



Revista Hambatu Science

Ambato – Ecuador / ISSN 3151-815X (en línea) / julio - septiembre 2026

Volumen 1, Número 3

<https://doi.org/10.63862/rhs-v1n3-489-510-2026>

Barreras y oportunidades para la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales: revisión teórica desde el paradigma sociocrítico

*Barriers and Opportunities for the Educational Inclusion of
Students with Special Educational Needs: A Theoretical
Review from the Socio-Critical Paradigm*

Carlos José Díaz Piñero
Seminario Teológico Bautista de Chile



DOI: <https://doi.org/10.63862/rhs-v1n3-489-510-2026>

Barreras y oportunidades para la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales: revisión teórica desde el paradigma sociocrítico

Carlos José Díaz Piñero

Seminario Teológico Bautista de Chile

carlos.diaz@seminariobautista.cl

<https://orcid.org/0009-0002-8801-9306>

Osorno, Chile

Received: 2026-07-27

Accepted: 2026-08-06

Published: 2026-08-14

Resumen

La inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) continúa siendo un desafío pendiente en el sistema escolar chileno, donde conviven de manera ambigua los enfoques de integración e inclusión. Objetivo: analizar, mediante una revisión teórica, las barreras y oportunidades que inciden en la implementación de estrategias educativas inclusivas en establecimientos de educación básica, tomando como referente contextual la Escuela Básica Jesús Fernández Hidalgo de Copiapó, Chile. Alcance: la revisión abarcó fuentes académicas en español e inglés —tesis, artículos arbitrados, informes de organismos internacionales y normativa nacional— publicadas entre 1978 y 2024. Los criterios de selección privilegiaron la pertinencia temática con los conceptos de inclusión, integración, necesidades educativas especiales y paradigma sociocrítico, así como la representatividad de contextos internacionales y latinoamericanos comparables. Hallazgos: el análisis documental evidenció que la coexistencia terminológica entre integración e inclusión en la normativa chilena genera confusión conceptual en el profesorado; que las políticas educativas vigentes (Decretos 170, 83 y 67; Leyes 20.370 y 20.422) mantienen una impronta del modelo médico de la discapacidad; y que persiste una brecha entre el discurso normativo y la práctica pedagógica cotidiana. Asimismo, se constató que el paradigma sociocrítico ofrece un marco pertinente para comprender la inclusión como proceso reflexivo, crítico y transformador, y no solo como cumplimiento administrativo. Se concluye que fortalecer la formación docente, clarificar los marcos conceptuales y evaluar el impacto real de las políticas constituyen condiciones necesarias para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva.

Palabras clave: inclusión educativa; necesidades educativas especiales; barreras de aprendizaje; paradigma sociocrítico; políticas educativas; educación básica; Chile.

Barriers and Opportunities for the Educational Inclusion of Students with Special Educational Needs: A Theoretical Review from the Socio-Critical Paradigm

Abstract

Inclusive education for students with special educational needs (SEN) remains a pending challenge in the Chilean school system, where the notions of integration and inclusion coexist ambiguously. Objective: to analyze, through a theoretical review, the barriers and opportunities that affect the implementation of inclusive educational strategies in primary schools, using the Jesús Fernández Hidalgo Elementary School of Copiapó, Chile, as a contextual reference. Scope: the review covered academic sources in Spanish and English —theses, peer-reviewed articles, international reports, and national regulations— published between 1978 and 2024. Selection criteria privileged thematic relevance to the concepts of inclusion, integration, special educational needs, and the socio-critical paradigm, as well as the representativeness of comparable international and Latin American contexts. Findings: the documentary analysis showed that the terminological coexistence of integration and inclusion in Chilean regulations generates conceptual confusion among teachers; that current educational policies (Decrees 170, 83, and 67; Laws 20.370 and 20.422) retain a medical-model imprint of disability; and that a gap persists between normative discourse and everyday pedagogical practice. It was also found that the socio-critical paradigm offers a pertinent framework for understanding inclusion as a reflective, critical, and transformative process rather than mere administrative compliance. It is concluded that strengthening teacher training, clarifying conceptual frameworks, and evaluating the real impact of policies are necessary conditions for advancing toward effective inclusive education.

Keywords: inclusive education; special educational needs; learning barriers; socio-critical paradigm; educational policy; primary education; Chile.

Introducción

La educación inclusiva constituye, desde hace más de tres décadas, uno de los principales desafíos de los sistemas escolares latinoamericanos. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el enfoque inclusivo implica tomar en cuenta las necesidades de cada persona, reconociendo que todos los estudiantes pueden aprender y que cada uno posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos (UNESCO, 2005). Esta definición, sin embargo, contrasta con la persistencia de prácticas escolares que continúan operando desde una lógica de integración, centrada en la adaptación del estudiante al sistema y no del sistema a la diversidad del estudiantado.

En el contexto chileno, este desajuste se expresa con particular claridad en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Si bien el país ha suscrito los principales acuerdos internacionales en la materia —desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) hasta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (United Nations, 2006)— y ha desarrollado un cuerpo normativo específico (Decretos 170, 83 y 67; Leyes 20.370 y 20.422), la literatura especializada documenta de manera reiterada que estas políticas conviven con prácticas escolares que aún no logran superar el paradigma médico-rehabilitador de la discapacidad (Infante, 2010; Muñoz, López & Assaél, 2015).

El presente artículo se enmarca en el avance de una tesis doctoral en curso, orientada a analizar la implementación y el impacto de las estrategias educativas inclusivas en la Escuela Básica Jesús Fernández Hidalgo de Copiapó, Chile, durante el año escolar 2024. La propuesta doctoral —aún en su fase de fundamentación teórica y previa al trabajo de campo— ha permitido identificar un conjunto de nociones, tensiones y antecedentes empíricos que ameritan sistematización previa a la etapa de recolección de datos. En este sentido, el presente trabajo no reporta resultados de investigación empírica, sino que ofrece una revisión teórica que organiza y discute críticamente la literatura disponible sobre barreras y oportunidades para la inclusión educativa de estudiantes con NEE.

La relevancia de esta revisión radica en al menos tres razones. Primero, clarifica conceptualmente la diferencia entre integración e inclusión, distinción que continúa generando confusión tanto en el profesorado como en los propios documentos oficiales, que en ocasiones

emplean ambos términos de manera intercambiable sin una discusión conceptual explícita. Segundo, sistematiza la evidencia empírica internacional y nacional disponible sobre la implementación de estrategias inclusivas, permitiendo identificar patrones comunes de barreras estructurales, actitudinales y organizacionales. Tercero, sienta las bases teóricas —desde el paradigma sociocrítico— que orientarán el diseño metodológico y los instrumentos de la fase empírica de la tesis doctoral.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es analizar, mediante una revisión teórica de la literatura especializada, las barreras y oportunidades que inciden en la implementación de estrategias educativas inclusivas dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales, tomando como referente contextual la realidad de una escuela básica pública chilena. Para ello, el trabajo se estructura en cuatro apartados: una fundamentación teórica que aborda las precisiones conceptuales, el origen y clasificación de las NEE, el paradigma sociocrítico, el marco normativo y la evidencia empírica disponible; una descripción de la metodología de revisión documental empleada; y un apartado final de reflexiones y hallazgos emergentes que proyectan la discusión hacia la siguiente fase de la investigación doctoral.

Estado de arte

De la integración a la inclusión educativa: precisiones conceptuales

La distinción entre integración e inclusión educativa constituye el punto de partida de cualquier análisis riguroso sobre la atención a la diversidad en la escuela. La integración escolar se ha entendido tradicionalmente como el proceso mediante el cual se inserta a estudiantes con NEE en espacios y dinámicas pensadas originalmente para el resto del estudiantado, de manera que es el sujeto quien se adapta a una estructura escolar que permanece, en lo sustantivo, inalterada (Porrás, 2010). La inclusión, en cambio, invierte esta lógica: son los establecimientos educacionales los que deben transformarse para responder a la particularidad y singularidad de cada estudiante, entendiendo la diversidad no como una desviación de la norma sino como una condición constitutiva de cualquier grupo humano (Porrás, 2010; UNESCO, 2005).

Esta reconceptualización ha sido reforzada por la UNESCO (2005), para quien la educación inclusiva no debe entenderse como un tema marginal orientado a integrar a determinados estudiantes en la enseñanza convencional, sino como una perspectiva que permite analizar y

transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de todo el estudiantado. Bajo esta óptica, la inclusión se configura como un derecho universal —presente o no una necesidad específica de apoyo— y no como una concesión dirigida a un grupo minoritario (Porrás, 2010).

Esta ambigüedad terminológica no es meramente semántica: distintos instrumentos de evaluación institucional, como el Index para la Inclusión, han debido operacionalizar explícitamente las dimensiones de presencia, aprendizaje y participación, precisamente para evitar que la inclusión se reduzca a la sola presencia física de estudiantes con NEE en el aula regular (Gutiérrez, Martín & Genaro, 2014). En la práctica escolar, ambos términos continúan empleándose de manera intercambiable, tanto en el discurso cotidiano del profesorado como en los propios instrumentos de política pública, lo que genera una zona de ambigüedad conceptual que dificulta la implementación coherente de estrategias inclusivas (López, Julio, Morales, Rojas & Pérez, 2014).

Adicionalmente, la literatura reciente ha destacado que la inclusión no beneficia exclusivamente a los estudiantes con NEE, sino que fortalece la horizontalidad de las relaciones dentro del aula y favorece un clima de aprendizaje más diverso y colaborativo para el conjunto del estudiantado (Cruz-Morales & Soria-Panata, 2022). En esta línea, Sáez (2024) sostiene que la educación inclusiva se ha convertido en una cultura escolar en sí misma, en la medida en que cada estudiante, independientemente de sus habilidades o necesidades individuales, tiene derecho a una enseñanza adecuada en espacios comunes y no segregados.

De este modo, las precisiones conceptuales entre integración e inclusión no constituyen un ejercicio meramente teórico, sino una condición previa indispensable para interpretar adecuadamente las barreras y oportunidades que se documentan en los apartados siguientes, y que atraviesan tanto la normativa como la práctica pedagógica cotidiana en escuelas como la Jesús Fernández Hidalgo de Copiapó.

Necesidades educativas especiales: origen, clasificación y tensión entre el modelo médico y el modelo social

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) tiene un origen relativamente reciente en la política educativa internacional. Su formulación se atribuye al denominado Informe

Warnock, publicado en 1978 en el Reino Unido, el cual impulsó un cambio de perspectiva respecto de la educación de estudiantes con discapacidad, al proponer que las dificultades de aprendizaje no debían entenderse como un atributo fijo del individuo, sino como el resultado de la interacción entre las características del estudiante y las respuestas —o falta de ellas— que ofrece el sistema educativo (Warnock, 1978).

En Chile, este movimiento tuvo eco a partir de la década de 1980, cuando algunas escuelas comenzaron a asumir el reto de integrar a estudiantes con discapacidad en aulas regulares, proceso documentado por Godoy, Meza y Salazar (2004) en su revisión de los antecedentes históricos de la educación especial en el país. La primera normativa orientada a integrar a estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular data de 1990, y ocho años después se publicaron las directrices para el desarrollo de los Proyectos de Integración Escolar (PIE), articulados con un sistema de subvenciones específico (Araneda, Frei, González, Millán & Rey, 2009).

El instrumento normativo más relevante en la actualidad es el Decreto N.º 170 (2009), el cual fija los criterios y procedimientos para determinar qué estudiantes son beneficiarios de la subvención de educación especial, distinguiendo entre Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) —asociadas a dificultades que no revisten un carácter permanente— y Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), vinculadas a una discapacidad diagnosticada que requiere apoyos extraordinarios durante toda la trayectoria escolar. Esta clasificación, aunque operativa para efectos de financiamiento, ha sido objeto de crítica por reforzar un criterio fundamentalmente diagnóstico-médico para definir el acceso a los apoyos educativos (Tenorio, 2005).

En efecto, uno de los nudos críticos identificados en la literatura es la persistencia del modelo médico de la discapacidad como criterio dominante para la toma de decisiones educativas, en desmedro de un enfoque social que entienda las NEE como el resultado de barreras contextuales, actitudinales y organizacionales (Tenorio, 2005; Araneda et al., 2009). Esta tensión no es menor: mientras el discurso oficial declara una intención inclusiva, el mecanismo de acceso a los recursos continúa dependiendo de un diagnóstico individual, lo que reproduce —aunque de manera más sofisticada— la lógica segregadora que la propia noción de NEE pretendía superar.

Comprender este origen y esta tensión conceptual resulta indispensable para interpretar adecuadamente el contexto en el que operan escuelas como la Jesús Fernández Hidalgo de Copiapó, donde conviven un Programa de Integración Escolar formalmente constituido —con profesionales de apoyo en fonoaudiología, psicopedagogía, kinesiología y psicología— con las tensiones cotidianas que emergen entre el cumplimiento administrativo del decreto y la construcción de una cultura escolar genuinamente inclusiva.

El paradigma sociocrítico como marco interpretativo de la inclusión

La presente revisión asume el paradigma sociocrítico como marco interpretativo para comprender la inclusión educativa, en tanto ofrece herramientas conceptuales para superar una lectura meramente normativa o administrativa del fenómeno. Este paradigma tiene su origen en las propuestas de los teóricos de la Escuela de Frankfurt —entre ellos Adorno, Marcuse, Horkheimer y Habermas—, siendo este último quien logra articular de manera más sistemática una teoría crítica del conocimiento que constituye un aporte determinante para su desarrollo (Castillo, 2007).

De acuerdo con Castillo (2007), el paradigma sociocrítico se sostiene en dos principios esenciales. El primero busca recuperar y reconocer los elementos del pensamiento social —juicios, intereses y valores— para agruparlos desde una perspectiva crítica que permita una comprensión más objetiva de la vida humana y social. El segundo principio sostiene que todo paradigma investigativo, tanto en el plano social como educativo, responde a una apuesta política e ideológica determinada, de modo que ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos pueden considerarse formas puras, neutrales o asépticas.

Aplicado al campo educativo, este paradigma permite entender la inclusión no como un conjunto de procedimientos técnicos orientados al cumplimiento normativo, sino como un proceso reflexivo, crítico, integral y transformacional que involucra a toda la comunidad escolar (Castillo, 2007). Desde esta perspectiva, la mirada sociocrítica permite el desarrollo de una actitud reflexiva, crítica y autónoma en los estudiantes, otorgándoles herramientas para posicionarse activamente frente a su propio aprendizaje y frente a su rol social, en la medida en que es precisamente en los espacios de aprendizaje —escolarizados y no escolarizados— donde niñas, niños y jóvenes moldean sus primeras concepciones sobre el mundo.

Adoptar este paradigma en el análisis de las barreras y oportunidades para la inclusión de estudiantes con NEE implica, por tanto, ir más allá de la descripción de dispositivos normativos o de la medición de indicadores de acceso. Supone examinar críticamente las relaciones de poder que subyacen a las decisiones sobre quién recibe apoyo, qué tipo de apoyo recibe y bajo qué condiciones institucionales se produce la inclusión o la exclusión. Este posicionamiento epistemológico orienta, asimismo, la opción metodológica de la investigación-acción participante que se prevé para la fase empírica de la tesis doctoral de la cual deriva este artículo.

Marco normativo internacional y nacional de la inclusión educativa

El derecho a la educación inclusiva se sustenta en un cuerpo normativo internacional que Chile ha suscrito progresivamente desde mediados del siglo pasado. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) estableció por primera vez el derecho universal a la educación, principio retomado y ampliado por la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1990), que reconoce el derecho de todo niño y niña a una educación que atienda su desarrollo integral. Un hito determinante fue la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), documento que instaló por primera vez, a nivel internacional, la noción de escuela inclusiva como principio orientador de las políticas educativas.

Más recientemente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (United Nations, 2006) reforzó este marco al exigir a los Estados parte garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, orientado a la no discriminación y a la plena participación de las personas con discapacidad. Chile es signatario de este instrumento, lo que genera una obligación internacional que, sin embargo, la literatura especializada describe como parcialmente cumplida en el plano de la implementación efectiva (Alarcón & Donoso, 2017).

En el plano nacional, el marco normativo chileno se articula principalmente en torno a la Ley General de Educación —Ley N.º 20.370 (2009)—, que define la educación especial como una modalidad del sistema educativo desarrollable tanto en escuelas especiales como en establecimientos regulares con proyectos de integración, y la Ley N.º 20.422 (2010) sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, que exige a los establecimientos regulares incorporar las adecuaciones necesarias para garantizar la

permanencia de estudiantes con discapacidad, aunque contempla la derivación a escuelas especiales cuando la integración no resulte "posible".

A este marco legal se suman los decretos que regulan de manera más específica la operación de los Programas de Integración Escolar: el Decreto N.º 170 (2009), que fija los criterios diagnósticos y el financiamiento asociado a las NEE; el Decreto N.º 83 (2015), orientado a la diversificación de la enseñanza mediante criterios de adecuación curricular; y el Decreto N.º 67 (2018), que establece las normas mínimas de evaluación, calificación y promoción escolar aplicables, entre otros, a estudiantes con NEE.

La lectura crítica de este entramado normativo revela al menos dos tensiones relevantes para los fines de esta revisión. Por un lado, la coexistencia de un discurso de derechos —anclado en los tratados internacionales— con mecanismos de acceso a los apoyos que continúan dependiendo de un diagnóstico individual de carácter médico, lo que en la práctica traduce la retórica inclusiva en dispositivos de gestión más cercanos a la integración (López et al., 2014). Por otro lado, la evolución de las políticas educativas chilenas de las últimas décadas ha estado marcada por una tensión estructural entre los principios de equidad declarados y una matriz de mercado educativo que ha profundizado formas de desigualdad y exclusión (Gentili, 2011; Plá, 2015), en un contexto donde el énfasis en los resultados y la rendición de cuentas ha tendido a desplazar la preocupación por la diversidad y la innovación pedagógica (Terigi, 2009).

En definitiva, el marco normativo, aunque extenso y progresivamente alineado con los estándares internacionales, no garantiza por sí mismo la transformación de las culturas y prácticas escolares. Esta constatación justifica la necesidad de examinar la evidencia empírica disponible sobre cómo estas políticas se traducen —o no— en estrategias efectivas de inclusión al interior de las escuelas, cuestión que se aborda en el apartado siguiente.

Evidencia empírica internacional y nacional sobre inclusión escolar

La literatura empírica internacional documenta de manera consistente la complejidad que reviste la implementación de políticas de inclusión escolar, incluso en contextos con trayectorias más consolidadas en la materia. En Inglaterra, Ainscow, Booth y Dyson (2006), a partir de una investigación-acción desarrollada en veinticinco escuelas de Londres, documentaron experiencias de incertidumbre y "perturbación" en el profesorado frente a los

cambios de lenguaje y de práctica pedagógica que exige la inclusión. Los autores concluyen que la tensión más significativa emerge cuando las políticas de estandarización y rendición de cuentas coexisten con las demandas de una educación inclusiva, dado que el profesorado tiende a priorizar el cumplimiento de evaluaciones normalizadas por sobre la innovación pedagógica orientada a la diversidad.

Un patrón similar se observa en Croacia, donde Lisak, Bratkovic y Anic (2017), mediante un análisis narrativo centrado en las familias, evidenciaron que la implementación de normas de inclusión de estudiantes con distintos tipos de discapacidad en escuelas regulares presenta una complejidad considerable, asociada a experiencias previas de discriminación de los propios estudiantes y a dudas de los apoderados respecto de la real capacidad de las escuelas para materializar la intencionalidad inclusiva declarada en la política pública.

En Estados Unidos, DeMatthews y Mawhinney (2014) analizaron la implementación de estrategias de inclusión en escuelas caracterizadas por altos niveles de vulnerabilidad y escasez de recursos, encontrando que en estos contextos las minorías y los estudiantes en mayor situación de vulnerabilidad tienden a ser sobrediagnosticados como estudiantes con discapacidad, lo que refuerza dinámicas de segregación al interior del propio sistema regular. Otros estudios internacionales —realizados en India (Taneja, 2014), Hong Kong (Yan & Sin, 2015) y Escocia (Swanson, Mouroutsou & Yu, 2017)— coinciden en señalar que la actitud y las creencias del profesorado y de los equipos directivos constituyen un factor determinante para el éxito o el fracaso de las estrategias inclusivas, más allá de la existencia formal de una normativa favorable. En la misma línea, la revisión de McMaster (2015) sobre procesos de cambio cultural hacia escuelas inclusivas subraya que la transformación de las culturas escolares requiere de tiempo, liderazgo sostenido y una comprensión compartida del sentido de la inclusión, elementos que rara vez están garantizados por la sola promulgación de una política.

Un antecedente particularmente relevante para esta revisión es el metaanálisis de Ruijs y Peetsma (2009), quienes sistematizaron estudios sobre los efectos de la inclusión tanto en estudiantes con NEE como en sus pares sin NEE, concluyendo que, cuando se implementa con apoyos adecuados, la inclusión no perjudica el rendimiento académico del conjunto del curso y puede favorecer el desarrollo socioemocional de todos los estudiantes. Este hallazgo resulta

especialmente relevante para contrarrestar creencias docentes que, en ausencia de evidencia, tienden a percibir la inclusión como una amenaza a la calidad educativa del grupo curso.

En el contexto nacional, el antecedente más directamente comparable a la escuela objeto de este estudio es el de Molina (2015), quien documentó un proceso de investigación-acción participativa orientado al diseño de una propuesta de inclusión educativa en la Escuela México de Valdivia, Chile. La autora desarrolló cuatro fases metodológicas —diagnóstico, diseño de planificaciones y actividades inclusivas, aplicación, y evaluación/difusión de resultados— y concluyó que los talleres de sensibilización con la comunidad educativa permiten identificar las aprehensiones de los distintos actores frente a la inclusión, distinguir las particularidades de la praxis pedagógica del establecimiento y suscitar espacios de reflexión colectiva orientados a la transformación escolar. Esta experiencia constituye un antecedente metodológico directo para el diseño de la fase empírica de la tesis doctoral de la cual deriva este artículo.

Complementariamente, López et al. (2014) y López et al. (2018) han documentado, a partir de estudios sobre política educativa chilena, la existencia de "nudos críticos" que dificultan la traducción de la retórica inclusiva en prácticas escolares efectivas, entre ellos la persistencia de barreras culturales asociadas a representaciones deficitarias de la discapacidad. En la misma línea, Muñoz, López y Assaél (2015) advierten que las concepciones docentes sobre la diversidad pueden operar tanto como barreras como recursos para la inclusión, dependiendo de si se sustentan en un enfoque déficit-céntrico o en un enfoque de derechos. Finalmente, Sisto (2019) caracteriza la inclusión escolar chilena como una "inclusión a la chilena", que opera en tensión permanente con una matriz de políticas educativas de mercado que, paradójicamente, convive con un discurso oficial de inclusión y equidad.

En conjunto, esta evidencia internacional y nacional converge en un diagnóstico común: la existencia de un marco normativo favorable a la inclusión no es condición suficiente para su materialización efectiva en las escuelas. Las actitudes docentes, la cultura organizacional, los recursos disponibles y las representaciones sociales sobre la discapacidad emergen, de manera reiterada, como las variables que explican la brecha entre la política declarada y la práctica escolar cotidiana, brecha que constituye, precisamente, el objeto de indagación empírica de la tesis doctoral en curso.

Innovación tecnopedagógica y accesibilidad: hacia entornos de aprendizaje inclusivos

Un último eje conceptual relevante para esta revisión se relaciona con el papel de la innovación tecnopedagógica en la construcción de entornos de aprendizaje más accesibles. Torres y Rodríguez (2019), en su análisis sobre los entornos de aprendizaje inmersivo y la enseñanza a las ciber-generaciones, identifican a la realidad aumentada, la realidad virtual, los mundos inmersivos y los entornos virtuales como desarrollos con un potencial significativo para apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje diversificados, aun cuando reconocen que su desarrollo se ha concentrado mayormente en países del norte global, con experiencias incipientes —aunque crecientes— en países como México y Colombia.

En estrecha relación con lo anterior, Sánchez y Duk (2022) destacan la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco pedagógico que permite anticipar la diversidad del estudiantado desde el diseño mismo de la enseñanza, en lugar de introducir adaptaciones remediales una vez detectada una dificultad. El DUA propone múltiples formas de representación, de acción/expressión y de motivación, lo que resulta especialmente pertinente para escuelas que —como la Jesús Fernández Hidalgo de Copiapó— cuentan con estudiantes con perfiles de aprendizaje heterogéneos y con equipos de apoyo especializado que podrían beneficiarse de un marco de planificación compartido y anticipatorio.

La incorporación de este eje a la fundamentación teórica de la tesis doctoral responde a la necesidad de no limitar el análisis de las barreras y oportunidades de inclusión al plano actitudinal o normativo, sino de examinar también las condiciones tecnopedagógicas y de diseño instruccional que pueden facilitar —o dificultar— la participación de todos los estudiantes en las actividades de aula. En este sentido, la innovación educativa se entiende no como la mera incorporación de dispositivos tecnológicos, sino como una transformación de los enfoques metodológicos y de las relaciones pedagógicas orientada a ampliar las oportunidades de aprendizaje de todo el estudiantado.

Metodología

El presente artículo se elaboró mediante una revisión documental de carácter narrativo, entendida como un ejercicio de sistematización crítica de la literatura especializada orientado a identificar los principales conceptos, tensiones y hallazgos empíricos disponibles sobre un

objeto de estudio determinado (Oliva & Piñero, 2011). A diferencia de una revisión sistemática con protocolos de búsqueda replicables y meta-análisis estadístico, la revisión narrativa permite integrar fuentes de naturaleza heterogénea —tesis, artículos arbitrados, informes institucionales, normativa legal y documentos de organismos internacionales—, lo cual resultó pertinente dado el carácter interdisciplinario del objeto de estudio, que combina dimensiones pedagógicas, normativas, psicosociales y tecnológicas.

El corpus documental se construyó a partir de las fuentes recopiladas durante la fase de fundamentación teórica de la tesis doctoral de la cual deriva este artículo, complementadas con búsquedas adicionales orientadas a actualizar y contrastar dichos antecedentes. Los criterios de inclusión consideraron: (a) pertinencia temática directa con los conceptos de inclusión educativa, integración escolar, necesidades educativas especiales y paradigma sociocrítico; (b) representatividad de contextos internacionales comparables (Europa, Norteamérica, Asia) y de contextos latinoamericanos, con énfasis en el caso chileno; (c) vigencia normativa, en el caso de la legislación y los decretos citados; y (d) carácter fundacional o de alto impacto en el campo, en el caso de fuentes históricas como el Informe Warnock (1978) o la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Se excluyeron fuentes de divulgación no académica y aquellas sin identificación clara de autoría institucional o individual.

El procesamiento de las fuentes siguió tres fases sucesivas. En una primera fase, de carácter exploratorio, se realizó una lectura general del corpus para identificar los grandes ejes temáticos —conceptuales, normativos, empíricos y tecnopedagógicos— que estructuran el campo de estudio. En una segunda fase, de carácter analítico, se procedió a la categorización de las fuentes según estos ejes, distinguiendo entre antecedentes internacionales y nacionales, y entre fuentes teóricas y fuentes empíricas. En una tercera fase, de carácter interpretativo, se establecieron relaciones, convergencias y discrepancias entre los hallazgos reportados por las distintas fuentes, con el propósito de construir una síntesis crítica que respondiera al objetivo planteado en la introducción.

Cabe señalar que esta revisión teórica constituye una etapa preparatoria de la fase empírica de la tesis doctoral, que contempla un diseño de investigación-acción participante de carácter cualitativo y mixto, con entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad, grupos focales y un cuestionario-escala aplicados a docentes, estudiantes y familias de la Escuela

Básica Jesús Fernández Hidalgo de Copiapó. En esa medida, los hallazgos conceptuales sistematizados en este artículo cumplen la función de orientar la construcción de las categorías de análisis y de los instrumentos que se aplicarán en dicha fase, sin que ello implique anticipar resultados empíricos que aún no han sido recabados.

Resultados

La revisión realizada permite identificar al menos cuatro hallazgos conceptuales que resultan relevantes tanto para el campo de la educación inclusiva en general como para el diseño de la fase empírica de la tesis doctoral en curso.

En primer lugar, se constata que la confusión terminológica entre integración e inclusión no es un problema meramente semántico, sino que tiene consecuencias prácticas directas sobre el diseño de los apoyos y sobre la evaluación del éxito de las políticas educativas. Mientras la normativa chilena declara una intencionalidad inclusiva alineada con los estándares internacionales, buena parte de sus mecanismos operativos —en particular el diagnóstico individual como llave de acceso a los recursos del Decreto N.º 170— reproducen una lógica más cercana a la integración. Esta tensión, documentada tanto en la literatura internacional (Ainscow et al., 2006) como nacional (López et al., 2014, 2018), sugiere que cualquier estrategia de fortalecimiento de la inclusión en una escuela específica debe comenzar por clarificar, con la propia comunidad educativa, qué se entiende por inclusión y en qué se diferencia de la integración, tal como lo modeló metodológicamente Molina (2015) en la Escuela México de Valdivia.

En segundo lugar, la evidencia revisada muestra que las actitudes y creencias del profesorado constituyen la variable más consistentemente asociada al éxito o fracaso de las estrategias inclusivas, por encima incluso de la disponibilidad de recursos materiales o normativos (Muñoz et al., 2015; Taneja, 2014; Yan & Sin, 2015). Esto reafirma la pertinencia de incorporar, en la fase empírica de la tesis doctoral, instrumentos orientados específicamente a relevar las percepciones, actitudes y prácticas declaradas del profesorado de la Escuela Jesús Fernández Hidalgo, y no únicamente indicadores de cobertura o de cumplimiento normativo.

En tercer lugar, el paradigma sociocrítico se consolida, a partir de esta revisión, como el marco interpretativo más adecuado para abordar el objeto de estudio, en la medida en que permite

superar una lectura meramente descriptiva o administrativa de la inclusión y examinar críticamente las relaciones de poder, las representaciones sociales sobre la discapacidad y las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la transformación escolar (Castillo, 2007). Este posicionamiento epistemológico es coherente con la opción metodológica de la investigación-acción participante prevista para la siguiente fase del estudio, en la medida en que ambas comparten el propósito de generar conocimiento situado y orientado a la transformación de la práctica.

En cuarto lugar, se identifica un vacío relevante en la literatura revisada: si bien existe abundante evidencia sobre barreras actitudinales, normativas y organizacionales, son comparativamente escasos los estudios que examinen de manera integrada el papel de la innovación tecnopedagógica —y en particular del Diseño Universal para el Aprendizaje— como estrategia de prevención de barreras, más allá de su función remedial una vez detectada una dificultad (Sánchez & Duk, 2022; Torres & Rodríguez, 2019). Este vacío constituye una oportunidad para que la fase empírica de la tesis doctoral aporte evidencia situada sobre cómo los equipos de aula y los equipos de apoyo especializado de la Escuela Jesús Fernández Hidalgo articulan —o podrían articular— principios de diseño universal en su planificación cotidiana.

Esta revisión teórica no pretende agotar la comprensión del fenómeno de la inclusión educativa, sino ofrecer una plataforma conceptual sólida, actualizada y críticamente organizada, que permita avanzar con mayor rigor hacia la fase de trabajo de campo de la tesis doctoral. Las tensiones identificadas —entre integración e inclusión, entre modelo médico y modelo social de la discapacidad, entre políticas declaradas y prácticas escolares, y entre innovación tecnopedagógica remedial y preventiva— constituyen, en conjunto, el mapa conceptual que orientará el diseño de los instrumentos, la selección de los informantes y la interpretación de los hallazgos que se recaben en la Escuela Básica Jesús Fernández Hidalgo de Copiapó durante las siguientes etapas de esta investigación doctoral.

Conclusiones

La revisión teórica realizada permite concluir que la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales continúa constituyendo un desafío complejo para el sistema escolar chileno. Si bien existe un marco normativo que reconoce progresivamente el derecho a una educación inclusiva, su existencia no garantiza por sí sola una transformación efectiva de

las prácticas escolares. La literatura revisada evidencia una brecha entre los principios declarados por las políticas educativas y las condiciones reales en las que se desarrolla la inclusión dentro de los establecimientos, donde intervienen factores culturales, organizacionales, pedagógicos y actitudinales.

Una de las principales barreras identificadas corresponde a la persistencia de una comprensión ambigua entre los conceptos de integración e inclusión. Mientras la integración tiende a situar en el estudiante la responsabilidad de adaptarse a las estructuras existentes, la inclusión demanda que sea el propio sistema educativo el que transforme sus prácticas, culturas y formas de organización para responder a la diversidad. Esta diferenciación resulta fundamental para evitar que la inclusión se limite a la presencia física del estudiante con NEE en el aula regular, sin garantizar plenamente su aprendizaje y participación.

Asimismo, se concluye que las actitudes, creencias y concepciones del profesorado representan un componente determinante para la implementación de estrategias inclusivas. La disponibilidad de normas, programas y recursos resulta insuficiente cuando no está acompañada de procesos de formación, sensibilización y reflexión sobre la diversidad. Por ello, el fortalecimiento de las competencias docentes y la construcción de una cultura institucional compartida constituyen oportunidades prioritarias para avanzar desde el cumplimiento administrativo hacia prácticas verdaderamente inclusivas.

Desde la perspectiva teórica adoptada, el paradigma sociocrítico ofrece un marco pertinente para comprender la inclusión como un proceso de transformación educativa y social. Este enfoque permite analizar no solamente las disposiciones normativas, sino también las relaciones, representaciones y condiciones institucionales que pueden generar situaciones de inclusión o exclusión. De esta manera, la comunidad educativa adquiere un papel activo en la identificación de barreras y en la construcción colectiva de respuestas orientadas a mejorar las prácticas escolares.

Finalmente, la innovación tecnopedagógica y el Diseño Universal para el Aprendizaje representan oportunidades relevantes para avanzar hacia entornos educativos más accesibles. No obstante, la revisión evidencia que todavía son limitados los estudios que integran estas dimensiones como estrategias preventivas frente a las barreras de aprendizaje y participación. En consecuencia, los hallazgos teóricos obtenidos proporcionan una base para la posterior fase

empírica del estudio, en la que será necesario contrastar estas categorías con las percepciones y experiencias de docentes, estudiantes y familias, permitiendo formular estrategias inclusivas contextualizadas para la realidad educativa analizada.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alarcón, J., & Donoso, S. (2017). Hitos significativos de la política educacional del gobierno de la coalición por el cambio. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 371–388.
- Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., & Rey, V. (2009). La integración escolar, factores que inciden en la calidad. *Perspectivas Educativas*, 9, 185–195.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración* (8.a ed.). Ediciones Orial.
- Castillo, M. (2007). *Transformación de una comunidad escolar hacia la convivencia y la paz* [Manuscrito no publicado].
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1990). UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf
- Cruz-Morales, M., & Soria-Panata, Y. (2022). Innovación tecnológica y su impacto en la inclusión educativa en la Institución Fiscomisional Técnico Ecuador-Mindo. *Digital Publisher CEIT*, 7(1), 165–176. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.995>
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Naciones Unidas. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>

-
- Decreto N.º 67. (2018). Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. Ministerio de Educación de Chile.
- Decreto N.º 83. (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica. Ministerio de Educación de Chile.
- Decreto N.º 170. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Ministerio de Educación de Chile.
- Gentili, P. (2011). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación*, 49(1), 19–57.
- Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos: presente y futuro de la educación especial en Chile. Ministerio de Educación de Chile.
- Gutiérrez, M., Martín, V., & Genaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186–201.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287–297.
- Ley N.º 20.370. (2009). Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ley N.º 20.422. (2010). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile.
- Lisak, N., Bratkovic, D., & Anic, T. (2017). Experiences from the educational system: Narratives of parents with children with disabilities in Croatia. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18(3), 91–125. <https://doi.org/10.19057/jser.2017.28>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos.

-
- Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(157), 96–129.
<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3088>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256–281.
- McMaster, C. (2015). Where is “...”? Culture and the process of change in the development of inclusive schools. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16–34.
- Molina, O. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México, Valdivia-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 147–167.
- Muñoz, M. L., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68–79.
- Oliva, E., & Piñero, L. (2011). Estado del arte de la investigación cualitativa. Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000200009
- Plá, S. (2015). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 44, 1–19.
- Porras, J. (2010). El valor de la educación intercultural. Visión Libros.
- Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sáez, Z. A. (2024). Estudio bibliográfico sobre inclusión educativa. *Tesla Revista Científica*, 4(1), e371. <https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e371>

-
- Sánchez, S., & Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 21–31.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782022000200021>
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Swanson, D., Mouroutsou, S., & Yu, H. (2017). Inclusion as ethics, equity and/or human rights? Spotighting school mathematics practices in Scotland. *Social Inclusion*, 5(3), 172–182.
<https://doi.org/10.17645/si.v5i3.984>
- Taneja, S. (2014). A critical and contextual approach to inclusive education: Perspectives from an Indian context. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1219–1236.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823–831.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23–39.
- Torres, C. E., & Rodríguez, J. C. (2019). Los entornos de aprendizaje inmersivo y la enseñanza a ciber-generaciones. *Educação e Pesquisa*, 45, e187369.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.
- UNESCO. (2005). Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.

Warnock, H. M. (1978). Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Department of Education and Science.

Yan, Z., & Sin, K. F. (2015). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: An application of the theory of planned behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 205–221.

Declaraciones finales

Conflicto de intereses: El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento: No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento: N/A

Nota editorial: El artículo no deriva de una publicación anterior ni se encuentra sometido simultáneamente a otra revista.