Desafíos y estrategias para una educación inclusiva eficaz en educación básica y universitaria: una revisión de revisiones sistemáticas

Willam Ruiz Coronado Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Franco Carrasco Soto Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

Los artículos originales sobre inclusión proporcionan evidencia científica sobre diversos aspectos específicos de esta en el campo educativo. En la última década se ha incrementado el número de estudios de revisión sistemáticas sobre educación inclusiva que han abordado temas desde la evolución de su conceptualización hasta aspectos de su aplicación en estudiantes con discapacidades y sin discapacidad. Sin embargo, no se ha sistematizado estos estudios para identificar los desafíos y estrategias que presenta su implementación en las instituciones educativas. Para llenar este vacío de información, se planteó como objetivo identificar si hay diferencias entre los desafíos y estrategias de implementación de la educación inclusiva entre los niveles de educación básica y universitaria. Para cumplir tal objetivo se realizó una revisión de revisiones sistemáticas que incluyeran en el título la palabra clave educación inclusiva. Para garantizar la rigurosidad metodológica se usó el protocolo PRISMA 2020 y las bases de datos ERIC, Web of Science y Scopus. Mediante ecuación de búsqueda se recuperarán 95 revisiones sistemáticas, de las cuales se seleccionaron 21, a través de los criterios de fecha de publicación (2020 a 2025), idioma (inglés y español) y rigor metodológico (protocolo PRISMA). Los resultados muestran que la inclusión está en construcción en el sistema universitario y que los principales desafíos para su implementación efectiva son las condiciones institucionales, la formación y prácticas del profesorado y culturales. En contraste los desafíos que enfrenta la educación básica son de carácter estructural, económico, pedagógico, y actitudinal. En cuanto a las estrategias para una inclusión eficaz, se ha evidencia en el sistema universitario, formación docente continua, diseño pedagógico flexible, integración tecnológica, colaboración institucional y políticas educativas; en tanto que, en el nivel de educación básica, requiere tanto de estrategias de inversión, pedagógicas y organizativas que integren la dimensión tecnológica, formativa, legislativa y social. En el estudio se concluye que los desafíos y estrategias para implementar la educación inclusiva presentan puntos de convergencia, pero también diferencias sustantivas según el nivel educativo.

Introducción

La educación inclusiva ha permitido que las instituciones educativas puedan concebirse como centros de la transformación social, cuyo quehacer debe basarse en procesos de enseñanza-aprendizaje más equitativo y democráticos (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). Su propósito es garantizar que los alumnos, independientemente de sus diversas condiciones, accedan y participen en entornos regulares de aprendizaje, donde predominen la equidad y el respeto por sus derechos. Ahora bien, este nuevo accionar se ha hecho explícito en normativas internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, especialmente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que exhorta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Naciones Unidas, 2015).

Pese a este nuevo marco teórico y normativo que respalda la educación inclusiva, su aplicación ha hecho visible diversos obstáculos que impiden una puesta en práctica efectiva. En la educación básica, dichos desafíos están relacionados con la resistencia de los docentes al cambio educativo, el escaso presupuesto y las carencias en infraestructura y materiales (Florian & Black-Hawkins, 2011; Loreman, 2017). En el ámbito de la educación superior, los obstáculos se vinculan con la limitación tecnológica, el diseño curricular y la insuficiente formación docente (Muñoz-Oyarce, 2021; Vrooman & Coenders, 2020; Moriña, 2017; Stentiford & Koutsouris, 2021). Tales barreras exigen estrategias de implementación avaladas por la evidencia científica para reducir las brechas existentes. Asimismo, resulta relevante determinar si los desafíos y estrategias pueden variar sustancialmente según el nivel educativo en el que se implementen.

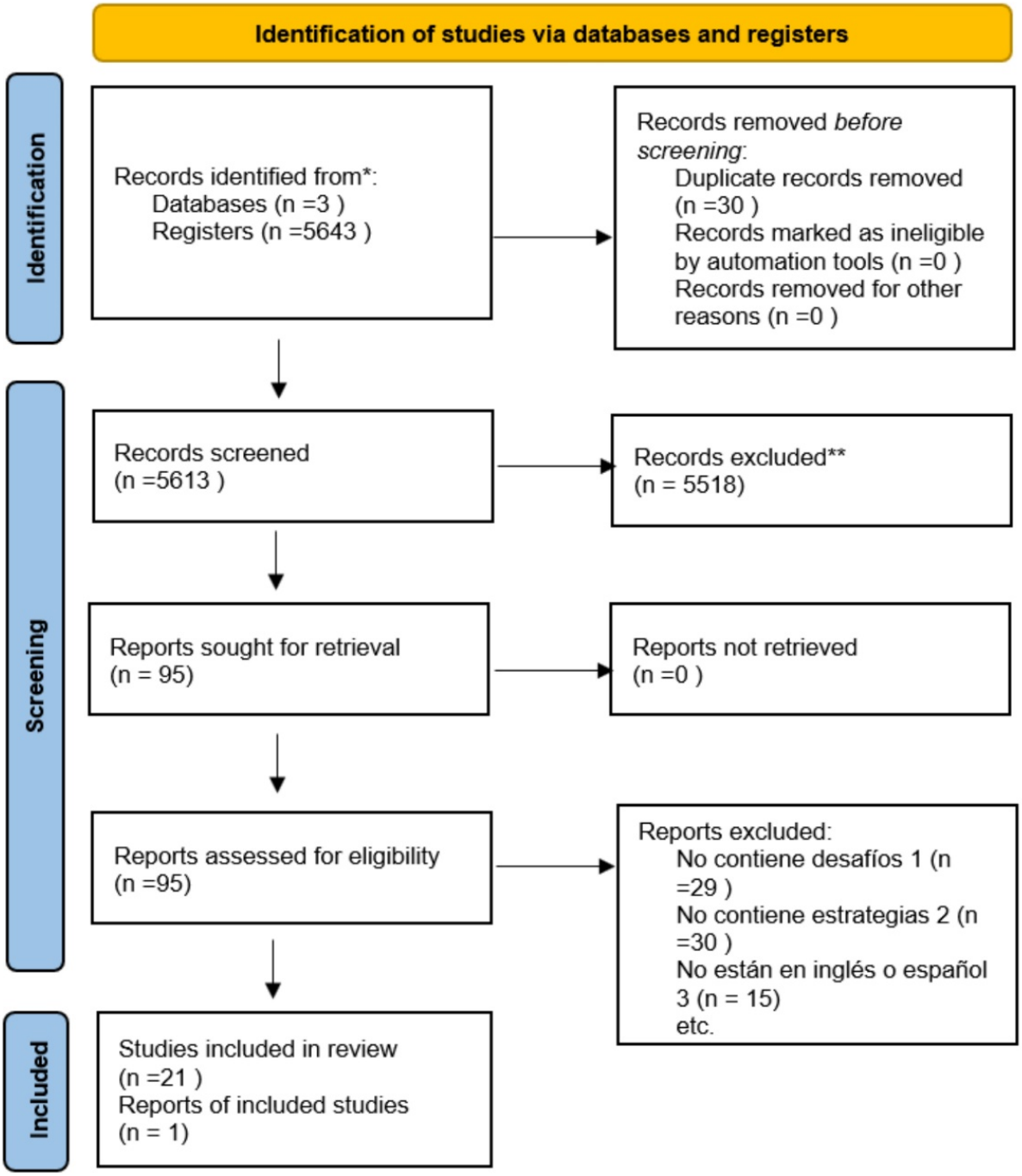
Al revisar la literatura científica especializada sobre educación inclusiva en las principales bases de datos (Education Resources Information Center [ERIC], Web of Science [WoS] y Scopus), se observa un número creciente de artículos originales, así como de revisiones sistemáticas de la literatura (Page et al., 2021). En este campo, las principales revisiones sistemáticas evaluadas han sistematizado información sobre la formación y percepciones de los docentes respecto a la inclusión (Waitoller & Artiles, 2013; Altes et al., 2024; Paz-Maldonado, 2020), sobre el uso de tecnología (Bong & Chen, 2024; García et al., 2024), sobre políticas coherentes con esta modalidad de educación (Oswal et al., 2025) y otros aspectos, aunque, en su gran mayoría, se enfoquen en estudiantes con discapacidad. No obstante, el conocimiento sobre los desafíos y las estrategias para la eficaz implementación de la educación inclusiva se presenta de manera fragmentada, lo que justifica su sistematización a partir de los estudios disponibles.

El vacío existente de sistematizaciones sobre desafíos y estrategias de implementación en educación inclusiva evidencia la necesidad de investigaciones basadas en la técnica over review (Pollock et al., 2021). Por esta razón, el presente estudio se propone identificar si existen diferencias entre los desafíos y las estrategias de implementación de la educación inclusiva en la educación básica y universitaria, mediante una revisión de revisiones sistemáticas publicadas entre 2020 y 2025. Desde esta perspectiva, se espera que los resultados no solo aporten a la comunidad científica, sino que también brinden elementos importantes para la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas, la gestión institucional y las prácticas pedagógicas.

Materiales y métodos

El diseño de investigación es de tipo documental. La unidad de análisis son revisiones sistemáticas de la literatura sobre educación inclusiva. La muestra estuvo limitado a estudios realizados en los niveles educativos básico y universitario, publicados en el periodo comprendido entre enero 2020 a julio del 2025. La búsqueda de las revisiones sistemáticas pertinentes para el estudio se realizó en tres bases de datos (ERIC, Web of Science y Scopus) mediante palabras claves y operadores booleanos. La fórmula de búsqueda utilizada de manera general en las tres bases de datos fue: (“inclusive education” AND (“systematic review” OR review)) en el campo de búsqueda “Título de la fuente”. Esta fórmula se adaptó a la sintaxis específica de cada base de datos. Además, la estrategia se complementó con una búsqueda manual en las listas de referencias de los estudios incluidos, con el fin de identificar revisiones adicionales relevantes.

Figura 1
Flujograma PRISMA de la búsqueda y selección de artículos de revisión sistemática de la investigación



Nota: Figura elaborada con ayuda de Page MJ, et al. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71.This work is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Selección de estudios

El proceso de selección se realizó en tres fases consecutivas: (1) eliminación de duplicados; (2) screening de títulos y resúmenes aplicando los criterios de elegibilidad; y (3) evaluación de texto completo. Dos investigadores realizaron de forma independiente las fases 2 y 3, resolviendo las discrepancias mediante consenso.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Revisiones sistemáticas publicadas entre 2020 y 2025	Revisiones no sistemáticas (literatura narrativa, ensayos)
Estudios enfocados en educación básica o universitaria inclusiva	Estudios centrados en otros niveles (preescolar, posgrado)
Revisiones con protocolo PRISMA o metodología explícita	Artículos sin rigurosidad metodológica declarada
Publicados en inglés o español	Publicaciones en otros idiomas

Nota: Esta tabla fue de elaboración propia, muestra los criterios de inclusión y exclusión considerados dentro de la selección de documentos.

Confiabilidad entre evaluadores

Dos investigadores realizaron de forma independiente las tres fases. En la fase uno, cada evaluador, durante un periodo de tres meses y utilizando los criterios de inclusión y exclusión, obtuvo los registros requeridos de manera independiente. El mismo procedimiento se aplicó en la fase 2. Para determinar los registros a procesar en la fase tres, se utilizó el coeficiente Kappa de Cohen, obteniéndose valores de 0,8 y 0,9 para las fases 1 y 2, respectivamente, lo que expresa un acuerdo casi perfecto. Finalmente, las discrepancias entre los evaluadores se resolvieron mediante consenso.

Análisis de los datos

Para la extracción de datos se diseñaron matrices estandarizadas en Excel, que incluyeron las siguientes variables: autores, año, objetivo, bases de datos consultadas, número de estudios primarios incluidos, nivel educativo focalizado, principales desafíos identificados, estrategias propuestas y limitaciones reportadas. El análisis de los datos siguió un enfoque de síntesis temática y comparativa.

Resultados

Desafíos para una educación inclusiva en el nivel de educación universitaria

La implementación de la educación inclusiva en el nivel universitario ha mostrado, según la literatura, fuertes obstáculos que se pueden categorizar en estructurales, pedagógicos y culturales. En todos los casos, se destaca la necesidad de transformar la cultura institucional y pedagógica universitaria (Stentiford & Koutsouris 2021; Qi & Ha 2023). Asimismo, se hace énfasis en situar al profesorado como agente clave (Pérez, 2023; Qi & Ha 2023; Altes et al., 2024; Oswal et al., 2025).

Entre los desafíos con mayor respaldo empírico se identifican cuatro áreas principales. El primero está relacionado con las condiciones institucionales, caracterizadas por la falta de políticas

sostenidas, barreras de gestión, infraestructura inaccesible y escasez de recursos y apoyos (Zaki & Ismail, 2021; Bong & Chen, 2024; Khalil et al., 2024; Oswal et al., 2025;). El segundo grupo de desafíos se refiere a la formación y prácticas del profesorado, donde se señala la insuficiente capacitación inicial y continua en inclusión, la baja competencia digital, el desconocimiento de marcos legales y la resistencia a modificar sus prácticas pedagógicas (Paz-Maldonado, 2020; Soriano et al., 2024; Trujillo et al., 2025; Salas et al., 2023). El tercero tiene que ver con las perspectivas culturales, en las que predomina una visión reduccionista o medicalizada de la inclusión, acompañada de estigmas, prejuicios y ausencia de una definición clara a nivel institucional (Paz-Maldonado & Flores-Girón, 2021; Stentiford & Koutsouris, 2021). Finalmente, el cuarto desafío se relaciona con la escasa producción académica sobre prácticas inclusivas efectivas, la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales y el uso limitado de TIC como herramientas de accesibilidad (Pérez, 2023; Bong & Chen, 2024).

Estos resultados evidencian que, a nivel universitario, la educación inclusiva constituye un discurso retórico más que una práctica transformadora. Si la cultura y las prácticas específicas no se articulan de manera sistemática, no es posible disminuir dicha brecha.

Estrategias de implementación eficaz en educación universitaria

Las diversas estrategias identificadas en las fuentes revisadas se han agrupado en cuatro categorías fundamentales: formación docente, diseño pedagógico, integración tecnológica y colaboración institucional y políticas educativas, aunque estas categorías pueden variar según el contexto. Además, existe consenso sobre su relevancia transversal para alcanzar una educación verdaderamente inclusiva.

Los resultados del estudio muestran que considerar la formación docente en competencias inclusivas constituye una estrategia clave para la implementación de la educación inclusiva, como se evidencia en los trabajos de Altes et al. (2024) y Paz-Maldonado (2020). Otro hallazgo importante, mencionado en esta línea por ambos autores, es que tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado deben tener como eje transversal la competencia inclusiva. Esta estrategia, según los resultados obtenidos, ha demostrado ser efectiva, puesto que vincula la teoría con la experiencia práctica. Además, se encontró que esta estrategia ha permitido a las universidades que la aplicaron reducir las barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las estrategias basadas en diseños pedagógicos flexibles, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), junto con metodologías de aprendizaje activo y la aplicación de evaluaciones adaptadas al nivel de aprendiza del estudiante, los resultados indican que estas estrategias son apropiadas para fomentar la inclusión en el aprendizaje. Dan testimonio de ello los estudios de Pérez (2023) y Stentiford & Koutsouris (2021).

Un tercer resultado obtenido en el estudio corresponde a las estrategias basadas en la tecnología. Según los hallazgos, esta estrategia tiene protagonismo en la inclusión para el aprendizaje y asistencia a las discapacidades. Asimismo, según las fuentes consultadas, estas potencian la motivación y autonomía de los estudiantes (Bong y Chen, 2004; García et al., 2024; Soriano et al., 2024; Khalil et al., 2024; Oswal et al., 2025).

Finalmente, los resultados obtenidos sobre la estrategia que garantiza una estructura institucional clara y políticas explícitas de inclusión, que alineen la acción con principios de justicia social, evidencian que, sin un marco institucional sólido, las demás estrategias, incluso las mejores estrategias pedagógicas, corren el riesgo de no tener impacto sostenido en el tiempo. Tales hallazgos se han identificado en los estudios de Paz-Maldonado y Flores-Girón (2021), Stentiford y Koutsouris (2021) Oswal et al. (2025) Pérez (2023).

En conjunto, las estrategias registradas demuestran profundidad y solidez académica, destacando la evidencia empírica que respalda la formación y el diseño pedagógico, la integración tecnológica,

la colaboración institucional y las políticas educativas, haciendo notar que incluso las mejores estrategias pueden variar, pero sin perder su relevancia.

Desafíos para una educación inclusiva en el nivel de educación básica

Las coincidencias halladas en las revisiones sistemáticas centradas en la educación básica inclusiva indican que dicha educación enfrenta desafíos principalmente de carácter estructural, económico, pedagógico, y actitudinal. En conjunto, los estudios señalan que la falta de recursos, la escasa preparación docente y la persistencia de estigmas culturales limitan la construcción de entornos verdaderamente inclusivos (Samaniego et al., 2025; Balikci et al., 2025; Haziqah et al., 2021; Gierczyk et al., 2021).

Los desafíos más recurrentes en el plano estructural y económico incluyen la insuficiente inversión pública, la desigualdad en el acceso a dispositivos y conectividad, así como la ausencia de infraestructura adecuada y servicios de apoyo especializados. Además, la accesibilidad estructural y material que existe dentro de las instituciones aún se encuentra en desarrollo, lo que dificulta la atención a estudiantes con necesidades especiales. También se identifica la escasez de equipamiento institucional adecuado para diagnosticar y atender a los estudiantes (Delica et al., 2023; Delgado & Pegalajar, 2022; Rademaker et al. 2020; Genovesi et al., 2022; Lacruz & Tarraga., 2021). En el apartado pedagógico, la literatura resalta la falta de formación inicial y continua de los docentes en inclusión, tanto en lo relativo a marcos legales como en el uso pedagógico de la tecnología. Se evidencia un déficit en la capacidad para adaptar metodologías y evaluaciones a la diversidad, así como un desconocimiento de las características y potencialidades de estudiantes con discapacidades o doble excepcionalidad. La falta de formación y supervisión de las practicas del profesorado dentro de la escuela dificulta una real adaptación y aplicación de prácticas inclusivas (Haziqah et al., 2021; Miyauchi, 2020; Gierczyk et al., 2021; Delica et al., 2023; Pedraza, 2025). Finalmente, los desafíos actitudinales y culturales incluyen la presencia de prejuicios, la baja autoeficacia del profesorado y la resistencia hacia metodologías innovadoras, lo que refuerza modelos integradores más que inclusivos (Samaniego et al., 2025; Miyauchi, 2020). Se acota la reacción que se toma ante las tecnologías es, aun, la de herramientas dificultosas a nivel de uso, siendo consideradas como distractores (Gierczyk et al., 2021). Por otro lado, se documentan actitudes negativas o escépticas frente a estudiantes con necesidades educativas diversas, expresadas en prácticas de invisibilización, derivación a servicios externos o falta de reconocimiento de sus talentos y habilidades. También se observa una falta de sensibilidad hacia la diversidad cultural y funcional, tanto por parte del profesorado como de los padres (García et al., 2024; Gallego et al. 2020).

Estos hallazgos permiten corroborar que la inclusión educativa en nivel básico aún se topa con un muro que limitaciones sistemáticas, formativas y actitudinales que impiden una real consolidación de la inclusión de estudiantes con necesidades.

Estrategias para una educación inclusiva en el nivel de educación básica

Las revisiones sistemáticas coinciden en destacar que la educación inclusiva en la educación básica requiere tanto de estrategias de inversión, pedagógicas y organizativas que integren la dimensión tecnológica, formativa, legislativa y social. Se resalta la centralidad del profesorado como agente clave para transformar la práctica educativa, mediante una formación inicial y continua que incorpore competencias digitales, interculturales y pedagógicas adaptadas a la diversidad del alumnado (Balikci et al., 2025; García et al., 2024; Delica et al., 2023).

Un primer grupo de coincidencias se relaciona con las estrategias pedagógicas y curriculares. Las revisiones enfatizan la necesidad de diseñar contenidos accesibles y apoyados en tecnologías inclusivas, tales como lectores de pantalla, dispositivos braille, mobile learning y materiales didácticos adaptados, que permitan atender a estudiantes con discapacidad visual, auditiva o motora (Samaniego et al., 2025; Miyauchi, 2020; Delgado & Pegalajar, 2022). Igualmente, se

subraya la importancia de metodologías activas, explícitas y colaborativas que fomenten la empatía, el respeto y la convivencia, integrando propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y actividades que promuevan la resiliencia, el juego y la educación emocional (Gallego et al., 2020; García et al., 2024; Pedraza, 2025).

En cuanto a las estrategias de inversión y organizativas, se reconoce la urgencia de incrementar la inversión en infraestructura inclusiva, tecnologías accesibles y servicios de apoyo especializados, así como el papel decisivo de políticas públicas claras y sostenibles que garanticen la equidad. También, se destaca incrementar la asignación de recursos y servicios de apoyo mediante políticas públicas dirigidas específicamente a la educación inclusiva en la educación básica regular (Haziqah et al., 2021; Balikci et al., 2025; Genovesi et al., 2022).; Balikci et al., 2025). De igual forma, se alude a la necesidad de articular esfuerzos entre actores educativos, docentes, familias, comunidades y gobiernos mediante redes de apoyo y colaboración interinstitucional (Gallego et al., 2020; Reyes et al., 2025; Delica et al., 2023; Genovesi et al.,2022). De otro modo, se enfatiza la relevancia de aprovechar referentes pedagógicos históricos (Itard, Séguin, Montessori) y el potencial de actividades artísticas y sensoriales para fortalecer la inclusión (Pedraza, 2025). Otras revisiones hacen mayor hincapié en la necesidad de crear oficinas especializadas de apoyo a la discapacidad y de vincular las políticas educativas con marcos globales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Década Digital 2030 (Haziqah et al., 2021; García et al., 2024). Asimismo, se realiza un matiz crítico al señalar la importancia de formar una conciencia ética y reflexiva en el profesorado, para que reconozca la inclusión como un derecho fundamental (Lacruz & Tarraga, 2021).

Desde los resultados demostrados en este acápite, las estrategias se consideran un pertinente marco de acción para reforzar la inclusión en el nivel básico, siempre que se aplique de modo coherente, participativo y centralizado en la realidad educativa.

Discusión

La evidencia analizada permite identificar diferencias sustantivas en los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en los niveles de educación básica y universitaria. En ambos contextos, las revisiones sistemáticas coinciden en que los principales obstáculos se agrupan en torno a factores estructurales, pedagógicos y culturales; sin embargo, la forma en que se manifiestan y las prioridades que adquieren varían según el nivel educativo.

En el caso de la educación básica, los estudios destacan con mayor fuerza las limitaciones estructurales y económicas, evidenciadas en la insuficiente inversión en infraestructura inclusiva, la desigualdad en el acceso a dispositivos y conectividad, y la ausencia de servicios de apoyo especializados; estos resultados son similares a los señalados por Delica (2023), Pegalajar (2022), Rademaker et al. (2020) y Genovesi et al. (2022). Los resultados del estudio muestran que estos factores se ven agravados por la ambigüedad de los marcos normativos y la brecha entre las políticas inclusivas y su implementación real. En esta línea, Lacruz y Tarraga (2021) resaltan la falta de implementación de políticas ya existentes. Por su parte, en el ámbito universitario, los desafíos adquieren un matiz diferente. Si bien también se identifican obstáculos estructurales, como la falta de políticas sostenidas y recursos adecuados, la atención se centra en la transformación de la cultura institucional y pedagógica. Tanto Altes et al. (2024), como Oswal et al. (2025) y Pérez (2023) señalan que la universidad debe cambiar su paradigma institucional. Se reconoce que la universidad fue fundada con una estructura rígida y estandarizada en la forma de transmitir el conocimiento, pero tal actuar se contrapone con el principio de la diversidad y cada vez aleja a la universidad de ser más equitativa. Los resultados también evidencian que, en cuanto a los docentes de educación básica, la falta de formación inicial y continua, tanto en conocimiento de marcos legales como en la capacidad para adaptar metodologías y evaluaciones a la diversidad, provoca que las prácticas tradicionales y estandarizadas se perpetúen y no se favorezca la equidad. Tal afirmación está respaldada por evidencia científica en los estudios de Haziqah (2021), Miyauchi

(2020), Gierczyk et al. (2021) y Pedraza (2025).

En cuanto a los estudios de nivel universitario también se subrayan las carencias en la formación docente, pero especialmente en lo relativo al conocimiento de marcos legales y al uso de tecnologías, lo cual repercute en la implementación de prácticas inclusivas efectivas (Paz-Maldonado, 2020; Soriano et al., 2024; Trujillo et al., 2025). Las barreras actitudinales persistentes en el sistema básico están vinculadas a prejuicios, baja autoeficacia docente y resistencia frente a innovaciones pedagógicas, lo que deriva en prácticas integradoras más que inclusivas (Lacruz & Tárraga., 2021; Gallego et al., 2020; García et al., 2024; Samaniego et al., 2025). Por otro lado, la literatura relacionada con el sistema universitario destaca barreras culturales y epistemológicas, como la persistencia de visiones reduccionistas o medicalizadas de la inclusión y la escasa investigación sobre prácticas pedagógicas inclusivas efectivas (Paz-Maldonado & Flores-Girón, 2021; Stentiford & Koutsouris, 2021).

Estas limitaciones reflejan que, mientras la educación básica enfrenta principalmente carencias materiales, pedagógicas y actitudinales que obstaculizan la creación de entornos inclusivos desde la base, la educación universitaria lidia con retos institucionales, normativos y de innovación pedagógica que ponen en evidencia la necesidad de una transformación estructural más amplia. Esta diferencia revela que la inclusión educativa no es un desafío homogéneo, sino que adquiere formas específicas según el nivel educativo, lo que demanda estrategias de intervención diferenciadas.

En cuanto a las estrategias de implementación de la educación inclusiva, las revisiones sistemáticas muestran diferencias relevantes entre la educación básica y la universitaria. Aunque en ambos niveles la formación docente se reconoce como eje central, los enfoques y las prioridades presentan matices distintos según el contexto.

En la educación superior, las estrategias se agrupan principalmente en torno a la formación docente, el diseño pedagógico innovador y la colaboración institucional y política. La formación docente en competencias inclusivas —orientada al desarrollo de la sensibilización, el asesoramiento y dominio tecnológico— resulta imperante y constituye una oportunidad estratégica (Altes et al., 2024; Oswal et al., 2025; Pérez, 2023). El desarrollo de metodologías pedagógicas flexibles —como el Diseño Universal para el Aprendizaje, las pedagogías activas y los nuevos diseños evaluativos— constituye un aspecto esencial que se considera una estrategia para atender la diversidad (Pérez, 2023; Stentiford & Koutsouris, 2021). A nivel básico, se destaca el uso de metodologías activas y colaborativas, el diseño de contenidos accesibles mediante mobile learning (Delgado & Pegalajar, 2022) y materiales adaptados, así como la incorporación de referentes pedagógicos históricos como Montessori o Séguin (Samaniego et al., 2025; Miyauchi, 2020; Ancaya et al., 2024; Pedraza, 2025). Además, se enfatiza la importancia de la educación emocional, la resiliencia y la participación de las familias y las comunidades como actores fundamentales en la gestión inclusiva (Gallego et al., 2020; Reyes et al., 2020; Delica et al., 2023). El uso de medios y recursos tecnológicos asistidos en el nivel superior contribuye a la aplicación de nuevas metodologías pedagógicas con el fin de incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales. Bong & Chen (2024) concluyen que el acceso a tecnología digital es clave para la inclusión en el nivel universitario, en tanto que Oswal et al. (2025) destacan el uso de la tecnología para personalizar el aprendizaje. Por lo tanto, queda claro que la colaboración institucional y la consolidación de marcos políticos claros que asignen recursos y garanticen la justicia social generan estructuras estables y eficaces de apoyo y servicios para la inclusión, siempre y cuando se apoyen en tecnologías digitales.

En contraste, las estrategias en educación básica se centran en la inversión estructural, la adaptación curricular y la creación de redes de apoyo socioeducativo. Las revisiones coinciden en la necesidad de incrementar los recursos financieros destinados a infraestructura inclusiva, servicios especializados y tecnologías accesibles, así como en establecer políticas públicas sostenibles que garanticen la equidad desde los primeros niveles educativos. El estudio de Genovesi et al. (2022) concluye que, en contexto de bajos recursos financieros, la desigualdad en

infraestructura para la inclusión es más dramática, pero no imposible de resolver. Por su parte, el estudio de Balikci et al. (2025) recomienda aumentar los recursos financieros desde el nivel inicial para contar con un marco de inversión sólido a futuro.

Las estrategias demuestran que, mientras que en el nivel universitario se articulan en torno a estructuras institucionales, marcos normativos y el uso de tecnologías avanzadas para la personalización del aprendizaje, en el nivel básico el énfasis recae en la inversión en recursos materiales, la formación ética y reflexiva del profesorado, y la construcción de redes de apoyo comunitario. Estas diferencias sugieren que, si bien ambos niveles comparten el reconocimiento de la centralidad docente y la relevancia del DUA, la universidad prioriza la innovación tecnológica y la gobernanza institucional, mientras que la educación básica privilegia la inversión estructural, la colaboración socioeducativa y la sensibilización cultural y ética del profesorado como pilares de la inclusión educativa.

Limitaciones del estudio

Cabe señalar que el presente estudio presenta limitaciones propias de su naturaleza y del número de investigadores. En cuanto a la primera, los estudios utilizados han sido muy variados en su calidad metodológica y con pocos detalles de las variables estudiadas. Asimismo, los contextos culturales son muy dispares, lo que puede afectar los resultados si se desea generalizar. En cuanto al número de investigadores, no ha sido posible contar con un tercer investigador que permita obtener una mirada adicional para superar las discrepancias de dos investigadores.

Futuras investigaciones

Para superar la generalidad de nuestros resultados se debe profundizar de manera específica en cada desafío y estrategia mediante estudios de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Por otro lado, futuras investigación deben reducir el contexto cultural diverso de nuestro estudio y enfocarse en contextos particulares más coherentes con la realidad que se desea mejorar.

Conclusiones

El estudio ha mostrado que los obstáculos para la inclusión presentan perfiles marcadamente diferentes según el nivel educativo. Esta divergencia indica que, mientras el nivel básico requiere superar condiciones de inequidad material, la educación superior necesita una transformación profunda de sus fundamentos organizativos y pedagógicos. Por otro lado, si bien ambos niveles coinciden en la relevancia estratégica de la formación docente, el diseño pedagógico flexible y el uso de tecnologías accesibles, la priorización de las acciones evidencia énfasis contextualizados. Las estrategias en la educación básica se orientan hacia la inversión en infraestructura, el fortalecimiento de los servicios de apoyo y la promoción de la participación familiar. Mientras, en la educación universitaria, las estrategias se concentran en el desarrollo de políticas institucionales explícitas, la innovación pedagógica con apoyo digital y la transformación de la cultura académica.

Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Altes, T. K., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. Educational Research Review, 43, 100605. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605

Ancaya-Martínez, M. D. C. E., Távara-Sabalú, C. D. J., & Yarin Achachagua, A. J. (2024). Strategies in teacher training to promote educational inclusion: A systematic review. European Public and Social Innovation Review, 9.

https://doi.org/10.31637/EPSIR-2024-886

Balikci, S., Gulboy, E., & Rakap, S. (2025). Early childhood administrators' attitudes towards inclusive education: a systematic review. Education Sciences, 15(6), 734. https://doi.org/10.3390/educsci15060734

Bong, W. K., & Chen, W. (2024). Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: A systematic literature review. International Journal of Inclusive Education. Advance online publication.

https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2307486

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Delgado, M., & Pegalajar-Palomino, C. (2022). Implications of mobile learning for sustainable inclusive education: A systematic review. *The Electronic Journal of E-Learning, 20*(5), 538–553. https://www.ejel.org

Delica, M. A., Fullo, M. E., & Cabanilla, A. B. (2023). Challenges and implementation of inclusive education in selected Asian countries: A meta-synthesis. International Journal of Research in Education and Science, 9(2), 512–534.

https://doi.org/10.46328/ijres.3089

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828.

https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez-Otero, L. M., & García, P. S. (2021). Bullying in the context of inclusive education: A systematic review. Páginas de Educación, 14(1), 117–134. https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258

García De Soriano, Z., Montoro, A. A., & Ortiz Colón, M. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *Electronic Journal of E-Learning, 22*(1), 31–45. https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3139

Genovesi, E., Jakobsson, C., Nugent, L., Hanlon, C., & Hoekstra, R. A. (2022). Stakeholder experiences, attitudes and perspectives on inclusive education for children with developmental disabilities in sub-Saharan Africa: A systematic review of qualitative studies. Autism, 26(7), 1600–1616.

https://doi.org/10.1177/13623613221096208

Gierczyk, M., Hornby, G., & Albright, J. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. Education Sciences, 11(2), 85. https://doi.org/10.3390/educsci11020085

Haziqah, N., Zaki, M., & Ismail, Z. (2021). Towards inclusive education for special need students in higher education from the perspective of faculty members: A systematic literature review. Asian

Journal of University Education, 17(4), 201–211. https://doi.org/10.24191/ajue.v17i4.16189

Khalil, M., Slade, S., & Prinsloo, P. (2024). Learning analytics in support of inclusiveness and disabled students: A systematic review. Journal of Computing in Higher Education, 36(1), 202–219. https://doi.org/10.1007/s12528-023-09379-w

Lacruz, I., Sanz, P., & Tárraga, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. Education Sciences, 11(2), 58. https://doi.org/10.3390/educsci11020058

Loreman, T. (2017). Pedagogical approaches to inclusion. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148

Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. Education Sciences, 10(11), 346. https://doi.org/10.3390/educsci10110346

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. European Journal of Special Needs Education, 32(1), 3–17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Muñoz-Oyarce, A. (2021). Educación inclusiva y formación docente: una mirada desde la equidad y la diversidad. Revista Electrónica Educare, 25(3), 1–20. https://doi.org/10.15359/ree.25-3.15

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: Current challenges and future directions. Education Sciences, 15(5), 518. https://doi.org/10.3390/educsci15050518

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Paz-Maldonado, E. (2020). Systematic review: Educational inclusion of university students in situation on disabilities in Latin America. Estudios Pedagógicos, 46(1), 413–429. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413

Paz-Maldonado, E., & Flores-Girón, H. (2021). Attitude of university teachers towards educational inclusion: A systematic review. Revista Brasileira de Educação Especial, 27, 1037–1052. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008

Pedraza-navarro, I. (2025). Jean Itard's educational methods on attention to diversity: A systematic review of their influence on inclusive education and UDL. *Bordon-Revista de Pedagogia, 77*(2). https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.108156

Pérez, J. (2023). Educational inclusion in higher education: A systematic review. Revista Brasileira de Educação Especial, 29, e0249. https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0249

Pollock, M., Fernandes, R. M., Becker, L. A., Pieper, D., & Hartling, L. (2021). Chapter V: Overviews of reviews. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page, & V. A. Welch (Eds.), Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions (version 6.2). Cochrane.

https://training.cochrane.org/handbook/current/chapter-v

Qi, S., & Ha, A. S. (2023). Inclusive education in higher education: A systematic review of student and faculty experiences. Teaching in Higher Education, 28(2), 170–186.

https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2107606

Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the contact theory in inclusive education: A systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. Frontiers in Education, 5, 602414. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414

Reyes-Parra, P. A., Castiblanco, A. N. M., Ruiz, A. A., & Angarita, M. Y. A. (2020). Inclusive education: A systematic review of research in students, teachers, families and institutions and its implications for educational guidance. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 31(3), 111–128. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263

Salas, L. M., Pulido, L. A., Morales, L., Canchari, M. Á., Espejo, L. F., Saldaña, J. M., & Torres, C. G. (2023). Inclusive education in higher education students: A systematic review in Scopus and Web of Science between 2019 and 2023. International Journal of Membrane Science and Technology, 10(4), 620–631. https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i4.2108

Samaniego, M. V. S., Riofrío, M. C. O., Barriga-Fray, S. F., & Viteri, B. S. P. (2025). Technologies in inclusive education: Solution or challenge? A systematic review. Education Sciences, 15(6), 715. https://doi.org/10.3390/educsci15060715

Soriano, A. J. Z. G., Montoro, M. A., & Colón, A. M. O. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *Electronic Journal of e-Learning, 22*(1), 31–45. https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3139

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. Studies in Higher Education, 46(11), 2245–2261. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716321

Trujillo-Juárez, S., Chaparro-Sánchez, R., Morita-Alexander, A., Escudero-Nahón, A., & Delgado-González, A. (2025). Strengthening teacher digital competence in higher education through micro-courses: a systematic literature review. Discover Education, 4(1). https://doi.org/10.1007/s44217-025-00687-0

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Vrooman, C., & Coenders, M. (2020). The support for inclusive education in higher education: A comparative analysis. International Journal of Inclusive Education, 24(9), 982–998. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1521115

Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. Review of Educational Research, 83(3), 319–356. https://doi.org/10.3102/0034654313483905

Zaki, N. H. M., & Ismail, Z. (2021). Towards inclusive education for special need students in higher education from the perspective of faculty members: A systematic literature review. Asian Journal of

University Education, 17(4), 201–211. https://doi.org/10.24191/ajue.v17i4.16189

References