Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Vol. 3 Núm. 2 | pp. 145-154 | e-116 Artículo de Revisión / Review article

Inclusión educativa y transformación social: revisión teórica sobre barreras, prácticas y voces en contextos latinoamericanos (2019–2025)

Educational inclusion and social transformation: a theoretical review on barriers, practices and voices in Latin American contexts (2019–2025)

Sandy Paola Oñate Ardila
University of Technology and Education, UTE, Estados Unidos.
sandy.onatea2025@uted.us; https://orcid.org/0009-0001-8837-2970
Keidy Luz Suárez Hernández
University of Technology and Education, UTE, Estados Unidos.
keidy.suarezh2025@uted.us; https://orcid.org/0009-0007-7689-3510
Erica Ossa Taborda
University of Technology and Education, UTE, Estados Unidos.
erica.ossa@uted.us; https://orcid.org/0000-0002-0390-9637

Recepción: 07 de diciembre de 2025
Aceptado: 06 de abril de 2026
Publicado: 27 de mayo de 2026

¿Cómo citar este artículo?

Oñate Ardila, S. P., Suárez Hernández, K. L., & Ossa Taborda, E. (2026). Inclusión educativa y transformación social: revisión teórica sobre barreras, prácticas y voces en contextos latinoamericanos (2019–2025). *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios, 3*(2), 145-154. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v3i2.116

Copyright: © 2026 Sandy Paola Oñate Ardila, Keidy Luz Suárez Hernández, Erica Ossa Taborda; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

La presente revisión teórica analiza la producción investigativa sobre inclusión educativa y su vínculo con la transformación social publicada entre 2019 y 2025 en bases de datos especializadas de América Latina, España y el contexto internacional. Se consultaron las plataformas EBSCO (ERIC y Academic Search Complete), Redalyc y Scielo, utilizando descriptores como inclusión educativa, barreras para la inclusión, prácticas inclusivas, transformación social y educación intercultural. Se seleccionaron y analizaron 20 artículos que cumplían criterios de pertinencia temática, rigor metodológico y temporalidad. Los resultados permiten identificar tres tendencias centrales: la persistencia de barreras actitudinales, pedagógicas y estructurales; la emergencia de prácticas inclusivas con potencial transformador; y el reposicionamiento de la voz estudiantil y familiar como eje de análisis. La revisión evidencia un vacío significativo en investigaciones situadas en contextos rurales del Caribe colombiano con presencia de comunidades indígenas Arhuacas, particularmente desde la perspectiva interpretativa de los propios estudiantes. Esta ausencia fundamenta la pertinencia de investigaciones de caso en instituciones como la I.E. Virgen del Carmen, en el corregimiento de Azúcar Buena, Valledupar.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa, transformación social, barreras para la inclusión, prácticas inclusivas, educación intercultural, pueblo Arhuaco, contexto rural.

ABSTRACT

This theoretical review analyzes research literature on educational inclusion and its relationship with social transformation, published between 2019 and 2025 in specialized databases covering Latin America, Spain, and the international context. EBSCO (ERIC and Academic Search Complete), Redalyc, and Scielo were consulted using descriptors such as educational inclusion, barriers to inclusion, inclusive practices, social transformation and intercultural education. Twenty articles meeting criteria of thematic relevance, methodological rigor, and temporal currency were selected and analyzed. Results identify three central tendencies: the persistence of attitudinal, pedagogical, and structural barriers; the emergence of inclusive practices with transformative potential; and the repositioning of student and family voice as a central axis. The review reveals a significant gap in research situated in rural contexts of the Colombian Caribbean with Arhuaco indigenous communities, particularly from an interpretive perspective centering the students themselves. This gap establishes the relevance of case study research in institutions such as I.E. Virgen del Carmen, in the village of Azúcar Buena, Valledupar.

KEYWORDS: educational inclusion, social transformation, barriers to inclusion, inclusive practices, intercultural education, Arhuaco people, rural context.

INTRODUCCIÓN

Hay una imagen que se repite en los salones de la Institución Educativa Virgen del Carmen, en el corregimiento de Azúcar Buena, Valledupar, y que, vista con los ojos acostumbrados, pasa desapercibida: cuando se forman los grupos de trabajo, los estudiantes Arhuacos tienden a quedarse al margen. No porque no quieran participar. No porque no sepan. Sino porque el aula, tal como está organizada, no siempre les habla en un idioma que reconozcan como propio — ni en el sentido literal ni en el sentido cultural. Esta escena cotidiana, aparentemente menor, condensa un problema que las políticas educativas llevan décadas intentando resolver sin lograrlo del todo: la brecha entre el derecho declarado a la educación inclusiva y la experiencia real de quienes supuestamente la reciben.

La educación inclusiva es, sobre el papel, uno de los compromisos más firmes que los sistemas educativos contemporáneos han asumido frente a la diversidad. Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) hasta el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el horizonte normativo internacional ha establecido con claridad que ningún estudiante debe quedar al margen del derecho a aprender en comunidad, independientemente de su condición, origen étnico o situación socioeconómica.

Colombia, por su parte, ha construido un andamiaje normativo considerable: el Decreto 1421 de 2017 para la atención educativa a personas con discapacidad, el Decreto 804 de 1995 para la educación en comunidades indígenas y el reciente Decreto 0481 de 2025 son expresiones de una voluntad política que existe y que importa. Pero entre la norma y el aula hay una distancia que los decretos solos no pueden cerrar.

En América Latina esa distancia tiene dimensiones propias. Delgado Valdivieso et al. (2022) documentaron que, si bien varios países de la región han avanzado en garantizar la presencia física de los estudiantes en las aulas, la participación real y el éxito académico siguen siendo metas incumplidas para las poblaciones históricamente excluidas. Granda Encalada (2024) agrega que la pobreza, la lengua, el origen étnico y la condición de ruralidad continúan siendo los factores que con mayor frecuencia determinan quién queda dentro y quién queda fuera, no solo de la escuela, sino del aprendizaje mismo.

Esa tensión entre lo normativo y lo vivido es el punto de partida de esta revisión. No la abordamos desde afuera: quienes la escribimos somos docentes que trabajamos en ese espacio de frontera donde las políticas aterrizan — o no — en las decisiones pedagógicas del día a día. Y una de las cosas que hemos aprendido en años de trabajo con estudiantes de comunidades Arhuacas en Azúcar Buena es que los instrumentos conceptuales que tenemos para leer la diversidad suelen ser insuficientes. No porque seamos malos docentes, sino porque nuestra formación no fue diseñada para este cruce específico de culturas, lenguas y cosmovisiones.

Este artículo de revisión teórica tiene como propósito analizar y sistematizar la producción investigativa reciente sobre inclusión educativa y su relación con la transformación social, publicada entre 2019 y 2025. El interés central no es únicamente mapear lo que se ha estudiado, sino identificar tendencias, contradicciones y — sobre todo — los vacíos que la literatura aún no ha sabido nombrar. Uno de esos vacíos es precisamente el que habitamos: contextos rurales interculturales del Caribe colombiano, con presencia del pueblo Arhuaco en el corregimiento de Azúcar Buena, cuya cosmovisión, cuya lengua — el Ika — y cuyas formas propias de construir conocimiento no encuentran lugar en el currículo regular.

La revisión adopta una perspectiva interpretativa que reconoce la inclusión no como un estado alcanzable de una vez y para siempre, sino como un proceso continuo de identificación y remoción de

barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow, 2020). Desde esa perspectiva, la transformación social no es un efecto secundario de la inclusión bien hecha: es su razón de ser.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio y diseño

La presente investigación corresponde a una revisión sistemática de literatura orientada a identificar tendencias teóricas, hallazgos recurrentes y vacíos investigativos en torno a la inclusión educativa (con especial interés en contextos de ruralidad e interculturalidad).

Fuentes de información y periodo de búsqueda

La búsqueda se desarrolló siguiendo un protocolo de exploración sistemática en tres bases de datos especializadas: EBSCO (con acceso a ERIC y Academic Search Complete), Redalyc y Scielo. El levantamiento bibliográfico se realizó durante enero y febrero de 2026, abarcando publicaciones del período 2019–2025, con énfasis en literatura latinoamericana, sin excluir aportes del contexto español e internacional cuando su relevancia conceptual lo justificaba.

Estrategia de búsqueda y descriptores

Los descriptores se utilizaron en español e inglés, incluyendo: inclusión educativa / educational inclusión, barreras para la inclusión / barriers to inclusión, prácticas inclusivas / inclusive practices, transformación social / social transformation, voz estudiantil / student voice, educación intercultural / intercultural education, y educación rural / rural education. Se emplearon operadores booleanos (AND, OR) para combinar términos y ajustar los resultados en función de los objetivos de la revisión.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron documentos que cumplieran con:

(a) artículos en revistas científicas arbitradas o capítulos en libros académicos;

(b) publicación entre 2019 y 2025;

(c) pertinencia temática directa con inclusión educativa en educación básica o media; y

(d) enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto con aporte conceptual claro.

Se excluyeron documentos de opinión sin respaldo empírico o teórico, resúmenes de congreso sin publicación formal y materiales anteriores a 2019, salvo referencias fundacionales de obligatoria mención por su peso en el campo.

Selección y organización del corpus

De un conjunto inicial de 63 documentos, se seleccionaron 20 artículos para el análisis sistemático (además de referencias teóricas clave del marco conceptual). El proceso incluyó: (1) lectura de títulos y resúmenes y (2) lectura completa de los textos preseleccionados. La información se organizó en una matriz de extracción con categorías: objetivo del estudio, metodología, principales hallazgos, conclusiones y relevancia para la investigación.

RESULTADOS

A partir del corpus seleccionado, el análisis identificó tres tendencias teóricas principales que estructuran la producción investigativa sobre inclusión educativa en el periodo 2019–2025. Estas tendencias no operan como compartimentos aislados: se cruzan, se tensionan y revelan un campo que avanza con fuerza en el diagnóstico, pero que aún enfrenta desafíos en la traducción a prácticas sostenidas.

Persistencia de barreras: la norma no garantiza la inclusión

El hallazgo más consistente es la persistencia de barreras que no se resuelven por el mero hecho de existir marcos normativos. La literatura revisada destaca, con particular fuerza, la barrera actitudinal: persisten representaciones que asocian diversidad con déficit, incluso cuando el discurso docente declara apoyo a la inclusión (Culque Núñez et al., 2024). A nivel crítico, se señala que parte de la inclusión escolar mantiene sesgos capacitistas que rara vez se nombran (García-Barrera, 2023), en línea con lo que Ainscow (2020) denomina la "retórica de la inclusión": adoptar el lenguaje sin transformar estructuras.

En contextos interculturales, emergen barreras específicas vinculadas a la lengua y la cosmovisión, donde el sistema interpreta "silencio" o "ausencia" cuando, en realidad, se trata de diferencia lingüística y cultural. En el caso de estudiantes Arhuacos, la brecha se agrava por una condición doble: el estudiante puede no dominar plenamente el español, pero el docente tampoco accede al Ika, generando una "doble mudez" que es estructural y no individual. Esto se articula con barreras pedagógicas recurrentes asociadas a insuficiente formación docente (Maqueira et al., 2023; Valenzuela, 2023; Crespo-Castillo et al., 2024) y con limitaciones materiales e institucionales en ruralidad (Restrepo-García et al., 2024; Tenecela Calderón, 2024).

Prácticas inclusivas que funcionan: condiciones, no recetas

Una segunda línea de resultados reúne estudios que describen qué condiciones hacen viable la inclusión (más que "recetas" universales). Se identifican como condiciones recurrentes: formación docente continua y colaborativa, liderazgo pedagógico comprometido, planificación interdisciplinar y construcción de comunidad escolar (Valenzuela, 2023). También se reportan patrones de práctica replicables en escuelas urbanas y rurales (García Cedillo et al., 2024), con énfasis en que la replicabilidad depende de la contextualización. En el caso colombiano, se marca como nudo la distancia entre creencias docentes y prácticas reales (Villa et al., 2023).

En el plano didáctico, tres marcos concentran la atención:

- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque de accesibilidad desde el diseño (CAST, 2018).
- Aprendizaje cooperativo como generador de pertenencia y reconocimiento (Ainscow, 2020).
- Diferenciación curricular como respuesta a ritmos y referentes culturales diversos, con la advertencia de que el DUA sin sensibilización comunitaria puede volverse una técnica vacía (Vega y Rivera, 2022).

En conjunto, esta tendencia reafirma la distinción entre integración e inclusión: la integración adapta al estudiante "diferente" al sistema; la inclusión transforma el sistema para asumir la diversidad como punto de partida (Rosselló, 2005).

Voz estudiantil: de objeto de política a sujeto del análisis

La tercera tendencia, más reciente, impulsa la inclusión desde el eje de la participación y la voz estudiantil. Se evidencia que familias y estudiantes perciben avances discursivos, pero señalan inconsistencias en el trato cotidiano (Trujillo González et al., 2023). En estudios comparados, se demuestra que los estudiantes pueden identificar con precisión condiciones que favorecen o bloquean la participación (Messiou et al., 2022) y que incorporar su voz de forma sistemática puede generar transformaciones concretas en las prácticas docentes (Messiou et al., 2024). A su vez, se reportan experiencias de estigma y sufrimiento como trasfondo persistente en trayectorias escolares (Vila-Merino et al., 2024).

Este giro se articula con un enfoque interpretativo-hermenéutico que reconoce los significados construidos por los sujetos como fuente privilegiada de conocimiento (Oviedo Oviedo, 2022), especialmente relevante en contextos interculturales donde el "silencio" puede ser una forma de voz que la escuela no sabe leer.

DISCUSIÓN

Los resultados confirman una tensión estructural: la brecha entre el discurso normativo de la inclusión y su realización cotidiana en el aula no es excepcional; constituye un funcionamiento ordinario del sistema escolar. En Colombia, esta brecha se hace más visible por contraste: existe un marco normativo robusto (p. ej., Decreto 1421 de 2017; Decreto 804 de 1995; Decreto 0481 de 2025), pero las condiciones reales para materializarlo no llegan de forma efectiva a territorios como Azúcar Buena. Como señalan Roa y Acosta (2023), la distancia entre norma y aula es persistente y documentada; en el caso descrito, se expresa en ausencia de adaptaciones curriculares, mediación lingüística y proyectos de etnoeducación activos.

Esta situación no debe leerse como "falla docente", sino como déficit sistémico: se promulgan derechos sin asegurar recursos, acompañamiento y formación. Moreno Beltrán (2022) enfatiza que la etnoeducación exige un tipo de docente capaz de movilizar la interculturalidad como relación pedagógica, no como contenido; sin embargo, el sistema de formación no produce ese perfil en cantidad suficiente. En ausencia de condiciones institucionales, la exigencia de inclusión recae sobre maestros sin herramientas suficientes, lo cual reproduce exclusión por vía indirecta.

En términos analíticos, la revisión sugiere que la inclusión con potencial transformador requiere intervenir simultáneamente en cultura escolar, políticas institucionales y prácticas pedagógicas (Ainscow, 2020; Valenzuela, 2023; Tenecela Calderón, 2024). En Azúcar Buena, el déficit se observa en las tres: la cultura escolar no procesa la presencia Arhuaca como oportunidad pedagógica; las políticas institucionales no disponen mecanismos específicos; y las prácticas docentes no cuentan con apoyos y referentes para transformarse de forma sostenida.

Finalmente, la discusión revela un punto crítico insuficientemente tratado por la literatura: la articulación entre inclusión y ruralidad intercultural con presencia indígena. Restrepo-García et al. (2024) aportan al análisis de ruralidad desde Escuela Nueva, pero no se centran en interculturalidad indígena. Vergara Fregoso (2021) reporta implementaciones irregulares y a menudo unidireccionales en educación intercultural bilingüe; en Azúcar Buena, esta asimetría se expresa en que el estudiante aprende los códigos occidentales por necesidad, mientras la escuela no aprende del estudiante. Esa asimetría constituye una forma silenciosa y persistente de exclusión.

CONCLUSIÓN

Esta revisión, situada en la experiencia escolar de Azúcar Buena, confirma que la distancia entre el derecho declarado a la inclusión y su realización en aula es estructural en América Latina y no un problema local aislado (Delgado Valdivieso et al., 2022; Tenecela Calderón, 2024; Roa y Acosta, 2023). En Colombia, la paradoja es clara: normas sólidas conviven con prácticas insuficientes, especialmente en territorios rurales e interculturales donde no se garantizan condiciones de mediación lingüística, adaptación curricular ni etnoeducación activa.

El aporte central de la revisión es localizar el problema: ponerle coordenadas concretas (Azúcar Buena, I.E. Virgen del Carmen, estudiantes Arhuacos e Ika) y mostrar que la inclusión no puede leerse solo desde el modelo de discapacidad o ajustes razonables, sino desde marcos capaces de integrar lengua, cosmovisión y derechos colectivos. En esta dirección, la evidencia revisada sostiene tres implicaciones:

1. La inclusión transformadora requiere intervención coordinada en cultura, políticas y prácticas (Ainscow, 2020);
2. La voz estudiantil debe ser reconocida como conocimiento legítimo para entender participación y exclusión (Messiou et al., 2024; Oviedo Oviedo, 2022); y
3. El docente necesita acompañamiento real y formación intercultural, no solo declaraciones normativas.

En suma, esta revisión no cierra el debate: lo abre hacia la necesidad de conocimiento situado que permita diseñar estrategias sostenidas (no episódicas) para que el ingreso de estudiantes Arhuacos al sistema escolar no sea un proceso de asimilación, sino un encuentro pedagógico real entre culturas.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. http://udlguidelines.cast.org

Colombia. (1995, 18 de mayo). *Decreto 804 de 1995: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*.

Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*.

Colombia. (2025). *Decreto 0481 de 2025: Lineamientos para la educación inclusiva en contextos de diversidad*.

Crespo-Castillo, O. S., Mantilla-Crespo, P. A., & Armijos-Robles, D. M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI. *MQRInvestigar, 8*(4), 6393–6412. https://doi.org/10.56048/mqr20225.8

Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N., & Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista*

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(2), 81–96. https://doi.org/10.6018/reifop.606231

Delgado Valdivieso, K., Vivas, D. A., Carrión, B., & Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 28*(E-5), 18–35. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142

García-Barrera, A. (2023). El "sesgo inclusivo" del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 35*(2), 175–190. https://doi.org/10.14201/teri.29595

García Cedillo, I., Romero, S., Vásquez, N., & Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la Educación*. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/731

Granda Encalada, V. C. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. *RECIAMUC, 8*(1), 227–235. https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235

Maqueira Caraballo, G., Guerra Iglesias, S., Martínez, R. I., & Velasteguí López, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Sapienza Organizacional, 10*(21). https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2933

Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., & Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal, 21*(2), 355–376. https://doi.org/10.1177/1474904120953241

Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 29*(7), 1168–1182. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729

Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus, 16*(1), 187–208. https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.8

Oviedo Oviedo, E. (2022). *Epistemología e investigación cualitativa: Fundamentos y perspectivas contemporáneas*. Editorial Académica.

Restrepo-García, P. A., Diaz-Muriel, A. P., & Cuartas-Ortiz, D. (2024). Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva. *Revista de Investigación Educativa, 42*(4). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0210-16962024000400006

Roa, J., & Acosta, M. (2023). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Colombia: Avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación, 85*, 145–167. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/15322

Rosselló, M. R. (2005). Reflexiones en torno a cómo construir un sistema educativo inclusivo. *Investigación en la Escuela*, (55), 71–82.

Tenecela Calderón, L. H. (2024). Desafíos y oportunidades para la implementación de la educación inclusiva en América Latina: Análisis de políticas, prácticas y resultados. *Horizonte Científico International Journal, 2*(1), 1–11. https://horizontecientifico.org/index.php/hc/article/view/7

Trujillo González, Y., Anguiano Escobar, B., & Cervantes Arreola, D. I. (2023). Experiencias de familias de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. *RECIE: Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 7*. https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1744

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valenzuela, M. (2023, septiembre). *Desafíos de la inclusión en educación: Cómo avanzamos hacia una realidad inclusiva*. Universidad del Desarrollo. https://educacion.udd.cl/noticias/2023/09/desafios-de-la-inclusion-en-educacion/

Vega, A., & Rivera, S. (2022). Estrategias para la educación inclusiva: Entre el DUA y la sensibilización comunitaria. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, 16*(1), 45–62.

Vergara Fregoso, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala: Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 26*(95), 11–24.

Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas: Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1, 27*(1), 353–371. https://doi.org/10.5944/educxx1.36753

Villa, M., Gómez, L., & Torres, P. (2023). La educación inclusiva: Una mirada desde las concepciones y prácticas de la docencia en Colombia. *Educación y Diversidad*, *12*(2), 110–130.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaramos no tener conflictos de intereses de índole financiero, ni personales u otro tipo que influya en la realización de esta revisión sistemática que es parte de un programa de postgrado, lo cual evidencia la transparencia y alineación con estándares como PRISMA que recomienda su inclusión entes de la bibliografía para publicaciones académicas.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Sandy Paola Oñate Ardila: conceptualización, revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.

Keidy Luz Suárez Hernández: revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.

Erica Ossa Taborda: revisión sistémica, análisis formal, redacción formal formateador del texto.