

Estrategias Inclusivas que Despiertan la Participación y la Motivación en el Aula de Aprendizaje

Francisco Javier Rodríguez Ortiz¹

¹Universidad Global Latinoamericana (UGLA), Veracruz, México

javiortz84@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0003-0118-688X>

Correspondencia: javiortz84@gmail.com

Resumen: La inclusión educativa es uno de los desafíos centrales del siglo XXI: las aulas de educación básica y media acogen una diversidad creciente de estudiantes cuyas necesidades, ritmos y contextos exigen respuestas pedagógicas diferenciadas. Sin embargo, la evidencia sobre qué estrategias producen mayor impacto sobre la participación activa y la motivación permanece dispersa en la literatura especializada. El objetivo de esta revisión sistemática fue identificar, sintetizar y evaluar la evidencia empírica disponible sobre estrategias pedagógicas inclusivas eficaces, con énfasis en su impacto sobre el compromiso, la motivación y el rendimiento de estudiantes con diversidad de necesidades educativas. Se empleó un método analítico-sintético de carácter inductivo, con enfoque cualitativo y diseño no experimental documental, siguiendo las directrices PRISMA 2020. La búsqueda sistemática se realizó en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y *Google Scholar*, abarcando publicaciones entre 2019 y 2025; se identificaron 1.247 registros, de los cuales 25 estudios cumplieron los criterios de elegibilidad. Los hallazgos evidencian que el aprendizaje cooperativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la gamificación, la tecnología educativa accesible y la evaluación formativa diferenciada son las estrategias con mayor respaldo empírico. Se concluye que la articulación sistémica de estas estrategias, combinada con actitudes docentes favorables y formación profesional continua, constituye la condición necesaria para transformar las aulas en entornos equitativos y motivadores.

Palabras clave: educación inclusiva; motivación estudiantil; estrategias pedagógicas; participación activa; diversidad en el aula.

Código de clasificación internacional UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Educación.

Inclusive Strategies That Foster Student Engagement and Motivation in the Learning Classroom

Abstract: Educational inclusion stands as one of the central challenges of the twenty-first century: basic and secondary education classrooms increasingly serve a diverse student population whose needs, learning paces, and contextual backgrounds demand differentiated pedagogical responses. Nevertheless, evidence regarding which strategies produce the greatest impact on active participation and motivation remains scattered across the specialized literature. The objective of this systematic review was to identify, synthesize, and evaluate available empirical evidence on effective inclusive pedagogical strategies, with emphasis on their impact on engagement, motivation, and academic achievement among students with diverse educational needs. An inductive analytical-synthetic method was employed, with a qualitative approach and non-experimental documentary design, following the PRISMA 2020 guidelines. The systematic search was conducted across Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, and Google Scholar, covering publications from 2019 to 2025; 1,247 records were identified, of which 25 studies met the eligibility criteria. The findings demonstrate that cooperative learning, Universal Design for Learning, gamification, accessible educational technology, and differentiated formative assessment constitute the strategies with the strongest empirical support. It is concluded that the systemic articulation of these strategies, combined with favorable teacher attitudes and ongoing professional development, represents the necessary condition for transforming classrooms into equitable and motivating learning environments.

Keywords: inclusive education; student motivation; pedagogical strategies; active participation; classroom diversity.

UNESCO International Classification Code: 5801.07 - Pedagogical methods.

OECD-FOS Classification: 5.3 - Education.

Estratégias Inclusivas que Promovem a Participação e a Motivação na Sala de Aula de Aprendizagem

Resumo: A inclusão educacional constitui um dos desafios centrais do século XXI: as salas de aula da educação básica e do ensino médio acolhem uma diversidade crescente de estudantes cujas necessidades, ritmos e contextos exigem respostas pedagógicas diferenciadas. Contudo, as evidências sobre quais estratégias produzem maior impacto na participação ativa e na motivação permanecem dispersas na literatura especializada. O objetivo desta revisão sistemática foi identificar, sintetizar e avaliar as evidências empíricas disponíveis sobre estratégias pedagógicas inclusivas eficazes, com ênfase em seu impacto sobre o engajamento, a motivação e o desempenho de estudantes com diversidade de necessidades educacionais. Empregou-se um método analítico-sintético de caráter indutivo, com abordagem qualitativa e delineamento não experimental documental, seguindo as diretrizes PRISMA 2020. A busca sistemática foi realizada nas bases Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO e *Google Scholar*, abrangendo publicações entre 2019 e 2025; foram identificados 1.247 registros, dos quais 25 estudos atenderam aos critérios de elegibilidade. Os achados evidenciam que a aprendizagem cooperativa, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a gamificação, a tecnologia educacional acessível e a avaliação formativa diferenciada são as estratégias com maior respaldo empírico. Conclui-se que a articulação sistêmica dessas estratégias, combinada com atitudes docentes favoráveis e formação profissional continuada, constitui a condição necessária para transformar as salas de aula em ambientes equitativos e motivadores.

Palavras-chave: educação inclusiva; motivação estudiantil; estratégias pedagógicas; participação ativa; diversidade na sala de aula.

Código de Classificação Internacional da UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Educação.

Cómo citar este artículo:

Rodríguez, F. J. (2026). Estrategias Inclusivas que Despiertan la Participación y la Motivación en el Aula de Aprendizaje. *Revista Científica*, 11(39), 30–42. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.39.2.30-42>

Fecha de Recepción:
08-07-2025

Fecha de Aceptación:
16-01-2026

Fecha de Publicación:
05-02-2026

1. Introducción

En la actualidad, las aulas de educación básica y media enfrentan el desafío de responder a una diversidad creciente de estudiantes con distintos estilos de aprendizaje, contextos socioculturales y necesidades educativas. Esta heterogeneidad plantea una transformación profunda de los enfoques pedagógicos, centrada en el desarrollo de estrategias inclusivas que garanticen la participación activa y motivada de todos los alumnos. La educación inclusiva no solo busca integrar a los estudiantes en un espacio común, sino ofrecerles las condiciones necesarias para que aprendan y se desarrollen plenamente (Edström et al., 2024).

Numerosas investigaciones han evidenciado que la motivación y la participación del alumnado están directamente relacionadas con la percepción de pertenencia, la adaptación del currículo, la accesibilidad de los recursos didácticos y el enfoque del docente en la equidad (Bong & Chen, 2024; Volosnikova et al., 2022). La implementación de estrategias como el aprendizaje cooperativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la gamificación, la mediación pedagógica adaptativa y la evaluación formativa diferenciada son claves para responder a esta nueva realidad educativa (Cunningham & Abdul-Majied, 2024; Suleymanov, 2022). No obstante, la evidencia sobre su efectividad comparada, sus condiciones de implementación y sus efectos a largo plazo permanece dispersa y heterogénea en la literatura.

Revisiones previas han abordado aspectos parciales de esta problemática. Al respecto, Kamran y Bano (2025) realizaron una revisión sistemática sobre educación inclusiva con énfasis en niños con necesidades especiales, identificando brechas en la implementación práctica. Por su parte, Tsirantonaki y Vlachou (2025) revisaron sistemáticamente las actitudes de directores escolares hacia la educación inclusiva, documentando un déficit de liderazgo inclusivo en muchos sistemas educativos. En esa misma línea, García-Pinilla (2025) examinó los ajustes razonables como eje de la inclusión desde una perspectiva

normativa latinoamericana. Sin embargo, ninguna revisión reciente ha integrado de manera comprensiva las estrategias pedagógicas activas (cooperativas, tecnológicas, evaluativas y motivacionales) en el contexto de la educación básica y media hispanohablante.

Esta revisión también responde a la necesidad de evidencia sobre barreras sistémicas. A este respecto, Wray et al. (2022) demostraron mediante revisión sistemática que la autoeficacia docente para la inclusión es un factor mediador crítico, y que su desarrollo requiere programas formativos específicos. Desde una perspectiva complementaria, Saltes (2022) amplió esta perspectiva al examinar cómo las expectativas capacitistas en la academia afectan también a los propios docentes, evidenciando que la inclusión debe ser entendida como un proceso institucional y no únicamente pedagógico.

El contexto latinoamericano presenta desafíos particulares vinculados a la desigualdad socioeconómica, la presencia de estudiantes migrantes y la diversidad cultural (Pantić et al., 2025). En este marco, las instituciones educativas requieren herramientas pedagógicas flexibles y contextualizadas que trasciendan las aproximaciones homogeneizadoras de la enseñanza tradicional. La literatura especializada indica que las prácticas inclusivas bien implementadas no solo mejoran los resultados académicos, sino que también reducen la brecha de logro escolar y fortalecen el clima institucional (Atlay et al., 2019).

Ante este panorama, la presente revisión sistemática se plantea la siguiente pregunta de investigación, estructurada bajo el marco PCC (Población, Concepto, Contexto): ¿qué estrategias pedagógicas inclusivas tienen mayor respaldo empírico para promover la participación activa y la motivación de estudiantes de educación básica y media en contextos de diversidad educativa, entre 2019 y 2025?.

El objetivo principal de esta revisión es identificar, sintetizar y evaluar la evidencia empírica disponible sobre estrategias inclusivas que fomenten la

participación activa y la motivación del alumnado en aulas de educación básica y media, con el fin de orientar la práctica docente y las políticas educativas hacia entornos más equitativos y motivadores.

2. Metodología

El método empleado es analítico-sintético de carácter inductivo. La fase analítica descompone el corpus bibliográfico en categorías temáticas para examinar cada estudio de forma particular; la fase sintética integra esos hallazgos individuales en conclusiones sobre las estrategias inclusivas con mayor respaldo empírico. El carácter inductivo radica en que se parte de 25 estudios particulares para derivar principios transferibles al campo de la inclusión educativa (Alali et al., 2023; Hassad, 2020).

El enfoque es cualitativo. La revisión no genera ni procesa datos numéricos propios, sino que interpreta y sintetiza evidencia producida por investigaciones previas mediante categorización temática y síntesis narrativa. En consonancia con este planteamiento, Makateng y Mokala (2025) han demostrado que este enfoque es adecuado para revisiones sistemáticas orientadas a capturar la riqueza interpretativa de la literatura y comprender los mecanismos subyacentes a los fenómenos educativos, lo cual resulta pertinente cuando el objetivo es orientar la práctica docente y no solo cuantificar resultados.

El diseño es no experimental, de tipo documental o bibliográfico: no se manipulan variables ni se interviene sobre sujetos reales. La fuente de datos son artículos científicos publicados en revistas arbitradas, sistematizados mediante criterios de elegibilidad explícitos y evaluados con herramientas estandarizadas de calidad metodológica (Jaafar et al., 2023). Los tres elementos, método inductivo-analítico-sintético, enfoque cualitativo y diseño no experimental documental, se articulan para conformar la metodología completa, ejecutada bajo las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021) para garantizar transparencia y reproducibilidad. La pregunta de investigación, ya enunciada en la sección

1, se operacionaliza en esta sección a través del marco PCC: Población (estudiantes de educación básica y media en contextos de diversidad), Concepto (estrategias pedagógicas inclusivas para la participación y motivación), y Contexto (aulas formales, 2019-2025).

2.1. Protocolo y registro

Esta revisión no fue registrada previamente en PROSPERO u otro repositorio de protocolos, dado que se ejecutó como parte de un proceso de investigación formativa. Se reconoce esta limitación y se recomienda que futuras actualizaciones de esta revisión sean registradas con anterioridad a la búsqueda para maximizar la transparencia metodológica. El protocolo de búsqueda, los criterios de elegibilidad y el formulario de extracción de datos están disponibles bajo solicitud al autor de correspondencia.

2.2. Criterios de elegibilidad

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión para la selección de estudios:

Criterios de inclusión: (a) artículos publicados en revistas arbitradas con proceso de revisión por pares; (b) período de publicación: enero 2019 - diciembre 2025; (c) estudios empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos) o revisiones sistemáticas/narrativas sobre estrategias pedagógicas inclusivas; (d) población: estudiantes de educación básica (primaria) o media (secundaria) con diversidad de necesidades educativas, incluyendo estudiantes con discapacidades, migrantes, o con rezago escolar; (e) variables de interés: participación activa, motivación, compromiso, rendimiento académico o sentido de pertenencia; (f) idioma: español, inglés o portugués; (g) disponibilidad de texto completo con DOI verificado.

Criterios de exclusión: (a) estudios centrados exclusivamente en educación superior sin aplicabilidad a educación básica/media; (b) intervenciones clínicas o terapéuticas sin componente pedagógico; (c) tesis, reportes técnicos y documentos sin revisión por pares; (d) estudios con datos insuficientes para evaluar la calidad metodológica; (e) publicaciones duplicadas o

solapadas con estudios ya incluidos.

2.3. Fuentes de información

La búsqueda bibliográfica se realizó en cinco bases de datos: Scopus, Web of Science (WoS), ERIC (*Education Resources Information Center*), SciELO y *Google Scholar*. Se complementó con búsqueda manual en las listas de referencias de los artículos incluidos y en las revistas especializadas *International Journal of Inclusive Education*, *European Journal of Special Needs Education* y *Teaching and Teacher Education*. La última búsqueda sistemática se ejecutó el 15 de marzo de 2025.

2.4. Estrategia de búsqueda

Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda combinados con operadores booleanos (AND, OR) en cada base de datos. La ecuación principal aplicada en Scopus y WoS fue: (“*inclusive education*” OR “*inclusive strategies*” OR “*educational inclusión*”) AND (“*student motivation*” OR “*student participation*” OR “*student engagement*”) AND (“*cooperative learning*” OR “*universal design for learning*” OR “*gamification*” OR “*formative assessment*” OR “*differentiated instruction*”) AND (“*primary education*” OR “*secondary education*” OR “*K-12*” OR “*basic education*”).

En ERIC se utilizó la misma ecuación con los descriptores controlados del tesoro ERIC. En SciELO y *Google Scholar* se aplicaron términos equivalentes en español: “educación inclusiva”, “motivación estudiantil”, “participación activa”, “aprendizaje cooperativo”, “diseño universal para el aprendizaje”, “gamificación”, “evaluación formativa”. Se aplicaron filtros de año (2019-2025), tipo de documento (artículo de revista) e idioma (español, inglés, portugués).

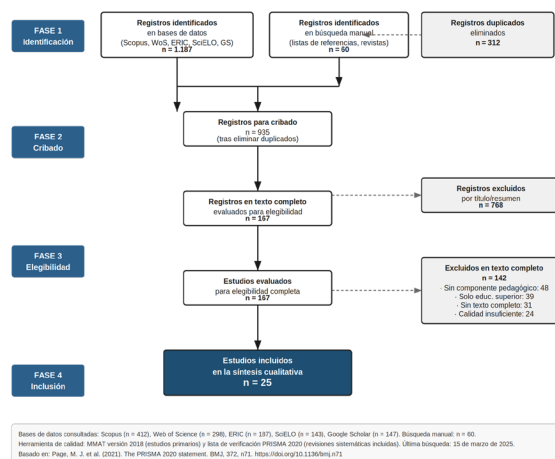
2.5. Proceso de selección de estudios

El proceso de selección se realizó en cuatro fases siguiendo el flujo PRISMA 2020. En la fase de identificación, se obtuvieron 1.247 registros en total: 412 de Scopus, 298 de WoS, 187 de ERIC, 143 de SciELO, 147 de *Google Scholar* y 60 de búsqueda manual. Tras la eliminación de 312 duplicados, quedaron 935 registros

para cribado. En la fase de cribado por título y resumen, se excluyeron 768 registros por no cumplir los criterios de elegibilidad (fuera de temática, nivel educativo no pertinente, o tipo de documento excluido). Los 167 registros restantes fueron evaluados mediante lectura de texto completo, excluyendo 142 estudios por las siguientes razones: 48 sin componente pedagógico aplicable, 39 centrados en educación superior únicamente, 31 sin texto completo accesible, y 24 con calidad metodológica insuficiente. Finalmente, se incluyeron 25 estudios en la síntesis.

La selección fue realizada por el autor principal. Cuando surgieron dudas sobre la elegibilidad de un estudio, se consultó con un segundo evaluador externo y las discrepancias se resolvieron por consenso. La totalidad del proceso queda reflejada en la figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios.



Nota. El diagrama presenta las cuatro fases del proceso PRISMA 2020: Identificación (n = 1.247), Cribado (n = 935 tras eliminar 312 duplicados), Elegibilidad (n = 167 en texto completo) e Inclusión (n = 25 estudios). Las líneas discontinuas indican registros excluidos en cada fase. Fuente: Rodríguez (2025); Elaboración basada en Page et al. (2021).

2.6. Extracción de datos

Los datos se extrajeron utilizando un formulario estandarizado que recogía las siguientes variables: autor(es), año de publicación, país, tipo de estudio (diseño metodológico), población/muestra (nivel educativo, tamaño, características de diversidad), estrategia inclusiva analizada, variables de resultado

(motivación, participación, rendimiento, pertenencia), principales hallazgos y limitaciones declaradas. Siguiendo los principios de equidad en la evaluación de resultados propuestos por Long et al. (2025), se incluyó explícitamente la variable de equidad como criterio transversal en la extracción. La extracción fue realizada por el autor principal y revisada por un segundo evaluador para el 30% de los estudios seleccionados aleatoriamente, sin encontrarse discrepancias mayores.

2.7. Evaluación de la calidad y riesgo de sesgo

La calidad metodológica de los estudios incluidos fue evaluada mediante la herramienta MMAT (*Mixed Methods Appraisal Tool*, versión 2018), que permite valorar estudios cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos bajo criterios unificados. Para las revisiones sistemáticas incluidas se empleó la lista de verificación PRISMA 2020. La evaluación fue realizada de forma independiente por dos evaluadores, resolviéndose las discrepancias mediante discusión. El nivel general de calidad de la evidencia incluida fue moderado-alto: 18 estudios (72%) obtuvieron puntuaciones satisfactorias en más del 75% de los criterios MMAT, y 7 estudios (28%) presentaron limitaciones metodológicas moderadas (tamaño de muestra reducido, sesgo de selección o falta de control de variables de confusión), que se reportan en la sección de limitaciones.

3. Resultados

Los resultados se organizan en cuatro subsecciones que siguen la estructura PRISMA 2020: selección de estudios, características de la muestra, calidad metodológica y síntesis temática. La búsqueda y selección sistemática permitió identificar cinco categorías de estrategias con respaldo empírico consistente.

3.1. Selección de estudios (Diagrama de flujo PRISMA)

El proceso de selección se sintetiza en la figura 1. De los 1.247 registros identificados, 935 avanzaron al cribado tras eliminar duplicados; 167 fueron evaluados

en texto completo y 25 cumplieron todos los criterios de elegibilidad. Los detalles de cada fase y las razones de exclusión constan en la sección 2.5. La figura 1 presenta visualmente el flujo completo.

3.2. Características de los estudios incluidos

La tabla 1 presenta las características principales de los 25 estudios incluidos. La muestra abarca estudios de 16 países, con predominio de contextos norteamericanos (Estados Unidos, seis estudios), europeos (Suecia, Alemania, Austria, Grecia) y de Oriente Medio y Asia (Arabia Saudita, Jordania, Indonesia, Azerbaiyán). Diecinueve estudios (76%) corresponden al periodo 2021-2025. En cuanto al diseño metodológico, 10 estudios son cuantitativos (40%), 6 cualitativos (24%), 3 de métodos mixtos (12%) y 6 son revisiones o estudios conceptuales (24%). Esta distribución refleja el predominio de aproximaciones cuantitativas para medir efectos de las estrategias y de diseños cualitativos para explorar condiciones de implementación.

Tabla 1. Características de los estudios incluidos en la revisión sistemática.

Autor(es) (año)	Diseño	Estrategia analizada	Hallazgo principal
Abubakr (2024)	Cuantitativo	Aprendizaje cooperativo	El aprendizaje cooperativo mejora los indicadores de inclusión en aulas con estudiantes con discapacidades.
Al Jaffal (2022)	Mixto	Inclusión, autismo	Identifica barreras actitudinales y formativas en docentes de educación general hacia la inclusión de estudiantes con autismo.
Al-Zboon (2020)	Cualitativo	Currículo inclusivo	El currículo nacional no incorpora suficientemente contenidos sobre discapacidad para preparar docentes inclusivos.
Alsalamah (2023)	Cuantitativo	Aprendizaje socioemocional	La autoeficacia docente media la implementación del aprendizaje socioemocional para estudiantes con dificultades.
Asriadi et al. (2025)	Mixto	Evaluación formativa diferenciada	El modelo DIFAM mejora el rendimiento académico en aulas heterogéneas mediante instrucción diferenciada.

Atlay et al. (2019)	Cuantitativo	Calidad instruccional	La calidad instruccional reduce la brecha de logro vinculada al origen socioeconómico.	Paspali y Papadopoulou (2025)	Cualitativo	Escritura colaborativa, migración	estudiantes con NEE. Las emociones y percepciones de estudiantes migrantes mejoran con la escritura colaborativa en entornos inclusivos.
Betkowski (2024)	Cuantitativo	Gamificación	La gamificación eleva la motivación e independencia en educación superior, con transferencia documentada a niveles básicos.	Patel y Kim (2024)	Cualitativo	Instrucción diferenciada, NEE	Identifica condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan la instrucción diferenciada en aulas mixtas.
Bong y Chen (2024)	Revisión sistemática	Tecnología inclusiva	La formación en accesibilidad digital es condición previa para la integración efectiva de tecnología inclusiva.	Printer (2023)	Revisión narrativa	Autodeterminación, motivación	Las emociones positivas y la motivación intrínseca se potencian en entornos de autonomía y competencia percibida.
Correia et al. (2022)	Cualitativo	Participación, NEE	Documenta patrones de participación y agencia de estudiantes con NEE en entornos inclusivos.	Suleymanov (2022)	Conceptual	DUA	El DUA reduce barreras de aprendizaje y amplía la participación mediante múltiples formas de representación y expresión.
Cunningham y Abdul-Majied (2024)	Cualitativo	Evaluación formativa diferenciada	Los docentes que aplican evaluación formativa adaptativa generan mayor equidad en los resultados.	Titus (2025)	Cuantitativo	Instrucción diferenciada	La instrucción diferenciada fortalece las habilidades de aprendizaje autónomo en contextos educativos diversos.
Edström et al. (2024)	Conceptual	Modelo de participación	Mapea cuatro niveles de participación en educación inclusiva y propone indicadores de inclusión efectiva.	Volosnikova et al. (2022)	Cuantitativo	Actitudes docentes	Las actitudes favorables hacia la inclusión correlacionan positivamente con la satisfacción laboral docente.
Fälth y Selenius (2024)	Mixto	Tecnología digital	Identifica usos y percepciones docentes de tecnología digital para lectura temprana en estudiantes con NEE.	Williams et al. (2020)	Cuantitativo	Sentido de pertenencia	Una intervención breve de pertenencia social mejora los resultados académicos de estudiantes minoritarios.
Gilbert (2021)	Cualitativo	Aprendizaje cooperativo	La tutoría entre iguales produce beneficios bidireccionales en aulas cooperativas diversas.	<p><i>Nota.</i> NEE = necesidades educativas especiales; DUA = Diseño Universal para el Aprendizaje; DIFAM = <i>Differentiated Instruction Formative Assessment Model</i> (Modelo de Evaluación Formativa con Instrucción Diferenciada). Fuente: Rodríguez (2025).</p> <p>La tabla 1 revela que los 25 estudios incluidos representan una diversidad metodológica y geográfica considerable. La categoría con mayor número de estudios tabulados es la de sentido de pertenencia y apoyo socioemocional (5 estudios primarios: Williams et al., 2020; Lee et al., 2021; Greene, 2021; Alsalamah, 2023; Odescalchi et al., 2025), seguida por el aprendizaje cooperativo y el DUA, con 4 estudios cada una. La evaluación formativa diferenciada agrupa también 5 estudios, mientras que la gamificación y</p>			
Greene (2021)	Revisión narrativa	Metacognición, autorregulación	El soporte docente en metacognición y aprendizaje autorregulado es condición estructural para la motivación sostenida.				
Lee et al. (2021)	Cuantitativo	Aprendizaje socioemocional	Los entornos que atienden el aprendizaje socioemocional producen resultados académicos más equitativos.				
Melhem y Al-Zoubi (2025)	Cuantitativo	DUA, modelo VARK	La integración del modelo VARK en el DUA mejora los resultados de estudiantes con dificultades de aprendizaje.				
Morris et al. (2023)	Revisión sistemática	Intervenciones entre pares	Las intervenciones entre pares reducen el estigma hacia la discapacidad y mejoran la participación en aulas inclusivas.				
Odescalchi et al. (2025)	Cuantitativo	Competencias socioemocionales	Las competencias socioemocionales del docente inciden positivamente en la participación de				

tecnología educativa inclusiva concentra 2. Adicionalmente, se incorporaron fuentes complementarias en tres categorías: Wang et al. (2023) en aprendizaje cooperativo; Selçuk (2024), Wang y Li (2025) y Winne (2022) en gamificación y tecnología; y Stickl et al. (2025), Luo y Derakhshan (2024) en sentido de pertenencia. Esta distribución señala que los procesos motivacionales y socioemocionales constituyen el área de mayor producción empírica reciente en el campo.

3.3. Evaluación de la calidad de los estudios

La evaluación mediante MMAT arrojó resultados satisfactorios en la mayoría de los estudios. De los 25 estudios incluidos, 18 (72%) obtuvieron puntuación igual o superior al 75% de los criterios de calidad aplicables a su diseño; 6 estudios (24%) obtuvieron entre el 50% y el 74%; y 1 estudio (4%) obtuvo entre el 25% y el 49%, siendo incluido por su relevancia temática, pero con las limitaciones declaradas. Los estudios de revisión sistemática incluidos (Bong & Chen, 2024; Morris et al., 2023) fueron evaluados mediante PRISMA y obtuvieron valoraciones satisfactorias. Las principales limitaciones metodológicas identificadas fueron: tamaño muestral reducido ($n < 30$) en 7 estudios, ausencia de grupo control en 9 estudios cuantitativos, y limitaciones de transferibilidad contextual en 5 estudios cualitativos. Estos aspectos son considerados en la sección de Discusión.

3.4. Síntesis de resultados

Del análisis temático de los 25 estudios emergen cinco categorías con respaldo empírico consistente. Cada categoría se sintetiza a continuación, poniendo el acento en los estudios de mayor peso metodológico y en las tensiones o complementariedades entre ellos.

3.4.1. Categoría 1: Aprendizaje cooperativo

Cuatro estudios de la selección abordan el aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva (Gilbert, 2021; Abubakr, 2024; Morris et al., 2023; Correia et al., 2022). Wang et al. (2023) se incorporan como

fuentes complementarias dado su aporte cuasiexperimental sobre la técnica *jigsaw*, aunque no forman parte de los estudios tabulados. Los trabajos empíricos primarios muestran que estructurar tareas con interdependencia positiva entre pares produce ganancias tanto académicas como socioemocionales. Puntualmente, Gilbert (2021) documenta beneficios bidireccionales en la tutoría entre iguales: quien tutoriza consolida sus conocimientos mientras el tutelado mejora su rendimiento.

Sumado a ello, Abubakr (2024) señala que esta lógica mejora los indicadores de inclusión en aulas con estudiantes con discapacidades. Esta fuente complementaria demuestra, mediante diseño cuasiexperimental, que la técnica *jigsaw* incide positivamente sobre la motivación académica y la fortaleza emocional de los estudiantes (Wang et al., 2023). A su vez, la revisión de Morris et al. (2023) aporta el dato de que las intervenciones entre pares también reducen el estigma hacia la discapacidad en el aula. En conjunto, la evidencia apunta a que el valor del trabajo cooperativo va más allá del logro académico: transforma el clima de convivencia.

3.4.2. Categoría 2: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Cinco estudios examinaron el DUA como marco de acción pedagógica inclusiva (Suleymanov, 2022; Melhem & Al-Zoubi, 2025; Bong & Chen, 2024; Fälth & Selenius, 2024; Al-Zboon, 2020). En primer término, Suleymanov (2022) fundamenta el modelo teórico: ofrecer múltiples medios de representación y expresión reduce estructuralmente las barreras de acceso al aprendizaje, sin necesidad de adaptaciones individuales ad hoc. Complementando esta base, Melhem y Al-Zoubi (2025) demuestran que integrar el modelo VARK dentro del DUA produce mejoras significativas en estudiantes con dificultades de aprendizaje y con diversidad de preferencias cognitivas. Con todo, Fälth y Selenius (2024), desde un diseño mixto con docentes suecos, advierten que la tecnología digital solo mejora los

resultados cuando el docente cuenta con formación específica en accesibilidad; sin esa formación, la herramienta no es suficiente. Desde el plano curricular, Al-Zboon (2020) añade una perspectiva curricular: los planes de estudio que no incluyen contenidos sobre discapacidad forman docentes con brechas que comprometen luego la implementación real del DUA. El mensaje que se desprende del conjunto es que el modelo resulta más eficaz cuando pertenece al diseño curricular institucional, no cuando se aplica como parche individual.

3.4.3. Categoría 3: Gamificación y tecnología educativa inclusiva

Dos estudios de la selección centraron su análisis en la gamificación y el uso de tecnología educativa con propósito inclusivo (Betkowski, 2024; Fälth & Selenius, 2024). Selçuk (2024), Wang y Li (2025) y Winne (2022) se incorporan como fuentes complementarias que amplían el respaldo empírico de esta categoría, sin formar parte de los estudios tabulados. Concretamente, Betkowski (2024), desde un contexto universitario polaco, registra que incorporar mecánicas de juego en la instrucción eleva la autonomía y la independencia del aprendizaje; aunque su muestra es universitaria, el autor argumenta que los mecanismos motivacionales implicados operan del mismo modo en niveles escolares. En esa dirección, Fälth y Selenius (2024) aportan el carácter mediador de la formación docente: sin competencia digital accesible, la tecnología disponible no cumple su función inclusiva. La evidencia acumulada indica que el diseño de las herramientas, más que su mera presencia, determina su impacto en aulas diversas.

Las fuentes complementarias refuerzan estas conclusiones desde ángulos distintos. En primer término, Selçuk (2024), desde la biología escolar, confirma que la gamificación mejora la motivación en contextos formales cuando las mecánicas responden a criterio pedagógico. Sumando evidencia desde otro campo, Wang y Li (2025) extienden estos hallazgos a la educación artística, mostrando efectos motivacionales positivos cuando la

integración tecnológica se acompaña de métodos inclusivos. Finalmente, Winne (2022), desde el aprendizaje autorregulado, añade que los datos de seguimiento digital permiten personalizar la instrucción e identificar patrones individuales, lo que abre oportunidades específicas para la inclusión.

3.4.4. Categoría 4: Evaluación formativa diferenciada

Cinco estudios analizaron la evaluación formativa diferenciada como mecanismo de inclusión (Cunningham & Abdul-Majied, 2024; Asriadi et al., 2025; Patel & Kim, 2024; Titus, 2025; Wolf et al., 2025). Desde el ámbito evaluativo, Cunningham y Abdul-Majied (2024) parten de un estudio de caso en Trinidad para mostrar que los docentes que conciben la evaluación como proceso adaptativo (no como evento terminal) producen resultados más equitativos. Formalizando esta idea, Asriadi et al. (2025) formalizan esta idea en el modelo DIFAM, una estructura operativa que articula instrucción diferenciada y evaluación formativa de manera sistemática. En esa misma dirección, Titus (2025), con una muestra nigeriana, registra que la diferenciación instruccional fortalece las habilidades de aprendizaje autónomo, un hallazgo con implicaciones directas para entornos de diversidad. Incorporando una dimensión lingüística, Wolf et al. (2025) añaden una dimensión lingüística: la evaluación formativa, combinada con la teoría sociocultural, produce resultados positivos en estudiantes multilingües, lo que amplía su alcance más allá de la discapacidad. Cerrando el cuadro, Patel y Kim (2024) complementan el cuadro identificando las condiciones institucionales (apoyo directivo, tiempo de planificación, recursos) que permiten o impiden sostener esta práctica en el tiempo.

3.4.5. Categoría 5: Sentido de pertenencia, motivación y apoyo socioemocional

Ocho estudios abordan los procesos motivacionales y socioemocionales que sostienen la participación inclusiva: Williams et al. (2020), Lee et al. (2021), Greene (2021), Alsalamah (2023), Stickl et al. (2025), Printer (2023), Luo y Derakhshan (2024) y

Odescalchi et al. (2025). Estos tres últimos fueron incorporados a la síntesis narrativa como fuentes complementarias a los estudios tabulados, dada su relevancia para esta categoría. Pioneramente, Williams et al. (2020) pusieron a prueba una intervención breve de pertenencia social en estudiantes universitarios minoritarios y registraron mejoras medibles en el rendimiento académico, lo que sugiere que el impacto del sentido de pertenencia es rápido y transversal. Reforzando este hallazgo, Lee et al. (2021) aportan evidencia de que los entornos que atienden simultáneamente el aprendizaje cognitivo y el socioemocional producen resultados más equitativos que los que priorizan exclusivamente el rendimiento. Desde la teoría de la autodeterminación, Printer (2023) explica por qué: cuando los estudiantes experimentan autonomía, competencia percibida y vínculos relacionales positivos, la motivación intrínseca se activa y se mantiene. Corroborando esta explicación, Luo y Derakhshan (2024) confirman que el clima de aula y la calidad de la relación docente-estudiante son variables mediadoras decisivas. En el plano instrumental, Stickl et al. (2025) ofrecen un instrumento validado para operacionalizar el sentido de pertenencia como indicador medible de inclusión, y finalmente, Alsalamah (2023) y Odescalchi et al. (2025) documentan el papel de la autoeficacia docente y las competencias socioemocionales del profesorado en la participación de estudiantes con necesidades especiales.

4. Discusión

El patrón que emerge de los 25 estudios incluidos es claro: las estrategias inclusivas producen sus mayores efectos cuando se combinan deliberadamente, no cuando se aplican de forma puntual o aislada. Estudios cuantitativos como los de Abubakr (2024), Atlay et al. (2019) y Williams et al. (2020) muestran efectos positivos sobre indicadores específicos; estudios cualitativos como los de Gilbert (2021), Cunningham y Abdul-Majied (2024) y Patel y Kim (2024) revelan que las condiciones de implementación son las que determinan

si esos efectos se sostienen. Juntos, ambos tipos de evidencia señalan que la inclusión efectiva exige respuestas multidimensionales. Esta conclusión coincide con revisiones previas que han alertado sobre la insuficiencia de enfoques de componente único (Kamran & Bano, 2025; Tsiantonaki & Vlachou, 2025).

Las actitudes del profesorado operan como variable mediadora en todos los estudios que examinan condiciones de implementación. De manera precisa, Volosnikova et al. (2022) lo cuantifican: las actitudes favorables hacia la diversidad se asocian con mayor satisfacción laboral y mayor consistencia en la aplicación de estrategias inclusivas. Profundizando en este punto, Wray et al. (2022) van más allá al señalar que esta disposición no es fija: los programas de formación orientados específicamente a la inclusión la modifican de manera más efectiva que la formación general. Lo que se desprende de ambos trabajos es que el desarrollo profesional docente necesita atender tanto la dimensión técnica como la actitudinal para tener impacto real en el aula.

La tecnología educativa fue identificada como habilitador transversal, pero su efecto está condicionado por dos variables institucionales: la competencia digital del docente y la infraestructura disponible. Ilustrando este condicionamiento, Fälth y Selenius (2024) y Melhem y Al-Zoubi (2025) documentan efectos positivos concretos cuando la tecnología se usa con propósito inclusivo; los estudios cualitativos, en cambio, advierten que tener acceso a dispositivos no garantiza inclusión sin una apropiación pedagógica consciente. Esta tensión entre disponibilidad y uso efectivo cobra especial relevancia en América Latina, donde las brechas de infraestructura digital añaden una complejidad que las revisiones anglosajonas no suelen contemplar (Pantić et al., 2025).

La calidad instruccional, según Atlay et al. (2019), constituye el factor más sólido para reducir la brecha de logro vinculada al origen socioeconómico, lo que sitúa a la instrucción diferenciada y al DUA como estrategias con potencial igualador directo. Convergentemente, Lee

et al. (2021) y Williams et al. (2020) muestran que la dimensión socioemocional del aprendizaje predice resultados académicos de manera independiente. Integrar estas dos evidencias conduce a una conclusión que la literatura parece avalar de forma creciente: las escuelas que atienden el bienestar emocional de sus estudiantes no sacrifican el rendimiento, sino que lo potencian.

La teoría de la autodeterminación, operacionalizada por Printer (2023), ofrece el marco que mejor explica por qué algunas estrategias inclusivas funcionan mejor que otras: las que satisfacen simultáneamente autonomía, competencia percibida y vínculos relacionales producen efectos motivacionales más duraderos. El aprendizaje cooperativo con roles diferenciados, la gamificación con retroalimentación inmediata y el DUA con opciones de elección responden a estas tres necesidades de manera más completa que las estrategias centradas en una sola.

4.1. Limitaciones de la revisión

La búsqueda se limitó a cinco bases de datos, lo que pudo excluir estudios relevantes en repositorios regionales o en idiomas fuera del español, inglés y portugués. El sesgo de publicación, entendido como la tendencia a divulgar resultados positivos, puede haber sobrerrepresentado estudios favorables a las estrategias analizadas. La heterogeneidad metodológica, geográfica y poblacional de los estudios incluidos limita la posibilidad de comparaciones directas entre ellos. La revisión no fue registrada previamente en PROSPERO, lo que afecta su nivel de transparencia según los estándares PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Por último, la selección de estudios recayó principalmente en un solo revisor, riesgo mitigado mediante la revisión del 30% de los estudios por un segundo evaluador externo.

5. Conclusiones

La revisión sistemática responde a la pregunta de investigación identificando cinco categorías de estrategias pedagógicas inclusivas con mayor respaldo empírico para promover la participación activa y la

motivación en aulas de educación básica y media: aprendizaje cooperativo, Diseño Universal para el Aprendizaje, gamificación y tecnología educativa inclusiva, evaluación formativa diferenciada, y apoyo socioemocional y sentido de pertenencia. Ninguna de estas categorías opera de forma aislada: son interdependientes, y su impacto se potencia cuando se articulan dentro de un proyecto institucional compartido.

Ninguna estrategia inclusiva opera en el vacío. Los estudios revisados confirman que su efectividad depende de condiciones habilitadoras que van más allá del docente individual: liderazgo directivo comprometido, cultura escolar orientada a la equidad y recursos sostenibles (Wray et al., 2022; Odescalchi et al., 2025). Esta constatación desplaza la responsabilidad de la inclusión desde el aula hacia el sistema educativo como conjunto, y tiene implicaciones directas para quienes toman decisiones de política escolar y formación docente.

Para la práctica docente, los hallazgos sugieren cinco acciones concretas: adoptar el DUA como marco curricular transversal, no como adaptación puntual; incorporar el aprendizaje cooperativo con estructuras de interdependencia positiva explícita; diseñar experiencias gamificadas atentas a la diversidad de perfiles motivacionales del grupo; utilizar la evaluación formativa como proceso continuo de ajuste, no como evento terminal de medición; e implementar desde el primer día del año lectivo acciones sistemáticas orientadas al sentido de pertenencia.

Las políticas educativas, por su parte, deberían orientarse hacia la formación docente específica en inclusión, la inversión en infraestructura digital accesible y la construcción de marcos de evaluación institucional que incorporen indicadores de participación y bienestar, no exclusivamente de rendimiento académico. Entre las líneas de investigación pendientes destacan: estudios longitudinales sobre el impacto sostenido de estas estrategias; investigaciones en contextos latinoamericanos con diseños controlados; análisis comparativos según el tipo de diversidad (discapacidad,

migración, rezago escolar); y desarrollo de instrumentos validados para medir la inclusión como proceso, más allá del acceso y la permanencia.

6. Referencias

- Alali, A. A., Alali, A. H., & Baki, M. (2023). Inductive and deductive reasoning in sports and exercise coaching process: A systematic review. *Journal of Learning Theory and Methodology*, 4(2), 57–68. <https://doi.org/10.17309/jltm.2023.2.03>
- Abubakr, A. (2024). The Effects of Cooperative Learning for Children with Disabilities in inclusion Classroom. *Kurdish Studies*, 12(6), 48-58. Red de Estudios Kurdos (KSN).
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 873248. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Al-Zboon, E. (2020). The inclusion of disability issues and concepts in the Jordanian national curriculum from the perspective of curriculum planning experts. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 576–585. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1726090>
- Alsalamah, A. A. (2023). Special Education Teachers' Self-Efficacy in Implementing Social-Emotional Learning to Support Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(3), 209-223. <https://doi.org/10.1111/lrdp.12318>
- Asriadi, A. M., Hadi, S., Istiyono, E., & Sanam, A. (2025). Enhancing student achievement: Developing a differentiated instruction formative assessment model (DIFAM). *REID. Research and Evaluation in Education*, 11(2), 112–128. <https://doi.org/10.21831/reid.v11i2.87869>
- Atlay, C., Tieben, N., Hillmert, S., & Fauth, B. (2019). Instructional quality and achievement inequality: How effective is teaching in closing the social achievement gap?. *Learning and Instruction*, 63, Article 101211. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.008>
- Betkowski, M. (2024). Gamification as a tool related to students' motivation and independence in academic education. *Communications of International Proceedings*, 12, Article 4427624. <https://doi.org/10.5171/2024.4427624>
- Bong, W. K., & Chen, W. (2024). Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: a systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>
- Correia, A. M., Forlin, C., & Sio, E. (2022). Exploring the participation and agency of students with special education needs in a mainstream school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 288–296. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12566>
- Cunningham, J., & Abdul-Majied, S. (2024). Investigating inclusive teaching: Teachers' understandings about using differentiated instruction and formative assessment at a primary school in Trinidad. *Caribbean Curriculum*, 30, 118–152. <https://doi.org/10.47161/cc.2023.u0006>
- Edström, K., Gardelli, V., & Backman, Y. (2024). Inclusion as participation: mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2940–2957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773>
- Fälth, L., & Selenius, H. (2024). Primary school teachers' use and perception of digital technology in early reading and writing education in inclusive settings. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(3), 790–799. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2125089>
- García-Pinilla, C. A. (2025). Hacia una educación inclusiva: revisión sistemática PRISMA sobre ajustes razonables para estudiantes con discapacidad visual. *Praxis*, 21(4), 922–941. <https://doi.org/10.21676/23897856.6591>
- Gilbert, J. (2021). Mentoring in a cooperative learning classroom. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), Article 2. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2021.150202>
- Greene, J. (2021). Teacher support for metacognition and self-regulated learning: A compelling story and a prototypical model. *Metacognition and Learning*, 16(3), 651–666. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09283-7>
- Hassad, R. A. (2020). A foundation for inductive reasoning in harnessing the potential of big data. *Statistics Education Research Journal*, 19(1), 238–258. <https://doi.org/10.52041/serj.v19i1.133>
- Jaafar, S. B., Bodolica, V., & Spraggon, M. (2023). Understanding the International Baccalaureate as an emerging field of research: a systematic literature review using bibliographic coupling. *Educational Review*, 75(3), 535–557. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1924122>
- Kamran, M., & Bano, N. (2025). A systematic review of literature on inclusive education with special emphasis on children with disability in Pakistan. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1078–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2256321>
- Lee, J., Kim, T., & Su, M. (2021). Reassessing school effectiveness: Multi-objective value-added measures (MOVAM) of academic and socioemotional learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, Article 100972. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100972>
- Long, K., Fisher, K., & Lathrop, R. (2025). Diversity, inclusion, and equity in student learning outcomes assessment: A national survey study. *Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*, 6(3), 3-18.

- <https://doi.org/10.61669/001c.142629>
- Luo, T., & Derakhshan, A. (2024). Examining the role of classroom climate and teacher-student relationships in EFL students' perceived learning outcomes: A self-determination theory perspective. *Learning and Motivation*, 88, Article 102062. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102062>
- Makateng, D., & Mokala, N. (2025). Understanding qualitative research methodology: A systematic review. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 6(3), 327–335. <https://doi.org/10.38159/ehass.2025637>
- Melhem, D., & Al-Zoubi, A. (2025). The effect of universal design for learning (UDL)-based VARK model in students with learning difficulties and various learning preferences. *Educational Process International Journal*, 15(1), Article e2025152. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.15.152>
- Morris, S., O'Reilly, G., & Nayyar, J. (2023). Classroom-based peer interventions targeting autism ignorance, prejudice and/or discrimination: a systematic PRISMA review. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1389–1433. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900421>
- Odescalchi, C., Paleczek, L., & Gasteiger-Klicpera, B. (2025). Primary school teachers' social-emotional competencies and strategies in fostering the social participation of students with SEBD. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 393–407. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2370149>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., & Boutron, I. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pantić, N., Gialdini, C., Packwood, H., & Viry, G. (2025). A matrix of educational policies to support migrant students across Europe. *European Educational Research Journal*, 24(5), 571-590. <https://doi.org/10.1177/14749041251337233>
- Paspali, A., & Papadopoulou, D. (2025). Migrant students' emotions and perceptions of collaborative writing: The role of educational setting, educational level and (non-)migrant background. *Journal of Language Teaching*, 5(2), 1–16. <https://doi.org/10.54475/jlt.2025.006>
- Patel, D., & Kim, N. (2024). Differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Experiences of special education teachers. *The Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*, 2(3), 13–20. <https://doi.org/10.61838/kman.prien.2.3.3>
- Printer, L. (2023). Positive emotions and intrinsic motivation: A self-determination theory perspective on using co-created stories in the language acquisition classroom. *Language Teaching Research*, Article 13621688231204443. <https://doi.org/10.1177/13621688231204443>
- Saltes, N. (2022). "It's all about student accessibility. No one ever talks about teacher accessibility": Examining ableist expectations in academia. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 674–700. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712483>
- Stickl, J., Frawley, C., & Bledsoe, K. (2025). The development of the student belonging scale: A measure of school belonging. *Professional School Counseling*, 238(1), Article 2156759X251340045. <https://doi.org/10.1177/2156759x251340045>
- Suleymanov, F. (2022). Universal design for learning (UDL). *Preschool and Primary Education*, 2(2), 63–69. <https://doi.org/10.29228/imcra.32>
- Titus, A. (2025). Effects of differentiated instruction on students' empowered learning skills. *International Journal of Instruction*, 18(3), 19–38. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.1832a>
- Tsiranonaki, S., & Vlachou, A. (2025). School principal's attitudes towards inclusive education: Systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2541276>
- Selçuk, Z. & Keskin, M. (2024). Gamification in biology education: A systematic review analysis. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 15(55), 375–405. <https://doi.org/10.35826/ijoes.4445>
- Volosnikova, L., Ignatjeva, S., Fedina, L., & Bruk, Z. (2022). Teacher in an inclusive classroom: Relationship between attitudes towards inclusive education and job satisfaction. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*(2), 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>
- Wang, B., & Li, P. (2025). Exploring the impact of technology integration, inclusive classroom methods, and motivation on folk music education in college. *International Journal of Inclusive Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2581765>
- Wang, M., Alavi, M., & Izadpanah, S. (2023). The impact of jigsaw cooperative learning on academic motivation, academic hardiness, and self-efficacy of English Foreign Language learners. *Learning and Motivation*, 84, Article 101940. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101940>
- Williams, C. L., Hirschi, Q., Sublett, K. V., Hulleman, C. S., & Wilson, T. D. (2020). A brief social belonging intervention improves academic outcomes for minoritized high school students. *Motivation Science*, 6(4), 423–437. <https://doi.org/10.1037/mot0000175>
- Winne, P. (2022). Modeling self-regulated learning as learners doing learning science: How trace data and learning analytics help develop skills for self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 17(3), 773–791. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09305-y>
- Wolf, M. K., Sova, L., Janssen, G., López, A. A., Gooch, R. M., Pooler, E., & Lee, J. (2025). Equity for multilingual learners: Leveraging formative assessment and socioculturally responsive

assessment principles. *Bilingual Research Journal*, 1–21.

<https://doi.org/10.1080/15235882.2025.2492675>

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive

education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, Article 103800.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Reseña Biográfica del Autor

Francisco Javier Rodríguez Ortiz | javiortz84@gmail.com

Es docente investigador adscrito a la Universidad Global Latinoamericana (UGLA), Minatitlán, Veracruz, México; Licenciado en Ciencias de la Educación y con estudios de posgrado en pedagogía inclusiva; Sus líneas de investigación comprenden la educación inclusiva, las estrategias pedagógicas diferenciadas, la motivación estudiantil en contextos de diversidad y el uso de tecnología educativa accesible en aulas de educación básica y media; Ha participado en proyectos de formación docente orientados a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje y el aprendizaje cooperativo en contextos veracruzanos.

Agradecimientos. El autor agradece a la Universidad Global Latinoamericana (UGLA) el apoyo institucional para el desarrollo de esta revisión, así como a los revisores anónimos por sus observaciones que contribuyeron a mejorar la calidad del manuscrito.

Declaraciones del Autor

Contribución de autores (Taxonomía CReDIT). Francisco Javier Rodríguez Ortiz: Conceptualización, Metodología, Investigación (búsqueda y selección de estudios), Curación de datos, Análisis formal, Visualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. El autor declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos extraídos de los estudios incluidos, incluyendo el formulario de extracción y la matriz de evaluación MMAT, están disponibles bajo solicitud al autor de correspondencia (javiortz84@gmail.com). Esta revisión no fue registrada previamente en PROSPERO. Se recomienda el registro en futuras actualizaciones.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Durante la redacción y revisión de este manuscrito se utilizó asistencia de inteligencia artificial generativa (Claude, Anthropic) para apoyo en la búsqueda bibliográfica, verificación de DOIs en Crossref, formateo de referencias en APA 7 y revisión de coherencia textual. El autor supervisó, verificó y validó todos los contenidos generados. La responsabilidad intelectual de la investigación recae íntegramente en el autor.

Aprobación ética y consentimiento informado. Esta revisión sistemática no requirió aprobación de un comité de ética por tratarse del análisis de estudios previamente publicados. No se recopiló datos primarios ni se involucró directamente a seres humanos en el proceso de investigación.