

Retos de la educación inclusiva en Colombia: revisión sistemática de literatura reciente

Challenges in the Implementation of Inclusive Education in
Colombia: A Systematic Review of Recent Literature

doi: <https://doi.org/10.35997/saberser.v3i2.112>

Fecha de recepción: 7/11/25

Fecha de aceptación: 2/09/26

Fecha de publicación: 30/09/26

✉ **Heyleenwg Kay Paternina Caicedo**

<https://orcid.org/0009-0000-8904-8817>

Alcaldía de Cartagena, Cartagena, Colombia

heyleenwgkay14pc@gmail.com

Dina Celmira Martínez Felizzola

<https://orcid.org/0009-0008-7380-9798>

I.E. Enrique Hugo Martínez, Valledupar, Colombia

dincemafe@gmail.com

Cómo citar:

Paternina Caicedo , H. K., & Martínez Felizzola, D. C. (2026). Retos de la educación inclusiva en Colombia: revisión sistemática de literatura reciente. *Saber Ser: Revista De Estudios Cualitativos En Educación*, 3(2), 103–123. <https://doi.org/10.35997/saberser.v3i2.112>



Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen

La educación inclusiva constituye un principio esencial para garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad. En Colombia, a pesar de contar con un marco normativo sólido —representado por la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017— persiste una brecha entre la política y su aplicación práctica. Esta revisión sistemática tuvo como propósito identificar y analizar los principales retos de la educación inclusiva en Colombia, así como examinar cómo la literatura científica reciente ha abordado su superación en los niveles de educación inicial, básica y media.

El estudio siguió los lineamientos del modelo PRISMA, mediante un proceso riguroso de búsqueda, selección y análisis de la evidencia en las bases Scopus, Scielo, Dialnet y Google Scholar, que culminó con la inclusión de 26 investigaciones pertinentes.

Los hallazgos revelan que la inclusión educativa enfrenta una problemática multifactorial estructurada en seis categorías: (1) carencia de recursos e infraestructura, (2) formación y conocimiento docente insuficiente, (3) rigidez curricular, (4) brechas en la implementación de políticas, (5) percepciones y estigmatización social y (6) desigualdades estructurales.

Se concluye que, aunque existen avances normativos y esfuerzos pedagógicos significativos, la inclusión educativa en Colombia continúa limitada por factores estructurales y culturales. Resulta imperativo fortalecer la formación docente, garantizar condiciones institucionales adecuadas y promover una cultura educativa basada en la equidad y la justicia social para avanzar hacia una inclusión efectiva y sostenible.

Palabras clave:

Educación inclusiva, formación docente, políticas educativas, equidad, justicia social.

Abstract

Inclusive education constitutes an essential principle for guaranteeing the right to equitable and quality education. In Colombia, despite having a solid regulatory framework —represented by Law 1618 of 2013 and Decree 1421 of 2017— a gap persists between educational policy and its practical implementation. This systematic review aimed to identify and analyze the main challenges of inclusive education in Colombia, as well as to examine how recent scientific literature has addressed their overcoming at the initial, primary, and secondary education levels.

The study followed the guidelines of the PRISMA model through a rigorous process of searching, selecting, and analyzing evidence from the Scopus, SciELO, Dialnet, and Google Scholar databases, resulting in the inclusion of 26 relevant studies.

The findings reveal that inclusive education faces a multifactorial problem structured into six categories: (1) lack of resources and infrastructure, (2) insufficient teacher training and knowledge, (3) curricular rigidity, (4) gaps in policy implementation, (5) perceptions and social stigmatization, and (6) structural inequalities.

It is concluded that, although there have been significant regulatory advances and pedagogical efforts, inclusive education in Colombia continues to be constrained by structural and cultural factors. Strengthening teacher training, ensuring adequate institutional conditions, and promoting an educational culture based on equity and social justice are essential to advancing toward effective and sustainable inclusion.

Keywords:

Inclusive education, teacher training, educational policies, equity, social justice.

Introducción

La educación inclusiva constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar el derecho universal a una educación equitativa y de calidad. Según la UNICEF (s.f.), este enfoque busca eliminar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como un valor esencial para la justicia social. En este sentido, la inclusión no se limita a incorporar a estudiantes con discapacidad, sino que abarca la atención a las diferencias sociales, culturales, étnicas, de género o lingüísticas, entendidas como parte inherente de la experiencia humana (Ainscow & César, 2006 como se cita en González Pineda, 2024).

Desde una perspectiva teórica, la educación inclusiva se concibe como un proceso de transformación del sistema educativo que exige repensar sus estructuras, prácticas y relaciones. Esta visión se sustenta en principios como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los ajustes razonables y la pedagogía diferenciada, orientados a garantizar que cada estudiante acceda al conocimiento de acuerdo con sus capacidades y contextos (Booth & Ainscow, 2015 como se cita en González Pineda, 2024). Sin embargo, la inclusión implica mucho más que modificar estrategias didácticas: requiere una reconfiguración cultural e institucional que promueva la equidad y el respeto por la diversidad (Sánchez Vergel, 2025).

En Colombia, la inclusión educativa ha sido reconocida legalmente a través de instrumentos como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, los cuales establecen la obligación de garantizar una educación sin discriminación y con ajustes razonables que respondan a la diversidad. No obstante, la literatura especializada evidencia una brecha persistente entre el marco normativo y su aplicación práctica. Las instituciones educativas aún enfrentan limitaciones en infraestructura, recursos tecnológicos y acompañamiento pedagógico, especialmente en zonas rurales (Restrepo García et al., 2024). Asimismo, la formación docente en inclusión continúa siendo insuficiente, y persisten actitudes que asocian la discapacidad con la carencia o la deficiencia (Larrotta Medrano & Uribe Rodríguez, 2023; Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021).

A pesar de los avances en investigación, los estudios existentes sobre inclusión educativa en Colombia presentan resultados que suman significativamente pero que no necesariamente se articulan orgánicamente a un corpus existente de la literatura local sobre el tema. La mayoría se centran en experiencias particulares o casos institucionales, lo que dificulta obtener una visión integral de los retos estructurales, pedagógicos y socioculturales (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; Correa et al., 2018). Esta fragmentación revela una brecha de conocimiento: la ausencia de una revisión sistemática reciente que analice de manera global los factores que obstaculizan o favorecen la consolidación de la educación inclusiva en el país.

En respuesta a esta problemática, el objetivo general de esta revisión sistemática es analizar los principales retos que enfrenta la educación inclusiva en Colombia, a partir de la revisión de la literatura científica reciente, con el propósito de comprender las barreras que dificultan su implementación efectiva en los niveles de educación inicial, básica y media.

Para alcanzar este propósito, se establecen como objetivos específicos: identificar los principales retos y barreras que afectan la implementación de la educación inclusiva en Colombia, de acuerdo con la literatura científica revisada; describir las dificultades relacionadas con los recursos y las condiciones institucionales, la formación y el conocimiento docente, y la flexibilidad curricular que inciden en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas; analizar las brechas existentes entre el marco normativo colombiano y su implementación en las instituciones educativas, considerando aspectos relacionados con la coordinación, el monitoreo y el seguimiento de las políticas de inclusión; y examinar la incidencia de las percepciones, la estigmatización social y las desigualdades sociales en la participación y permanencia de los estudiantes en contextos educativos inclusivos.

De esta manera, el estudio busca ofrecer una visión actualizada y articulada del estado de la educación inclusiva en el contexto colombiano, aportando elementos para la comprensión de las principales barreras identificadas en la literatura y para el fortalecimiento de las políticas públicas, la formación docente y la transformación de las prácticas educativas hacia una inclusión efectiva y sostenible.

Metodología

Este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, utilizando la revisión de literatura como método principal, entendida como el análisis crítico de investigaciones previas para identificar tendencias, vacíos de conocimiento y orientar la práctica educativa (Guirao Goris, 2015).

La revisión tuvo como objetivo responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales retos de la educación inclusiva en Colombia según la literatura pertinente?

Tabla 1*Protocolo de revisión de información.*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Fuentes que aborden los retos de la educación inclusiva en Colombia	Fuentes que, a pesar de contener los términos de búsqueda o combinación de ellos, no contienen información de interés. Fuentes cuyo enfoque no esté relacionado con la educación
Investigaciones enfocadas en los niveles de educación: inicial, básica y/o media	Investigaciones que no se centren en la educación inicial, básica y/o media
Fuentes en idioma español e inglés	Fuentes enfocadas en políticas de educación inclusiva
Fuentes en Scopus, Scielo, Google Scholar y Dialnet	Fuentes en idiomas diferentes al inglés y al español
Fuentes con filiación de instituciones colombianas	Fuentes en bases de datos diferentes a Scopus, Scielo, Google Scholar y Dialnet
	Investigaciones no realizadas exclusivamente en Colombia
Palabras clave	
<u>Categoría 1</u>	
Educación inclusiva	
<u>Categoría 2</u>	
Retos	
Necesidades	
Dificultades	
Barreras	

Fuente: Elaboración propia

El proceso de revisión de la información se desarrolló conforme a las normas de revisión adaptadas de (Gutiérrez et al., 2005), siguiendo dos etapas principales:

Etapas 1: Planificación de la revisión

En esta fase se identificó la necesidad de realizar una revisión documental sobre los retos de la educación inclusiva en Colombia, reconociendo la escasez de estudios integrales recientes en los niveles de educación inicial, básica y media. Se elaboró un protocolo de búsqueda que incluyó los criterios de inclusión y exclusión, las palabras clave y las bases de datos seleccionadas (Scopus, Scielo, Dialnet y Google Scholar), como se presenta en la tabla 1.

Tabla 2*Bases de datos y descriptores utilizados en el proceso de búsqueda de literatura relevante.*

Base de datos	Descriptores
Scopus	(TITLE-ABS-KEY ("Educación Inclusiva") AND TITLE-ABS-KEY (Retos OR Necesidades OR Dificultades OR Barreras)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish")) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Colombia"))

Scielo	((“educación inclusiva”) AND (“retos”) OR (“necesidades”) OR (“dificultades”) OR (“barreras”)) AND (“Colombia”)
Dialnet	“educación inclusiva” AND “retos” OR “necesidades” OR “dificultades” OR “barreras” AND “colombia”
Google Scholar	(“educación inclusiva”) AND (“retos” OR “necesidades” OR “dificultades” OR “barreras”) AND (“Colombia”)

Fuente: Elaboración propia

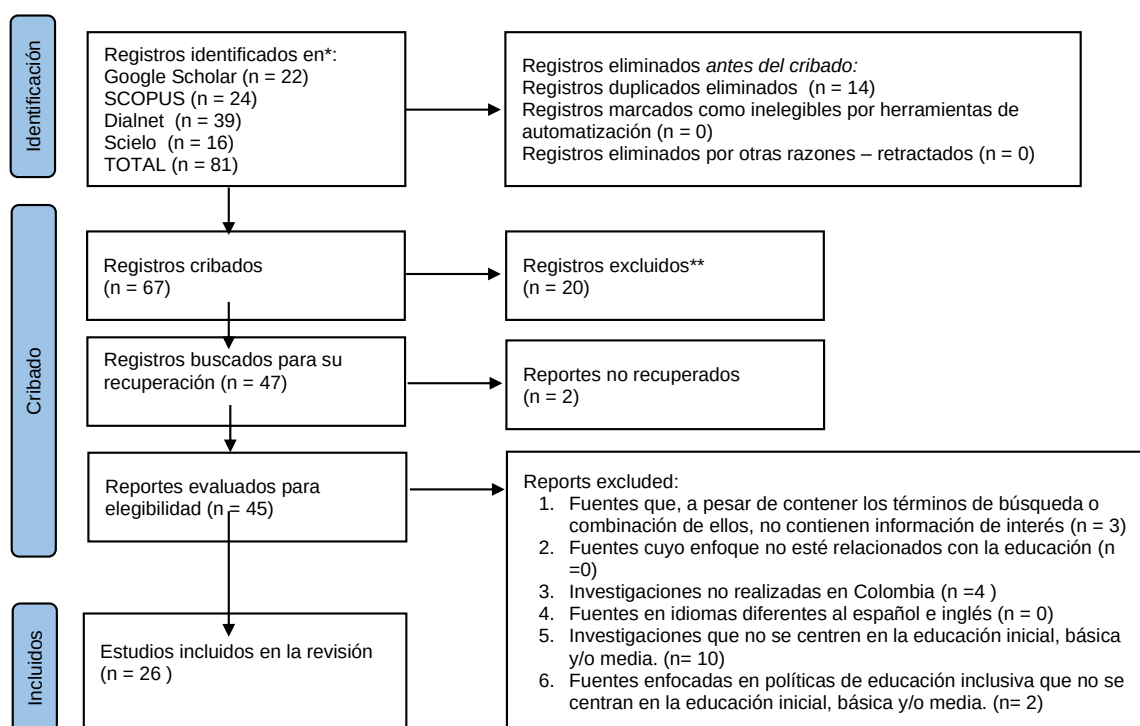
Etapas 2: Desarrollo de la revisión

Durante esta etapa se ejecutó la búsqueda de estudios primarios en las bases de datos definidas, utilizando descriptores como *“educación inclusiva”*, *“retos”*, *“necesidades”*, *“dificultades”* y *“barreras”*, combinados con *“Colombia”*, tal como se muestra en la tabla 2. Posteriormente, se procedió a la selección de los estudios primarios, aplicando rigurosamente los criterios de inclusión y exclusión para garantizar la pertinencia de las fuentes.

La extracción y gestión de datos se realizaron mediante la construcción de matrices de análisis en Excel, donde se registró información relevante sobre autores, año, metodología, nivel educativo y hallazgos principales en relación con la pregunta de investigación. Finalmente, se efectuó la síntesis de los datos, agrupando los retos identificados en 6 categorías temáticas que surgieron del análisis de las fuentes en profundidad.

Gestión transversal del proceso de revisión

De manera transversal, los documentos identificados durante la búsqueda fueron organizados siguiendo el diagrama de flujo PRISMA, adaptado de Page et al. (2021), y consolidados en una matriz de análisis de fuentes. Para cada estudio se registró información como: título, autor(es), año, categoría o descriptor, base de datos, tipo de documento, idioma, enfoque, relevancia, criterios de selección, metodología, resultados, discusión, conclusiones y enlace de acceso. La Figura 1 ilustra el proceso de selección de los artículos —desde la identificación inicial hasta la fase de cribado— que permitió construir la matriz y definir la elegibilidad final de los estudios incluidos en el análisis.

Figura 1*Diagrama de flujo PRISMA*

Fuente: Modificado de Page et al. (2021)

El proceso comenzó con la identificación de registros en cuatro fuentes: Google Scholar (n=22), SCOPUS (n=24), Dialnet (n=39) y SciELO (n=16), para un total declarado de 81 referencias antes del cribado. En esta fase preliminar se eliminaron 14 duplicados, quedando 67 registros únicos para evaluación inicial.

El cribado a nivel de título y palabras clave condujo a la exclusión de 20 registros por falta de pertinencia temática explícita con la pregunta de investigación. De los 47 restantes, se intentó la recuperación del texto completo; no fue posible obtener dos reportes, de modo que 45 documentos pasaron a evaluación de elegibilidad con lectura en profundidad.

Durante la elegibilidad, se aplicaron de forma estricta los criterios predefinidos. Se excluyeron 3 documentos que, pese a contener los descriptores de búsqueda, no aportaban información sustantiva para responder la pregunta. En cuanto al alcance geográfico y de nivel educativo, se descartaron 10 investigaciones y 2 documentos de política por no centrarse en educación inicial, básica y/o media. Además, se excluyeron 4 investigaciones por no haber sido realizadas en Colombia. No se registraron exclusiones por idioma distinto de español o inglés, ni por

enfoques ajenos al campo educativo en esta etapa, de acuerdo con el diagrama PRISMA. Tras estas depuraciones, el conjunto final incluyó 26 estudios para el análisis cualitativo y la síntesis.

Resultados y Discusión

Los resultados de la revisión sistemática permitieron reconocer un conjunto de barreras que, desde diferentes dimensiones, condicionan la consolidación de la educación inclusiva en Colombia. A partir del análisis comparativo de las 26 investigaciones seleccionadas, los hallazgos fueron agrupados en seis categorías temáticas que permiten comprender la interacción entre factores institucionales, pedagógicos, normativos y socioculturales. En este apartado se presentan inicialmente dichas categorías y, posteriormente, se desarrolla su discusión a partir de los aportes y coincidencias identificados en la literatura revisada, con el propósito de interpretar los principales desafíos que enfrenta la inclusión educativa en el contexto colombiano.

Tabla 3

Retos y desafío de la educación inclusiva en Colombia

Categoría	Subcategoría	Descripción	Fuentes
Falta de Recursos y Condiciones Institucionales	Recursos materiales y financieros	Muchas escuelas no cuentan con la estructura física necesaria para permitir la libre movilidad y el acceso de personas con diversidad funcional, lo que constituye un riesgo para la autonomía de los estudiantes	(Acosta-Escobar et al., 2018; Álvarez et al., 2021; Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; Mosquera, 2018; Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023; Marchena Vargas, 2025; Marulanda & Collazos Aldana, 2024; Correa Montoya et al., 2019; Restrepo García et al., 2024)
	Infraestructura accesible	Las instituciones educativas a menudo carecen de recursos adecuados, materiales didácticos, tecnologías especializadas y presupuestos suficientes para la implementación de prácticas inclusivas. Esto es especialmente crítico en contextos rurales	(Acosta-Escobar et al., 2018; González Pineda, 2024; Marchena Vargas, 2025; Ortega Muñoz & Benavides de Vega, 2023; Restrepo García et al., 2024; Villalba Pacheco, 2023)
	Capacitación inadecuada	Existe una falta significativa de formación continua y	

		especializada de los docentes en estrategias de educación inclusiva, adaptación curricular, y uso de tecnologías para atender la diversidad	(Acosta-Escobar et al., 2018; Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; González Pineda, 2024; Gutiérrez Ríos et al., 2023a; Henao Gaona, 2023; Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023; Marchena Vargas, 2025; Marulanda & Collazos Aldana, 2024; Ortega Muñoz & Benavides de Vega, 2023; Restrepo García et al., 2024)
Formación y Conocimiento Docente	Conocimiento limitado de políticas	Los docentes a menudo tienen un conocimiento parcial o insuficiente de decretos clave como el 1421 de 2017, los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	(Marulanda & Collazos Aldana, 2024; Sánchez Vergel, 2025)
	Actitudes y creencias	Las falsas creencias y actitudes negativas de los maestros pueden generar escenarios de segregación y marginación, afectando las prácticas pedagógicas	(Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023; Marchena Vargas, 2025; Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021)
	Currículo homogéneo	El modelo educativo tradicional colombiano ha sido predominantemente homogeneizador, lo que dificulta responder a las diferencias individuales y las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes	(Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; González Pineda, 2024; Ortega Muñoz & Benavides de Vega, 2023; Sánchez Vergel, 2025)
Rigidez Curricular y Falta de Adaptabilidad	Dificultad en ajustes razonables	La implementación de ajustes razonables y la flexibilización curricular, aunque exigidas por	(Acosta-Escobar et al., 2018; Álvarez et al., 2021; Mosquera, 2018; González Pineda, 2024; Restrepo García et al., 2024)

		la normativa, presentan desafíos significativos	
Brechas en la Implementación de Políticas	Disparidad entre legislación y práctica	Existe una distancia notable entre los marcos normativos robustos y su aplicación efectiva en las instituciones educativas	(Acosta-Escobar et al., 2018; Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; Beltrán Villamizar et al., 2015; Burbano Díaz, 2020; Correa Álzate, 2023; Correa et al., 2018; González Pineda, 2024; Gutiérrez Ríos et al., 2023a; Henao, 2023; Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023; Marulanda & Collazos Aldana, 2024; Villalba Pacheco, 2023)
	Falta de coordinación	La ausencia de una política coherente que articule acciones concretas y recursos suficientes resulta en prácticas fragmentadas e ineficaces	(Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025)
	Monitoreo y seguimiento	Los planes de implementación progresiva requieren diagnósticos locales y un monitoreo diferenciado para abordar las brechas en cada territorio	(Correa et al., 2018; Correa Montoya et al., 2019)
Percepciones y Estigmatización Social	Discriminación y exclusión	El rechazo por edad, procedencia, género, situación de pobreza o diversidad funcional sigue siendo un motor de conflicto en el contexto escolar	(Acosta-Escobar et al., 2018; Burbano Díaz, 2020; González Pineda, 2024; Gutiérrez Ríos et al., 2023a; Henao, 2023; Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023; Marchena Vargas, 2025; Marulanda & Collazos Aldana, 2024; Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021; Restrepo García et al., 2024)

Concepto limitado de inclusión	A menudo, la inclusión se asocia exclusivamente con la atención a la discapacidad o necesidades educativas especiales, en lugar de una visión más amplia de la diversidad humana	(González Pineda, 2024; Gutiérrez Ríos et al., 2023a; Henao Gaona, 2023; Ortega Muñoz & Benavides de Vega, 2023; Restrepo García et al., 2024)
Desigualdades sociales	Las profundas desigualdades sociales y culturales en Colombia (clasismo, estratificación, brechas socioeconómicas) dificultan el ejercicio pleno de las políticas inclusivas	(Henao Gaona, 2023; Villalba Pacheco, 2023)

Falta de Recursos y Condiciones Institucionales

La implementación efectiva de la educación inclusiva en Colombia, a pesar de contar con un sólido andamiaje legal (Correa Montoya et al., 2019; Guevara y Vélez, 2020, como se cita en Henao, 2023) se ve obstaculizada por la persistente falta de recursos y condiciones institucionales adecuadas (Correa Álzate, 2023; González Pineda, 2024; Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023). Esta problemática constituye una barrera estructural ampliamente reconocida en la literatura (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025). El desafío reside en trascender la mera existencia de políticas para garantizar su materialización en la práctica cotidiana.

Una de las principales limitantes para consolidar prácticas inclusivas es la carencia de recursos suficientes para ejecutar las estrategias requeridas. Esto incluye la provisión de equipos técnicos, materiales didácticos especializados, y la capacitación docente.

El principio de progresividad exige que la disponibilidad de recursos para asegurar la calidad y pertinencia educativa sea planeada estratégicamente, y que la argumentación de la falta de recursos no sea un impedimento para el goce de los derechos (Correa Álzate, 2023). Sin embargo, la realidad institucional demuestra que los recursos asignados no siempre son claros o suficientes. En instituciones de Caicedonia, Valle del Cauca, se evidenció que no existía claridad sobre la forma de invertir los recursos destinados a la atención de la diversidad funcional, ni se registraba vigilancia estatal para asegurar que estos se destinaran a mejoras de infraestructura o equipos (Acosta-Escobar et al., 2018). Un hallazgo similar se da en Bucaramanga y su área metropolitana, donde los docentes indican que no cuentan con materiales específicos para las necesidades educativas especiales (Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023).

La escasez de recursos se agudiza en los contextos rurales, donde los docentes manifiestan que a menudo deben usar sus propios medios, ya que las escuelas unitarias carecen de financiación adecuada (Restrepo García et al., 2024). Esta situación contrasta con las demandas del Decreto 1421 de 2017, que enfatiza la dotación de materiales pedagógicos, didácticos y tecnológicos accesibles (Larrot Medrano & Uribe Rodríguez, 2023).

A pesar de que entidades territoriales como Bogotá reciben una alta concentración de recursos y hacen una mayor inversión local que otras ETC (entidades territoriales certificadas en educación) (Correa Montoya et al., 2019), la falta de apoyos suficientes puede llevar a situaciones de “inclusión forzada” donde las instituciones con experiencia son sobrecargadas sin recibir recursos adicionales, mientras que otras continúan excluyendo (Correa Montoya et al., 2019). Por lo tanto, se necesita una política que articule acciones concretas y recursos suficientes para evitar prácticas fragmentadas (Acosta-Escobar et al., 2018).

La accesibilidad de la infraestructura es un componente esencial del derecho a la educación (Tomasevsky, 2004 como se cita en Acosta-Escobar et al., 2018). No obstante, la sociedad colombiana, y por ende sus instituciones educativas, están mayormente organizadas para satisfacer a una población no discapacitada (Álvarez et al., 2021), lo que se traduce en barreras físicas que limitan la participación plena y efectiva del estudiantado.

Tras la expedición del Decreto 1421 de 2017, las instituciones se han visto obligadas a reformar sus modelos educativos, incluyendo transformaciones en la infraestructura (Arbeláez Álvarez et al., como se cita en Álvarez et al., 2021). No obstante, el desafío de la infraestructura inaccesible sigue siendo crítico, particularmente en entornos rurales (Restrepo García et al., 2024). La infraestructura es un elemento central que da forma al currículo y a las prácticas docentes (Mosquera, 2018), por lo que la garantía de la educación inclusiva exige que el Estado y la sociedad aseguren los medios, recursos y escenarios necesarios para el aprendizaje y la permanencia (Mosquera, 2018). La eliminación de estas barreras es un elemento indispensable para el desarrollo del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la flexibilidad curricular (Correa et al., 2018).

Formación y Conocimiento Docente

La implementación de la educación inclusiva en Colombia enfrenta desafíos significativos relacionados con la preparación, las creencias y el conocimiento normativo del profesorado, factores que inciden directamente en la garantía del derecho a la educación de los estudiantes con diversidad funcional (Correa Montoya et al., 2019; Larrot Medrano & Uribe Rodríguez, 2023).

La formación inicial y continua de los docentes sigue siendo una de las principales debilidades para garantizar procesos inclusivos sostenibles. Diversas investigaciones señalan la escasez, discontinuidad y poca pertinencia de las estrategias de capacitación, lo que se traduce en prácticas fragmentadas y en resultados lentos en la consolidación de la inclusión educativa (Correa Montoya et al., 2019; Franco & Gómez, 2021). Ante la falta de metodologías y lineamientos

institucionales claros, muchos maestros improvisan o delegan la atención a la diversidad en otros actores, recurriendo incluso a figuras informales de apoyo como estudiantes tutores (Larrot Medrano & Uribe Rodríguez, 2023; Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021)(Acosta-Escobar et al., 2018; Correa Montoya et al., 2019). Esta ausencia de formación sólida genera sentimientos de temor e inseguridad (Larrot Medrano & Uribe Rodríguez, 2023; Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021), reforzando una barrera actitudinal que solo puede superarse mediante procesos formativos prácticos, reflexivos y continuos (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025). Asimismo, se evidencia que el principal obstáculo para la sostenibilidad de las estrategias inclusivas radica en la falta de recursos técnicos, didácticos y financieros (Correa Álzate, 2023).

El conocimiento de los principales instrumentos normativos —Decreto 1421 de 2017, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)— es parcial o superficial entre los docentes (Álvarez et al., 2021; Sánchez Vergel, 2025). Aunque existe cierta familiaridad con el PIAR, su aplicación suele limitarse al cumplimiento de un requisito administrativo y no a una verdadera adecuación pedagógica (Marulanda & Collazos Aldana, 2024). Este desconocimiento obstaculiza la implementación efectiva de las políticas inclusivas y refleja una brecha entre la normativa y la práctica educativa (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; Larrot Medrano & Uribe Rodríguez, 2023). Además, el dominio de la legislación tiende a concentrarse en los orientadores escolares o en el personal de apoyo pedagógico, lo que genera una distribución desigual de responsabilidades y reduce el protagonismo del docente de aula (Marulanda & Collazos Aldana, 2024).

Las actitudes y creencias del profesorado representan una barrera compleja para la inclusión, al reproducir prejuicios y prácticas excluyentes (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; Larrot Medrano & Uribe Rodríguez, 2023). Aunque la mayoría de los docentes expresa una disposición positiva hacia la diversidad (Marulanda & Collazos Aldana, 2024; Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021), persiste un imaginario que asocia la discapacidad con carencia, incompletitud o deficiencia (Gutiérrez Ríos et al., 2023a, 2023b). Esta visión lleva a considerar la atención a la diversidad como una tarea ajena al quehacer docente y propia de especialistas (Obando & Buelvas, 2022). En contraste, los profesionales con formación inclusiva conciben la discapacidad como potencialidad, lo que refleja un cambio paradigmático en construcción (Gutiérrez Ríos et al., 2023a). En consecuencia, la formación docente debe ir más allá de la transmisión de contenidos teóricos y enfocarse en la transformación de las creencias implícitas, afectivas y cognitivas que condicionan la práctica educativa (Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021; Sánchez Vergel, 2025).

Rigidez Curricular y Falta de Adaptabilidad

La rigidez curricular es identificada como una de las barreras estructurales más significativas que limitan la implementación efectiva de la educación inclusiva en el sistema

colombiano (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025). Este desafío se manifiesta en la persistencia de un modelo educativo tradicional, predominante y homogeneizador, que dificulta la respuesta a las diferencias individuales y a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiantado (Mosquera, 2018; González Pineda, 2024). Históricamente, el sistema educativo ha operado bajo un paradigma homogéneo y autoritario, diseñado en función de la “normalidad” (Acosta-Escobar et al., 2018; Ramírez Aristizábal et al., 2021), lo que resulta en currículos que carecen de un enfoque inclusivo y flexibilidad inherente (Larrotta Medrano & Uribe Rodríguez, 2023).

El currículo tradicional se caracteriza por su inflexibilidad, la cual se evidencia en planes, programas y metodologías rígidas que priorizan la transmisión de contenidos académicos fragmentados, alejándose de los enfoques críticos, flexibles y democráticos que requiere la educación actual (González Pineda, 2024; Ramírez Aristizábal et al., 2021). Esta rigidez curricular actúa como un obstáculo para la plena participación de los estudiantes, limitando su potencial y perpetuando procesos históricos de exclusión social (Acosta-Escobar et al., 2018). La educación tradicional, al estandarizar el aprendizaje, desatiende la diversidad y desalienta la creatividad pedagógica (Sánchez Vergel, 2025). La consecuencia de este enfoque es que el sistema se niega a flexibilizarse, exigiendo en cambio que la persona y la familia se adapten a las barreras existentes, bajo la amenaza de la exclusión (Acosta-Escobar et al., 2018; Mosquera, 2018). Es crucial entender que, para lograr la inclusión, el objeto de transformación debe ser el sistema educativo y no el estudiante (González Pineda, 2024).

La implementación de ajustes razonables y la flexibilización curricular representan un desafío significativo, a pesar de ser obligaciones normativas (Álvarez et al., 2021; Correa Álzate, 2023). Un mecanismo central en la política colombiana es el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), el cual se establece para materializar la inclusión (Álvarez et al., 2021; González Pineda, 2024). No obstante, su aplicación práctica presenta fallas, dado que muchos docentes poseen un conocimiento insuficiente o parcial sobre el PIAR y otras herramientas clave como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025).

Existe una marcada tensión en la práctica, pues aunque se exige la implementación del PIAR, los docentes a menudo carecen del tiempo y la capacidad para diseñar y aplicar adaptaciones curriculares efectivas (Molina 2015, como se cita en Ortega Muñoz & Benavides de Vega, 2023; Restrepo García et al., 2024). Esta dificultad se agrava en contextos rurales, donde la capacitación sobre PIAR se percibe como enfocada en el diligenciamiento de formatos más que en el desarrollo de estrategias pedagógicas pertinentes (Restrepo García et al., 2024).

La implementación efectiva de ajustes razonables exige que el currículo sea flexible, diverso y riguroso, lo que implica una adaptación profunda de la metodología, la evaluación y los recursos disponibles (Álvarez et al., 2021; Mosquera, 2018). El PIAR, por ejemplo, demanda un enfoque interdisciplinario y personalizado que, si no se cumple, resulta en un ejercicio administrativo formal que no garantiza el desarrollo pleno del estudiante, limitando el proceso a un cumplimiento técnico

en lugar de una comprensión profunda de la necesidad educativa (Sánchez Vergel, 2025). Superar esta barrera requiere transitar de un modelo de integración, donde el alumno se ajusta al sistema, a un modelo de inclusión que adapta el sistema a la diversidad del alumno (Acosta-Escobar et al., 2018; González Pineda, 2024).

Brechas en la Implementación de Políticas

La implementación de las políticas de educación inclusiva en Colombia continúa enfrentando obstáculos significativos, reflejando una brecha persistente entre los marcos legislativos ideales y la realidad operativa de los contextos escolares (Acosta-Escobar et al., 2018; Correa Álzate, 2023). A pesar de contar con un marco normativo robusto —que incluye la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017—, su aplicación efectiva sigue siendo limitada, constituyendo uno de los principales desafíos para alcanzar una inclusión educativa genuina (Correa Montoya et al., 2019; Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023).

Se evidencia una notable distancia entre la solidez del marco legal y su implementación real en las instituciones educativas (Acosta-Escobar et al., 2018; Correa et al., 2018; González Pineda, 2024). Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha diseñado políticas con propósitos inclusivos, en la práctica no ha asumido un liderazgo efectivo que garantice entornos escolares verdaderamente plurales (Acosta-Escobar et al., 2018). En consecuencia, muchas instituciones permanecen ancladas en un modelo de integración, en el que se acepta la presencia del estudiante con diversidad funcional sin modificar el sistema educativo para acogerlo plenamente (Acosta-Escobar et al., 2018; González Pineda, 2024).

Esta brecha entre norma y práctica se traduce en la ausencia de una educación inclusiva integral. Aunque el acceso está formalmente garantizado, no siempre se cumplen condiciones esenciales como la accesibilidad física, la adaptabilidad curricular o la participación activa del estudiante (Acosta-Escobar et al., 2018). Las barreras arquitectónicas son un ejemplo concreto: la falta de rampas, señalización táctil o infraestructura adecuada limita la autonomía y permanencia, especialmente en contextos rurales (Correa et al., 2018; Restrepo García et al., 2024).

La efectividad de las políticas inclusivas se ve debilitada por la escasa coordinación entre los distintos niveles del sistema educativo y por la insuficiencia de recursos. Esta desarticulación genera procesos fragmentados, discontinuos y con resultados limitados (Franco & Gómez, 2021). Además, la disponibilidad de recursos sigue siendo un obstáculo recurrente para la continuidad y sostenibilidad de las estrategias inclusivas (Correa Álzate, 2023).

Por ejemplo, la dotación tecnológica enviada por el MEN —como equipos especializados— suele permanecer subutilizada, ya que no se acompaña de la capacitación necesaria para el profesorado (Acosta-Escobar et al., 2018). A ello se suma la falta de claridad en la gestión financiera: algunos directivos escolares desconocen cómo invertir adecuadamente los fondos destinados a la atención de la diversidad funcional (Acosta-Escobar et al., 2018). Esta situación evidencia la

necesidad de un enfoque integral y coordinado que articule esfuerzos entre los actores institucionales y gubernamentales, evitando que las acciones se limiten a iniciativas aisladas de bajo impacto.

El éxito de las políticas inclusivas depende de la existencia de mecanismos eficaces de monitoreo y evaluación continua, aspecto que actualmente presenta deficiencias (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025). La falta de datos sistemáticos sobre los resultados de la implementación impide la toma de decisiones informadas y la mejora progresiva de las estrategias (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; Correa et al., 2018).

El Decreto 1421 de 2017, al exigir la formulación de Planes de Implementación Progresiva (PIP), ofrece una herramienta para el monitoreo y seguimiento de los avances, la cual debe ser usada para garantizar la implementación a nivel local y territorial (Correa et al., 2018; Correa Montoya et al., 2019). Sin embargo, en la práctica, existen falencias en la vigilancia y el control del uso de los recursos destinados a infraestructura o ayudas técnicas (Acosta-Escobar et al., 2018). Además, las entidades encargadas de caracterizar la diversidad funcional del estudiantado (según la Resolución 2565 de 2003) no siempre operan de manera efectiva en los municipios, lo que dificulta la identificación precisa de las barreras y la formulación de ajustes razonables individualizados (Acosta-Escobar et al., 2018).

Percepciones y Estigmatización Social

Las percepciones y la estigmatización social constituyen una de las barreras inmateriales más persistentes que dificultan el avance efectivo de la educación inclusiva en Colombia (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; Correa et al., 2018; Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023). Estos imaginarios, profundamente arraigados en la cultura, se traducen en barreras actitudinales que restringen la participación plena y significativa de los estudiantes, pese a la existencia de sólidos marcos normativos orientados hacia la inclusión.

Históricamente, la sociedad ha marginado y segregado a las personas que no se ajustan a los patrones dominantes de “normalidad” (Acosta-Escobar et al., 2018). Esta exclusión no se limita a la discapacidad física o cognitiva, sino que se extiende a factores como la edad, el origen étnico, el género o la condición socioeconómica, convirtiéndose en un foco de conflicto dentro del entorno escolar (Franco & Gómez, 2021). Los prejuicios racistas, sexistas y religiosos se perpetúan a través de discursos y prácticas cotidianas, reforzando mecanismos de discriminación estructural (Mosquera, 2018; Ramírez Aristizábal et al., 2021).

En el ámbito docente, estas actitudes se manifiestan de forma ambivalente. Si bien la mayoría de los maestros expresan disposición hacia la inclusión (Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021), persiste un imaginario que asocia la discapacidad con “carencia, incompletitud o deficiencia” (Gutiérrez Ríos et al., 2023a, 2023b; Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2023) enmarcándola dentro de un paradigma médico-clínico (Gutiérrez & Fernández, 2020 como se cita

en Gutiérrez Ríos et al., 2023a). Esta concepción genera sentimientos de temor e inseguridad entre los docentes, quienes tienden a delegar la atención a la diversidad funcional a especialistas o terapeutas, excluyéndose de dicha responsabilidad (Marulanda & Collazos Aldana, 2024; Obando & Buelvas, 2022). No obstante, algunos profesionales —en especial orientadores— adoptan una visión más positiva, reconociendo la discapacidad como “potencialidad” y no como limitación (Gutiérrez Ríos et al., 2023a, 2023b).

El concepto de educación inclusiva continúa abordándose de forma restringida, circunscrito principalmente a la atención de la discapacidad o de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Becerra Castro & Tamayo Corredor, 2025; Henao Gaona, 2023). Esta visión reducida se contrapone al enfoque propuesto por la (UNICEF, s.f.) que entiende la inclusión como una transformación profunda de los sistemas educativos para responder a la diversidad de todos los estudiantes

En el contexto colombiano, el Decreto 1421 de 2017 define la inclusión como un proceso permanente que reconoce las múltiples formas de diversidad —género, migración, etnia y condiciones socioeconómicas— y orienta sus esfuerzos a eliminar las barreras que impiden la participación plena (Correa Álzate, 2023; González Pineda, 2024). Sin embargo, esta concepción amplia se enfrenta a la persistencia de modelos de “educación especial” basados en el déficit individual, en lugar de enfoques que transformen el entorno escolar para adaptarlo a las necesidades de todos los estudiantes (Acosta-Escobar et al., 2018; Ainscow & César, 2006 como se cita en González Pineda, 2024).

La implementación de la educación inclusiva está profundamente condicionada por las desigualdades sociales y culturales que atraviesan el país (Muñoz, 2018 como se cita en Villalba Pacheco, 2023). Factores estructurales como el clasismo, la estratificación social y la pobreza extrema aumentan el riesgo de exclusión educativa (Acosta-Escobar et al., 2018). En territorios rurales y comunidades vulnerables, las familias enfrentan barreras económicas, de transporte y de acceso a servicios básicos, lo que limita la asistencia y permanencia escolar, priorizando la subsistencia diaria sobre la continuidad educativa (Gutiérrez Ríos et al., 2023a; Restrepo García et al., 2024).

Esta situación se agrava cuando confluyen otros factores de exclusión —como el género, la orientación sexual o la pertenencia étnica— que configuran formas de discriminación múltiple. Frente a ello, se hace necesario adoptar un enfoque educativo sustentado en la justicia social, que busque dismantelar las barreras interconectadas y promover una participación equitativa para todos los estudiantes (Burbano Díaz, 2020; Laverde, 2022 como se cita en González Pineda, 2024).

Conclusiones

La presente revisión sistemática de la literatura tuvo como propósito identificar los principales retos de la educación inclusiva en Colombia y analizar cómo la producción científica

reciente ha contribuido a su comprensión y abordaje. Los hallazgos obtenidos responden de manera directa a la pregunta de investigación, al mostrar que la inclusión educativa en el país continúa enfrentando barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales que impiden la consolidación de un sistema realmente equitativo. Estas evidencias confirman que el avance hacia la inclusión no depende únicamente de la existencia de políticas, sino de su efectiva materialización en la práctica escolar mediante transformaciones sostenidas en la gestión institucional, la formación docente y la cultura educativa.

En relación con la primera categoría identificada, la falta de recursos y condiciones institucionales, la revisión revela que las escuelas colombianas, especialmente en zonas rurales, carecen de infraestructura accesible, materiales didácticos adaptados y apoyos técnicos que garanticen la participación plena de todos los estudiantes. Este hallazgo no solo constata una brecha económica, sino que pone de relieve la desigualdad territorial que fragmenta el sistema educativo. De igual modo, la formación docente insuficiente y el conocimiento limitado de los marcos normativos —como el Decreto 1421 de 2017, el PIAR y el DUA— explican por qué la inclusión suele implementarse como un requisito formal y no como un proceso pedagógico transformador. Tales vacíos formativos condicionan la actitud del profesorado, que en muchos casos continúa asociando la discapacidad con carencia o dependencia. Así, los hallazgos responden al problema de investigación al evidenciar que los retos de la inclusión son tanto estructurales como simbólicos: dependen de recursos materiales, pero también de la disposición y comprensión de los actores educativos para traducir las políticas en prácticas reales.

La revisión también demuestra que la rigidez curricular constituye un obstáculo decisivo, al mantener modelos pedagógicos estandarizados que no reconocen la diversidad como principio organizador del aprendizaje. Las dificultades para aplicar ajustes razonables o diversificar las estrategias evaluativas revelan que el sistema educativo sigue centrado en la homogeneidad y no en la equidad. De este modo, los resultados no solo describen las barreras existentes, sino que explican por qué estas impiden alcanzar una inclusión genuina: porque el cambio se ha orientado hacia los estudiantes y no hacia la transformación del sistema. La pregunta de investigación se responde, por tanto, al evidenciar que el principal reto de la educación inclusiva en Colombia es estructural y cultural, más que normativo.

A ello se suman las brechas en la implementación de políticas y la falta de coordinación entre niveles institucionales, que reducen la efectividad de los programas inclusivos y reproducen prácticas fragmentadas. Los imaginarios sociales excluyentes, marcados por prejuicios de clase, género o discapacidad, perpetúan una cultura escolar que limita la participación y la permanencia de los estudiantes más vulnerables. Estas conclusiones indican que el desafío de la inclusión requiere una mirada intersectorial y sostenida en el tiempo, donde el Estado, las instituciones y las comunidades asuman responsabilidades compartidas para garantizar condiciones reales de equidad.

Aunque el estudio siguió protocolos de modelos probados en la literatura y aplicó criterios rigurosos de búsqueda y selección, presenta limitaciones. Los resultados se restringen a investigaciones en español e inglés, publicadas entre 2015 y 2025, y centradas en los niveles de educación inicial, básica y media. Esto reduce la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos o niveles educativos. Además, las diferencias en la calidad metodológica de las fuentes pueden haber condicionado la profundidad de los análisis comparativos. No obstante, estas limitaciones no afectan la validez interpretativa del estudio, pues los patrones identificados son consistentes entre las diversas investigaciones revisadas.

A partir de los hallazgos y de las brechas detectadas, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en tres direcciones. En primer lugar, estudios empíricos que evalúen el impacto de las políticas inclusivas a nivel local, especialmente en contextos rurales y de alta vulnerabilidad. En segundo lugar, investigaciones que integren metodologías mixtas para relacionar percepciones docentes, prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje en entornos diversos. Finalmente, análisis comparativos internacionales que permitan situar la experiencia colombiana dentro de los modelos globales de inclusión y orientar la formulación de políticas más coherentes y sostenibles.

En conjunto, esta revisión demuestra que la inclusión educativa en Colombia continúa siendo más un ideal normativo que una práctica consolidada. Alcanzarla exige un cambio de paradigma: pasar de una educación que integra a quien se adapta al sistema a una que transforma el sistema para todos.

Conflicto de Intereses y Agradecimientos

No tenemos conflictos de intereses que reportar.

Referencias

- Acosta-Escobar, L. A., Lugo-Morales, J. M., & Solano-Cárdenas, F. J. (2018). Educación inclusiva en las Instituciones Educativas de Caicedonia-Valle del Cauca. *Prospectiva*, 113-140. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.5967>
- Álvarez, M. C. A., Acevedo, J. F. V., & Reyes, P. A. P. (2021). Capítulo 4 Retos de la educación inclusiva en Colombia: Un estudio de la política. En *E intervención social*. repository.upb.edu.co. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8796/Dinamicas%20socioculturales.pdf?sequence=1&fbclid=IwAR2ximRMWqgnlpZl1pXHLr1sJBFPxCX82Iry0YbdJqEqtLAbd6vtpa4FuCE#page=132>
- Becerra Castro, J. C., & Tamayo Corredor, C. E. (2025). La Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Colombia: Barreras, Desafíos y Estrategias. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social*, 4(7), 34-52.

- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2), 57-72. SciELO Colombia. <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Burbano Díaz, C. (2020). Observatorio de educación inclusiva–OEI. En *Proyección e Innovación Social* (Vol. 2, pp. 89-101). Universidad Santiago de Cali. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7634751>
- Correa Álzate, J. I. (2023). Principio de progresividad y no reversibilidad en educación inclusiva para población con discapacidad en Colombia. *Prax. Saber*, 14(39), 1. SciELO Colombia. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.15781>
- Correa Montoya, L., Duarte, J., Rúa, J., Bustacara, I., Giraldo, C., & ... (2019). *Escapar de la exclusión: Avances y retos de la educación inclusiva en Bogotá (Colombia)*. DescLAB.
- Correa, L., Rúa, J., & Valencia, M. (2018). *Panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. Escuela Para Todos.
- Franco, J., & Gómez, G. D. (2021). Literatura e inclusión: Influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia. *Rev. Interam. Bibliot*, 44(2). SciELO Colombia. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e335710>
- González Pineda, L. F. (2024). *Construir currículos inclusivos a partir de la transformación de las prácticas: Un camino para favorecer proyectos educativos con enfoque inclusivo* (Doctoral dissertation, Universidad de los Andes (Colombia)). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=346499>
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0. <https://doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez Ríos, Y., Pineda Robayo, A. del R., & Castro Álvarez, L. (2023a). A Pedagogical Outlook on How Disability and Inclusive Education are Perceived in Educational Rural Contexts. *IJNE: International Journal of New Education*, 12, 103-121.
- Gutiérrez Ríos, Y., Pineda Robayo, A. del R., & Castro Álvarez, L. (2023b). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía. *IJNE: International Journal of New Education*, 12, 179-194.
- Gutiérrez, M. C., Ríos, A. R., Calero, C., Fernández-Medina, E., & Piattini, M. (2005). Análisis y revisión de la literatura en el contexto de proyectos de fin de carrera: Una propuesta. *Revista Sociedad Chilena de Ciencia de la Computación*, 6(1).
- Henao Gaona, A. E. (2023). Revisión sistemática: Educación inclusiva como macro concepto en el contexto Colombiano. *Boletín Redipe*, 12(5), 97-111.
- Henao, L. C. (2023). Los retos de la Educación inclusiva y los horizontes de la divulgación de nuevas narrativas. En *Revista Lasallista de Investigacion* (Vol. 20, Número 1, pp. 5-6). <https://doi.org/10.22507/rli.v20n1e>
- Larrotta Medrano, D. K., & Uribe Rodríguez, A. F. (2023). Challenges and realities of the teaching role in functional diversity: Colombian school contexts: Challenges in inclusive education and teacher

- training. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional De Humanidades*, 16(3), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- Marchena Vargas, A. S. (2025). Transformando aulas: Prácticas pedagógicas para necesidades educativas especiales, NEE. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(2), 424-440.
- Marulanda Páez, E., & Sánchez Vallejo, A. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349.
- Marulanda, E., & Collazos Aldana, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicol. caribe*, 41(3), 3-3.
- Mosquera, H. E. F. (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital. *Premio a la Investigación e Innovación Educativa*, 17.
- Obando, J. J. G., & Buelvas, D. O. (2022). *El laboratorio didáctico, fuente esencial para fracturar barreras de exclusión: Educación inclusiva*. *Human Review: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 13(3). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4032>
- Ortega Muñoz, B., & Benavides de Vega, L. (2023). *Inclusión educativa de niños y niñas con dificultades del aprendizaje de dos instituciones educativas de Santa Marta, Colombia*. Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Ramírez Aristizábal, F. M., Oswaldo Aristizábal, L., & Karolina Latorre, K. (2021). Prácticas, discursos y saberes: Una mirada a la educación inclusiva desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 8(2), 193-200.
- Restrepo García, P. A., Díaz Muriel, A. P., & Cuartas Ortiz, D. (2024). Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 55(4), 87-112.
- Sánchez Vergel, H. H. (2025). Barreras pedagógicas y aplicación del PIAR: Saberes y prácticas docentes en una institución educativa de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(2), 66-79.
- UNICEF. (s. f.). *Hacia la educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Recuperado 21 de octubre de 2025, de <https://www.unicef.org/lac/hacia-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>
- Villalba Pacheco, S. S. (2023). Reflexionar la escuela desde la diversidad: La Atención a La Población con Discapacidad en El Marco de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(6), 321-337.