

En términos analíticos, puede afirmarse que la integración representa un enfoque de incorporación, la inclusión un enfoque de transformación sistémica y la equidad un principio orientador de justicia educativa. A pesar de la coexistencia de estos enfoques en los sistemas educativos genera tensiones conceptuales y prácticas que dificultan la implementación coherente de políticas inclusivas. La superposición de discursos y la falta de claridad conceptual pueden derivar en prácticas que, aunque se autodenominan inclusivas, reproducen dinámicas de exclusión o desigualdad.

De igual modo, la consolidación de un enfoque inclusivo y equitativo requiere superar la fragmentación entre políticas educativas y prácticas pedagógicas. Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) advierten que la formación docente desempeña un papel crucial en este proceso, ya que la capacidad de los profesores para diseñar estrategias didácticas inclusivas incide directamente en la calidad de la experiencia educativa de los estudiantes. En este sentido, la educación inclusiva no puede entenderse como una política aislada, sino como un proceso integral que articula formación docente, cultura institucional y prácticas pedagógicas.

En síntesis, analítica, la diferenciación entre integración, inclusión y equidad educativa no solo tiene implicaciones conceptuales, sino también prácticas, ya que orienta la formulación de políticas, la organización de los

sistemas educativos y la implementación de estrategias pedagógicas. La claridad en estos conceptos resulta indispensable para evitar reduccionismos y avanzar hacia modelos educativos que garanticen tanto la participación como el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes en condiciones de justicia social.

5 Enfoques teóricos que sustentan la educación inclusiva

6 Modelo social de la discapacidad y enfoque de derechos humanos

El modelo social de la discapacidad constituye uno de los pilares teóricos fundamentales en la construcción de la educación inclusiva, al desplazar la comprensión de la discapacidad desde una perspectiva individual y biomédica hacia una concepción estructural y relacional. Este modelo sostiene que las limitaciones que enfrentan las personas no derivan exclusivamente de sus condiciones individuales, sino de las barreras sociales, culturales y educativas que restringen su participación plena en la sociedad. En este sentido, la discapacidad se configura como un fenómeno socialmente producido, cuya superación requiere la transformación de los entornos y no la corrección del individuo.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2023) plantea que la educación inclusiva emerge precisamente como una respuesta crítica a los marcos tradicionales que han patologizado la diferencia, proponiendo una relectura de la discapacidad como una construcción social vinculada a las dinámicas de poder y exclusión. Este enfoque cuestiona la hegemonía de los discursos normalizadores que han dominado históricamente la educación,

promoviendo una reinterpretación del sujeto educativo como portador de derechos y no como objeto de intervención.

En coherencia con este planteamiento, el modelo social se articula estrechamente con el enfoque de derechos humanos, el cual reconoce a todas las personas como titulares de derechos fundamentales, independientemente de sus características individuales. Martín Castro (s.f.) sostiene que la educación inclusiva, entendida desde este horizonte, no puede concebirse como una opción pedagógica, sino como una obligación ética y jurídica de los sistemas educativos, orientada a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje en condiciones de igualdad y dignidad.

No obstante, la incorporación del enfoque de derechos humanos en la educación inclusiva ha estado marcada por múltiples tensiones conceptuales y operativas. González (2024) advierte que uno de los principales errores de aproximación radica en la reducción de la inclusión a un discurso normativo, sin una transformación efectiva de las prácticas educativas. Esta disociación entre el plano declarativo y la realidad institucional limita el alcance del enfoque de derechos, convirtiéndolo en un referente retórico que no logra materializarse en acciones concretas dentro de las aulas.

Asimismo, el problema del “gobierno de los signos” en la educación inclusiva, desarrollado por González (2022), permite comprender cómo los discursos inclusivos pueden ser apropiados por las instituciones sin generar cambios estructurales. En este contexto, el lenguaje de la inclusión y los derechos humanos puede ser instrumentalizado para legitimar prácticas que, en esencia, continúan reproduciendo formas de exclusión. Este fenómeno evidencia la necesidad de un análisis crítico que permita identificar las contradicciones entre el discurso y la práctica, evitando la banalización del concepto de inclusión.

Por otro lado, el enfoque de derechos humanos introduce una dimensión política que redefine el papel de la educación en la sociedad. La educación inclusiva no solo busca atender la diversidad, sino también cuestionar las desigualdades estructurales que limitan el ejercicio pleno de los derechos. En este sentido, la inclusión se configura como un proyecto de justicia social que trasciende el ámbito educativo y se inserta en un marco más amplio de transformación social.

Sin embargo, la implementación de estos enfoques enfrenta desafíos significativos en los sistemas educativos contemporáneos. Sarrionandia (2025) señala que, a pesar de los avances normativos, existe una tendencia regresiva en la consolidación de políticas inclusivas, evidenciada en la persistencia de prácticas segregadoras y en la falta de coherencia entre los principios de inclusión y las decisiones políticas. Este retroceso pone en evidencia la fragilidad de los avances alcanzados y la necesidad de fortalecer los marcos teóricos y prácticos que sustentan la educación inclusiva.

En términos analíticos, la articulación entre el modelo social de la discapacidad y el enfoque de derechos humanos permite comprender la educación inclusiva como un proceso de transformación sistémica orientado a la eliminación de barreras y garantía de derechos. No obstante, esta articulación no está exenta de contradicciones, ya que su implementación depende de la capacidad de los sistemas educativos para trascender los discursos y generar cambios reales en las prácticas pedagógicas, las estructuras institucionales y las políticas educativas.

La consolidación de este enfoque requiere, por tanto, una reconfiguración profunda de los marcos epistemológicos que sustentan la educación, así como un compromiso político e institucional que garantice la coherencia entre los principios de inclusión y su aplicación en los contextos

educativos. Solo a través de esta articulación será posible avanzar hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos, capaces de reconocer la diversidad como un derecho y no como una excepción.

Teorías del aprendizaje aplicadas a la inclusión (constructivismo, sociocultural, cognitivismo).

La fundamentación teórica de la educación inclusiva encuentra un soporte significativo en diversas teorías del aprendizaje que han contribuido a redefinir la comprensión del proceso educativo desde perspectivas más dinámicas, participativas y contextualizadas. En particular, el constructivismo, la teoría sociocultural y el cognitivismo ofrecen marcos interpretativos que permiten comprender la diversidad de formas de aprendizaje y orientar prácticas pedagógicas inclusivas.

El constructivismo se erige como una de las bases epistemológicas más relevantes, al concebir el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento en el que el sujeto desempeña un papel central. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera lineal, sino que se construye a partir de la interacción entre las experiencias previas del estudiante y los nuevos contenidos. González (2021) señala que la educación inclusiva se nutre de esta concepción al reconocer la diversidad de trayectorias cognitivas y la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las características individuales de los estudiantes. Este enfoque rompe con modelos tradicionales homogéneos, promoviendo prácticas educativas flexibles que favorecen la participación activa.

En estrecha relación, la teoría sociocultural, inspirada en los postulados de Vygotsky, enfatiza el carácter social del aprendizaje, destacando la importancia de la interacción, el contexto y la mediación en la construcción del conocimiento. Ocampo-González (2021) sostiene que la educación

inclusiva encuentra en esta teoría un sustento clave, ya que permite comprender que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que se desarrolla en entornos sociales que pueden facilitar o limitar la participación de los estudiantes. En este sentido, el concepto de zona de desarrollo próximo adquiere relevancia al evidenciar la necesidad de generar apoyos y mediaciones que permitan a todos los estudiantes avanzar en su proceso de aprendizaje, independientemente de sus condiciones iniciales.

Por su parte, el cognitivismo aporta una comprensión más profunda de los procesos mentales implicados en el aprendizaje, tales como la memoria, la atención, la percepción y la resolución de problemas. Este enfoque permite diseñar estrategias pedagógicas que consideren las diferencias individuales en los estilos y ritmos de aprendizaje, aspecto fundamental para la educación inclusiva. Cecere (2022) evidencia, a partir de experiencias en contextos educativos diversos, que la adaptación de las estrategias didácticas en función de los procesos cognitivos de los estudiantes contribuye significativamente a mejorar su participación y rendimiento, especialmente en áreas como la enseñanza de las matemáticas.

No obstante, la aplicación de estas teorías en contextos inclusivos no está exenta de desafíos. González de Rivera Romero et al. (2022) señalan, en lo referente al caso de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), la implementación de enfoques constructivistas y socioculturales requiere una planificación cuidadosa que contemple apoyos específicos y estrategias diferenciadas. Esto evidencia que la inclusión no implica la adopción indiscriminada de modelos teóricos, sino su adaptación crítica a las necesidades concretas de los estudiantes.

Asimismo, la formación docente emerge como un factor determinante en la aplicación efectiva de estas teorías. Malta (s.f.) destaca que los docentes

enfrentan dificultades para traducir los principios teóricos en prácticas pedagógicas inclusivas, debido a limitaciones en su formación y ante la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la transmisión del conocimiento. Esta brecha entre teoría y práctica constituye una de las principales barreras para la consolidación de modelos educativos inclusivos.

Desde una perspectiva crítica, González (2021) advierte que la construcción del conocimiento en educación inclusiva no puede limitarse a la adopción de teorías del aprendizaje de manera fragmentada, sino que requiere una articulación epistemológica que permita comprender la complejidad del fenómeno educativo. Esto implica integrar los aportes del constructivismo, la teoría sociocultural y el cognitivismo en un marco coherente que reconozca la diversidad como un elemento constitutivo del aprendizaje.

En este sentido, la educación inclusiva se configura como un campo interdisciplinario que demanda la convergencia de múltiples enfoques teóricos para responder a las necesidades de los estudiantes. La complementariedad entre estas teorías permite abordar el aprendizaje desde una perspectiva integral, considerando tanto los procesos individuales como las dimensiones sociales y contextuales que influyen en el desarrollo educativo.

Enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como una de las orientaciones más pertinentes para la materialización pedagógica de la educación inclusiva, en tanto propone anticipar la diversidad del estudiantado desde la propia planificación didáctica y no desde adaptaciones posteriores. Su relevancia radica en que desplaza la lógica compensatoria, centrada en ajustes individualizados ex post, hacia una lógica preventiva y estructural, orientada a diseñar entornos, recursos, actividades y evaluaciones suficientemente flexibles para responder a

múltiples formas de participación y aprendizaje. En términos inclusivos, ello supone reconocer que la variabilidad es constitutiva de cualquier grupo humano y que, por tanto, la enseñanza debe organizarse desde dicha heterogeneidad y no desde un supuesto estudiante estándar (González, 2023; Kohout-Díaz, 2025).

Desde esta perspectiva, el DUA dialoga de manera estrecha con la epistemología de la educación inclusiva, particularmente en su cuestionamiento a las formas tradicionales de escolarización sustentadas en la homogeneización curricular. González (2023) sostiene que la educación inclusiva es un territorio atravesado por dispersiones conceptuales, orientaciones divergentes y tensiones metodológicas, lo cual exige construir marcos operativos capaces de traducir sus principios en prácticas concretas. En ese escenario, el DUA adquiere valor porque ofrece una mediación entre el plano normativo de la inclusión y el plano didáctico de la enseñanza, permitiendo transformar el currículo en un dispositivo más abierto, flexible y accesible.

La pertinencia del DUA también se vincula con la exigencia de redefinir los roles profesionales en contextos de inclusión educativa. Kohout-Díaz (2025) subraya que una educación inclusiva de calidad demanda nuevas competencias profesionales, particularmente en lo relativo al diseño de experiencias de aprendizaje capaces de contemplar la diversidad de trayectorias, ritmos, lenguajes y modos de participación. Desde esta lectura, el DUA no constituye únicamente una técnica didáctica, sino una racionalidad pedagógica que interpela la práctica docente, la organización institucional y la construcción misma del conocimiento escolar. Diseñar universalmente implica, por consiguiente, anticipar barreras y generar múltiples vías de acceso, expresión y compromiso.

En el terreno empírico, los aportes de Cecere (2022) permiten advertir que las prácticas inclusivas en el aula, incluso en áreas tradicionalmente rígidas como la matemática, se fortalecen cuando el profesorado diversifica las formas de enseñar, representar los contenidos y acompañar los procesos de resolución. Aunque su trabajo no se restringe exclusivamente al DUA, sí muestra que la inclusión exige dispositivos pedagógicos flexibles, sensibles al contexto y atentos a las distintas maneras en que el estudiantado comprende, comunica y participa. Esta constatación converge con la lógica del DUA, que promueve precisamente la multiplicidad de medios y la reducción de barreras en la interacción con el conocimiento.

Por otra parte, Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) enfatizan la necesidad de interpelar y sentipensar la educación inclusiva desde las experiencias educativas juveniles. Tal enfoque resulta especialmente relevante para el DUA, ya que este no puede reducirse a una matriz técnica descontextualizada; su eficacia depende de la lectura situada de los sujetos, sus recorridos, intereses, códigos culturales y formas de vincularse con el aprendizaje. En otras palabras, la universalidad que plantea el DUA no remite a uniformidad, sino a la posibilidad de construir propuestas suficientemente abiertas como para alojar la pluralidad de experiencias educativas.

A ello se suma la dimensión comunicativa de la inclusión. Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) demuestran que la comunicación aumentativa y alternativa constituye un componente decisivo para garantizar la participación de estudiantes que enfrentan barreras en la expresión y la interacción. Esta contribución resulta plenamente compatible con el DUA, dado que uno de sus supuestos centrales es ofrecer múltiples medios de acción y expresión. Desde esta óptica, la accesibilidad comunicacional no es un

añadido periférico, sino una condición estructural para que el aprendizaje sea realmente inclusivo.

A continuación, se presenta una síntesis analítica de la relación entre el DUA y algunos componentes esenciales de la educación inclusiva, con base en las fuentes seleccionadas.

Tabla 1 :

Relación entre el Diseño Universal para el Aprendizaje y los componentes de la educación inclusiva

Componente del DUA en clave inclusiva	Descripción analítica	Implicación pedagógica
Flexibilidad curricular	El currículo se diseña considerando desde el inicio la diversidad de trayectorias, ritmos y modos de aprender.	Permite reducir la dependencia de adaptaciones tardías y favorece una enseñanza planificada para la heterogeneidad (González, 2023; Kohout-Díaz, 2025).
Multiplicidad de formas de representación	Los contenidos se presentan a través de diversos lenguajes, recursos y soportes.	Amplía el acceso al conocimiento y disminuye barreras asociadas a formatos únicos de enseñanza (Cecere, 2022).
Diversificación de la participación	Se reconocen distintos modos de involucramiento, motivación y vínculo con el aprendizaje.	Favorece una pedagogía más situada, conectada con las experiencias juveniles y con la subjetividad del estudiantado (Calvo et al., 2022).
Múltiples formas de acción y expresión	El estudiantado puede demostrar lo aprendido mediante diversas vías comunicativas y performativas.	Fortalece la accesibilidad, especialmente en contextos donde la comunicación oral o escrita convencional resulta insuficiente (Cerpa Reyes et al., 2023).
Anticipación de barreras	La enseñanza se organiza identificando previamente obstáculos potenciales de	Desplaza la lógica remedial y promueve una intervención

Componente del DUA en clave inclusiva	Descripción analítica	Implicación pedagógica
Reconfiguración del rol docente	<p>acceso, comprensión o participación.</p> <p>El profesorado deja de ser mero transmisor y asume funciones de mediación, diseño y acompañamiento flexible.</p>	<p>o pedagógica preventiva e inclusiva (Kohout-Diaz, 2025).</p> <p>Exige nuevas competencias profesionales coherentes con una educación inclusiva de calidad (Kohout-Diaz, 2025).</p>

Nota: La tabla sintetiza los principales componentes del Diseño Universal para el Aprendizaje en relación con los fundamentos de la educación inclusiva y sus implicaciones pedagógicas.

El contenido de la tabla permite identificar que el DUA opera como una arquitectura pedagógica de la inclusión y no solo como un repertorio de estrategias metodológicas. Su valor radica en articular dimensiones curriculares, comunicativas, organizativas y profesionales dentro de un mismo horizonte de accesibilidad y participación. La tabla evidencia, además, que la inclusión no depende únicamente de la disposición ética del docente, sino de decisiones de diseño que configuran quién puede acceder al conocimiento, cómo puede hacerlo y bajo qué condiciones puede demostrar lo aprendido.

Desde un punto de vista crítico, el DUA ofrece una respuesta consistente a uno de los problemas históricos de la educación inclusiva: la tendencia a individualizar el déficit y a medicalizar las diferencias. En lugar de preguntar qué “falta” en el estudiante para ajustarse a la norma escolar, este enfoque orienta la mirada hacia las barreras didácticas, comunicativas y curriculares que produce la propia institución. Ello lo convierte en una herramienta conceptual y metodológica potente para reorganizar la enseñanza desde parámetros de justicia educativa. Sin embargo, su implementación efectiva requiere formación especializada, capacidad reflexiva del profesorado

y condiciones institucionales que sostengan una cultura de colaboración, innovación y accesibilidad. Sin estos elementos, el DUA corre el riesgo de ser reducido a una fórmula prescriptiva, vaciada de su potencial transformador (González, 2023; Kohout-Díaz, 2025).

En consecuencia, el DUA debe entenderse como un enfoque de diseño pedagógico comprometido con la democratización del aprendizaje. Su aporte central a la educación inclusiva reside en que convierte la diversidad en criterio de planificación y no en problema de excepción. Esta inversión conceptual resulta decisiva para transitar desde modelos de atención reactiva hacia sistemas educativos capaces de reconocer, desde el origen, la pluralidad de modos de aprender, participar y construir conocimiento.

Dimensiones de la diversidad en el contexto educativo

Diversidad funcional, cultural y socioeconómica en el aula

La diversidad en el contexto educativo constituye un fenómeno multidimensional que se expresa en la coexistencia de diferencias funcionales, culturales y socioeconómicas entre los estudiantes, las cuales inciden de manera directa en sus oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo. Estas dimensiones no pueden ser abordadas de forma aislada, ya que interactúan de manera compleja dentro de los sistemas educativos, configurando escenarios de inclusión o exclusión según las condiciones institucionales y pedagógicas existentes.

La diversidad funcional, entendida desde una perspectiva inclusiva, trasciende la visión tradicional centrada en el déficit individual y se orienta hacia la identificación de barreras contextuales que limitan el aprendizaje. González (2022) sostiene que la educación inclusiva requiere una reinterpretación epistemológica de la diversidad funcional, en la cual las diferencias no sean concebidas como anomalías, sino como expresiones

legítimas de la variabilidad humana. Esta perspectiva permite desplazar la atención desde las limitaciones del estudiante hacia la responsabilidad del sistema educativo en la generación de condiciones accesibles y equitativas.

No obstante, la comprensión de la diversidad funcional enfrenta tensiones conceptuales significativas. González (2021) advierte que, en la práctica educativa, persisten enfoques que reducen la inclusión a la atención de necesidades específicas, lo que limita su alcance y reproduce formas de exclusión encubierta. Esta situación evidencia la necesidad de superar los dilemas conceptuales que fragmentan la comprensión de la diversidad, promoviendo enfoques integrales que reconozcan la interdependencia entre las distintas dimensiones del sujeto.

En cuanto a la diversidad cultural, esta se manifiesta en la pluralidad de identidades, lenguajes, valores y prácticas que coexisten en el aula, producto de contextos sociales heterogéneos y dinámicas globalizadas. Almendros y Ainscow (2025) destacan que la educación inclusiva implica el reconocimiento y la valoración de esta diversidad como un recurso pedagógico, en lugar de considerarla un obstáculo para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la cultura no es un elemento accesorio, sino un componente central en la construcción del conocimiento, lo que exige prácticas educativas contextualizadas y sensibles a las realidades socioculturales de los estudiantes.

Pese a, la incorporación de la diversidad cultural en la educación no está exenta de desafíos. González (2024a) señala que existen obstrucciones epistemológicas que dificultan la comprensión de la inclusión desde una perspectiva intercultural, especialmente cuando los sistemas educativos mantienen estructuras homogéneas que invisibilizan las diferencias. Estas limitaciones se traducen en prácticas pedagógicas que no logran responder

adecuadamente a la diversidad, generando procesos de exclusión simbólica y cultural dentro del aula.

Por su parte, la diversidad socioeconómica constituye una dimensión crítica en la configuración de desigualdades educativas. Las condiciones económicas de los estudiantes influyen en su acceso a recursos, su permanencia en el sistema educativo y sus posibilidades de éxito académico. González (2024b) plantea que la investigación en educación inclusiva debe considerar las desigualdades estructurales que atraviesan a los estudiantes, ya que estas condicionan significativamente sus trayectorias educativas. En este sentido, la inclusión no puede limitarse a la dimensión pedagógica, sino que debe incorporar un análisis de las condiciones sociales que afectan el aprendizaje.

La interrelación entre estas tres dimensiones pone de manifiesto la complejidad de la diversidad en el aula. Almendros y Ainscow (2025) enfatizan que la educación inclusiva requiere un enfoque sistémico que permita identificar y eliminar las barreras que afectan a los estudiantes en múltiples niveles. Esto implica reconocer que las desigualdades no son producto de una única variable, sino de la interacción entre factores funcionales, culturales y socioeconómicos que se articulan en contextos específicos.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2024a) advierte que uno de los principales retos de la educación inclusiva radica en superar las visiones fragmentadas de la diversidad, las cuales impiden comprender su carácter estructural y relacional. En consecuencia, se requiere una reconfiguración del pensamiento educativo que permita abordar la diversidad como un fenómeno complejo, dinámico y contextualizado.

En términos pedagógicos, la atención a la diversidad funcional, cultural y socioeconómica exige el desarrollo de prácticas educativas flexibles,

contextualizadas y orientadas a la equidad. Esto implica no solo adaptar estrategias didácticas, sino también transformar las culturas institucionales y los marcos normativos que regulan el sistema educativo. La inclusión, en este sentido, se configura como un proceso continuo de transformación que busca garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad y justicia social.

Interseccionalidad y desigualdades estructurales en educación

La interseccionalidad en el ámbito educativo constituye un enfoque analítico que permite comprender cómo múltiples dimensiones de la identidad y la posición social como la discapacidad, el género, la etnia o la condición socioeconómica interactúan de manera simultánea, generando formas complejas de desigualdad. En el marco de la educación inclusiva, este enfoque resulta esencial para superar visiones reduccionistas que abordan la diversidad de manera fragmentada, ignorando la superposición de factores que inciden en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2023) plantea que uno de los dilemas centrales de la educación inclusiva radica en su dificultad para definir con precisión su objeto de estudio, lo que ha derivado en interpretaciones parciales que no logran captar la complejidad de las desigualdades educativas. En este sentido, la interseccionalidad permite ampliar el análisis al evidenciar que las exclusiones no responden a una única causa, sino a la interacción de múltiples estructuras de poder que operan de manera simultánea.

En concordancia, González (2024) advierte que la educación inclusiva ha sido abordada desde múltiples errores de aproximación, entre los cuales destaca la tendencia a simplificar los fenómenos de exclusión, atribuyéndolos exclusivamente a condiciones individuales. Esta perspectiva invisibiliza las

desigualdades estructurales que atraviesan a los sujetos y limita la capacidad de los sistemas educativos para responder de manera efectiva a la diversidad. La interseccionalidad, en este contexto, se presenta como una herramienta crítica para desnaturalizar dichas desigualdades y comprender su carácter sistémico.

El análisis de las desigualdades estructurales en educación también implica reconocer el papel de los discursos institucionales en la reproducción de exclusiones. González (2022) introduce el concepto de “gobierno de los signos” para explicar cómo el lenguaje de la inclusión puede ser utilizado de manera superficial, sin generar transformaciones reales en las prácticas educativas. Esta situación resulta especialmente problemática cuando los discursos inclusivos no consideran las múltiples dimensiones de la desigualdad, lo que conduce a intervenciones fragmentadas e insuficientes.

Por su lado, la interseccionalidad permite evidenciar las limitaciones de las políticas educativas que no contemplan la complejidad de los contextos sociales. Sarrionandia (2025) señala que, a pesar de los avances en materia de inclusión, persisten retrocesos significativos en la implementación de políticas educativas, lo que refleja la fragilidad de los enfoques inclusivos cuando no se abordan las desigualdades estructurales de manera integral. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de articular políticas públicas que consideren la diversidad desde una perspectiva interseccional.

En el ámbito pedagógico, la atención a la interseccionalidad implica diseñar estrategias que reconozcan las múltiples barreras que enfrentan los estudiantes. González (2021) destaca que la construcción del conocimiento en educación inclusiva requiere considerar las condiciones sociales, culturales y económicas que influyen en el aprendizaje, lo que demanda enfoques pedagógicos contextualizados y sensibles a la diversidad. Esta perspectiva

refuerza la idea de que la inclusión no puede limitarse a la adaptación curricular, sino que debe abordar las condiciones estructurales que condicionan el acceso y la participación.

Además, estudios centrados en poblaciones específicas, como el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA), evidencian la importancia de considerar la intersección entre factores individuales y contextuales. González de Rivera Romero et al. (2022) señalan que la efectividad de las prácticas inclusivas depende de la capacidad de los sistemas educativos para articular apoyos personalizados con entornos accesibles, lo que pone de relieve la necesidad de enfoques integrales que contemplen la diversidad en su complejidad.

Desde una perspectiva normativa, la educación inclusiva, entendida como un horizonte de derechos, exige la transformación de las estructuras que generan desigualdad. Martín Castro (s.f.) sostiene que la inclusión educativa no puede desvincularse de un enfoque de justicia social, en el cual se reconozca la responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas en la garantía del derecho a la educación para todos. En este sentido, la interseccionalidad se convierte en un marco imprescindible para orientar políticas y prácticas que busquen reducir las brechas educativas.

En términos analíticos, la interseccionalidad y las desigualdades estructurales constituyen dimensiones inseparables en el estudio de la educación inclusiva. La comprensión de estas dinámicas permite superar enfoques simplistas y avanzar hacia modelos educativos que reconozcan la complejidad de los sujetos y sus contextos. No obstante, la incorporación de este enfoque en la práctica educativa requiere una reconfiguración profunda de los marcos teóricos, las políticas públicas y las prácticas pedagógicas, orientadas a garantizar una educación verdaderamente equitativa.

Inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad y exclusión social.

La inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad y exclusión social se configura como uno de los desafíos más complejos para los sistemas educativos contemporáneos, en tanto implica no solo la atención a la diversidad, sino la confrontación directa de condiciones estructurales que limitan el acceso, la permanencia y el éxito escolar. Estas condiciones incluyen factores como la pobreza, la desigualdad territorial, la precariedad institucional y las brechas en el acceso a recursos educativos, los cuales inciden de manera decisiva en las trayectorias formativas de los estudiantes.

En este marco, la construcción del conocimiento en educación inclusiva exige reconocer que los contextos de vulnerabilidad no constituyen escenarios marginales, sino realidades estructurales que atraviesan amplios sectores de la población. Ocampo-González (2021) sostiene que la educación inclusiva debe comprenderse como un campo en permanente construcción, en el cual las condiciones sociales, culturales y económicas son determinantes en la configuración de las prácticas educativas. Esta perspectiva permite superar enfoques descontextualizados y avanzar hacia propuestas pedagógicas que respondan a las realidades concretas de los estudiantes.

La evidencia empírica en contextos educativos vulnerables muestra que las prácticas inclusivas requieren una adaptación constante a las condiciones del entorno. Cecere (2022) destaca que, en escuelas rurales unitarias, la diversidad de edades, niveles y experiencias de los estudiantes exige estrategias pedagógicas flexibles que permitan atender simultáneamente múltiples necesidades. En estos contextos, la inclusión no se limita a la incorporación de estudiantes diversos, sino que implica la reorganización del proceso de enseñanza para garantizar la participación efectiva de todos.

De igual manera, la labor docente adquiere una relevancia central en la implementación de prácticas inclusivas en contextos de exclusión social. Malta (s.f.) señala que los docentes enfrentan múltiples desafíos, entre ellos la falta de recursos, la sobrecarga laboral y la insuficiente formación en educación inclusiva. Estas condiciones limitan su capacidad para desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos de formación inicial y continua del profesorado.

Desde una perspectiva más amplia, Kohout-Díaz (2025) plantea que una educación inclusiva de calidad en contextos vulnerables requiere la redefinición de los roles profesionales, orientándolos hacia la mediación, la colaboración y la innovación pedagógica. Esto implica que los docentes no solo deben dominar contenidos disciplinares, sino también desarrollar competencias para gestionar la diversidad, diseñar entornos de aprendizaje accesibles y trabajar en contextos complejos.

Por el contrario, las experiencias educativas juveniles en contextos de exclusión social evidencian la importancia de considerar las subjetividades y trayectorias de los estudiantes. Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) destacan que la educación inclusiva debe interpelar las experiencias de los jóvenes, reconociendo sus formas de participación, sus lenguajes y sus modos de construir sentido en relación con el aprendizaje. Esta perspectiva resulta fundamental para evitar prácticas educativas descontextualizadas que no logran conectar con la realidad de los estudiantes.

En términos pedagógicos, la inclusión en contextos de vulnerabilidad también requiere la incorporación de estrategias que faciliten la comunicación y la participación. Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) evidencian que la comunicación aumentativa y alternativa constituye una herramienta clave para garantizar la inclusión de estudiantes que enfrentan

barreras en la expresión y la interacción. Su implementación permite ampliar las posibilidades de participación y fortalecer el aprendizaje en contextos diversos. No obstante, la educación inclusiva en contextos de exclusión social enfrenta limitaciones estructurales que dificultan su implementación. González (2023) advierte que la educación inclusiva se configura como un territorio de múltiples orientaciones y dispersiones, lo que genera dificultades para consolidar prácticas coherentes y sostenibles. Estas tensiones se intensifican en contextos vulnerables, donde las condiciones materiales y organizativas limitan las posibilidades de innovación pedagógica.

En este sentido, la inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad no puede entenderse únicamente como una cuestión pedagógica, sino como un problema estructural que requiere la articulación de políticas públicas, recursos institucionales y prácticas educativas contextualizadas. La superación de las desigualdades educativas demanda, por tanto, un enfoque integral que considere tanto las condiciones sociales como las dinámicas escolares, orientado a garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad.

Debates contemporáneos y desafíos epistemológicos de la educación inclusiva

Tensiones entre discurso inclusivo y prácticas educativas reales

Las tensiones entre el discurso inclusivo y las prácticas educativas reales constituyen uno de los problemas centrales en el campo de la educación inclusiva, evidenciando una brecha persistente entre los avances normativos y teóricos, y su implementación efectiva en los contextos escolares. Esta discrepancia se manifiesta en la coexistencia de marcos discursivos que promueven la inclusión y prácticas institucionales que continúan reproduciendo lógicas de exclusión, homogeneización y segmentación.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2022) plantea que la educación inclusiva enfrenta dificultades derivadas de la ambigüedad en sus fundamentos teóricos, lo que genera interpretaciones divergentes y, en consecuencia, prácticas inconsistentes. Esta falta de claridad conceptual contribuye a que el discurso inclusivo sea adoptado de manera superficial, sin una transformación profunda de las estructuras educativas. En este sentido, la inclusión se convierte en un ideal normativo que no siempre logra traducirse en acciones concretas dentro del aula. En concordancia, González (2022) introduce el concepto de “gobierno de los signos” para explicar cómo los discursos inclusivos pueden ser apropiados por las instituciones educativas sin generar cambios sustantivos en las prácticas. Este fenómeno implica que términos como inclusión, equidad o diversidad son incorporados en el lenguaje institucional, pero no necesariamente se reflejan en la organización del currículo, las metodologías de enseñanza o las dinámicas de evaluación. Como resultado, se produce una disociación entre el discurso y la práctica que limita el alcance de la educación inclusiva.

Esta problemática se agrava cuando se analizan las condiciones reales de los sistemas educativos. Montoya González (2021) señala que, a pesar de los avances en políticas inclusivas, persisten prácticas que restringen la participación efectiva de los estudiantes, tales como la falta de adaptaciones curriculares, la escasa formación docente y la limitada disponibilidad de recursos. Estas limitaciones evidencian que la inclusión no puede reducirse a un marco normativo, sino que requiere transformaciones estructurales que garanticen su implementación.

Además, los procesos de cambio educativo suelen enfrentar resistencias institucionales y culturales que dificultan la consolidación de prácticas inclusivas. Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian

que los proyectos de innovación educativa pueden fracasar cuando no se generan condiciones organizativas adecuadas, tales como el compromiso institucional, la formación del profesorado y la disponibilidad de recursos. Estos hallazgos ponen de manifiesto que la implementación de la inclusión depende de factores estructurales que trascienden el ámbito pedagógico.

Adicionalmente, Jiménez y Valdés (2024) sostienen que muchos de los fracasos en la investigación educativa se deben a la desconexión entre los marcos teóricos y las prácticas reales, lo que limita la aplicabilidad de los conocimientos generados. Esta brecha entre teoría y práctica se refleja también en la educación inclusiva, donde los avances conceptuales no siempre se traducen en mejoras concretas en los contextos educativos.

En el ámbito de la formación docente, las tensiones entre discurso y práctica se manifiestan en las actitudes y creencias del profesorado. Castejón y Arrázola (2022) evidencian que, aunque los futuros docentes expresan actitudes positivas hacia la inclusión, enfrentan dificultades para implementar prácticas inclusivas debido a la falta de formación específica y a la persistencia de enfoques tradicionales de enseñanza. De manera similar, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan la necesidad de fortalecer la formación docente como un elemento clave para reducir la brecha entre el discurso inclusivo y su aplicación en el aula.

Desde una perspectiva crítica, Cobeñas y Grimaldi (2021) argumentan que la educación inclusiva ha sido objeto de múltiples interpretaciones que, en algunos casos, han desvirtuado su sentido original. Estas discusiones evidencian la necesidad de construir marcos teóricos más sólidos que permitan orientar las prácticas educativas y evitar la instrumentalización del discurso inclusivo.

Por su parte, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe adoptar enfoques teórico-metodológicos que permitan comprender las dinámicas reales de los contextos educativos, evitando análisis descontextualizados que no reflejan las condiciones concretas de implementación. Esta perspectiva resulta fundamental para reducir la brecha entre el conocimiento teórico y la práctica educativa. En el plano macro, Sarrionandia (2025) advierte sobre tendencias regresivas en la implementación de la educación inclusiva, lo que pone en evidencia la fragilidad de los avances alcanzados cuando no se consolidan cambios estructurales en los sistemas educativos. Esta situación refuerza la idea de que la inclusión no puede sostenerse únicamente en el discurso, sino que requiere una transformación profunda de las políticas, las instituciones y las prácticas pedagógicas. En síntesis, analítica, las tensiones entre el discurso inclusivo y las prácticas educativas reales reflejan la complejidad de la educación inclusiva como campo de estudio y acción. La superación de estas tensiones exige una articulación coherente entre teoría, política y práctica, orientada a garantizar una implementación efectiva de los principios inclusivos en los contextos educativos.

Críticas al modelo inclusivo: limitaciones teóricas y operativas

El modelo de educación inclusiva, pese a su consolidación como paradigma dominante en el ámbito educativo, ha sido objeto de múltiples críticas que evidencian tanto limitaciones teóricas como dificultades operativas en su implementación. Estas críticas no buscan deslegitimar la inclusión como principio, sino problematizar sus alcances reales y las condiciones necesarias para su efectividad en contextos educativos diversos.

En el plano teórico, una de las principales limitaciones radica en la falta de precisión conceptual y en la construcción fragmentada del conocimiento en

torno a la educación inclusiva. Ocampo-González (2021) señala que este campo se caracteriza por una pluralidad de enfoques que, si bien enriquecen el debate, también generan ambigüedad y dificultan la consolidación de un marco teórico coherente. Esta dispersión conceptual limita la capacidad de traducir los principios inclusivos en orientaciones claras para la práctica educativa, generando interpretaciones divergentes que afectan su implementación.

De igual forma, las críticas apuntan a la tendencia del modelo inclusivo a sobredimensionar su alcance sin considerar adecuadamente las condiciones contextuales. Kohout Diaz (2025) advierte que una educación inclusiva de calidad exige la redefinición de los roles profesionales y el desarrollo de competencias específicas en los docentes, lo que no siempre se corresponde con las capacidades reales de los sistemas educativos. Esta brecha entre las exigencias del modelo y las condiciones institucionales disponibles constituye una limitación significativa que afecta su viabilidad.

La inclusión de estudiantes con discapacidades en el aula ordinaria se considera como un objetivo principal de los sistemas educativos del siglo XXI. Este modelo de inclusión pretende promover que todos los estudiantes, cualesquiera que sean sus diferencias, puedan recibir una buena educación en el mismo entorno escolar. Sin embargo, y pese a los avances, la implementación efectiva de la inclusión a menudo ha resultado difícil, en la medida en que se trata de adaptar adecuadamente la enseñanza a las necesidades individualizadas de los estudiantes con discapacidades. La pedagogía efectiva ofrece una vía poderosa para sortear barreras de acceso y participación, pero necesita que reconozcamos tanto el desafío como los métodos que estos plantean en el aula ordinaria. En el ámbito operativo, las dificultades se evidencian en la implementación concreta de prácticas

inclusivas en el aula. Cecere (2022) muestra que, incluso en contextos donde existe una intención clara de promover la inclusión, los docentes enfrentan desafíos relacionados con la gestión de la diversidad, la planificación de actividades diferenciadas y la evaluación del aprendizaje. Estas dificultades se intensifican en entornos educativos complejos, como las escuelas rurales, donde la diversidad de estudiantes y la escasez de recursos limitan las posibilidades de intervención pedagógica.

De esta manera complementa, Malta (s.f.) destaca que los docentes, especialmente en contextos latinoamericanos, enfrentan condiciones laborales adversas que dificultan la implementación de prácticas inclusivas. La falta de formación especializada, la sobrecarga de trabajo y la escasez de recursos constituyen obstáculos estructurales que limitan la capacidad del profesorado para responder a la diversidad del aula. Estas condiciones evidencian que la inclusión no puede depender exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino que requiere un respaldo institucional sólido.

Otra crítica relevante se relaciona con la capacidad del modelo inclusivo para atender adecuadamente a poblaciones específicas. González de Rivera Romero et al. (2022) señalan que, en el caso del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA), la implementación de prácticas inclusivas enfrenta desafíos particulares, debido a la necesidad de apoyos especializados y estrategias pedagógicas diferenciadas. Esto pone de manifiesto que la inclusión, en algunos casos, puede resultar insuficiente si no se acompaña de recursos específicos que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes.

En términos pedagógicos, las experiencias educativas evidencian que la inclusión no siempre logra transformar las dinámicas tradicionales de enseñanza. Cecere (2022) y Cecere (2022) coinciden en que, aunque se

promuevan discursos inclusivos, las prácticas educativas pueden continuar reproduciendo esquemas homogéneos que limitan la participación efectiva de los estudiantes. Esta situación refleja una de las principales tensiones del modelo inclusivo: su dificultad para generar cambios profundos en las prácticas pedagógicas. Por ende, Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) destacan que la educación inclusiva enfrenta el desafío de conectar con las experiencias y subjetividades de los estudiantes. La falta de contextualización de las prácticas educativas puede derivar en procesos de enseñanza que no logran responder a las realidades de los estudiantes, lo que limita su impacto en términos de inclusión. Esta crítica pone de relieve la necesidad de enfoques pedagógicos más sensibles a las condiciones sociales y culturales de los contextos educativos.

En tal razón, las críticas al modelo inclusivo revelan la existencia de tensiones entre sus fundamentos teóricos y su aplicación práctica. Estas limitaciones no invalidan el paradigma inclusivo, pero sí evidencian la necesidad de fortalecer sus bases conceptuales, mejorar las condiciones de implementación y desarrollar estrategias que permitan responder de manera efectiva a la diversidad en los contextos educativos.

Nuevas perspectivas: educación inclusiva, innovación pedagógica y transformación social

Las nuevas perspectivas en educación inclusiva se articulan en torno a la necesidad de superar enfoques tradicionales y avanzar hacia modelos educativos que integren innovación pedagógica y transformación social. En este contexto, la educación inclusiva deja de ser concebida exclusivamente como una estrategia de atención a la diversidad y se posiciona como un proyecto político, epistemológico y pedagógico orientado a la reconfiguración de los sistemas educativos.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2022a) plantea que la educación inclusiva requiere una revisión crítica de los fundamentos que sustentan la producción del conocimiento educativo. Esta revisión implica cuestionar los modelos tradicionales que privilegian la homogeneización y avanzar hacia enfoques que reconozcan la diversidad como un elemento constitutivo del aprendizaje. En este sentido, la innovación pedagógica se presenta como un componente clave para la transformación de las prácticas educativas, al permitir la incorporación de metodologías más flexibles, participativas y contextualizadas.

En cambio, la innovación en educación inclusiva enfrenta desafíos significativos relacionados con la coherencia entre teoría y práctica. Jiménez y Valdés (2024) sostienen que uno de los principales problemas de la investigación educativa radica en su limitada capacidad para incidir en los contextos reales, lo que genera una brecha entre el conocimiento producido y su aplicación en las instituciones educativas. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de desarrollar enfoques de investigación que integren la teoría con la práctica, orientados a la transformación efectiva de los procesos educativos.

En el ámbito institucional, los procesos de innovación pedagógica suelen enfrentar resistencias que limitan su impacto. Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los proyectos de cambio educativo pueden fracasar cuando no se generan condiciones estructurales adecuadas, tales como el compromiso institucional, la formación docente y la disponibilidad de recursos. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la transformación educativa no depende únicamente de iniciativas individuales, sino de procesos organizacionales que permitan sostener los cambios en el tiempo. Por otra parte, la educación inclusiva, en su dimensión

contemporánea, se vincula estrechamente con la transformación social. Montoya-González (2021) señala que la inclusión educativa no puede entenderse de manera aislada del contexto social, ya que las desigualdades estructurales influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la educación inclusiva se configura como un instrumento para la reducción de desigualdades y la promoción de la justicia social.

De esta forma la docente emerge como un eje fundamental en la articulación entre innovación pedagógica e inclusión. Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan la importancia de desarrollar modelos de formación que permitan a los docentes adquirir competencias para atender la diversidad, diseñar estrategias inclusivas y promover entornos de aprendizaje equitativos. Esta formación debe ir más allá de la adquisición de conocimientos teóricos, incorporando experiencias prácticas que faciliten la implementación de la inclusión en el aula.

En términos conceptuales, las discusiones sobre educación inclusiva evidencian la necesidad de redefinir sus alcances y objetivos. Cobeñas y Grimaldi (2021) argumentan que la inclusión debe ser entendida como un proceso de transformación que cuestiona las estructuras tradicionales del sistema educativo, promoviendo una educación más democrática y participativa. Esta perspectiva implica reconocer que la inclusión no es un estado final, sino un proceso continuo de cambio.

En el plano pedagógico, las actitudes y creencias del profesorado influyen de manera significativa en la implementación de prácticas innovadoras e inclusivas. Castejón y Arrázola (2022) evidencian que la disposición de los docentes hacia la inclusión está condicionada por factores como su formación, sus experiencias previas y las condiciones institucionales. Esto pone de manifiesto la necesidad de generar entornos educativos que

favorezcan el desarrollo profesional y la reflexión crítica sobre la práctica docente. De igual manera, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe orientarse hacia enfoques teórico-metodológicos que permitan comprender la complejidad de los contextos educativos y proponer soluciones contextualizadas. Esta perspectiva resulta fundamental para el desarrollo de innovaciones pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes. En el ámbito del aprendizaje, las variables psicoeducativas también desempeñan un papel relevante en la consolidación de prácticas inclusivas. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje influyen en la capacidad de los estudiantes para participar activamente en contextos educativos inclusivos. Esto evidencia que la transformación pedagógica debe considerar tanto los factores estructurales como los procesos individuales.

Definitivamente, las tendencias actuales en educación inclusiva muestran la existencia de tensiones entre los avances conceptuales y su implementación práctica. González (2022b) advierte que el discurso inclusivo puede ser utilizado de manera superficial, sin generar cambios reales en las prácticas educativas. A su vez, Sarrionandia (2025) señala que existen retrocesos en la implementación de políticas inclusivas, lo que pone en evidencia la fragilidad de los avances alcanzados.

CAPÍTULO 2: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MARCOS NORMATIVOS DE LA INCLUSIÓN

Marco internacional de la educación inclusiva

Declaraciones y acuerdos globales sobre inclusión educativa (Salamanca, UNESCO, Agenda 2030)

Las declaraciones y acuerdos internacionales han desempeñado un papel determinante en la configuración del paradigma de la educación inclusiva, estableciendo principios normativos que orientan las políticas educativas a nivel global. Entre estos instrumentos, la Declaración de Salamanca (1994), las directrices impulsadas por la UNESCO y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible constituyen referentes fundamentales en la consolidación de la inclusión como derecho humano y como principio rector de los sistemas educativos.

Desde un punto de vista analítico, Almendros y Ainscow (2025) sostienen que los marcos internacionales han contribuido a redefinir la educación inclusiva como un proceso orientado a eliminar barreras al aprendizaje y la participación, posicionando la diversidad como un valor inherente al sistema educativo. En particular, la Declaración de Salamanca marcó un punto de inflexión al establecer que las escuelas deben acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, promoviendo una transformación estructural de las instituciones educativas.

En cambio, la adopción de estos acuerdos internacionales no ha estado exenta de tensiones conceptuales y operativas. González (2021) advierte que la interpretación de la educación inclusiva en distintos contextos ha generado dilemas conceptuales, especialmente en relación con la forma en que se implementan los principios establecidos en dichos acuerdos. Esta

diversidad de interpretaciones ha derivado en prácticas heterogéneas que, en algunos casos, limitan el alcance transformador de la inclusión.

En el marco de la UNESCO, la educación inclusiva ha sido promovida como un componente esencial del derecho a la educación, enfatizando la necesidad de garantizar no solo el acceso, sino también la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. No obstante, González (2024a) señala que existen obstrucciones epistemológicas que dificultan la comprensión y aplicación de estos principios, particularmente cuando los sistemas educativos mantienen estructuras tradicionales que no se alinean con los postulados inclusivos.

Por su parte, la Agenda 2030, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), refuerza el compromiso internacional con una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Este marco amplía la visión de la inclusión al incorporar dimensiones relacionadas con la equidad, la igualdad de oportunidades y el aprendizaje a lo largo de la vida. González (2024b) destaca que este enfoque requiere una articulación entre políticas educativas, investigación y práctica pedagógica, lo que implica superar enfoques fragmentados y avanzar hacia modelos integrales de inclusión.

Desde otro punto de vista, González (2022) plantea que la educación inclusiva, en su dimensión global, enfrenta el desafío de construir un marco conceptual coherente que permita orientar su implementación en diversos contextos. La multiplicidad de enfoques y la falta de consenso teórico pueden dificultar la traducción de los acuerdos internacionales en políticas educativas efectivas, generando una brecha entre el discurso global y las realidades locales.

De igual modo, Almendros y Ainscow (2025) subrayan que, aunque los acuerdos internacionales han establecido un marco normativo sólido, su

impacto depende en gran medida de la capacidad de los sistemas educativos para adaptarlos a sus contextos específicos. Esto implica considerar factores culturales, sociales y económicos que influyen en la implementación de la inclusión, así como desarrollar estrategias que permitan superar las barreras existentes.

En términos críticos, la influencia de las declaraciones internacionales también ha sido objeto de cuestionamiento. González (2024a) advierte que la adopción de estos marcos puede derivar en una implementación superficial de la inclusión, en la que los principios normativos no se traducen en cambios reales en las prácticas educativas. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de apropiación y contextualización de los acuerdos internacionales.

En conclusión, las declaraciones y acuerdos globales han sido fundamentales para posicionar la educación inclusiva como un derecho y como un objetivo prioritario en la agenda educativa internacional. No obstante, su efectividad depende de la capacidad de los sistemas educativos para superar las tensiones conceptuales y operativas que emergen en su implementación, así como de la articulación entre los marcos normativos globales y las realidades locales.

El enfoque de derechos humanos en la educación inclusiva

El enfoque de derechos humanos en la educación inclusiva se configura como un marco normativo y ético que redefine el sentido de la educación, posicionándola como un derecho fundamental y no como un privilegio condicionado por características individuales o contextuales. Este enfoque implica reconocer que todos los estudiantes, sin excepción, tienen derecho a acceder, participar y aprender en condiciones de igualdad, lo que

exige la transformación de los sistemas educativos para garantizar dicho principio.

En términos analíticos, Montoya-González (2021) sostiene que la educación inclusiva, desde un enfoque de derechos, no puede limitarse a la ampliación del acceso, sino que debe garantizar condiciones reales de participación y aprendizaje. Esta perspectiva cuestiona los modelos tradicionales que, aunque formalmente reconocen el derecho a la educación, no logran eliminar las barreras estructurales que impiden su ejercicio efectivo.

No obstante, la implementación del enfoque de derechos humanos enfrenta tensiones significativas en los contextos educativos. Cobeñas y Grimaldi (2021) argumentan que la inclusión educativa debe entenderse como un proceso político y social que interpela las estructuras de poder presentes en el sistema educativo. En este sentido, el enfoque de derechos no solo implica garantizar el acceso, sino también cuestionar las desigualdades que limitan la participación de ciertos grupos, lo que demanda una transformación profunda de las prácticas institucionales.

Desde una perspectiva crítica, Jiménez y Valdés (2024) señalan que uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva de los enfoques educativos radica en la desconexión entre los marcos teóricos y las prácticas reales. Esta brecha afecta directamente la materialización del enfoque de derechos humanos, ya que los principios normativos no siempre se traducen en acciones concretas en las instituciones educativas.

Asimismo, la evidencia empírica muestra que los procesos de cambio orientados a la inclusión pueden enfrentar múltiples dificultades. Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los proyectos de innovación educativa, incluso aquellos basados en principios de derechos humanos, pueden fracasar si no se generan condiciones institucionales

adecuadas. Esto incluye aspectos como la formación docente, el liderazgo educativo y la disponibilidad de recursos, elementos que son fundamentales para garantizar la sostenibilidad de las iniciativas inclusivas.

En el ámbito de la formación docente, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que la consolidación del enfoque de derechos humanos en la educación inclusiva requiere el desarrollo de competencias específicas en los docentes, orientadas a la atención de la diversidad y la promoción de la equidad. La formación docente, en este sentido, se convierte en un elemento clave para la implementación de prácticas inclusivas coherentes con los principios de derechos humanos.

Por su lado las actitudes y creencias del profesorado influyen de manera significativa en la aplicación del enfoque de derechos. Castejón y Arrázola (2022) evidencian que, aunque los docentes suelen mostrar disposiciones favorables hacia la inclusión, estas no siempre se traducen en prácticas efectivas, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación y el acompañamiento pedagógico.

Desde una perspectiva metodológica, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe orientarse hacia enfoques que permitan comprender la complejidad de los contextos educativos y las dinámicas de exclusión. Este planteamiento resulta fundamental para el desarrollo de políticas y prácticas basadas en derechos humanos, ya que permite identificar las barreras que limitan el ejercicio del derecho a la educación.

Por ello, las dimensiones psicoeducativas también desempeñan un papel relevante en la implementación del enfoque de derechos. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje influyen en la capacidad de

los estudiantes para participar activamente en contextos inclusivos. Esto evidencia que la garantía del derecho a la educación no solo depende de factores estructurales, sino también del desarrollo de capacidades individuales que permitan a los estudiantes aprovechar las oportunidades educativas.

En términos analíticos, el enfoque de derechos humanos en la educación inclusiva implica una reconfiguración de las políticas, las prácticas y las culturas educativas, orientada a garantizar la equidad y la justicia social. Sin embargo, su implementación efectiva requiere superar las tensiones entre el discurso normativo y las realidades educativas, así como fortalecer las condiciones institucionales que permitan su materialización.

Organismos internacionales y su influencia en las políticas educativas inclusivas

La influencia de los organismos internacionales en la configuración de las políticas educativas inclusivas se manifiesta a través de la producción de marcos normativos, lineamientos estratégicos y discursos que orientan la acción de los sistemas educativos a nivel global. Estas instancias han contribuido a posicionar la educación inclusiva como un objetivo prioritario, aunque su impacto efectivo depende de la apropiación y contextualización de dichos lineamientos en los escenarios nacionales.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2023) advierte que la educación inclusiva se encuentra atravesada por dilemas conceptuales que influyen en la manera en que los organismos internacionales definen y promueven sus principios. La falta de consenso en torno a su definición genera interpretaciones diversas que, al ser transferidas a las políticas educativas, pueden derivar en enfoques heterogéneos y, en algunos casos, contradictorios.

En esta línea, González (2024) señala que la educación inclusiva ha sido configurada como un territorio de múltiples errores de aproximación, lo que afecta directamente la forma en que los organismos internacionales diseñan y difunden sus propuestas. Estas limitaciones conceptuales pueden traducirse en políticas educativas que, aunque alineadas con el discurso inclusivo, no logran generar transformaciones sustantivas en las prácticas educativas.

No obstante, el papel de los organismos internacionales también ha sido fundamental en la consolidación de la educación inclusiva como un horizonte normativo global. Martín Castro (s.f.) sostiene que estos organismos han contribuido a posicionar la inclusión como un derecho fundamental, promoviendo su incorporación en las agendas educativas de los países. Este enfoque ha permitido avanzar en la construcción de sistemas educativos más equitativos, aunque su implementación presenta desafíos significativos.

En el plano de la construcción del conocimiento, González (2021) destaca que la influencia de los organismos internacionales ha contribuido a la configuración de un campo de estudio en torno a la educación inclusiva, promoviendo la producción de investigaciones y el desarrollo de marcos teóricos. Sin embargo, esta influencia también ha generado tensiones entre los enfoques globales y las realidades locales, lo que plantea la necesidad de adaptar los lineamientos internacionales a los contextos específicos.

Desde una perspectiva crítica, Sarrionandia (2025) advierte que, a pesar de la influencia de los organismos internacionales, existen tendencias regresivas en la implementación de políticas inclusivas, lo que evidencia la fragilidad de los avances alcanzados. Esta situación pone de manifiesto que la adopción de marcos internacionales no garantiza, por sí misma, la

transformación de los sistemas educativos, sino que requiere un compromiso político e institucional sostenido.

También, la implementación de políticas inclusivas promovidas por organismos internacionales enfrenta desafíos en el ámbito pedagógico. Cecere (2022) muestra que, en contextos educativos concretos, como las escuelas rurales, la aplicación de estos lineamientos se ve condicionada por factores como la disponibilidad de recursos, la formación docente y las características del entorno. Esto evidencia la necesidad de contextualizar las políticas para garantizar su efectividad.

En relación con la formación docente, Malta (s.f.) señala que los lineamientos internacionales en materia de inclusión no siempre se traducen en programas de formación adecuados, lo que limita la capacidad del profesorado para implementar prácticas inclusivas. Esta situación refleja una brecha entre las políticas educativas y las condiciones reales de los sistemas educativos.

Por ello, los estudios sobre poblaciones específicas evidencian las limitaciones de las políticas inclusivas cuando no se consideran las necesidades particulares de los estudiantes. González de Rivera Romero et al. (2022) destacan que, en el caso del alumnado con trastorno del espectro autista, la implementación de la inclusión requiere apoyos especializados que no siempre están contemplados en los marcos normativos generales.

En términos teóricos, Ocampo-González (2021) plantea que la educación inclusiva debe entenderse como un proceso en construcción, en el cual los aportes de los organismos internacionales deben ser analizados críticamente para evitar su aplicación acrítica. Esta perspectiva permite reconocer la importancia de estos organismos, sin perder de vista la necesidad de adaptar sus propuestas a las realidades locales.

En síntesis, analítica, los organismos internacionales han desempeñado un papel clave en la promoción de la educación inclusiva, contribuyendo a su consolidación como un principio rector de las políticas educativas. No obstante, su influencia se encuentra mediada por factores epistemológicos, contextuales y operativos que condicionan su implementación, lo que exige una articulación crítica entre los marcos globales y las realidades locales.

Políticas públicas y legislación nacional en educación inclusiva

Marco constitucional y legal de la inclusión educativa

El marco constitucional y legal de la inclusión educativa constituye el fundamento normativo que garantiza el derecho a la educación en condiciones de igualdad, equidad y no discriminación. Este marco no solo establece principios jurídicos, sino que orienta la formulación de políticas públicas y la organización de los sistemas educativos, definiendo las obligaciones del Estado y los actores educativos en la promoción de entornos inclusivos.

Desde una perspectiva epistemológica, Ocampo-González (2021) sostiene que la educación inclusiva debe ser comprendida como una construcción normativa y social que articula el derecho a la educación con la transformación de las estructuras educativas. En este sentido, el marco legal no puede reducirse a una declaración formal, sino que debe operar como un instrumento que garantice condiciones efectivas para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

No obstante, la consolidación de marcos legales inclusivos enfrenta tensiones derivadas de la diversidad de interpretaciones sobre la inclusión. González (2023) señala que la educación inclusiva se configura como un territorio de múltiples orientaciones, lo que se refleja en la heterogeneidad de

las normativas nacionales. Esta dispersión conceptual puede generar inconsistencias en la aplicación de las leyes, limitando su impacto en la práctica educativa.

En términos operativos, el marco constitucional y legal establece la obligación de diseñar sistemas educativos accesibles, lo que implica la adopción de medidas que garanticen la eliminación de barreras para el aprendizaje. Kohout-Díaz (2025) destaca que la implementación de una educación inclusiva de calidad requiere la redefinición de los roles profesionales y la adecuación de las estructuras institucionales, lo cual debe estar respaldado por normativas claras y coherentes. Sin este soporte legal, las iniciativas inclusivas pueden carecer de sostenibilidad.

Por otra parte, la dimensión pedagógica del marco legal se evidencia en la necesidad de adaptar las prácticas educativas a la diversidad del estudiantado. Cecere (2022) muestra que, en contextos educativos específicos, la implementación de la inclusión depende en gran medida de la capacidad de los docentes para interpretar y aplicar los lineamientos normativos en su práctica cotidiana. Esto evidencia que el marco legal, aunque indispensable, no es suficiente por sí solo para garantizar la inclusión.

De esta forma, la inclusión educativa en el marco legal debe considerar las experiencias y trayectorias de los estudiantes. Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) destacan que las políticas educativas deben reconocer las subjetividades y contextos de los estudiantes, promoviendo una educación que no solo garantice el acceso, sino que también genere sentido y pertenencia. Este enfoque refuerza la necesidad de articular el marco legal con prácticas pedagógicas contextualizadas.

En el ámbito de la accesibilidad, las normativas inclusivas también deben contemplar mecanismos que faciliten la comunicación y la

participación. Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) evidencian que la incorporación de estrategias como la comunicación aumentativa y alternativa resulta fundamental para garantizar la inclusión de estudiantes con diversas necesidades. Este aspecto pone de relieve la importancia de que las leyes educativas incorporen disposiciones específicas que aseguren la accesibilidad universal.

Sin embargo, la existencia de un marco legal inclusivo no garantiza su implementación efectiva. González (2023) advierte que las tensiones entre los discursos normativos y las prácticas educativas pueden limitar el alcance de las políticas inclusivas, especialmente cuando no se generan condiciones institucionales adecuadas. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer los mecanismos de seguimiento y evaluación de las políticas educativas.

En términos analíticos, el marco constitucional y legal de la inclusión educativa representa un avance significativo en la garantía del derecho a la educación. No obstante, su efectividad depende de la coherencia entre los principios normativos y su aplicación en los contextos educativos, así como de la articulación entre las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales.

Diseño e implementación de políticas educativas inclusivas

El diseño e implementación de políticas educativas inclusivas constituye un proceso complejo que exige la articulación entre fundamentos teóricos, marcos normativos y condiciones contextuales específicas. En este sentido, la formulación de políticas no puede entenderse como un ejercicio técnico aislado, sino como un proceso político, social y pedagógico que requiere coherencia entre los principios de inclusión y las estrategias operativas destinadas a su materialización.

Desde una perspectiva analítica, Montoya-González (2021) señala que, a pesar de los avances en el reconocimiento de la educación inclusiva en las políticas públicas, persisten limitaciones en su implementación, particularmente en lo que respecta a la garantía de participación y aprendizaje efectivo. Esta situación evidencia que el diseño de políticas inclusivas debe trascender el plano declarativo, incorporando mecanismos concretos que permitan su aplicación en los contextos educativos.

En relación con el proceso de diseño, Cobeñas y Grimaldi (2021) plantean que las políticas educativas inclusivas deben construirse desde una perspectiva crítica que reconozca las dinámicas de poder y las desigualdades estructurales presentes en el sistema educativo. Esto implica que la inclusión no puede ser concebida como una política homogénea, sino como un proceso contextualizado que responda a las características específicas de cada entorno.

No obstante, uno de los principales desafíos radica en la brecha entre el diseño de las políticas y su implementación efectiva. Jiménez y Valdés (2024) sostienen que la desconexión entre la investigación educativa y la práctica institucional limita la capacidad de las políticas para generar cambios reales. Esta problemática se traduce en la adopción de modelos inclusivos que, aunque teóricamente sólidos, no logran adaptarse a las condiciones concretas de los sistemas educativos.

De esta forma, los procesos de implementación enfrentan obstáculos derivados de las condiciones institucionales. Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los proyectos de cambio educativo pueden fracasar cuando no se consideran factores como el liderazgo institucional, la cultura organizacional y la disponibilidad de recursos. Estos elementos son

determinantes para la sostenibilidad de las políticas inclusivas y su impacto en la práctica educativa.

En el ámbito de la formación docente, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que el éxito de las políticas inclusivas depende en gran medida de la preparación del profesorado. La formación docente debe orientarse al desarrollo de competencias que permitan atender la diversidad, diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y gestionar entornos de aprendizaje complejos. Sin este componente, las políticas educativas pueden carecer de operatividad en el aula.

De manera complementaria, Castejón y Arrázola (2022) señalan que las actitudes y creencias de los docentes influyen en la implementación de las políticas inclusivas. Aunque existe una disposición favorable hacia la inclusión, las limitaciones en la formación y las condiciones institucionales pueden dificultar la adopción de prácticas inclusivas. Esto pone de manifiesto la necesidad de alinear las políticas educativas con procesos de desarrollo profesional docente.

Desde una perspectiva metodológica, Bohórquez (s.f.) plantea que el diseño de políticas inclusivas debe basarse en enfoques de investigación que permitan comprender la complejidad de los contextos educativos. Esto implica la necesidad de generar evidencia empírica que oriente la toma de decisiones y permita adaptar las políticas a las realidades locales.

En el plano operativo, la implementación de políticas inclusivas también depende de la disponibilidad de recursos y de la capacidad de los sistemas educativos para gestionar la diversidad. Malta (s.f.) destaca que los docentes enfrentan limitaciones relacionadas con la sobrecarga laboral y la falta de recursos, lo que dificulta la aplicación de estrategias inclusivas. Esta

situación evidencia la necesidad de que las políticas educativas contemplen no solo principios, sino también condiciones materiales para su ejecución.

Por otra parte, la experiencia en contextos educativos específicos muestra que la implementación de políticas inclusivas requiere adaptaciones pedagógicas constantes. Cecere (2022) evidencia que, en entornos como las escuelas rurales, la diversidad de los estudiantes exige estrategias flexibles que permitan atender múltiples necesidades simultáneamente. Este hallazgo refuerza la importancia de diseñar políticas que contemplen la diversidad de contextos educativos.

Según, Kohout Diaz (2025) plantea que una educación inclusiva de calidad requiere la redefinición de los roles profesionales y la incorporación de prácticas innovadoras en la gestión educativa. Esto implica que las políticas inclusivas deben promover cambios estructurales en las instituciones, orientados a fortalecer la capacidad de respuesta del sistema educativo frente a la diversidad.

En términos epistemológicos, Ocampo-González (2021) sostiene que la educación inclusiva debe ser entendida como un proceso en construcción, lo que implica que las políticas educativas deben ser flexibles y adaptativas. Esta perspectiva permite reconocer que la implementación de la inclusión no sigue un modelo único, sino que requiere ajustes constantes en función de las dinámicas sociales y educativas.

Por esta razón, las dimensiones psicoeducativas también inciden en la implementación de las políticas inclusivas. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje influyen en la capacidad de los estudiantes para participar en contextos inclusivos, lo que evidencia la necesidad de políticas que consideren tanto factores estructurales como individuales.

En síntesis, analítica, el diseño e implementación de políticas educativas inclusivas requiere una articulación coherente entre teoría, normativa y práctica, así como la consideración de factores institucionales, pedagógicos y contextuales. La efectividad de estas políticas depende de su capacidad para adaptarse a las realidades educativas y de generar condiciones que permitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Evaluación de políticas públicas: avances, limitaciones y brechas estructurales

La evaluación de las políticas públicas en educación inclusiva constituye un proceso esencial para determinar su efectividad, identificar avances y reconocer las limitaciones estructurales que condicionan su implementación. Este análisis permite evidenciar que, si bien se han producido progresos significativos en el reconocimiento normativo de la inclusión, persisten brechas que dificultan la materialización de sus principios en los contextos educativos.

En términos de avances, las políticas inclusivas han logrado posicionar la diversidad como un elemento central en la agenda educativa. Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) destacan que las experiencias educativas contemporáneas han comenzado a incorporar enfoques más sensibles a las trayectorias y subjetividades de los estudiantes, promoviendo prácticas pedagógicas que buscan responder a contextos diversos. Este avance refleja un cambio en la concepción del aprendizaje, orientado hacia la participación y el reconocimiento de las diferencias.

Sin embargo, estos avances coexisten con limitaciones significativas en la coherencia conceptual de las políticas. González (2023) señala que la educación inclusiva se configura como un campo caracterizado por dispersiones y orientaciones múltiples, lo que dificulta la consolidación de

criterios claros para su evaluación. Esta heterogeneidad conceptual se traduce en políticas que, aunque alineadas con el discurso inclusivo, presentan dificultades en su operacionalización y seguimiento.

En el plano operativo, una de las principales limitaciones se relaciona con la implementación de estrategias que garanticen la accesibilidad y la participación efectiva. Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) evidencian que, aunque se han desarrollado iniciativas como la comunicación aumentativa y alternativa, su incorporación en los sistemas educativos aún es desigual, lo que genera brechas en el acceso al aprendizaje para determinados grupos de estudiantes.

Del mismo modo, la evaluación de las políticas públicas revela la persistencia de desigualdades estructurales que limitan su impacto. Cobeñas y Grimaldi (2021) argumentan que la educación inclusiva debe analizarse en relación con las dinámicas de poder y exclusión que atraviesan el sistema educativo, lo que implica reconocer que las políticas no operan en un vacío, sino en contextos marcados por desigualdades sociales, culturales y económicas.

En el ámbito de la formación docente, las limitaciones también son evidentes. Castejón y Arrázola (2022) destacan que, aunque existe una disposición favorable hacia la inclusión, las competencias necesarias para su implementación no siempre están suficientemente desarrolladas. Esta brecha formativa incide directamente en la efectividad de las políticas, ya que el profesorado constituye un actor clave en su aplicación.

Desde una perspectiva metodológica, Bohórquez (s.f.) plantea que la evaluación de las políticas inclusivas requiere enfoques de investigación que permitan comprender la complejidad de los contextos educativos. La ausencia de metodologías adecuadas puede limitar la capacidad de los sistemas

educativos para identificar las barreras que afectan la inclusión y diseñar estrategias efectivas para superarlas.

Por otra parte, las dimensiones psicoeducativas también influyen en la evaluación de las políticas. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) evidencian que factores como la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje inciden en la participación de los estudiantes en contextos inclusivos. Esto sugiere que las políticas públicas deben considerar no solo aspectos estructurales, sino también variables individuales que afectan el proceso educativo.

En términos analíticos, las brechas estructurales en la implementación de políticas inclusivas se manifiestan en la falta de recursos, la desigualdad en la distribución de oportunidades y la persistencia de prácticas educativas tradicionales. González (2023) advierte que estas brechas reflejan la dificultad de articular los principios inclusivos con las condiciones reales de los sistemas educativos, lo que limita el alcance de las políticas públicas.

En síntesis, la evaluación de las políticas públicas en educación inclusiva pone de manifiesto la existencia de avances significativos en el plano normativo y conceptual, pero también revela limitaciones operativas y brechas estructurales que afectan su implementación. La superación de estas limitaciones requiere un enfoque integral que articule el diseño de políticas, la formación docente, la investigación educativa y la transformación de las prácticas pedagógicas.

Brechas entre normativa y práctica en la educación inclusiva

Factores institucionales que limitan la implementación efectiva

La implementación efectiva de la educación inclusiva se encuentra condicionada por una serie de factores institucionales que, en muchos casos, actúan como barreras estructurales que dificultan la materialización de los

principios normativos. Estos factores se manifiestan en la organización de los sistemas educativos, las culturas institucionales, las prácticas pedagógicas y las condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso educativo.

Uno de los principales factores institucionales se relaciona con la persistencia de modelos educativos tradicionales que privilegian la homogeneización del aprendizaje. Almendros y Ainscow (2025) señalan que la educación inclusiva exige una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas institucionales; sin embargo, muchas instituciones educativas continúan operando bajo lógicas que no reconocen la diversidad como un elemento constitutivo del proceso educativo. Esta resistencia al cambio limita la capacidad de las escuelas para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes.

En el plano epistemológico, González (2024a) advierte que las obstrucciones en la comprensión de la educación inclusiva influyen directamente en su implementación. Estas obstrucciones se manifiestan en interpretaciones reduccionistas que limitan la inclusión a ciertos grupos, lo que impide el desarrollo de enfoques integrales. Asimismo, González (2021) identifica tensiones conceptuales que generan inconsistencias en la aplicación de los principios inclusivos, evidenciando una falta de coherencia entre el discurso y la práctica institucional.

Otro factor relevante es la debilidad en la articulación entre la normativa educativa y su aplicación en los contextos escolares. Martín Castro (s.f.) sostiene que la educación inclusiva, concebida como un horizonte de posibilidades, requiere condiciones institucionales que permitan su desarrollo efectivo. No obstante, la ausencia de mecanismos claros de implementación y seguimiento limita el impacto de las políticas inclusivas, generando una brecha entre lo establecido en la normativa y lo que ocurre en la práctica.

En el ámbito de la formación docente, las limitaciones institucionales también son evidentes. Malta (s.f.) destaca que los docentes enfrentan dificultades relacionadas con la falta de capacitación específica en educación inclusiva, lo que afecta su capacidad para diseñar e implementar estrategias pedagógicas adecuadas. De manera complementaria, González (2021) señala que la construcción del conocimiento en educación inclusiva requiere procesos formativos que integren teoría y práctica, aspecto que no siempre está garantizado en los sistemas educativos

Igualmente, las condiciones materiales de las instituciones educativas constituyen un factor determinante. La falta de recursos, infraestructura adecuada y apoyo institucional limita la implementación de prácticas inclusivas. Cecere (2022) evidencia que, en contextos como las escuelas rurales, la diversidad del estudiantado y la escasez de recursos obligan a los docentes a desarrollar estrategias improvisadas, lo que dificulta la consolidación de procesos inclusivos sostenibles. Por esta razón, la atención a poblaciones específicas pone de manifiesto las limitaciones de los sistemas educativos para responder a la diversidad. González de Rivera Romero et al. (2022) señalan que la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista requiere apoyos especializados que no siempre están disponibles, lo que evidencia la falta de recursos y planificación en las instituciones educativas.

Desde una perspectiva metodológica, González (2024b) plantea que la investigación en educación inclusiva debe orientarse a comprender las dinámicas institucionales que afectan su implementación. La ausencia de diagnósticos precisos sobre las barreras institucionales limita la capacidad de los sistemas educativos para diseñar estrategias efectivas.

En términos analíticos, las instituciones educativas también enfrentan desafíos relacionados con la cultura organizacional. Almendros y Ainscow (2025) destacan que la inclusión requiere cambios en las creencias, valores y prácticas de los actores educativos, lo que implica un proceso de transformación cultural que no siempre es fácil de lograr. La resistencia al cambio, la falta de liderazgo y la escasa participación de la comunidad educativa son factores que dificultan este proceso.

Analizando, la falta de coherencia entre los distintos niveles del sistema educativo constituye otra limitación significativa. Las políticas inclusivas pueden ser formuladas a nivel macro, pero su implementación depende de la capacidad de las instituciones para adaptarlas a sus contextos específicos. Esta desconexión entre los niveles de gestión educativa genera inconsistencias que afectan la efectividad de la inclusión. En resumen, analítico, los factores institucionales que limitan la implementación efectiva de la educación inclusiva son múltiples y se encuentran interrelacionados. La superación de estas barreras requiere una transformación integral de las instituciones educativas, que incluya cambios en las estructuras organizativas, la formación docente, la disponibilidad de recursos y la cultura institucional, orientados a garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Desigualdades territoriales, socioeconómicas y culturales en el acceso educativo

Las desigualdades territoriales, socioeconómicas y culturales constituyen uno de los principales factores que explican la brecha entre la normativa inclusiva y su implementación efectiva en los sistemas educativos. Estas desigualdades operan de manera estructural, condicionando el acceso, la permanencia y el logro educativo de los estudiantes, y evidenciando las

limitaciones de las políticas inclusivas cuando no se articulan con las realidades contextuales.

En el plano territorial, las diferencias entre contextos urbanos y rurales generan condiciones desiguales en el acceso a recursos educativos, infraestructura y oportunidades de aprendizaje. Almendros y Ainscow (2025) señalan que la educación inclusiva requiere la eliminación de barreras sistémicas que afectan la participación de los estudiantes; sin embargo, estas barreras se intensifican en territorios con menor desarrollo, donde las condiciones institucionales son más precarias. Esta situación pone de manifiesto que la inclusión no puede ser abordada de manera homogénea, sino que debe considerar las particularidades de cada contexto.

Desde una perspectiva socioeconómica, las desigualdades estructurales influyen directamente en las trayectorias educativas. Montoya-González (2021) destaca que las condiciones de pobreza y exclusión social limitan el acceso a oportunidades educativas, generando brechas que afectan especialmente a los grupos más vulnerables. Estas desigualdades no solo inciden en el acceso, sino también en la calidad de la educación recibida, lo que refuerza la reproducción de las inequidades sociales.

En términos epistemológicos, González (2024) advierte que las obstrucciones en la comprensión de la educación inclusiva dificultan el reconocimiento de las desigualdades estructurales como elementos centrales en el análisis educativo. Esta limitación conceptual puede conducir a enfoques reduccionistas que atribuyen las dificultades educativas a factores individuales, invisibilizando las condiciones socioeconómicas y territoriales que condicionan el aprendizaje. Asimismo, González (2022) plantea que la educación inclusiva enfrenta dilemas epistemológicos relacionados con la definición de su objeto de estudio, lo que afecta la forma en que se abordan

las desigualdades. La falta de claridad conceptual puede derivar en políticas educativas que no logran responder de manera efectiva a las necesidades de los contextos más vulnerables.

En el ámbito cultural, las diferencias en los valores, lenguajes y prácticas sociales también influyen en el acceso educativo. Cobeñas y Grimaldi (2021) sostienen que la educación inclusiva debe reconocer la diversidad cultural como un elemento constitutivo del proceso educativo, lo que implica cuestionar los modelos homogéneos que predominan en las instituciones escolares. La falta de reconocimiento de estas diferencias puede generar procesos de exclusión simbólica que afectan la participación de los estudiantes. Por otra parte, la formación docente emerge como un factor clave para abordar las desigualdades. Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que los docentes deben desarrollar competencias que les permitan atender la diversidad en contextos complejos, lo que incluye la capacidad de adaptar las prácticas pedagógicas a las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Sin embargo, esta formación no siempre está garantizada, lo que limita la efectividad de las políticas inclusivas.

Desde una perspectiva metodológica, González (2024) plantea que la investigación en educación inclusiva debe considerar las condiciones contextuales en las que se desarrollan los procesos educativos. La ausencia de enfoques contextualizados puede generar diagnósticos incompletos y políticas que no responden a las realidades territoriales y sociales.

Según, González (2021) identifica tensiones en la comprensión de la educación inclusiva que se reflejan en la dificultad de articular los principios normativos con las condiciones reales de los sistemas educativos. Estas tensiones se intensifican en contextos marcados por desigualdades

territoriales, socioeconómicas y culturales, lo que evidencia la necesidad de enfoques integrales que permitan abordar la complejidad de la inclusión.

En forma sintética, analítica, las desigualdades territoriales, socioeconómicas y culturales constituyen un desafío estructural para la educación inclusiva, ya que limitan la capacidad de los sistemas educativos para garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad. La superación de estas brechas requiere la articulación de políticas públicas, prácticas pedagógicas y enfoques de investigación que reconozcan la diversidad de contextos y promuevan una educación verdaderamente inclusiva.

Gobernanza educativa, financiamiento y sostenibilidad de la inclusión

La gobernanza educativa, el financiamiento y la sostenibilidad constituyen dimensiones críticas para comprender las brechas entre la normativa inclusiva y su implementación efectiva. Estas dimensiones no solo determinan la viabilidad de las políticas públicas, sino que también configuran las condiciones estructurales que permiten o limitan la consolidación de sistemas educativos inclusivos. En el plano de la gobernanza, Almendros y Ainscow (2025) destacan que la educación inclusiva requiere un enfoque sistémico que articule políticas, culturas y prácticas a través de múltiples niveles de gestión. Sin embargo, la fragmentación en la toma de decisiones y la falta de coordinación entre actores institucionales dificultan la implementación coherente de los principios inclusivos. Esta debilidad en la gobernanza se traduce en políticas que, aunque formalmente alineadas con la inclusión, carecen de mecanismos efectivos de articulación y seguimiento.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2024) advierte que las obstrucciones en la comprensión de la educación inclusiva afectan directamente la formulación de políticas y su gobernanza. La falta de claridad

conceptual puede derivar en modelos de gestión educativa que no logran integrar la inclusión como un eje transversal, sino que la abordan de manera aislada o sectorial. De manera complementaria, González (2021) identifica tensiones en la comprensión de la inclusión que se reflejan en la dificultad para traducir los principios normativos en estructuras de gobernanza efectivas. El financiamiento constituye otro factor determinante en la sostenibilidad de la educación inclusiva. La implementación de políticas inclusivas requiere recursos suficientes para garantizar infraestructura adecuada, formación docente, materiales didácticos accesibles y servicios de apoyo. No obstante, la asignación de recursos suele ser insuficiente o desigual, lo que limita la capacidad de los sistemas educativos para responder a la diversidad. En este sentido, Cobeñas y Grimaldi (2021) señalan que la inclusión educativa no puede desvincularse de las condiciones estructurales, entre ellas el financiamiento, que determinan las posibilidades reales de implementación. Por eso la sostenibilidad de las políticas inclusivas depende de la capacidad de los sistemas educativos para mantener y fortalecer las iniciativas en el tiempo. González (2024) plantea que la investigación en educación inclusiva debe considerar las dinámicas institucionales que influyen en la continuidad de las políticas, ya que la falta de planificación a largo plazo puede generar procesos de implementación discontinuos e inestables.

En el ámbito institucional, la gobernanza también se ve influida por las actitudes y competencias de los actores educativos. Castejón y Arrázola (2022) evidencian que las disposiciones del profesorado hacia la inclusión están condicionadas por factores como la formación, el contexto institucional y las políticas educativas vigentes. Esta relación pone de manifiesto que la gobernanza no se limita a la gestión administrativa, sino que implica la construcción de culturas organizacionales orientadas a la inclusión.

Desde una perspectiva metodológica, Bohórquez (s.f.) plantea que el análisis de la gobernanza y el financiamiento en educación inclusiva requiere enfoques que permitan comprender la complejidad de los sistemas educativos. La ausencia de herramientas analíticas adecuadas puede dificultar la identificación de las barreras estructurales que afectan la sostenibilidad de las políticas inclusivas. Por otra parte, las dimensiones psicoeducativas también inciden en la sostenibilidad de la inclusión. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje influyen en la participación de los estudiantes en contextos inclusivos, lo que sugiere que la sostenibilidad de las políticas no depende únicamente de factores estructurales, sino también de procesos individuales que deben ser considerados en la planificación educativa.

En términos analíticos, la gobernanza educativa y el financiamiento están estrechamente interrelacionados, ya que la eficacia de las políticas inclusivas depende tanto de la calidad de la gestión como de la disponibilidad de recursos. Almendros y Ainscow (2025) subrayan que la transformación hacia sistemas educativos inclusivos requiere un compromiso sostenido que integre estos elementos, evitando enfoques fragmentados que limiten el alcance de la inclusión. En síntesis, la gobernanza educativa, el financiamiento y la sostenibilidad constituyen factores clave para la implementación efectiva de la educación inclusiva. La superación de las brechas existentes requiere una articulación coherente entre políticas, recursos y prácticas, así como el fortalecimiento de los mecanismos de gestión y evaluación que permitan garantizar la continuidad y el impacto de las iniciativas inclusivas.

CAPÍTULO 3: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: EVIDENCIAS DE LO QUE FUNCIONA

Diseño pedagógico inclusivo y planificación educativa

Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la planificación didáctica

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se configura como un enfoque pedagógico que orienta la planificación didáctica hacia la atención a la diversidad, mediante la anticipación de las barreras que pueden limitar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque se fundamenta en la necesidad de diseñar entornos educativos flexibles, capaces de responder a las múltiples formas en que los estudiantes perciben, procesan y expresan el conocimiento.

Desde una perspectiva conceptual, el DUA se articula con los principios de la educación inclusiva al promover la eliminación de barreras desde la fase de planificación. Almendros y Ainscow (2025) destacan que la inclusión no debe entenderse como una adaptación posterior, sino como un proceso de diseño que incorpore la diversidad como un elemento estructural. En este sentido, el DUA representa una concreción pedagógica de los principios inclusivos, al orientar la planificación hacia la accesibilidad universal

En el plano epistemológico, González (2022) señala que la educación inclusiva enfrenta el desafío de construir marcos conceptuales coherentes que orienten la práctica educativa. El DUA responde a esta necesidad al proporcionar un marco estructurado que permite traducir los principios inclusivos en estrategias didácticas concretas. Sin embargo, González (2024a) advierte que las obstrucciones epistemológicas pueden dificultar la comprensión y aplicación de estos enfoques, especialmente cuando se mantienen concepciones tradicionales del aprendizaje.

El DUA se sustenta en tres principios fundamentales: la provisión de múltiples formas de representación, la diversificación de las formas de acción y expresión, y la promoción de múltiples formas de implicación. Estos principios permiten diseñar experiencias de aprendizaje que reconozcan la diversidad de estilos, ritmos y necesidades de los estudiantes, evitando la estandarización de los procesos educativos. González (2024b) destaca que la investigación en educación inclusiva debe orientarse a comprender estas dinámicas, promoviendo enfoques pedagógicos que respondan a la complejidad del aprendizaje.

No obstante, la implementación del DUA en la planificación didáctica enfrenta desafíos significativos. Jiménez y Valdés (2024) señalan que la desconexión entre los marcos teóricos y las prácticas educativas limita la efectividad de las propuestas pedagógicas, lo que puede derivar en una aplicación superficial del DUA. Esta problemática se relaciona con la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente y de generar condiciones institucionales que favorezcan la innovación pedagógica.

En el ámbito práctico, la planificación basada en el DUA requiere una transformación de las estrategias didácticas tradicionales. Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los procesos de cambio educativo pueden fracasar cuando no se consideran las condiciones organizativas y culturales de las instituciones, lo que resalta la importancia de integrar el DUA en un enfoque sistémico de innovación educativa.

Por esta razón, la formación docente emerge como un elemento clave para la implementación del DUA. Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que los docentes deben desarrollar competencias que les permitan diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas, lo que implica una comprensión profunda de los principios del DUA y su aplicación en contextos

diversos. De manera complementaria, Castejón y Arrázola (2022) señalan que las actitudes del profesorado influyen en la adopción de prácticas inclusivas, lo que pone de manifiesto la necesidad de promover una cultura educativa orientada a la inclusión.

Desde una perspectiva crítica, Cobeñas y Grimaldi (2021) advierten que la educación inclusiva no puede reducirse a la implementación de técnicas o modelos pedagógicos, sino que debe implicar una transformación de las estructuras educativas. En este sentido, el DUA debe ser entendido como parte de un proceso más amplio de cambio educativo, y no como una solución aislada.

En términos metodológicos, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe orientarse a generar evidencia sobre la efectividad de los enfoques pedagógicos, incluyendo el DUA. Esta perspectiva resulta fundamental para fortalecer la base empírica de la planificación didáctica y garantizar la pertinencia de las estrategias implementadas.

Según, Montoya González (2021) señala que la educación inclusiva enfrenta desafíos en su implementación, lo que refuerza la necesidad de enfoques pedagógicos como el DUA que permitan operacionalizar los principios inclusivos en el aula. La integración del DUA en la planificación didáctica constituye, por tanto, una estrategia clave para avanzar hacia una educación más equitativa y accesible.

En resumen, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje ofrecen un marco sólido para la planificación didáctica inclusiva, al promover la flexibilidad, la accesibilidad y la participación. No obstante, su efectividad depende de la articulación entre teoría y práctica, así como de las condiciones institucionales que permitan su implementación.

Adaptaciones curriculares y flexibilización del proceso educativo

Las adaptaciones curriculares y la flexibilización del proceso educativo constituyen estrategias fundamentales para la concreción de la educación inclusiva, en tanto permiten responder a la diversidad de necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Estas estrategias implican una transformación de los enfoques tradicionales del currículo, orientándose hacia modelos más abiertos, dinámicos y contextualizados.

Desde una perspectiva conceptual, Cobeñas y Grimaldi (2021) sostienen que la educación inclusiva exige una revisión crítica de las estructuras curriculares, las cuales históricamente han sido diseñadas bajo principios de homogeneidad. En este sentido, las adaptaciones curriculares no deben entenderse como ajustes marginales, sino como parte de un proceso de reconfiguración del currículo que reconozca la diversidad como un elemento constitutivo del aprendizaje.

En el plano epistemológico, González (2023) plantea que la educación inclusiva enfrenta dilemas en su definición que repercuten en la forma en que se diseñan e implementan las adaptaciones curriculares. La falta de claridad conceptual puede derivar en prácticas fragmentadas que no logran articular de manera coherente los principios inclusivos con las estrategias pedagógicas. Asimismo, González (2024) advierte que los errores de aproximación en la comprensión de la inclusión pueden limitar la efectividad de las adaptaciones, reduciéndolas a intervenciones aisladas.

La flexibilización del proceso educativo implica la diversificación de los contenidos, las metodologías y los sistemas de evaluación, con el objetivo de garantizar la participación de todos los estudiantes. En este sentido, González (2022) introduce el concepto de “gobierno de los signos” para explicar cómo las prácticas educativas pueden mantener estructuras excluyentes a pesar de

adoptar un discurso inclusivo. Esta tensión evidencia la necesidad de que las adaptaciones curriculares se implementen de manera coherente con los principios de la inclusión.

Desde una perspectiva pedagógica, las actitudes del profesorado desempeñan un papel crucial en la implementación de estas estrategias. Castejón y Arrázola (2022) destacan que, aunque los docentes suelen mostrar una disposición positiva hacia la inclusión, las limitaciones en su formación y en las condiciones institucionales pueden dificultar la aplicación efectiva de adaptaciones curriculares. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente en el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas.

En tal caso, la flexibilización curricular se relaciona con el desarrollo de procesos de aprendizaje autónomos y autorregulados. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) evidencian que las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje influyen en la capacidad de los estudiantes para participar en contextos educativos diversos. En este sentido, las adaptaciones curriculares deben promover entornos que favorezcan el desarrollo de estas competencias.

Desde un nuevo punto de vista analítico, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe orientarse a comprender las dinámicas que influyen en la implementación de estrategias pedagógicas, incluyendo las adaptaciones curriculares. La ausencia de enfoques metodológicos adecuados puede limitar la capacidad de los sistemas educativos para evaluar la efectividad de estas prácticas y mejorar su aplicación.

Por otra parte, la implementación de adaptaciones curriculares se ve condicionada por factores estructurales y políticos. Sarrionandia (2025)

advierte que, a pesar de los avances en el discurso inclusivo, existen retrocesos en la aplicación de políticas educativas, lo que afecta directamente la capacidad de los sistemas educativos para garantizar la flexibilización curricular. Esta situación evidencia la fragilidad de los procesos de inclusión cuando no se consolidan cambios estructurales.

En términos normativos, Martín Castro (s.f.) señala que la educación inclusiva debe entenderse como un horizonte de transformación que implica la garantía del derecho a la educación en condiciones de equidad. En este marco, las adaptaciones curriculares se constituyen como una herramienta clave para materializar este derecho, siempre que se implementen de manera coherente con las políticas educativas y las prácticas pedagógicas.

En síntesis, las adaptaciones curriculares y la flexibilización del proceso educativo representan estrategias esenciales para la implementación de la educación inclusiva. No obstante, su efectividad depende de la articulación entre fundamentos teóricos, formación docente, condiciones institucionales y marcos normativos, así como de la capacidad de los sistemas educativos para superar las tensiones entre el discurso inclusivo y las prácticas educativas.

Metodologías activas para la inclusión educativa

Aprendizaje cooperativo y colaborativo en contextos diversos

El aprendizaje cooperativo y colaborativo se configura como una de las metodologías activas más relevantes para la educación inclusiva, en tanto promueve la participación equitativa, la interacción social y la construcción conjunta del conocimiento en contextos caracterizados por la diversidad. Estas estrategias pedagógicas permiten superar enfoques individualistas y competitivos, favoreciendo entornos educativos donde la diversidad es reconocida como un recurso para el aprendizaje.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2022) plantea que la educación inclusiva requiere replantear los fundamentos del conocimiento educativo, transitando desde modelos centrados en la transmisión hacia enfoques que valoren la construcción colectiva del aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje cooperativo se alinea con esta transformación, al promover procesos de interacción que permiten a los estudiantes construir significados compartidos.

No obstante, la implementación de estas metodologías enfrenta desafíos relacionados con las obstrucciones epistemológicas presentes en los sistemas educativos. González (2024) advierte que las concepciones tradicionales del aprendizaje pueden limitar la adopción de enfoques colaborativos, manteniendo prácticas centradas en la enseñanza frontal y la evaluación estandarizada. Estas resistencias dificultan la incorporación efectiva de estrategias cooperativas en el aula.

Desde una perspectiva sociocultural, Jiménez y Valdés (2024) destacan que el aprendizaje es un proceso mediado por la interacción social, lo que refuerza la relevancia del trabajo colaborativo en contextos educativos. El aprendizaje cooperativo, en este sentido, no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades sociales, la resolución de problemas y la construcción de identidades colectivas.

En el ámbito práctico, la implementación del aprendizaje cooperativo requiere condiciones institucionales que favorezcan la colaboración. Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los proyectos de innovación educativa pueden fracasar cuando no se consideran factores como la cultura organizacional, el liderazgo y la formación docente. Esto pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo no puede ser entendido como

una técnica aislada, sino como parte de un proceso de transformación institucional.

También, Montoya-González (2021) señala que la educación inclusiva enfrenta desafíos en su implementación, lo que refuerza la necesidad de metodologías que promuevan la participación activa de los estudiantes. El aprendizaje cooperativo, al fomentar la interacción y el apoyo mutuo, contribuye a reducir las barreras que limitan la participación en el aula.

En relación con la formación docente, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que los docentes deben desarrollar competencias para gestionar dinámicas grupales, diseñar actividades colaborativas y promover la inclusión en el aula. Sin una formación adecuada, las estrategias cooperativas pueden ser implementadas de manera superficial, limitando su impacto en el aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica, Cobeñas y Grimaldi (2021) argumentan que la educación inclusiva debe cuestionar las estructuras tradicionales del sistema educativo, lo que implica la adopción de metodologías que promuevan la participación y la equidad. El aprendizaje cooperativo se presenta como una alternativa que permite avanzar en esta dirección, siempre que se implemente de manera coherente con los principios inclusivos.

Por otra parte, las actitudes del profesorado influyen significativamente en la implementación de estas metodologías. Castejón y Arrázola (2022) evidencian que la disposición de los docentes hacia la inclusión está condicionada por su formación y por las condiciones institucionales, lo que incide en la adopción de prácticas colaborativas en el aula.

Según la argumentación de Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe generar evidencia sobre la efectividad de las metodologías activas, incluyendo el aprendizaje

cooperativo. Este enfoque resulta fundamental para fortalecer la base empírica de las prácticas pedagógicas y orientar su implementación.

Se recalca que las dimensiones psicoeducativas también desempeñan un papel relevante en el aprendizaje cooperativo. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje influyen en la participación de los estudiantes en entornos colaborativos, lo que evidencia la necesidad de diseñar estrategias que promuevan estas competencias.

En términos analíticos, el aprendizaje cooperativo y colaborativo constituye una estrategia pedagógica clave para la educación inclusiva, al favorecer la participación, la equidad y la construcción colectiva del conocimiento. No obstante, su efectividad depende de la articulación entre formación docente, condiciones institucionales y marcos teóricos que orienten su implementación.

Aprendizaje basado en problemas y proyectos como estrategia inclusiva

El aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje basado en proyectos (ABPy) constituyen metodologías activas que favorecen la inclusión educativa al situar al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, promoviendo la participación activa, la contextualización del conocimiento y la resolución de situaciones reales. Estas estrategias permiten atender la diversidad al ofrecer múltiples formas de acceso, participación y expresión del aprendizaje.

Desde un punto teórico, Ocampo González (2021) sostiene que la educación inclusiva implica una reconfiguración de los procesos de construcción del conocimiento, orientándolos hacia dinámicas más participativas y contextualizadas. En este sentido, el ABP y el ABPy se alinean con esta concepción, al favorecer la construcción colectiva del conocimiento

a partir de problemas significativos que emergen de la realidad de los estudiantes.

En el ámbito pedagógico, estas metodologías promueven la integración de saberes y la contextualización del aprendizaje. Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) destacan que las experiencias educativas que interpelan a los estudiantes desde sus contextos favorecen procesos de aprendizaje más significativos, lo que resulta fundamental en entornos diversos. El ABP, en particular, permite articular contenidos curriculares con problemáticas reales, facilitando la inclusión de estudiantes con diferentes intereses, capacidades y trayectorias.

En cambio, la implementación de estas metodologías depende en gran medida de las competencias docentes. Castejón y Arrázola (2022) evidencian que las actitudes y creencias del profesorado influyen en la adopción de prácticas inclusivas, lo que implica que la incorporación del ABP y el ABPy requiere procesos de formación que fortalezcan la capacidad de los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje abiertas y flexibles.

Desde un punto de vista práctica, Cecere (2022) muestra que, en contextos educativos diversos, como las escuelas rurales, el uso de metodologías activas permite atender simultáneamente múltiples niveles y necesidades educativas. El ABP y el ABPy facilitan la organización del aula en torno a proyectos integradores, lo que contribuye a la inclusión de estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje. De manera complementaria, Cecere (2022) también evidencia que estas estrategias favorecen la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje.

En términos institucionales, Kohout Diaz (2025) señala que la implementación de una educación inclusiva de calidad requiere la redefinición

de los roles profesionales y la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras. El ABP y el ABPy se inscriben en esta lógica, al demandar una transformación en la forma en que se concibe la enseñanza, pasando de un enfoque transmisivo a uno centrado en el aprendizaje activo.

Desde un razonamiento metodológico, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe analizar la efectividad de las metodologías activas en distintos contextos educativos. Esto resulta clave para comprender cómo el ABP y el ABPy pueden contribuir a la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación.

Estas metodologías inciden en el desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje son factores determinantes en contextos inclusivos. El ABP y el ABPy, al promover la autonomía y la toma de decisiones, favorecen el desarrollo de estas competencias, lo que contribuye a la participación activa de los estudiantes.

Sin embargo, la implementación de estas estrategias no está exenta de desafíos. La falta de recursos, la rigidez curricular y las limitaciones en la formación docente pueden dificultar su aplicación. En este sentido, las evidencias muestran que el éxito del ABP y el ABPy depende de la articulación entre políticas educativas, condiciones institucionales y prácticas pedagógicas.

Para concluir, el aprendizaje basado en problemas y proyectos se configura como una estrategia pedagógica inclusiva que permite responder a la diversidad mediante la contextualización del aprendizaje, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento. No obstante, su efectividad está condicionada por factores estructurales, institucionales y

formativos que deben ser abordados para garantizar su implementación sostenible.

Uso de tecnologías educativas para la inclusión

Tecnologías de apoyo y accesibilidad digital en el aula

Las tecnologías de apoyo y la accesibilidad digital constituyen componentes fundamentales en la consolidación de entornos educativos inclusivos, en tanto permiten eliminar barreras para el aprendizaje y la participación mediante la incorporación de recursos tecnológicos adaptativos. Estas herramientas no solo facilitan el acceso a la información, sino que también transforman las formas en que los estudiantes interactúan con el conocimiento, favoreciendo procesos educativos más equitativos.

Desde una perspectiva conceptual, Almendros y Ainscow (2025) señalan que la educación inclusiva requiere la identificación y eliminación sistemática de las barreras que limitan la participación de los estudiantes. En este marco, las tecnologías de apoyo se configuran como instrumentos clave para garantizar la accesibilidad, permitiendo que los entornos educativos se adapten a las necesidades diversas del estudiantado.

En el plano epistemológico, González (2023) advierte que la educación inclusiva se caracteriza por una dispersión de enfoques que dificulta la consolidación de prácticas coherentes. Esta situación también se refleja en el uso de tecnologías educativas, donde la falta de claridad conceptual puede derivar en una implementación fragmentada de herramientas digitales, sin una articulación efectiva con los principios de la inclusión.

Asimismo, González (2024) plantea que las obstrucciones epistemológicas en la comprensión de la educación inclusiva pueden limitar el potencial transformador de las tecnologías de apoyo. Cuando estas

herramientas son utilizadas únicamente como recursos complementarios y no como elementos estructurales del proceso educativo, su impacto en la inclusión se ve reducido. Esto evidencia la necesidad de integrar la accesibilidad digital en el diseño pedagógico desde una perspectiva sistémica.

Desde un punto práctico, la comunicación aumentativa y alternativa (CAA) constituye un ejemplo significativo de cómo las tecnologías pueden favorecer la inclusión. Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) destacan que estas herramientas permiten ampliar las posibilidades de comunicación de estudiantes con diversas necesidades, facilitando su participación activa en el aula. La implementación de la CAA evidencia el potencial de las tecnologías de apoyo para transformar las dinámicas educativas inclusivas.

En términos pedagógicos, González (2021) identifica tensiones en la comprensión de la educación inclusiva que se reflejan en la dificultad para integrar las tecnologías en las prácticas educativas. Estas tensiones se manifiestan en la persistencia de modelos tradicionales que no aprovechan el potencial de las herramientas digitales para promover la inclusión.

Por otra parte, la accesibilidad digital no se limita a la disponibilidad de tecnologías, sino que implica el diseño de contenidos y entornos educativos que sean utilizables por todos los estudiantes. Almendros y Ainscow (2025) subrayan que la inclusión requiere la creación de sistemas educativos que respondan a la diversidad, lo que incluye la incorporación de tecnologías que faciliten el acceso universal al aprendizaje.

En términos analíticos, la integración de tecnologías de apoyo en el aula permite avanzar hacia modelos educativos más flexibles y adaptativos. Sin embargo, su efectividad depende de factores como la formación docente,

la disponibilidad de recursos y la coherencia entre los marcos teóricos y las prácticas educativas. La ausencia de estos elementos puede generar una brecha entre el potencial de las tecnologías y su impacto real en la inclusión.

Entonces en conclusión se puede señalar que, las tecnologías de apoyo y la accesibilidad digital representan herramientas estratégicas relevantes para la educación inclusiva, al permitir la eliminación de barreras y la promoción de la participación. No obstante, su implementación requiere una comprensión profunda de los principios inclusivos y una integración coherente en el diseño pedagógico, evitando enfoques fragmentados que limiten su alcance.

Plataformas virtuales y recursos digitales para la personalización del aprendizaje

Las plataformas virtuales y los recursos digitales se han consolidado como herramientas clave para la personalización del aprendizaje en contextos inclusivos, al permitir la adaptación de los contenidos, ritmos y estrategias pedagógicas a las características individuales de los estudiantes. Estas tecnologías posibilitan la construcción de entornos educativos flexibles, donde la diversidad es abordada mediante itinerarios formativos diferenciados.

Desde un análisis teórica, Almendros y Ainscow (2025) sostienen que la educación inclusiva requiere la creación de sistemas educativos capaces de responder a la diversidad mediante la eliminación de barreras para el aprendizaje. En este sentido, las plataformas virtuales facilitan la implementación de estrategias personalizadas, permitiendo que los estudiantes accedan a contenidos y actividades ajustadas a sus necesidades.

En el plano epistemológico, González (2022) advierte que la educación inclusiva enfrenta desafíos en la construcción de marcos conceptuales que orienten la práctica educativa. La integración de recursos digitales en la personalización del aprendizaje exige una comprensión clara

de los principios inclusivos, evitando enfoques fragmentados que limiten su efectividad. Asimismo, González (2024a) señala que las obstrucciones epistemológicas pueden dificultar la incorporación de tecnologías educativas, especialmente cuando se mantienen concepciones tradicionales del aprendizaje.

La personalización del aprendizaje mediante plataformas virtuales implica la diversificación de las estrategias pedagógicas y la adaptación de los contenidos a las características de los estudiantes. González (2024b) destaca que la investigación en educación inclusiva debe orientarse a comprender estas dinámicas, promoviendo enfoques que reconozcan la complejidad del aprendizaje y la necesidad de respuestas diferenciadas.

Desde una perspectiva sociocultural, Jiménez y Valdés (2024) subrayan que el aprendizaje es un proceso mediado por herramientas culturales, entre las cuales las tecnologías digitales ocupan un lugar central en la actualidad. Las plataformas virtuales permiten ampliar las posibilidades de interacción, colaboración y acceso al conocimiento, lo que resulta especialmente relevante en contextos diversos.

No obstante, la implementación de estas tecnologías enfrenta desafíos relacionados con las tensiones entre el discurso inclusivo y las prácticas educativas. González (2021) identifica que la falta de coherencia entre los principios de la inclusión y su aplicación en el aula puede limitar el potencial de las plataformas digitales, reduciéndolas a simples repositorios de contenidos.

Desde una perspectiva crítica, Cobeñas y Grimaldi (2021) plantean que la educación inclusiva debe cuestionar las estructuras tradicionales del sistema educativo, lo que implica repensar el uso de las tecnologías en función de la equidad. En este sentido, la personalización del aprendizaje no

debe limitarse a la adaptación individual, sino que debe contribuir a la transformación de las dinámicas educativas.

En el ámbito de la práctica docente, Castejón y Arrázola (2022) destacan que las actitudes y competencias del profesorado influyen en la implementación de estrategias inclusivas mediadas por tecnología. La formación docente en el uso de plataformas virtuales resulta fundamental para garantizar su efectividad en la personalización del aprendizaje.

Desde una perspectiva metodológica, Bohórquez (s.f.) señala que la investigación en educación inclusiva debe generar evidencia sobre el impacto de las tecnologías digitales en los procesos educativos. Esto permite orientar el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas basadas en plataformas virtuales.

Definitivamente, las dimensiones psicoeducativas también inciden en la personalización del aprendizaje. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) evidencian que la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje son factores clave en entornos digitales, ya que influyen en la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio proceso de aprendizaje. En términos analíticos, las plataformas virtuales y los recursos digitales ofrecen un potencial significativo para la personalización del aprendizaje en contextos inclusivos. Sin embargo, su efectividad depende de la articulación entre fundamentos teóricos, formación docente, condiciones institucionales y enfoques metodológicos que permitan su integración coherente en el proceso educativo.

Rol docente en la implementación de prácticas inclusivas

Competencias docentes para la educación inclusiva

Las competencias docentes para la educación inclusiva constituyen un eje central en la transformación de los sistemas educativos, en tanto el

profesorado actúa como mediador entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. Estas competencias no se limitan al dominio de contenidos disciplinares, sino que implican la integración de saberes pedagógicos, actitudinales y éticos orientados a la atención de la diversidad.

Desde una perspectiva formativa, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) plantean que la educación inclusiva requiere un modelo de formación docente que desarrolle competencias específicas para la atención a estudiantes con diversas necesidades. Estas competencias incluyen la capacidad de diseñar estrategias pedagógicas flexibles, gestionar la diversidad en el aula y promover entornos de aprendizaje equitativos. En este sentido, la formación inicial y continua del profesorado resulta determinante para la implementación efectiva de la inclusión.

En el plano conceptual, Cobeñas y Grimaldi (2021) sostienen que la educación inclusiva implica una transformación de las concepciones tradicionales de la enseñanza, lo que exige que los docentes desarrollen una comprensión crítica de las dinámicas de exclusión presentes en el sistema educativo. Esta perspectiva amplía el concepto de competencia docente, incorporando dimensiones relacionadas con la justicia social y la equidad.

Asimismo, las actitudes del profesorado constituyen un componente fundamental de las competencias inclusivas. Castejón y Arrázola (2022) evidencian que las disposiciones hacia la inclusión están influenciadas por factores como la formación, las experiencias previas y las condiciones institucionales. Una actitud favorable hacia la diversidad facilita la adopción de prácticas inclusivas, mientras que las resistencias pueden limitar su implementación.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2023) plantea que la educación inclusiva enfrenta dilemas en su definición que repercuten en la

formación docente. La falta de claridad conceptual puede generar enfoques fragmentados en el desarrollo de competencias, dificultando la articulación entre teoría y práctica. De manera complementaria, González (2021) señala que la construcción del conocimiento en educación inclusiva requiere procesos formativos que integren diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

En el ámbito práctico, las competencias docentes incluyen la capacidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las características del estudiantado. González de Rivera Romero et al. (2022) destacan que la atención a estudiantes con necesidades específicas, como aquellos con trastorno del espectro autista, requiere competencias especializadas que permitan garantizar su participación en el proceso educativo. Esto evidencia la necesidad de una formación docente que contemple la diversidad en todas sus dimensiones.

Por otra parte, las condiciones institucionales influyen en el desarrollo y aplicación de las competencias docentes. Malta (s.f.) señala que los docentes enfrentan desafíos relacionados con la falta de recursos, la sobrecarga laboral y las limitaciones en la formación, lo que afecta su capacidad para implementar prácticas inclusivas. Estas condiciones evidencian que las competencias docentes no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con el contexto en el que se desarrollan.

Desde una perspectiva metodológica, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe contribuir a la identificación de las competencias necesarias para la implementación de prácticas inclusivas. Este enfoque permite orientar los procesos de formación docente y fortalecer la base empírica de las prácticas educativas.

El aporte de Martin Castro (s.f.) señala que la educación inclusiva debe entenderse como un horizonte de transformación, lo que implica que las competencias docentes deben orientarse hacia la construcción de sistemas educativos más equitativos. En este sentido, el rol del docente trasciende la enseñanza de contenidos, posicionándose como agente de cambio en la promoción de la inclusión.

En términos analíticos, las competencias docentes para la educación inclusiva se configuran como un conjunto de saberes, habilidades y actitudes que permiten responder a la diversidad en el aula. Su desarrollo requiere procesos formativos integrales, condiciones institucionales adecuadas y marcos teóricos coherentes que orienten la práctica educativa.

Formación continua y desarrollo profesional en contextos inclusivos

La formación continua y el desarrollo profesional docente constituyen elementos esenciales para la consolidación de prácticas educativas inclusivas, en tanto permiten actualizar, profundizar y resignificar los saberes pedagógicos en función de las demandas de la diversidad. Este proceso formativo no puede concebirse como un complemento opcional, sino como un componente estructural de los sistemas educativos orientados a la inclusión.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2022) plantea que la educación inclusiva enfrenta dilemas en la construcción de su objeto de conocimiento, lo que repercute directamente en los procesos de formación docente. La ausencia de marcos conceptuales consolidados puede generar programas de formación fragmentados, que no logran articular de manera coherente teoría y práctica. En esta línea, González (2024a) advierte que las obstrucciones epistemológicas dificultan la apropiación de enfoques inclusivos por parte del profesorado, limitando su capacidad para transformar las prácticas educativas.

La formación continua, en este sentido, debe orientarse a superar estas limitaciones mediante la construcción de saberes contextualizados. González (2024b) destaca que la investigación en educación inclusiva ofrece claves teórico-metodológicas para comprender la complejidad de los procesos educativos, lo que resulta fundamental para el diseño de programas de desarrollo profesional pertinentes y efectivos.

Desde una perspectiva crítica, González (2024c) señala que la educación inclusiva se configura como un territorio de múltiples errores de aproximación, lo que evidencia la necesidad de procesos formativos que permitan al profesorado identificar, analizar y superar estas limitaciones. La formación continua debe, por tanto, promover una reflexión crítica sobre las prácticas educativas, evitando la reproducción de modelos tradicionales que perpetúan la exclusión.

En el ámbito práctico, Jiménez y Valdés (2024) sostienen que la desconexión entre la investigación educativa y la práctica docente constituye una de las principales causas del fracaso de las innovaciones educativas. Esta problemática pone de manifiesto la necesidad de que la formación continua articule los avances teóricos con las realidades del aula, favoreciendo la transferencia del conocimiento a la práctica educativa.

De esta forma, la dimensión institucional influye en el desarrollo profesional docente. Sarrionandia (2025) advierte que, a pesar de los avances en el discurso inclusivo, existen retrocesos en la implementación de políticas educativas, lo que afecta la continuidad y calidad de los procesos de formación docente. Esta situación evidencia la necesidad de políticas educativas que garanticen la sostenibilidad de la formación continua en educación inclusiva.

Desde una perspectiva metodológica, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe contribuir a la identificación de estrategias formativas que respondan a la complejidad de los contextos educativos. La formación continua debe basarse en evidencia empírica, permitiendo diseñar programas que atiendan las necesidades reales del profesorado.

Por otra parte, la formación docente en contextos inclusivos debe considerar las dimensiones psicoeducativas del aprendizaje. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje influyen en la capacidad de los docentes para implementar prácticas inclusivas. En este sentido, los programas de desarrollo profesional deben promover no solo competencias técnicas, sino también habilidades socioemocionales que fortalezcan la práctica docente.

Posteriormente, González (2022) introduce la noción de “gobierno de los signos” para explicar cómo las prácticas educativas pueden reproducir estructuras excluyentes a pesar de adoptar un discurso inclusivo. Esta perspectiva resalta la importancia de una formación continua que permita al profesorado cuestionar sus propias prácticas y desarrollar enfoques pedagógicos coherentes con los principios de la inclusión.

En términos analíticos, la formación continua y el desarrollo profesional docente en contextos inclusivos requieren una articulación entre fundamentos epistemológicos, evidencia empírica y condiciones institucionales. Su efectividad depende de la capacidad de los sistemas educativos para generar procesos formativos sostenidos, críticos y contextualizados, orientados a la transformación de las prácticas educativas

Evaluación inclusiva del aprendizaje

Evaluación formativa y diversificación de instrumentos evaluativos

La evaluación formativa y la diversificación de instrumentos evaluativos constituyen pilares fundamentales en la construcción de prácticas inclusivas, en tanto permiten reconocer la diversidad de procesos de aprendizaje y promover una valoración continua, contextualizada y equitativa del desempeño estudiantil. Este enfoque implica una transformación del paradigma evaluativo tradicional, orientándolo hacia procesos flexibles que prioricen el aprendizaje sobre la medición estandarizada.

Desde una perspectiva conceptual, Ocampo-González (2021) sostiene que la educación inclusiva exige replantear los modos de construcción del conocimiento, lo que incluye necesariamente la evaluación como parte constitutiva del proceso educativo. En este sentido, la evaluación formativa se orienta a acompañar el aprendizaje, proporcionando retroalimentación continua que permita a los estudiantes identificar sus avances y dificultades.

La diversificación de instrumentos evaluativos responde a la necesidad de reconocer las múltiples formas en que los estudiantes expresan sus aprendizajes. Cobefias y Grimaldi (2021) plantean que la educación inclusiva requiere superar modelos homogéneos que invisibilizan la diversidad, lo que implica la incorporación de estrategias evaluativas variadas que consideren las características individuales de los estudiantes. Esta diversificación permite ampliar las oportunidades de participación y reducir las barreras en la evaluación.

En el ámbito práctico, Cecere (2022) evidencia que, en contextos educativos diversos, como las escuelas rurales, la evaluación debe adaptarse a las condiciones del entorno y a las características del estudiantado. La

implementación de instrumentos flexibles, como portafolios, proyectos y evaluaciones contextualizadas, favorece una valoración más integral del aprendizaje. De manera complementaria, Cecere (2022) también destaca que la evaluación formativa permite atender la heterogeneidad en el aula, facilitando procesos de enseñanza más inclusivos.

No obstante, la implementación de prácticas evaluativas inclusivas enfrenta desafíos relacionados con las condiciones institucionales y la formación docente. Malta (s.f.) señala que los docentes enfrentan limitaciones que dificultan la adopción de enfoques evaluativos innovadores, lo que puede derivar en la persistencia de prácticas tradicionales que no responden a la diversidad.

Desde una perspectiva pedagógica, las actitudes del profesorado influyen en la adopción de estrategias evaluativas inclusivas. Castejón y Arrázola (2022) evidencian que, aunque existe una disposición positiva hacia la inclusión, las limitaciones en la formación y en las condiciones institucionales pueden afectar la implementación de prácticas evaluativas diversificadas. Esto resalta la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación inclusiva.

También, la evaluación formativa se vincula con el desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje. Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que la autoeficacia y la autorregulación son factores clave en contextos inclusivos, lo que implica que los procesos evaluativos deben promover la reflexión y la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje.

Desde una perspectiva metodológica, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe analizar las prácticas evaluativas desde enfoques que permitan comprender su impacto en la equidad

educativa. La evaluación no puede ser entendida como un proceso aislado, sino como parte de un sistema que influye en las oportunidades de aprendizaje.

Se puede señalar que, la diversificación de instrumentos evaluativos permite avanzar hacia una evaluación más justa y contextualizada, en la que se reconocen las múltiples formas de aprender. La implementación de estrategias como la evaluación auténtica, la coevaluación y la autoevaluación contribuye a la construcción de entornos educativos inclusivos, siempre que se articulen con los principios de equidad y participación. En términos analíticos, la evaluación formativa y la diversificación de instrumentos evaluativos representan una transformación necesaria en la educación inclusiva, al permitir una valoración más equitativa del aprendizaje. Sin embargo, su efectividad depende de la articulación entre formación docente, condiciones institucionales y enfoques pedagógicos coherentes con los principios de la inclusión.

Retroalimentación inclusiva y seguimiento del progreso individual

La retroalimentación inclusiva y el seguimiento del progreso individual constituyen componentes esenciales de la evaluación en contextos educativos inclusivos, en tanto permiten acompañar el aprendizaje de manera personalizada, continua y contextualizada. Estos procesos implican superar enfoques evaluativos centrados en la calificación para avanzar hacia prácticas que promuevan la mejora continua y el reconocimiento de las trayectorias individuales.

Desde una perspectiva conceptual, Almendros y Ainscow (2025) señalan que la educación inclusiva requiere la eliminación de barreras que limitan la participación y el aprendizaje, lo que incluye la transformación de los procesos evaluativos. En este sentido, la retroalimentación debe orientarse a

proporcionar información relevante y accesible que permita a los estudiantes comprender su proceso de aprendizaje y avanzar en él.

En el plano epistemológico, González (2024a) advierte que las obstrucciones en la comprensión de la educación inclusiva afectan la forma en que se conciben los procesos de evaluación y retroalimentación. Cuando estos se reducen a prácticas estandarizadas, se invisibilizan las diferencias individuales, limitando su potencial inclusivo. De manera complementaria, González (2021) identifica tensiones en la comprensión de la inclusión que se reflejan en la dificultad para implementar estrategias de retroalimentación que respondan a la diversidad.

La retroalimentación inclusiva implica reconocer las múltiples formas en que los estudiantes construyen conocimiento. González (2024b) plantea que la investigación en educación inclusiva debe orientar la comprensión de estas dinámicas, promoviendo prácticas evaluativas que consideren la diversidad de ritmos, estilos y contextos de aprendizaje. En este sentido, el seguimiento del progreso individual permite identificar avances y dificultades de manera más precisa, facilitando la toma de decisiones pedagógicas.

Desde una perspectiva crítica, González (2022) introduce el concepto de “gobierno de los signos” para explicar cómo las prácticas educativas pueden reproducir exclusiones incluso cuando adoptan un discurso inclusivo. Esto se evidencia en procesos de retroalimentación que, aunque formalmente inclusivos, mantienen criterios homogéneos que no reconocen la diversidad. Por tanto, la retroalimentación debe ser concebida como un proceso dialógico que promueva la participación activa del estudiante.

En el ámbito práctico, la implementación de estrategias de seguimiento individual requiere condiciones institucionales adecuadas. Sarrionandia (2025) advierte que los retrocesos en las políticas educativas

pueden afectar la consolidación de prácticas inclusivas, incluyendo los procesos de evaluación. La falta de recursos y de formación docente limita la capacidad de las instituciones para desarrollar sistemas de seguimiento efectivos.

También, González (2024c) señala que la educación inclusiva se configura como un campo caracterizado por múltiples errores de aproximación, lo que implica que la retroalimentación y el seguimiento deben ser objeto de reflexión constante. La ausencia de criterios claros puede generar prácticas inconsistentes que afectan la equidad en la evaluación.

En términos pedagógicos, la retroalimentación inclusiva debe ser oportuna, comprensible y orientada al desarrollo. Esto implica la utilización de estrategias como la retroalimentación formativa, la coevaluación y la autoevaluación, que permiten involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Estas prácticas favorecen el desarrollo de la autonomía y la autorregulación, aspectos fundamentales en contextos inclusivos.

En resumen, la retroalimentación inclusiva y el seguimiento del progreso individual representan una transformación significativa en los procesos evaluativos, al centrarse en el aprendizaje y no únicamente en los resultados. Su efectividad depende de la articulación entre fundamentos teóricos, formación docente y condiciones institucionales, así como de la capacidad de los sistemas educativos para reconocer y valorar la diversidad en todas sus dimensiones.

CAPÍTULO 4: FRACASOS, LIMITACIONES Y TENSIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Barreras estructurales e institucionales en la educación inclusiva

Insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos en contextos educativos

La insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos constituye una de las principales barreras estructurales que limitan la implementación efectiva de la educación inclusiva. Esta problemática no solo afecta la disponibilidad de herramientas didácticas, sino que incide directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la posibilidad de atender la diversidad del estudiantado.

Desde una perspectiva teórica, González (2021) sostiene que la construcción del conocimiento en educación inclusiva requiere condiciones materiales que posibiliten la diversificación de las prácticas pedagógicas. La ausencia de recursos limita la capacidad de los docentes para implementar estrategias inclusivas, reduciendo la enseñanza a modelos homogéneos que no responden a la diversidad.

En el ámbito específico de la atención a estudiantes con necesidades educativas particulares, González de Rivera Romero et al. (2022) evidencian que la falta de recursos especializados constituye un obstáculo significativo para garantizar la inclusión. La ausencia de apoyos tecnológicos, materiales adaptados y recursos humanos especializados dificulta la participación efectiva de estos estudiantes en el sistema educativo.

Desde una perspectiva contextual, Malta (s.f.) señala que los docentes enfrentan múltiples limitaciones relacionadas con la escasez de recursos, lo que condiciona la implementación de prácticas inclusivas. Estas limitaciones no solo se refieren a la infraestructura, sino también a la disponibilidad de

materiales didácticos y tecnologías educativas que faciliten la atención a la diversidad.

En contextos educativos rurales, esta problemática se agudiza. Cecere (2022) muestra que la falta de recursos materiales y tecnológicos obliga a los docentes a desarrollar estrategias improvisadas para atender a estudiantes con diferentes niveles y necesidades. Si bien estas prácticas evidencian la capacidad de adaptación del profesorado, también reflejan las desigualdades estructurales que afectan la educación inclusiva.

Por otra parte, Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) destacan que las experiencias educativas inclusivas requieren condiciones que permitan interpelar a los estudiantes desde sus contextos. La insuficiencia de recursos limita la posibilidad de generar experiencias significativas, afectando la calidad del aprendizaje y la participación estudiantil.

En el plano epistemológico, González (2023) plantea que la educación inclusiva se caracteriza por una dispersión de enfoques que, en muchos casos, no logran traducirse en prácticas concretas debido a las limitaciones materiales. Esta situación evidencia una brecha entre el discurso inclusivo y las condiciones reales de los sistemas educativos.

De igual manera, el acceso a tecnologías de apoyo constituye un elemento clave para la inclusión. Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) subrayan que herramientas como la comunicación aumentativa y alternativa son fundamentales para garantizar la participación de estudiantes con diversas necesidades. Sin embargo, la falta de estos recursos limita su implementación, reproduciendo dinámicas de exclusión.

En términos analíticos, la insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos no puede entenderse como un problema aislado, sino como una manifestación de desigualdades estructurales que atraviesan los sistemas

educativos. Esta limitación condiciona la implementación de políticas inclusivas, restringe la innovación pedagógica y perpetúa brechas en el acceso y la calidad de la educación.

Débil formación docente en educación inclusiva

La débil formación docente en educación inclusiva constituye una de las principales barreras estructurales que limitan la implementación efectiva de prácticas pedagógicas equitativas. Esta problemática se manifiesta tanto en la insuficiencia de conocimientos teóricos como en la limitada capacidad para traducir dichos saberes en estrategias pedagógicas concretas orientadas a la atención de la diversidad.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2022) plantea que la educación inclusiva enfrenta dificultades en la consolidación de sus marcos conceptuales, lo que repercute directamente en los procesos de formación docente. La falta de claridad en los fundamentos teóricos genera programas formativos fragmentados, que no logran articular de manera coherente los principios de la inclusión con la práctica educativa. Esta situación se ve reforzada por lo que el autor denomina el “gobierno de los signos”, mediante el cual se reproducen discursos inclusivos sin una transformación real de las prácticas.

En esta misma línea, González (2022) advierte que los dilemas epistemológicos de la educación inclusiva inciden en la construcción de competencias docentes, dificultando la apropiación de enfoques integrales. La formación docente, en este contexto, se ve condicionada por tensiones conceptuales que limitan su capacidad transformadora.

Desde una perspectiva metodológica, Bohórquez (s.f.) señala que la investigación en educación inclusiva debe orientar el diseño de programas de formación docente basados en evidencia, capaces de responder a la

complejidad de los contextos educativos. La ausencia de este enfoque contribuye a la persistencia de prácticas tradicionales que no atienden adecuadamente la diversidad.

En el ámbito práctico, Montoya-González (2021) evidencia que, a pesar de los avances en el discurso inclusivo, existen deficiencias significativas en la preparación del profesorado para implementar estrategias inclusivas. Esta situación refleja una brecha entre la normativa educativa y las capacidades reales de los docentes, lo que limita la efectividad de las políticas inclusivas.

Según, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que la formación docente en educación inclusiva debe ir más allá de la adquisición de conocimientos teóricos, incorporando el desarrollo de competencias prácticas y actitudes favorables hacia la diversidad. La ausencia de estos elementos en los programas formativos contribuye a la reproducción de prácticas excluyentes.

Desde una perspectiva psicoeducativa, Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) subrayan que las creencias de autoeficacia influyen en la capacidad del profesorado para implementar prácticas inclusivas. Una formación insuficiente puede generar inseguridad en los docentes, afectando su disposición para innovar y adaptarse a contextos diversos.

Por otra parte, Jiménez y Valdés (2024) señalan que la desconexión entre la investigación educativa y la práctica docente constituye un factor que limita la efectividad de los procesos formativos. Esta desconexión impide que los avances teóricos en educación inclusiva se traduzcan en mejoras concretas en el aula.

En el plano institucional, Sarrionandia (2025) advierte que los retrocesos en las políticas educativas afectan la calidad y continuidad de la formación docente en educación inclusiva. La falta de inversión y de estrategias sostenidas limita el desarrollo profesional del profesorado, perpetuando las deficiencias formativas.

Finalmente, Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los proyectos de cambio educativo pueden fracasar cuando no se acompañan de procesos de formación adecuados. Esto pone de manifiesto que la formación docente no es un elemento accesorio, sino una condición indispensable para la implementación de la educación inclusiva.

En términos analíticos, la débil formación docente en educación inclusiva responde a una combinación de factores epistemológicos, metodológicos e institucionales que limitan el desarrollo de competencias profesionales. Superar esta barrera requiere la implementación de programas formativos integrales, basados en evidencia y orientados a la transformación de las prácticas educativas.

Rigidez curricular y limitaciones del sistema educativo tradicional

La rigidez curricular constituye una de las barreras estructurales más persistentes en la implementación de la educación inclusiva, al establecer marcos normativos homogéneos que dificultan la adaptación de los procesos de enseñanza a la diversidad del estudiantado. Esta rigidez se manifiesta en la estandarización de contenidos, metodologías y criterios de evaluación, lo que limita la posibilidad de responder a las necesidades individuales.

Desde una perspectiva crítica, Cobeñas y Grimaldi (2021) sostienen que el sistema educativo tradicional reproduce lógicas de homogeneización que excluyen a aquellos estudiantes que no se ajustan a los parámetros establecidos. En este sentido, el currículo rígido actúa como un mecanismo

de exclusión, al no contemplar la diversidad como un elemento constitutivo del proceso educativo.

En el ámbito práctico, Montoya-González (2021) evidencia que, a pesar de los avances en el discurso inclusivo, las estructuras curriculares continúan siendo inflexibles, lo que dificulta la implementación de estrategias pedagógicas adaptativas. Esta situación genera una tensión entre las políticas inclusivas y las prácticas educativas, evidenciando una brecha entre la normativa y su aplicación.

También, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que la formación docente en educación inclusiva se ve limitada por currículos que no incorporan enfoques flexibles. La ausencia de espacios para la adaptación curricular restringe la capacidad del profesorado para diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas, afectando la calidad de la enseñanza.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2023) plantea que la educación inclusiva enfrenta dilemas en su definición que inciden en la configuración de los sistemas educativos. La falta de claridad conceptual se traduce en currículos que no logran integrar los principios de la inclusión, manteniendo estructuras tradicionales que dificultan la transformación educativa.

De manera complementaria, González (2024) señala que la educación inclusiva se configura como un territorio de múltiples errores de aproximación, lo que incluye la persistencia de modelos curriculares rígidos que no responden a la diversidad. Esta situación refleja la dificultad de los sistemas educativos para traducir los principios inclusivos en prácticas concretas.

En esta misma línea, González (2024) advierte que las obstrucciones epistemológicas limitan la capacidad de los actores educativos para cuestionar las estructuras tradicionales. La rigidez curricular, en este contexto,

se convierte en un obstáculo para la innovación pedagógica y la implementación de enfoques inclusivos.

Desde una perspectiva pedagógica, Castejón y Arrázola (2022) evidencian que las actitudes del profesorado hacia la inclusión están condicionadas por las estructuras curriculares. Cuando estas son inflexibles, los docentes encuentran dificultades para aplicar estrategias adaptativas, lo que limita la atención a la diversidad.

Por otra parte, Sarrionandia (2025) advierte que los sistemas educativos pueden experimentar retrocesos en la implementación de la inclusión, especialmente cuando no se transforman las estructuras curriculares. La persistencia de modelos tradicionales evidencia la resistencia al cambio y la dificultad para avanzar hacia sistemas más flexibles.

Desde un enfoque metodológico, Bohórquez (s.f.) señala que la investigación en educación inclusiva debe analizar las limitaciones del currículo desde una perspectiva crítica, identificando las barreras que impiden la implementación de prácticas inclusivas. Este análisis resulta fundamental para orientar procesos de transformación curricular.

Desde otro punto de vista, Martín Castro (s.f.) plantea que la educación inclusiva debe entenderse como un horizonte de transformación, lo que implica la necesidad de reconfigurar los currículos para responder a la diversidad. La superación de la rigidez curricular requiere la adopción de enfoques flexibles que permitan adaptar los contenidos, metodologías y evaluaciones a las características del estudiantado.

En términos analíticos, la rigidez curricular y las limitaciones del sistema educativo tradicional constituyen obstáculos significativos para la educación inclusiva, al restringir la capacidad de adaptación de los procesos educativos. Su superación exige una transformación estructural que articule

fundamentos teóricos, políticas educativas y prácticas pedagógicas orientadas a la equidad.

Sobrecarga laboral docente y falta de apoyo institucional

La sobrecarga laboral docente y la insuficiencia de apoyo institucional constituyen barreras estructurales críticas que afectan la implementación efectiva de la educación inclusiva. Estas condiciones inciden directamente en la capacidad del profesorado para diseñar, aplicar y sostener prácticas pedagógicas adaptativas, limitando el alcance real de los principios inclusivos en el aula.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2022) plantea que la educación inclusiva enfrenta dificultades en la articulación entre discurso y práctica, lo que se ve agravado por las condiciones laborales del profesorado. La sobrecarga de tareas administrativas, pedagógicas y de gestión reduce el tiempo disponible para la planificación diferenciada, afectando la calidad de las intervenciones educativas.

En el ámbito práctico, Montoya-González (2021) evidencia que el profesorado enfrenta múltiples demandas que exceden sus capacidades operativas, lo que genera tensiones en la implementación de estrategias inclusivas. La falta de apoyo institucional, en términos de recursos, acompañamiento técnico y formación continua, profundiza estas limitaciones.

Por lo cual, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que la implementación de modelos de educación inclusiva requiere condiciones organizacionales que respalden el trabajo docente. La ausencia de equipos de apoyo, como especialistas en educación inclusiva, dificulta la atención a la diversidad y aumenta la carga de trabajo del profesorado.

Desde una perspectiva sociocultural, Jiménez y Valdés (2024) señalan que las prácticas educativas no pueden analizarse de manera aislada, sino

en relación con las condiciones estructurales en las que se desarrollan. La sobrecarga laboral limita la capacidad de los docentes para reflexionar sobre su práctica y adoptar enfoques innovadores, lo que incide en el fracaso de las iniciativas educativas.

En el análisis de experiencias concretas, Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los proyectos de cambio educativo pueden fracasar cuando no se consideran las condiciones laborales del profesorado. La falta de tiempo, apoyo y recursos genera resistencias y dificulta la sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas.

Por otra parte, Ocampo González (2021) plantea que la construcción del conocimiento en educación inclusiva requiere procesos colaborativos y reflexivos que difícilmente pueden desarrollarse en contextos de sobrecarga laboral. La ausencia de espacios para la reflexión pedagógica limita la capacidad de los docentes para transformar sus prácticas.

Desde una perspectiva institucional, Kohout Diaz (2025) señala que la educación inclusiva de calidad requiere la redefinición de los roles profesionales y la creación de estructuras de apoyo que respalden el trabajo docente. La ausencia de estas condiciones genera un desajuste entre las expectativas del sistema educativo y las posibilidades reales de los docentes.

Finalmente, Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) destacan que las experiencias educativas inclusivas demandan un compromiso institucional que trascienda el aula. La falta de apoyo organizacional limita la capacidad de los docentes para desarrollar prácticas innovadoras, reproduciendo modelos tradicionales que no responden a la diversidad.

En términos analíticos, la sobrecarga laboral docente y la falta de apoyo institucional constituyen factores determinantes en las limitaciones de la educación inclusiva. Estas condiciones reflejan una problemática

estructural que requiere intervenciones a nivel sistémico, orientadas a mejorar las condiciones laborales del profesorado y fortalecer los mecanismos de apoyo institucional.

Fragmentación de políticas educativas y problemas de gestión institucional

La fragmentación de las políticas educativas y las deficiencias en la gestión institucional constituyen barreras estructurales que obstaculizan la implementación coherente de la educación inclusiva. Estas problemáticas se manifiestan en la falta de articulación entre normativas, programas y prácticas, lo que genera inconsistencias en los procesos educativos y limita el impacto de las iniciativas inclusivas.

Desde una perspectiva teórica, Ocampo-González (2021) plantea que la educación inclusiva requiere una construcción del conocimiento articulada y coherente, lo cual se ve comprometido cuando las políticas educativas se desarrollan de manera fragmentada. La ausencia de una visión sistémica dificulta la integración de los distintos niveles del sistema educativo, afectando la continuidad y efectividad de las acciones inclusivas.

En el ámbito institucional, Kohout-Díaz (2025) señala que la educación inclusiva de calidad demanda la redefinición de los roles profesionales y la coordinación entre los distintos actores del sistema educativo. La falta de claridad en las funciones y responsabilidades institucionales genera vacíos en la gestión, lo que repercute en la implementación de políticas inclusivas.

Desde una perspectiva práctica, Montoya-González (2021) evidencia que, aunque existen marcos normativos orientados a la inclusión, su aplicación se ve limitada por problemas de gestión institucional. La desarticulación entre las políticas y las prácticas educativas genera una brecha que dificulta la transformación de los sistemas educativos.

Según el aporte de Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que la implementación de modelos de educación inclusiva requiere una gestión institucional que garantice la coherencia entre la formación docente, los recursos disponibles y las estrategias pedagógicas. La fragmentación de estos elementos limita la efectividad de las iniciativas inclusivas.

En el análisis de experiencias educativas, Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) señalan que los procesos de innovación educativa requieren una articulación entre las políticas y las prácticas. La falta de coordinación institucional dificulta la sostenibilidad de las experiencias inclusivas, generando resultados inconsistentes.

De manera complementaria, Cecere (2022) muestra que en contextos educativos específicos, la gestión institucional influye directamente en la implementación de prácticas inclusivas. La ausencia de lineamientos claros y de mecanismos de seguimiento limita la capacidad de las instituciones para responder a la diversidad.

Desde una perspectiva crítica, Cobeñas y Grimaldi (2021) plantean que la educación inclusiva implica cuestionar las estructuras tradicionales del sistema educativo, lo que incluye la forma en que se diseñan e implementan las políticas. La fragmentación institucional refleja la persistencia de modelos que no logran integrar la diversidad como un principio central.

Por otra parte, Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los proyectos de cambio educativo pueden fracasar cuando no existe una gestión institucional coherente que articule los distintos componentes del sistema. La falta de coordinación entre actores y niveles educativos genera discontinuidades que afectan la implementación de las políticas.

En términos analíticos, la fragmentación de las políticas educativas y los problemas de gestión institucional constituyen factores determinantes en las limitaciones de la educación inclusiva. Estas problemáticas reflejan la necesidad de fortalecer la gobernanza educativa, promoviendo la articulación entre los distintos niveles del sistema y garantizando la coherencia entre el discurso inclusivo y las prácticas educativas.

Tensiones pedagógicas y desafíos en la práctica educativa inclusiva

Brecha entre discurso inclusivo y prácticas reales en el aula

La brecha entre el discurso inclusivo y las prácticas educativas reales constituye una de las tensiones más significativas en el campo de la educación inclusiva. Aunque los marcos normativos y teóricos promueven la equidad, la diversidad y la participación, su traducción en prácticas concretas presenta inconsistencias que evidencian limitaciones estructurales, epistemológicas y pedagógicas.

Desde una perspectiva conceptual, González (2021) identifica que la educación inclusiva está atravesada por dilemas que dificultan su comprensión y aplicación. Estas tensiones se manifiestan en la coexistencia de discursos inclusivos con prácticas tradicionales que no logran responder a la diversidad del estudiantado, generando una desconexión entre los principios declarados y las acciones implementadas en el aula.

En el plano epistemológico, González (2022) sostiene que la falta de claridad en la definición de la educación inclusiva contribuye a la reproducción de enfoques fragmentados. Esta ambigüedad conceptual impide la consolidación de prácticas coherentes, ya que los actores educativos interpretan la inclusión desde perspectivas diversas y, en ocasiones, contradictorias.

También, González (2024a) advierte que las obstrucciones epistemológicas limitan la transformación de las prácticas educativas. Aunque se adopta un lenguaje inclusivo en el discurso institucional, las prácticas pedagógicas continúan basándose en modelos homogéneos, lo que evidencia una superficialidad en la apropiación de los principios inclusivos.

Desde una perspectiva metodológica, González (2024b) plantea que la investigación en educación inclusiva debe orientarse a comprender las dinámicas que generan esta brecha. La falta de articulación entre teoría y práctica dificulta la implementación de estrategias inclusivas, perpetuando modelos educativos tradicionales.

En el ámbito institucional, Almendros y Ainscow (2025) señalan que la educación inclusiva requiere procesos sistemáticos de transformación que involucren a todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, la implementación fragmentada de políticas y prácticas genera inconsistencias que afectan la calidad de la educación.

Por otra parte, Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) destacan que las experiencias educativas inclusivas evidencian la dificultad de interpelar a los estudiantes desde sus contextos cuando no existe coherencia entre el discurso y la práctica. Esta situación limita la construcción de aprendizajes significativos y la participación activa del estudiantado.

En el plano práctico, Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) muestran que, aunque existen avances en la incorporación de herramientas como la comunicación aumentativa y alternativa, su implementación es desigual y depende de factores como la formación docente y la disponibilidad de recursos. Esto refleja la persistencia de brechas en la aplicación de prácticas inclusivas.

Desde una perspectiva crítica, González (2023) plantea que la educación inclusiva se caracteriza por una dispersión de enfoques que dificulta su consolidación como práctica educativa coherente. Esta dispersión contribuye a la reproducción de discursos inclusivos que no se traducen en transformaciones reales.

En términos analíticos, la brecha entre discurso inclusivo y prácticas reales en el aula responde a una combinación de factores epistemológicos, institucionales y pedagógicos. La superación de esta tensión requiere la articulación entre teoría, política y práctica, así como el fortalecimiento de la formación docente y la transformación de las estructuras educativas.

Estandarización vs. atención a la diversidad: una tensión persistente

La tensión entre la estandarización educativa y la atención a la diversidad constituye uno de los núcleos problemáticos más persistentes en la implementación de la educación inclusiva. Mientras que los sistemas educativos tradicionales privilegian la homogeneización de contenidos, evaluaciones y ritmos de aprendizaje, la educación inclusiva demanda flexibilidad, adaptación y reconocimiento de las diferencias individuales como principio estructurante del proceso educativo.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2023a) sostiene que la educación inclusiva se configura como un campo atravesado por dispersiones conceptuales que dificultan la consolidación de un modelo coherente. En este contexto, la estandarización aparece como una herencia del paradigma tradicional que entra en conflicto con los principios inclusivos, generando prácticas contradictorias en el aula.

Según, González (2023b) plantea que los dilemas de definición de la educación inclusiva inciden directamente en la forma en que se diseñan los sistemas educativos. La ausencia de consensos teóricos favorece la

coexistencia de enfoques estandarizados con discursos inclusivos, lo que produce una tensión estructural entre uniformidad y diversidad.

En el plano pedagógico, González (2021) argumenta que la construcción del conocimiento en educación inclusiva implica superar modelos homogéneos que limitan la participación de todos los estudiantes. La estandarización, en este sentido, restringe la posibilidad de desarrollar prácticas pedagógicas diferenciadas que respondan a las necesidades individuales.

Desde una perspectiva aplicada, Malta (s.f.) evidencia que los docentes enfrentan dificultades para equilibrar las exigencias del sistema educativo con la atención a la diversidad. Las demandas de cumplimiento curricular y evaluación estandarizada limitan la implementación de estrategias inclusivas, generando tensiones en la práctica docente.

Por otra parte, González de Rivera Romero et al. (2022) destacan que, en contextos específicos como la atención a estudiantes con trastorno del espectro autista, la estandarización resulta especialmente problemática. La diversidad de necesidades requiere enfoques personalizados que difícilmente pueden integrarse en modelos rígidos de enseñanza.

En el análisis de experiencias educativas, Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) señalan que la educación inclusiva exige interpelar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica. La estandarización limita esta posibilidad al imponer estructuras que no consideran los contextos ni las particularidades del estudiantado.

De manera complementaria, Cecere (2022) evidencia que en entornos educativos concretos, como las escuelas rurales, la tensión entre estandarización y diversidad se intensifica. Los docentes deben adaptar los

contenidos a realidades heterogéneas, lo que pone en evidencia las limitaciones de los modelos estandarizados.

En el ámbito de la innovación educativa, Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) muestran que herramientas como la comunicación aumentativa y alternativa pueden contribuir a la inclusión, pero su implementación se ve limitada por estructuras educativas que privilegian la uniformidad. Esto refleja la dificultad de integrar enfoques inclusivos en sistemas estandarizados.

En términos analíticos, la tensión entre estandarización y atención a la diversidad refleja un conflicto estructural entre dos paradigmas educativos. La superación de esta dicotomía requiere la reconfiguración de los sistemas educativos, orientándolos hacia modelos flexibles que integren la diversidad como un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación tradicional como mecanismo de exclusión

La evaluación tradicional, fundamentada en criterios estandarizados, homogéneos y centrados en el rendimiento cuantificable, se configura como uno de los principales mecanismos de exclusión en los sistemas educativos contemporáneos. Este enfoque evaluativo prioriza la medición de resultados por encima de los procesos de aprendizaje, lo que limita la posibilidad de reconocer la diversidad de trayectorias, ritmos y estilos cognitivos presentes en el aula.

Desde una perspectiva crítica, Cobeñas y Grimaldi (2021) sostienen que los dispositivos evaluativos tradicionales reproducen lógicas de normalización que establecen parámetros únicos de éxito académico. En este sentido, la evaluación deja de ser un instrumento formativo para convertirse en un mecanismo de clasificación que excluye a aquellos estudiantes que no se ajustan a los estándares establecidos.

En el ámbito de la formación docente, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) evidencian que la persistencia de modelos evaluativos tradicionales limita la implementación de prácticas inclusivas. La evaluación centrada en resultados homogéneos dificulta la adaptación de los procesos pedagógicos, restringiendo la posibilidad de atender a la diversidad.

Desde una perspectiva empírica, Castejón y Arrázola (2022) identifican que las actitudes del profesorado hacia la inclusión están condicionadas por los sistemas de evaluación. Cuando estos son rígidos y estandarizados, los docentes tienden a reproducir prácticas excluyentes, lo que refuerza la desigualdad educativa.

Por lo cual, Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que los sistemas evaluativos tradicionales afectan la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en contextos inclusivos. La evaluación centrada en el error y el déficit genera experiencias negativas que impactan en la motivación y participación del estudiantado.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2023) plantea que la educación inclusiva enfrenta dispersiones conceptuales que se reflejan en la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales. Esta situación evidencia la dificultad de transformar los sistemas educativos en coherencia con los principios inclusivos.

En el análisis de experiencias educativas, Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) señalan que las prácticas evaluativas pueden convertirse en barreras cuando no consideran los contextos y las particularidades del estudiantado. La evaluación tradicional limita la posibilidad de construir aprendizajes significativos, al centrarse en resultados descontextualizados.

Por otra parte, Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) muestran que la incorporación de herramientas como la comunicación

umentativa y alternativa requiere modelos evaluativos flexibles que reconozcan diversas formas de expresión y aprendizaje. La evaluación tradicional, en contraste, restringe estas posibilidades.

Desde un enfoque institucional, Kohout Diaz (2025) sostiene que la educación inclusiva de calidad exige la redefinición de los sistemas de evaluación, orientándolos hacia enfoques formativos y contextualizados. La persistencia de modelos tradicionales evidencia una incoherencia entre los principios inclusivos y las prácticas educativas.

Finalmente, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe problematizar los sistemas evaluativos, identificando sus limitaciones y proponiendo alternativas que promuevan la equidad. La transformación de la evaluación constituye un elemento clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Resistencias culturales e institucionales al cambio educativo

Las resistencias culturales e institucionales constituyen uno de los obstáculos más complejos en la transformación hacia modelos de educación inclusiva, debido a su carácter estructural y profundamente arraigado en las prácticas, creencias y tradiciones del sistema educativo. Estas resistencias no solo se manifiestan en la negativa explícita al cambio, sino también en formas más sutiles de reproducción de prácticas tradicionales que limitan la implementación de enfoques inclusivos.

Desde una perspectiva sociocultural, Malta (s.f.) evidencia que las actitudes docentes hacia la educación inclusiva están condicionadas por creencias previas, experiencias formativas y contextos institucionales. Estas creencias pueden generar resistencias al cambio cuando la inclusión es percibida como una exigencia adicional o una amenaza a las prácticas consolidadas.

En el análisis de contextos educativos específicos, Cecere (2022) muestra que las prácticas pedagógicas en entornos rurales evidencian tensiones entre las demandas de la educación inclusiva y las condiciones reales de enseñanza. La falta de recursos, junto con tradiciones pedagógicas arraigadas, dificulta la adopción de enfoques innovadores, reforzando la resistencia al cambio.

Por lo tanto, Cecere (2022) destaca que las resistencias no solo son individuales, sino también institucionales, ya que las estructuras escolares tienden a reproducir modelos tradicionales. La organización del sistema educativo, los tiempos escolares y las normativas vigentes limitan la posibilidad de implementar prácticas inclusivas de manera efectiva.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2023) plantea que los dilemas en la definición de la educación inclusiva generan incertidumbre en los actores educativos, lo que contribuye a la resistencia al cambio. La falta de claridad conceptual dificulta la apropiación de los principios inclusivos y su traducción en prácticas concretas.

De manera complementaria, González (2024) señala que la educación inclusiva se configura como un territorio de múltiples errores de aproximación, lo que evidencia la dificultad de los sistemas educativos para adoptar enfoques coherentes. Esta situación refuerza las resistencias institucionales, al no existir lineamientos claros que orienten la transformación educativa.

En el plano institucional, Sarrionandia (2025) advierte que los sistemas educativos pueden experimentar retrocesos en la implementación de la inclusión cuando prevalecen estructuras tradicionales. La resistencia al cambio se manifiesta en la persistencia de prácticas que contradicen los principios inclusivos, evidenciando una falta de compromiso institucional.

Por otra parte, Ocampo-González (2021) sostiene que la construcción del conocimiento en educación inclusiva requiere procesos reflexivos y colaborativos que cuestionen las prácticas establecidas. Sin embargo, las resistencias culturales dificultan estos procesos, limitando la posibilidad de transformación.

Desde una perspectiva crítica, Martín Castro (s.f.) plantea que la educación inclusiva debe concebirse como un horizonte de posibilidades que implica una transformación profunda del sistema educativo. No obstante, las resistencias culturales e institucionales representan una barrera significativa para alcanzar este objetivo, al mantener estructuras que privilegian la homogeneización.

En términos analíticos, las resistencias culturales e institucionales al cambio educativo reflejan la complejidad de transformar sistemas educativos arraigados en paradigmas tradicionales. Superar estas resistencias requiere no solo cambios normativos, sino también procesos de formación, reflexión y acompañamiento que permitan resignificar las prácticas educativas en clave inclusiva.

Inclusión superficial vs. inclusión transformadora: dilemas conceptuales y prácticos

La distinción entre inclusión superficial e inclusión transformadora constituye uno de los dilemas más relevantes en el campo de la educación inclusiva, al evidenciar la brecha entre la adopción discursiva de principios inclusivos y la transformación efectiva de las prácticas educativas. La inclusión superficial se caracteriza por la incorporación formal de estudiantes diversos sin modificar las estructuras pedagógicas, mientras que la inclusión transformadora implica una reconfiguración profunda del sistema educativo.

Desde una perspectiva crítica, Cobeñas y Grimaldi (2021) sostienen que muchas prácticas educativas se limitan a una inclusión aparente, en la que se integran estudiantes sin cuestionar las lógicas tradicionales del sistema. Este enfoque reproduce dinámicas de exclusión al no transformar las condiciones que generan desigualdad.

En el ámbito de la formación docente, Castejón y Arrázola (2022) evidencian que las actitudes del profesorado hacia la inclusión están mediadas por concepciones que, en muchos casos, se alinean con modelos superficiales. La falta de una comprensión profunda de la inclusión limita la implementación de prácticas transformadoras, manteniendo enfoques centrados en la adaptación mínima.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2022) plantea que la educación inclusiva enfrenta dificultades en la construcción de su objeto de estudio, lo que se traduce en interpretaciones diversas y, en ocasiones, reduccionistas. Estas limitaciones conceptuales favorecen la adopción de enfoques superficiales que no cuestionan las estructuras educativas existentes. Bohórquez (s.f.) señala que la investigación en educación inclusiva debe superar enfoques descriptivos para avanzar hacia análisis críticos que permitan comprender las condiciones que posibilitan una inclusión transformadora. La ausencia de este enfoque limita la generación de conocimiento aplicable a la práctica educativa.

En el plano práctico, Montoya-González (2021) evidencia que, aunque se han incorporado discursos inclusivos en las políticas educativas, las prácticas en el aula continúan siendo tradicionales. Esta situación refleja una inclusión superficial que no logra transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan que la implementación de modelos inclusivos requiere cambios estructurales en la formación docente, los currículos y las metodologías. La ausencia de estos cambios limita la posibilidad de avanzar hacia una inclusión transformadora.

Desde una perspectiva sociocultural, Jiménez y Valdés (2024) argumentan que las prácticas educativas están condicionadas por contextos históricos y culturales que pueden resistir el cambio. La inclusión transformadora implica cuestionar estas estructuras, lo que genera tensiones en los procesos de implementación.

En el análisis de experiencias educativas, Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) muestran que los proyectos de innovación pueden fracasar cuando no se abordan las condiciones estructurales del sistema educativo. La implementación de cambios superficiales no garantiza la transformación de las prácticas, lo que evidencia la necesidad de enfoques más profundos.

En términos analíticos, Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que la inclusión transformadora requiere promover la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje, lo que implica un cambio en las prácticas pedagógicas y evaluativas. La persistencia de modelos tradicionales limita este proceso.

Concluyendo, la tensión entre inclusión superficial e inclusión transformadora refleja un dilema central en la educación contemporánea. Superar esta dicotomía exige una transformación estructural del sistema educativo, orientada a la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad como eje central del proceso educativo.

CAPÍTULO V. HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA TRANSFORMADORA: PROPUESTAS BASADAS EN EVIDENCIA

Rediseño del sistema educativo desde un enfoque inclusivo

Transformación curricular hacia la flexibilidad y la equidad educativa

La transformación curricular hacia la flexibilidad y la equidad educativa constituye un eje fundamental para la consolidación de una educación inclusiva transformadora. Este proceso implica superar los modelos curriculares rígidos y estandarizados, promoviendo estructuras dinámicas que reconozcan la diversidad del estudiantado y favorezcan la participación activa de todos los sujetos en el proceso educativo.

Desde una perspectiva epistemológica, Ocampo-González (2021) plantea que la construcción del conocimiento en educación inclusiva exige una reconfiguración de los marcos curriculares, orientándolos hacia enfoques que integren la diversidad como principio constitutivo. La flexibilidad curricular, en este sentido, no es un ajuste técnico, sino una transformación profunda que redefine los fundamentos del proceso educativo. En el ámbito pedagógico, Cecere (2022) evidencia que la implementación de prácticas inclusivas requiere currículos abiertos que permitan la adaptación de contenidos, metodologías y evaluaciones a contextos específicos. La rigidez curricular limita la posibilidad de responder a las necesidades del estudiantado, especialmente en entornos heterogéneos como las escuelas rurales.

En tal caso, Kohout Diaz (2025) señala que la educación inclusiva de calidad demanda la redefinición de los roles profesionales y la reorganización de los sistemas educativos. La flexibilidad curricular se articula con esta transformación, al permitir que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje contextualizadas y centradas en el estudiante.

Desde una perspectiva crítica, González (2023) advierte que la educación inclusiva se caracteriza por una dispersión de enfoques que dificulta su consolidación. La transformación curricular debe, por tanto, orientarse hacia la construcción de marcos coherentes que integren los principios de equidad y diversidad, superando las inconsistencias del sistema educativo.

En el análisis de experiencias educativas, Calvo, Dubrovsky y Ocampo González (2022) destacan que los procesos de innovación pedagógica requieren currículos flexibles que permitan interpelar al estudiantado desde sus realidades. La rigidez curricular limita la capacidad de generar aprendizajes significativos, reproduciendo modelos tradicionales que no responden a la diversidad. Por otra parte, Cerpa Reyes, Jorquera Arellano y Toro Lisboa (2023) muestran que la incorporación de estrategias como la comunicación aumentativa y alternativa exige currículos adaptables que reconozcan diferentes formas de aprendizaje y expresión. La flexibilidad curricular se convierte, en este sentido, en una condición necesaria para garantizar la accesibilidad y la equidad educativa.

En términos analíticos, la transformación curricular hacia la flexibilidad y la equidad educativa implica una ruptura con los paradigmas tradicionales de enseñanza. Este proceso requiere la articulación entre teoría, política y práctica, promoviendo modelos educativos que reconozcan la diversidad como un valor y no como una limitación. La construcción de currículos flexibles constituye, por tanto, una condición indispensable para avanzar hacia una educación inclusiva verdaderamente transformadora.

Integración sistémica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

La integración sistémica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa un avance significativo en la consolidación de una

educación inclusiva transformadora, al proponer un enfoque estructural que trasciende la adaptación individual y se orienta hacia la anticipación de la diversidad desde el diseño curricular. Este enfoque implica una reconfiguración del sistema educativo en su conjunto, incorporando principios de accesibilidad, flexibilidad y participación en todos los niveles.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2023) señala que la educación inclusiva enfrenta dilemas en su definición que dificultan la implementación de modelos coherentes como el DUA. La falta de claridad conceptual puede derivar en interpretaciones fragmentadas del enfoque, limitando su integración sistémica en las prácticas educativas.

En esta misma línea, González (2024) advierte que la educación inclusiva se configura como un territorio de múltiples errores de aproximación, lo que incluye la aplicación parcial o superficial de modelos como el DUA. La integración sistémica requiere superar estas limitaciones, garantizando una implementación coherente y articulada.

Desde un enfoque teórico, González (2021) plantea que la construcción del conocimiento en educación inclusiva demanda marcos que permitan integrar la diversidad como un elemento central. El DUA se alinea con esta perspectiva al proponer múltiples formas de representación, expresión y participación, lo que favorece la equidad educativa.

Desde otro punto de vista, González (2022) introduce la problemática del “gobierno de los signos”, señalando que los discursos sobre inclusión pueden perder su significado cuando no se traducen en prácticas concretas. En este sentido, la integración del DUA no debe limitarse a un discurso pedagógico, sino materializarse en transformaciones reales del currículo y la enseñanza.

Desde una perspectiva institucional, Sarrionandia (2025) advierte que los sistemas educativos pueden experimentar retrocesos cuando no se consolidan enfoques inclusivos de manera estructural. La integración del DUA requiere políticas sostenidas que aseguren su implementación en todos los niveles del sistema educativo.

En el ámbito pedagógico, Rebouças Andrade, Zanatta y Gonçalves Cordeiro (2023) destacan que el desarrollo de la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje se ve favorecido por entornos educativos flexibles y accesibles, características centrales del DUA. La implementación de este enfoque permite atender a la diversidad de estilos de aprendizaje, promoviendo una participación más activa del estudiantado.

Por otra parte, Martin Castro (s.f.) plantea que la educación inclusiva debe entenderse como un horizonte de transformación que implica cambios estructurales en el sistema educativo. La integración del DUA se inscribe en esta perspectiva, al promover un rediseño integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En términos analíticos, la integración sistémica del Diseño Universal para el Aprendizaje constituye una estrategia clave para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva. No obstante, su implementación enfrenta desafíos epistemológicos, institucionales y pedagógicos que requieren una articulación coherente entre teoría, política y práctica. La adopción del DUA como enfoque estructural implica, en última instancia, la transformación del sistema educativo hacia modelos más equitativos, flexibles y centrados en la diversidad.

Fortalecimiento de la formación y profesionalización docente

Modelos de formación inicial docente con enfoque inclusivo

Los modelos de formación inicial docente con enfoque inclusivo constituyen un componente estratégico en la transformación del sistema educativo, al configurar las bases epistemológicas, pedagógicas y éticas desde las cuales los futuros docentes interpretan y abordan la diversidad en el aula. La formación inicial no solo transmite conocimientos, sino que moldea concepciones, prácticas y posicionamientos frente a la inclusión.

Desde una perspectiva teórica, Almendros y Ainscow (2025) plantean que la educación inclusiva requiere docentes capaces de analizar críticamente los contextos educativos y de intervenir de manera reflexiva. En este sentido, los programas de formación inicial deben superar enfoques técnicos y promover el desarrollo de competencias profesionales orientadas a la equidad y la participación.

Sin embargo, González (2024a) advierte que existen obstrucciones epistemológicas en la educación inclusiva que afectan directamente la formación docente. Estas limitaciones se manifiestan en la reproducción de modelos tradicionales que no cuestionan las estructuras excluyentes del sistema educativo, dificultando la construcción de enfoques inclusivos sólidos.

En esta misma línea, González (2021) identifica tensiones conceptuales que inciden en la comprensión de la educación inclusiva por parte de los futuros docentes. La falta de claridad en los marcos teóricos puede derivar en interpretaciones reduccionistas, lo que limita la implementación de prácticas inclusivas en el ejercicio profesional.

Desde una perspectiva epistemológica, González (2022) sostiene que la educación inclusiva enfrenta desafíos en la definición de su objeto de estudio, lo que repercute en la formación inicial docente. La ausencia de

marcos conceptuales consolidados dificulta la estructuración de programas formativos coherentes y articulados.

En el ámbito metodológico, González (2024b) señala que la investigación en educación inclusiva debe orientar la formación docente hacia enfoques críticos y reflexivos. Los modelos de formación inicial deben incorporar estrategias que permitan a los futuros docentes analizar y transformar las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva.

Por otra parte, Jiménez y Valdés (2024) argumentan que las prácticas educativas están condicionadas por procesos históricos y culturales, lo que implica que la formación docente debe considerar estos factores. La incorporación de enfoques socioculturales en la formación inicial permite comprender la diversidad como un fenómeno complejo y contextualizado.

En el análisis de experiencias educativas, Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que los proyectos de innovación pueden fracasar cuando los docentes no cuentan con una formación adecuada. Esto subraya la importancia de modelos formativos que preparen a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos de la inclusión.

Desde otra perspectiva, Montoya González (2021) señala que, a pesar de los avances en el discurso inclusivo, la formación docente continúa presentando limitaciones que afectan la implementación de prácticas inclusivas. La persistencia de enfoques tradicionales en los programas formativos evidencia la necesidad de una transformación estructural.

Desde una perspectiva aplicada, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) proponen modelos de formación que integran la educación inclusiva y la discapacidad como ejes centrales. Estos enfoques destacan la importancia de la formación práctica, la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo como elementos clave para el desarrollo de competencias inclusivas.

Finalmente, Cobeñas y Grimaldi (2021) sostienen que la formación docente debe cuestionar las lógicas tradicionales del sistema educativo, promoviendo una comprensión crítica de la inclusión. La adopción de modelos formativos transformadores implica la reconfiguración de los contenidos, metodologías y objetivos de la formación inicial.

Desarrollo profesional continuo y comunidades de aprendizaje docente

El desarrollo profesional continuo en educación inclusiva se configura como un proceso dinámico, contextualizado y colaborativo que trasciende la formación inicial, orientándose hacia la consolidación de comunidades de aprendizaje docente capaces de reflexionar críticamente sobre la práctica educativa. Este enfoque reconoce que la inclusión no puede ser implementada mediante acciones aisladas, sino a través de procesos sostenidos de formación, intercambio y construcción colectiva del conocimiento pedagógico.

Desde una perspectiva sociocultural, Jiménez y Valdés (2024) sostienen que el aprendizaje profesional docente se encuentra mediado por las interacciones sociales y los contextos históricos en los que se desarrolla. En consecuencia, las comunidades de aprendizaje docente constituyen espacios privilegiados para la construcción compartida de saberes, donde los docentes reinterpretan sus prácticas a partir del diálogo, la reflexión y la colaboración.

No obstante, la evidencia empírica demuestra que los procesos de desarrollo profesional continuo enfrentan múltiples dificultades. Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que las iniciativas de cambio educativo pueden fracasar cuando no se sostienen en estructuras institucionales que favorezcan la reflexión colectiva y el acompañamiento

docente. Esta limitación revela la necesidad de institucionalizar las comunidades de aprendizaje como parte integral del sistema educativo.

En el análisis del estado actual de la educación inclusiva, Montoya-González (2021) identifica una brecha significativa entre los discursos normativos y las prácticas reales, atribuible, en gran medida, a la insuficiencia de procesos formativos continuos. La formación docente fragmentada y desarticulada impide la consolidación de competencias inclusivas en el ejercicio profesional.

En este contexto, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) proponen modelos de formación continua basados en la colaboración entre docentes, destacando la importancia del trabajo en red, el acompañamiento pedagógico y la reflexión sobre la práctica. Estas estrategias favorecen la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje orientadas a la inclusión.

Por su parte, Cobeñas y Grimaldi (2021) enfatizan que la educación inclusiva requiere una transformación profunda de las culturas institucionales, lo que implica repensar los espacios de formación docente como escenarios de diálogo crítico y producción colectiva de conocimiento. Las comunidades de aprendizaje permiten cuestionar las lógicas tradicionales y promover prácticas pedagógicas más equitativas.

Desde una perspectiva actitudinal, Castejón y Arrázola (2022) evidencian que las actitudes de los docentes hacia la inclusión están fuertemente condicionadas por sus experiencias formativas. En este sentido, los procesos de desarrollo profesional continuo deben orientarse a la transformación de creencias y disposiciones, favoreciendo una comprensión positiva de la diversidad.

En el ámbito epistemológico, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe articularse con la formación

docente, promoviendo enfoques críticos que permitan analizar las prácticas educativas desde una perspectiva reflexiva. Las comunidades de aprendizaje docente constituyen un espacio idóneo para integrar investigación y práctica pedagógica.

También, Rebouças Andrade et al. (2023) destacan el papel de la autoeficacia docente y la autorregulación del aprendizaje en la implementación de prácticas inclusivas. Los procesos de formación continua que se desarrollan en comunidades de aprendizaje favorecen el fortalecimiento de estas dimensiones, contribuyendo a una mayor eficacia en la intervención educativa.

En términos analíticos, el desarrollo profesional continuo y las comunidades de aprendizaje docente emergen como dispositivos fundamentales para la consolidación de una educación inclusiva transformadora. No obstante, su efectividad depende de la existencia de condiciones institucionales que promuevan la colaboración, la reflexión crítica y la sostenibilidad de los procesos formativos. La articulación entre formación, práctica e investigación se constituye, por tanto, en un eje central para la profesionalización docente en contextos inclusivos.

Innovación pedagógica y uso estratégico de la tecnología

Tecnologías emergentes para la accesibilidad y personalización del aprendizaje

La incorporación de tecnologías emergentes en el ámbito educativo ha reconfigurado las posibilidades de acceso, participación y aprendizaje en contextos diversos, posicionándose como un componente estratégico para la consolidación de una educación inclusiva. Desde una perspectiva epistemológica, estas tecnologías no deben ser entendidas únicamente como herramientas instrumentales, sino como mediaciones que transforman las

formas de producción, circulación y apropiación del conocimiento (González, 2021).

En este sentido, la educación inclusiva demanda una comprensión crítica del papel de la tecnología, particularmente en lo que respecta a su capacidad para reducir barreras de acceso y favorecer la personalización del aprendizaje. González (2024) advierte que uno de los errores recurrentes en la implementación de la inclusión educativa radica en la adopción acrítica de recursos tecnológicos, sin considerar las condiciones contextuales y las necesidades específicas de los estudiantes. Por tanto, el uso de tecnologías emergentes debe articularse con un enfoque pedagógico que priorice la equidad y la diversidad.

Por lo cual, el desarrollo de tecnologías orientadas a la accesibilidad, como los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, ha permitido ampliar las oportunidades de participación de estudiantes con necesidades educativas diversas. En esta línea, González de Rivera Romero et al. (2022) destacan que la incorporación de recursos tecnológicos en contextos de educación inclusiva favorece la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en poblaciones con trastornos del espectro autista, donde la personalización resulta fundamental.

Desde un enfoque más amplio, Sarrionandía (2025) señala que, a pesar de los avances tecnológicos, persisten tensiones significativas en la implementación de la educación inclusiva, especialmente cuando las innovaciones no se integran de manera sistémica en las políticas educativas y en las prácticas docentes. Esta situación evidencia que la tecnología, por sí sola, no garantiza procesos inclusivos, sino que requiere de marcos institucionales sólidos y de una formación docente adecuada.

En concordancia con lo anterior, Martín Castro (s.f.) plantea que la educación inclusiva debe concebirse como un horizonte de posibilidades en el que la tecnología actúa como catalizador de transformaciones pedagógicas. Sin embargo, estas transformaciones solo son viables cuando se articulan con principios de justicia social y derechos humanos, evitando reproducir desigualdades existentes.

Por otra parte, González (2023) subraya que la educación inclusiva se caracteriza por su carácter heterogéneo y en constante redefinición, lo que implica que las tecnologías emergentes deben adaptarse a contextos específicos y no ser implementadas bajo modelos estandarizados. Esta perspectiva resulta clave para comprender la personalización del aprendizaje como un proceso dinámico, situado y contextualizado.

Desde el ámbito docente, Malta (s.f.) evidencia que la integración de tecnologías en prácticas inclusivas depende en gran medida de las competencias pedagógicas del profesorado, así como de su disposición para innovar y transformar sus estrategias de enseñanza. La resistencia al cambio o la falta de formación tecnológica constituyen, en este sentido, obstáculos relevantes para la implementación efectiva de estas herramientas.

En términos críticos, la adopción de tecnologías emergentes en educación inclusiva enfrenta el desafío de evitar la reproducción de desigualdades digitales. González (2023) advierte que la falta de acceso a recursos tecnológicos adecuados puede profundizar las brechas educativas, especialmente en contextos socioeconómicamente desfavorecidos. Por ello, la accesibilidad tecnológica debe ser concebida no solo en términos de diseño universal, sino también de disponibilidad y equidad en el acceso.

En síntesis analítica, las tecnologías emergentes poseen un alto potencial para favorecer la accesibilidad y la personalización del aprendizaje

en contextos inclusivos; no obstante, su efectividad depende de su integración crítica, contextualizada y pedagógicamente fundamentada. La articulación entre innovación tecnológica, formación docente y políticas educativas inclusivas se configura como un eje central para garantizar que dichas tecnologías contribuyan efectivamente a la transformación del sistema educativo.

Ecosistemas digitales inclusivos y educación híbrida

La configuración de ecosistemas digitales inclusivos representa una evolución significativa en la articulación entre tecnología, pedagogía y equidad educativa, particularmente en escenarios de educación híbrida. Estos ecosistemas no se limitan a la incorporación de plataformas digitales, sino que implican la integración sistémica de recursos, actores y prácticas orientadas a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, Ocampo-González (2021) sostiene que la construcción del conocimiento en educación inclusiva requiere dispositivos pedagógicos flexibles y contextualizados, capaces de adaptarse a la diversidad de trayectorias educativas. En este marco, los ecosistemas digitales inclusivos se constituyen como entornos que posibilitan la personalización del aprendizaje mediante la combinación de modalidades presenciales y virtuales.

En consonancia con ello, González (2023) plantea que la educación inclusiva se caracteriza por su naturaleza heterogénea y por la coexistencia de múltiples orientaciones, lo que exige la implementación de estructuras educativas abiertas y dinámicas. La educación híbrida, en este sentido, emerge como una estrategia que permite articular distintos espacios y

tiempos de aprendizaje, favoreciendo la inclusión de estudiantes con diversas necesidades.

No obstante, la evidencia empírica revela que la implementación de estos ecosistemas enfrenta desafíos significativos. Cecere (2022) evidencia, a partir de experiencias en contextos rurales, que la integración de recursos digitales en la enseñanza requiere no solo infraestructura tecnológica, sino también una adaptación pedagógica que considere las particularidades del contexto. La educación híbrida, por tanto, no puede ser concebida como una simple alternancia entre modalidades, sino como un rediseño profundo de las prácticas educativas.

En tal caso, Cecere (2022) (segunda obra) destaca que las prácticas docentes inclusivas en entornos digitales demandan una reconfiguración de las estrategias de enseñanza, incorporando recursos accesibles y diversificados que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de diseñar entornos virtuales que contemplen la diversidad cognitiva, cultural y social.

Desde el enfoque de calidad educativa, Kohout-Díaz (2025) subraya que los ecosistemas digitales inclusivos requieren el desarrollo de nuevos roles profesionales, capaces de gestionar la complejidad de los entornos híbridos. Estos roles incluyen la mediación tecnológica, el acompañamiento pedagógico y la gestión de la diversidad, elementos clave para garantizar procesos educativos equitativos.

Por su parte, Calvo et al. (2022) destacan que las experiencias educativas juveniles en contextos inclusivos evidencian la importancia de generar entornos de aprendizaje que integren lo digital y lo presencial desde una perspectiva crítica y participativa. La educación híbrida, en este sentido,

puede constituirse en un espacio de innovación pedagógica que promueva la construcción colectiva del conocimiento.

En el ámbito de la accesibilidad, Cerpa Reyes et al. (2023) resaltan el papel de la comunicación aumentativa y alternativa como componente fundamental de los ecosistemas digitales inclusivos. La incorporación de estos recursos en entornos virtuales amplía las posibilidades de interacción y participación de estudiantes con diversas condiciones, contribuyendo a la democratización del aprendizaje.

En términos analíticos, los ecosistemas digitales inclusivos y la educación híbrida representan una oportunidad para transformar las prácticas educativas tradicionales, orientándolas hacia modelos más flexibles, personalizados y equitativos. Sin embargo, su efectividad depende de la articulación entre infraestructura tecnológica, formación docente, diseño pedagógico y políticas educativas inclusivas. La ausencia de cualquiera de estos elementos puede limitar el potencial transformador de dichos ecosistemas, reproduciendo, en lugar de reducir, las desigualdades educativas.

Gobernanza educativa y políticas públicas para la inclusión sostenible

Articulación interinstitucional y gestión educativa inclusiva

La consolidación de una educación inclusiva sostenible exige una articulación interinstitucional robusta, capaz de integrar actores, políticas y prácticas en un entramado coherente de gobernanza educativa. Desde una perspectiva epistemológica, la educación inclusiva no puede ser comprendida como una política sectorial aislada, sino como un campo de interacciones complejas donde convergen dimensiones sociales, culturales, pedagógicas y administrativas (González, 2023).

En este marco, González (2022) plantea que uno de los principales problemas de la educación inclusiva radica en el “gobierno de sus signos”, es decir, en la dificultad para traducir los discursos inclusivos en prácticas institucionales coherentes. Esta problemática evidencia la necesidad de fortalecer mecanismos de coordinación entre los distintos niveles del sistema educativo, así como entre instituciones educativas, organismos gubernamentales y actores sociales.

La articulación interinstitucional se presenta, entonces, como un componente clave para superar la fragmentación de políticas y garantizar la coherencia en la implementación de estrategias inclusivas. Sarrionandia (2025) advierte que, en ausencia de dicha articulación, las políticas inclusivas tienden a retroceder o a quedar reducidas a declaraciones formales sin impacto real en las prácticas educativas. Esta situación pone de manifiesto la importancia de establecer sistemas de gobernanza que promuevan la colaboración y la corresponsabilidad institucional.

Desde una perspectiva crítica, González (2024) identifica múltiples errores de aproximación en la educación inclusiva, entre los cuales destaca la falta de integración entre políticas educativas y prácticas escolares. Esta desconexión limita la efectividad de las iniciativas inclusivas y refuerza la necesidad de diseñar modelos de gestión educativa que articulen de manera efectiva los distintos niveles de decisión.

En términos teóricos, la construcción de una gestión educativa inclusiva implica reconocer la educación como un sistema abierto, en el que las instituciones deben interactuar de manera dinámica con su entorno. González (2021) subraya que la producción de conocimiento en educación inclusiva se fundamenta en procesos colaborativos y contextuales, lo que

refuerza la importancia de la articulación interinstitucional como condición para la transformación educativa.

Por su parte, Martín Castro (s.f.) concibe la educación inclusiva como un horizonte de posibilidades que requiere la convergencia de múltiples actores y niveles de intervención. En este sentido, la gestión educativa inclusiva debe orientarse hacia la construcción de redes interinstitucionales que favorezcan la implementación de políticas integrales y sostenibles.

En el ámbito de la atención a la diversidad, González de Rivera Romero et al. (2022) evidencian que la respuesta educativa a poblaciones específicas, como el alumnado con trastornos del espectro autista, requiere la coordinación entre diferentes profesionales e instituciones. Esta necesidad de trabajo interdisciplinario refuerza la relevancia de la articulación interinstitucional como estrategia para garantizar la inclusión efectiva.

Según, Malta (s.f.) señala que la implementación de prácticas inclusivas depende en gran medida del apoyo institucional y de la existencia de estructuras organizativas que faciliten la colaboración entre docentes, directivos y otros actores educativos. La ausencia de estos mecanismos puede generar prácticas aisladas y poco sostenibles.

Desde una perspectiva empírica, Cecere (2022) evidencia que en contextos educativos rurales la falta de articulación entre instituciones limita la implementación de estrategias inclusivas, especialmente en lo que respecta al acceso a recursos y al acompañamiento pedagógico. Esta situación pone en evidencia la necesidad de fortalecer la gestión educativa desde un enfoque territorial.

En la misma línea, Ocampo-González (2021) destaca que la construcción de sistemas educativos inclusivos requiere una gestión articulada que integre políticas, prácticas y saberes, evitando la fragmentación

y promoviendo la coherencia institucional. Este enfoque implica reconocer la complejidad del fenómeno educativo y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva sistémica.

En síntesis, analítica, la articulación interinstitucional y la gestión educativa inclusiva constituyen pilares fundamentales para la sostenibilidad de la educación inclusiva. Sin embargo, su efectividad depende de la capacidad de los sistemas educativos para superar la fragmentación, fortalecer la coordinación entre actores y construir marcos de gobernanza que promuevan la coherencia, la colaboración y la equidad.

Financiamiento, monitoreo y evaluación de políticas inclusivas

El financiamiento, monitoreo y evaluación de las políticas educativas inclusivas constituyen dimensiones críticas para garantizar su sostenibilidad, eficacia y coherencia en contextos educativos diversos. Desde una perspectiva sistémica, estas dimensiones no pueden ser concebidas de manera aislada, sino como componentes interdependientes de la gobernanza educativa, cuya articulación determina el impacto real de las políticas inclusivas en las prácticas escolares.

En primer lugar, el financiamiento de la educación inclusiva implica no solo la asignación de recursos económicos, sino también la definición de prioridades políticas que reconozcan la diversidad como un eje central del sistema educativo. Montoya-González (2021) señala que una de las principales limitaciones de la educación inclusiva radica en la insuficiencia de recursos destinados a su implementación, lo que genera una brecha significativa entre las intenciones normativas y las condiciones reales de las instituciones educativas.

Esta problemática se agrava cuando los mecanismos de financiamiento no consideran las particularidades de los contextos

educativos, reproduciendo desigualdades estructurales. Cobeñas y Grimaldi (2021) advierten que las políticas inclusivas, cuando no están respaldadas por recursos adecuados y distribuidos de manera equitativa, tienden a convertirse en discursos vacíos, incapaces de transformar las condiciones de exclusión.

En este sentido, el monitoreo de las políticas inclusivas adquiere una relevancia fundamental. Jiménez y Valdés (2024) sostienen que uno de los factores que explican el fracaso de las iniciativas educativas es la ausencia de sistemas de seguimiento que permitan evaluar su implementación en contextos concretos. El monitoreo continuo posibilita identificar desviaciones, ajustar estrategias y garantizar la coherencia entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

No obstante, la evidencia empírica muestra que los procesos de monitoreo suelen ser fragmentarios y desarticulados. Yedra Contreras y Muñoz Martínez (2024) evidencian que muchos proyectos de cambio educativo fracasan debido a la falta de mecanismos de seguimiento sostenidos y a la ausencia de retroalimentación institucional. Esta situación limita la capacidad de aprendizaje organizacional y dificulta la mejora continua de las políticas inclusivas.

En relación con la evaluación, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) destacan la importancia de desarrollar modelos evaluativos que trasciendan los enfoques tradicionales centrados en resultados estandarizados, incorporando criterios de inclusión, equidad y participación. La evaluación de políticas inclusivas debe, por tanto, considerar no solo los logros académicos, sino también las condiciones de acceso, permanencia y participación de los estudiantes.

Desde una perspectiva actitudinal, Castejón y Arrázola (2022) subrayan que la evaluación de las políticas inclusivas también debe

contemplar las percepciones y disposiciones de los docentes, dado que estas influyen directamente en la implementación de las prácticas educativas. La inclusión no puede ser evaluada únicamente en términos cuantitativos, sino que requiere un análisis cualitativo de las dinámicas pedagógicas y culturales.

Por su parte, Bohórquez (s.f.) plantea que la investigación en educación inclusiva debe desempeñar un papel central en los procesos de monitoreo y evaluación, proporcionando marcos teóricos y metodológicos que permitan analizar críticamente las políticas educativas. Esta articulación entre investigación y política pública resulta clave para la toma de decisiones informadas.

Asimismo, Rebouças Andrade et al. (2023) destacan la relevancia de considerar variables como la autoeficacia docente y la autorregulación del aprendizaje en la evaluación de las políticas inclusivas, dado que estas influyen en la efectividad de las intervenciones educativas. La evaluación, en este sentido, debe adoptar un enfoque integral que contemple tanto dimensiones estructurales como subjetivas.

En términos analíticos, el financiamiento, monitoreo y evaluación de las políticas inclusivas configuran un triángulo estratégico para la sostenibilidad de la educación inclusiva. La ausencia de recursos adecuados, la debilidad de los sistemas de seguimiento y la limitada capacidad evaluativa no solo reducen la eficacia de las políticas, sino que pueden profundizar las desigualdades existentes. Por ello, resulta imprescindible fortalecer estos componentes desde una perspectiva sistémica, crítica y orientada a la equidad.

Evaluación, seguimiento y mejora continua de la educación inclusiva

Sistemas de evaluación con enfoque inclusivo y basado en evidencia

El desarrollo de sistemas de evaluación con enfoque inclusivo y basado en evidencia constituye un elemento central para la mejora continua de la educación inclusiva, en tanto permite valorar no solo los resultados de aprendizaje, sino también las condiciones de acceso, participación y progreso de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación debe concebirse como un proceso integral, orientado a la toma de decisiones informadas y a la transformación de las prácticas educativas.

Almendros y Ainscow (2025) sostienen que la educación inclusiva requiere sistemas de evaluación que trasciendan los modelos tradicionales centrados exclusivamente en el rendimiento académico, incorporando indicadores que permitan analizar las barreras y facilitadores del aprendizaje. Este enfoque implica una redefinición de los criterios evaluativos, orientándolos hacia la equidad y la participación efectiva.

Sin embargo, la implementación de sistemas de evaluación inclusivos enfrenta importantes desafíos epistemológicos. González (2024) advierte que persisten obstrucciones conceptuales que dificultan la comprensión de la evaluación en clave inclusiva, especialmente cuando se mantiene una lógica estandarizada que invisibiliza la diversidad de trayectorias educativas. Estas limitaciones evidencian la necesidad de construir marcos evaluativos que reconozcan la heterogeneidad del alumnado.

En este sentido, González (2021) identifica tensiones significativas entre los discursos inclusivos y las prácticas evaluativas, señalando que, en muchos casos, la evaluación continúa operando como un mecanismo de exclusión. Esta contradicción pone de manifiesto la urgencia de transformar

los sistemas de evaluación desde una perspectiva coherente con los principios de la educación inclusiva.

Desde un enfoque metodológico, González (2024) plantea que la investigación en educación inclusiva debe sustentar el diseño de sistemas de evaluación basados en evidencia, integrando datos cualitativos y cuantitativos que permitan comprender la complejidad de los procesos educativos. La evaluación basada en evidencia no se limita a la medición de resultados, sino que implica un análisis contextualizado de las prácticas pedagógicas y sus efectos.

Asimismo, Almendros y Ainscow (2025) enfatizan la importancia de desarrollar procesos de evaluación participativos, en los que los distintos actores educativos docentes, estudiantes y comunidades contribuyan a la construcción de criterios y herramientas evaluativas. Este enfoque favorece la democratización de la evaluación y fortalece su legitimidad.

Desde una perspectiva epistemológica más amplia, González (2022) señala que la educación inclusiva enfrenta dilemas en su definición y operacionalización, lo que repercute directamente en los sistemas de evaluación. La ausencia de consensos conceptuales dificulta la construcción de indicadores claros y coherentes, generando inconsistencias en la evaluación de las políticas y prácticas inclusivas.

En términos analíticos, los sistemas de evaluación con enfoque inclusivo y basado en evidencia deben articular tres dimensiones fundamentales: la equidad en los criterios evaluativos, la contextualización de los procesos de evaluación y la integración de evidencias diversas. La ausencia de cualquiera de estas dimensiones limita la capacidad de la evaluación para contribuir a la mejora continua del sistema educativo.

En consecuencia, la transformación de los sistemas de evaluación no solo implica cambios técnicos, sino también una revisión profunda de los supuestos epistemológicos que los sustentan. La evaluación inclusiva debe orientarse hacia la comprensión de la diversidad como un valor, promoviendo procesos educativos más justos, pertinentes y sostenibles.

Indicadores de impacto y mecanismos de retroalimentación para la mejora continua

La consolidación de sistemas de evaluación inclusivos exige la definición de indicadores de impacto que permitan valorar de manera integral los avances en equidad, participación y aprendizaje, así como el diseño de mecanismos de retroalimentación orientados a la mejora continua. Estos elementos constituyen componentes estratégicos para garantizar la efectividad y sostenibilidad de las políticas y prácticas inclusivas.

Desde una perspectiva teórica, Almendros y Ainscow (2025) sostienen que los indicadores de impacto en educación inclusiva deben trascender la medición de resultados académicos, incorporando dimensiones relacionadas con la eliminación de barreras, la participación activa del alumnado y la transformación de las culturas institucionales. Esta ampliación del enfoque evaluativo implica redefinir los criterios tradicionales de éxito educativo.

No obstante, la construcción de indicadores de impacto enfrenta importantes desafíos epistemológicos. González (2024a) advierte que la educación inclusiva se caracteriza por la presencia de múltiples errores de aproximación, entre ellos la tendencia a simplificar fenómenos complejos mediante indicadores reduccionistas. En este sentido, los sistemas de evaluación deben evitar la homogenización de los procesos educativos y reconocer la diversidad de contextos y trayectorias.

Exactamente, González (2021) identifica tensiones conceptuales que dificultan la operacionalización de la inclusión en términos evaluativos, lo que repercute directamente en la definición de indicadores pertinentes. Estas tensiones evidencian la necesidad de construir marcos teóricos sólidos que orienten el diseño de instrumentos de medición coherentes con los principios inclusivos.

Desde un enfoque metodológico, González (2024) plantea que la investigación en educación inclusiva debe sustentar la construcción de indicadores basados en evidencia, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos que permitan captar la complejidad de los procesos educativos. La triangulación de datos se convierte, así, en un elemento clave para la validez de los sistemas de evaluación.

En relación con los mecanismos de retroalimentación, estos deben concebirse como procesos continuos y participativos que permitan ajustar las prácticas educativas en función de los resultados obtenidos. Sarrionandia (2025) señala que la ausencia de sistemas de retroalimentación efectivos contribuye al estancamiento de las políticas inclusivas, limitando su capacidad de adaptación y mejora.

En este contexto, Martín Castro (s.f.) plantea que la educación inclusiva, entendida como un horizonte de posibilidades, requiere dispositivos de retroalimentación que favorezcan la reflexión crítica y la toma de decisiones informadas. Estos mecanismos deben involucrar a los distintos actores educativos, promoviendo una cultura de mejora continua.

Por otra parte, González (2023) enfatiza que la diversidad de enfoques en educación inclusiva implica la necesidad de construir sistemas de retroalimentación flexibles, capaces de adaptarse a contextos específicos. La

estandarización de los procesos evaluativos puede limitar la capacidad de los sistemas educativos para responder a las particularidades de cada entorno.

En el ámbito de la atención a la diversidad, González de Rivera Romero et al. (2022) evidencian que la evaluación de intervenciones educativas en poblaciones específicas requiere indicadores sensibles a las características del alumnado, así como mecanismos de retroalimentación que permitan ajustar las estrategias pedagógicas de manera oportuna.

Finalmente, González (2021b) subraya que la construcción del conocimiento en educación inclusiva se fundamenta en procesos reflexivos y colaborativos, lo que refuerza la importancia de integrar la retroalimentación como un componente estructural de los sistemas educativos. La mejora continua no puede ser concebida como un proceso lineal, sino como una dinámica iterativa de evaluación, ajuste y transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almendros, I. C., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Almendros, I. C., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Bohórquez, A. S. Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva. <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>
- Calvo, M., Dubrovsky, S., & Ocampo González, A. (2022). Experiencias educativas juveniles: el desafío de interpelar y sentipensar a la educación inclusiva. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139807>
- Castejón, D. P., & Arrázola, M. B. V. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 203-222. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- Cecere, G. (2022). Las clases de matemáticas desde la perspectiva de la Educación Inclusiva Experiencias, reflexiones e insumos para la enseñanza en las voces de maestros de escuelas rurales unitarias (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2771/te.2771.pdf>
- Cecere, H. G. (2022). Las clases de matemáticas desde la perspectiva de la Educación Inclusiva (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/160469>
- Cerpa Reyes, C., Jorquera Arellano, L., & Toro Lisboa, J. (2023). Comunicación aumentativa alternativa para una educación inclusiva:

experiencias y desafíos. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 17(1), 95-110. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100095>

Cobeñas, P., & Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf>

González de Rivera Romero, T., LUZ FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ALUMNADO CON TEA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN. Siglo cero, 53(1). <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

González, A. A. O. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, (15), 6. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.eeia>

González, A. O. (2021). Claves en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva. Revista praxis educativa, 17(45), 338-356. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8140>

González, A. O. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 12(2), 131-141. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>

González, A. O. (2022). La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos. Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983556001/>

González, A. O. (2023). Educación inclusiva: dispersiones, orientaciones y territorios. Escritos, 31(66), i-vii. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a10>

- González, A. O. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. *Escritos*, 31(66), 144-161. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a09>
- González, A. O. (2024). Claves teórico-metodológicas para entender la investigación en educación inclusiva. *Inclusión y Desarrollo*, 11(1), 4-17. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.1.2024.4-17>
- González, A. O. (2024). Educación inclusiva: Un territorio de múltiples errores de aproximación. *Revista Boletín Redipe*, 13(1), 35-50. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i1.2064>
- González, A. O. (2024). No todo es como lo hemos aprendido: obstrucciones epistemológicas de la educación inclusiva. *Inclusión y Desarrollo*, 11(2), 45-66. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.2.2024.45-66>
- González, A. O. (2024). No todo es como lo hemos aprendido: obstrucciones epistemológicas de la educación inclusiva. *Inclusión y Desarrollo*, 11(2), 45-66. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.2.2024.45-66>
- iménez, F., & Valdés, R. (2024). ¿ Por qué fracasa la investigación educativa? Una lectura desde la teoría histórico-cultural. *Educação & Realidade*, 49, e132698. <https://doi.org/10.1590/2175-6236132698vs01>
- Kohout-Diaz, M. (2025). Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 77-97. <https://doi.org/10.14201/teri.32236>
- Malta, A. P. Los docentes ante la educación inclusiva en Brasil. *LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN*, 243. <https://doi.org/10.29410/QTP.21.16>

- Martin Castro, A. S. La educación inclusiva, un horizonte de posibilidades. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/28711>
- Marulanda Páez, E., & Sánchez Vallejo, A. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>
- Montoya-González, A. (2021). Educación inclusiva.¿ Cómo estamos?. *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>
- Ocampo-González, A. (2021). La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva. *Universidad-Verdad*, 1(78), 136-153. <https://doi.org/10.33324/uv.v1i78.354>
- Rebouças Andrade, R., Zanatta, C., & Gonçalves Cordeiro, S. D. R. (2023). Las Creencias de Autoeficacia y la Autorregulación del Aprendizaje en el Contexto de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 41-57. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100041>
- Sarrionandia, G. E. (2025). La educación inclusiva en España:: no está muerta, pero vamos hacia atrás. *Contrapuntos en Educación*. *Revista del Instituto Universitario de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación*. IFE-UMA., 1(1), 50-66. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22107>
- Yedra Contreras, P., & Muñoz Martínez, M. Y. (2024). Cuando un proyecto de cambio fracasa en la escuela: aprendizajes inesperados. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/38801>

