



Analizando el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas: estudio de revisión sobre intervenciones inclusivas

Analizando el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas: estudio de revisión sobre intervenciones inclusivas

Mónica Elizabeth Ruiz Sánchez

mruizs7@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-7700-9157>

Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador

Diana Carolina Ortiz Delgado

dortiz835@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4011-6334>

**Universidad Estatal Península de Santa Elena
Ecuador**

Norma Carmen Carmona Banderas

normitaccb0201@hotmail.es

<https://orcid.org/0000-0002-6481-2839>

**Universidad Técnica de Machala. Machala.
Ecuador**

Borys Bismark León Reyes

borysleonreyes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6936-9947>

Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador

Recibido: 10 de junio 2025 / Arbitrado: 01 de julio 2025 / Aceptado: 08 de agosto 2025 / Publicado: 05 de septiembre 2025

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la efectividad de distintos modelos de intervención inclusiva sobre el rendimiento académico de estudiantes con necesidades educativas diversas en contextos escolares ordinarios. Se realizó una revisión sistemática de estudios empíricos y de revisión publicados en la última década, localizados en bases de datos especializadas en educación y ciencias sociales. Se aplicaron criterios de elegibilidad explícitos relacionados con el tipo de población, el contexto escolar, la descripción del modelo de intervención y la presencia de resultados de aprendizaje, y se llevó a cabo una síntesis narrativa que integró hallazgos cuantitativos y cualitativos. La revisión identificó modelos centrados en políticas inclusivas, prácticas de aula diferenciadas, apoyos mediados por pares, uso pedagógico de tecnologías y participación familiar, los cuales mostraron asociaciones positivas con el rendimiento académico cuando se articularon con formación docente continua, climas de aula cooperativos y recursos suficientes. Al mismo tiempo, la evidencia revisada puso de manifiesto experiencias de inclusión limitada, en las que la ausencia de apoyos especializados, la rigidez curricular y la escasa coordinación con las familias redujeron el impacto de las intervenciones en los logros de aprendizaje. En conjunto, el estudio concluyó que la inclusión educativa mejoró el rendimiento académico del alumnado con necesidades educativas diversas cuando se concibió como un proceso integral de transformación de las políticas, las culturas escolares y las prácticas pedagógicas, y evidenció la necesidad de investigaciones más rigurosas y contextualizadas que profundizaran en los factores que condicionaron dicha efectividad.

Palabras clave: Educación inclusiva; Necesidades educativas especiales; Rendimiento escolar, Formación de docentes; Política educativa, Relación escuela familia

ABSTRACT

This study aimed to analyse the effectiveness of different inclusive intervention models on the academic achievement of students with diverse educational needs in mainstream school settings. A systematic review of empirical and review studies published over the last decade was conducted, drawing on specialised education and social science databases. Explicit eligibility criteria were applied regarding the type of population, the school context, the description of the intervention model and the presence of learning outcomes, and a narrative synthesis was carried out that integrated quantitative and qualitative findings. The review identified models focused on inclusive policies, differentiated classroom practices, peer-mediated supports, pedagogical use of technologies and family participation, which showed positive associations with academic achievement when combined with continuous teacher professional development, cooperative classroom climates and adequate resources. At the same time, the evidence reviewed revealed experiences of limited inclusion, in which the lack of specialised support, rigid curricula and weak coordination with families reduced the impact of interventions on learning outcomes. Overall, the study concluded that inclusive education improved the academic achievement of students with diverse educational needs when it was conceived as a comprehensive process of transformation of policies, school cultures and pedagogical practices, and highlighted the need for more rigorous and context-sensitive research that deepened the understanding of the factors that conditioned such effectiveness.

Keywords: inclusive education, special educational needs, academic achievement, teacher education, educational policy, family school relationship..

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye un enfoque pedagógico orientado a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades educativas, participen en condiciones de equidad en entornos escolares ordinarios. Este enfoque se sustenta en principios de justicia social, eliminación de barreras y adaptación de los contextos de enseñanza, de modo que se asegure tanto el acceso como la participación significativa en el proceso educativo (Fernández-Batanero et al., 2022; Fernández-Batanero et al., 2022; León Reyes et al., 2024). En esta perspectiva, una educación verdaderamente inclusiva implica no solo la presencia física del estudiantado con necesidades diversas en el aula, sino su implicación activa en actividades de aprendizaje que promuevan la autonomía, la interacción social y el desarrollo de competencias académicas, afectivas y sociales (Zaborniak-Sobczak, 2022). La organización de un entorno inclusivo con un currículo adaptado y apoyos pertinentes se ha asociado con mejoras en la calidad educativa y en las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, incluyendo a quienes presentan mayores requerimientos de apoyo (Amjad et al., 2025).

En los últimos años se han desarrollado diversas investigaciones que analizan la efectividad de modelos de intervención inclusiva en distintos

niveles y contextos educativos. Estudios centrados en experiencias de inclusión en áreas específicas del currículo muestran que las estrategias participativas, el trabajo cooperativo y los ajustes razonables al contenido y a la evaluación pueden favorecer tanto la participación como el rendimiento académico del estudiantado con necesidades diversas (Jaya, 2023). De forma complementaria, la literatura reciente ha explorado el papel de las tecnologías avanzadas, la diversificación metodológica y los apoyos personalizados como recursos para responder a la heterogeneidad del aula y potenciar la implicación del estudiantado en las actividades de aprendizaje (Amjad et al., 2025). Sin embargo, pese al crecimiento de experiencias y propuestas, no existe todavía una síntesis suficientemente sistemática que permita comparar de manera rigurosa los diferentes modelos de intervención inclusiva y sus efectos específicos sobre el rendimiento académico.

La evidencia disponible señala que gran parte de los estudios se centran en describir experiencias aisladas o en analizar un único tipo de intervención, lo que limita la posibilidad de establecer conclusiones comparativas sobre qué enfoques resultan más eficaces en función del contexto, del tipo de necesidad educativa o del nivel educativo (Garg, 2024; León-Reyes et al., 2022). Además, se ha señalado que la falta de estudios comparativos y de marcos analíticos comunes dificulta la identificación de factores mediadores clave, entre ellos la formación inicial y continua del

profesorado, la cultura colaborativa del centro y la participación de las familias en los procesos de apoyo (Strakšienė & Musneckienė, 2024). Estas limitaciones ponen de relieve la necesidad de avanzar hacia revisiones sistemáticas que integren y contrasten la evidencia disponible, con criterios metodológicos explícitos y comparables entre estudios.

En este contexto, el presente artículo de revisión sistemática tiene como objetivo analizar la efectividad comparativa de distintos modelos de intervención inclusiva en el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas. Específicamente, se busca identificar qué enfoques de intervención han mostrado mejores resultados en términos de logro académico, así como describir el papel de variables mediadoras como la capacitación docente, los apoyos curriculares y la participación familiar.

METODOLOGÍA

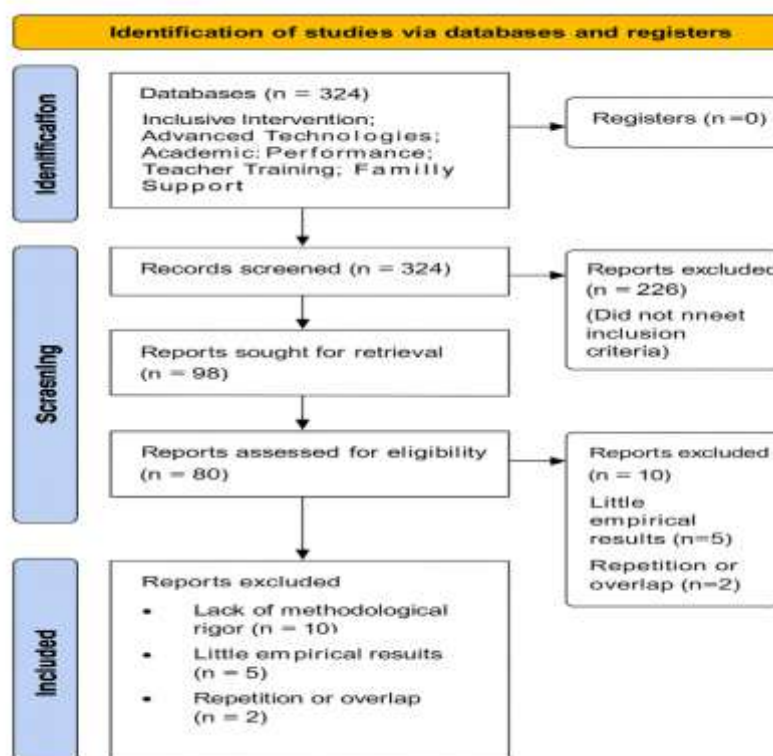
La revisión sistemática de la literatura se llevó a cabo siguiendo las directrices PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que ofrecen un marco riguroso para la planificación, ejecución y reporte de este tipo de estudios. En primer lugar, se elaboró un protocolo en el que se definieron el objetivo de la revisión, las preguntas de investigación y los criterios de elegibilidad de los estudios. A partir de este protocolo se identificaron trabajos relevantes mediante búsquedas en bases de datos académicas como PubMed, Scopus y Google Scholar. El periodo de búsqueda se delimitó a artículos publicados desde 2018 hasta el momento de la revisión, con el propósito de recuperar evidencia reciente sobre modelos de intervención inclusiva y su relación con el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas.

Las estrategias de búsqueda se diseñaron en torno a palabras clave directamente vinculadas al objeto de estudio, tales como “intervención inclusiva”, “rendimiento académico”, “necesidades diversas”, “educación inclusiva”, “capacitación docente” y “apoyo familiar”. Estos términos se combinaron mediante operadores booleanos (AND, OR) y el uso de comillas para las frases exactas, lo

que permitió afinar la recuperación de registros pertinentes. Además, se aplicaron filtros para limitar los resultados a artículos publicados a partir de 2018 y se realizó una búsqueda manual en las listas de referencias de los estudios preliminarmente seleccionados, con el fin de identificar investigaciones adicionales potencialmente relevantes para la revisión.

El proceso de selección se desarrolló en dos fases sucesivas. En la primera fase se revisaron el título y el resumen de cada registro para descartar duplicados y estudios que no abordaban modelos de intervención inclusiva ni incluían medidas de rendimiento académico. En la segunda fase se evaluaron los textos completos de los artículos preseleccionados, aplicando de forma sistemática los criterios de exclusión establecidos: se descartaron trabajos sin descripción suficiente del modelo de intervención, artículos que eran revisiones de literatura sin datos primarios, investigaciones realizadas en contextos no escolares o clínicos, estudios que no incluían análisis de rendimiento académico y aquellos con limitaciones metodológicas graves que comprometían la validez de los resultados. Los estudios finalmente incluidos se sintetizaron mediante análisis narrativo y representaciones gráficas, y el proceso de identificación, cribado e inclusión se documentó en un diagrama de flujo que resume las etapas de la revisión.

Figura 1. Diagrama de Flujo del Proceso de Revisión



RESULTADOS

Los resultados de la revisión se organizan en torno a las cinco preguntas de investigación planteadas, poniendo el foco en los modelos de intervención inclusiva identificados y su relación con el rendimiento académico de estudiantes con necesidades educativas diversas. En conjunto, los estudios revisados muestran que la inclusión solo se asocia a mejoras sostenidas en los aprendizajes cuando se articula con políticas claras, apoyos especializados, prácticas pedagógicas diferenciadas y entornos emocionalmente seguros, más que por la mera presencia física del alumnado en aulas ordinarias.

• Características generales de los estudios revisados

La base empírica analizada está compuesta, principalmente, por revisiones sistemáticas y de alcance (scoping reviews) que sintetizan evidencias provenientes de contextos diversos, con un peso importante de países de ingresos bajos y medios en África y Asia, junto con estudios cualitativos y cuantitativos en Europa y América Latina. La revisión de Kambuga y Mgonja, centrada en la

implementación de políticas de educación inclusiva en Tanzania, seleccionó nueve documentos producidos entre 2004 y 2022 y examinó de manera sistemática las disposiciones normativas, los mecanismos de apoyo y las barreras para la participación de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo.

De forma complementaria, la revisión sistemática de Kumari y colaboradores, realizada en India, integró 29 estudios empíricos publicados entre 2011 y 2020 que abordaron la inclusión de niños y niñas con discapacidad desde la perspectiva del acceso, las intervenciones pedagógicas y el comportamiento psicosocial. Esta revisión es relevante porque, además de describir los obstáculos existentes, discute explícitamente los efectos que tienen sobre el aprendizaje y el desarrollo, lo que la vincula directamente con la pregunta sobre rendimiento académico.

Otras revisiones aportan miradas específicas sobre componentes clave de la inclusión. El meta-análisis cualitativo de Paul et al. agrupó 27 estudios en los que niños, niñas y jóvenes con discapacidad

describen sus propias experiencias en contextos inclusivos, destacando la importancia del apoyo docente, las adaptaciones curriculares, la seguridad física y emocional y las relaciones entre pares para su participación y aprendizaje. Travers y Carter, por su parte, sintetizaron 98 estudios sobre intervenciones mediadas por pares en la secundaria, documentando beneficios sociales y académicos tanto para estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo como para sus compañeros sin discapacidad.

Asimismo, varias revisiones se centran en componentes específicos de la inclusión, como el uso de tecnologías educativas para estudiantes con discapacidad auditiva, el empleo de robots sociales y de servicio en aulas inclusivas, o la integración de tecnologías educativas junto con políticas inclusivas y formación docente continua como palancas combinadas para mejorar los resultados de aprendizaje. Estas evidencias permiten caracterizar un campo de investigación que ha pasado de describir condiciones de acceso a estudiar, con mayor precisión, el impacto de determinados modelos de intervención sobre el rendimiento académico y otros resultados educativos.

- ***Modelos de intervención inclusiva identificados***

La primera pregunta de investigación se orientó a identificar los modelos de intervención inclusiva predominantes en la literatura. Sobre la base de las revisiones analizadas, se pueden agrupar en tres grandes niveles: políticas y sistemas educativos, escuela y aula, y apoyos específicos para estudiantes y familias.

En el nivel de políticas y sistemas, Kambuga y Mgonja documentan un modelo de inclusión impulsado por el Estado, sustentado en marcos normativos como la política de educación y formación, las leyes sobre discapacidad y estrategias nacionales de educación inclusiva. Este modelo se caracteriza por la creación de escuelas inclusivas y departamentos de educación especial en el nivel ministerial, así como por disposiciones que garantizan el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la revisión muestra que, en la práctica, la efectividad de estas políticas

se ve limitada por la falta de financiamiento, la infraestructura inadecuada, la escasez de profesionales especializados y la ausencia de tecnologías de apoyo en muchas escuelas ordinarias.

En el nivel de escuela y aula, Kumari et al. describen intervenciones basadas en currículos adaptados, uso de diseño universal para el aprendizaje, evaluación constructivista, metodologías activas y ajustes razonables en la enseñanza, especialmente en contextos donde la inclusión se concibe como un principio de equidad educativa. Los estudios revisados destacan la incorporación de estrategias como el trabajo cooperativo, el apoyo entre iguales, el uso de materiales multisensoriales y la flexibilización de tiempos y modos de evaluación como componentes frecuentes de los modelos de aula inclusiva.

Las intervenciones mediadas por pares, analizadas por Travers y Carter, constituyen un modelo pedagógico específico dentro de este nivel. En estos programas, estudiantes sin discapacidad reciben formación y acompañan a sus compañeros con discapacidad en tareas académicas, actividades sociales o de transición escolar. La revisión concluye que estos programas, cuando se implementan con objetivos claros y una estructura de apoyo definida, generan beneficios en habilidades académicas, conductas prosociales y actitudes hacia la diversidad para todos los participantes.

En el nivel de apoyos específicos, varias revisiones coinciden en señalar modelos centrados en la provisión de tecnologías de apoyo y recursos especializados. La revisión de tecnologías educativas para estudiantes con discapacidad auditiva identifica el uso de sistemas de amplificación, plataformas digitales con apoyo visual, subtítulo y aplicaciones interactivas que facilitan la comprensión del lenguaje y los contenidos curriculares. Del mismo modo, el scoping review sobre robots en aulas inclusivas describe dispositivos diseñados para apoyar la comunicación, la atención conjunta, la autorregulación y la participación académica,

especialmente en estudiantes con trastorno del espectro autista y dificultades socioemocionales.

Finalmente, un conjunto de estudios resalta modelos de intervención que articulan los tres niveles descritos: políticas inclusivas, desarrollo profesional docente y uso pedagógico de tecnologías educativas. Una revisión reciente sobre integración de tecnologías, políticas inclusivas y desarrollo profesional concluye que los sistemas que combinan estas tres dimensiones tienden a mostrar mejores resultados en compromiso, comprensión de contenidos y desempeño en pruebas estandarizadas, siempre que las decisiones tecnológicas respondan a necesidades pedagógicas identificadas y no solo a la disponibilidad de dispositivos.

- ***Efectos sobre el rendimiento académico y otros resultados de aprendizaje***

Respecto a la segunda pregunta de investigación, los resultados disponibles indican que los modelos de inclusión educativa pueden asociarse a resultados académicos iguales o superiores a los de modelos segregados, siempre que se cuente con apoyos adecuados. Meta-análisis recientes sobre educación inclusiva han mostrado efectos pequeños a moderados a favor de la escolarización inclusiva en el rendimiento de estudiantes con necesidades educativas especiales, en comparación con entornos segregados o especiales, aunque con una alta variabilidad según el tipo de discapacidad, la materia evaluada y la calidad de los apoyos.

La revisión de Kumari et al. señala que, a pesar del compromiso normativo con la inclusión, las carencias en infraestructura, la rigidez curricular, la escasez de docentes especializados y los procedimientos de evaluación poco pertinentes limitan el potencial de los estudiantes con discapacidad para demostrar su verdadero nivel de aprendizaje. Cuando estas condiciones se abordan mediante ajustes curriculares, uso de diseño universal para el aprendizaje, reducción de barreras arquitectónicas y apoyo especializado, los estudios revisados reportan mejoras en la participación en clase, la asistencia y los logros en áreas instrumentales.

En la misma línea, el meta-análisis cualitativo de Paul et al. muestra que las percepciones de los estudiantes con discapacidad sobre su propio aprendizaje en entornos inclusivos están fuertemente mediadas por el apoyo docente, la claridad de las expectativas académicas y la disponibilidad de adaptaciones razonables. Los estudiantes informan avances en lectura, escritura y resolución de problemas cuando perciben que sus profesores valoran sus capacidades, explican el contenido de diversas maneras y ofrecen retroalimentación específica. Por el contrario, en contextos donde la inclusión se reduce a compartir el espacio físico sin ajustes pedagógicos ni apoyos, los estudiantes describen experiencias de frustración, bajo rendimiento y sensación de “estar presentes pero no aprender”.

Las intervenciones mediadas por pares aportan evidencia más directa sobre resultados académicos. Travers y Carter documentan que los programas en los que compañeros sin discapacidad apoyan en la organización de tareas, la práctica guiada y el monitoreo de la comprensión se asocian con mejoras en precisión, fluidez y generalización de habilidades académicas en estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Además, en varios estudios se observaron ganancias en la participación en actividades evaluativas y en la persistencia ante tareas difíciles, indicadores indirectos de rendimiento académico.

Los modelos centrados en tecnologías de apoyo también reportan efectos positivos en logros académicos específicos. La revisión sobre tecnologías para estudiantes con discapacidad auditiva destaca mejoras en vocabulario, comprensión lectora y rendimiento en asignaturas que dependen fuertemente del lenguaje oral cuando se utilizan recursos visuales y auditivos combinados y se acompañan de formación docente. De forma similar, el uso de robots educativos en aulas inclusivas se ha relacionado con incrementos en la participación en actividades de matemáticas y ciencias, en particular cuando los robots se integran en secuencias didácticas estructuradas y no como recursos aislados.

En síntesis, la evidencia disponible sugiere que los modelos de inclusión que combinan apoyos

pedagógicos, tecnológicos y socioemocionales logran resultados académicos comparables o superiores a los de modelos no inclusivos, mientras que las experiencias de inclusión simbólica, sin recursos ni ajustes, tienden a perpetuar brechas de logro.

- ***Variables mediadoras y condiciones de implementación***

La tercera pregunta se centró en las variables que moderan la relación entre inclusión y rendimiento académico. Los estudios revisados coinciden en señalar la formación y competencia emocional docente, el clima de aula, la participación de las familias y la disponibilidad de recursos como factores determinantes.

Las revisiones sobre competencia emocional docente e inclusión muestran que el manejo de las propias emociones, la capacidad para reconocer y responder a las necesidades socioemocionales del alumnado y la autoeficacia percibida para enseñar en aulas diversas se relacionan positivamente con la implementación de estrategias inclusivas y, de manera indirecta, con mejores resultados de aprendizaje. Cuando el profesorado reporta altos niveles de estrés y falta de apoyo institucional, se observan mayores dificultades para sostener adaptaciones curriculares, gestionar conductas desafiantes y promover la participación de estudiantes con discapacidad, lo que repercute en su desempeño académico.

El meta-análisis cualitativo de Paul et al. subraya, además, el papel del clima de aula. Los estudiantes con discapacidad describen mejores oportunidades de aprendizaje cuando participan en grupos donde se fomenta la cooperación, se valoran las diferencias y se sanciona el acoso escolar, mientras que entornos competitivos y excluyentes se asocian con retraimiento, evitación de tareas y bajo desempeño. Las intervenciones mediadas por pares, revisadas por Travers y Carter, muestran que el entrenamiento sistemático de compañeros sin discapacidad puede transformar el clima de aula, incrementando las interacciones académicas y reduciendo el aislamiento social.

La participación familiar emerge como otra variable mediadora. Kumari et al. recomiendan

explícitamente el acompañamiento a las familias mediante orientación, campañas de sensibilización y apoyo financiero, señalando que la falta de colaboración escuela-familia limita la continuidad de los aprendizajes en el hogar y afecta la asistencia y permanencia escolar. Estudios de caso y revisiones narrativas sobre inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista y otras condiciones del neurodesarrollo coinciden en destacar que la articulación entre intervenciones escolares, redes comunitarias y apoyos familiares es clave para sostener progresos en el tiempo.

Finalmente, la disponibilidad y calidad de recursos materiales y humanos condiciona fuertemente la implementación de modelos inclusivos. Kambuga y Mgonja muestran que la falta de infraestructura accesible, la escasez de tecnología asistiva y la ausencia de especialistas en muchas escuelas de Tanzania reducen la inclusión a un mandato normativo que no se traduce en mejoras reales de aprendizaje. De forma similar, revisiones sobre tecnologías educativas y robots en aulas inclusivas advierten que, sin formación docente específica y sin tiempo para planificar su integración curricular, estos recursos tienden a usarse de manera superficial, con impacto limitado en el rendimiento académico.

- ***Vacíos de evidencia y limitaciones de los estudios revisados***

La quinta pregunta de investigación abordó las limitaciones metodológicas de los estudios y las áreas de vacancia. Una primera limitación es la predominancia de diseños descriptivos, estudios de caso y revisiones narrativas, con un número relativamente menor de ensayos controlados y diseños cuasi experimentales que permitan atribuir cambios en el rendimiento académico directamente a las intervenciones inclusivas. Además, en muchos trabajos las variables de resultado se centran en indicadores de acceso, percepción o clima escolar, mientras que las medidas de logro académico son escasas o poco estandarizadas.

Otra limitación importante es la concentración geográfica de la evidencia robusta. Meta-análisis cuantitativos sobre efectos académicos de la inclusión se han realizado principalmente en Europa

y Norteamérica, donde existen sistemas de evaluación consolidados y recursos de apoyo relativamente estables. En cambio, las revisiones centradas en países de ingresos bajos y medios, como las de Kambuga y Mgonja o Kumari et al., se apoyan mayoritariamente en estudios cualitativos, informes de políticas y pequeñas muestras, lo que dificulta la generalización de los resultados y la estimación de tamaños de efecto sobre el rendimiento académico

También se observa una limitada atención a análisis desagregados por tipo de discapacidad, nivel educativo, género, territorio o condición socioeconómica, a pesar de que la literatura reconoce que estos factores interactúan de manera compleja con la experiencia de inclusión. El meta-análisis cualitativo de Paul et al. muestra, por ejemplo, que las experiencias reportadas por estudiantes con discapacidad motora, sensorial o intelectual presentan matices diferentes, pero la mayoría de los estudios no explora sistemáticamente cómo estas diferencias se traducen en brechas de logro académico.

Finalmente, varias revisiones señalan la necesidad de mejorar la calidad metodológica de la investigación en inclusión, tanto en la descripción de las intervenciones (duración, componentes, intensidad) como en la elección de instrumentos de evaluación del rendimiento académico y del diseño de seguimiento longitudinal. La ausencia de seguimiento a mediano y largo plazo limita la comprensión de si las ganancias iniciales observadas en proyectos piloto o programas específicos se sostienen en el tiempo y si se traducen en trayectorias educativas más equitativas.

En conjunto, los resultados indican que la inclusión educativa, entendida como combinación de políticas, apoyos y prácticas pedagógicas diferenciadas, ofrece un potencial real para mejorar el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas. Sin embargo, este potencial se materializa solo cuando se atienden las condiciones de implementación descritas, se fortalecen las capacidades docentes y se desarrollan investigaciones más rigurosas que permitan vincular, de forma causal y longitudinal, los

modelos de intervención inclusiva con los logros de aprendizaje.

DISCUSIÓN

La síntesis de los estudios revisados permite afirmar que la inclusión escolar, entendida como un entramado de políticas, prácticas pedagógicas y apoyos especializados, puede asociarse a resultados académicos iguales o superiores a los obtenidos en modelos segregados, siempre que se disponga de condiciones mínimas de calidad. En conjunto, los hallazgos confirman que no basta con la presencia física del alumnado con necesidades diversas en el aula regular; los avances en rendimiento académico aparecen cuando la inclusión se acompaña de adaptaciones curriculares, apoyos sistemáticos y un clima de aula que valora la diversidad. Esta constatación es coherente con el cuerpo de literatura que concibe la educación inclusiva como un proceso de transformación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares, más que como una medida aislada o añadida a posteriori.

Un primer aporte de la revisión se relaciona con la organización de los modelos de intervención inclusiva en tres niveles interdependientes: el nivel de políticas y sistemas, el nivel de escuela y aula, y el nivel de apoyos específicos para estudiantes y familias. Esta clasificación muestra que los esfuerzos normativos y de planificación resultan necesarios pero insuficientes si no se traducen en cambios concretos en la práctica docente y en recursos disponibles en el aula. Los estudios revisados coinciden en señalar que los marcos legales y las orientaciones ministeriales pueden generar entornos más favorables a la inclusión, pero su impacto sobre el aprendizaje depende de la capacidad de los centros para implementar currículos flexibles, fomentar el trabajo colaborativo y articular redes de apoyo dentro y fuera de la escuela. La revisión, por tanto, refuerza la idea de que la inclusión eficaz requiere coherencia vertical (entre políticas y práctica) y horizontal (entre los distintos actores e instancias implicados).

En el nivel de aula, los resultados permiten matizar el debate sobre qué estrategias pedagógicas se asocian con mejores logros académicos en contextos inclusivos. Las intervenciones más

prometedoras son aquellas que combinan metodologías activas, trabajo cooperativo, adaptación de materiales y evaluación formativa ajustada a las características del estudiantado. La presencia de programas mediados por pares, de estrategias de apoyo dentro del aula y de prácticas de diseño universal para el aprendizaje se vincula de manera recurrente con incrementos en la participación, la persistencia en las tareas y los resultados en áreas instrumentales. En cambio, las experiencias en las que el alumnado con necesidades diversas permanece físicamente en el aula regular, pero sigue un currículo paralelo o recibe apoyos descoordinados, tienden a mostrar ganancias limitadas y, en ocasiones, la reproducción de brechas de logro. Estos hallazgos subrayan que la inclusión no puede entenderse como una simple reubicación del estudiantado, sino como una redefinición de las formas de enseñar y evaluar.

Los modelos centrados en tecnologías de apoyo y recursos especializados aportan un matiz adicional a la discusión. La revisión muestra que los dispositivos tecnológicos, los sistemas de apoyo visual y auditivo y los recursos digitales interactivos pueden favorecer el rendimiento académico cuando se integran en secuencias didácticas planificadas y se acompañan de formación docente. Sin embargo, también se identifican experiencias en las que la introducción de tecnología sin un propósito pedagógico claro ni acompañamiento sistemático se traduce en usos esporádicos, dependientes de la motivación individual del profesorado, con impacto limitado en los aprendizajes. Esta tensión confirma que la tecnología, por sí sola, no es un modelo de intervención, sino un recurso cuya eficacia depende de las decisiones didácticas, del tiempo de uso y de su alineación con los objetivos del currículo.

En relación con las variables mediadoras, la revisión pone de relieve el papel decisivo de la formación y la autoeficacia docente. La mayoría de los estudios revisados describen una brecha entre el discurso normativo de la inclusión y las condiciones reales en que el profesorado debe implementarla, especialmente en contextos con alta ratio, currículos rígidos y escasez de apoyos especializados. Allí donde existen programas sistemáticos de desarrollo

profesional, espacios de reflexión colaborativa y acompañamiento técnico, se observan prácticas más consistentes de diferenciación pedagógica y una mayor disposición a ajustar la evaluación y los materiales a la diversidad del aula. Por el contrario, en entornos donde la formación se limita a acciones puntuales o centradas en el diagnóstico de la discapacidad, la inclusión se percibe como una carga adicional, lo que incide negativamente en el uso de estrategias inclusivas y, en última instancia, en el rendimiento del alumnado con mayores necesidades de apoyo.

El clima de aula y la cultura escolar emergen también como condicionantes centrales del impacto de las intervenciones inclusivas. Los estudios que incorporan la voz de los estudiantes muestran que las oportunidades de aprendizaje se amplían cuando el aula se organiza en torno a la cooperación, el respeto mutuo y la prevención del acoso. En estos contextos, el alumnado con necesidades diversas participa más activamente, se atreve a preguntar, acepta el reto cognitivo y se vincula de manera más positiva con las tareas académicas. Por el contrario, en aulas marcadas por la competencia, la estigmatización o la ausencia de normas claras frente a la discriminación, la experiencia escolar se asocia con retraimiento, evitación y baja autoeficacia académica. La revisión, por tanto, confirma que el rendimiento no depende únicamente del diseño instruccional, sino también de la seguridad emocional y del sentido de pertenencia que el contexto escolar ofrece.

La participación de las familias se configura como otra dimensión crítica de las intervenciones inclusivas. Los estudios revisados coinciden en que la comunicación sistemática escuela-familia, la orientación sobre expectativas académicas y la corresponsabilidad en el apoyo a las tareas se asocian con mejores resultados de aprendizaje y con trayectorias escolares más estables. Cuando las familias reciben información clara y comprensible, participan en la toma de decisiones y encuentran coherencia entre las prácticas escolares y los apoyos en el hogar, es más probable que se sostengan los avances logrados en el aula. En cambio, la ausencia de diálogo con las familias, o su relegación a un rol

meramente receptivo, limita el alcance de las intervenciones y puede reforzar percepciones deficitarias sobre las capacidades del estudiantado. Esta constatación refuerza la necesidad de concebir la inclusión como un proceso ecológico, que trasciende las fronteras del aula y demanda estrategias coordinadas con el entorno familiar y comunitario.

Los resultados también revelan importantes asimetrías geográficas y metodológicas en la evidencia disponible. La mayor parte de los estudios con diseños robustos y medidas estandarizadas de rendimiento académico procede de contextos del Norte global, donde existen sistemas de evaluación consolidados y recursos de apoyo relativamente estables. En cambio, en muchos países de ingresos bajos y medios predominan estudios cualitativos, descripciones de políticas y experiencias de pequeña escala, lo que dificulta la generalización de los efectos de las intervenciones inclusivas sobre los logros académicos. Esta desigualdad en la base empírica tiene implicaciones relevantes: por un lado, limita la posibilidad de construir recomendaciones contextualizadas para sistemas educativos con menos recursos; por otro, corre el riesgo de trasladar acríticamente modelos exitosos en entornos muy distintos, sin atender a las condiciones estructurales que los hicieron posibles.

Desde el punto de vista conceptual, la revisión contribuye a matizar visiones polarizadas sobre la inclusión escolar. Por una parte, cuestiona la idea de que la inclusión sea, por definición, garante de mejores resultados académicos, al mostrar que existen experiencias de inclusión nominal sin apoyos ni ajustes, que apenas modifican o incluso empeoran la situación del alumnado con necesidades diversas. Por otra parte, relativiza los argumentos que sostienen que la escolarización inclusiva compromete el rendimiento del grupo, al documentar experiencias en las que, bajo condiciones adecuadas, la inclusión se asocia con beneficios no solo para quienes presentan mayores necesidades, sino para el conjunto del estudiantado, al promover metodologías más participativas, climas de aula más respetuosos y evaluaciones más formativas. Esta doble matización apunta a que la pregunta relevante no es si la inclusión mejora el

rendimiento, sino bajo qué modelos y condiciones lo hace posible.

En términos prácticos, los hallazgos de la revisión sugieren varias implicaciones para las políticas y para la práctica docente. En el plano de las políticas, se refuerza la necesidad de vincular los marcos normativos de educación inclusiva con planes específicos de financiamiento, dotación de recursos, formación docente y acompañamiento técnico a los centros. Las legislaciones que declaran el derecho a la inclusión pero no establecen mecanismos claros de implementación corren el riesgo de producir una brecha entre discurso y realidad. En el ámbito escolar, los resultados apuntan a la importancia de fortalecer equipos de apoyo, fomentar comunidades profesionales de aprendizaje, promover el trabajo cooperativo entre docentes y sistematizar las experiencias exitosas de inclusión para que puedan ser adaptadas y replicadas en otros contextos.

Finalmente, la revisión reconoce varias limitaciones que también orientan futuras líneas de investigación. La heterogeneidad de los diseños, de las medidas de resultado y de las poblaciones estudiadas dificulta la realización de síntesis cuantitativas comparables y la estimación de tamaños de efecto robustos. Además, son escasos los estudios que incorporan seguimientos longitudinales para analizar la sostenibilidad de los logros académicos en el tiempo, o que desagregan sistemáticamente los resultados por tipo de discapacidad, género, nivel socioeconómico o territorio. Avanzar hacia investigaciones que combinen diseños más rigurosos, indicadores de rendimiento más sensibles y marcos analíticos que reconozcan la complejidad de la inclusión permitiría comprender con mayor precisión cómo, para quiénes y en qué condiciones los distintos modelos de intervención inclusiva contribuyen a mejorar el rendimiento académico. En este sentido, la revisión pone de manifiesto tanto el potencial transformador de la inclusión como la urgencia de seguir produciendo evidencia situada, que oriente decisiones informadas en los distintos niveles del sistema educativo.

CONCLUSIONES

La evidencia sintetizada en esta revisión sistemática indica que la inclusión educativa, entendida como un proceso que integra políticas, prácticas pedagógicas y apoyos especializados, tiene un potencial real para mejorar el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas. Sin embargo, este potencial solo se concreta cuando la escolarización en aulas ordinarias se acompaña de adaptaciones curriculares, metodologías activas, evaluación formativa ajustada y un clima de aula que favorece la participación, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad. En contextos donde la inclusión se reduce a la mera presencia física sin recursos ni ajustes, los resultados de aprendizaje tienden a mantenerse estancados o a reproducir las brechas preexistentes.

Los modelos de intervención inclusiva que muestran efectos más consistentes sobre el rendimiento académico son aquellos que articulan tres niveles de actuación: marcos normativos que garantizan el derecho a la educación inclusiva, escuelas que organizan el currículo y la enseñanza desde principios de flexibilidad y diseño universal, y apoyos específicos dirigidos al estudiantado y sus familias, incluyendo tecnologías de apoyo y redes de colaboración profesional. La formación continua y la autoeficacia docente, la construcción de climas de aula seguros y cooperativos y la participación activa de las familias se configuran como variables mediadoras críticas que fortalecen el impacto de estas intervenciones. En consecuencia, las políticas y los centros educativos que aspiren a mejorar el rendimiento en contextos inclusivos deberían priorizar el desarrollo profesional del profesorado, la dotación de recursos pertinentes y la generación de estructuras de trabajo colaborativo.

Al mismo tiempo, la revisión pone de manifiesto importantes vacíos y limitaciones en la base empírica disponible. Predominan los estudios descriptivos y de pequeña escala, con escasez de diseños experimentales o cuasi experimentales, de seguimientos longitudinales y de indicadores estandarizados de logro académico, especialmente en países de ingresos bajos y medios. Esta situación restringe la posibilidad de establecer inferencias

causales sólidas y de generalizar los resultados a diversos contextos. Por ello, se considera prioritario impulsar investigaciones futuras que describan con mayor precisión los componentes de las intervenciones, incluyan medidas sensibles de rendimiento académico y analicen de forma desagregada el impacto de los modelos inclusivos según tipo de necesidad, nivel educativo y condiciones socioeconómicas. Solo así será posible consolidar un cuerpo de conocimiento más robusto que oriente el diseño de políticas y prácticas inclusivas capaces de mejorar, de manera sostenible, los aprendizajes de todo el alumnado.

REFERENCIAS

- Ali, H., Afzal, H., & Basri, R. (2021). Effect of Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) model on eighth-grade students' academic achievement in English. *Review of Applied Management and Social Sciences*, 4(4), 909-919. <https://doi.org/10.47067/ramss.v4i4.196>
- Alit, N., Ellias, M., & Ahmad, A. (2025). Technology application in teaching and learning for hearing impaired students: A recent systematic review. *International Journal of Education Psychology and Counseling*, 10(58), 541-561. <https://doi.org/10.35631/ijepc.1058036>
- Amjad, A., Aslam, S., Sial, Z., & Tabassum, U. (2025). Enhancing early childhood education achievement: Integrating inclusive teaching through playful learning and classroom dynamics as a catalyst. *European Journal of Education*, 60(2). <https://doi.org/10.1111/ejed.70077>
- Apolo, G., Román-Aguirre, R., Santín, M., Toledo, R., & Ludeña, A. (2025). La familia en la intervención psicopedagógica y la inclusión educativa de estudiantes con trastorno espectro autista (TEA) de la ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 6776-6790. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15363
- Balık, F., & Özgün, Ö. (2024). Inclusive education in early childhood: Teacher perceptions, practices, challenges and needs. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 487-506. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1479155>

- Boladeras, M., Díaz, A., & García-Sánchez, M. (2023). Robots for inclusive classrooms: A scoping review. *Universal Access in the Information Society*, 24(1), 127-151. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01065-z>
- Cabrera, R., Mayo, C., Suarez, N., Infante, C., Náquira, C., & García-Zapata, M. (2003). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre la enfermedad de Chagas en población escolar de una zona endémica del Perú. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(1), 147-154. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000100016>
- Calandri, E., Mastrokoulou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Childs, T., Brown, E., Brown, N., Iachini, A., Phillippo, K., Galib, L., ... & Fujimoto, K. (2022). A mixed method study of teachers' appraisals of student wellness services and supports during COVID-19. *Journal of School Health*, 92(7), 637-645. <https://doi.org/10.1111/josh.13186>
- Chingo, M., Cobos, C., Pilatasig, M., Faz, M., Batioja, I., Molina, A., ... & Párraga, A. (2024). Análisis del impacto de estrategias de inclusión en el aprendizaje de niños con capacidades especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5408-5425. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12757
- Cordier, R., Vilaysack, B., Doma, K., Wilkes-Gillan, S., & Speyer, R. (2018). Peer inclusion in interventions for children with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *BioMed Research International*, 2018, 1-51. <https://doi.org/10.1155/2018/7693479>
- Donath, J., Lüke, T., Graf, E., Tran, U., & Götz, T. (2022). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A systematic review and meta-analysis. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2333341/v1>
- Fernández-Batanero, J., Rueda, M., & Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Garg, R. (2024). Examining inclusive education models and their effects on special needs students. *EATP*, 6825-6832. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4024>
- Grassi-Roig, M. Procesos de inclusión en educación física: El programa “deporte inclusivo en la escuela” como estudio de caso. <https://doi.org/10.20868/upm.thesis.87360>
- Hunt, X., Saran, A., White, H., & Kuper, H. (2025). Effectiveness of interventions for improving educational outcomes for people with disabilities in low- and middle-income countries: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 21(1). <https://doi.org/10.1002/cl2.70016>
- Jaya, V. (2023). Implementation of the inclusion program in the performing arts class at XYZ school in Jakarta. *Edunesia Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 4(1), 158-171. <https://doi.org/10.51276/edu.v4i1.285>
- Jiménez, A., Quinto, N., Yambo, M., & Méndez, K. (2024). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas públicas ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2954-2971. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10727
- Kumari, M., Bika, S., & Bhesera, H. (2024). A systematic review on inclusive education research: Identifying concerns over children with disabilities. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(7), 230-238. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i71458>
- Kurth, J., Allcock, H., Walker, V., Olson, A., & Taub, D. (2020). Faculty perceptions of expertise for inclusive education for students with significant disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 44(2), 117-133. <https://doi.org/10.1177/0888406420921582>
- León Reyes, C. F., Rocafuerte Humanante, L. J., Cujilema Lucio, L. P., & León-Reyes, B. B. (2024). Psicomotricidad como herramienta educativa en preescolares con necesidades especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4576-4592. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9020

- León-Reyes, B. B., Macías Alvarado, J. M., & Reyes Espinoza, M. G. (2022). Guía pedagógica de atención a la psicomotricidad en preescolares con necesidades educativas especiales. *Un Espacio para la Ciencia*, 5(1), 91-104. <https://revistas-manglareditores.com/index.php/espacio-para-la-ciencia/article/view/67>
- Masongsong, J., Lopres, J., Aguirre, M., Lopres, G., Enriquez, D., Bautista, F., ... & Virtusio, J. (2023). Level of teachers' training in inclusive education and their sense of efficacy. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 70-87. <https://doi.org/10.51386/25815946/ij sms-v6i5p108>
- Mavropoulou, S., Mann, G., & Carrington, S. (2021). The divide between inclusive education policy and practice in Australia and the way forward. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 44-52. <https://doi.org/10.1111/jppi.12373>
- Mengesha, E., Tesfaye, T., Boltana, M., Birhanu, Z., Sudhakar, M., Hassen, K., ... & Fentahun, N. (2024). Effectiveness of community-based interventions for prevention and control of hypertension in Sub-Saharan Africa: A systematic review. *PLOS Global Public Health*, 4(7), e0003459. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0003459>
- Meyer, J., Warren, N., & Reisine, S. (2007). Job control, substantive complexity, and risk for low birth weight and preterm delivery: An analysis from a state birth registry. *American Journal of Industrial Medicine*, 50(9), 664-675. <https://doi.org/10.1002/ajim.20496>
- Monteiro, E., & Ikegami, K. (2023). Exploring inclusive culture and practice: The perspectives of Macao teachers in informing inclusive teacher education programmes in higher education. <https://doi.org/10.36315/2023v2end049>
- Morgan, C., Fetters, L., Adde, L., Badawi, N., Bancale, A., Boyd, R., ... & Novak, I. (2021). Early intervention for children aged 0 to 2 years with or at high risk of cerebral palsy. *JAMA Pediatrics*, 175(8), 846. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.0878>
- Paul, T., Rezze, B., Rosenbaum, P., Cahill, P., Jiang, A., Kim, E., ... & Campbell, W. (2022). Perspectives of children and youth with disabilities and special needs regarding their experiences in inclusive education: A meta-aggregative review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.864752>
- Paz-Maldonado, E., Trejos, Z., Carvajal, V., & Gasparico, L. (2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe: Perspectiva de diversos profesionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(123). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291>
- Pijl, S. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(s1), 197-201. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x>
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>
- Strakšienė, D., & Musneckienė, E. (2024). Opportunities of arts education in implementing inclusive education: Learning experiences of teachers in the international context. *Specialusis Ugdymas / Special Education*, (45-46), 77-94. <https://doi.org/10.15388/se.2023.45.5>
- Toren, N. (2025). Parents-teachers' trust relationship and student self-esteem and academic achievement: A three sources multiple-step analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 35(1), 47-65. <https://doi.org/10.1177/20556365251319868>
- Törmänen, M. (2025). Students' academic achievements and developmental outcomes in inclusive education, 203-218. <https://doi.org/10.35468/6167-15>
- Umaemah, A., Nainggolan, D., Halking, H., Habibatun, H., & Payage, N. (2024). The effect of edtech integration, inclusive

education policies, and continuous professional development on learning outcomes. JOIN, 1(4), 646-655.
<https://doi.org/10.59613/g0jsct57>

Zaborniak-Sobczak, M. (2022). Beliefs on inclusive education among teachers and students of pedagogical faculties in south-eastern Poland. The New Educational Review, 70(4), 133-144.
<https://doi.org/10.15804/tner.2022.70.4.11>