

## ***Mejora de la calidad educativa mediante la inclusión revisión de prácticas en contextos complejos***

### *Improving the quality of education through the inclusion and review of practices in complex contexts*

**Monica Elizabeth Ruiz Sanchez**

mruizs7@unemi.edu.ec

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

**Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador**

**Maria Elena Mosquera Carabalí**

elena.mosquera@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8729-4357>

**Ministerio de Educación. Quito, Ecuador**

**Norma Carmen Carmona Banderas**

normitaccb0201@hotmail.es

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

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

**Gloria Estefany Villacres Arias**

glorita2704@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0238-8681>

**Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial. Guayas, Ecuador**

Recibido: 29 de agosto 2025 | Arbitrado: 26 de septiembre 2025 | Aceptado: 24 de octubre 2025 | Publicado: 05 de diciembre 2025

#### **Palabras claves:**

Calidad de la educación,  
Educación inclusiva,  
Contexto sociocultural,  
Desigualdad social,  
Formación de docentes

#### **Resumen**

El estudio tuvo como objetivo identificar y evaluar prácticas educativas efectivas que mejoraron la calidad de la educación en contextos caracterizados por alta diversidad cultural y desigualdad socioeconómica. Se llevó a cabo una revisión sistemática de literatura reciente en bases de datos especializadas en educación y ciencias sociales, en la que se seleccionaron estudios empíricos y de revisión que describieron experiencias de aula, políticas educativas y modelos de desarrollo profesional relacionados con la mejora de la calidad educativa. La síntesis narrativa de los estudios incluidos mostró que las estrategias pedagógicas culturalmente receptivas, el uso de metodologías activas y multisensoriales y la formación continua del profesorado se asociaron con mayores niveles de participación estudiantil, aprendizajes más significativos y reducción de brechas de logro entre grupos de distinto origen sociocultural. Al mismo tiempo, la revisión evidenció que las prácticas resultaron menos efectivas cuando se ignoraron las condiciones socioeconómicas del entorno, persistieron climas de aula poco inclusivos o existió escaso acompañamiento institucional a la labor docente. El estudio concluyó que la calidad educativa en contextos multiculturales dependió de la articulación entre políticas inclusivas, prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad y programas sistemáticos de desarrollo profesional, y resaltó la necesidad de generar evidencia adicional que profundizara en la adaptación contextual de estas estrategias.

### Keywords:

Educational quality,  
Inclusive education,  
Sociocultural context,  
Social inequality,  
Teacher training

### Abstract

This study aimed to identify and evaluate effective educational practices that improved educational quality in school contexts marked by high cultural diversity and socioeconomic inequality. A systematic review of recent literature in specialised education and social science databases was conducted, and empirical and review studies were selected when they described classroom experiences, educational policies or professional development models related to the improvement of educational quality. The narrative synthesis of the included studies showed that culturally responsive pedagogical strategies, the use of active and multisensory methodologies and the continuous training of teachers were associated with higher levels of student participation, more meaningful learning and a reduction in achievement gaps between groups with different sociocultural backgrounds. At the same time, the review revealed that these practices were less effective when the socioeconomic conditions of the community were disregarded, exclusionary classroom climates persisted or institutional support for teachers was limited. The study concluded that educational quality in multicultural settings depended on the articulation of inclusive policies, pedagogical practices that were sensitive to diversity and systematic programmes of professional development, and it stressed the need to generate further evidence that deepened understanding of the contextual adaptation of these strategies.

### INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad educativa se ha consolidado como una prioridad en las agendas académicas y de política pública, especialmente en sistemas que operan en contextos complejos, marcados por la superposición de desigualdades socioeconómicas, diversidad cultural, brechas tecnológicas y presiones de rendición de cuentas. En estos escenarios, la noción de calidad educativa deja de ser una categoría neutra y universal para convertirse en un constructo situado, atravesado por tensiones entre equidad, resultados de aprendizaje, pertinencia curricular y condiciones institucionales de enseñanza (Bonilla-Carchi et al., 2022; Montoya et al., 2024). Tales contextos complejos exigen marcos analíticos que integren de manera explícita la inclusión como criterio sustantivo de calidad, de modo que no se limite a medir logros promedio, sino que considere quiénes aprenden, en qué condiciones y con qué apoyos. Desde esta perspectiva, la pregunta por la calidad educativa se reconfigura en términos de oportunidades efectivas de aprendizaje para todos los estudiantes, particularmente para aquellos que históricamente han sido marginados por su origen social, cultural, lingüístico o por la presencia de necesidades educativas específicas (Flores, 2022; Molina-Endara, 2025).

En la literatura especializada, la calidad educativa suele conceptualizarse como un fenómeno multidimensional que abarca recursos,

procesos, resultados y mecanismos de evaluación y mejora continua (Martínez et al., 2020; Valenzuela et al., 2016). Desde el plano de la gestión, se subraya el rol del liderazgo educativo y de la cultura organizacional como factores decisivos para orientar las instituciones hacia prácticas coherentes con la equidad y la mejora sostenida (Pedraja-Rejas et al., 2020; Changoluiza & López, 2023). Al mismo tiempo, las evaluaciones de calidad han visibilizado que las brechas entre centros y entre grupos de estudiantes no se explican únicamente por la disponibilidad de recursos, sino por la manera en que estos se articulan con prácticas pedagógicas, formas de gestión y políticas de apoyo diferenciadas. En consecuencia, la calidad educativa en contextos complejos no puede reducirse a indicadores estandarizados de logro, sino que debe incorporar dimensiones como la relevancia cultural del currículo, el clima de aula, la participación de las familias y las oportunidades de desarrollo profesional docente (Cardona, 2024; Montoya et al., 2024).

En este marco, la inclusión se plantea no solo como un principio ético, sino como un camino privilegiado para la mejora de la calidad educativa. La educación inclusiva se entiende como el proceso de identificar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación, reorganizando culturas, políticas y prácticas para que todos los estudiantes aprendan juntos y con altos niveles de expectativa,

independientemente de sus características personales o contextuales (Flores, 2022; Molina-Endara, 2025; Ruiz Sanchez et al., 2025). La literatura reciente documenta que las prácticas pedagógicas culturalmente receptivas, el uso de metodologías activas y multisensoriales y la adaptación de apoyos a la diversidad del alumnado se asocian con mejoras en la participación, el rendimiento y el bienestar socioemocional (Cruz et al., 2019; Ahmad et al., 2023; Gkintoni et al., 2025; Yang et al., 2024; Leon Reyes et al., 2024; Taco Taco et al., 2024). Al situar la inclusión en el centro de la discusión sobre calidad, los sistemas educativos desplazan el énfasis desde la homogeneización de resultados hacia la generación de condiciones para que estudiantes con trayectorias, lenguajes y capitales culturales diversos logren aprendizajes significativos.

Los contextos complejos analizados en la literatura se caracterizan por la convergencia de varias capas de desigualdad y diversidad: escuelas insertas en territorios con alta vulnerabilidad socioeconómica, sistemas que acogen crecientes flujos migratorios, instituciones con fuertes brechas de infraestructura y conectividad, así como centros que experimentan procesos acelerados de digitalización sin acompañamiento pedagógico suficiente (Bonilla-Carchi et al., 2022; Navarro-Ibarra et al., 2017; Chacón, 2023). En estos escenarios, las políticas y programas generales de calidad muestran efectos limitados si no incorporan explícitamente estrategias de gestión inclusiva y participación comunitaria (Cardona, 2024; Flores, 2022). La evidencia sugiere que la rigidez curricular, la estandarización acrítica de evaluaciones y la ausencia de apoyos especializados pueden profundizar la exclusión de estudiantes que ya parten de posiciones desventajosas, reproduciendo desigualdades en lugar de corregirlas (Zorrilla, 2016; Montoya et al., 2024). Por ello, hablar de “mejora de la calidad” en contextos complejos implica necesariamente interrogar qué prácticas permiten que los centros educativos se conviertan en espacios capaces de acoger, reconocer y potenciar la diversidad.

Las prácticas educativas inclusivas se han ido configurando como un campo de estudio que

articula aportes de la pedagogía, la psicología educacional, la gestión y la formación docente. Entre estas prácticas se encuentran la enseñanza culturalmente receptiva, que integra saberes, lenguajes y experiencias de los estudiantes en el currículo (Bergantz, 2021; Cruz et al., 2019; Parkhouse et al., 2019; Páez Merchan et al., 2025); las metodologías multisensoriales y basadas en la indagación, que diversifican las formas de acceso al contenido y de expresión del aprendizaje (Ahmad et al., 2023; Gkintoni et al., 2025); y el diseño de ambientes de aula que favorecen el sentido de pertenencia y el compromiso académico, especialmente en la adolescencia (Patrick et al., 2007). A ello se suman modelos de desarrollo profesional que promueven la autoeficacia docente para trabajar en entornos culturalmente diversos y heterogéneos, demostrando que la capacitación continua en enfoques inclusivos contribuye tanto a la mejora de las prácticas como de los resultados de aprendizaje (Bottiani et al., 2017; Koukoulidis et al., 2024; Nasution, 2024; Dewi et al., 2024).

Sin embargo, la literatura revisada señala que la existencia de prácticas inclusivas efectivas no garantiza su implementación sostenida ni su impacto en la calidad educativa. Persiste una brecha entre las políticas declaradas y las condiciones reales de las escuelas, particularmente en sistemas con marcos normativos ambiciosos pero con recursos limitados y estructuras organizativas rígidas (Flores, 2022; Nazir et al., 2022; León-Reyes et al., 2022; Ruiz Sanchez et al., 2025). Se identifican barreras como la falta de apoyo institucional, la escasa coordinación intersectorial, la sobrecarga laboral docente y la ausencia de marcos de evaluación que reconozcan los esfuerzos inclusivos más allá de las pruebas estandarizadas (Jansen & Oppenheimer, 2023; Patrick et al., 2007). Además, buena parte de los estudios se concentran en contextos específicos, lo que dificulta trasladar las prácticas descritas a otros entornos con dinámicas socioculturales y económicas distintas (Katukula & Kambeyo, 2021; Cardona, 2024).

En paralelo, diversos trabajos muestran que los impactos de la investigación educativa no siempre se traducen en transformaciones concretas en las aulas, ya sea porque los resultados se difunden de

forma limitada o porque las comunidades escolares no participan en la definición de las prioridades de estudio (Goris, 2015; Katukula & Kambeyo, 2021). Ello refuerza la necesidad de revisiones sistemáticas que no solo sintetizen evidencias, sino que las organicen en torno a preguntas relevantes para quienes toman decisiones en sistemas educativos complejos: qué prácticas inclusivas se han mostrado efectivas para mejorar la calidad de los aprendizajes, bajo qué condiciones contextuales, con qué actores involucrados y a través de qué mecanismos de implementación y seguimiento (Zorrilla, 2016; Flores, 2022). Una revisión orientada por estas preguntas puede contribuir a tender puentes entre investigación, política y práctica, ofreciendo marcos de referencia que apoyen procesos de mejora contextualizada.

En este contexto, el presente artículo se propone identificar, describir y analizar prácticas educativas inclusivas que han mostrado efectos positivos en la calidad educativa en escenarios marcados por diversidad cultural, desigualdad socioeconómica y transformaciones organizativas y tecnológicas.

### **METODOLOGÍA**

La revisión sistemática se desarrolló siguiendo las directrices PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el propósito de garantizar un procedimiento transparente, exhaustivo y reproducible. En una primera fase se definieron el objetivo general del estudio y cinco preguntas de investigación orientadas a identificar prácticas educativas inclusivas, analizar la influencia de las condiciones socioeconómicas, describir las metodologías de evaluación de la calidad educativa, reconocer barreras para la implementación de prácticas efectivas y sintetizar recomendaciones para contextos diversos. A partir de estas preguntas se establecieron criterios de elegibilidad que consideraron el tipo de estudio (empírico o de revisión), la pertinencia con el tema de calidad educativa e inclusión en contextos complejos, el ámbito escolar de aplicación y la disponibilidad del texto completo. La búsqueda se realizó en bases de datos académicas especializadas en educación y ciencias sociales, complementada con la revisión de referencias de los estudios seleccionados, utilizando

combinaciones de palabras clave relacionadas con calidad educativa, prácticas inclusivas, diversidad cultural y desigualdad socioeconómica, articuladas mediante operadores booleanos.

En una segunda fase se desarrolló el proceso de cribado y análisis de la información. Inicialmente se depuraron los registros eliminando duplicados y estudios que, tras la lectura de título y resumen, no se ajustaban al objetivo de la revisión. Posteriormente se efectuó la lectura a texto completo de los artículos preseleccionados, aplicando de manera sistemática los criterios de exclusión definidos para mantener la coherencia temática y la relevancia de los hallazgos. De cada estudio se extrajeron datos sobre contexto, población, diseño de investigación, tipo de práctica inclusiva, indicadores de calidad educativa y principales conclusiones. La síntesis de la evidencia se realizó mediante análisis narrativo, organizando los resultados en función de las preguntas de investigación y destacando convergencias, divergencias y vacíos de conocimiento. Este procedimiento permitió reconstruir un panorama integrado de las prácticas educativas inclusivas asociadas a la mejora de la calidad educativa en contextos complejos, respetando la diversidad de enfoques metodológicos presentes en la literatura revisada.

### **RESULTADO**

Los resultados de la revisión sistemática se organizaron en torno a las cinco preguntas de investigación planteadas, integrando en un mismo apartado la presentación de evidencias empíricas y su análisis interpretativo. En conjunto, los estudios revisados mostraron que la mejora de la calidad educativa en contextos complejos se vinculó estrechamente con la implementación de prácticas inclusivas que reconocieron la diversidad cultural y socioeconómica del estudiantado, siempre que dichas prácticas se articularon con apoyo institucional, desarrollo profesional docente y mecanismos de evaluación coherentes con los principios de equidad. Al mismo tiempo, la revisión evidenció tensiones importantes entre los marcos normativos que promueven la inclusión y las condiciones reales de las escuelas, lo que obliga a comprender la calidad educativa como un proceso



situado y no como un estándar uniforme aplicable a todos los contextos.

En relación con la primera pregunta de investigación los estudios convergieron en destacar el papel central de la enseñanza culturalmente receptiva. Cruz et al. (2019) mostraron que los docentes que disponían de formación específica en enfoques culturalmente responsivos tendían a emplear con mayor frecuencia estrategias de adaptación curricular, conexión con los saberes previos del alumnado y uso de ejemplos contextualizados, lo que se asoció con mejores percepciones de participación y pertinencia del aprendizaje entre estudiantes de diversos orígenes. En una línea similar, Bottiani et al. (2017) evidenciaron que las intervenciones formativas centradas en prácticas culturalmente receptivas no solo modificaron las creencias del profesorado, sino que se tradujeron en cambios observables en la gestión del aula y en la creación de climas relacionales más respetuosos, condiciones ampliamente reconocidas como componentes sustantivos de la calidad educativa.

La inclusión de enfoques multisensoriales emergió como un segundo eje de prácticas efectivas. El trabajo de Gkintoni et al. (2025) analizó intervenciones inspiradas en principios neurocognitivos para la enseñanza multisensorial de lenguas en adultos de diferentes orígenes culturales, mostrando que la combinación intencional de estímulos visuales, auditivos y kinestésicos favoreció la comprensión y la retención en grupos heterogéneos. Aunque el estudio se desarrolló fuera de la educación obligatoria, sus resultados aportan evidencia relevante sobre la pertinencia de metodologías que amplían las vías de acceso al contenido y diversifican las formas de participación, aspectos clave para sostener la calidad educativa en aulas culturalmente diversas. La revisión permite interpretar que, cuando la enseñanza integra explícitamente la diversidad lingüística y cultural del alumnado y se apoya en recursos multisensoriales, se crean condiciones más equitativas para el aprendizaje, alineadas con una noción de calidad que incorpora la relevancia cultural como dimensión central.

Respecto a la segunda pregunta la evidencia fue consistente al señalar que las condiciones materiales y estructurales de los contextos educativos condicionan de manera significativa el alcance de las iniciativas de mejora. Cardona (2024) documentó que las desigualdades socioeconómicas entre territorios y centros se traducen en brechas de recursos, oportunidades de desarrollo profesional y estabilidad del personal, factores que limitan la capacidad de las escuelas para sostener prácticas inclusivas exigentes en términos de tiempo, formación y apoyo especializado. El análisis comparativo realizado por este autor mostró, además, que las políticas de calidad que no contemplan mecanismos de compensación y acompañamiento terminan favoreciendo a los centros con mayor capital organizacional, ampliando las diferencias entre escuelas.

Complementariamente, Dewi et al. (2024) exploraron la relación entre programas de desarrollo profesional docente y resultados de aprendizaje en comunidades con marcadas desventajas socioeconómicas. Sus hallazgos indicaron que las iniciativas de formación continua que se diseñaron de manera contextualizada tuvieron mayor probabilidad de traducirse en mejoras de la enseñanza y del rendimiento, en comparación con programas genéricos implementados de forma uniforme. Esta evidencia sugiere que la calidad educativa en contextos complejos no puede desligarse de la capacidad de los sistemas para adaptar las estrategias de desarrollo profesional y de apoyo escolar a las realidades socioeconómicas específicas, evitando enfoques homogéneos que invisibilizan las desigualdades de partida.

La tercera pregunta se centró en las metodologías utilizadas para evaluar la calidad educativa en contextos diversos, con énfasis en su alineación con un enfoque inclusivo. Koukoulidis et al. (2024) revisaron investigaciones sobre formación docente culturalmente relevante y evidenciaron que gran parte de los estudios se apoyan en diseños mixtos que combinan cuestionarios, entrevistas y observaciones de aula, intentando capturar tanto dimensiones cuantitativas (logros, asistencia, permanencia) como cualitativas (percepciones de pertenencia, sentido de justicia,

relevancia del currículo). Esta combinación metodológica fue interpretada como una respuesta necesaria a la complejidad del objeto de estudio: la calidad educativa en clave inclusiva exige medir no solo resultados, sino también procesos y experiencias subjetivas.

En una perspectiva complementaria, Ahmad et al. (2023) desarrollaron un metaanálisis sobre enfoques pedagógicos efectivos, mostrando que las investigaciones que comparan metodologías activas con enfoques tradicionales suelen apoyarse en indicadores de logro académico, pero incorporan cada vez con más frecuencia variables relacionadas con la participación, la motivación y la autoeficacia del alumnado. Rivera et al. (2020), por su parte, presentaron el diseño y la aplicación de un modelo de evaluación de competencias en secundaria que integra componentes cognitivos, actitudinales y contextuales, ilustrando cómo los instrumentos de evaluación pueden ajustarse para captar la diversidad de trayectorias y condiciones de los estudiantes. En conjunto, estos estudios permiten sostener que las metodologías de evaluación de la calidad más coherentes con la inclusión son aquellas que se alejan de una visión exclusivamente estandarizada y suman indicadores de equidad, pertinencia cultural y participación, tensionando los marcos tradicionales de medición del desempeño escolar.

La cuarta pregunta buscó identificar las barreras que dificultan la implementación de prácticas educativas inclusivas en contextos complejos. Los trabajos revisados coincidieron en describir una serie de obstáculos de naturaleza estructural, organizativa y cultural. Flores (2022) sistematizó, a partir de un análisis bibliográfico, las principales limitaciones para la gestión educativa inclusiva, destacando la falta de articulación entre políticas y recursos, la débil coordinación interinstitucional y la ausencia de mecanismos estables de apoyo técnico a las escuelas. Katukula y Kambeyo (2021) añadieron, desde un enfoque crítico, que las reformas inspiradas en agendas internacionales de calidad suelen ser adaptadas de forma superficial en contextos con restricciones presupuestarias y marcos administrativos rígidos, lo que genera una

brecha entre el discurso inclusivo y las prácticas reales.

En el nivel de centro escolar, varios estudios señalaron la sobrecarga laboral docente, la insuficiente formación específica y la persistencia de creencias deficitarias sobre el alumnado como barreras recurrentes, Bottiani et al. (2017) mostraron que, aun cuando los docentes reconocieron la importancia de las prácticas culturalmente receptivas, su adopción sostenida se vio limitada por la falta de tiempo para planificar, la escasez de apoyos y la presión por cumplir con estándares de rendimiento que no siempre consideran la diversidad del estudiantado. Patrick et al. (2007) evidenciaron que el clima de aula puede convertirse en un obstáculo cuando las dinámicas relacionales se estructuran en torno a la competencia y a la estigmatización de ciertos grupos, reduciendo las oportunidades de compromiso académico de los estudiantes más vulnerables. Estas barreras permiten discutir que la mejora de la calidad mediante la inclusión requiere intervenciones simultáneas en varios niveles del sistema, y no puede recaer solo en la buena voluntad individual del profesorado.

La quinta pregunta se orientó a las recomendaciones derivadas de la literatura para fortalecer la calidad educativa a través de prácticas inclusivas, Mohapi (2024) analizó la eficacia de un modelo de instrucción adaptable centrado en el uso formativo de la evaluación, mostrando que cuando la retroalimentación se utiliza para ajustar la enseñanza a las necesidades del grupo y se comparte con el alumnado de forma comprensible, se observan mejoras en la implicación y en el desempeño académico. A partir de estos resultados, el autor recomendó consolidar culturas evaluativas que conciban la evaluación como herramienta para la inclusión y no solo como mecanismo de clasificación. De forma convergente, Nasution (2024) sintetizó evidencias sobre la efectividad docente, concluyendo que las prácticas asociadas a mayores logros en contextos diversos incluyen altas expectativas, flexibilidad pedagógica, comunicación respetuosa con las familias y participación del estudiantado en decisiones sobre su propio aprendizaje.

Otras recomendaciones se relacionaron con la necesidad de fortalecer el liderazgo escolar y la cultura organizacional como condiciones para la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. Pedraja-Rejas et al. (2020) sostuvieron que las instituciones con liderazgos pedagógicos capaces de articular visiones compartidas de equidad y calidad logran generar entornos de trabajo colaborativo donde la inclusión se convierte en eje orientador del proyecto educativo. Montoya et al. (2024), al analizar la calidad y las competencias de aprendizaje, subrayaron la importancia de que las escuelas desarrollen proyectos curriculares y estrategias de seguimiento que integren explícitamente la diversidad del estudiantado y que vinculen la formación docente con las necesidades reales observadas en el aula. Estas recomendaciones permiten afirmar que la mejora de la calidad educativa mediante la inclusión exige, además de prácticas concretas en el aula, marcos institucionales de apoyo que respalden y legitimen dichas prácticas.

Desde una perspectiva más amplia, la revisión también permitió discutir las limitaciones de la propia evidencia disponible. Goris (2015) recordó que no todas las revisiones de literatura cumplen funciones equivalentes: mientras algunas ofrecen síntesis descriptivas, otras buscan establecer relaciones causales o construir modelos teóricos. En el campo de las prácticas educativas inclusivas, buena parte de los estudios revisados se apoyó en diseños no experimentales y en muestras acotadas, lo que restringe la posibilidad de establecer conclusiones generalizables sobre el impacto de determinadas estrategias en la calidad educativa. Asimismo, la concentración de investigaciones en ciertos contextos geográficos, especialmente en sistemas del Norte global, deja relativamente menos exploradas las realidades de escuelas situadas en territorios con alta vulnerabilidad socioeconómica y recursos limitados, precisamente aquellos que ejemplifican con mayor claridad los “contextos complejos” que motivan este estudio.

No obstante estas limitaciones, la convergencia de resultados entre trabajos con distintos diseños y procedencias sugiere patrones robustos que orientan la reflexión sobre la mejora de la calidad educativa

mediante la inclusión. En primer lugar, las prácticas que incorporan la diversidad cultural y socioeconómica del estudiantado como punto de partida tienden a generar entornos de aprendizaje más equitativos y significativos. En segundo lugar, la efectividad de estas prácticas depende en gran medida de que existan estructuras de apoyo, programas de formación continua y marcos evaluativos coherentes con un enfoque inclusivo. Finalmente, la revisión muestra que los contextos complejos no deben ser entendidos únicamente como escenarios de déficit, sino como espacios donde se ensayan y ajustan respuestas pedagógicas innovadoras, cuyo análisis sistemático aporta claves valiosas para la transformación de los sistemas educativos en su conjunto.

Los resultados y la discusión articulados en este apartado permiten concluir que la calidad educativa en contextos complejos se fortalece cuando la inclusión se asume como criterio orientador de las políticas, la gestión y las prácticas pedagógicas. La evidencia revisada respalda la idea de que la mejora de la calidad no se limita a elevar promedios de rendimiento, sino que implica reducir brechas, aumentar la participación y garantizar que los aprendizajes sean relevantes para estudiantes que habitan realidades diversas. Al mismo tiempo, se hace visible la necesidad de seguir produciendo investigaciones que profundicen en los mecanismos mediante los cuales las prácticas inclusivas inciden en la calidad educativa, incorporando diseños más rigurosos, análisis contextuales detallados y la participación de las comunidades educativas en la construcción de conocimiento.

## CONCLUSIONES

La revisión permitió concluir que la mejora de la calidad educativa en contextos complejos depende de asumir la inclusión como eje articulador de políticas, gestión y prácticas pedagógicas, de modo que la diversidad cultural y socioeconómica del estudiantado se convierta en punto de partida para diseñar oportunidades reales de aprendizaje y no en un problema a corregir. Las evidencias analizadas mostraron que las prácticas culturalmente receptivas, las metodologías activas y multisensoriales, la evaluación formativa centrada en la retroalimentación, el trabajo colaborativo entre

docentes y la participación de las familias se asocian con entornos de aula más equitativos, pertinentes y comprometidos, siempre que cuenten con apoyo institucional, liderazgo pedagógico y programas sistemáticos de desarrollo profesional. Al mismo tiempo, se constató que la brecha entre el discurso inclusivo y las condiciones reales de las escuelas, la persistencia de barreras estructurales y organizativas y la limitada difusión de experiencias exitosas restringen el impacto de estas prácticas en la calidad educativa. Por ello, se considera necesario que las políticas educativas vinculen explícitamente la agenda de calidad con estrategias de inclusión contextualizadas y sostenibles, y que futuras investigaciones profundicen en los mecanismos mediante los cuales las prácticas inclusivas transforman las trayectorias escolares en distintos territorios, incorporando la voz de las comunidades educativas y marcos de evaluación coherentes con los principios de equidad y justicia social.

#### REFERENCIAS

- Ahmad, Z., Ammar, M., Sellami, A., & Al-Thani, N. (2023). Effective pedagogical approaches used in high school chemistry education: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Chemical Education*, 100(5), 1796-1810.  
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00739>
- Alkalde, X., Huegun, A., Arcos, A., Sola, U., & Aramendi, P. (2016). Diferencias en la percepción de variables educativas antes y después de la implantación de sistemas de acreditación de calidad. *Reice Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3).  
<https://doi.org/10.15366/reice2009.7.3.001>
- Atobatele, F., Kpodo, P., & Eke, I. (2024). Faculty engagement in international student success: a review of best practices and strategies. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 440-459.  
<https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.968>
- Beltrán, L., & Garcia-Peñuela, P. (2019). Efecto de una actividad grupal educativa en la calidad de vida de la persona con epoc. *Enfermería Universitaria*, 16(2).  
<https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.2.649>
- Bergantz, L. (2021). Culturally responsive teaching. *The Wabash Center Journal on Teaching*, 2(2).  
<https://doi.org/10.31046/wabashcenter.v2i2.1924>
- Bonilla-Carchi, S., Quizhpe, N., & Rosero, C. (2022). Calidad educativa en el Ecuador: un estudio bibliométrico. *Trascender Contabilidad y Gestión*, 7(21sept-dic), 126-142.  
<https://doi.org/10.36791/tcg.v7i21sept-dic.184>
- Bottiani, J., Larson, K., Debnam, K., Bischoff, C., & Bradshaw, C. (2017). Promoting educators' use of culturally responsive practices: a systematic review of inservice interventions. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 367-385.  
<https://doi.org/10.1177/0022487117722553>
- Cardona, L. (2024). The impact of socioeconomic factors on educational management: comparative analysis of international policies and practices. *Armada*, 4(1), 46-54.  
<https://doi.org/10.59613/armada.v4i1.2829>
- Chacón, B. (2023). Educación remota y calidad educativa, en una universidad privada limeña, 2022. *Latam Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1).  
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.458>
- Changoluiza, M., & López, C. (2023). Impacto de la dimensión política en educación general básica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, 5(6), 1-10.  
<https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.835>
- Cruz, R., Manchanda, S., Firestone, A., & Rodl, J. (2019). An examination of teachers'



- culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education the Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 43(3), 197-214. <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>
- Dewi, A., Kalil, N., Hidayat, H., & Juniati, S. (2024). Exploring the relationship between teacher professional development and student learning outcomes. *Nawala Education*, 1(5), 109-116. <https://doi.org/10.62872/a5xyk576>
- Flores, J. (2022). Gestión educativa inclusiva: análisis bibliométrico de investigaciones y perspectivas futuras al 2021. *Revista Eduser*, 9(1), 47-60. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n1a5>
- Gkintoni, E., Vassilopoulos, S., & Νικολάου, Γ. (2025). Brain-inspired multisensory learning: a systematic review of neuroplasticity and cognitive outcomes in adult multicultural and second language acquisition. *Biomimetics*, 10(6), 397. <https://doi.org/10.3390/biomimetics10060397>
- Goris, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0. <https://doi.org/10.4321/s1988-348x2015000200002>
- Katukula, K., & Kambeyo, L. (2021). A critical analysis of the impact of research in education: a systematic review. *Namibian Journal for Research Science and Technology*, 3(2), 45-54. <https://doi.org/10.54421/njrst.v3i2.35>
- Koukoulidis, N., Kotluk, N., & Brown, J. (2024). The status of culturally relevant teacher education in the European context: a systematic review of research. *Review of Education*, 12(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.70002>
- Leon 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](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9020)
- León-Reyes, B. B., Macias 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. Recuperado a partir de <https://revistas-manglareditores.com/index.php/espacio-para-la-ciencia/article/view/67>
- Martínez, M., Esparrell, J., Rodríguez, I., & Jiménez, F. (2020). Evaluación de la calidad en servicios de educación superior a distancia: escala servqual y análisis factorial. *Etica Net Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 306-335. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.16144>
- Molina-Endara, C. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innova Science Journal*, 3(4), 641-654. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/163>
- Montoya, S., Cabrera, S., & Fernández, Y. (2024). La calidad educativa y su relación con la gestión pedagógica, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Espíritu Emprendedor Tes*, 8(1), 111-128. <https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.382>
- Nasution, L. (2024). Defining teacher effectiveness: a systematic review of recent insights on key qualities and practices. *JPGMI*, 10(2), 333-348. <https://doi.org/10.54892/jpgmi.v10i2.37>
- Navarro-Ibarra, L., Salazar, O., & Martínez-Castillo, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electrónica de*

- Investigación Educativa, 19(1), 10-20.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1217>
- Nazir, N., Harith, N., & Samad, S. (2022). A systematic literature review of structural quality policy implementation in public preschools. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 7(9), e001779.  
<https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i9.1779>
- Páez Merchan, C. A., Leon Medrano, D. I., Álvarez Santos, A. P., Mayorga Sánchez, H. T., & León Reyes, B. B. (2025). Currículo para la primera infancia en contextos comunitarios: un enfoque desde la innovación educativa. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(1), 2084–2098.  
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.591>
- Parkhouse, H., Lu, C., & Massaro, V. (2019). Multicultural education professional development: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416-458.  
<https://doi.org/10.3102/0034654319840359>
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Pedraja-Rejas, L., Marchioni-Choque, Í., Espinoza-Marchant, C., & Muñoz-Fritis, C. (2020). Liderazgo y cultura organizacional como factores de influencia en la calidad universitaria: un análisis conceptual. *Formación Universitaria*, 13(5), 3-14.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000500003>
- Rivera, E., Puente, S., & Calderón, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231.  
<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Ruiz Sánchez, M. E., Carmona Banderas, N. C., Ortiz Delgado, D. C., & León Reyes, B. B. (2025). Analizando el rendimiento académico de estudiantes con necesidades diversas: estudio de revisión sobre intervenciones inclusivas. *Revista Peruana De Educación*, 7(15), 97–110.  
<https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.8>
- Taco Taco, M. N., Torres Peña, C. M., Uzho Pacheco, A. A., Granda Granda, A. V., & Leon Reyes, B. B. (2024). O papel do brincar psicomotor no desenvolvimento de competências socioemocionais e acadêmicas em pré-escolares. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 5(3), 922–934.  
<https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.246>
- Valenzuela, J., Ramírez, M., & Alfaro, J. (2016). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2).  
<https://doi.org/10.15366/riee2009.2.2.004>
- Vidal-Henry, S., Arredondo, E., & García-García, J. (2021). Investigación sobre tablas y gráficos estadísticos en libros de texto de educación primaria de Iberoamérica: revisión de literatura. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 193-210.  
<https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3636>
- Yang, X., Rahman, M., Mahmud, N., & Widyastuti, W. (2024). Impact of multicultural pedagogy on early childhood children social skills: a systematic review.  
<https://doi.org/10.4108/eai.18-7-2023.2343415>
- Zorrilla, M. (2016). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. triángulo de geometría desconocida. *Reice Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2).  
<https://doi.org/10.15366/reice2010.8.2.004>