

El rol del maestro y la gamificación en estudiantes con discapacidad intelectual en básica primaria de la Fundación Pies Descalzos

Nombres y apellidos:

Mariela Cadrazco de la Rosa

Código estudiantil:

2021120032968

Trabajo de Investigación presentado como requisito para optar el título de:

Maestría en Educación

Tutor(es):

Rosmira Rubio Castro

Co-tutora:

Edna Elizabeth Aldana Rivera

RESUMEN

En la básica primaria de Institución educativa de carácter privado, mediante la incorporación de actividades lúdicas y digitales no siempre se traducen en secuencias didácticas gamificadas planificadas y ajustadas a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual, lo que genera tensiones entre el discurso inclusivo como de la práctica cotidiana y deja poco sistematizado el rol del maestro como mediador. El estudio tuvo como objetivo general analizar el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje gamificado con estudiantes de básica primaria con discapacidad intelectual. La investigación se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, con diseño de investigación-acción educativa y enfoque mixto, aplicando una escala Likert a docentes, una matriz de observación en cinco sesiones y la validación por expertos de una secuencia didáctica gamificada. Dentro de la población definida, los participantes correspondieron al subconjunto específico de estudiantes y docentes que fueron incluidos efectivamente en el estudio y con quienes se aplicaron las técnicas de recolección de información. El muestreo fue de carácter intencional o por conveniencia, en el que se seleccionaron aquellos casos que resultaban más pertinentes para el problema investigado. En este caso, se tomaron como participantes 9 estudiantes así: de los grados 3°A (6) y 3°B (3) de la básica primaria de la Fundación Pies Descalzos, que presentaron necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual, junto con dos docentes titulares de dichos grupos. La elección de estos cursos obedeció a que concentra un número significativo de estudiantes con esta condición y los

docentes manifestaron interés en participar en procesos de reflexión y mejora de sus prácticas, lo que facilitó el desarrollo de un ciclo de investigación-acción centrada en la enseñanza-aprendizaje gamificada. Como criterios de inclusión: contar con un diagnóstico de necesidades educativas especiales asociado a la discapacidad intelectual, certificado médico aportado por las familias; estar matriculados en la institución en el momento del trabajo de campo, pertenecer a los grados 3°A o 3°B de básica primaria, presentar una asistencia regular a clases, que permitiera observar su participación en las actividades gamificadas planificadas.

En el caso de los docentes, se incluyeron aquellos de modalidad titular de los cursos 3° A y 3°B, y que aceptaron participar voluntariamente en el proceso de la investigación. En este estudio, se excluyeron estudiantes y docentes que no contaron con el consentimiento informado debidamente diligenciado; en el caso de los estudiantes menores de edad, no contar con el consentimiento informado por sus padres o acudientes, en atención a los principios éticos que rige la investigación educativa. Asimismo, se excluyeron los estudiantes que, aun teniendo diagnóstico de necesidades educativas especiales, no presentaban una condición asociada a la discapacidad intelectual, o que no pertenecían a los grados 3°A o 3°B de la básica primaria. De igual modo, no se incluyeron estudiantes que presentaron inasistencias reiteradas o prolongadas durante el periodo de aplicación de los instrumentos.

Los resultados evidenciaron alta valoración de la gamificación para motivación, participación y diversificación, pero una autoeficacia intermedia para diseñarla e integrarla de forma sistemática, además de percepción limitada de

apoyo institucional. En la observación se identificaron fortalezas en clima de respeto, cooperación y coherencia curricular, y oportunidades de mejora en apoyos y ajustes planificados y en cierres reflexivos. Conclusiones: Se evidenció una valoración altamente favorable de la gamificación como estrategia pedagógica para incrementar la motivación, la participación y la diversificación de actividades.

Este hallazgo muestra que existe una disposición profesional concreta para innovar, lo cual constituye una condición de posibilidad para la transformación de las prácticas en clave inclusiva. Sin embargo, dicha disposición coexiste con un nivel intermedio de autoeficacia para diseñar e integrar la gamificación en secuencias didácticas estructuradas, lo que sugiere que el desafío no es de aceptación de la metodología, sino de fortalecimiento de competencias de diseño pedagógico, articulación curricular y evaluación formativa.

Desde los resultados de la matriz de observación evidencia un proceso progresivo de la práctica gamificada observada y mostró una evolución hacia niveles más sistemáticos a medida que se incorporaron apoyos visuales. Así mismo, la inclusión en contextos gamificados no ocurre por la actividad en sí misma, sino por la mediación docente y por la capacidad del maestro para hacer accesible el reto mediante reglas claras, tiempos flexibles, materiales adaptados y acompañamiento constante. Finalmente, se consolida como fortaleza estructural el clima de aula basado en el respeto y la valoración de las diferencias, donde ambiente favorece la participación de estudiantes con discapacidad intelectual y legitima la cooperación como forma de aprender. Como oportunidad de mejora central se identificó la necesidad de fortalecer desde el inicio el cierre reflexivo de las sesiones, debido que se convierte la experiencia lúdica en aprendizaje

sistematizado y permite recoger evidencias, así como de orientar ajustes en la enseñanza.

Palabras clave: Gamificación, educación inclusiva, rol docente, discapacidad intelectual

ABSTRACT

In elementary schools operated by private educational institutions, the incorporation of recreational and digital activities does not always translate into planned gamified instructional sequences tailored to the special educational needs associated with intellectual disabilities. This creates a disconnect between the rhetoric of inclusion and everyday practice, leaving the teacher's role as a mediator poorly defined. The overall objective of the study was to analyze the role of the teacher in the gamified teaching-learning process with elementary school students with intellectual disabilities. The study was conducted from a sociocritical perspective, using an educational action research design and a mixed-methods approach, and involved administering a Likert scale to teachers, using an observation matrix across five sessions, and obtaining expert validation of a gamified teaching sequence. Within the defined population, the participants constituted the specific subset of students and teachers who were actually included in the study and with whom data collection techniques were applied. Sampling was purposeful or convenience-based, in which cases most relevant to the research problem were selected. In this case, the participants consisted of 9 students from the 3rd-grade classes 3A (6 students) and 3B (3 students) at the Pies Descalzos Foundation's elementary school, who had special educational needs related to intellectual disabilities, along with two classroom teachers from those classes.

These courses were selected because they have a significant number of students with this condition, and the teachers expressed interest in participating in processes aimed at reflecting on and improving their teaching practices, which

facilitated the development of an action research cycle focused on gamified teaching and learning. Inclusion criteria: having a diagnosis of special educational needs associated with an intellectual disability, supported by a medical certificate provided by the families; being enrolled at the school at the time of the fieldwork; being in 3rd grade A or 3rd grade B of elementary school; and having regular class attendance, which would allow for observation of their participation in the planned gamified activities.

In the case of teachers, the study included full-time teachers of classes 3A and 3B who voluntarily agreed to participate in the research process. In this study, students and teachers who did not provide a duly completed informed consent form were excluded; in the case of minors, those without informed consent from their parents or guardians were excluded, in accordance with the ethical principles governing educational research. Likewise, students who, despite having a diagnosis of special educational needs, did not have a condition associated with intellectual disability, or who were not enrolled in 3rd A or 3rd B of elementary school, were excluded. Similarly, students who had repeated or prolonged absences during the period when the instruments were administered were not included. The results revealed a high regard for gamification in terms of motivation, participation, and diversification, but only moderate self-efficacy regarding its systematic design and integration, as well as a limited perception of institutional support. The observation identified strengths in the climate of respect, cooperation, and curricular coherence, and opportunities for improvement in planned support and adjustments, as well as in reflective wrap-ups. Conclusions: A highly favorable assessment of gamification as a pedagogical strategy to increase motivation,

participation, and diversification of activities was evident. This finding shows that there is a concrete professional willingness to innovate, which constitutes a condition of possibility for the transformation of practices in an inclusive manner.

However, this disposition coexists with an intermediate level of self-efficacy when it comes to designing and integrating gamification into structured instructional sequences, suggesting that the challenge lies not in accepting the methodology, but in strengthening skills in instructional design, curriculum coordination, and formative assessment.

The results of the observation matrix reveal a progressive development in the gamified practice observed and show an evolution toward more systematic levels as visual aids were incorporated. Furthermore, inclusion in gamified contexts does not occur simply because of the activity itself, but rather through teacher mediation and the teacher's ability to make the challenge accessible by means of clear rules, flexible time frames, adapted materials, and constant support. Finally, a classroom climate based on respect and the appreciation of differences emerges as a structural strength; this environment fosters the participation of students with intellectual disabilities and legitimizes cooperation as a form of learning. A key area for improvement identified was the need to strengthen the reflective wrap-up of sessions from the outset, as this transforms the playful experience into systematic learning and allows for the collection of evidence, as well as guiding adjustments in teaching.

Key Words: Gamification, inclusive education, the role of teachers, intellectual disabilities

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu Mukh, Y., Tarteer, S., AL-Qasim, M., Saqer, K., & Daher, W. (2023). Using gamification to motivate students with simple-moderate intellectual disabilities. *European Journal of Educational Research*, 12(2), 639–647. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.639>
- Alcaraz-García, S., & Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299–320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Becerra Castro, J. C., & Tamayo Corredor, C. E. (2025). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Colombia: Barreras, desafíos y estrategias. *Reincisol*, 4(7), 34–52. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v4\(7\)34-52](https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(7)34-52)
- Beleño Bassa, J., & Pomares de los Reyes, D. (2022). *Ambientes de aprendizaje mediados por la gamificación para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales* [Tesis de maestría]. Corporación Universidad de la Costa.
- Bórquez Castro, J. P., Marín Isamit, F. J., Crespo i Torres, F., Arellano Salgado, C., Carreño Gutiérrez, T. B., y Poblete Valenzuela, D. (2025). Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en programas de educación ambiental rural. *Luna Azul*, 60. <https://doi.org/10.17151/luaz.2025.60.3>
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164–167. <https://doi.org/10.25100/cm.v34i3.269>
- Castro, J. C. B. (2025). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Colombia: Barreras, desafíos y estrategias. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (REINCISOL)*. Recuperado de <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/545>
- Catasú, W. C. (2023). La inclusión educativa y el diagnóstico de niños con necesidades educativas especiales en el área intelectual. *Sinergia Académica*. Recuperado de <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/92>
- Concha-Ramírez, J. A., Saavedra-Calberto, I. M., Ordoñez-Loor, I. I., & Alcívar-Córdova, D. M. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia y Método*, 1(4), 44–55. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22> revistacym.com
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381590:Ley-1618-de-febrero-27-de-2013>
- Contreras Peñaranda, S. A., & Urrea Silva, M. (2025). La gamificación como herramienta educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Comparativo en educación

- básica y superior. *Línea Imaginaria*, 2(20).
<https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v2i20.3763> revistas.upel.edu.ve
- Coyago-Vega, J. P., Padilla-Yanchatipán, Á. N., Garzón-Pérez, C. F., & Guerrero-Hernández, M. A. (2025). Aprendizaje basado en el juego en entornos inclusivos. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(1), 146–161. <https://doi.org/10.53877/riced.1.1.52>
- Cubas, J. A. V. (2022). Práctica pedagógica inclusiva. *Revista Científica de Educación y Comunicación*, 5(2), 1–20.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4663734034/html/>
- Delgado-Muñoz, M. B., Mendoza-Catagua, M. N., y Salcedo-Quijje, J. F. (2024). Competencias docentes para una educación inclusiva. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 1–11. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.180>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2024). *Boletín técnico: Educación formal (EDUC) 2023*. DANE.
<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2023.pdf>
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., & Sierra, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 de 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265–290.
<https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Díaz-Posada, L. E. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: Un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161–182.
<https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>
- Duta-Toapanta, L. P. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 95–110.
<https://doi.org/10.53877/64mxab10>
- Echavarría, S., & Herrera Jara, L. E. (2023). Los desafíos de la educación inclusiva en Colombia: Una revisión desde los artículos que abordan su práctica en el municipio de Tierralta. *Revista de Investigación y Disciplinas*, 9, 29–49.
<https://revid.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/246>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207–218.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Fiallos Cárdenas, C. V., Viejó Leó, J. M., Ponce Cabeza, M. D., Silva Tipantasiq, L. G., & Cárdenas Pulla, J. R. (2024). Beneficios de las actividades gamificadoras en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(2), 5485–5505.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10964
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Fundación Pies Descalzos. (s. f.). *Fundación Pies Descalzos*.
<https://fundacionpiesdescalzos.com/>
- Fundación Pies Descalzos. (s. f.). *Nosotros*. <https://fundacionpiesdescalzos.com/nosotros>
- Fundación Pies Descalzos. (s. f.). *Proyectos educativos*.
<https://fundacionpiesdescalzos.com/proyectos-fpd>

- Hernández, E. (2025). Competencia inclusiva en docentes que imparten clases a estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva y visual. *Revista Veritas de Difusión Científica*, 6(2), 5644–5671. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.906>
- Herrera Pérez, J. C., Ochoa Londoño, E. D., Tello Zuluaga, J., y Romero Palomino, E. E. (2024). Desafíos y competencias docentes en el abordaje de la educación inclusiva en Colombia. *Pensamiento Americano*, 17(34), 1–20. <https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.6792>
- Herrera Prado, J. M. (2024). *Gamificación para el aprendizaje de Matemática en estudiantes de educación básica media* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional UTI. <https://hdl.handle.net/20.500.14809/7413>
- Hincapié, D., Duryea, S., & Hincapié, I. (2019). *Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001673>
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (3.ª ed.). Sygal.
- Laspina-Olmedo, T., y Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: Análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Alteridad*, 18(2), 152–165. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Llinás Caballero, S. P., & Herrera López, M. (2024). La gamificación como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito de la lectura. *Revista Miradas*, 19(2). <https://doi.org/10.22517/25393812.25517> revistas.utp.edu.co
- López Mera, R. A., Arteaga Gualán, R. R., Arteaga Gualán, F. F., y Hernández Delgado, V. J. (2025). Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco del Sistema Nacional de Educación ecuatoriano. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 1–29. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.607>
- López, C. F. M. (2025). Atención a la diversidad e inclusión educativa en niños con discapacidad intelectual. *Revista Saga*. Recuperado de <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/61>
- Maceda Martínez, K. E., Oyola Cedeño, A. J., Suárez Jordán, E. S., Jaramillo Armijos, H. M., & Galarza Medina, J. C. (2025). Gamificación inclusiva: Diseño de estrategias lúdicas digitales para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación especial. *ASCE Magazine*, 4(3), 1207–1230. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1207.1230/2025>
- Mahmoudi, E., Vafaei, S. A., Haggiag, S., & Khazaei, D. (2024). Gamification in mobile apps for children with disabilities: A scoping review. *JMIR Serious Games*, 12, e54159. <https://doi.org/10.2196/54159>
- Manjarrez, L., Moreno, Y. & Muñoz, C. (2023). *Plan de capacitación para la mejora de las competencias docentes en educación inclusiva* [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana. Recuperado de <https://publicaciones.ibero.edu.co/index.php/t-grad/catalog/download/7093/628/99508>
- Martín González, D. M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñán, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2018). *Política de ética de la investigación, bioética e integridad científica*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/pdf_poltica.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). *Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/360293:Documento-de-orientaciones-tecnicas-administrativas-y-pedagogicas-para-la-atencion-educativa-a-estudiantes-con-discapacidad-en-el-marco-de-la-educacion-inclusiva>
- Molina-Endara, C. M. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. *InnovaScience Journal*. Recuperado de <https://innovasciencejournal.omeditorial.com/index.php/home/article/view/163>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Navia Arroyo, C. E., Delgado Martínez, H. A., & Gómez Mora, A. M. (2025). ¿Cómo avanza en Colombia la educación inclusiva para personas con discapacidad? *Educación y Educadores*, 27(2), e2725. <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.5>
- Pacurucu, L. P. R. (2024). Gamificación: ¿herramienta inclusiva o excluyente en las aulas universitarias? *Revista Científica*, 9(32), 189–213. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.10.189-213>
- Padilla Eras, D. Y., Yanchatipán Hinojosa, M. N., Macias Capa, M. L., Macas Gutama, C. V., & Gómez Coaboy, E. L. (2025). La gamificación como herramienta pedagógica: efectos en la motivación y el rendimiento académico en la educación primaria. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 5(1), 1659–1684. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.939>
- Padilla Galeas, L. M., Villalta Castillo, S. M., Sislema Cuji, M. C., Saca Paca, M. M., & Pastuña Pérez, M. S. (2025). El rol de la gamificación digital en el fortalecimiento de habilidades cognitivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve en aulas inclusivas. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 2441–2467. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.530>
- Pereira Ureche, G., Palomino Hernández, N. A., Santiago Navarro, G., & Villarreal Esmeral, M. F. (2022). *El fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel*

- inferencial en ambientes de aprendizaje mediados por la gamificación y las TIC para los estudiantes de tercer grado de Institución Educativa Fundación Pies Descalzados* [Tesis de maestría]. Universidad de Cartagena.
<https://hdl.handle.net/11227/16540> – <https://doi.org/10.57799/11227/11874>
repositorio.unicartagena.edu.co
- Psychiatry.org – American Psychiatric Association. (2023). *What is intellectual disability?*
<https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability>
- Remache-Carpio, D. M. (2025). Aplicación de las adaptaciones curriculares en niños con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Investigación, Educación y Didáctica (RICED)*. Recuperado de
<https://revistasfiecyt.com/index.php/riced/article/view/46>
- Requena Cahuana, G., Carhuachuco Rojas, E. S., Lavado Puente, C. S., & Olivera Zurita, G. (2025). Gamificación y didácticas innovadoras para la inclusión en la educación infantil. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 5(10), 1116–1139. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15337446>
- Saldarriaga Concha, Fundación. (2022). *La educación en Colombia para la población con discapacidad*. Fundación Saldarriaga Concha. saldarriagaconcha.org
- Salguero Rojas, E. T., Niño Ruge, M. A., & Muñoz Barriga, A. (2024). E-gamificación: tendencias investigativas para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías*, 5(1), 33–43.
<https://doi.org/10.22490/unad.27452115.8245>
- Tlili, A., Denden, M., Duan, A., Padilla-Zea, N., Huang, R., Sun, T., & Burgos, D. (2022). Game-based learning for learners with disabilities—What is next? A systematic literature review from the Activity Theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 814691. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.814691>
- UNESCO & UNICEF. (s. f.). *Inclusion in education: Colombia*. Global Education Monitoring Report – Profiles Enhancing Education Reviews.
<https://www.education-profiles.org>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2024, 14 marzo). Countries in Latin America agreed to update the Regional System of Educational Information for Students with Disabilities (SIRIED) and other joint action. <https://www.unesco.org/en/articles/countries-latin-america-agreed-update-regional-system-educational-information-students-disabilities>
- UNESCO. (2024, 21 febrero). “Ensuring educational access for people with disabilities is not enough to realise their rights”: Vernor Muñoz.
<https://www.unesco.org/en/articles/ensuring-educational-access-people-disabilities-not-enough-realise-their-rights-vernor-munoz>
- UNICEF. (2021). *Children with disabilities – Overview*. UNICEF Data.
<https://data.unicef.org/topic/child-disability/overview/>
- UNICEF. (2025). *Inclusive education*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

- Vega, J. P. C., Padilla-Yanchatipán, Á. N., Garzón-Pérez, C. F., & Guerrero-Hernández, M. A. (2025). Aprendizaje basado en el juego en entornos inclusivos. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(1), 146–161.
<https://doi.org/10.53877/riced.1.1.52>
- Vera, L. P. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en Educación Infantil y Primaria. *Revista Retos*. Recuperado de
<https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/100463>
- World Health Organization. (2023). *Disability and health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>