MAESTRO y SOCIEDAD e-ISSN 1815-4867

Volumen 23 Número 4 Año 2026
Artículo original

Barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad: una revisión narrativa crítica

Institutional, pedagogical, and attitudinal barriers to learning and participation among students with disabilities: A critical narrative review

Barreiras institucionais, pedagógicas e atitudinais para a aprendizagem e a participação de estudantes com deficiência: Uma revisão narrativa crítica

Kriss Melody Calla Vásquez *, https://orcid.org/0000-0003-4976-2332
Maria Toribia Zambrano Arce, https://orcid.org/0000-0003-3881-2795
Gladys Cristina Tenorio Molina, https://orcid.org/0000-0001-8368-1267
Walter Oswaldo Casas García, https://orcid.org/0000-0002-5599-2065
Richard Santiago Quivio Cuno, https://orcid.org/0000-0002-5986-3711

Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Perú

*Autor para correspondencia. email kcalla@une.edu.pe

Para citar este artículo: Calla Vásquez, K. M., Zambrano Arce, M. T., Tenorio Molina, G. C., Casas García, W. O. y Quivio Cuno, R. S. (2026). Barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad: una revisión narrativa crítica. *Maestro y Sociedad*, 23(4), 3779-3788. https://maestroysociedad.uo.edu.cu

RESUMEN

Introducción: La educación inclusiva exige algo más que la escolarización en aulas ordinarias. Los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar restricciones institucionales, pedagógicas y actitudinales que afectan sus oportunidades de aprendizaje y participación. Objetivo: Integrar críticamente la evidencia relativa a estas tres dimensiones, sus conexiones y las respuestas educativas descritas. Método: Revisión narrativa crítica basada en la selección de 12 investigaciones empíricas. Se efectuó una síntesis temática de estudios heterogéneos, diferenciando la evidencia directa de estudiantes de las percepciones docentes y familiares. La revisión se orientó por SANRA y el marco SALSA; la valoración metodológica individual mediante MMAT. Resultados: Las investigaciones describieron tensiones entre políticas y apoyos disponibles, diferencias entre creencias docentes y prácticas de enseñanza, y experiencias de estigmatización y exclusión. Los estudios convergen en que el acceso escolar no asegura participación efectiva; sin embargo, la evidencia sobre rendimiento académico objetivo y relaciones causales es limitada. Conclusiones: La inclusión requiere respuestas articuladas de gestión, pedagogía y convivencia. Se propone un marco interpretativo que vincula condiciones institucionales, procesos pedagógicos y relacionales y experiencias educativas, cuya validez causal deberá examinarse en investigaciones futuras.
Palabras clave: educación inclusiva; discapacidad; barreras para el aprendizaje; participación escolar; prácticas docentes; revisión narrativa.

ABSTRACT

Introduction: Inclusive education requires more than merely placing students in mainstream classrooms. Students with disabilities may encounter institutional, pedagogical, and attitudinal barriers that limit their opportunities for learning and participation. Objective: To critically integrate the evidence concerning these three dimensions, their interconnections, and the educational responses documented in the literature. Method: A critical narrative review was conducted based on a selection of 12 empirical studies. A thematic synthesis of methodologically heterogeneous studies was performed, distinguishing students' firsthand experiences from teachers' and families' perceptions. The review was guided by the Scale for the Assessment of Narrative Review Articles (SANRA) and the Search, Appraisal, Synthesis, and Analysis (SALSA) framework, while the methodological quality of individual studies was assessed using the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). Results: The studies documented tensions between educational policies and available support mechanisms,

Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

discrepancies between teachers' beliefs and instructional practices, and experiences of stigmatization and exclusion. The findings consistently indicated that school access alone does not guarantee meaningful participation. However, evidence concerning objectively measured academic achievement and causal relationships remains limited. Conclusions: Inclusive education requires coordinated institutional, pedagogical, and school climate interventions. An interpretive framework is proposed that connects institutional conditions, pedagogical and relational processes, and students' educational experiences. The causal validity of this framework should be examined in future research.
Keywords: inclusive education; disability; barriers to learning; school participation; teaching practices; narrative review.

RESUMO

Introdução: A educação inclusiva exige mais do que a escolarização em salas de aula comuns. Estudantes com deficiência podem enfrentar restrições institucionais, pedagógicas e atitudinais que afetam suas oportunidades de aprendizagem e participação. Objetivo: Integrar criticamente as evidências relativas a essas três dimensões, suas conexões e as respostas educativas descritas. Método: Revisão narrativa crítica baseada na seleção de 12 pesquisas empíricas. Realizou-se uma síntese temática de estudos heterogêneos, diferenciando as evidências diretas dos estudantes das percepções docentes e familiares. A revisão foi orientada pelo SANRA e pelo marco SALSA; a avaliação metodológica individual, mediante MMAT. Resultados: Os estudos descreveram tensões entre políticas e apoios disponíveis, diferenças entre crenças docentes e práticas de ensino, e experiências de estigmatização e exclusão. Os estudos convergem em que o acesso escolar não assegura participação efetiva; no entanto, as evidências sobre desempenho acadêmico objetivo e relações causais são limitadas. Conclusões: A inclusão requer respostas articuladas de gestão, pedagogia e convivência. Propõe-se um marco interpretativo que vincula condições institucionais, processos pedagógicos e relacionais e experiências educativas, cuja validade causal deverá ser examinada em pesquisas futuras.
Palavras-chave: educação inclusiva; deficiência; barreiras para a aprendizagem; participação escolar; práticas docentes; revisão narrativa.

Recibido: 8/9/2026 Aprobado: 28/10/2026

Introducción

La educación inclusiva representa un compromiso central del derecho a la educación y exige que los sistemas escolares garanticen oportunidades reales de acceso, aprendizaje y participación a estudiantes con distintas características y necesidades. Según la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization [WHO], 2022), alrededor de 1.300 millones de personas, el 16 % de la población mundial, vivían con una discapacidad significativa. En la población infantil, UNICEF (2021) estimó casi 240 millones de niños con discapacidad. Estas cifras sitúan la inclusión como un asunto de justicia educativa y de responsabilidad institucional, aunque la magnitud poblacional por sí sola no explica las experiencias de exclusión.

Las desigualdades educativas persisten incluso donde existen compromisos formales con la inclusión (Santana González et al., 2025). UNICEF (2021) informó que los niños con discapacidad tenían un 49 % más de probabilidades de no haber asistido nunca a la escuela, un 42 % menos de probabilidades de alcanzar competencias fundamentales de lectura y aritmética y un 41 % más de probabilidades de sentirse discriminados que sus pares sin discapacidad. Estos indicadores, procedentes de análisis poblacionales, identifican brechas de acceso, aprendizaje y experiencia social, pero no constituyen pruebas de que una barrera específica cause por sí sola dichas diferencias. Interpretarlos requiere examinar los entornos escolares y los apoyos realmente disponibles.

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce la obligación de asegurar educación inclusiva, ajustes razonables y apoyos individualizados, sin discriminación (United Nations, 2006). No obstante, UNESCO (2020) informó que las leyes del 25 % de los países contemplaban entornos educativos separados para estudiantes con discapacidad, porcentaje que superaba el 40 % en América Latina y el Caribe. Esta tensión entre el horizonte normativo (Vera Alcázar et al., 2025) y las condiciones de implementación hace necesario distinguir la integración formal de la participación educativa efectiva.

Las barreras institucionales comprenden restricciones de accesibilidad, recursos, gestión, normativa y coordinación de apoyos. En escuelas rurales de Chile, Núñez et al. (2025) documentaron tensiones entre programas de integración, criterios administrativos y respuestas construidas por las comunidades. En Mozambique, Franco (2023) encontró entre 40 docentes necesidades relativas a recursos, infraestructura y formación, junto con interpretaciones que aún asociaban la inclusión con modalidades diferenciadas de

educación especial. Por su parte, D'Angelo y Singal (2024) observaron en dos escuelas públicas dominicanas que determinadas concepciones de los estudiantes podían favorecer la delegación de responsabilidades pedagógicas hacia apoyos externos. Estos casos sugieren que las dificultades institucionales no se limitan a la provisión material, sino que atraviesan la distribución de funciones y las interpretaciones organizativas.

En el plano pedagógico (Gamboa Sánchez et al., 2025), el desafío consiste en transformar los principios inclusivos en decisiones curriculares, didácticas y de evaluación. Woodcock et al. (2022) mostraron que docentes australianos con diferentes niveles de autoeficacia compartían visiones generales de inclusión, pero describían prácticas distintas: quienes manifestaban mayor autoeficacia enfatizaban accesibilidad y éxito del estudiante, mientras que otros tendían a priorizar la gestión conductual. En consonancia, Dignath et al. (2022) distinguieron componentes cognitivos, emocionales y de autoeficacia en las creencias docentes. La disposición favorable, por tanto, no permite inferir automáticamente competencias profesionales, apoyos suficientes ni aplicación sostenida de estrategias inclusivas.

Las barreras actitudinales abarcan expectativas reducidas, estigma, rechazo y concepciones de la discapacidad centradas exclusivamente en el déficit. Lyra et al. (2023) documentaron temores profesionales y perspectivas de orientación médica en docentes griegos. Desde la voz estudiantil, Chowdhury et al. (2024) registraron experiencias de exclusión de estudiantes rohinyás atravesadas por discapacidad, género y desplazamiento. No obstante, Capellini et al. (2024), al recoger opiniones de escolares brasileños, no identificaron rechazo explícito hacia las diferencias en las respuestas analizadas, a pesar de documentar críticas a la infraestructura. Este contraste exige prestar atención a la edad, el contexto y los instrumentos de recogida, sin interpretar ausencia de rechazo (Urdaneta-Machado et al., 2026) expresado como ausencia de discriminación.

Las revisiones previas ofrecen antecedentes sólidos sobre experiencias de inclusión y relaciones escolares. Subban et al. (2022) identificaron vínculos de apoyo, prácticas educativas pertinentes, creencias docentes y directivas y accesibilidad como factores valorados por estudiantes de secundaria con necesidades diversas. Sedláčková et al. (2025) sintetizaron experiencias de estudiantes con discapacidad física y documentaron restricciones de accesibilidad y participación (Madrigal Chaves & Rodríguez Valerio, 2026), junto con la influencia de docentes y pares en la autoimagen y las expectativas educativas. Por su parte, Garrote et al. (2017) revisaron intervenciones escolares para favorecer la participación social. Estos antecedentes muestran que la presencia física no garantiza inclusión, pero también evidencian diversidad de poblaciones, dimensiones y diseños.

Por tanto, el vacío que justifica esta revisión no consiste en la supuesta inexistencia de estudios sobre las tres barreras. La contribución buscada es contrastar sus posibles relaciones, separar evidencia observada de explicaciones inferidas y examinar el lugar que ocupan las experiencias directas de estudiantes frente a las percepciones de adultos. Esta necesidad resulta especialmente relevante al comparar países y modalidades educativas diferentes sin presumir una realidad latinoamericana uniforme. El objetivo fue integrar críticamente la evidencia empírica sobre barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad, identificar convergencias y contradicciones y proponer un marco de relaciones interpretativas para orientar futuras investigaciones y decisiones escolares.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño y orientación epistemológica

Se elaboró una revisión narrativa crítica de orientación interpretativa, adecuada para un problema abordado mediante métodos, poblaciones y conceptos heterogéneos. Snyder (2019) destaca el valor de las revisiones para integrar conocimientos fragmentados y proponer desarrollos conceptuales, mientras que Grant y Booth (2009) distinguen en las revisiones críticas la búsqueda de interpretaciones que trasciendan la descripción de artículos. Se adoptó SALSA (Search, Appraisal, Synthesis, Analysis) como estructura organizativa y SANRA como marco de calidad del reporte (Baethge et al., 2019).

Identificación y selección de la literatura

Se partió de un conjunto de 112 registros publicados en literatura académica sobre inclusión, discapacidad, actitudes, prácticas docentes y participación. A partir de ese conjunto se delimitaron intencionalmente 12 investigaciones empíricas (2020–2025) por pertinencia sustantiva, complementariedad entre las tres dimensiones y diversidad de informantes y contextos. La identificación y la comprobación bibliográfica

utilizaron títulos, DOI y páginas editoriales; no se conservó un historial completo de consultas que permita atribuir cantidades recuperadas a Scopus, Web of Science, ERIC o SciELO.

Se priorizaron investigaciones originales de educación básica sobre discapacidad o necesidades vinculadas directamente con barreras para el aprendizaje y la participación. Se admitieron estudios de formación inicial docente y educación no formal cuando aportaron mecanismos explicativos relevantes, manteniéndolos analíticamente diferenciados. Se reservaron las revisiones previas, metaanálisis e informes de organismos internacionales para la introducción y la discusión.

Unidad de análisis, extracción y comparabilidad

La unidad de análisis fue cada estudio original. La matriz de extracción incluyó autoría, año, contexto, diseño, participantes, perspectiva informante, dimensión de barrera, resultados sobre aprendizaje o participación y limitaciones. Se diferenciaron explícitamente las voces estudiantiles de percepciones docentes y familiares; asimismo, se evitó equiparar rendimiento académico, participación en actividades, vínculos sociales y bienestar. Las barreras se codificaron inicialmente de manera deductiva como institucionales, pedagógicas y actitudinales; se permitió codificación transversal de un mismo estudio cuando abordaba más de una dimensión.

Valoración crítica y alcance de la comprobación

La valoración crítica se orientó mediante los criterios específicos de la Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT; Hong et al., 2018), sin utilizar el cuartil de las revistas como indicador sustituto de validez. No obstante, el acceso documental fue desigual: se comprobó la existencia y los resultados principales de los 12 estudios mediante fuentes editoriales, mientras que el examen completo del método y la evidencia interna solo fue posible para parte del corpus.

Síntesis narrativa crítica

Se organizó una síntesis temática deductivo-inductiva, tomando como referencia la identificación de patrones de Braun y Clarke (2006) y la distinción entre temas descriptivos y analíticos de Thomas y Harden (2008). En una primera etapa se clasificaron barreras y experiencias de aprendizaje o participación; en una segunda se contrastaron convergencias, discrepancias y fuentes de información; y en una tercera se propusieron conexiones interpretativas entre condiciones institucionales, procesos pedagógicos y relaciones escolares. La mención de una barrera en varios artículos no fue interpretada como prevalencia poblacional, ni las asociaciones transversales como evidencia causal.

Transparencia, integridad y ética

El análisis se basó en publicaciones previamente difundidas y no implicó recolección de datos primarios ni contacto con participantes. Se preservaron los límites de transferencia de cada estudio, las diferencias de contexto y la distinción entre hallazgos originales e interpretación de la revisión.

RESULTADOS

Caracterización del corpus

Los 12 estudios se publicaron entre 2020 y 2025 e incluyeron investigaciones cualitativas, cuantitativas y participativas. Examinaron escuelas en Chile, República Dominicana, Mozambique, Brasil, Australia, Alemania y Grecia, además de contextos específicos de educación no formal y formación inicial docente. La diversidad de actors, docentes, estudiantes, familias y equipos educativos, permitió examinar manifestaciones complementarias de las barreras, pero limitó la comparabilidad directa de sus indicadores.

Tabla 1. Características del corpus empírico y contribución analítica principal

Estudio	Diseño y contexto	Contribución principal
Núñez et al. (2025)	Chile; escuelas rurales; casos múltiples	Tensiones entre regulaciones, recursos, diagnósticos y mediaciones comunitarias.
D'Angelo y Singal (2024)	República Dominicana; dos escuelas públicas; etnografía	Percepciones deficitarias, apoyos externos y decisiones docentes.
Franco (2023)	Mozambique; 40 docentes; tres grupos focales	Escasez de recursos, formación y concepciones divergentes de inclusión.

Capellini et al. (2024)	Brasil; estudiantes de escuelas municipales	Percepciones sobre infraestructura y ausencia de rechazo explícito en las respuestas.
Woodcock et al. (2022)	Australia; 41 docentes de primaria; cualitativo	Autoeficacia y variaciones en las prácticas inclusivas declaradas.
Wächter et al. (2024)	Alemania; docentes y estudiantes de 26 escuelas	Asociación transversal de actitudes con bienestar; resultados longitudinales matizados.
Lyra et al. (2023)	Grecia; 12 docentes; entrevistas	Temores, modelos deficitarios y resistencias percibidas.
Chowdhury et al. (2024)	Estudiantes rohinyás; educación no formal	Exclusión interseccional, acoso, discapacidad y desplazamiento.
Garcia-Melgar et al. (2022)	Australia; codiseño interdisciplinario	Coordinación, comunicación y apoyos compartidos.
McKinlay et al. (2022)	Familias de estudiantes autistas; cualitativo	Exclusión social, participación y preocupaciones sobre bienestar.
Şahin et al. (2020)	90 niños con dificultades de aprendizaje y 88 controles	Diferencias en participación y barreras ambientales informadas por familias.
Abdulrahim (2024)	Estados Unidos; 12 futuros docentes; cualitativo	Identidad, diversidad y comprensión emergente de prácticas inclusivas.

Fuente: elaboración propia.

Barreras institucionales

Las investigaciones mostraron que la dimensión institucional incluye restricciones de recursos, infraestructura, coordinación y traducción de políticas a apoyos concretos. En Chile, Núñez et al. (2025) describieron tensiones entre reglas administrativas y trayectorias de escuelas rurales, junto con respuestas comunitarias de cuidado. En Mozambique, Franco (2023) señaló necesidades de equipamiento, materiales y formación, mientras persistían comprensiones de inclusión cercanas a una educación especial separada. D'Angelo y Singal (2024) identificaron en escuelas dominicanas incertidumbre sobre las necesidades estudiantiles y transferencia de responsabilidades hacia apoyos externos.

La dimensión organizativa también mostró respuestas facilitadoras. En su estudio de codiseño, Garcia-Melgar et al. (2022) subrayaron comunicación regular, colaboración y objetivos compartidos entre familias y profesionales educativos y sanitarios. Capellini et al. (2024) aportaron percepciones de escolares sobre limitaciones de espacios e infraestructura. En conjunto, estos resultados permiten diferenciar disponer de recursos de conseguir que dichos recursos funcionen como apoyos coordinados; no permiten estimar cuál de ambos aspectos produce mayores efectos sobre el aprendizaje.

Barreras pedagógicas

El corpus revela un desfase entre aceptar el principio de inclusión y aplicar prácticas pedagógicas pertinentes. En 41 docentes australianos, Woodcock et al. (2022) observaron diferencias en las prácticas narradas según niveles de autoeficacia: los docentes más seguros destacaron accesibilidad y confianza del alumnado, mientras que otros otorgaron más peso al control conductual. D'Angelo y Singal (2024) observaron que algunos docentes interpretaban a estudiantes mediante categorías de déficit y respondían mediante gestión del comportamiento o derivación a actores externos.

Abdulrahim (2024) identificó procesos de reflexión sobre discapacidad, identidad y diversidad en 12 futuros docentes, aunque su diseño no documentó transferencia posterior a la práctica profesional. Franco (2023) y Garcia-Melgar et al. (2022) añadieron que las acciones pedagógicas dependen de materiales y coordinación. En síntesis, la formación individual es necesaria para discutir las prácticas, pero no puede aislarse de sus condiciones institucionales de implementación.

Barreras actitudinales y relaciones de exclusión

Lyra et al. (2023) identificaron en doce docentes griegos temores y concepciones de discapacidad de orientación médica vinculados con resistencias a cambios inclusivos. En educación no formal con estudiantes rohinyás, Chowdhury et al. (2024) registraron exclusión asociada con discapacidad, género y desplazamiento. Desde el punto de vista de las familias, McKinlay et al. (2022) documentaron preocupaciones por aislamiento, insuficiencia de apoyos y bienestar emocional de estudiantes autistas.

En contraste, escolares brasileños de Capellini et al. (2024) señalaron problemas de espacios sin expresar rechazo manifiesto a la diferencia en las respuestas analizadas. La divergencia no demuestra que un contexto carezca de barreras actitudinales, sino que alerta sobre variaciones de edad, población y procedimiento de

observación. El corpus impide establecer una tasa única de discriminación o atribuir todas las dificultades relacionales a actitudes individuales.

Aprendizaje, participación y bienestar

Şahin et al. (2020) encontraron diferencias en participación y barreras ambientales entre 90 niños con dificultades específicas de aprendizaje y 88 pares sin discapacidad, según información familiar. McKinlay et al. (2022) documentaron percepciones de exclusión social en la educación ordinaria de niños autistas. Ambos estudios permiten distinguir escolarización de implicación efectiva en actividades y relaciones, aunque dependen de informantes adultos.

Wächter et al. (2024) informó asociaciones transversales entre actitudes docentes y bienestar de estudiantes, pero los análisis longitudinales no sostuvieron una interpretación predictiva equivalente tras considerar el bienestar previo. Esta diferencia es crucial para evitar afirmaciones causales. En conjunto, el corpus describe con más detalle participación y experiencias socioemocionales que mediciones comparables de rendimiento académico objetivo.

Integración transversal de resultados

Tabla 2. Relaciones interpretativas derivadas del contraste de los 12 estudios

Relación interpretativa	Estudios de apoyo	Precaución inferencial
Condiciones institucionales → posibilidades de apoyo y enseñanza	Núñez; Franco; D'Angelo y Singal; Garcia-Melgar	La dirección causal no fue contrastada entre estudios.
Creencias y autoeficacia ↔ decisiones pedagógicas	Woodcock; Lyra; Abdulrahim	No equiparar autoinforme con eficacia observable.
Relaciones de reconocimiento ↔ bienestar/ participación	Chowdhury; McKinlay; Wächter	Resultados transversales y narrativos no prueban causalidad.
Entorno accesible ↔ implicación en actividades	Şahin; Capellini	Variación en población e indicadores.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados apuntan a una interpretación integrada: las condiciones escolares habilitan o restringen apoyos, los procesos pedagógicos y relacionales median la experiencia de inclusión y la participación puede verse afectada cuando concurren barreras. La propuesta constituye una interpretación de segundo orden; no es un modelo de mediación estimado ni una comprobación estadística de interacciones.

Hallazgos divergentes y certeza interpretativa

Se identificaron tensiones importantes: (a) actitudes generales favorables junto a prácticas diferenciadas (Woodcock et al., 2022); (b) percepciones escolares sin rechazo explícito frente a relatos de acoso y marginación (Capellini et al., 2024; Chowdhury et al., 2024); y (c) asociación transversal sin predicción longitudinal equivalente entre actitudes docentes y bienestar (Wächter et al., 2024).

De los derechos formales a las condiciones efectivas de escolarización

La principal contribución de la revisión es mostrar que las barreras no son únicamente atributos del estudiante ni problemas aislados del aula. Los estudios de Chile, Mozambique y República Dominicana sitúan restricciones de infraestructura, políticas, coordinación y categorización en la propia organización de la escuela (Núñez et al., 2025; Franco, 2023; D'Angelo & Singal, 2024). Esta lectura es consistente con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (United Nations, 2006), que vincula inclusión con ajustes y apoyos, y con el informe de UNESCO (2020), que pone de relieve la distancia entre marcos normativos y prácticas. El examen de comunidades rurales chilenas matiza la idea de que menos recursos implican respuestas idénticas: los vínculos locales pueden favorecer soluciones situadas sin sustituir las obligaciones públicas.

Garcia-Melgar et al. (2022) refuerzan una distinción relevante para políticas: crear dispositivos de apoyo no equivale a integrarlos funcionalmente en las decisiones docentes. La comunicación oportuna y la coordinación entre actores pueden ser importantes, pero su estudio de codiseño no establece efectos académicos comparativos. La implicación es evaluar simultáneamente disponibilidad, accesibilidad y uso de apoyos, evitando indicadores puramente administrativos de inclusión.

Prácticas pedagógicas y formación: más allá de la aceptación declarada

El contraste entre Woodcock et al. (2022), D'Angelo y Singal (2024) y Abdulrahim (2024) señala que

la aceptación del principio de inclusión no garantiza una actuación pedagógica consistente. La revisión metaanalítica de Dignath et al. (2022) permite distinguir actitudes, afectos y autoeficacia, mientras que el trabajo de Wray et al. (2022) vincula la autoeficacia con experiencias y formación profesional. Sin embargo, estas variables no sustituyen la observación de prácticas ni la evaluación del aprendizaje. La formación docente debería examinarse, por tanto, en relación con su transferencia al aula y las condiciones organizativas que la facilitan.

El desafío no se resuelve responsabilizando únicamente al profesorado. Las intervenciones centradas en sensibilización pueden resultar insuficientes si persisten prácticas de clasificación, ausencia de materiales o apoyos externos mal articulados. Al mismo tiempo, atribuir todo a factores estructurales invisibiliza la capacidad profesional para modificar expectativas y estrategias. El enfoque integrador permite tratar ambas dimensiones como complementarias y sometidas a condiciones contextuales.

Actitudes y experiencias: entre estigma y ausencia de rechazo declarado

Las barreras actitudinales pueden expresarse en temores docentes (Lyra et al., 2023), expectativas de déficit (D'Angelo & Singal, 2024) o estigmatización entre pares (Chowdhury et al., 2024). Frente a ello, la ausencia de rechazo manifiesto en escolares brasileños (Capellini et al., 2024) no constituye una refutación directa: edades, modalidades escolares e instrumentos no son equivalentes. La variación descrita es congruente con la advertencia de van Steen y Wilson (2020) sobre factores culturales e individuales en las actitudes hacia la inclusión. La implicación científica es medir tanto disposiciones como prácticas e interacciones, y recuperar la voz de estudiantes con discapacidad.

Participación y bienestar como criterios diferenciados de inclusión

La investigación de Şahin et al. (2020) muestra restricciones de participación asociadas con barreras ambientales; McKinlay et al. (2022) registra, a través de familiares, preocupaciones por el aislamiento y el bienestar de niños autistas. Ambas observaciones concuerdan con revisiones de experiencias escolares que destacan apoyo, accesibilidad y relaciones (Subban et al., 2022; Sedláčková et al., 2025). No obstante, es esencial no equiparar ubicación en una escuela ordinaria, aprendizaje efectivo y pertenencia social: son dimensiones diferenciables, con requerimientos de medición distintos.

La evidencia longitudinal de Wächter et al. (2024) añade una cautela decisiva. Que las actitudes docentes se asocien con bienestar en un corte transversal no demuestra que lo predigan después de ajustar por niveles previos. Esto impide defender un itinerario causal simple de "actitud favorable bienestar" y refuerza la conveniencia de utilizar diseños longitudinales, observación pedagógica e indicadores múltiples antes de formular políticas basadas en supuestos efectos.

Propuesta interpretativa y contribución original

De los contrastes emerge un marco interpretativo de tres momentos analíticos: (1) condiciones institucionales habilitadoras o restrictivas (normas, recursos, coordinación); (2) procesos pedagógicos y relacionales (adaptaciones, expectativas, interacciones y apoyos); y (3) experiencias educativas (participación, pertenencia, bienestar y oportunidades de aprender). Este marco no supone una cadena causal fija, porque las relaciones pueden ser recíprocas y cambiar según el tipo de discapacidad, el nivel educativo y el contexto. Su valor reside en conectar preguntas que suelen estudiarse separadamente e identificar puntos de intervención que puedan contrastarse en estudios posteriores.

La evidencia latinoamericana respalda una aplicación contextualizada, no una generalización regional: escuelas rurales chilenas, centros públicos dominicanos y escuelas municipales brasileñas presentan condiciones y voces distintas. La interpretación exige examinar geografía, capacidad institucional, características de los estudiantes y procedencia de la información antes de trasladar recomendaciones de un país a otro.

Agenda futura

Se recomiendan investigaciones longitudinales y mixtas que midan conjuntamente barreras institucionales, prácticas observadas, actitudes y resultados diferenciados de aprendizaje y participación, con participación activa de estudiantes con discapacidad en el diseño de instrumentos. También son necesarias evaluaciones de intervenciones colaborativas y adaptaciones pedagógicas que permitan contrastar mecanismos propuestos, informar decisiones escolares y documentar las condiciones bajo las cuales los apoyos producen cambios sostenibles.

CONCLUSIONES

Las investigaciones examinadas sugieren que las barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales constituyen dimensiones diferenciables, pero pueden coexistir y relacionarse dentro de la experiencia escolar. Su manifestación depende de condiciones organizativas, preparación profesional, expectativas e interacciones sociales. En consecuencia, la escolarización ordinaria no debe utilizarse como indicador suficiente de inclusión.

Las principales restricciones institucionales identificadas incluyen escasez de recursos, problemas de accesibilidad, coordinación insuficiente y tensiones entre políticas y prácticas. En el plano pedagógico, la actitud favorable del profesorado no asegura diversificación didáctica; su capacidad de respuesta debe interpretarse junto a formación situada y apoyos disponibles. Las barreras actitudinales comprenden temores, estereotipos y experiencias de rechazo, pero varían según los contextos y no pueden evaluarse únicamente mediante declaraciones generales.

La evidencia es más consistente para describir barreras, participación y experiencias socioemocionales que para atribuir cambios en logros académicos objetivos a dimensiones particulares. La asociación entre actitudes docentes y bienestar tampoco puede interpretarse como un efecto causal demostrado. Como aportación conceptual, se plantea una articulación entre condiciones institucionales, procesos pedagógicos y relacionales y experiencias educativas; se trata de una hipótesis interpretativa que requiere validación empírica.

Desde un enfoque práctico, se recomienda fortalecer simultáneamente apoyos institucionales, formación aplicada, colaboración interdisciplinaria y participación estudiantil en la evaluación de la inclusión. Debido a la selección intencional y a la valoración metodológica incompleta, estas conclusiones constituyen una síntesis crítica contextualizada y no generalizaciones universales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdulrahim, N. A. (2024). Troubling teacher preparation: Intersections of identity, diversity, and inclusive practice. Teaching and Teacher Education, 138, Article 104414. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104414

Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—a scale for the quality assessment of narrative review articles. Research Integrity and Peer Review, 4, Article 5. https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Capellini, V., Muñoz-Martínez, Y., Gómez Puerta, J. M., Reis, V. L., & Rocha, E. P. (2024). Students' perception of the strengths and weaknesses of the inclusive educational model of Brazilian municipal public schools. Frontiers in Education, 9, Article 1435826. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1435826

Chowdhury, S. K., Keary, A., & Saito, E. (2024). Rohingya students' voices on the experience of inclusion/exclusion in the non-formal schooling: How do issues about being displaced, with(out) disability, having behavioral problems, and gender itself matter? Teaching and Teacher Education, 145, Article 104615. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104615

D'Angelo, S., & Singal, N. (2024). Inclusive education in the Dominican Republic: Teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. Frontiers in Education, 9, Article 1387110. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. Educational Psychology Review, 34, 2609–2660. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0

Franco, V. (2023). School inclusion of children with disabilities in Mozambique: The teachers' perspective. Frontiers in Education, 8, Article 1058380. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1058380

Gamboa Sánchez, B., Arroyo Morales, M., & Quesada Valverde, J. (2025). La tutoría entre pares en la formación de competencias investigativas de estudiantes universitarios: un estudio de caso. Región Científica, 4(1), 2025420. https://doi.org/10.58763/rc2025420

Garcia-Melgar, A., Hyett, N., Bagley, K., McKinstry, C., Spong, J., & Iacono, T. (2022). Collaborative team approaches to supporting inclusion of children with disability in mainstream schools: A co-design study. Research in Developmental Disabilities, 126, Article 104233. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104233

Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. Educational Research Review,

20, 12–23. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. Health Information & Libraries Journal, 26(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hong, Q. N., Gonzalez-Reyes, A., & Pluye, P. (2018). Improving the usefulness of a tool for appraising the quality of qualitative, quantitative and mixed methods studies, the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). Journal of Evaluation in Clinical Practice, 24(3), 459–467. https://doi.org/10.1111/jep.12884

Lyra, O., Koullapi, K., & Kalogeropoulou, E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. Heliyon, 9(5), Article e16332. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16332

Madrigal Chaves, G., & Rodríguez Valerio, D. (2026). Impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje en el bienestar emocional y aprendizaje de estudiantes de educación superior. Región Científica, 5(1), 2026588. https://doi.org/10.58763/rc2026588

McKinlay, J., Wilson, C., Hendry, G., & Ballantyne, C. (2022). "It feels like sending your children into the lions' den" – A qualitative investigation into parental attitudes towards ASD inclusion, and the impact of mainstream education on their child. Research in Developmental Disabilities, 120, Article 104128. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104128

Núñez, C. G., Orrego, B., Peña, M., Precht, A., Ruete, G., & González-Niculcar, B. (2025). Inclusive education from an ethical and connection perspective: The implementation of school integration programs in Chilean rural schools. International Journal of Educational Research, 134, Article 102776. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102776

Santana González, Y., Torres Rodríguez, O., Torres Estrada, N. L., Suárez Masipp, M. C., & Pérez Cardosa, A. (2025). La influencia de la política educativa en la toma de decisiones: implicaciones para la gestión y la formación universitaria en contextos globalizados. Negonotas Docentes, 25, 84-94. https://doi.org/10.52143/2346-1357.1128

Sedláčková, D., Kantor, J., Belkin, L., Marečková, J., Smrčková, A., Du, J., Li, J., Svobodová, Z., & Munn, Z. (2025). The experiences of students with physical disabilities in inclusive education: A qualitative systematic review. Educational Research Review, 49, Article 100715. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100715

Şahin, S., Kaya Kara, Ö., Köse, B., & Kara, K. (2020). Investigation on participation, supports and barriers of children with specific learning disabilities. Research in Developmental Disabilities, 101, Article 103639. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103639

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. Teaching and Teacher Education, 119, Article 103853. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. BMC Medical Research Methodology, 8, Article 45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

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

United Nations Children's Fund. (2021). Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Urdaneta-Machado, J. R., Cabezas-Oyarzun, X., Bucarey, S., Tiznado-Matzner, G., & Urrutia, P. (2026). Enseñanza de la anatomía para estudiantes de secundaria. Una experiencia de extensión universitaria en el sur austral de Chile. Región Científica, 5(1), 2026568. https://doi.org/10.58763/rc2026568

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. Teaching and Teacher Education, 95, Article 103127. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127

Vera Alcázar, M. M., Rodríguez Choque, Y. M., & Condori Zevallos, L. C. (2025). Estudio comparativo del aprendizaje del idioma inglés mediante la redacción y el lenguaje oral. Región Científica, 4(1), 2025450. https://doi.org/10.58763/rc2025450

Wächter, T., Gorges, J., Apresjan, S., & Lütje-Klose, B. (2024). How can inclusion succeed for all? Children's well-being in inclusive schools and the role of teachers' inclusion-related attitudes and self-efficacy. Teaching and Teacher Education, 139, Article 104411. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104411

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. Teaching and Teacher Education, 117, Article 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

World Health Organization. (2022). Global report on health equity for persons with disabilities. https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. Teaching and Teacher Education, 117, Article 103800. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores Kriss Melody Calla Vásquez, Maria Toribia Zambrano Arce, Gladys Cristina Tenorio Molina, Walter Oswaldo Casas García y Richard Santiago Quivio Cuno, han trabajado en la elaboración del artículo, desde la recogida de información, análisis de datos, corrección de estilo y confección del manuscrito final.