

EL DESARROLLO DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS PÚBLICAS  
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

DEVELOPMENT OF LINES OF RESEARCH REGARDING ESPECIAL EDUCATION  
NECESSITIES AND THEIR RELATIONSHIP WITH LATIN AMERICAN  
AND CARIBBEAN PUBLIC POLITICS

VICTORIA  
EGUIBAR-RAMÍREZ<sup>1</sup>

ANDREA  
POZOS FLORES<sup>2</sup>

### Resumen

La inclusión es un proceso que propone que la totalidad de los alumnos aprendan de la misma manera sin modificar el proceso de enseñanza; empero este debe seguir un conjunto de pasos y filtros que responden a las políticas públicas de cada país. Así, esta Revisión Rápida analiza la relación entre las políticas públicas y las principales líneas de investigación de los países de América Latina y el Caribe (ALC) con más artículos publicados en materia de atención a las necesidades educativas especiales (NEE), en el periodo 2019-2020. Para ello, se analizaron 44 artículos identificados en los buscadores académicos: SciELO, Redalyc y Dialnet. Los resultados refieren que los países con mayor número de publicaciones en el periodo señalado son: Cuba, Chile y México, estas se agrupan en cuatro líneas de investigación: “Evaluación del contexto: familiar, escolar y social en materia de inclusión”, “Análisis de políticas públicas relacionadas con la inclusión”, “Aplicación de estrategias psicopedagógicas para las necesidades educativas especiales” y “Formación docente para la Inclusión educativas”. Se concluye que las líneas de investigación no responden a las políticas públicas implementadas en cada país, ya que en su mayoría, los artículos refieren a investigaciones documentales o cualitativas enfocadas a evaluar el contexto escolar y familiar, así como a revisar documentos enfocados en las políticas públicas.

**Palabras clave:** política educativa, educación inclusiva, América Latina y Caribe.

### Abstract

Inclusion is a process that proposes that all students learn in the same way without modifying the teaching process; however, it must follow a set of steps and filters that respond to the public policies of each country. Thus, this Quick Review analyzes the relationship between public policies and the main lines of research in the countries of Latin America and the Caribbean (LAC) with more articles published on attention to special educational needs (SEN), in the period 2019-2020. For this, 44 articles identified in academic search engines were analyzed: SciELO, Redalyc y Dialnet. The results refer that the countries with the highest number of publications in the indicated period are: Cuba, Chile and Mexico, these are grouped into four lines of research: “Assessment of the context: family, school and social in terms of inclusion”, “Analysis of public policies related to inclusion”, “Application of psychopedagogical strategies for special educational needs” and “Teacher training for educational inclusion”. It is concluded that the lines of research do not respond to the public policies implemented in each country, since most of the articles refer to documentary or qualitative research focused on evaluating the school and family context, as well as reviewing documents focused on public policies.

**Key words:** political education, inclusive education, Latin America and Caribbean.

<sup>1</sup> Universidad de Oriente-Puebla. Estudiante. Puebla, México. E-mail: vickyeguibar@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1232-9156> Google Scholar: [https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=1U5zSFAAAAAJ&view\\_op=list\\_works&gmla=AJ5N-F52u1-no7wkZGYfx5nHo4qyUoad-9R1Koiwj2\\_xSPMuiXC8kEzXQ3Vtta9SdDUrfZ8jKj6xaY-qbm03P6G7pYx4K6ubKqmA](https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=1U5zSFAAAAAJ&view_op=list_works&gmla=AJ5N-F52u1-no7wkZGYfx5nHo4qyUoad-9R1Koiwj2_xSPMuiXC8kEzXQ3Vtta9SdDUrfZ8jKj6xaY-qbm03P6G7pYx4K6ubKqmA)

<sup>2</sup> Centro de Estudios Superiores Tercer Milenio. Licenciada. Docente. Licenciatura. Puebla, México. E-mail: andy.becquer111@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0608-4909> Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=ACIF74EAAAAJ>



## INTRODUCCIÓN<sup>3</sup>

El proceso de integración educativa se asocia al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se refiere al apoyo que se brinda a los alumnos cuyos aprendizajes difieren de manera significativa al del resto del grupo. Según García-Cedillo (2018), este concepto no se emplea particularmente con alumnos que presenten alguna discapacidad, sino a todos los que aprenden por debajo de su potencial, así como alumnos sobresalientes y con problemas de lenguaje o aprendizaje; además, el concepto se asocia a factores personales (discapacidad), familiares (problemas familiares por violencia, falta de recursos económicos, etcétera), comunitarios y escolares (escuelas con escasos recursos, problemas en el desempeño docente, clima de aula hostil).

Según García-Cedillo y Romero Contreras (2019), en la mayoría de los países impera una pedagogía que establece una diferencia entre alumnos normales y no normales, para lo cual, desarrollan centros que se especializan en atender a este último tipo de alumnos y aluden a que en la escuela regular no se tienen los recursos para atenderlos, de ahí la importancia de revisar los lineamientos que desarrollan los distintos países para lograr una verdadera inclusión.

Ahora bien, en materia de políticas públicas, debe tomarse en cuenta que en 2015 todos los países de América Latina y el Caribe se comprometieron a alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, y así garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para el año 2030; y en este sentido, todos los objetivos relacionados con la inclusión educativa incluyen garantizar el acceso a educación primaria y secundaria de forma universal, educación para

el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, entornos de aprendizaje, aumento en el número de becas disponibles para los países en desarrollo, así como incrementar la oferta de docentes cualificados (UNESCO, 2017).

En la actualidad, el término de inclusión educativa ha sustituido al de integración educativa, sobre todo ahora que se retoma el término “diversidad”; sin embargo, existe una modalidad de este enfoque que es la inclusión moderada, la cual reconoce el concepto de NEE junto con el de barreras de aprendizaje (García-Cedillo, 2018). Además, existe un número significativo de investigaciones desarrolladas dentro de los países de América Latina y el Caribe (ALC) que retoman este término.

En este marco, el derecho a la educación inclusiva fue establecido en el histórico Artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2020a). A la fecha, solo ocho países de América Latina (Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras y Perú) y cuatro países del Caribe (Aruba, Curazao, Dominica y Saint Martin) han adoptado una perspectiva integral de la inclusión en sus leyes nacionales, aunque la mayoría las focaliza en grupos específicos; es decir, se mantiene un enfoque de integración educativa, por ello en el 95% de los países de la región los ministerios de educación han formulado leyes centradas en las personas con discapacidad (UNESCO, 2020a).

A pesar de lo anterior, algunos países de la región no han cumplido efectivamente sus compromisos, ya que existen dificultades al abordar la educación inclusiva para personas con

<sup>3</sup> Artículo original y derivado del proyecto de investigación titulado: Análisis de las tendencias en investigación de las políticas públicas y las NEE en ALC (2019-2020), Puebla, México.

discapacidad, como son: falta de recursos adecuados, definición tardía o insuficiente de las necesidades, formación personal docente inadecuado, infraestructura inaccesible y falta de tecnología de apoyo. También debe mencionarse que los países aún promueven las escuelas especiales, por ejemplo, en el caso de Chile, en 2018 cuando ya contaba con su ley de educación inclusiva, existían más de 2,000 escuelas especiales a las que asistía el 5.1% del total del alumnado, esto porque Chile aún mantiene el enfoque en atención a la discapacidad (UNESCO, 2020 a).

Aunado a lo anterior, el proceso de inclusión educativa en sí mismo presenta barreras. Según Melero (2012), estas se clasifican en tres: las políticas que son normativas contradictorias; las culturales que implican conceptos y actitudes; y las didácticas, que refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje.

América Latina y el Caribe comprenden una región extensa y basta de diversidad cultural, lo cual conlleva a que las condiciones para el desarrollo educativo impliquen un reto para la inclusión, debido a que se presentan diversas dificultades sociales, culturales, económicas, físicas, etcétera. En este sentido, el primer paso de un proyecto inclusivo es asumir un trabajo de carácter político, institucional, colectivo y colaborativo en las dimensiones del fenómeno: la sociedad, las políticas, la institución educativa y la familia, que a su vez se puede clasificar en intraescolares y extraescolares (REDUCA, 2017).

Los factores intraescolares son variables ubicadas en el interior de la escuela. Su presencia hace conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela, son características propias de la estructura del sistema educativo y aumentan las

brechas de atención. Estas son: problemas de convivencia escolar, bajo rendimiento académico, currículos no apropiados ni flexibles, autoritarismo docente y adultocentrismo, entre otros (REDUCA, 2017).

Los factores extraescolares se asocian con el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, estos pueden ser el nivel socioeconómico de la familia, como también el nivel educacional alcanzado por los padres y/o la zona geográfica. Se refiere a los factores que pueden facilitar directa o indirectamente el retiro escolar, aquí también se incluyen la necesidad de trabajar para entregar ingresos a la familia y el embarazo adolescente. (REDUCA, 2017)

Estos factores determinan la permanencia en la escuela y, de este modo, la brecha de exclusión se acrecienta; así, los niños y las niñas son más proclives a ser excluidos de un sistema escolar estandarizado, sobre todo si existen bajos niveles económicos y alta vulnerabilidad social, incluyendo una lengua distinta, un origen rural, ser de población indígena o tener alguna discapacidad. En este sentido, Román (2013) menciona que, para abarcar todos los parámetros en el fracaso escolar, se tienen que tomar en cuenta los distintos factores que influyen en el fenómeno y que va más allá de conocer los principales indicadores (la repitencia, la deserción o retraso escolar), ya que su disminución implica comprender la complejidad tomando en cuenta un enfoque integral y multidisciplinario. Según los informes de Unesco y Unicef proporcionados en 2012, las problemáticas se enlistan:

Problema 1: Rezago educativo. En ALC, en 2008, había 117 millones de niños, niñas y adolescentes que se encontraban en edad de asistir a

algún tipo de educación (educación inicial, primaria o secundaria), sin embargo, 6.5 millones no lo hicieron y, aunado a ello, 15.6 millones poseían dos o más años de rezago (REDUCA, 2017).

Problema 2: La dificultad de las zonas rurales para acceder a la calidad educativa. En este sentido, el rezago económico de esta zona también limita el acceso a los estudiantes para una educación de calidad. El contexto se divide en dos zonas: las urbanas, que permiten la movilización y la infraestructura adecuadas; y las zonas educativas donde los profesores no llegan, no se cuenta con infraestructura ni con los materiales adecuados para la adquisición de conocimientos (REDUCA, 2017).

Problema 3: Se evidencian brechas en el logro de resultados de aprendizaje que perjudican, sobre todo, a estudiantes pertenecientes a sectores vulnerados. Así, los países de la región concentran los niveles más bajos y los peores resultados en las pruebas de aprovechamiento (REDUCA, 2017).

Es decir, estas 3 problemáticas limitan el desarrollo de una educación inclusiva en ALC, y en este sentido, orilla a los gobiernos a generar estrategias que permitan su solución, pero, como ya se mencionó, existen contradicciones entre las políticas propuestas por los países y su aplicación en la realidad, de manera que estos lineamientos no son efectivos si las autoridades gubernamentales no trabajan en conjunto con las instituciones educativas y la propia comunidad.

Por ejemplo, Chile presentaba para el 2008 un problema evidente en los factores internos a causa del nivel socioeconómico bajo que se observa en las zonas más pobres del país, y en este sentido en las instituciones educativas se encuentran

bajos ingresos económicos en las familias de los alumnos, familias disfuncionales o monoparentales, dificultad de ingreso a la escuela secundaria debido a la escasez de lugares, y las madres con menor escolaridad aumentan la probabilidad de deserción en sus hijos. También se identifica el poco interés y motivación por asistir a la escuela, bajo rendimiento escolar y no hay adaptación durante la transición entre niveles de estudio; además, también influyen los problemas de comunicación en las familias (Román, 2013).

Por otro lado, México tiene dificultades relacionadas con los factores externos a diferencia de Chile, pues los alumnos se enfrentan a dificultades relacionadas con el origen étnico, los problemas económicos, falta de becas, las bajas expectativas de los docentes en las escuelas de situación de pobreza, y las grandes distancias entre los alumnos y las escuelas, aunque también deben considerarse a las familias disfuncionales o con un contexto familiar en situación de violencia (Román, 2013).

En este sentido, en ALC el principal problema es la pobreza, y para hacerle frente se han creado iniciativas que motivan a diferentes grupos indígenas o en situación de pobreza extrema a continuar con su educación, buscando erradicar la deserción escolar con el apoyo y colaboración de la Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA), a partir de la implementación del programa “Prácticas innovadoras en educación inclusiva”.

Por otro lado, Acedo y Operti (2012) proponen cuatro formas de abordar el paradigma inclusivo en los sistemas educativos: perspectiva basada en los derechos, a partir de 1948; Respuesta

a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, a partir de 1900; Respuesta a los grupos en situación de marginalidad, a partir del 2000; y Transformando el Sistema Educativo, a partir de 2005. Dentro de sus conclusiones, retoman a Ainscow, Dyson y Weiner (2012) y refieren la importancia de mantener el debate sobre las políticas de inclusión y tomar en cuenta que mientras las escuelas especiales se encuentren dentro de las escuelas regulares no se está contribuyendo a transformar el sistema educativo en la medida que no se crean escuelas para todas y todos.

Siguiendo con el panorama actual, en ALC, los sistemas escolares reflejan sociedades desiguales en términos económicos, y aunque se han comprometido a reportar datos mediante encuestas para dar seguimiento a los indicadores educativos, empero, del 57% de los países que se comprometieron no siempre se realiza esta acción. Además, alrededor del 50% de las y los docentes de Brasil, Colombia y México reportan una necesidad de capacitación profesional para hacer frente a los retos de enseñar a alumnos y alumnas con NEE (UNESCO, 2020a).

Además, durante el contexto de pandemia, las brechas educativas se acrecentaron pues un reporte de la UNESCO emitido en agosto 2008, refirió que más de 160 millones de niños y niñas de ALC no habían podido asistir a la escuela debido a la crisis sanitaria (UNESCO, 2020b).

En conclusión, la aplicación del proceso de inclusión educativa en ALC presenta, en primer lugar, dificultades relacionadas con las condiciones sociales, culturales y económicas de los países, de manera que estas interfieren en el éxito de la

aplicación de las políticas públicas; en segundo lugar, se encuentran las condiciones pedagógicas para la implementación del enfoque inclusivo en la región, pues tiene los niveles más bajos y los peores resultados en las pruebas de aprovechamiento. Esto también se asocia con la adopción de un enfoque basado en la discapacidad.

Tomando en cuenta lo anterior, este artículo se revisan los temas de investigación en materia de NEE de los países de ALC con más publicaciones en el año 2019-2020, con el objetivo de conocer las líneas de investigación en las que se ocupan las comunidades científicas y saber si estas responden a las necesidades señaladas por las políticas públicas de sus países.

## DESARROLLO

Para llevar a cabo esta investigación se realizó una Revisión Rápida de los artículos en materia de NEE por los países de América Latina y el Caribe en el periodo 2019-2020. Las Revisiones Rápidas son una forma de presentar el conocimiento de manera sintetizada y tiene elementos de una revisión sistemática pero más simplificada en el sentido que al ser rápida (tiene una duración en promedio de seis meses y se requieren menos recursos), simplifica una serie de procesos que son conocidos como atajos (Tapia-Benavente et al., 2021). A continuación, se describen las fases de esta revisión:

Primera fase: Consistió en la formulación de la pregunta de investigación, en este caso, se formuló la siguiente ¿Cuál es la relación entre las investigaciones publicadas por los países que más

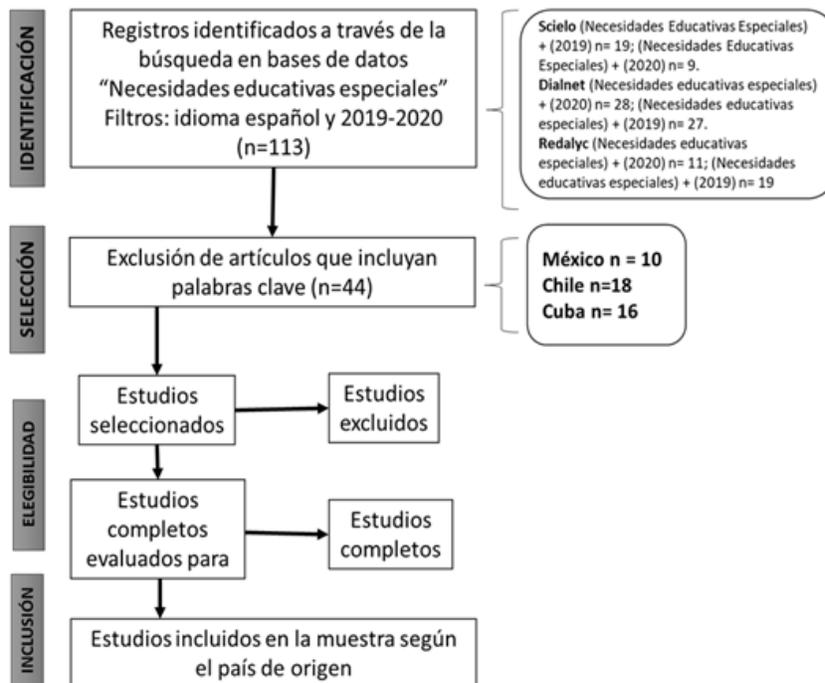
producen investigación en materia de inclusión educativa en América Latina y el Caribe, y sus políticas públicas en el periodo 2019-2020? Para dar respuesta, se establecieron objetivos específicos para el análisis documental del periodo establecido: Identificar a los países de Latinoamérica y el Caribe que publican más artículos científicos en materia de inclusión educativa en revistas indexadas; definir las líneas de investigación a las que responden la mayoría de los estudios de artículos publicados en los últimos dos años en materia de inclusión educativa; y definir el enfoque (cualitativo, cuantitativo y mixto) de las investigaciones reportadas en los artículos publicados, para ello, se incluyó la categoría documental.

Segunda fase: La búsqueda fue realizada en los buscadores académicos: Scientific Electronic Library Online o Biblioteca Científica Electrónica

en Línea (SciELO), La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y el portal de difusión de la producción científica hispana de la Universidad de la Rioja, Dialnet.

Tercera fase: selección de estudios y extracción de datos. Se seleccionaron únicamente los artículos relacionados con investigaciones en necesidades educativas especiales y políticas públicas en idioma español, de la región de América Latina y el Caribe en el periodo 2019-2020. Asimismo, se excluyeron artículos relacionados con investigaciones que abordaban temas de género, etnia y lenguas indígenas en el ámbito educativo. Las palabras clave que se emplearon fueron “Necesidades educativas especiales”, con el filtro de los años 2019 y 2020 (ver Figura 1).

Figura 1. Criterio para la selección de artículos



Fuente: elaboración propia.

Cuarta fase: la evidencia se sintetizó en una matriz de análisis con los siguientes encabezados: autor(es), año de publicación, título, tema, resumen del artículo y referencia. Posteriormente, los artículos se clasificaron según temas y contenido similares y se obtuvieron cuatro temas generales que se consideraron líneas de investigación: “Evaluación del contexto: familiar, escolar y social en materia de inclusión”, “Análisis de políticas públicas relacionadas con la inclusión”, “Aplicación de estrategias psicopedagógicas para las necesidades educativas especiales” y “Formación docente para la Inclusión educativas”. En un segundo momento se elaboró una segunda matriz donde se incluían los artículos clasificados (ver Anexo).

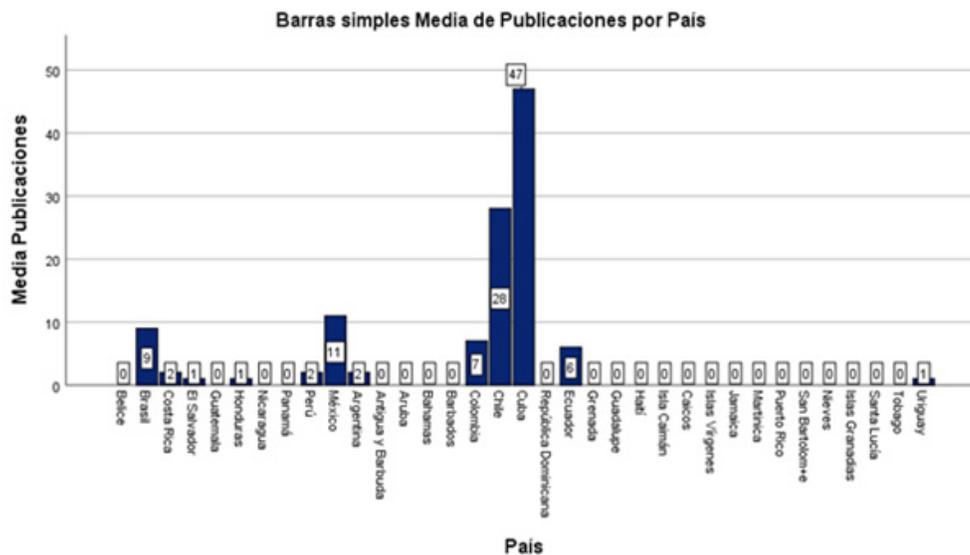
Quinta fase: los artículos fueron incluidos en una base de datos que permitió realizar gráficos para lograr los objetivos de

investigación, estos se muestran en el apartado de resultados y permitieron llegar a conclusiones.

## RESULTADOS

En los primeros resultados obtenidos en los buscadores académicos, se identificó que en 36 países que conforman ALC (ver Gráfica 1), se observa que Cuba tuvo 47 publicaciones en el periodo 2019-2020, es por lo que se destaca por ser el país con más publicaciones; seguido por Chile con 28; en tercer lugar, se encuentra México con 11; en cuarto lugar, aparece Brasil con 9 publicaciones; Colombia con 7; Ecuador con 6; y tanto Argentina como Perú y Costa Rica con 2. En último lugar se encuentra Honduras, El Salvador y Uruguay con una publicación. De los países restantes no se encontraron publicaciones.

**Gráfica 1. Países con más publicaciones en materia de inclusión educativa en América Latina y el Caribe (2019-2020)**



Fuente: elaboración propia.

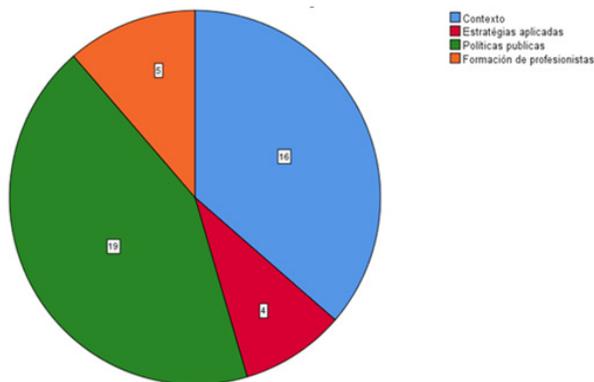
Por otro lado, la Gráfica 2 muestra las cuatro líneas de investigación identificadas en el análisis de artículos: la línea “Evaluación del contexto: familiar, escolar y social en materia de inclusión”, representada con la palabra “Contexto” de color verde, constituye el 36% de las publicaciones; “Aplicación de estrategias psicopedagógicas para las necesidades educativas especiales”, representada con la etiqueta “Estrategias aplicadas” con el color rojo, el 9.1%; “Análisis de políticas públicas relacionadas con la inclusión”, con la etiqueta “Políticas Públicas” con el color azul, el 43.2%; y “Formación docente”, con la etiqueta “formación de profesionistas” con el color anaranjado, el 11.4% del total.

Como se observa, las líneas de investigación más abordadas por los tres países con más

publicaciones en los años 2019 y 2020 son “Evaluación del contexto: familiar, escolar y social en materia de inclusión” y “Análisis de políticas públicas relacionadas con la inclusión”, con la etiqueta “Políticas Públicas”; y en menor medida se han realizado publicaciones en “Aplicación de estrategias psicopedagógicas para las necesidades educativas especiales” y “Formación docente”.

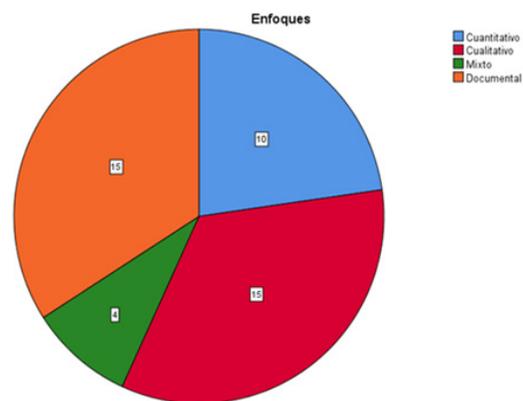
La Gráfica 3 muestra los resultados de la distribución de los artículos que conforman la muestra; así, se puede observar que existe en misma cantidad, 15 artículos que representan el 34.1%, de investigaciones cualitativas y documentales. En menor cantidad artículos cuantitativos, 10 que equivalen a 22.7%; y en menor proporción aún el grupo de artículos con enfoque mixto que está conformado por 4, es decir, el 9.1%.

**Gráfica 2. Distribución de artículos publicados por la línea de investigación**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfica 3. Distribución de artículos publicados por el enfoque de investigación**



Fuente: elaboración propia.

De esta manera, el 68.2% de las investigaciones reportadas en los artículos publicados en los buscadores académicos analizados son cualitativos o de carácter documental. En menor proporción (32.8%) son cuantitativos o mixtos. Además, las líneas de investigación más abordadas son “Evaluación del contexto: familiar, escolar y social en materia de inclusión” y “Análisis de políticas públicas relacionadas con la inclusión”, que representan el 79.6% de los artículos analizados; en menor proporción se han realizado publicaciones en “Aplicación de estrategias psicopedagógicas para las necesidades educativas especiales” y “Formación docente”, que equivalen al 20.4%.

La región de ALC enfrenta, según el Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo [TERCE] diversas problemáticas en la región, algunas son: 1) el rezago educativo, 2) la dificultad de las zonas rurales para acceder a educación de calidad, y 3) brecha en el logro de resultados de aprendizaje que perjudican a estudiantes que pertenecen a sectores vulnerables (Flotts et al., 2016). La UNESCO (2020b) mencionó que la inclusión y la equidad siguen siendo una tarea pendiente en la región y con la crisis sanitaria actual se ha vuelto más evidente y urgente, puesto que más de 160 millones de niños y niñas no han podido asistir a la escuela en América Latina y el Caribe, esto profundiza las brechas educativas en distintos países, ya que el 20% son pobres, aspecto que dificulta el acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para la educación a distancia.

Lo anterior devela una discrepancia respecto al proceso inclusivo, ya que, aunque la UNESCO proponga entre las necesidades incorporar el paradigma inclusivo con el término diversidad, las

condiciones socioeconómicas y culturales de la región podrían representar una limitante. Como se observó durante la investigación, la mayoría de las investigaciones realizadas continúan empleando el paradigma de las necesidades educativas especiales; prueba de ello es que en el periodo 2019-2020 se identificaron 113 artículos que retomaban este término y 44 de ellos conformaron la muestra de esta investigación. Esto quiere decir que, solo el 20% de las publicaciones identificadas estaban encaminadas a revisar otros elementos incluyentes del paradigma de la diversidad como atención a comunidades indígenas e inclusión en materia de género.

Además, las investigaciones no responden a estas necesidades de la región de ALC, ya que no se enfocan en reducir la brecha de atención; aunado a ello, el 68.2% de las investigaciones son cualitativas o documentales; y el 79.6% están encaminadas a responder a las líneas de investigación “Evaluación del contexto: familiar, escolar y social en materia de inclusión” y “Análisis de políticas públicas relacionadas con la inclusión”. La minoría restante se encarga de revisar la capacitación a docentes y la evaluación de la aplicación de estrategias psicopedagógicas para las necesidades educativas especiales.

Por otra parte, aunque en los países analizados se creen políticas públicas encaminadas a la atención a las NEE, su creación no responde a las necesidades de la región; prueba de ello es que las evaluaciones señalan una brecha significativa en el acceso a la educación, pues no se puede reducir, tampoco se puede garantizar la inclusión educativa y el logro de objetivos de aprendizaje de los alumnos con NEE, ya que no se cuenta con los

recursos económicos ni de personal necesarios para implementar un paradigma educativo orientado a la diversidad.

De este modo, respecto a lo que menciona García-Cedillo (2019), en América Latina y el Caribe aún se contempla el enfoque de la educación inclusiva moderada, puesto que en los artículos se abordan autores que desarrollaron su trabajo en torno a conceptos como: barreras de aprendizaje, necesidades educativas especiales y adecuación curricular. Tal es el caso de Ainscow (2003), Booth y Ainscow (2006), y otros autores que se mencionan en los antecedentes.

Así, la idea de conformar una inclusión educativa radical o hacia la diversidad no es una opción si antes no se satisfacen las necesidades educativas de la región. Respecto a lo anterior (“Principio de carácter preventivo”), incluso Cuba y Chile aún mantiene un enfoque en inclusión moderada a fin de tener un carácter correctivo o compensatorio, la formación y desarrollo integral de la personalidad de los individuos con NEE.

En este entorno, Chile es el único país de los analizados que cuenta con un monitoreo en educación que permite delimitar logros con base a las investigaciones recabadas por dicho documento: “Informe Nacional de Cuenta Pública”; mientras que para el resto de los países es necesario revisar “El informe GEM de Regional Educación e Inclusión”; además, este país cuenta con leyes que directamente abordan las problemáticas de la inclusión.

Finalmente, México es el único país que propone políticas públicas en materia de atención a la diversidad, pero sus investigaciones, documentales en su mayoría, no están dedicadas a reducir las

brechas de atención que se plantean en la región, y la mayoría de los artículos abordan problemáticas relacionadas con las NEE y la revisión de políticas públicas.

## CONCLUSIÓN

En la región existen tres problemáticas principales: 1) el rezago educativo, 2) la dificultad de las zonas rurales para acceder a educación de calidad, y 3) brecha en el logro de resultados de aprendizaje que perjudican a estudiantes que pertenecen a sectores vulnerables, en el que pueden contemplarse a los alumnos con NEE. La actual crisis sanitaria ha incrementado los problemas detectados, puesto que 20% de los estudiantes en educación básica que habitan la región son pobres, aspecto que limita su acceso a equipo necesario para la educación a distancia y el acceso a docentes e instalaciones que brinden una educación de calidad.

Para responder a las necesidades mencionadas, los países han implementado políticas públicas dirigidas a brindar atención a alumnos con NEE, Chile es el país que más investigación en este tema produjo en la región, puesto que, de la muestra este país acapara el 47% de las publicaciones revisadas, además, cuenta con un documento propio para monitorear y proponer nuevas estrategias en materia de inclusión educativa; empero, a pesar de ello, según el informe TERCE (2016) en 2018, pese a la Ley de Inclusión Escolar, Chile contaba todavía con 2,027 escuelas especiales donde más de 180,000 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (5.1% de la matrícula total), el 91% asistía a establecimientos privados.

Respecto al resto de los países se menciona poco en el informe TERCE (2016). Por ejemplo, en Cuba sus políticas públicas se encaminan al desarrollo integral de la familia contemplando las NEE. México es el país que más ha promovido el paradigma de la diversidad, pero las políticas públicas no están enfocadas a disminuir las brechas en el logro de objetivos o el rezago educativo de sus países. En torno a las líneas de investigación, alrededor del 80% está encaminada a la revisión de políticas públicas y a la evaluación del contexto familiar o escolar en el que se desarrollan los estudiantes con NEE; además, en la misma proporción las investigaciones cualitativas y documentales conforman la mayoría de la muestra analizada. En menor medida, se enfocan en la capacitación docente o en la evaluación de las estrategias psicopedagógicas aplicadas para la atención de las NEE. En resumen, las cuatro líneas investigadas son: “Evaluación del contexto: familiar, Escolar y Social en materia de inclusión” y “Análisis de políticas públicas relacionadas con la inclusión” comprenden el 79.6% de la muestra, “Aplicación de estrategias psicopedagógicas para las necesidades educativas especiales” y “Formación docente”, el 20.4%.

Finalmente, de acuerdo con la muestra analizada, no existe una relación entre las necesidades educativas en materia de inclusión educativa de la región de América Latina y el Caribe, las políticas públicas implementadas por Chile, Cuba y México, y sus líneas de investigación, ya que la aplicación de las políticas no está encaminada a minimizar las necesidades, puesto que no se evalúa el contexto de cada país. Así, el desarrollo de las líneas de investigación responde a la revisión de políticas

internacionales y evaluaciones del contexto familiar y escolar de los estudiantes con NEE. Empero, los resultados no retroalimentan los reportes de dichos países y no corresponden con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que buscan garantizar el acceso universal a la educación de calidad y la capacitación cualificada de los docentes en un paradigma de atención a la diversidad, debido a que las necesidades de la región obligan a mantener un enfoque en la educación inclusiva moderada.

Además, al revisar los artículos se puede encontrar un deslindamiento al área psicológica, pues debido a los recursos limitados que existen en estos países analizados, no es posible capacitar de manera satisfactoria al personal en esta área, pues se les da prioridad a otros elementos como instalaciones e inmuebles, que si bien forman parte de la inclusión educativa se deja de lado la capacitación y actualización continua del psicólogo que forma parte de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca?*
- Acedo C., O. R. (2012). Educación Inclusiva: De focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). En Rambla, X. (Coord.). *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Miño y Dávila.

- Aguiar, G. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *La Habana, Cuba*, 18(1), 120-133. <https://doi.org/2057>
- Alfaro, J. E. y Fernández, V. H. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: La evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250030. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250030>
- Alfonso-Amaro, Y., Bermúdez-Monteaudo, B. y Borges-Fundora, L. B. (2019). La comunicación del educador de la infancia temprana en las prácticas inclusivas. *Revista Conrado*, 15(69), 141-145. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Alvarez-Cabrera, P. L., Lima Ignacio, J. L. y Molina Maidana, O. M. (2019). Percepción inclusiva en estudiantes universitarios de Arica-Chile. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 18(18), 17-40. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2019000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2019000200003&lng=es&tlng=es)
- Andreucci-Annunziata, P. y Morales-Cabello, C. (2019a). Discapacidad Intelectual en Primera Infancia: La Perspectiva de los/as Hermanos/as de Niños/as con Síndrome de Down. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 191-208. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200191>
- \_\_\_\_\_ (2019b). El protagonismo de la familia en la atención temprana de niños y niñas con Síndrome de Down, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 148-169. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17207>
- Andújar-Scheker, C. (2019). Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Después. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 111-121. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200111>
- Batista Sardain, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/337801833\\_Indicadores\\_diagnosticos\\_para\\_el\\_estudio\\_del\\_proceso\\_de\\_inclusion-exclusion\\_educativa\\_en\\_la\\_escuela\\_cubana](https://www.researchgate.net/publication/337801833_Indicadores_diagnosticos_para_el_estudio_del_proceso_de_inclusion-exclusion_educativa_en_la_escuela_cubana)
- Bernaschina, D. (2018). Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad*, 14(1), 40-52. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.03>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019a). Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 17-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200017>
- \_\_\_\_\_ (2019b). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>

- Brito, S., Basualto Porra, L. y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 69. <https://doi.org/10.21696/rcsl9182019815>
- Castro-Pérez, G., Fresquet-Pedroso, M. y Carmenate-Figueredo, O. (2019). Acciones pedagógicas de formación universitaria inclusiva para la atención a educandos sordos con implante coclear. Mendive. *Revista de Educación*, 17(3), 319-332. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1607>
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Cruz-Vadillo, R. e Iturbide-Fernández, P. (2019). Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 246-272. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>
- Delbury, P. A. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Díaz López, A. (2020). Enseñanza del Derecho Cooperativo y Educación Cooperativa. ¿Un par dialéctico? *234*, 8(1), 7-18.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2019a). De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>
- \_\_\_\_\_ (2019b). Segregación Escolar y Meritocracia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>
- Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y Culturas Estudiantiles en la Escuela: Una Reflexión Teórico- Metodológica desde Procesos de Autoexploración de Barreras a la Inclusión Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 109-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 380-399. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>

- Flotts, M. P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C. y García, J. M. (2016). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje (Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- García Cedillo, I. y Romero Contreras, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123>
- Gil-Álvarez, J. L. y Morales Cruz, M. (2019). Diversidad y educación personalizada en las aulas. La esencia del quehacer de la Universidad Inclusiva. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 475-480. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Gonçalves de Castro, G., Berti-Roldi, G., Batista-Mainegra, A. y Alves Figueiredo, G. L. (2019). Interdisciplinariedad e inclusión escolar de niños con discapacidad desde los relatos maternos. *Gac. méd. espirit*, 21-29. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212019000300021](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212019000300021)
- Hernández Ortiz, F. (2019). Educación inclusiva. Contribuciones y retos en los niveles medio superior y superior en San Luis Potosí. *Diálogos sobre educación*, 10. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.563>
- Herrera Fernández, V. y Calderón, V. de la P. (2019). Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Jiménez-Vargas, F., López, V. y Valdés-Morales, R. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83460732002>
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 26(2), 131-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4298691>
- Luna-González, M. (2019). Hacia un Sistema Escolar Inclusivo: Desde las Políticas a las Prácticas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 17-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100017>
- Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., Díaz Soto, K. y Gómez, A. L. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>

- Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Morales, S. C., Duque, B. A. G. y Cevallos, E. C. (2019). La corrección-compensación en niños sordociegos con alteraciones motrices a través de actividades físicas adaptadas. *Revista Cubana de Salud Pública*, 16.
- Naranjo, G. B. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 209-225. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200209>
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Acceso a una educación de calidad. Diez metas Objetivo de Desarrollo Sostenible [Biblioteca Digital]*. UNESCDOC. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784_spa)
- \_\_\_\_\_. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción (Vol. 2)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615/PDF/374615spa.pdf.multi>
- \_\_\_\_\_. (2020b). *La educación como antídoto para la desigualdad después de la COVID-19*. UNESCO.ORG. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/la-educacion-como-antidoto-para-la-desigualdad-despues-de-la-covid-19>
- Poblete-Christie, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhé (Santiago)*, 28(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Puentes de Armas, T. y Sánchez-Valdés, X. (2019). Las neurociencias para la educación inclusiva en la formación del profesional de la educación infantil. *Mendive*, 17(3), 333-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7050520>
- Ramos-Estrada, D. Y., García-Cedillo, I., Sotelo-Castillo, M. A., López-Valenzuela, M. I. y Murillo-Parra, L. D. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 107-121. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.6>
- Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA) (2017). *Hacia la Inclusión Educativa en América Latina*. REDUCA. [https://www.reduce-al.net/files/observatorio/reportes/Inclusion\\_Educativa\\_D.pdf](https://www.reduce-al.net/files/observatorio/reportes/Inclusion_Educativa_D.pdf)
- Román C., M. (2013). Factores Asociados Al Abandono Y La Deserción Escolar En América Latina: Una Mirada En Conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>

- Sagredo-Lillo, E. J., Bizarría-Muñoz, M. P. y Careaga-Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sánchez-Valdés, X. y Puentes de Armas, T. (2019). La superación del maestro ambulante que atiende educandos con discapacidades físico-motoras por parálisis cerebral. Mendive. *Revista de Educación*, 17(2), 204-221. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1517>
- Sierra S., J. J. (2019). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. Mendive *Revista de Educación*, 18(1), 134-154.
- Suárez Suárez, G., León González, J. L., Morales Calatayud, M. y Curbeira Hernández, D. (2019). Modelo para la formación de valores en la universidad inclusiva. *Revista Conrado*, 15(69), 79-88. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Tapia-Benavente, L., Vergara-Merino, L., Garegnani, L. I., Ortiz-Muñoz, L., Loézar-Hernández, C. y Vargas-Peirano, M. (2021). Revisiones rápidas: definiciones y usos. *Revista Médica Revisada Por Pares*, 21(01), e8090. <https://www.medwave.cl/medios/medwave/Enero-febrero2021/PDF/medwave-2021-01-8090b.pdf>
- Toledo-Manríquez, C. A. y Basulto-Gallegos, Ó. F. (2020). Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 161-176. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100161>
- Valdés Valdés, I., Guerra Iglesias, S. y Camargo Ramos, M. (2020). Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión. Mendive. *Revista de Educación*, 18(1), 74-88. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1646>

## ANEXOS

**Tabla 1. Categorización abierta de los títulos analizados para obtención de líneas de investigación**

| Artículo  | País   | Categoría/ línea de investigación   |
|---|--------|---|
| La corrección-compensación en niños sordociegos con alteraciones motrices a través de actividades físicas adaptadas (Morales, Duque y Cevallos, 2019)   | Cuba   | Aplicación de estrategias psicopedagógicas para las necesidades educativas especiales |
| Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva (Bernaschina, 2018)  | Chile  |   |
| Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de sordos (Herrera y Calderón, 2019)   | Chile  |   |
| Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México (Brunot, 2019) | México |   |
| La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales (Sierra, 2019)   | Cuba   | Análisis de políticas públicas relacionadas con la inclusión                          |
| Enseñanza del Derecho Cooperativo y Educación Cooperativa. ¿Un par dialéctico? (Díaz, 2020)   |        |   |
| Las neurociencias para la educación inclusiva en la formación del profesional de la educación infantil (Puentes y Sánchez-Valdés, 2019)   |        | Formación docente   |
| Acciones pedagógicas de formación universitaria inclusiva para la atención a educandos sordos con implante coclear (Castro-Pérez, Fresquet-Pedroso y Carmenate-Figueredo, 2019)   |        |   |
| La comunicación del educador de la infancia temprana en las prácticas inclusivas (Alfonso-Amaro, Bermúdez-Monteagudo y Borges-Fundora, 2019)  |        |   |
| Modelo para la formación de valores en la universidad Inclusiva (Suárez et al., 2019)   |        |   |
| ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad (Delbury, 2020)   | Chile  |   |
| Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior (Brito, Basualto y Reyes, 2019)  |        |   |
| El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva (Blanco y Duk, 2019b)   |        |   |

|  |        |   |                   |
|--|--------|---|-------------------|
| Comprender La Educación Inclusiva Chilena: Panorama De Políticas E Investigación Educativa (Manghi et al., 2020)   |        |   |                   |
| El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente (Alfaro y Fernández, 2020)                 |        |   |                   |
| De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 años de lucha (Duk y Murillo 2019a)   |        |   |                   |
| Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Después (Andújar-Scheker, 2019)  |        |   |                   |
| Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina (Blanco y Duk, 2019a)   |        |   |                   |
| Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica (Marchesi y Hernández, 2019)  |        |   | Formación docente |
| Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo (Figueroa-Céspedes, Soto y Yáñez-Urbina, 2019) |        |   |                   |
| Hacia un Sistema Escolar Inclusivo: Desde las Políticas a las Prácticas (Luna-González, 2019)  |        |   |                   |
| Segregación Escolar y Meritocracia (Duk y Murillo, 2019b)  |        |   |                   |
| ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca?  |        |   |                   |
| Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual (García y Romero, 2019)   | México |   |                   |
| A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad (Cruz, 2019)  |        |   |                   |
| Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho (Cruz-Vadillo e Iturbide, 2019)   |        |   |                   |
| Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión (Valdés, Guerra y Camargo, 2020)   |        |   |                   |
| La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales (Aguiar, 2020)   | Cuba   | Evaluación del contexto: familiar, escolar y social en materia de inclusión |                   |
| Diversidad y educación personalizada en las aulas. La esencia del quehacer de la universidad inclusiva (Gil-Álvarez y Morales, 2019)   |        |   |                   |
| Interdisciplinariedad e inclusión escolar de niños con discapacidad desde los relatos maternos (Gonçalves et al., 2019)  |        |   |                   |
| Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana (Batista, 2019)   |        |   |                   |
| La superación del maestro ambulante que atiende educandos con discapacidades físico-motoras por parálisis cerebral (Sánchez-Valdés y Puentes, 2019)                            |        |   |                   |
|  |        | Formación docente   |                   |

|  |        |  |
|--|--------|--|
| El protagonismo de la familia en la atención temprana de niños y niñas con Síndrome de Down, Chile (Andreucci-Annunziata y Morales-Cabello, 2019b)   | Chile  |  |
| Voces y Culturas Estudiantiles en la Escuela: Una Reflexión Teórico-Metodológica desde Procesos de Autoexploración de Barreras a la Inclusión (Figueroa-Céspedes y Yáñez, 2020)                                |        |  |
| Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile (Toledo-Manríquez y Basulto-Gallegos, 2020)   |        |  |
| Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa (Sagredo-Lillo, Bizarría-Muñoz y Careaga-Butter, 2020)  |        |  |
| Discapacidad Intelectual en Primera Infancia: La Perspectiva de los/as Hermanos/as de Niños/as con Síndrome de Down (Andreucci-Annunziata y Morales-Cabello, 2019a)  |        |  |
| Percepción inclusiva en estudiantes universitarios de Arica-Chile (Alvarez-Cabrera, Lima y Molina, 2019)   |        |  |
| Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar (Jiménez-Vargas, López y Valdés-Morales, 2019)   |        |  |
| ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional (Poblete-Christie, López y Muñoz, 2019) | México |  |
| Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje (Ramos-Estrada et al., 2020)  |        |  |
| El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión (Ochoa, 2019)  |        |  |
| Educación inclusiva: contribuciones y retos en los niveles medio superior y superior en San Luis Potosí (Hernández, 2019)  |        |  |

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, del análisis de contenido se obtuvo una categoría adicional: “Formación docente”, esto porque el número de artículos con esta vertiente era suficiente como para que se considerase una categoría por sí misma, ya que no podía incluirse en otra.