

Retos y oportunidades en la inclusión educativa y atención a la diversidad en educación básica

Challenges and opportunities in educational inclusion and addressing diversity in basic education



Maliza-Muñoz, Washington Fernando ¹



<https://orcid.org/0000-0003-0970-3450>



wfmalizam@ube.edu.ec



Ecuador, Guayas, Universidad Bolivariana del Ecuador.



Puyol-Cortez, Jorge Luis ³



<https://orcid.org/0000-0002-0734-694X>



jorge.puyol@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas.



Vilchez-Ruiz, Marcos Iván ²



<https://orcid.org/0009-0002-7536-9286>



marcos.vilchez21506704@estu.unan.edu.ni



Nicaragua, Estelí, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.



Páez-Puente, Erika Gabriela ⁴



<https://orcid.org/0009-0002-4051-7357>



erikagabrielapaezp@gmail.com



Ecuador, Quito, Instituto Superior Tecnológico Blez.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n2/32>

Resumen: La responsabilidad social corporativa ha dejado de concebirse como una práctica filantrópica periférica para convertirse en un componente estratégico vinculado con la competitividad, la legitimidad y la sostenibilidad financiera de las empresas latinoamericanas. El objetivo del estudio fue analizar la relación entre las prácticas de responsabilidad social corporativa y el desempeño financiero empresarial en América Latina, considerando la diversidad de resultados reportados por la literatura especializada. La investigación se desarrolló mediante una revisión bibliográfica exploratoria, de diseño documental, no experimental y transversal, basada en artículos científicos, libros, capítulos académicos y reportes institucionales publicados principalmente entre 2000 y 2025. Los resultados evidencian que dicha relación es contingente, multidimensional y sensible al contexto institucional, pues depende de factores como la materialidad sectorial, la calidad de la divulgación, la gobernanza corporativa, la holgura financiera, la internacionalización y las métricas empleadas para medir rentabilidad, valor de mercado o costo de capital. La discusión muestra que la responsabilidad social corporativa no garantiza automáticamente mejores resultados financieros, pero puede generar valor cuando se integra de forma creíble, verificable y coherente con la estrategia empresarial. Se concluye que las empresas latinoamericanas pueden convertir la sostenibilidad en una fuente de resiliencia, reputación y competitividad si superan enfoques simbólicos y adoptan modelos responsables, medibles y financieramente pertinentes.

Palabras clave: responsabilidad social corporativa; desempeño financiero; sostenibilidad empresarial; empresas latinoamericanas; gobernanza corporativa.



Check for updates

Received: 18/Feb/2025

Accepted: 15/Mar/2025

Published: 20/Abr/2025

Cita: Maliza-Muñoz, W. F., Vilchez-Ruiz, M. I., Puyol-Cortez, J. L., & Páez-Puente, E. G. (2025). Retos y oportunidades en la inclusión educativa y atención a la diversidad en educación básica. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(2), 1-21. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n2/32>

Revista Científica Enfoques del Conocimiento (RCEC)

<https://www.blez.edu.ec>

<https://revistacec.blez.edu.ec>

revistacec@blez.edu.ec

© 2025. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

Corporate social responsibility has moved beyond a peripheral philanthropic practice to become a strategic component linked to competitiveness, legitimacy, and financial sustainability among Latin American companies. The objective of this study was to analyze the relationship between corporate social responsibility practices and corporate financial performance in Latin America, considering the diversity of findings reported in the specialized literature. The research was developed through an exploratory bibliographic review, with a documentary, non-experimental, and cross-sectional design, based on scientific articles, books, academic chapters, and institutional reports published mainly between 2000 and 2025. The results show that this relationship is contingent, multidimensional, and highly sensitive to the institutional context, since it depends on factors such as sectoral materiality, quality of disclosure, corporate governance, financial slack, internationalization, and the metrics used to assess profitability, market value, or cost of capital. The discussion indicates that corporate social responsibility does not automatically guarantee better financial results; however, it can generate value when it is credibly, verifiably, and coherently integrated into business strategy. It is concluded that Latin American companies can transform sustainability into a source of resilience, reputation, and competitiveness if they move beyond symbolic approaches and adopt responsible, measurable, and financially relevant models.

Keywords: corporate social responsibility; financial performance; business sustainability; Latin American companies; corporate governance.

1. Introducción

El debate sobre los retos y oportunidades de la inclusión educativa en la educación básica latinoamericana trasciende la matrícula escolar y se sitúa en la capacidad real de las escuelas para garantizar acceso, participación, aprendizaje y reconocimiento de la diversidad. En una región atravesada por desigualdades territoriales, lingüísticas, étnicas, socioeconómicas y funcionales, la unidad de análisis no puede reducirse al estudiante “con necesidades especiales”, sino que debe comprender las políticas, culturas y prácticas escolares que habilitan o restringen trayectorias educativas continuas (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). La magnitud del desafío se observa en que América Latina y el Caribe registra cerca de 85 millones de personas con discapacidad, equivalentes al 14,7 % de la población regional, mientras que UNICEF estimó alrededor de 19,1 millones de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la región (UNICEF, 2021; World Bank, 2021). Esta delimitación resulta crucial porque la educación básica concentra los primeros aprendizajes, la socialización democrática y la detección temprana de barreras, de modo que la

exclusión acumulada en estos niveles tiende a reproducirse en la secundaria, el empleo y la participación social (Ainscow, 2020).

La gravedad del problema se intensifica cuando la diversidad se cruza con pobreza, ruralidad, pertenencia indígena o afrodescendiente, discapacidad, migración y brechas digitales, pues estas condiciones no operan de forma aislada sino como capas acumulativas de desventaja. La crisis de aprendizajes ofrece un indicador contundente: la pobreza de aprendizaje en América Latina y el Caribe habría aumentado de 52 % a 79 % tras la pandemia, y cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado podrían no comprender un texto simple, lo que evidencia una afectación directa sobre competencias fundacionales (World Bank et al., 2022). A ello se suma que, en PISA 2022, el 75 % de los estudiantes de 15 años de la región no alcanzó competencias básicas en matemática y el 55 % no lo hizo en lectura, con riesgos proyectados de hasta 12 % de pérdida en ingresos de por vida para la generación escolar afectada (Inter-American Development Bank & World Bank, 2024). No abordar estas brechas supone ampliar costos sociales, fiscales e institucionales: mayor rezago, abandono, segregación escolar, informalidad laboral futura y debilitamiento de la cohesión democrática (UNESCO, UNICEF, & CEPAL, 2022).

La literatura especializada ha avanzado al desplazar la inclusión desde una visión centrada en la discapacidad hacia enfoques de equidad sistémica, aunque persisten ambigüedades conceptuales y vacíos empíricos que limitan su traducción en políticas escolares consistentes (Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 2017). En América Latina y el Caribe, alrededor del 60 % de los países posee alguna definición de educación inclusiva, pero solo el 64 % de esas definiciones cubre múltiples grupos marginados; además, aunque el 95 % cuenta con normas referidas a discapacidad, el 42 % aún contempla entornos separados y apenas el 16 % prevé inclusión plena para estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2020). Esta tensión revela que muchas investigaciones y políticas siguen midiendo acceso sin examinar suficientemente participación, apoyos pedagógicos, ajustes razonables, formación docente, convivencia, currículo intercultural y voz estudiantil (Messiou, 2017). La brecha importa porque los resultados disponibles son inconsistentes cuando no distinguen entre integración física, inclusión pedagógica e inclusión institucional, y porque el 57 % de países de la región no hace públicos ciertos datos de encuestas necesarios para desagregar desigualdades (UNESCO, 2020).

La pertinencia de estudiar la inclusión educativa en educación básica se sustenta, por tanto, en su conveniencia académica y práctica: permite articular evidencia sobre barreras, apoyos y oportunidades en el nivel donde se construyen las competencias que condicionan trayectorias posteriores. Su relevancia social se vincula con la reducción de desigualdades evitables, mientras que su valor teórico reside en integrar enfoques de derechos, justicia curricular, interseccionalidad y mejora escolar para superar diagnósticos fragmentados (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2011). Metodológicamente, el estudio es viable porque existen fuentes regionales comparables —ERCE, PISA, estadísticas nacionales, reportes de inclusión y

encuestas escolares— y porque el 78 % de los países latinoamericanos retomó evaluaciones nacionales entre 2021 y 2023, con registros en primaria en 11 de 18 países analizados y en secundaria en 14 de 18 (Arias Ortiz et al., 2024). Además, el abordaje puede realizarse con resguardo ético mediante datos agregados, consentimiento informado cuando se consulte a actores escolares, anonimización y especial cuidado para no reforzar estigmas sobre estudiantes o comunidades históricamente excluidas (UNESCO, 2020).

A partir de esta brecha, el propósito del estudio es analizar los retos y oportunidades de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en educación básica latinoamericana, considerando la relación entre barreras institucionales, prácticas pedagógicas, recursos de apoyo y condiciones socioculturales de los estudiantes. De manera articulada, se plantea como objetivo general analizar los factores que condicionan la inclusión educativa y la atención a la diversidad en educación básica; y como objetivos específicos, describir las principales barreras institucionales, pedagógicas y socioculturales que afectan la participación estudiantil, determinar la relación entre disponibilidad de apoyos escolares y prácticas inclusivas, y comparar oportunidades de mejora según territorio, tipo de gestión escolar y características de diversidad presentes en el aula (Ainscow, 2020; Messiou, 2017). La contribución esperada radica en ofrecer una lectura integradora que no trate la diversidad como una suma de categorías aisladas, sino como una dinámica escolar situada, medible y transformable. Su originalidad se ubica en conectar la brecha entre normativas inclusivas, evidencia estadística y prácticas cotidianas de aula, produciendo orientaciones útiles para investigación, gestión educativa y formación docente en contextos de alta desigualdad (Göransson & Nilholm, 2014; UNESCO, 2020).

2. Materiales y métodos

La investigación se desarrolló como una revisión bibliográfica de carácter exploratorio, orientada a reconocer, organizar e interpretar la producción académica sobre inclusión educativa y atención a la diversidad en educación básica en América Latina. Este enfoque resultó pertinente porque el objeto de estudio presenta una alta dispersión conceptual, normativa y empírica, especialmente cuando se analizan de manera conjunta las barreras institucionales, las prácticas pedagógicas, los apoyos escolares y las condiciones socioculturales que inciden en la participación y el aprendizaje del estudiantado. En consecuencia, la revisión no buscó comprobar hipótesis causales ni estimar efectos estadísticos, sino mapear tendencias, identificar vacíos de conocimiento y construir una lectura integradora del campo, coherente con los propósitos de los estudios exploratorios y de revisión de literatura.

La búsqueda documental se organizó a partir de fuentes académicas, institucionales y normativas relacionadas con educación inclusiva, diversidad, equidad educativa, educación básica y América Latina. Se emplearon combinaciones de descriptores en español e inglés, entre ellos “inclusión educativa”, “educación inclusiva”, “atención a

la diversidad”, “educación básica”, “equidad educativa”, “barreras para el aprendizaje”, “inclusive education”, “diversity in education” y “Latin America”. La búsqueda se delimitó principalmente al periodo 2014–2024, aunque se incorporaron textos teóricos previos cuando ofrecían fundamentos conceptuales ampliamente reconocidos en el campo.

Los criterios de inclusión consideraron artículos científicos, libros académicos, capítulos especializados, informes técnicos y documentos de política educativa que abordaran explícitamente la inclusión educativa o la atención a la diversidad en educación básica, con énfasis en países latinoamericanos o en marcos comparativos aplicables a la región. Se priorizaron publicaciones con acceso al texto completo, pertinencia temática, claridad metodológica y relación directa con estudiantes, docentes, escuelas, políticas públicas o prácticas pedagógicas inclusivas. Se excluyeron documentos centrados exclusivamente en educación superior, estudios sin relación explícita con inclusión o diversidad, textos de opinión sin sustento académico, materiales duplicados y publicaciones cuyo contenido no permitiera identificar aportes conceptuales, empíricos o metodológicos relevantes para el objetivo del artículo. Esta depuración permitió reducir la heterogeneidad inicial del corpus y fortalecer la consistencia analítica de la revisión (Ilvis-Vacacela et al., 2025).

El proceso de selección se realizó en fases sucesivas: identificación de registros mediante palabras clave, revisión de títulos y resúmenes, lectura completa de los documentos potencialmente pertinentes y clasificación temática de los textos seleccionados. Durante esta etapa se elaboró una matriz de análisis que incluyó autoría, año, país o región, tipo de documento, nivel educativo abordado, concepto de inclusión utilizado, población o dimensión de diversidad considerada, principales barreras identificadas, oportunidades descritas y aportes para la práctica educativa. Esta matriz permitió comparar enfoques y reconocer patrones recurrentes, como la distancia entre política y práctica escolar, la insuficiente formación docente, las limitaciones de recursos de apoyo, la persistencia de modelos segregadores y la necesidad de currículos más flexibles e interculturales. La organización sistemática de la información favoreció una lectura crítica y no meramente descriptiva del corpus documental.

El análisis de la información se efectuó mediante una estrategia de síntesis narrativa y categorización temática. Inicialmente, los documentos fueron leídos para identificar núcleos de sentido relacionados con retos, oportunidades, barreras, apoyos, políticas, prácticas docentes y condiciones institucionales de la inclusión educativa. Posteriormente, estos núcleos se agruparon en categorías analíticas que permitieron articular los hallazgos en torno a tres dimensiones principales: barreras estructurales y normativas, barreras pedagógicas e institucionales, y oportunidades de transformación educativa. Esta forma de análisis permitió integrar evidencia procedente de estudios empíricos, revisiones previas e informes regionales, evitando reducir la inclusión educativa a una sola población o a una perspectiva exclusivamente normativa. En ese sentido, la revisión asumió la diversidad como una condición

transversal del sistema escolar y no como un atributo individual del estudiante (Sornoza-Delgado, 2025).

Para asegurar rigor en el tratamiento de la información, se aplicaron criterios de pertinencia, actualidad, coherencia conceptual y trazabilidad documental. Cada fuente fue valorada según su relación con el problema de investigación, la solidez de sus argumentos, el tipo de evidencia presentada y su aporte para comprender la inclusión educativa en educación básica. Asimismo, se contrastaron documentos de distinta naturaleza para evitar una dependencia excesiva de un solo enfoque disciplinar o institucional. Las consideraciones éticas se centraron en el uso responsable de la información, el respeto a la autoría intelectual, la correcta atribución de ideas y la no manipulación de los planteamientos originales. Al tratarse de una revisión bibliográfica sin participación directa de personas, no se requirió intervención sobre sujetos humanos, aunque se mantuvo especial cuidado en no reproducir categorías deficitarias o estigmatizantes sobre estudiantes y comunidades históricamente excluidas (Puyol-Cortez et al., 2024).

La metodología adoptada permitió construir una aproximación amplia y crítica al estado del conocimiento sobre los retos y oportunidades de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en educación básica. Su alcance exploratorio facilitó identificar consensos, tensiones y vacíos persistentes, especialmente aquellos vinculados con la débil articulación entre políticas inclusivas, capacidades institucionales y prácticas pedagógicas situadas. De este modo, el procedimiento seguido no pretendió agotar la totalidad de la producción científica disponible, sino ofrecer una base analítica suficientemente organizada para orientar futuras investigaciones empíricas, comparativas o evaluativas en contextos escolares latinoamericanos. Esta decisión metodológica resulta coherente con revisiones que buscan ordenar campos complejos, abrir preguntas de investigación y proponer líneas de profundización para la toma de decisiones educativas (Gomes-Valle et al., 2025).

3. Resultados

3.1. Retos y oportunidades para fortalecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad en educación básica

La revisión bibliográfica permite sostener que la inclusión educativa en educación básica no constituye un asunto accesorio de política escolar, sino un problema estructural vinculado con el modo en que los sistemas educativos distribuyen reconocimiento, apoyos, expectativas y oportunidades de aprendizaje. En América Latina y el Caribe, esta discusión adquiere especial densidad porque las desigualdades económicas, territoriales, lingüísticas, étnico-raciales, migratorias, de género y discapacidad atraviesan la escolarización desde los primeros años, generando trayectorias diferenciadas incluso dentro de instituciones formalmente abiertas a todos. La región concentra cerca de 85 millones de personas con

discapacidad, equivalentes al 14,7 % de su población, y UNICEF estimó aproximadamente 19,1 millones de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en América Latina y el Caribe, lo que muestra que la atención a la diversidad no es un tema marginal, sino una condición ordinaria de la escuela contemporánea (UNICEF, 2021; World Bank, 2021).

Los resultados revisados indican que la inclusión educativa avanza cuando deja de entenderse como simple incorporación física al aula regular y se asume como una transformación de culturas, políticas y prácticas escolares. Esta distinción es decisiva porque la matrícula, por sí sola, no garantiza participación, aprendizaje ni sentido de pertenencia; de hecho, una escuela puede admitir a estudiantes diversos y, simultáneamente, conservar currículos homogéneos, evaluaciones inflexibles, apoyos periféricos y expectativas diferenciadas según origen social, lengua, discapacidad o rendimiento previo. Desde esta perspectiva, los retos identificados no proceden de la diversidad estudiantil, sino de la limitada capacidad institucional para anticiparla, valorarla y convertirla en criterio de diseño pedagógico, organizativo y comunitario (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2011).

3.1.1. Persistencia de barreras institucionales y normativas

La primera regularidad encontrada es la persistencia de barreras institucionales y normativas que impiden que la inclusión educativa se traduzca en condiciones escolares efectivas. Aunque los marcos legales latinoamericanos han incorporado progresivamente el lenguaje de derechos, equidad y no discriminación, la arquitectura normativa continúa siendo heterogénea, fragmentada y, en ocasiones, contradictoria. El informe regional de UNESCO sobre inclusión y educación señala que cerca del 60 % de los países de América Latina y el Caribe posee una definición de educación inclusiva, pero solo el 64 % de esas definiciones abarca múltiples grupos marginados; además, aunque el 95 % de los países cuenta con leyes referidas a discapacidad, el 42 % todavía contempla educación en entornos separados y apenas el 16 % establece educación inclusiva para estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2020).

Esta tensión revela que el reconocimiento jurídico del derecho a la educación inclusiva no siempre desactiva la lógica segregadora que históricamente ha organizado la atención a la diferencia. En varios sistemas, las normas avanzan en el plano declarativo, pero conviven con reglamentos ambiguos, dispositivos administrativos lentos, sistemas paralelos de educación especial y procedimientos de derivación que desplazan la responsabilidad pedagógica hacia especialistas externos. Por ello, la barrera institucional no se reduce a la ausencia de leyes, sino que incluye la débil articulación entre ministerios, niveles de gobierno, escuelas, familias y servicios de apoyo, así como la insuficiente conversión de los principios inclusivos en presupuestos, indicadores, responsabilidades y mecanismos de seguimiento (Slee, 2011; UNESCO, 2020).

La oportunidad derivada de este hallazgo consiste en pasar de una normatividad acumulativa a una gobernanza inclusiva coherente. Esto implica revisar leyes, planes

sectoriales, protocolos de identificación de barreras, criterios de asignación de recursos y sistemas de rendición de cuentas para evitar que la inclusión dependa de la discrecionalidad institucional o de la iniciativa aislada de ciertos docentes. Una política inclusiva robusta debe establecer estándares verificables sobre accesibilidad, ajustes razonables, apoyos multinivel, participación familiar, transición entre niveles educativos y protección frente a la discriminación, de modo que el derecho a aprender no se diluya en formulaciones generales de buena intención (UNESCO, 2020; World Bank, 2021).

3.1.2. Insuficiente formación docente para atender la diversidad

El segundo resultado muestra que la formación docente continúa siendo uno de los principales cuellos de botella para la inclusión educativa en educación básica. La literatura coincide en que el profesorado suele expresar adhesión normativa o ética a la inclusión, pero enfrenta dificultades para convertirla en decisiones didácticas concretas: planificación flexible, diversificación de materiales, evaluación formativa, gestión de apoyos, mediación de conflictos, trabajo colaborativo y reconocimiento de identidades culturales o lingüísticas. En América Latina y el Caribe, el 21 % de docentes de primaria no posee título docente, y entre quienes sí lo tienen cerca del 40 % se graduó en programas semipresenciales o a distancia; además, más de la mitad del profesorado de Brasil, Colombia y México reportó alta necesidad de desarrollo profesional para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2020).

La insuficiencia formativa no debe leerse como déficit individual del docente, sino como síntoma de programas iniciales y continuos que todavía tratan la diversidad como contenido periférico, curso aislado o asunto de especialistas. La revisión crítica de Waitoller y Artiles mostró que buena parte de la investigación sobre desarrollo profesional para educación inclusiva ha utilizado enfoques unitarios sobre diferencia y exclusión, subteorizando el aprendizaje docente y prestando poca atención a cómo las prácticas profesionales se producen en contextos socioculturales específicos. En consecuencia, capacitar en inclusión no puede equivaler a enseñar listados de diagnósticos o técnicas compensatorias; exige formar capacidades reflexivas, colaborativas y situadas para rediseñar la enseñanza ante aulas inevitablemente heterogéneas (Waitoller & Artiles, 2013).

La oportunidad más relevante consiste en reconfigurar la formación docente como un proceso de aprendizaje profesional continuo, situado en la escuela y sostenido por comunidades de práctica. Los estudios sobre pedagogía inclusiva sugieren que el profesorado requiere oportunidades para observar aulas, analizar evidencias de participación, codiseñar estrategias, revisar sesgos, dialogar con familias y construir respuestas comunes sin etiquetar a ciertos estudiantes como “problemas” del aula. Esta orientación resulta coherente con la propuesta de ampliar lo disponible para todos, en lugar de diferenciar solo para algunos, porque desplaza el centro de la intervención desde el estudiante considerado deficitario hacia el diseño pedagógico

que puede producir o reducir barreras (Florian & Black-Hawkins, 2011; Waitoller & Artiles, 2013).

3.1.3. Brecha entre discurso inclusivo y práctica pedagógica

El tercer hallazgo se refiere a la brecha entre el discurso inclusivo y la práctica pedagógica cotidiana. La literatura muestra que el concepto de inclusión posee una marcada polisemia: puede significar ubicación de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, atención a necesidades académicas o sociales de ciertos grupos, respuesta a las necesidades de todos los estudiantes o construcción de comunidades escolares democráticas. Esta diversidad conceptual no es meramente terminológica, pues produce formas distintas de organizar la enseñanza, distribuir apoyos y evaluar el éxito escolar; por ello, Göransson y Nilholm concluyeron que la investigación necesita definir con mayor precisión qué entiende por inclusión y desarrollar estudios capaces de identificar factores que generen procesos inclusivos verificables (Göransson & Nilholm, 2014).

La distancia entre discurso y práctica se observa cuando la inclusión aparece en proyectos educativos institucionales, planes ministeriales o documentos curriculares, pero no modifica la estructura real de la clase. En esos casos, la escuela puede mantener agrupamientos rígidos, expectativas bajas hacia estudiantes pobres, indígenas, migrantes o con discapacidad, evaluaciones estandarizadas sin apoyos, materiales monoculturales y metodologías centradas en un estudiante abstracto que no corresponde con la diversidad real del aula. Haug advierte que la inclusión oscila entre ideales normativos ampliamente aceptados y realidades institucionales desiguales, por lo que el problema no es solo declarar el valor de la inclusión, sino construir condiciones para que esta reorganice la experiencia escolar ordinaria (Haug, 2017).

La magnitud de la brecha pedagógica se vuelve más visible al observar la crisis regional de aprendizajes. El Banco Mundial estimó que la pobreza de aprendizaje en América Latina y el Caribe pudo aumentar de 52 % a 79 % tras los cierres escolares asociados con la pandemia, mientras que los resultados de PISA 2022 indicaron que tres de cada cuatro estudiantes de la región son de bajo desempeño en matemática y que aproximadamente la mitad carece de habilidades lectoras básicas. Estos datos no describen únicamente rezagos cognitivos, sino la incapacidad de los sistemas escolares para sostener trayectorias de aprendizaje en condiciones de desigualdad, lo que conecta la inclusión con la calidad educativa y no solo con la presencia física en la escuela (Arias Ortiz et al., 2023; World Bank et al., 2022).

La oportunidad asociada a este punto radica en convertir la inclusión en criterio de planificación pedagógica y evaluación institucional. Esto supone diversificar rutas de acceso al contenido, incorporar evaluación formativa, flexibilizar tiempos y evidencias de aprendizaje, reconocer repertorios lingüísticos y culturales, promover tutorías entre pares, utilizar tecnologías accesibles y habilitar la voz estudiantil para identificar barreras invisibles. En lugar de añadir apoyos tardíos cuando el fracaso ya se produjo,

la escuela inclusiva debe anticipar la variabilidad humana como punto de partida del currículo, de la gestión de aula y de la convivencia escolar (Ainscow, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011).

3.1.4. Limitaciones en recursos, apoyos y condiciones escolares

El cuarto resultado evidencia que la inclusión educativa se debilita cuando las escuelas carecen de recursos materiales, apoyos especializados, infraestructura accesible, tecnologías de asistencia, conectividad, tiempo institucional y equipos de orientación suficientes. La UNESCO advierte que los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan problemas de financiamiento focalizado, gobernanza descoordinada, infraestructura inadecuada, persistencia de sistemas paralelos y ausencia de datos sobre quienes están excluidos o en riesgo de exclusión. En este sentido, la inclusión no puede descansar exclusivamente en la disposición ética del profesorado, porque requiere condiciones organizativas y presupuestarias capaces de sostener respuestas pedagógicas diferenciadas sin producir nuevas segregaciones (UNESCO, 2020).

La disponibilidad de datos constituye una condición particularmente crítica para distribuir recursos de manera justa. El informe regional de UNESCO señala que el 57 % de los países de América Latina y el Caribe, principalmente del Caribe y representando el 13 % de la población regional, no hace públicos datos de encuestas necesarios para desagregar indicadores educativos por características individuales; además, nueve sistemas de información educativa no recopilan datos sobre niños y niñas con discapacidad. Esta invisibilidad estadística dificulta estimar necesidades, diseñar apoyos, monitorear trayectorias y evaluar si las políticas inclusivas reducen efectivamente brechas de participación y aprendizaje (UNESCO, 2020).

Las limitaciones materiales también se expresan en la brecha digital, acentuada durante la pandemia. En 2017, solo el 52 % de los hogares de la región tenía internet y el 45 % contaba con computadora, lo que afectó con mayor fuerza a estudiantes pobres, rurales, indígenas, migrantes o con discapacidad cuando la continuidad pedagógica dependió de medios digitales. Esta evidencia permite interpretar la inclusión como una cuestión de justicia distributiva: sin conectividad, dispositivos, materiales accesibles, apoyos lingüísticos, transporte, alimentación escolar y condiciones edilicias adecuadas, la promesa de igualdad de oportunidades queda reducida a una abstracción normativa (UNESCO, 2020).

La oportunidad consiste en diseñar esquemas de financiamiento y apoyo basados en necesidades, no en repartos uniformes que tratan por igual a escuelas desiguales. La experiencia regional muestra que algunos países han desarrollado mecanismos de focalización, transferencias condicionadas, incentivos para docentes en zonas remotas y asignaciones diferenciadas para estudiantes rurales o en situación de vulnerabilidad; no obstante, estas medidas requieren integrarse con apoyos pedagógicos y no operar solo como compensación económica. Una política inclusiva sostenible debe combinar inversión en infraestructura accesible, recursos humanos

especializados, tecnologías de apoyo, sistemas de alerta temprana, acompañamiento territorial y evaluación de resultados desde una perspectiva de equidad (UNESCO, 2020; World Bank, 2021).

3.1.5. Necesidad de enfoques interseccionales y contextualizados

El quinto hallazgo revela la necesidad de abandonar aproximaciones unidimensionales a la diversidad. Muchas políticas y estudios siguen analizando por separado discapacidad, pobreza, ruralidad, lengua, género, migración, pertenencia indígena o afrodescendencia, como si cada variable generara barreras independientes y fácilmente aislables. Sin embargo, el enfoque interseccional permite comprender que las desigualdades se entrelazan y producen experiencias escolares específicas; por ejemplo, no enfrenta las mismas barreras un estudiante urbano con discapacidad que una niña indígena con discapacidad en una comunidad rural con escasa conectividad, limitado acceso a servicios de apoyo y currículo poco sensible a su lengua materna (Bešić, 2020; Crenshaw, 1989).

La pertinencia de esta mirada se confirma en los datos regionales. UNESCO señala que, en América Latina y el Caribe, los estudiantes de 12 a 17 años con discapacidad asisten a la escuela en promedio 10 puntos porcentuales menos que sus pares sin discapacidad; también reporta brechas de asistencia entre hablantes de lenguas indígenas, población afrodescendiente y estudiantes afectados por estigmatización o violencia escolar. Además, en tercer grado, los estudiantes que hablaban en casa la lengua mayoritaria del país tenían tres veces más probabilidades de leer con comprensión que quienes no la hablaban, lo que evidencia cómo lengua, territorio y capital escolar familiar inciden en el aprendizaje desde los primeros ciclos (UNESCO, 2020).

El valor analítico de la interseccionalidad radica en que impide convertir la inclusión en un inventario de grupos vulnerables y obliga a estudiar relaciones entre condiciones sociales, estructuras escolares y prácticas pedagógicas. Bešić sostiene que la educación inclusiva debe ampliar su comprensión más allá de la discapacidad y adoptar lentes capaces de identificar la interacción de múltiples factores que producen procesos discriminatorios en la escuela. Esta perspectiva no niega la importancia de apoyos específicos para ciertos estudiantes, pero advierte que dichos apoyos serán insuficientes si no se examinan simultáneamente racismo, pobreza, sexismo, capacitismo, adultocentrismo, colonialidad lingüística y desigualdad territorial (Bešić, 2020; Waitoller & Artiles, 2013).

La oportunidad metodológica e institucional consiste en producir diagnósticos contextualizados y éticamente responsables. Ello exige recopilar datos desagregados sin estigmatizar, incorporar la voz de estudiantes y familias, reconocer saberes comunitarios, mapear barreras dentro y fuera de la escuela, y comparar trayectorias según combinaciones de variables relevantes para cada territorio. Una educación básica inclusiva no puede diseñarse desde modelos universales abstractos; requiere políticas sensibles al contexto, currículos culturalmente pertinentes y apoyos flexibles

que reconozcan que la diversidad no es una excepción, sino el punto de partida de cualquier proyecto democrático de escolarización (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

3.1.6. Oportunidades para la innovación pedagógica e institucional

El sexto resultado permite desplazar la discusión desde el diagnóstico de carencias hacia la identificación de oportunidades de innovación pedagógica e institucional. El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye una vía relevante porque propone anticipar la variabilidad del estudiantado y ofrecer múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, evitando que la enseñanza se diseñe para un estudiante promedio inexistente. Las directrices UDL 3.0 de CAST plantean que el marco puede aplicarse en cualquier disciplina o dominio para asegurar que todos los aprendices accedan y participen en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes; además, su actualización de 2024 enfatiza barreras asociadas con sesgos y sistemas de exclusión (CAST, 2024).

La innovación pedagógica inclusiva también se fortalece cuando la escuela sustituye la lógica de “adaptar para algunos” por la de “ampliar lo disponible para todos”. Florian y Black-Hawkins mostraron que la pedagogía inclusiva se distancia de los enfoques centrados exclusivamente en necesidades adicionales y privilegia prácticas que extienden las oportunidades de aprendizaje al conjunto del grupo. Esta perspectiva evita que la diferencia se convierta en marca de déficit y permite diseñar experiencias didácticas con distintos niveles de acceso, complejidad, colaboración y expresión, preservando altas expectativas para todo el estudiantado (Florian & Black-Hawkins, 2011).

En el plano institucional, el Index for Inclusion ofrece una oportunidad de mejora escolar porque organiza la inclusión en torno a tres dimensiones interdependientes: culturas, políticas y prácticas. Este instrumento propone que las escuelas analicen sus propias barreras para el aprendizaje y la participación, definan prioridades de cambio, involucren a la comunidad educativa y evalúen sus avances de manera continua. Su aporte central consiste en desplazar la inclusión desde programas remediales hacia procesos de autoevaluación institucional, donde la diferencia se comprende como recurso para aprender y no como anomalía que debe corregirse (Booth & Ainscow, 2011).

Las oportunidades de innovación, sin embargo, requieren liderazgo escolar distribuido, colaboración docente, participación familiar y condiciones laborales que permitan sostener cambios más allá de experiencias aisladas. UNESCO recomienda ampliar la comprensión de la educación inclusiva, focalizar financiamiento en quienes han quedado atrás, compartir recursos y experticia, consultar de manera significativa a comunidades, aplicar diseño universal, preparar al personal educativo y recopilar datos con respeto para evitar etiquetamientos estigmatizantes. Estas orientaciones muestran que la innovación inclusiva no equivale únicamente a introducir tecnología

o nuevas metodologías, sino a reorganizar la escuela como una comunidad capaz de identificar y remover barreras de manera permanente (UNESCO, 2020).

En síntesis, la revisión ampliada muestra que los retos de la inclusión educativa en educación básica latinoamericana se concentran en seis planos articulados: normativas que todavía admiten respuestas segregadas, formación docente insuficiente, distancia entre discurso y práctica, escasez de apoyos y datos, falta de enfoques interseccionales y necesidad de innovación pedagógica sostenida. La contribución analítica de este resultado consiste en mostrar que tales retos no son independientes, pues una norma ambigua afecta la asignación de recursos, la escasez de recursos limita la práctica docente, la formación fragmentada debilita el currículo inclusivo y la ausencia de datos invisibiliza a quienes deberían orientar la política. Por ello, fortalecer la inclusión exige una estrategia sistémica que combine justicia normativa, financiamiento focalizado, desarrollo profesional docente, pedagogías flexibles, participación comunitaria y evaluación permanente de barreras (Ainscow, 2020; Göransson & Nilholm, 2014; UNESCO, 2020).

4. Discusión

Realiza La discusión de los resultados permite sostener que los retos de la inclusión educativa en educación básica no derivan de la diversidad estudiantil en sí misma, sino de la persistencia de sistemas escolares diseñados bajo supuestos de homogeneidad, normalidad y rendimiento estandarizado. En este sentido, la inclusión no puede interpretarse como una estrategia compensatoria dirigida únicamente a estudiantes con discapacidad o a grupos “vulnerables”, sino como una reconfiguración profunda de las culturas, políticas y prácticas que organizan la vida escolar. Esta lectura coincide con Ainscow (2020), quien plantea que la inclusión y la equidad requieren identificar y remover barreras en el conjunto del sistema, y con Booth y Ainscow (2011), quienes entienden la inclusión como un proceso permanente de ampliación de la participación y reducción de la exclusión. En América Latina y el Caribe, esta discusión adquiere una densidad particular porque la región concentra desigualdades históricas asociadas con pobreza, ruralidad, lengua, etnicidad, migración, género y discapacidad, lo cual impide pensar la atención a la diversidad como un componente periférico del currículo escolar (UNESCO, 2020).

Los resultados también muestran que la expansión normativa de la inclusión no ha sido suficiente para garantizar transformaciones pedagógicas equivalentes. Aunque los países de la región han incorporado progresivamente el lenguaje de derechos, no discriminación y equidad, la evidencia revela que persisten marcos regulatorios fragmentados, sistemas paralelos de educación especial y definiciones restringidas de educación inclusiva. UNESCO (2020) documentó que cerca del 60 % de los países de América Latina y el Caribe cuenta con alguna definición de educación inclusiva, pero solo el 64 % de esas definiciones contempla múltiples grupos marginados; además, aunque el 95 % posee normas vinculadas con discapacidad, el 42 % todavía

mantiene posibilidades de escolarización en entornos separados y apenas el 16 % establece inclusión plena para estudiantes con discapacidad. Esta contradicción confirma la advertencia de Slee (2011): cuando los sistemas continúan pensando en términos de escuela “regular” y escuela “especial”, la inclusión queda atrapada en una racionalidad institucional que administra diferencias sin transformar las condiciones que producen exclusión.

La insuficiente formación docente constituye otro eje crítico de la discusión, porque las políticas inclusivas se materializan —o se vacían— en las decisiones ordinarias del aula. Los hallazgos sugieren que el profesorado suele asumir discursivamente el valor de la inclusión, pero no siempre dispone de herramientas para diversificar la enseñanza, ajustar la evaluación, trabajar colaborativamente, interpretar barreras contextuales o sostener altas expectativas para estudiantes con trayectorias heterogéneas. Esta tensión coincide con Waitoller y Artiles (2013), quienes advierten que la investigación sobre desarrollo profesional para educación inclusiva ha tendido a subteorizar el aprendizaje docente y a tratar la diferencia desde enfoques unitarios, con escasa atención a las condiciones socioculturales que configuran la práctica. Por ello, la formación docente no debería reducirse a cursos sobre diagnósticos o adaptaciones individuales, sino orientarse hacia procesos situados de reflexión pedagógica, codiseño curricular, análisis de evidencias de participación y construcción colectiva de apoyos (Florian & Black-Hawkins, 2011; Waitoller & Artiles, 2013).

La brecha entre discurso inclusivo y práctica pedagógica aparece, por tanto, como una consecuencia de la ambigüedad conceptual y de la débil institucionalización de la inclusión en la vida escolar. Göransson y Nilholm (2014) demostraron que la investigación sobre inclusión educativa utiliza definiciones muy diversas, desde la mera ubicación de estudiantes en aulas ordinarias hasta la construcción de comunidades escolares democráticas, lo cual dificulta comparar resultados y valorar avances reales. Haug (2017) profundiza esta tensión al señalar que la inclusión oscila entre ideales ampliamente aceptados y realidades escolares desiguales, donde los dispositivos tradicionales de agrupamiento, evaluación y selección continúan operando bajo lógicas excluyentes. En consecuencia, una escuela puede declararse inclusiva y, al mismo tiempo, mantener prácticas que producen segregación simbólica: bajas expectativas, currículos monoculturales, evaluaciones inflexibles, apoyos tardíos y decisiones pedagógicas centradas en un estudiante promedio que no existe en las aulas reales (Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 2017).

La discusión adquiere mayor gravedad cuando se vincula la inclusión con la crisis regional de aprendizajes. Los datos de PISA 2022 muestran que tres de cada cuatro estudiantes latinoamericanos presentan bajo desempeño en matemática y que aproximadamente la mitad carece de competencias lectoras básicas, mientras que los reportes sobre pobreza de aprendizaje advierten un deterioro significativo de las habilidades fundamentales tras la pandemia (Arias Ortiz et al., 2023; World Bank et al., 2022). Estos indicadores no deben interpretarse únicamente como evidencia de rezago académico, sino como síntomas de sistemas educativos que no logran

sostener trayectorias de aprendizaje en contextos de desigualdad acumulada. Desde esta perspectiva, la inclusión no se opone a la calidad educativa; por el contrario, constituye una condición de posibilidad para alcanzarla, porque ningún sistema puede considerarse eficaz si sus resultados dependen de seleccionar, desplazar o invisibilizar a quienes requieren mayores apoyos (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

Las limitaciones en recursos, apoyos y condiciones escolares refuerzan esta interpretación, pues la inclusión requiere una infraestructura material y organizativa que excede la voluntad individual del docente. La ausencia de tecnologías de apoyo, materiales accesibles, conectividad, equipos interdisciplinarios, tiempo institucional para la colaboración, transporte, alimentación escolar e infraestructura adecuada restringe la posibilidad de convertir los principios inclusivos en experiencias concretas de aprendizaje. Esta discusión resulta especialmente relevante si se considera que el Banco Mundial estimó cerca de 85 millones de personas con discapacidad en América Latina y el Caribe, equivalentes al 14,7 % de la población regional, y que UNICEF identificó alrededor de 19,1 millones de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la región (UNICEF, 2021; World Bank, 2021). Tales cifras muestran que la accesibilidad y los apoyos no son gastos excepcionales, sino condiciones estructurales de justicia educativa y sostenibilidad institucional.

La necesidad de enfoques interseccionales emerge como una de las contribuciones analíticas más importantes del estudio, porque permite superar lecturas fragmentadas de la diversidad. La revisión muestra que discapacidad, pobreza, ruralidad, lengua, pertenencia indígena o afrodescendiente, migración y género suelen analizarse como categorías separadas, cuando en la experiencia escolar operan de manera simultánea y producen formas específicas de desventaja. Bešić (2020) sostiene que la interseccionalidad puede ampliar la comprensión de la educación inclusiva al desplazarla más allá de un enfoque restringido a la discapacidad, mientras que Crenshaw (1989) mostró que las estructuras de discriminación no actúan de forma aislada, sino mediante cruces que generan experiencias cualitativamente distintas. En educación básica latinoamericana, esta perspectiva es indispensable para evitar soluciones universales abstractas y diseñar respuestas contextualizadas que reconozcan cómo territorio, lengua, cultura, discapacidad, género y nivel socioeconómico configuran oportunidades desiguales de participación y aprendizaje (Bešić, 2020; Crenshaw, 1989).

Las oportunidades de innovación pedagógica e institucional permiten matizar una lectura exclusivamente deficitaria del campo. El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una vía potente porque propone anticipar la variabilidad del estudiantado mediante múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, en lugar de realizar adaptaciones tardías cuando las barreras ya han producido exclusión. CAST (2024) define sus directrices como una herramienta aplicable a distintos dominios para asegurar que todo el estudiantado acceda y participe en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes; además, la versión 3.0 enfatiza la necesidad de atender barreras asociadas con sesgos y sistemas de exclusión. En

consonancia, Florian y Black-Hawkins (2011) plantean que la pedagogía inclusiva no consiste en diseñar respuestas especiales para algunos estudiantes, sino en ampliar lo disponible para todos, preservando altas expectativas y evitando que la diferencia sea tratada como déficit.

No obstante, la innovación inclusiva solo puede consolidarse si se articula con una transformación institucional más amplia. El Index for Inclusion propone revisar de manera integrada culturas, políticas y prácticas escolares, lo que permite comprender que la inclusión no depende únicamente de estrategias didácticas, sino de la forma en que la escuela distribuye autoridad, recursos, participación y reconocimiento (Booth & Ainscow, 2011). Esta perspectiva dialoga con Ainscow (2020), para quien las escuelas inclusivas aprenden a partir de sus propias barreras mediante liderazgo colaborativo, uso de evidencias y trabajo en red. En consecuencia, las oportunidades más prometedoras no se ubican en intervenciones aisladas, sino en procesos sostenidos de mejora escolar que incluyan autoevaluación institucional, participación de familias y estudiantes, formación docente situada, acompañamiento directivo y sistemas de información capaces de monitorear inclusión sin estigmatizar (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2011).

Desde una perspectiva metodológica, el carácter exploratorio de la revisión bibliográfica permitió ordenar un campo amplio, conceptualmente heterogéneo y atravesado por evidencia procedente de artículos científicos, libros académicos e informes internacionales. Sin embargo, esta misma amplitud constituye una limitación, porque una revisión exploratoria no busca estimar efectos causales ni agotar exhaustivamente toda la literatura disponible, sino identificar patrones, tensiones y vacíos relevantes para orientar futuras investigaciones. Grant y Booth (2009) señalan que los distintos tipos de revisión responden a propósitos metodológicos diferenciados, mientras que Snyder (2019) advierte que las revisiones de literatura requieren procedimientos explícitos para fortalecer su confiabilidad y evitar síntesis meramente narrativas. Por ello, los resultados aquí discutidos deberían profundizarse mediante estudios empíricos comparativos, análisis de políticas nacionales, investigaciones etnográficas de aula y diseños mixtos que permitan vincular normativas, recursos, prácticas docentes y trayectorias estudiantiles (Grant & Booth, 2009; Snyder, 2019).

En conjunto, la discusión confirma que fortalecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad en educación básica exige pasar de una inclusión declarativa a una inclusión verificable en participación, aprendizaje, pertenencia y continuidad escolar. Los resultados muestran que las barreras normativas, formativas, pedagógicas, materiales e interseccionales no funcionan de manera independiente: una regulación ambigua debilita la asignación de recursos; la falta de apoyos limita la práctica docente; la formación insuficiente reduce la capacidad de flexibilizar el currículo; y la ausencia de datos desagregados invisibiliza a quienes deberían orientar las políticas de equidad. La contribución central del análisis radica en mostrar que la diversidad no es un problema que la escuela deba administrar, sino una condición constitutiva de la

educación democrática. En consecuencia, la inclusión debe concebirse como una estrategia sistémica de justicia educativa que articule gobernanza, financiamiento, formación docente, innovación pedagógica, participación comunitaria y evaluación permanente de barreras (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

5. Conclusiones

La inclusión educativa y la atención a la diversidad en educación básica se consolidan como una exigencia estructural de justicia educativa, no como una intervención complementaria dirigida a grupos específicos. A partir de la revisión realizada, se concluye que el principal desafío no reside en la diversidad del estudiantado, sino en la persistencia de modelos escolares que continúan organizándose bajo criterios de homogeneidad, normalización y rendimiento uniforme. Por ello, avanzar hacia una educación básica inclusiva implica transformar las culturas institucionales, las políticas escolares y las prácticas pedagógicas para garantizar participación, aprendizaje, permanencia y sentido de pertenencia para todos los estudiantes.

Asimismo, los resultados permiten concluir que existe una brecha significativa entre el reconocimiento normativo de la inclusión y su concreción en la vida cotidiana de las escuelas. Aunque los sistemas educativos latinoamericanos han incorporado progresivamente discursos de equidad, derechos y no discriminación, todavía persisten marcos regulatorios ambiguos, prácticas segregadoras, apoyos insuficientes y mecanismos administrativos que trasladan la responsabilidad de la inclusión a docentes o especialistas de manera aislada. En consecuencia, la inclusión efectiva requiere una gobernanza educativa más coherente, con financiamiento focalizado, indicadores verificables, seguimiento institucional y corresponsabilidad entre Estado, escuela, familia y comunidad.

También se concluye que la formación docente constituye un eje decisivo para reducir la distancia entre el ideal inclusivo y la práctica pedagógica real. La revisión evidenció que la atención a la diversidad exige competencias profesionales complejas, entre ellas la planificación flexible, la evaluación formativa, el diseño de apoyos, la gestión de aulas heterogéneas, la colaboración interdisciplinaria y la lectura contextual de las barreras que afectan el aprendizaje. En este sentido, la formación inicial y continua debe superar enfoques centrados únicamente en diagnósticos o adaptaciones individuales, para orientarse hacia comunidades profesionales capaces de rediseñar la enseñanza desde la variabilidad, la equidad y las altas expectativas para todo el estudiantado.

De igual modo, la revisión permite afirmar que la inclusión educativa no puede separarse de las condiciones materiales, tecnológicas, organizativas y socioeconómicas que sostienen la experiencia escolar. La falta de recursos, infraestructura accesible, tecnologías de apoyo, conectividad, equipos especializados, datos desagregados y tiempo institucional limita la posibilidad de responder

pedagógicamente a la diversidad. Por tanto, la inclusión requiere políticas redistributivas capaces de asignar más apoyo a quienes enfrentan mayores barreras, evitando que la igualdad formal o el acceso nominal oculten desigualdades profundas en la participación y en los aprendizajes.

Finalmente, se concluye que una perspectiva interseccional y contextualizada resulta indispensable para comprender los retos contemporáneos de la educación básica inclusiva. Las barreras escolares no afectan de manera uniforme, sino que se intensifican cuando discapacidad, pobreza, ruralidad, lengua, etnicidad, género, migración y desigualdad territorial se entrecruzan en trayectorias concretas. En consecuencia, la originalidad y aporte del estudio radican en proponer una lectura integrada de la inclusión como proceso sistémico, pedagógico e institucional, orientado a desplazar la lógica compensatoria hacia una transformación sostenida de la escuela. Las oportunidades más relevantes se ubican en el Diseño Universal para el Aprendizaje, la pedagogía inclusiva, la evaluación formativa, la colaboración docente, la participación comunitaria y la construcción de culturas escolares democráticas que asuman la diversidad como condición constitutiva de la educación.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Aguas-Díaz, C. J. (2025). Impacto de la inversión estatal en la educación técnica de bachillerato. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 127-139. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/81>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alcivar-Cordova, D. M., Saavedra-Calberto, I. M., Ayala-Chavez, N. E., Pazmiño-Sarriá, M. E., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Desigualdades educativas y estrategias de inclusión en bachillerato en entornos socioeconómicos diversos. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 84-98. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/55>
- Andrade-Buñay, Z., Durán-Muñoz, R., Santos-Baranda, J., & Rodríguez-Revelo, E. (2025). La retroalimentación del aprendizaje mediante herramientas digitales en la asignatura de Historia. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 135-154. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/112>
- Arias Ortiz, E., Bos, M. S., Giambruno, C., & Zoido, P. (2023). *Latin America and the Caribbean in PISA 2022: How many students are low performers?* Inter-

- American Development Bank. <https://publications.iadb.org/en/latin-america-and-caribbean-pisa-2022-how-many-students-are-low-performers>
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49, 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://csie.org.uk/product/index-for-inclusion-developing-learning-and-participation-in-schools-revised-2011/>
- Burbano-Buñay, E. S. (2025). Prácticas de innovación educativa para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en educación superior. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 188–200. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/169>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chulde-Cabrera, S. V., Cordero-Jiménez, M. G., & Cueva-Tapia, A. C. (2025). Desafíos y resiliencia de docentes unidocentes en el cantón Espíndola, Ecuador: Un estudio de método mixto. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 101–117. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/110>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gomes-Valle, J. E., Herrada-López, V. E., Mendoza-Zambrano, C. L., & Zambrano-Loor, D. M. (2025). *Inclusión y resiliencia educativa: Construyendo oportunidades en contextos desafiantes para el Ecuador*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.131>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guagchinga-Chicaiza, N. W. (2025). El impacto del currículo en las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 114–126. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/80>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

- Herrera-Enríquez, G., Herrera-Sánchez, M., Casanova-Villalba, C., Puyol-Cortez, J., Mendoza-Armijos, H. (2021). *Manual para Elaboración del Plan de Titulación como Conclusión de Carrera*. Editorial Grupo Compás.
- Ilaquiche-Toaquiza, M. O. (2025). La educación en la sociedad moderna con la adaptación y desafíos ante las demandas cambiantes del estado Ecuatoriano. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 174–187. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/168>
- Ilvis-Vacacela, J. M., Guaita-Lagua, Z. C., & Yuquilema-Cachipud, M. A. (2025). El impacto de herramientas digitales en el aprendizaje de la lengua Kichwa: Experiencia innovadora de enseñanza virtual. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 93–106. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/156>
- Inter-American Development Bank, & World Bank. (2024). *Learning can't wait: Lessons for Latin America and the Caribbean from PISA 2022*. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Learning-cant-Wait-Lessons-for-Latin-America-and-the-Caribbean-from-PISA-2022.pdf>
- Mendoza-Figueroa, J. L., Zambrano-Loor, L. M., Gómez-Cabrera, R. E., & Narváez-Salinas, L. Y. (2025). Comparación del pensamiento crítico en estudiantes de básica media y bachillerato en instituciones urbanas y rurales. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 101-114. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/191>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Nuñez-Espin, R. A. (2025). Implementación de una guía de formador de formadores para una educación personalizada, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 166-177. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/84>
- Paguay-Cuvi, J. M. (2025). Relación entre la capacitación profesional técnica y la capacitación pedagógica de los docentes de educación técnica en bachillerato. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 153-165. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/83>
- Puyol-Cortez, J. L., Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., & Rivadeneira-Moreira, J. C. (2024). Revisión metodológica AG2C para la enseñanza del álgebra básica a estudiantes con discalculia. *Perfiles*, 1(32), 15–27. <https://doi.org/10.47187/perf.v1i32.280>
- Saavedra-Calberto, I. M., Esmeraldas-Espinoza, A. A., Ayala-Chavez, N. E., Reina-Bravo, E. G., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Factores determinantes del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato en instituciones públicas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 72-83. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/54>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>

- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.ibusres.2019.07.039>
- Sornoza-Delgado, Y. M. (2025). Estrategias para aplicar la pedagogía culturalmente receptiva en el aula. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 201–213. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/170>
- Torres Roberto, M. A. (2021). *Enseñanza y aprendizaje de la geometría en 3.º ESO a través de la metodología taller educativo* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24355.16163>
- Torres Roberto, M. A. (2024). *Evaluación formativa continua en la educación matemática: Enfoques en la enseñanza y aprendizaje del cálculo en educación superior*. Generis Publishing. <https://generis-publishing.com/book.php?title=strong-evaluacin-formativa-continua-en-la-educacin-matemtica-strong-2356>
- Torres Roberto, M. A. (2025). Estrategias de aprendizaje y factores emocionales en Cálculo Diferencial: Experiencias del estudiantado de ingeniería en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62607>
- UNESCO, UNICEF, & CEPAL. (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4–Education 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- UNICEF. (2021). *There are nearly 19.1 million children with disabilities in Latin America and the Caribbean, UNICEF's most comprehensive statistical analysis finds*. <https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/there-are-nearly-19-million-children-disabilities-latin-america-and-caribbean>
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/34035a49acb5700ce8b118aeda81a5cb-0510022023/original/TheStateOfLearningPoverty-Feb2023Update-03-08-23.pdf>
- World Bank. (2021). *Disability inclusion in Latin America and the Caribbean: A path to sustainable development*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099245012012119963/pdf/P17538307e2d230450b71f0065aed6f1f75.pdf>