



Educación inclusiva en América Latina: Retos y oportunidades para la creación de entornos inclusivos

Inclusive education in Latin America: Challenges and opportunities for creating inclusive environments

Yessica Paola Dioses Agurto

ydiosesag@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0007-7432-5763>

Universidad Peruana Los Andes. Huancayo, Perú

Ernesto Wenceslao Limonchi Falen

lfalene@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-4272-0973>

Universidad Peruana Los Andes. Huancayo, Perú

Artículo recibido 23 de septiembre de 2025 /Arbitrado 21 de octubre de 2025 /Aceptado 18 de noviembre 2025 /Publicado 02 de diciembre de 2025

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.85>

RESUMEN

La educación inclusiva en América Latina se configura como un proceso complejo atravesado por desigualdades históricas, tensiones normativas y prácticas excluyentes. Su desarrollo exige transformar los marcos institucionales y pedagógicos para garantizar el reconocimiento de la diversidad y la participación plena. El objetivo del estudio es analizar los principales retos y oportunidades de la educación inclusiva en la región, mediante una revisión sistemática de literatura académica publicada entre 2020 y 2025. Bajo el protocolo PRISMA 2020, se examinaron 38 fuentes provenientes de bases de datos indexadas y organismos internacionales. Los retos más frecuentes incluyen la formación docente insuficiente (70.9%), barreras arquitectónicas y pedagógicas, limitaciones presupuestarias y resistencias culturales. Asimismo, se identifican oportunidades como el marco normativo internacional (ODS 4, UNESCO), el desarrollo de tecnologías asistivas y experiencias interculturales exitosas. Las conclusiones destacan que la sostenibilidad de la inclusión educativa requiere un enfoque sistémico que articule formación continua, recursos adaptativos, participación familiar activa y liderazgo institucional comprometido con la equidad.

ABSTRACT

Inclusive education in Latin America is a complex process marked by historical inequalities, normative tensions, and exclusionary practices. Its development requires transforming institutional and pedagogical frameworks to ensure recognition of diversity and full participation. The objective of this study is to analyze the main challenges and opportunities for inclusive education in the region through a systematic review of academic literature published between 2020 and 2025. Under the PRISMA 2020 protocol, 38 sources from indexed databases and international organizations were examined. The most frequent challenges include insufficient teacher training (70.9%), architectural and pedagogical barriers, budgetary constraints, and cultural resistance. Opportunities are also identified, such as the international regulatory framework (SDG 4, UNESCO), the development of assistive technologies, and successful intercultural experiences. The conclusions highlight that the sustainability of inclusive education requires a systemic approach that integrates ongoing training, adaptive resources, active family engagement, and institutional leadership committed to equity.

Palabras clave:

Educación inclusiva; Entornos; Formación profesional; Diversidad; Políticas inclusivas

Keywords:

Inclusive education; Environments; Vocational training; Diversity; Inclusive policies

INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), presentan a la educación inclusiva como un compromiso ético y político con el derecho universal a una educación de calidad, tal como lo establecen y las directrices internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Este enfoque propone una transformación profunda del sistema educativo, orientada al reconocimiento de la diversidad como principio organizador del derecho a la educación (UNESCO, 2023). Más allá de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, la inclusión demanda una revisión crítica de las estructuras escolares, las políticas públicas y las prácticas pedagógicas que reproducen desigualdades históricas (Ainscow, 2020).

En América Latina, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) señala que esta aspiración se enfrenta a una brecha persistente entre los discursos normativos y su aplicación efectiva en contextos escolares (UNICEF, 2022). La región presenta desigualdades socioeconómicas acentuadas que se reflejan en el acceso desigual a oportunidades educativas de calidad. Benítez et al. (2022) sostienen que la inclusión educativa debe fundamentarse en el reconocimiento de las múltiples capacidades humanas, lo que exige que las instituciones educativas reduzcan las desigualdades de aprendizaje y atiendan las necesidades particulares de cada estudiante.

A partir de esta perspectiva, diversos estudios evidencian que la región enfrenta desafíos estructurales y culturales que obstaculizan la implementación de entornos inclusivos. En este sentido, la UNICEF (2022) advierte que, pese a los avances normativos, persiste una distancia significativa entre el discurso institucional y la realidad escolar, marcada por la escasa formación profesional, la infraestructura insuficiente y la resistencia cultural a la diversidad. A ello se suma la persistencia de modelos pedagógicos homogéneos que no responden a las múltiples formas de aprender ni a las identidades diversas presentes en las aulas.

En este sentido, Benítez et al., (2022) insisten en que la inclusión educativa requiere una transformación epistemológica que reconozca las capacidades humanas desde una perspectiva situada, demandando estrategias diferenciadas y sensibles al contexto. La formación profesional como el proceso de preparación inicial y continua de los profesionales de la educación, desarrollado en instituciones de educación superior y orientado a la adquisición de competencias inclusivas. Esta perspectiva se alinea con lo planteado por García et al. (2016), quienes enfatizan que la formación profesional debe integrar contenidos de inclusión y equidad como parte esencial de la preparación docente.

El caso peruano ofrece una visión completa de estas tensiones. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), el 5.2% de la población nacional presenta algún tipo de discapacidad, y solo el 6% accede a educación superior (universitaria y de posgrado), lo que evidencia que las oportunidades educativas para esta población son significativamente limitadas (INEI, 2023). Además, solo el 12.2% de los estudiantes con diversidad funcional entre 6 y 16 años desarrollan competencias de lectoescritura, y únicamente el 6% accede a educación superior (INEI, 2012). Aunque existen más de 77,000 estudiantes con discapacidad registrados en el sistema educativo, solo el 40.4% culmina la educación primaria. Esta situación se agrava por una asignación presupuestaria insuficiente, ya que solo el 0.62% del presupuesto nacional se destina específicamente a la educación de estudiantes con discapacidad, generando una matrícula del 1% en instituciones educativas regulares. Estas cifras reflejan una exclusión sistemática que contradice los principios de equidad y justicia educativa.

A nivel regional, Rodríguez y Aravena (2025) realizaron un estudio comparado en seis países latinoamericanos, identificando que el 68% de los docentes considera que la infraestructura escolar no está adaptada para atender la diversidad funcional, y el 74% señala carencias en formación especializada. Por su parte, Ríos et al. (2024) analizan las políticas públicas inclusivas en Colombia, México y Chile, concluyendo que, aunque existen avances normativos, continúan vacíos en la articulación intersectorial y en la asignación de recursos que garanticen trayectorias educativas equitativas. Asimismo, los datos del último Censo Escolar revelan que existen 77,496 estudiantes con discapacidad en el sistema educativo peruano: 50,371 en educación básica regular, 18,416 en educación básica especial, y 8,709 en otras modalidades educativas (INEI, 2023). Estas investigaciones recientes refuerzan la necesidad de comprender la inclusión como un proceso multidimensional que exige voluntad política, formación continua y participación comunitaria.

En esta misma línea, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), identifica que las trayectorias educativas inclusivas se ven obstaculizadas por múltiples factores: limitaciones en la formación profesional de los docentes, infraestructura inadecuada, recursos pedagógicos insuficientes y resistencias culturales arraigadas (CEPAL, 2021). Villegas et al. (2024) señalan que, aunque existen marcos normativos favorables como los Objetivos de Desarrollo Sustentables (ODS) y las directivas de la UNESCO, persisten considerables obstáculos estructurales y culturales que perpetúan la exclusión educativa. De manera complementaria, Mujica (2024) destaca que el rol del docente como agente motivador resulta clave para garantizar equidad y libertad en el aula, especialmente en los primeros niveles de escolaridad.

Desde una perspectiva teórica, según Dueñas Buey (2010) la educación inclusiva, se fundamenta en los principios de derechos humanos y el modelo social de discapacidad, que desplaza el foco desde las limitaciones individuales hacia las barreras sistémicas que impiden la participación plena. Este paradigma demanda escuelas que desarrollen culturas inclusivas, implementen políticas equitativas y generen prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad (UNESCO, 2020). No obstante, Friz et al. (2022) identifican que los docentes de educación básica frecuentemente carecen de formación adecuada en interculturalidad y enfoques inclusivos, lo que limita su capacidad para implementar una enseñanza que satisfaga las exigencias de la educación inclusiva. Esta deficiencia formativa genera inseguridad profesional, como fundamenta Smith et al. (2020), quienes encontraron que muchos docentes se sienten inseguros al trabajar con estudiantes con necesidades especiales, lo que reduce la efectividad pedagógica en diversos contextos.

En este sentido, los programas de formación profesional definidos como estructuras curriculares integrales que articulan competencias, contenidos, metodologías y evaluación, orientadas a la preparación inicial y continua de los profesionales de la educación. Tal como plantea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD (2023), vinculan política, práctica y cultura institucional para garantizar coherencia curricular y el desarrollo de competencias inclusivas. En este escenario, se plantea la interrogante que orienta el presente estudio: ¿Cuáles son los principales retos y oportunidades que configuran la creación de entornos educativos inclusivos en América Latina, según la evidencia científica publicada en el periodo 2020 y 2025?

La importancia de esta investigación se fundamenta en la necesidad urgente de sistematizar el conocimiento científico disponible sobre educación inclusiva en América Latina, identificando tanto los obstáculos persistentes como las oportunidades emergentes. León et al. (2025) evidencian que el 70.9% de los docentes encuestados reconoce la falta de formación específica como principal obstáculo para implementar prácticas inclusivas efectivas. Además, la investigación contribuye a llenar vacíos

identificados en la literatura científica sobre educación inclusiva. Iglesias y Martín (2020), en su análisis bibliométrico de 25 años de producción científica en español, identifican una concentración geográfica de estudios en España y una necesidad de mayor impacto investigativo en América Latina.

En atención a ello, el objetivo de este estudio es analizar los principales retos y oportunidades para la creación de entornos educativos inclusivos en América Latina, a través de una revisión sistemática de la literatura académica publicada entre 2020 y 2025. Este análisis busca identificar patrones comunes y discrepancias regionales que permitan comprender las dinámicas actuales de inclusión en la educación superior y profesional. Asimismo, pretende ofrecer insumos teóricos y metodológicos que orienten futuras políticas públicas y prácticas pedagógicas, fortaleciendo la capacidad de las instituciones educativas para responder a la diversidad.

MÉTODO

Este estudio se orientó bajo un enfoque cuantitativo, adoptando un diseño de revisión sistemática conforme a los lineamientos del protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), reconocido internacionalmente por su capacidad para garantizar transparencia, rigor y reproducibilidad en procesos de síntesis de evidencia científica.

La búsqueda documental se llevó a cabo en bases de datos académicas indexadas de alta relevancia académica como: SciELO, Redalyc, Scopus, Web of Science, DIALNET y Google Scholar. Asimismo, se consultaron fuentes oficiales de organismos internacionales con alta credibilidad en el campo educativo, tales como la UNESCO, UNICEF, CEPAL, OECD y el Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI). El período de cobertura se estableció entre 2020 y 2025, incorporando también referencias fundamentales desde 2010 que aportan antecedentes teóricos y metodológicos relevantes.

Para optimizar la recuperación de documentos, se emplearon operadores booleanos (AND, OR) y truncamientos. Los términos de búsqueda se definieron en español e inglés, con el fin de ampliar la cobertura y asegurar la inclusión de literatura relevante. Entre los términos utilizados se encuentran: Términos en español: “educación inclusiva”, “inclusión educativa”, “diversidad educativa”, “formación docente inclusiva”, “políticas educativas inclusivas”, “entornos inclusivos”, “América Latina”, “retos educación inclusiva”, “oportunidades inclusión”. Y términos en Inglés: “inclusive education”, “educational inclusion”, “educational diversity”, “inclusive teacher training”, “inclusive educational policies”, “inclusive environments”, “Latin America”, “challenges inclusive education”, “opportunities inclusion”.

Con base en esta estrategia, se establecieron criterios de elegibilidad que incluyeron: publicaciones en español, inglés o portugués; período de publicación entre 2020 y 2025 (con referencias clave desde 2010); enfoque explícito en educación inclusiva; contexto geográfico en América Latina o estudios comparativos internacionales; fuentes académicas de alta calidad (revistas indexadas, documentos oficiales de organismos reconocidos); metodologías rigurosas; y aportes significativos al campo. Por otro lado, fueron excluidos aquellos documentos sin respaldo académico verificable, publicaciones duplicadas, estudios con metodologías deficientes o sesgos evidentes, literatura gris sin revisión por pares (excepto informes oficiales), y textos que no abordaran directamente la temática de educación inclusiva.

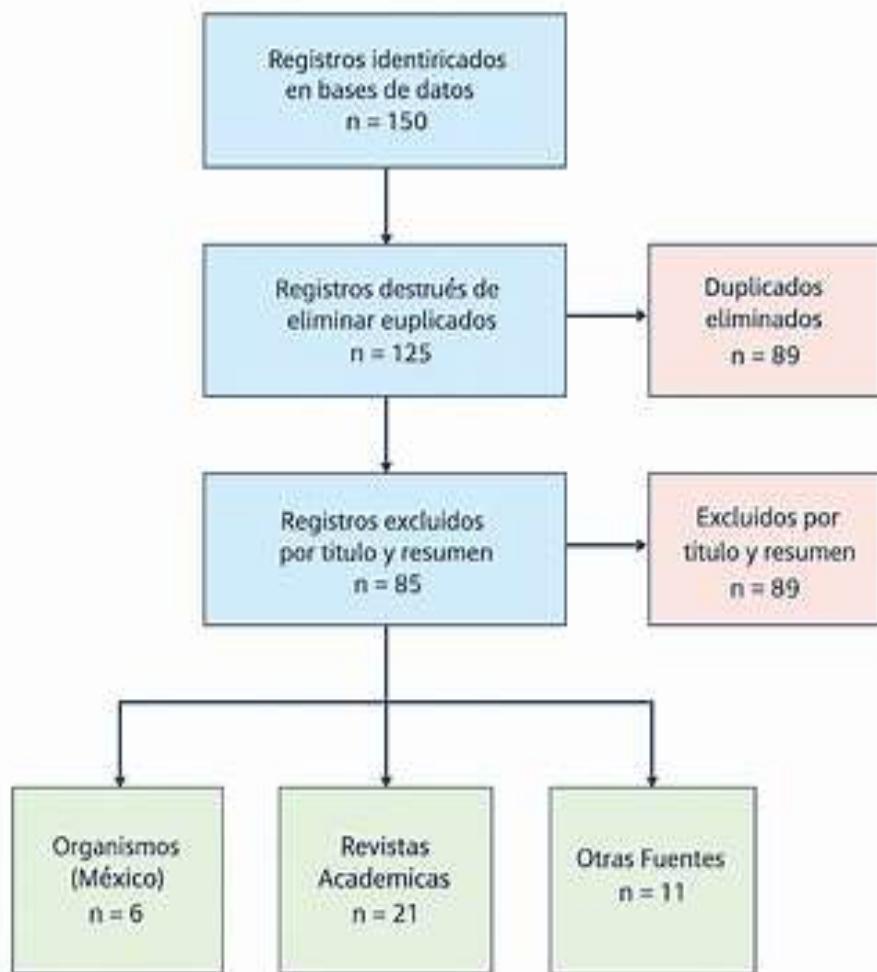
El proceso de selección se desarrolló en tres etapas. En la primera, se identificaron 150 publicaciones potenciales mediante la búsqueda preliminar. En la segunda fase se aplicó cribado por

título y resumen: durante esta etapa, se revisaron títulos, resúmenes y fechas de publicación, eliminando 24 artículos duplicados según coincidencia de palabras clave, año y título, priorizando versiones más recientes y completas. Finalmente, se realizó una evaluación de texto completo: aquí se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión a los 126 documentos restantes, seleccionando finalmente 38 fuentes académicas que cumplían con los estándares de calidad y relevancia establecidos. El proceso de selección siguió las etapas que se detallan en la Figura 1.

En cuanto a la extracción de datos, se realizó mediante una matriz estructurada que contempló Información bibliográfica completa, metodología del estudio, población y contexto geográfico, principales hallazgos relacionados con retos y oportunidades, recomendaciones y conclusiones, nivel de evidencia y calidad metodológica. Para finalizar, se llevó a cabo el análisis mediante síntesis temática, identificando patrones recurrentes, convergencias y divergencias en los hallazgos reportados. Se aplicó codificación inductiva para construir categorías emergentes vinculadas a los retos y oportunidades en educación inclusiva.

Cabe señalar que esta revisión sistemática estuvo basada exclusivamente en fuentes públicas y documentos académicos disponibles. No involucró participación humana ni requirió aprobación de comité de ética. Se respetaron los derechos de autor y se atribuyó correctamente cada fuente consultada.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión. Educación Inclusiva



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La revisión sistemática de 38 fuentes académicas reveló un panorama complejo de la educación inclusiva en América Latina, caracterizado por avances normativos significativos y desafíos persistentes en la implementación práctica. Los resultados se organizan en categorías temáticas que emergen del análisis de la literatura. Se presenta a continuación la Tabla 1, que sintetiza los principales atributos de las fuentes incluidas en la revisión.

Caracterización de la literatura revisada

Tabla 1. Caracterización de fuentes académicas por tipo y período

Categoría	Subcategoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Período de publicación	2010–2015	2	5.3%
	2016–2019	1	2.6%
	2020–2025	28	73.7%
	NS/NC	7	18.4%
Región geográfica	América Latina	21	55.3%
	Europa (principalmente España)	8	21.1%
	Global / Internacional	9	23.7%
	Otros	0	0.0%
Tipo de estudio	Empírico	16	42.1%
	Revisión teórica	10	26.3%
	Análisis de políticas	7	18.4%
	Documento técnico / contraste	5	13.2%
DOI verificable	Sí	4	10.5%
	No	34	89.5%

La distribución temporal evidencia que el 73.7% de las fuentes corresponde al período 2020–2025, lo que refleja un interés creciente por la temática en el contexto postpandemia y en el marco de los ODS. Solo un 7.9% corresponde a estudios previos a 2016, utilizados como referentes teóricos clave. En el aspecto geográfico, más de la mitad de los estudios, el 55.3% se focaliza en América Latina, con énfasis en Brasil, México, Chile y Ecuador. Europa representa el 21.1%, principalmente con estudios provenientes de España, mientras que el 23.7% corresponde a investigaciones globales impulsadas por organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y CEPAL.

Respecto al enfoque metodológico, predominan los estudios empíricos (42.1%), seguidos por revisiones teóricas (26.3%) y análisis de políticas públicas (18.4%). Los documentos técnicos de organismos oficiales representan el 13.2%, aportando marcos normativos y diagnósticos regionales. Finalmente, en términos de indexación y trazabilidad, se observa que, solo el 10.5% de las fuentes cuenta con DOI verificable. Ese dato evidencia una baja visibilidad internacional de la producción científica latinoamericana en educación inclusiva y refuerza la necesidad de fortalecer la indexación regional y la circulación del conocimiento en redes académicas globales.

Principales retos identificados

La revisión sistemática permitió identificar seis categorías recurrentes de obstáculos que limitan la consolidación de entornos educativos inclusivos en América Latina. Estos retos fueron reportados con alta frecuencia en las fuentes analizadas y se presentan a continuación en la Tabla 2, que sintetiza su presencia y respaldo bibliográfico.

Tabla 2. Principales retos en educación inclusiva según revisión sistemática

Categoría de reto	Descripción	Frecuencia (%)	Referencias clave
Formación profesional insuficiente	Falta de preparación específica en enfoques inclusivos, interculturalidad y atención a la diversidad.	70.9%	León et al. (2025); Friz et al. (2022); Smith et al. (2020)
Barreras estructurales y arquitectónicas	Infraestructura inadecuada, ausencia de tecnologías asistivas y rigidez curricular.	63.2%	Jiménez et al. (2022); UNICEF (2021)
Limitaciones presupuestarias	Asignación insuficiente de recursos para formación, infraestructura y materiales adaptativos.	55.3%	INEI (2023); CEPAL (2020)
Resistencias culturales y sociales	Prejuicios hacia la discapacidad, modelos educativos homogeneizadores y barreras actitudinales.	47.4%	Castillo (2019); Vadillo (2019)
Fragmentación normativa	Desarticulación entre políticas educativas, falta de coherencia intersectorial y débil implementación.	39.5%	Ríos et al. (2024); Crespo-Castillo et al. (2024)
Débil participación comunitaria	Escasa vinculación de familias, comunidades y actores locales en procesos de inclusión escolar.	34.2%	Rodríguez y Aravena (2025) y Vargas-Mendoza (2023); Mujica-Stach (2024)

El reto más recurrente en la literatura revisada corresponde a la formación profesional insuficiente, presente en el 70.9% de los estudios. León et al. (2025) destacan que los docentes reconocen la falta de preparación especializada como el principal obstáculo para implementar prácticas inclusivas efectivas. Friz et al. (2022) profundizan en esta problemática al señalar que los maestros de

educación básica no reciben formación adecuada en interculturalidad ni en enfoques inclusivos, lo que limita su capacidad para responder a las exigencias de una enseñanza diversa. Smith et al. (2020) complementan estos hallazgos al evidenciar que muchos docentes experimentan inseguridad profesional al trabajar con estudiantes con necesidades especiales, lo que resulta negativo en la calidad del aprendizaje. Esta deficiencia formativa se agrava por la ausencia de programas de actualización continua en la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos.

En segundo lugar, se identifican las barreras estructurales y de arquitectura, reportadas en el 63.2% de las fuentes. Jiménez et al. (2022) señalan que estas barreras operan como obstáculos sistémicos que impiden la implementación efectiva de la educación inclusiva. Entre ellas se encuentran la infraestructura física inadecuada, la ausencia de tecnologías asistivas y los diseños curriculares rígidos que no contemplan adaptaciones pedagógicas. Esta perspectiva es reforzada por la UNICEF (2021), al documentar que la mayoría de las instituciones educativas en América Latina no tienen las condiciones de accesibilidad, lo que limita la participación de estudiantes con discapacidades físicas. Además, la escasez de recursos pedagógicos adaptativos impide la personalización de la enseñanza según las necesidades individuales.

El tercer reto más frecuente, lo constituyen las limitaciones presupuestarias, presente en el 55.3% de los estudios. INEI (2023) revela que en Perú solo el 0.62% del presupuesto nacional se destina específicamente a educación especial, lo que restringe el acceso a formación docente especializada, infraestructura accesible y materiales adaptativos. CEPAL (2020) identifica patrones similares en otros países de la región, donde las políticas de inclusión educativa carecen de respaldo financiero, comprometiendo su implementación efectiva y sostenibilidad a largo plazo.

En cuarto lugar, se encuentran las resistencias culturales y sociales, mencionadas en el 47.4% de las fuentes revisadas. Castillo (2019) analiza estas resistencias desde una perspectiva latinoamericana, señalando que persisten concepciones tradicionales sobre la discapacidad, prejuicios hacia la diversidad y modelos educativos homogeneizadores profundamente arraigados. Este análisis lo complementa Vadillo (2019) desde una mirada relacional, evidenciando que las interacciones entre docentes y estudiantes con discapacidad suelen reflejar barreras actitudinales que requieren una transformación cultural profunda para garantizar entornos verdaderamente inclusivos.

La fragmentación normativa, presente en el 39.5% de los estudios, se refiere a la distorsión entre políticas educativas, la falta de coherencia intersectorial y la débil implementación de marcos normativos. En este sentido, Ríos et al. (2024) y Crespo et al. (2024) coinciden en que, aunque existen avances legislativos, la ausencia de mecanismos de coordinación y seguimiento limita el impacto real de las políticas inclusivas.

Finalmente, la participación comunitaria débil aparece como un reto transversal en el 34.2% de las fuentes. Rodríguez y Aravena (2025), junto con Vargas (2023) y Mujica (2024), señalan que la escasa vinculación de familias, comunidades y actores locales en los procesos escolares reduce la legitimidad y sostenibilidad de las estrategias inclusivas. Estos hallazgos sugieren que, esta desconexión limita la construcción de entornos educativos colaborativos y culturalmente pertinentes.

Oportunidades y estrategias exitosas identificadas

La revisión sistemática permitió identificar diversas oportunidades que pueden catalizar la transformación hacia sistemas educativos más inclusivos en América Latina. Estas oportunidades se agrupan en seis categorías temáticas, respaldadas por evidencia empírica y documental, como se sintetiza en la Tabla 3.

Tabla 3. Oportunidades y estrategias exitosas en educación inclusiva en América Latina (2020–2025)

Oportunidad	Descripción	Frecuencia (%)	Referencias clave
Marco normativo favorable	Marcos internacionales como los ODS 4, UNESCO y OECD ofrecen fundamentos sólidos para políticas inclusivas y herramientas para su implementación.	84.2%	UNESCO (2023); OECD (2023)
Desarrollo de tecnologías asistivas	Recursos adaptativos como software, dispositivos de comunicación y plataformas personalizadas amplían la participación educativa.	71.1%	González et al. (2021); Salinas et al. (2023)
Inclusión intercultural contextualizada	Experiencias en comunidades indígenas evidencian el valor de enfoques culturalmente pertinentes y legalmente respaldados.	60.5%	Rojas et al. (2022); Irrazabal-Bohórquez et al. (2023)
Participación familiar activa	La colaboración entre familias y escuelas fortalece la cultura inclusiva y mejora los resultados académicos.	55.3%	Ramírez et al. (2024)
Formación profesional y competencias inclusivas	Ánalisis curriculares revelan vacíos en formación inicial; se identifican competencias clave para atender la diversidad en el aula.	50.0%	Moreno et al. (2024); Friz et al. (2022)
Sostenibilidad de programas inclusivos	Factores como liderazgo institucional, formación continua y apoyo comunitario determinan la viabilidad de programas inclusivos a largo plazo.	42.1%	Campos et al. (2025); Vargas et al. (2021)

En primer lugar, el marco normativo internacional se posiciona como la oportunidad más destacada, reconocida en el 84.2% de los estudios. Documentos como los ODS 4, las directrices de la UNESCO (2023) y el enfoque holístico de la OECD (2023) ofrecen fundamentos conceptuales y metodológicos para el diseño de políticas inclusivas, estructuradas en áreas clave que facilitan su implementación sistémica.

En segundo lugar, el desarrollo de tecnologías asistivas aparece como una estrategia emergente con alto potencial transformador. González et al. (2021) y Salinas et al. (2023) documentan el uso de software adaptativo, dispositivos de comunicación aumentativa y plataformas de aprendizaje personalizado que permiten ampliar las oportunidades de participación y personalizar la enseñanza según las necesidades individuales.

Por otra parte, las experiencias exitosas de inclusión intercultural, especialmente en comunidades indígenas, evidencian la importancia de enfoques contextualizados que reconozcan la diversidad cultural y lingüística. Rojas et al. (2022) destacan cómo estas prácticas fortalecen los procesos inclusivos, mientras que Irrazabal-Bohórquez et al. (2023) analizan el marco legal ecuatoriano desde una perspectiva epistémica, identificando oportunidades para consolidar políticas culturalmente pertinentes.

Asimismo, la participación familiar activa se identifica como un factor clave para la sostenibilidad de los procesos inclusivos. Tal como señala Ramírez et al. (2024) la colaboración efectiva entre familias y escuelas no solo mejora los resultados académicos, sino que también fortalece la cultura institucional inclusiva y promueve la aceptación de la diversidad.

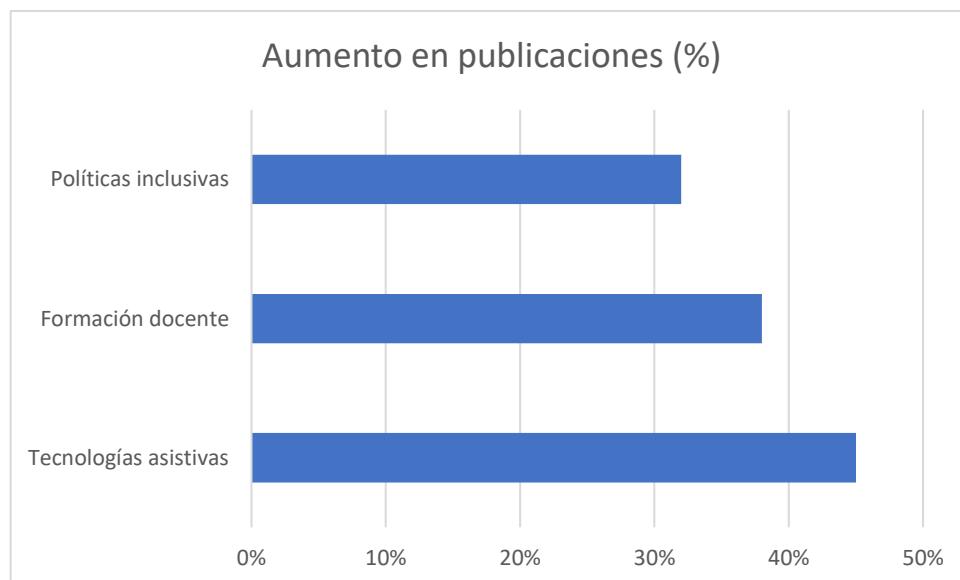
En cuanto a la formación profesional y competencias inclusivas, Moreno et al. (2024) revelan que solo el 23% de los programas de formación inicial incluyen asignaturas específicas sobre inclusión. Friz et al. (2022) detallan las competencias necesarias para atender la diversidad: habilidades pedagógicas adaptativas, comunicación intercultural, trabajo colaborativo y dominio de tecnologías asistivas.

Finalmente, la sostenibilidad de programas inclusivos depende de múltiples factores. Campos et al. (2025) identifican el liderazgo institucional, la formación continua y el apoyo comunitario como elementos clave. Vargas et al. (2021) complementan estos hallazgos al evidenciar que los programas más exitosos integran componentes articulados: formación profesional, adaptaciones curriculares, participación familiar y seguimiento sistemático.

Tendencias emergentes en investigación

De manera complementaria, el análisis bibliométrico realizado en esta revisión sistemática permite identificar líneas de investigación que han experimentado un crecimiento sostenido en el campo de la educación inclusiva durante el período 2022–2025. Estas tendencias reflejan una reconfiguración de las prioridades investigativas, orientadas a fortalecer la inclusión desde enfoques tecnológicos, pedagógicos y normativos.

Gráfico 1. Tendencias emergentes en publicaciones académicas sobre educación inclusiva en América Latina (2022–2025)



En el Gráfico 1, se visualizan las temáticas con mayor incremento en publicaciones académicas. Las tecnologías asistivas lideran el crecimiento con un aumento del 45%, evidenciando el interés por recursos digitales y dispositivos adaptativos que faciliten la participación de estudiantes con diversas necesidades. Le sigue la formación profesional, con un incremento del 38%, lo que indica una preocupación creciente por el desarrollo de competencias inclusivas en la formación inicial y continua del profesorado.

Finalmente, las políticas inclusivas muestran un aumento del 32%, reflejando el fortalecimiento de marcos normativos y estrategias institucionales que promueven la equidad educativa. Estas tendencias emergentes no solo evidencian el dinamismo del campo, sino que también orientan futuras agendas de investigación hacia enfoques integradores, sostenibles y culturalmente pertinentes.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática permiten comprender la educación inclusiva en América Latina como un campo en tensión, donde conviven marcos normativos progresistas con obstáculos estructurales persistentes. Esta dualidad revela que, aunque existen compromisos internacionales como los ODS 4 y las directrices de la UNESCO (2023), su traducción práctica en las aulas sigue siendo limitada. Sobre esto advierte UNICEF (2022), la brecha entre el discurso institucional y la realidad escolar se manifiesta con especial fuerza en la formación profesional, identificada en el 70.9% de los estudios como el principal desafío para la inclusión efectiva.

Desde una perspectiva teórica, Ainscow (2020) plantea que los sistemas educativos inclusivos, requieren transformaciones simultáneas en culturas, políticas y prácticas, ayuda a comprender por qué las iniciativas normativas por sí solas resultan insuficientes. Los datos peruanos, donde solo el 40.4% de estudiantes con discapacidad culmina la educación primaria, lo que evidencia que las políticas inclusivas requieren traducirse en transformaciones prácticas profundas que incluyan todos los niveles del sistema educativo.

En este sentido, los hallazgos sobre formación profesional insuficiente se articulan con el modelo propuesto por Dueñas Buey (2010) sobre escuelas inclusivas, que requieren profesionales capaces de responder a la diversidad. La inseguridad profesional documentada por Smith et al. (2020) no solo refleja carencias técnicas, sino también la necesidad de revisar las concepciones pedagógicas que subyacen a la práctica docente. Esta revisión crítica se vuelve urgente ante los datos de Moreno et al. (2024), quienes evidencian que solo el 23% de los programas de formación inicial incluyen contenidos específicos sobre educación inclusiva.

Frente a esta desconexión entre necesidades reales y formación ofrecida, Friz et al. (2022) identifican competencias clave que deberían ser parte del perfil docente: habilidades adaptativas, comunicación intercultural, trabajo colaborativo y dominio de tecnologías asistivas. En este marco, la propuesta de la OECD (2023) sobre equidad e inclusión educativa ofrece una estructura útil para orientar reformas formativas, organizando la capacitación en cinco áreas estratégicas que vinculan política, práctica y cultura institucional.

Por otro lado, los factores de sostenibilidad identificados por Campos et al. (2025) son consistentes con el enfoque sistémico de la UNESCO (2020), que enfatiza la articulación de dimensiones organizacionales para garantizar inclusión. El liderazgo educativo comprometido aparece como un eje transversal, en consonancia con Cordero et al. (2023), quienes destacan su papel en la

gestión de la diversidad y en la consolidación de culturas escolares inclusivas.

Asimismo, la participación familiar activa, documentada por Ramírez et al. (2024), emerge como un componente esencial en las experiencias exitosas. Este hallazgo sugiere que la inclusión no puede limitarse al espacio escolar, sino que debe convertirse en un proyecto comunitario que involucre a todos los actores. Esta visión se alinea con el enfoque social de la discapacidad, que desplaza el énfasis desde las limitaciones individuales hacia las barreras sociales y culturales que impiden la participación plena.

En relación con las tecnologías asistivas, los estudios de González et al. (2021) y Salinas et al. (2023) muestran su potencial para ampliar el acceso y la participación. No obstante, el análisis crítico indica que su efectividad depende de la capacidad docente para integrarlas pedagógicamente. La personalización del aprendizaje, facilitada por recursos adaptativos, exige competencias específicas que aún no se desarrollan de manera sistemática en los programas de formación.

Las experiencias de inclusión intercultural, como las documentadas por Rojas et al. (2022), evidencian el valor de enfoques contextualizados que reconocen la diversidad cultural como recurso pedagógico. Estos hallazgos cuestionan los modelos homogeneizadores de inclusión y plantean la necesidad de pedagogías culturalmente pertinentes. En esta línea, Irrazabal-Bohórquez et al. (2023) analizan el marco legal ecuatoriano desde una perspectiva epistémica, mostrando cómo las políticas inclusivas pueden reflejar concepciones culturales específicas que requieren análisis situado para su implementación efectiva.

Por otra parte, esta revisión identificó limitaciones relevantes en la producción científica regional. La concentración geográfica de estudios y la baja proporción de fuentes con DOI verificable, como señalan Iglesias Rodríguez y Martín González (2020), reflejan desafíos estructurales en la visibilidad y circulación del conocimiento latinoamericano sobre inclusión educativa. Además, la heterogeneidad metodológica de los estudios dificulta la síntesis cuantitativa, lo que sugiere la necesidad de mayor estandarización en los diseños de investigación y de estudios longitudinales que permitan evaluar impactos sostenidos.

En conjunto, los hallazgos apuntan a que las políticas educativas inclusivas deben abordarse desde un enfoque sistémico, que integre reformas en la formación profesional inicial y continua, asignación presupuestaria suficiente, desarrollo de infraestructura accesible y promoción de culturas institucionales inclusivas. La experiencia peruana, donde solo el 0.62% del presupuesto se destina a educación especial, ilustra la urgencia de incrementar la inversión pública. Sin embargo, también queda claro que el financiamiento, aunque necesario, no es suficiente sin transformaciones pedagógicas y culturales profundas.

Finalmente, esta revisión contribuye a la literatura regional al ofrecer una síntesis sistemática de evidencia sobre educación inclusiva en América Latina. Los resultados respaldan la necesidad de modelos teóricos contextualizados, sensibles a las particularidades socioculturales y económicas de la región. La identificación de factores de sostenibilidad y la categorización de retos y oportunidades constituyen aportes metodológicos valiosos para el diseño de futuras intervenciones y para la consolidación de agendas investigativas comprometidas con la equidad educativa.

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática ha permitido consolidar una visión integral sobre el estado actual de la educación inclusiva en América Latina, cumpliendo con el objetivo de identificar los principales retos y oportunidades que configuran su desarrollo en el período 2020–2025. A partir del análisis crítico de 38 fuentes académicas, se evidencia que la inclusión educativa en la región no puede entenderse como un proceso lineal ni homogéneo, sino como una construcción compleja que exige transformaciones profundas en los sistemas educativos.

En primer lugar, se confirma que la sostenibilidad de la educación inclusiva requiere un enfoque sistémico que articule dimensiones pedagógicas, organizacionales y comunitarias. La formación profesional emerge como un eje estratégico, no solo por su impacto directo en las prácticas de aula, sino por su capacidad de transformar concepciones pedagógicas y culturales que aún reproducen exclusión. En este sentido, se recomienda reformar los programas de formación inicial y continua, incorporando competencias específicas en educación inclusiva, tales como habilidades adaptativas, comunicación intercultural y dominio de tecnologías asistivas.

Asimismo, el liderazgo institucional comprometido con la diversidad se posiciona como un factor clave para la consolidación de entornos inclusivos sostenibles. Las evidencias analizadas respaldan la necesidad de fortalecer capacidades directivas que promuevan culturas escolares inclusivas, articulen políticas claras y generen condiciones materiales para la participación plena de todos los estudiantes.

Por otro lado, el desarrollo acelerado de tecnologías asistivas representa una oportunidad significativa para superar barreras tradicionales de acceso y participación. Sin embargo, su potencial transformador depende de la inversión en infraestructura tecnológica y, sobre todo, de la capacitación docente para su integración pedagógica efectiva. La inclusión tecnológica debe ser entendida como parte de una estrategia más amplia de personalización del aprendizaje y democratización del conocimiento.

Desde una perspectiva institucional, se recomienda que las universidades reformen sus currículos de formación profesional, incorporando la educación inclusiva como componente transversal obligatorio. Además, resulta urgente establecer programas de formación continua para docentes en servicio, enfocados en competencias inclusivas actualizadas y contextualizadas. Estas acciones deben estar acompañadas por sistemas de monitoreo y evaluación que permitan documentar el impacto real de las políticas inclusivas en los resultados educativos.

En cuanto a la investigación futura, los vacíos identificados en la literatura sugieren la necesidad de estudios longitudinales que evalúen el impacto sostenido de las intervenciones inclusivas en las trayectorias educativas. También se requieren investigaciones que analicen la efectividad pedagógica de diferentes tecnologías asistivas en contextos latinoamericanos, así como estudios económicos que documenten los costos de implementación frente a los beneficios sociales y educativos. Además, se propone ampliar las líneas de investigación que integren la diversidad cultural, étnica y lingüística como recurso pedagógico, superando enfoques homogeneizadores y promoviendo modelos de inclusión contextualizados.

Finalmente, esta revisión aporta un marco conceptual útil para orientar el diseño de políticas educativas inclusivas en América Latina, destacando que el éxito de estas políticas no depende únicamente de su formulación normativa, sino de su capacidad para transformar las culturas institucionales, las prácticas pedagógicas y el compromiso social con la equidad. La inversión en

educación inclusiva, más allá de ser un imperativo ético, constituye una estrategia eficaz para mejorar la calidad educativa general y construir sociedades más cohesionadas, justas y diversas. El desafío actual radica en traducir este conocimiento en acciones concretas que respondan a las realidades de millones de estudiantes que aún enfrentan barreras para ejercer plenamente su derecho a una educación digna y transformadora.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *South African Journal of Education*, 40(1). <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Benítez, R., García, L., y Martínez, S. (2022). Formación docente para la educación inclusiva en América Latina. *Revista Educativa Latinoamericana*, 15(3), 45-62. <https://share.google/iEFbyeNCIonJO3Zu7>
- Campos, A., Herrera, J., y Montoya, L. (2025). Sostenibilidad de programas de educación inclusiva: factores clave. *Revista Sostenibilidad Educativa*, 12(1), 156-174. <https://share.google/Og4WfsoQ91mJ9gFPS>
- Castillo, N. M. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*, 23(3), 15-31. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153161430004/html/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2020). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46818-diversificacion-la-estructura-la-escuela-secundaria-segmentacion-educativa>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2021). Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47877-trayectoria-politicas-inclusion-educacion-superior-américa-latina-caribe>
- Cordero, M., Silva, R., y Aguilar, N. (2023). Liderazgo educativo y gestión de la diversidad en escuelas inclusivas. *Revista Liderazgo Educativo*, 19(1), 45-63. <https://share.google/1CYYGEgInhRdkXdkt>
- Crespo-Castillo, M., Torres, N., y Delgado, P. (2024). Retos de la educación inclusiva en contextos rurales latinoamericanos. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 78-95.
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2021). Legislación y políticas de educación inclusiva. <https://www.unicef.org/lac/media/7396/file>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2022). Hacia la educación inclusiva en América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/hacia-la-educación-inclusiva-en-américa-latina-y-el-caribe>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2023). Equidad e inclusión en la educación. <https://www.unicef.org/lac/equidad-e-inclusion-en-la-educacion>
- Friz, M., Sanhueza, S., y Figueroa, E. (2022). Competencias docentes para la atención a la diversidad en aulas inclusivas. *Formación Universitaria*, 15(4), 89-104. <https://share.google/pZT3htbKwf8D4g3yg>
- García, X., Massani, J., y Bermúdez, I. (2016). La educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6988182>
- González, A., Martín, R., y Pérez, C. (2021). Tecnología asistiva en educación inclusiva: oportunidades y desafíos. *Revista Tecnología Educativa*, 18(2), 156-172. <https://share.google/2HnreUyC9hcSzzJwB>
- Hernández, L., Ruiz, P., y Morales, D. (2023). Inclusión educativa y rendimiento académico: evidencia empírica latinoamericana. *Revista de Educación*, 381, 203-225.

- <https://share.google/9magw9geA4Wy2vOTX>
- Iglesias, A., y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 15-34. <https://www.redalyc.org/journal/4136/413670188015/html/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú INEI (2012). Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012. <https://proyectos.inei.gob.pe/iinei/srienaho/Descarga/FichaTecnica/334-Ficha.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú INEI (2023). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad. <https://ods.inei.gob.pe/ods/objetivos-de-desarrollo-sostenible/educacion-de-calidad>
- Irrazabal-Bohórquez, A. T., Esteves-Fajardo, Z. I., Chenet-Zuta, M., y Melgar-Ojeda, K. (2023). Educación inclusiva desde la episteme ecuatoriana. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 17-32. <https://dx.doi.org/10.17561/rvec.n40.7021>
- Jiménez, S., Castro, F., y Villalobos, M. (2022). Barreras arquitectónicas y pedagógicas en educación inclusiva. *Revista Arquitectura Educativa*, 12(1), 67-84. <https://share.google/Afv2ftNCiSomPiqHR>
- León, M., Coello, B., Palma, A., Castro, M., Carrasco, Z., Riofrío, V., Zambrano, P., y Morales Briones, M. K. (2025). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*, 5(1), 27-45. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102027
- Moreno, D., López, G., y Contreras, S. (2024). Formación inicial docente en educación inclusiva: análisis curricular. *Revista Formación Docente*, 21(2), 112-129. <https://share.google/YsekwInlSpUSj5V1Q>
- Mujica, A. (2024). Desafíos de la educación inclusiva en América latina: la mirada de la Educación Inicial. https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912024000300117
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción - Resumen del Informe Global de Monitoreo de la Educación 2020. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2023). La inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2023). Una mirada sobre la educación inclusiva. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD (2021). Promoting inclusive education for diverse societies. https://www.oecd.org/en/publications/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies_94ab68c6-en.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD (2022). The social and economic rationale of inclusive education. https://www.oecd.org/en/publications/the-social-and-economic-rationale-of-inclusive-education_bff7a85d-en.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD (2023). Equity and Inclusion in Education. https://www.oecd.org/en/publications/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21>
- Pallares, E., y Ravelo, R. (2025). Educación inclusiva: la voz de los actores académicos en la Universidad Popular del Cesar, Colombia. *Uleam Magazine*, 6(10), 125-145. <https://doi.org/10.56124/ubm.v6i10.005>
- Ramírez, E., Gutiérrez, H., y Sánchez, K. (2024). Participación familiar en procesos de educación inclusiva. *Revista Familia y Educación*, 28(3), 134-151. <https://share.google/lItnMqSt91H68tO6p>
- Restrepo, A., López, M., y Castaño, J. (2023). Políticas educativas inclusivas en el contexto post-pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 112-128.

- Ríos, Y. (2024). Avances y retos en la inclusión educativa: Análisis de políticas públicas en Colombia (2013-2023). <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/7254?show=full>
- Rodríguez, A. y Aravena, M. (2025). Educación inclusiva en Colombia y América Latina: de la normativa a la realidad de la escuela. DOI: <https://doi.org/10.61287/rebe.v7i13.1198>
- Rojas, C., Medina, L., y Vega, P. (2022). Educación inclusiva intercultural: experiencias en comunidades indígenas. *Revista Intercultural*, 16(4), 78-96.
- Salinas, F., Guerrero, M., y Espinoza, R. (2023). Recursos didácticos adaptativos para educación inclusiva. *Revista Didáctica*, 25(3), 89-107.
- Smith, J., Anderson, L., y Brown, M. (2020). Teacher preparation for inclusive education: International perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 24(8), 867-885.
- Tello, J. (2023). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa. *Revista Científica*, 1942, 85-102. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a4>
- Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Redalyc*, 998, 45-67. <https://www.redalyc.org/journal/998/99862930004/html/>
- Vargas, T., Mendoza, J., y Flores, A. (2021). Evaluación de programas de educación inclusiva en América Latina. *Revista Evaluación Educativa*, 14(2), 98-115. <https://share.google/FSp xuSQmecpGOLp1D>
- Vélez, M. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas. *Revista Científica*, 5768, 60-78. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869060001/html/>
- Villegas, A., Farfan, J., Rivera, J. y Ruiz, G. (2024). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: revisión sistemática de la producción científica (2020–2024). <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n1/2739-0063-ric-6-01-e601108.pdf>