

La inclusión educativa como reto en la gestión escolar pública: Una revisión sistemática 2026

Educational inclusion as a challenge in public school management: a Latin
American systematic review

 **Delia Arellano Baldoceda**

darellano@ucvvirtual.edu.pe ✉

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Resumen

Contexto: la inclusión educativa es un propósito central de los sistemas escolares públicos de América Latina, aunque su concreción sufre obstáculos que comprometen el derecho de toda la diversidad estudiantil a una educación de calidad en la escuela común. **Objetivo:** analizar los desafíos que enfrenta la gestión escolar pública para lograr una inclusión educativa exitosa en instituciones educativas públicas de América Latina. **Metodología:** revisión sistemática de 25 investigaciones basada en la guía PRISMA. La búsqueda en las bases de datos Scopus y Web of Science abarcó estudios publicados entre 2022 y agosto de 2026. **Resultados:** los estudios evidencian una distancia entre las políticas inclusivas y las condiciones reales de implementación. Predomina el liderazgo directivo desplazado hacia lo administrativo por la presión de resultados, junto con formación docente insuficiente, recursos irregulares y barreras culturales, curriculares y territoriales. Se identifican facilitadores como el compromiso directivo, la colaboración docente y el trabajo con familias, aunque los retos se intensifican en contextos rurales y vulnerables. **Conclusión:** la gestión escolar pública requiere un liderazgo pedagógico comprometido, formación directiva y docente especializada, y una conexión efectiva entre las normas nacionales y las condiciones locales de cada escuela pública, con el fin de garantizar el aprendizaje y la participación plena de todos los estudiantes en condiciones de equidad.

Palabras clave: Barreras para el aprendizaje; Educación inclusiva; Escuelas públicas; Gestión escolar; Liderazgo directivo

Abstract

Background: Educational inclusion is a central goal of public school systems in Latin America; however, its implementation faces obstacles that compromise the right of all students-reflecting the full spectrum of student diversity-to a quality education within mainstream schools. **Objective:** To analyze the challenges public school management faces in achieving successful educational inclusion in Latin American public schools. **Methodology:** A systematic review of 25 research studies based on the PRISMA guidelines. Searches in the Scopus and Web of Science databases covered studies published between 2022 and August 2026. **Results:** The studies reveal a gap between inclusive policies and actual implementation conditions. Administrative tasks dominate school leadership due to pressure for results, alongside insufficient teacher training, inconsistent resources, and cultural, curricular, and territorial barriers. Facilitating factors-such as leadership commitment, teacher collaboration, and engagement with families-are identified, although challenges are intensified in rural and vulnerable contexts. **Conclusion:** Public school management requires committed pedagogical leadership, specialized training for

administrators and teachers, and an effective link between national regulations and the local conditions of each public school, in order to guarantee the learning and full participation of all students under equitable conditions.

Keywords: Barriers to learning; Educational inclusion; Public schools; School leadership; School management

Introducción

La educación inclusiva ocupa hoy el centro del debate educativo internacional. Desde Salamanca, el derecho de todo estudiante a una educación de calidad en la escuela común ha inspirado reformas en decenas de países, aunque los avances resultan desiguales; transcurridas tres décadas, millones de niños y niñas continúan sin acceso a oportunidades de aprendizaje pertinentes, situación que obliga a repensar los discursos dominantes y rediseñar los sistemas escolares (Ingram y Ainscow, 2025). El análisis comparado de las políticas describe, además, un panorama de observancia parcial, omisión y ofuscación de los compromisos inclusivos entre los niveles internacional, nacional y local (Hardy y Woodcock, 2023). En la misma línea, el enfoque de capacidades advierte que las políticas concentran su acción en el acceso físico y descuidan la libertad, la justicia y el bienestar de la niñez con discapacidad (Nath y Batra, 2025).

En América Latina, ese compromiso global adquirió forma en marcos normativos orientados hacia la atención de la diversidad en la escuela pública, aunque su implementación convive con tensiones propias de la nueva gestión pública. El caso chileno ilustra cómo las políticas de liderazgo escolar construyen versiones coexistentes de la educación inclusiva con programa de apoyo, ambiente escolar, conocimiento profesional y asunto legal que chocan con la lógica gerencial de indicadores y resultados (Valdés et al., 2023). El análisis normativo del mismo país confirma que la legislación privilegia la discapacidad y deja fuera a las altas capacidades, colectivo con garantías normativas todavía incompletas (Carrasco et al., 2026). En el Perú, la revisión del currículo de formación docente de educación física muestra que las competencias inclusivas no alcanzan a la atención específica de la discapacidad (Torres et al., 2023).

Ante este panorama, el liderazgo directivo constituye una palanca decisiva de esa transformación. Una revisión de literatura sobre liderazgo educativo para la inclusión identifica prácticas asociadas con el desarrollo de culturas inclusivas y advierte que la racionalidad de los sistemas escolares condiciona su alcance (Valdés et al., 2026). Los directores concentran, además, la responsabilidad de concretar las políticas en cada escuela; sus actitudes hacia la inclusión, construidas a partir de experiencias, formación y recursos disponibles, determinan la prioridad real que el centro otorga a la atención de la diversidad (Tsirantonaki y Vlachou, 2025). La investigación finlandesa corrobora esa centralidad pues en sistemas descentralizados, el avance de una cultura inclusiva depende de la capacidad de los líderes para interpretar las políticas y movilizar a sus

equipos, pues las reformas progresan con lentitud cuando la dirección no las asume como proyecto propio (Vetoniemi y Kärnä, 2026).

En virtud de ello, las comunidades educativas, sin embargo, todavía reproducen comprensiones divergentes sobre el sentido de incluir. Un estudio con informantes de distintos sectores que abarca a directivos, docentes, familias y estudiantes describe discursos dominantes que conciben la inclusión como medida legal, categoría diagnóstica o riqueza pedagógica, junto con una ruptura percibida entre la legislación y la práctica cotidiana (Sierra et al., 2025). Las percepciones del profesor de primaria confirman esa distancia pues los docentes valoran la educación inclusiva, aunque su formación y su práctica profesional presentan carencias frente al alumno con discapacidad (Díaz y Molina, 2022). En contextos en desarrollo, el liderazgo inclusivo afronta retos adicionales de recursos, formación y gobernanza, lo que demanda modelos situados antes que fórmulas importadas (Opoku, 2022).

De este modo se distingue un escenario que pone al descubierto que en las instituciones educativas públicas de América Latina, los estudiantes con discapacidad y otros colectivos vulnerables acceden a la escuela, pero no participan en igualdad de condiciones en el aprendizaje. La situación ocurre en sistemas con políticas inclusivas vigentes; entre sus causas figuran la débil apropiación directiva de las normas, la formación docente insuficiente, la escasez de recursos y la permanencia de barreras culturales y curriculares. La situación ideal exige escuelas públicas capaces de garantizar el aprendizaje y la participación de toda la diversidad, con directivos que lideren el proceso y docentes preparados. Ante esto, se plantean las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta la gestión escolar pública para lograr una inclusión educativa exitosa?, y ¿qué patrones, diferencias y tendencias caracterizan su respuesta entre 2022 y 2026?

Un estudio en este sentido contribuye a ordenar la producción dispersa sobre un campo donde abundan experiencias locales poco sistematizadas, ofrece a los directivos un panorama verificable de los factores que favorecen o dificultan la inclusión y aporta criterios para el diseño de políticas de formación y acompañamiento pertinentes a los contextos públicos latinoamericanos. Además, se fortalece la investigación educativa regional, pues sistematiza la producción reciente en revistas indexadas y delimita los vacíos que requieren nuevas indagaciones. Es por ello que la presente revisión sistemática tuvo como objetivo analizar los desafíos que enfrenta la gestión escolar pública para lograr una inclusión educativa exitosa en instituciones educativas públicas de América Latina.

Metodología

El estudio asumió un enfoque cualitativo mediante una revisión sistemática de la literatura sobre los desafíos que la inclusión educativa plantea a la gestión escolar pública. Este diseño resulta apropiado cuando el propósito consiste en sintetizar los resultados de investigaciones empíricas dispersas, con énfasis en la identificación de patrones conceptuales y contextuales antes que en el cálculo de efectos agregados. La guía PRISMA (Preferential Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) orientó cada fase del proceso, desde la formulación de la pregunta hasta la presentación de los resultados, porque favorece la claridad, la transparencia y la posibilidad de reproducción por parte de otros investigadores. La rigurosidad del procedimiento buscó reducir los sesgos de selección y de publicación, condiciones indispensables para la credibilidad de las conclusiones de una revisión.

Unido a esto, la pregunta de investigación adoptó la estructura PICO, que delimita población, interés y contexto. La población comprendió estudiantes con discapacidad y otros colectivos en situación de vulnerabilidad, junto con los directivos, docentes y familias de instituciones educativas públicas. El interés abarcó los desafíos que la inclusión educativa plantea a la gestión escolar, con atención al liderazgo directivo, las condiciones institucionales y las prácticas pedagógicas inclusivas. El contexto correspondió a los sistemas educativos públicos de América Latina durante el periodo 2022-2026, sin restricción de nivel educativo, dado que los retos de la inclusión atraviesan la educación inicial, básica y superior. La definición anticipada de la pregunta redujo el riesgo de sesgos de confirmación durante la búsqueda bibliográfica y garantizó que cada estudio seleccionado guardara correspondencia directa con el objetivo declarado.

En lo que respecta a la búsqueda bibliográfica, esta abarcó las bases de datos Scopus y Web of Science, seleccionadas por su cobertura de revistas con arbitraje científico y por la exigencia editorial de visibilidad de las fuentes. Los descriptores combinaron términos en español e inglés mediante operadores booleanos: (inclusión educativa OR educación inclusiva OR inclusive education) AND (gestión escolar OR gestión educativa OR school management OR liderazgo directivo OR school leadership) AND (escuela pública OR institución pública OR public school). La ecuación recuperó registros durante agosto de 2026, con filtros de fecha entre enero de 2022 y agosto de 2026, tipo de documento artículo e idiomas español e inglés. Ambas bases admiten la exportación de registros en formato normalizado, lo que facilitó la depuración, el conteo y el registro documentado de cada fase de la revisión.

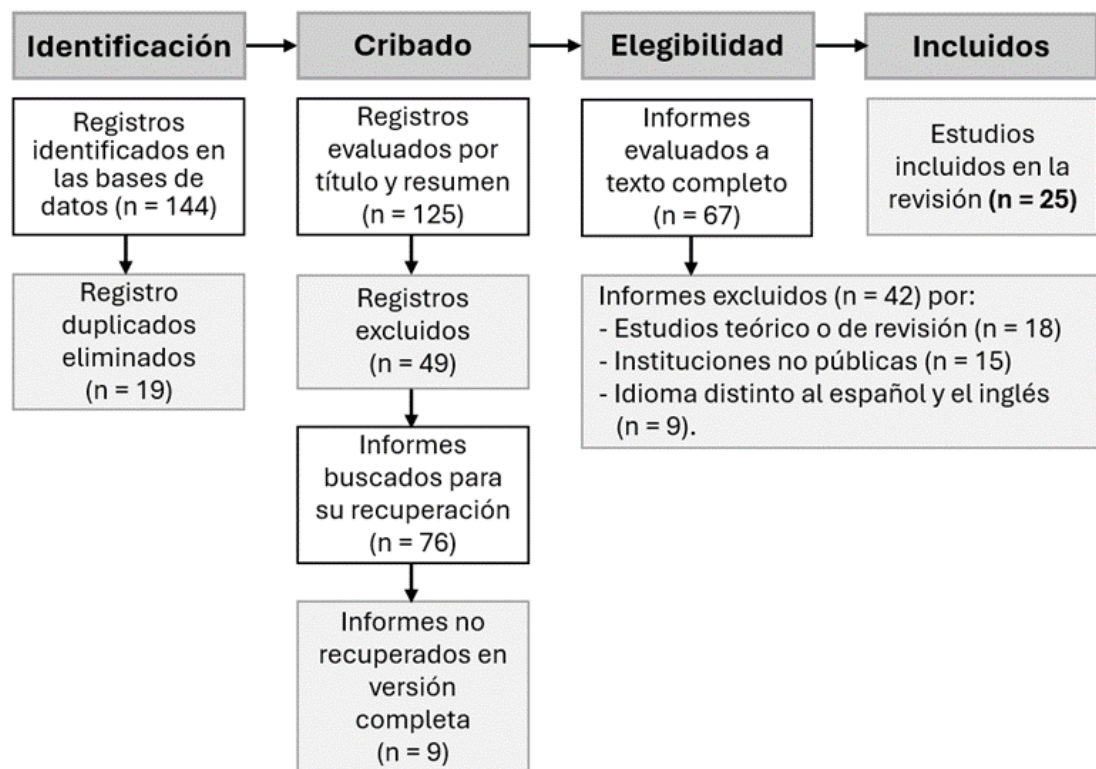
En correspondencia con lo anterior, los criterios de inclusión delimitaron el corpus con precisión. Cada estudio debía constituir una investigación empírica original, con participantes definidos, diseño metodológico y datos derivados de instrumentos, observaciones o pruebas; las revisiones bibliográficas, los estudios teóricos y los análisis

bibliométricos quedaron fuera del conjunto desde la primera lectura. El estudio debía desarrollarse en instituciones educativas públicas de países latinoamericanos, sin restricción del nivel educativo. La publicación debía ubicarse entre 2022 y agosto de 2026 en revistas indexadas en Scopus o Web of Science, con acceso al texto completo y en español o inglés. La correspondencia temática exigía que el trabajo analizara la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, migrantes, indígenas u otros colectivos diversos en relación con la gestión escolar, el liderazgo directivo o las prácticas pedagógicas de la institución.

En contraste, los criterios de exclusión operaron como filtro complementario. El proceso descartó los documentos teóricos, las revisiones de literatura, los metaanálisis y los estudios bibliométricos, porque el propósito de la revisión exige evidencia primaria sobre prácticas y actores escolares. También excluyó los trabajos publicados en revistas sin indexación en las bases de datos declaradas, las investigaciones desarrolladas en instituciones privadas o mixtas sin componente público verificable, los textos en idiomas distintos del español y el inglés, y los artículos sin acceso al texto completo. El procedimiento eliminó, de igual modo, los registros duplicados entre las dos bases de datos antes del tamizaje de títulos y resúmenes. Cada exclusión quedó documentada con su motivo, práctica que asegura la trazabilidad de las decisiones, la verificación de las cantidades y la auditoría del proceso.

En términos del proceso de selección, transcurrió en cuatro fases. La identificación recuperó 144 registros, de los cuales se eliminaron 19 duplicados. En el Cribado se evaluaron por título 125, de los cuales se excluyeron en este proceso 49, quedaron 76 informes para su recuperación. Nueve informes no resultaron accesibles en versión completa, de modo que 67 estudios pasaron a la evaluación de elegibilidad. En esa fase, la lectura completa descartó 42 trabajos: 18 por constituir estudios teóricos o revisiones, 15 por desarrollarse en instituciones no públicas y 9 por razones de idioma. El registro fechado de cada fase permitió reconstruir el proceso y verificar la coherencia de las cantidades que constan en la Figura 1, donde el flujo culmina con 25 investigaciones incluidas.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de los estudios según la guía PRISMA.



La extracción de la información empleó una matriz de sistematización construida para esta revisión, con campos para los datos bibliográficos completos, el país, el objetivo, la institución, los participantes, el diseño metodológico, las variables, los resultados y los retos identificados. Dos lecturas sucesivas y comparadas de cada texto completo permitieron completar la matriz y resolver ambigüedades mediante el contraste con el resumen, el marco teórico y las secciones metodológicas de cada artículo. La matriz construida facilitó la comparación horizontal entre estudios y la identificación de coincidencias y diferencias por país, año, nivel educativo y tipo de institución. El cotejo posterior de los datos bibliográficos en Crossref garantizó la exactitud de los autores, los títulos, los volúmenes, las páginas y los identificadores de objeto digital de la lista final de referencias.

La evaluación de la calidad metodológica atendió a la claridad del objetivo, la coherencia entre diseño y pregunta, la descripción de participantes y contexto, la transparencia del proceso analítico y la correspondencia entre resultados y conclusiones. Ningún estudio recibió un juicio numérico de calidad, decisión coherente con el carácter cualitativo de la síntesis; la evaluación operó, en su lugar, como criterio de pertinencia y de confiabilidad descriptiva para la extracción de datos. Aquellos trabajos con información incompleta sobre la muestra o el contexto conservaron su lugar en el corpus cuando el resto de los criterios resultaba sólido, aunque la matriz registra las ausencias con la expresión no refiere. La claridad descriptiva resultó decisiva para la síntesis comparada,

porque los patrones de la revisión dependen de la fidelidad con que cada estudio reporta su contexto.

Las consideraciones éticas correspondieron a las de una revisión de literatura pues la investigación no intervino en seres humanos y empleó documentos publicados con acceso abierto. La transparencia en el reporte de las decisiones metodológicas permite a otros investigadores repetir la búsqueda y verificar las exclusiones. El manuscrito respeta las normas de citación, no contiene fragmentos copiados de las fuentes y presenta paráfrasis fieles a los resultados declarados por los autores de cada estudio del corpus, identificados con precisión en la Tabla 1 mediante su identificador de objeto digital y su enlace de acceso.

Resultados

La revisión sistemática conformó un corpus de 25 investigaciones empíricas que analizan la inclusión educativa como reto de la gestión escolar pública en América Latina. La Tabla 1 sistematiza los elementos principales de cada estudio como autor y año, país, objetivo, institución y participantes, diseño metodológico, variables abordadas, principales resultados y retos identificados para la gestión. Esta información ofrece un panorama ordenado de la producción reciente, permite comparar los estudios con base en categorías semejantes y sustenta, con resultados verificables, los patrones, diferencias y tendencias. La síntesis respeta lo declarado por cada autor. La distribución del corpus delimita los alcances y las restricciones de las conclusiones de esta revisión.

En cuanto a la distribución temporal y geográfica del corpus, aporta indicios sobre la madurez del campo. Por año de publicación, 7 estudios corresponden al 2023, 7 al 2024, 6 al 2026, 3 al 2022 y 2 al 2025. La continuidad de la producción durante todo el periodo confirma el interés sostenido por el tema. Por país, 10 investigaciones corresponden a Chile, 4 a Colombia, 4 a México, 2 a Ecuador y las restantes a Perú, Costa Rica, República Dominicana y Argentina, junto con un estudio que abarca Colombia, Chile, Perú y España. El predominio chileno responde a la agenda de investigación abierta tras la ley de inclusión escolar; la menor presencia de otras naciones obedece a la publicación de buena parte de su producción local en revistas sin indexación internacional, rasgo que los criterios declarados de esta revisión controlaron.

En lo que concierne a los objetivos de los estudios del corpus, comparten un núcleo común con matices diferenciales. La mayoría busca comprender o describir prácticas, percepciones y condiciones institucionales asociadas con la inclusión educativa en escuelas públicas, con énfasis en el liderazgo directivo, las prácticas docentes y las actitudes frente a la diversidad. Un grupo menor adopta propósitos evaluativos al valorar la preparación organizacional para sistemas de apoyo, medir percepciones de valores inclusivos o comparar la implementación de políticas ministeriales. Los objetivos también varían según el colectivo atendido con estudiantes con discapacidad, niños

migrantes, estudiantes indígenas y, en dos casos, alumnos con altas capacidades. Esa variedad indica que el concepto de inclusión ha ampliado su alcance hacia una comprensión de la diversidad en múltiples dimensiones, aunque la discapacidad continúa como eje prioritario de la investigación regional.

Respecto a las instituciones y participantes del corpus, estas delimitan el alcance de la evidencia. Las investigaciones transcurren en escuelas primarias y secundarias públicas, escuelas rurales, jardines infantiles, Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y universidades públicas, lo que confirma la vigencia del reto en todos los niveles del sistema educativo público. Los participantes abarcan directivos, docentes, estudiantes, familias y especialistas, con muestras que oscilan entre 6 directoras y más de 3000 personas en el estudio de mayor escala. Predominan los diseños con docentes y directivos como informantes principales, aunque varios trabajos también incorporan la voz de estudiantes y familias. La escala responde al diseño metodológico donde los estudios de caso profundizan en pocas escuelas y los estudios cuantitativos alcanzan cobertura amplia en contextos urbanos y rurales, con predominio de instituciones públicas vulnerables.

Por otro lado, los diseños metodológicos muestran un predominio cualitativo notable. En 18 estudios se emplean aproximaciones cualitativas —estudios de caso, etnografías, diseños fenomenológicos y entrevistas en profundidad—, en 5 trabajos se opta por estrategias cuantitativas con cuestionarios y escalas, y en 3 se combinan encuestas con entrevistas en enfoques mixtos. La etnografía aparece con fuerza en las investigaciones sobre migración e interculturalidad, porque capta las prácticas cotidianas que los instrumentos estandarizados no registran. Los estudios cuantitativos aportan, por su parte, mediciones de actitudes, valores y disposición organizacional en muestras amplias. Ese equilibrio metodológico enriquece la síntesis, porque cada aproximación compensa las restricciones de la otra pues los diseños cualitativos profundizan en procesos locales y los cuantitativos describen tendencias de mayor alcance. El conjunto, privilegia la comprensión situada de la inclusión antes que la generalización estadística, rasgo que la discusión valora con detalle.

En otra dimensión de análisis, las variables y temas abordados describen un mapa conceptual amplio. El liderazgo directivo y la gestión escolar constituyen el eje transversal del corpus, acompañado por las prácticas pedagógicas, las actitudes y creencias docentes, las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y la implementación de políticas públicas. La cultura escolar inclusiva y los valores ocupan a los estudios chilenos y colombianos; la migración y la interculturalidad concentran la atención de investigaciones chilenas, mexicanas y argentinas; la discapacidad organiza los trabajos sobre co-docencia, representaciones y apoyo familiar enmarcados en el Programa de Integración Escolar (PIE) chileno. Los estudios combinan, con frecuencia, dos o más de estas dimensiones

en un mismo diseño, lo que confirma la naturaleza sistémica y multidimensional del reto inclusivo en la escuela pública.

En línea con lo mencionado, los resultados coinciden en que existe una distancia entre las políticas inclusivas vigentes y las condiciones reales de su implementación en las escuelas públicas. Los directivos declaran compromiso con la inclusión, aunque su práctica cotidiana migra hacia lo administrativo por la presión de resultados; la formación docente en educación inclusiva resulta insuficiente; los recursos y apoyos técnicos llegan de forma irregular; y las barreras culturales, curriculares y lingüísticas perduran en las aulas y comunidades. Como contrapeso, los estudios identifican facilitadores como el compromiso directivo con enfoques pedagógicos, la colaboración entre docentes, el trabajo con familias y la valoración positiva de la diversidad en contextos rurales e interculturales, condiciones que delimitan pistas para la acción directiva.

Con igual relevancia, los retos identificados por los estudios completan el diagnóstico y anticipan las líneas de la discusión. Para la gestión escolar pública, las prioridades consisten en profesionalizar el liderazgo directivo, asegurar formación docente continua en atención a la diversidad, dotar de protocolos y recursos verificables a las escuelas, enlazar las normas nacionales con las condiciones locales, equilibrar la rendición de cuentas con la autonomía pedagógica y construir culturas escolares acogedoras frente a la discriminación naturalizada. Los retos se intensifican en contextos rurales y de alta vulnerabilidad, donde la escasez de recursos convive con nuevas violencias y con políticas centralizadas sin pertinencia territorial. Estos retos atraviesan los niveles educativos y los países del corpus con notable regularidad, lo que otorga solidez al diagnóstico y respalda la pertinencia de las recomendaciones finales del estudio.

Tabla 1. *Síntesis de los estudios incluidos en la revisión sistemática que abordan la inclusión educativa como reto de la gestión escolar pública en América Latina.*

ID	Autor (año) / País	Objetivo	Institución y participantes	Diseño	Variables y temas	Principales resultados	Retos para la gestión
1	Buratovich (2026) / Argentina y Chile	Reconstruir trayectorias migratorias-educativas de estudiantes venezolanos.	Escuelas primarias de Buenos Aires y Santiago, estudiantes migrantes venezolanos.	Cualitativo, casos múltiples con entrevistas en profundidad.	Acceso, permanencia, experiencias y representaciones sociales.	Cuatro núcleos temáticos. La escuela actúa como punto de amortiguación de la experiencia migratoria.	Ajenidad ante el contexto receptor, discontinuidades entre sistemas.
2	Cruz et al. (2026) / Colombia	Analizar barreras y posibilidades de la educación inclusiva rural en Boyacá.	Escuelas rurales; docentes, directivos y estudiantes.	Cualitativo; observaciones y entrevistas.	Barreras para estudiantes con NEE, ruralidad.	Distancia crítica entre enfoque regulatorio y práctica, desigualdades territoriales profundizadas.	Políticas centralizadas sin pertinencia rural.
3	Licon y Páez (2026) / México	Examinar la respuesta escolar a estudiantes migrantes en frontera norte.	Primaria de Tijuana con apoyo binacional, comunidad escolar.	Etnográfico, observación participante y entrevistas.	Interculturalidad, migración internacional, prácticas docentes.	Prácticas interculturales emergentes opacadas por tendencias asimilacionistas y prejuicios.	Pedagogía descontextualizada, desigualdades estructurales.
4	López y Bastiani (2026) / México	Valorar la inclusión de saberes comunitarios en la educación superior.	Dos universidades públicas de Chiapas, 349 estudiantes y 29 docentes.	Cuantitativo exploratorio, encuesta y análisis documental.	Interculturalidad, formación docente, planes de estudio.	Discurso favorable a la diversidad sin acciones concretas en aulas, escasa formación intercultural.	Transversalización curricular pendiente.

ID	Autor (año) / País	Objetivo	Institución y participantes	Diseño	Variables y temas	Principales resultados	Retos para la gestión
5	Pérez et al. (2026) / México	Identificar factores de acceso y permanencia de menores migrantes.	Primaria de Monterrey; nueve docentes, directivos y familias.	Cualitativo, entrevistas semiestructuradas.	Factores académicos, económicos, legales, sociales y culturales.	Falta de protocolos y capacitación docente, apertura institucional favorecedora.	Permanencia como reto estructural, coordinación de políticas.
6	Poblete et al. (2026) / Chile	Explorar la apropiación de políticas ministeriales de migración escolar.	Escuelas con alta matrícula migrante, cinco directivos y 14 líderes escolares.	Cualitativo descriptivo, entrevistas y taller.	Implementación de políticas, liderazgo pedagógico.	Conocimiento limitado de políticas, liderazgo desplazado hacia lo administrativo, apropiación débil.	Escasa difusión ministerial, gestión voluntarista.
7	Mendieta et al. (2025) / Colombia	Develar actitudes discriminatorias en una institución pública.	Institución Educativa Departamental del Magdalena, comunidad educativa.	Etnográfico.	Diversidad, discriminación, convivencia escolar.	Homofobia y xenofobia naturalizadas bajo el rótulo de acoso, ausencia de abordaje curricular.	Reconocimiento de la diversidad en sus múltiples dimensiones.
8	Valdés y Jiménez (2025) / Chile	Comprender el liderazgo directivo en escuelas con orientación inclusiva.	Escuelas de cinco regiones, 1131 profesionales, 2314 familias y seis directores.	Mixto, cuestionario de liderazgo inclusivo y entrevistas.	Liderazgo inclusivo, cultura escolar, racionalidad del sistema.	Prácticas centradas en flexibilización curricular, cultura participativa relegada por presión de resultados.	Tensión entre cobertura curricular y transformación cultural.
9	D'Angelo y Singal (2024) / República Dominicana	Examinar percepciones y prácticas docentes hacia la diversidad.	Dos escuelas públicas, docentes observados y entrevistados.	Etnográfico, observaciones y entrevistas.	Apoyo pedagógico, discapacidad, sobreadad.	Acceso limitado a apoyo de calidad, percepciones docentes condicionan el compromiso.	Formación docente y políticas específicas.

ID	Autor (año) / País	Objetivo	Institución y participantes	Diseño	Variables y temas	Principales resultados	Retos para la gestión
10	Ferrada y Otárola (2024) / Chile	Caracterizar la comprensión de inclusión en docentes públicos.	180 docentes de establecimientos públicos de Valparaíso y Región Metropolitana.	Cuantitativo, cuestionario.	Concepciones de inclusión y exclusión escolar.	Predominan criterios de rendimiento y conducta sobre el modelo normativo inclusivo.	Noción equívoca de inclusión, formación inicial.
11	González et al. (2024) / Chile	Examinar percepciones de valores para una cultura inclusiva.	Dos escuelas públicas vulnerables, 200 miembros de la comunidad.	Cuantitativo, cuestionario.	Igualdad, respeto, cooperación, participación.	Diferencias significativas entre actores, escuela rural con aspectos más desarrollados.	Resignificar valores que operan como barreras.
12	Jaramillo y Córdova (2024) / Chile	Comprender la inclusión de niños haitianos en educación inicial.	Jardín infantil, educadoras y técnicos en párvulos.	Cualitativo, estudio de caso con entrevistas.	Prácticas inclusivas, diversificación curricular, barreras lingüísticas.	Ausencia de prácticas inclusivas del establecimiento, barreras curriculares y lingüísticas.	Políticas sin calidad participativa.
13	Lara et al. (2024) / Colombia	Analizar la gestión directiva rural tras el Acuerdo de Paz.	Directivos docentes rurales de siete departamentos.	Fenomenológico, entrevistas y grupos focales.	Gestión territorial, paz, nuevas violencias.	Gestión transformada hacia la construcción de paz, obstáculos presupuestales.	Acompañamiento estatal insuficiente.
14	Muñoz et al. (2024) / Colombia, Chile, Perú y España	Identificar facilitadores y barreras para la inclusión en educación física.	362 estudiantes con discapacidad de cuatro países.	Exploratorio correlacional, cuestionario.	Participación física, facilitadores sociales, barreras.	72.7 % practica actividad física escolar, facilitadores principales: familias y amistades.	Barreras asociadas a la discapacidad y a accidentes.
15	Suárez et al. (2024) / Ecuador	Analizar la atención de estudiantes con	Sistema educativo nacional, docentes y personal especializado.	Mixto, análisis documental y encuesta.	Altas capacidades, recursos de aprendizaje,	Políticas con implementación deficiente, programas	Formación docente e infraestructura insuficientes.

ID	Autor (año) / País	Objetivo	Institución y participantes	Diseño	Variables y temas	Principales resultados	Retos para la gestión
		altas capacidades.			política ministerial.	recreativos sin desarrollo del talento.	
16	Cárdenas et al. (2023) / Chile	Comprender la agencia docente para la inclusión en pandemia.	Escuela en contexto de inequidad social, docentes.	Mixto paralelo, cuestionario y entrevista grupal.	Agencia docente, enseñanza remota, vínculo emocional.	Cambios entre pares sin apoyo institucional, confianza y contención emocional.	Organización institucional ausente en contextos de crisis.
17	Chen et al. (2023) / Costa Rica	Describir el perfil personal y profesional de directores.	Seis directoras de escuelas primarias públicas.	Cualitativo, casos múltiples con entrevistas en profundidad.	Formación directiva, vocación, valores, estabilidad laboral.	Perfil con dos áreas, escasa profesionalización directiva por limitaciones del sistema.	Desarrollo profesional directivo en inclusión.
18	Fardella et al. (2023) / Chile	Caracterizar iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables.	Escuelas públicas vulnerables, ocho etnografías educativas.	Cualitativo, etnografía.	Autonomía escolar, reconocimiento, redistribución del poder.	Iniciativas autónomas orientadas por reconocimiento, redistribución y reciprocidad.	Límites organizativos de la nueva gestión pública.
19	Larrazabal et al. (2023) / Chile	Analizar la co-docencia e inclusión en aulas regulares.	Seis escuelas públicas, duplas co-docentes.	Etnográfico, notas de campo y grupos de discusión.	Co-docencia, diversidad funcional, prioridades escolares.	Inclusión materializada según negociaciones subjetivas de cada dupla.	Factores financieros y administrativos del sistema.
20	Maquera et al. (2023) / Perú	Interpretar prácticas de liderazgo en territorios de diversidad cultural.	Alta dirección de UGEL de Puno, directores entrevistados.	Cualitativo hermenéutico, entrevistas y análisis de contenido.	Liderazgo, diversidad cultural aimara y quechua.	Liderazgo individual y mediador, prácticas condicionadas por el territorio.	Gestión intercultural en redes escolares rurales.

ID	Autor (año) / País	Objetivo	Institución y participantes	Diseño	Variables y temas	Principales resultados	Retos para la gestión
21	Meléndez et al. (2023) / México	Examinar la percepción docente sobre la inclusión de estudiantes indígenas.	70 docentes de educación básica pública de Chihuahua.	Fenomenológico, cuestionario, entrevista y grupo focal.	Comunicación, contenidos, socialización, formación.	Dificultades pedagógicas e institucionales, estereotipos persistentes.	Formación docente y pertinencia cultural.
22	Rojas et al. (2023) / Chile	Evaluar la preparación organizacional para sistemas de apoyo.	54 establecimientos públicos, 178 directivos y profesionales.	Cuantitativo, escalas de disposición organizacional.	Sistemas de apoyo multinivel, capacidad de cambio.	Alto compromiso directivo con baja capacidad de concreción.	Habilitación técnica y apoyo comunitario.
23	Gómez y Sepúlveda (2022) / Chile	Describir desafíos del liderazgo escolar ante estudiantes migrantes.	Escuela municipal con alta población migrante, comunidad educativa.	Cualitativo, caso único con entrevistas y grupo focal.	Liderazgo escolar, migración, protocolos.	Oportunidades de acceso con lineamientos directivos débiles, liderazgo fragmentado.	Monitoreo y seguimiento institucional.
24	Pallares y Martín (2022) / Colombia	Explorar representaciones docentes sobre discapacidad e inclusión.	40 docentes de un colegio distrital de Bogotá.	Interpretativo, categorías de representaciones sociales.	Discapacidad intelectual, rol docente, aula regular.	Aceptación de ideales inclusivos con contraste en prácticas cotidianas.	Atención diferenciada continua, capacitación pendiente.
25	Ponce (2022) / Ecuador	Conocer el funcionamiento de premisas de atención a la diversidad.	Unidad educativa amazónica, docentes, familias y estudiantes.	Fenomenológico, observación y encuentros dialógicos.	Inclusión, interculturalidad, saberes locales.	Práctica enmarcada en concepciones normativas que ignora realidades locales.	Marginalidad reafirmada en el aula.

Discusión

A partir de la sistematización de los estudios que formaron partes de corpus se pudo constatar la distancia entre las políticas inclusivas y su implementación efectiva en las escuelas públicas latinoamericanas, documentado a profundidad por las investigaciones realizadas en Chile y en México. La coincidencia con otras investigaciones resulta notable. En Eswatini, [Thwala \(2026\)](#) analiza dos décadas de política educativa e identifica una brecha persistente entre las intenciones normativas y la práctica de aula, con barreras de recursos, formación y gobernanza que recuerdan a las latinoamericanas. [Thapaliya \(2024\)](#) examina la política nepalí, corrobora ese diagnóstico y añade una advertencia sobre la retórica oficial, porque los documentos gubernamentales construyen significados de la discapacidad que contradicen la realidad escolar. En México, [Mendoza \(2025\)](#) estudia la red de apoyo para la educación inclusiva y encuentra avances institucionales reales, aunque dependientes de la coordinación entre actores y del financiamiento sostenido.

Asimismo, se apreció el liderazgo directivo como facilitador decisivo, aunque tensionado por la racionalidad administrativa del sistema. La correspondencia con estudios internacionales resulta amplia. [Valdés y Gómez \(2023\)](#) investigan el liderazgo de culturas inclusivas en Chile y comprueban que el compromiso del equipo directivo con un enfoque pedagógico marca la diferencia entre escuelas, aunque las barreras burocráticas operan con independencia del nivel de desarrollo inclusivo alcanzado. [Arroyo et al. \(2025\)](#) matizan ese optimismo con un estudio multi-sitio entre directores chilenos, porque los participantes describen una escolarización sin transformación real donde los estudiantes con discapacidad acceden al aula común y permanecen al margen de la participación plena. Ambas investigaciones coinciden con el corpus en que el liderazgo importa, y discrepan del entusiasmo normativo al comprobar que la presión por los resultados desplaza la transformación cultural.

De igual modo se destaca la insuficiencia de la formación docente como condición del reto inclusivo, patrón que el corpus documenta en todos los países analizados. Las investigaciones foráneas respaldan esa lectura. En España, [Latorre et al. \(2024\)](#) encuestan a 454 docentes y demuestran que las barreras percibidas con formación, recursos y tiempo guardan relación con actitudes que favorecen o frenan la transformación escolar. [Muhammad \(2025\)](#) valida la escala de actitudes hacia la educación inclusiva con 455 docentes en formación, aporta un instrumento confiable para contextos de habla hispana y recuerda la necesidad de información local precisa. En Kosovo, [Koliqi y Zabeli \(2022\)](#) encuestan a 499 docentes del sistema público preuniversitario y encuentran actitudes positivas condicionadas por la formación y la autoeficacia, resultado que replica el patrón latinoamericano.

Por otra parte, se sitúa en las creencias y actitudes del profesor el destino real de la inclusión, pues el corpus muestra concepciones que oscilan entre el ideal proclamado y

la práctica escolar selectiva. La evidencia internacional acompaña esa conclusión. En Bogotá, [Marulanda y Collazos \(2025\)](#) encuestan a 249 docentes y desarrollan grupos focales; comprueban que la formación previa en inclusión y el contacto con alumnos con discapacidad determinan creencias favorables hacia su atención en la escuela común. En España, [Solís y Real \(2023\)](#) encuentran 99 docentes de secundaria con actitudes favorables en lo declarativo, aunque existen reservas sobre el rendimiento y la sobrecarga, ambivalencia que reproduce la distancia entre discursos y prácticas del corpus. Ambos estudios coinciden con la revisión en que las actitudes constituyen un campo de intervención prioritario.

Con igual relevancia se vincula la cultura escolar y la relación con las familias con la calidad de la respuesta inclusiva, aspecto que varios estudios del corpus abordan desde los valores y la participación. [Choi et al. \(2025\)](#) analizan datos del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y confirman esa asociación donde el clima escolar inclusivo incrementa el sentido de pertenencia de los estudiantes inmigrantes, efecto que trasciende las políticas formales. [Lago y Elvstrand \(2026\)](#) entrevistan a 21 familias suecas y corroboran la centralidad del apoyo pues para los padres de niños con discapacidad, la ayuda institucional resulta decisiva e insuficiente a la vez. En Chile, [Peña y Schöngut \(2026\)](#) analizan narrativas de cuidadores dentro del Programa de Integración Escolar y describen escuelas de alta fricción o de apoyo activo, contrastes que reproducen la diversidad del corpus.

En otro aspecto se muestra que las prácticas pedagógicas constituyen el punto de contacto entre la gestión y la inclusión, con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como referente recurrente del corpus y de la literatura. [Ewe y Galvin \(2023\)](#) examinan ese enfoque en Europa y advierten que la investigación se concentra en la educación superior y que la escolarización obligatoria requiere más evidencia de aplicación. [Sala et al. \(2024\)](#) estudian docentes españoles en formación y añaden un matiz pues la autoeficacia hacia la inclusión predice la disposición a implementar el Diseño Universal, de modo que las políticas de formación debieran fortalecer esa competencia. Ambos trabajos coinciden con el corpus en que la transformación del aula exige acompañamiento sostenido, y discrepan de las soluciones normativas que presumen que publicar guías basta para cambiar la enseñanza.

En otro orden de ideas, se identifica la co-docencia y el uso de evidencias como estrategias de gestión inclusiva, presentes en los estudios chilenos. [Maldonado et al. \(2025\)](#) investigan las interacciones pedagógicas en aulas chilenas con duplas co-docentes y aportan un resultado crítico donde el docente regular predomina sobre el de educación especial, lo que debilita el valor agregado del modelo y exige redefinir los roles dentro de la planificación escolar. [Villaruel y Gallardo \(2024\)](#) examinan la gestión educativa basada en evidencias con 38 directivos chilenos y complementan ese panorama, porque comprueban que los equipos valoran los datos internos y externos,

aunque muestran debilidades en sistematización y uso en decisiones pedagógicas. Ambas investigaciones coinciden con la revisión en que las estrategias inclusivas requieren capacidad directiva y discrepan del supuesto de que su adopción formal garantiza resultados para la diversidad.

No menos importante se acentúa la intensificación de los retos inclusivos en contextos rurales y vulnerables, condición que los estudios colombianos, mexicanos y peruanos del corpus describen con detalle. La literatura internacional acompaña esa constatación. En Australia, [Brown \(2022\)](#) revisa la investigación sobre escuelas rurales y estudiantes refugiados, y demuestra que esas instituciones asumen funciones comunitarias que exceden su mandato pedagógico y requieren políticas específicas de apoyo. En Trinidad y Tobago, [Parey \(2026\)](#) indaga junto a 22 estudiantes con discapacidad y sus familias, y acuña la noción de inclusión educada donde la escuela reconoce la diversidad y evita el cambio estructural, patrón análogo a la escolarización sin transformación del corpus. Ambos estudios coinciden en que la vulnerabilidad territorial multiplica las barreras y discrepan de las lecturas que atribuyen el problema a actitudes individuales.

Conclusiones

A partir de la revisión sistemática realizada se puede afirmar que la inclusión educativa constituye un reto de la gestión escolar pública latinoamericana, antes que un asunto de buena voluntad individual. El objetivo planteado encuentra respuesta en un diagnóstico convergente en la distancia entre las políticas adoptadas y su implementación, el liderazgo directivo desplazado hacia lo administrativo por la presión de resultados, la formación docente insuficiente en atención a la diversidad, la irregularidad de los recursos y apoyos, y las barreras culturales, curriculares y territoriales. La contribución del estudio consiste en ordenar esa producción dispersa en revistas indexadas, sistematizarla mediante categorías comparables y ofrecer a directivos, formuladores de política e investigadores un mapa verificable del estado del conocimiento regional.

En sintonía con lo anterior, el estado actual del conocimiento indica que el liderazgo pedagógico comprometido, la colaboración docente, el trabajo con familias y la valoración de la diversidad operan como facilitadores verificados de la inclusión; aún falta investigar la eficacia de los programas de formación directiva, los efectos de la co-docencia y la intersección de la discapacidad con la ruralidad y la migración. La investigación educativa debe avanzar hacia diseños longitudinales y mixtos que midan el impacto de las prácticas inclusivas sobre los aprendizajes, con atención a los contextos indígenas y rurales poco estudiados. Las recomendaciones apuntan a profesionalizar la función directiva, garantizar formación docente continua en inclusión, dotar de protocolos y recursos verificables a las escuelas públicas y enlazar la rendición de

cuentas con la autonomía pedagógica, condiciones sin las cuales la escuela común no garantizará la participación plena de la diversidad.

Acerca de

Contribución de los autores: La autora contribuyó a la conceptualización del estudio, el desarrollo metodológico, el análisis y la interpretación de los datos, la redacción del manuscrito y la revisión crítica de su contenido intelectual, y aprobó la versión final para su publicación.

Financiamiento: La autora declara que no recibió financiamiento externo para esta investigación.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: La naturaleza de la investigación, consistente en una revisión de literatura publicada con acceso abierto, no requirió certificación de un comité de ética.

Historia del artículo: Artículo recibido 20 de agosto 2026 | Aceptado 22 de septiembre 2026 | Publicado 23 de octubre 2026

Cómo citar:

Arellano Baldoceda, D. (2026). La inclusión educativa como reto en la gestión escolar pública: una revisión sistemática latinoamericana. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(44).
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1331>

Referencias

- Arroyo, F., Campos, K., Duarte, C., Mansilla, L. y Hodge, S. R.** (2025). Chilean school principals' perspectives on inclusion: A multi-site case study. *International Journal of Inclusive Education*, 30(10), 2690-2705.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2573000>
- Brown, J. L.** (2022). Educating in the context of 'Dispersal': Rural schools and refugee-background students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1968-1982.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2041112>
- Buratovich, P. L.** (2026). Trayectorias migratorias-educativas de estudiantes venezolanos/as en Argentina y Chile. *Educación y Humanismo*, 28(50), 1-23.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.28.50.8710>
- Cárdenas, C. A., Herrera, C. M., Fuentes, J. y Torres, H.** (2023). "El contexto te lo requiere": Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile. *Psicoperspectivas*, 22(2).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue2-fulltext-2887>

- Carrasco, M., Lazzaro, M. y Rossi, P. (2026).** Inclusión educativa en Chile: análisis normativo de la alta capacidad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 63(1), 11. <https://doi.org/10.7764/PEL.63.1.2026.3>
- Chen, E., García, J. A. y Ruiz, W. (2023).** Educational Management for Inclusion: Personal and Professional Profiles of Costa Rican Elementary School Principals. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
- Choi, S., Mao, X. y Park, S. (2025).** Promoting school belonging for immigrant students: The interplay of inclusive school climate and multicultural education. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(4), 522-542. <https://doi.org/10.1080/09243453.2025.2492012>
- Cruz, N. J., Menéndez, D. y Rodríguez, A. (2026).** Educación inclusiva y ruralidad en Colombia: barreras y posibilidades. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 28, 1-19. <https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.especial.e07.7893>
- D'Angelo, S. y Singal, N. (2024).** Inclusive education in the Dominican Republic: Teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. *Frontiers in Education*, 9, 1387110. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110>
- Díaz, Y. y Molina, J. (2022).** The right to inclusive quality education: Primary school teachers' perceptions based on the EPREPADI-1 scale. *Sustainability*, 14(9), 5063. <https://doi.org/10.3390/su14095063>
- Ewe, L. y Galvin, T. (2023).** Universal Design for Learning across formal school structures in Europe: A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Fardella, C., Baleriola, E., Valdés, R. y Jiménez, F. (2023).** Iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables: notas para la nueva gestión pública. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 126-147. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14198>
- Ferrada, R. y Otárola, F. (2024).** Inclusión y exclusión en la escuela: Análisis de los calificativos usados por docentes para evaluar la cualidad de inclusión de sus estudiantes. *Perfiles Educativos*, 46(186), 8-24. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61755>
- Gómez, S. A. y Sepúlveda, R. A. (2022).** Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2501>
- González, I., Pérez, C. y Díaz, A. M. (2024).** Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 347-369. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17224>
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2023).** Inclusive education policies: Objects of observance, omission, and obfuscation: Ten years on. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3234-3252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697>
- Ingram, R. y Ainscow, M. (2025).** Three decades on from Salamanca: It's time to think differently about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2594156>

Jaramillo, C. y Córdova, M. J. (2024). Inclusión educativa de niños y niñas migrantes haitianos. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 101-117. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100101>

Koliqi, D. y Zabeli, N. (2022). Variables affecting the attitudes of teachers' towards inclusive education in Kosovo. *Cogent Education*, 9(1), 2143629. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2143629>

Lago, L. y Elvstrand, H. (2026). Parents' accounts of (missing) support: How social support shapes school participation for children with disabilities. *Frontiers in Education*, 11, 1835399. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1835399>

Lara, L. M., Cuesta, O. J., Cabra, F., González, C. I. y Castro, Y. (2024). Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61174>

Larrazabal, S., Palacios, R. y Berwart, R. (2023). Co-teaching and inclusion in schools: opportunities and limits of a unique model for diverse contexts. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 263-278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200263>

Latorre, C., Rivera, P. y Liesa, M. (2024). Perceived barriers and needs of teachers in inclusive schools and their relationship with transformation processes. *International Journal of Inclusive Education*, 29(13), 2291-2307. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2343061>

Licon, J. L. y Páez, J. (2026). Escuela e interculturalidad: estudiantes migrantes internacionales en la frontera México-Estados Unidos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 28, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.e06.7078>

López, M. M. y Bastiani, J. (2026). Inclusión de conocimientos comunitarios en educación superior en Chiapas en estudiantado y profesorado. *Revista Colombiana de Educación*, (99), e22025. <https://doi.org/10.17227/rce.num99-22025>

Maldonado, C., Guerra, P., Faúndez, M. P., Cuadros, O., Lizama, C. y Moreno, D. (2025). Pedagogical interactions between co-teachers and primary school students during co-teaching in Chilean classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 30(11), 3241-3258. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2584604>

Maquera, Y. A., Bermejo, L. Y. y Bermejo, S. (2023). Autopercepción de las prácticas de liderazgo directivo-educativo en territorios de diversidad cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e08.4215>

Marulanda, E. y Collazos, J. (2025). Creencias sobre el estudiantado con discapacidad y el papel del docente en una muestra de maestros de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20750. <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20750>

Meléndez, P., Carrera, C., Madrigal, J. y Lara, Y. I. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: Percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 105-125. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124>

Mendieta, W. J., Sánchez, I. M. y González, L. A. (2025). La "diversidad de diversidades" en el aula: Un reto para las escuelas del siglo XXI. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 325-344. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052025000200325>

- Mendoza, M. E.** (2025). The network of support for inclusive transition education implementation in México. *Policy Studies*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01442872.2025.2555814>
- Muhammad, A. E.** (2025). Validating the Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education scale: A psychometric study with pre-service teachers. *British Journal of Special Education*, 52(4), 523-538. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70041>
- Muñoz, F. I., Camargo, D. A., Grassi, M., Torres, L., Martínez, A. y Herrera, F.** (2024). Facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física en Colombia, Chile, España y Perú. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (158), 34-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/4\).158.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.04)
- Nath, A. y Batra, R.** (2025). The capabilities approach to education of disabled children: Reimagining policy framework for inclusive education in India. *International Journal of Inclusive Education*, 30(7), 1262-1281. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2529450>
- Opoku, M. P.** (2022). Inclusive school leadership in developing context: What are the levers of change? *Journal of Research on Leadership Education*, 18(3), 378-403. <https://doi.org/10.1177/19427751221087731>
- Pallares, S. P. y Martín, E.** (2022). Representations of teachers on the inclusion in the regular classroom of students with intellectual disabilities. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 291-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Parey, B.** (2026). Barriers to inclusion among students with disabilities at primary and secondary schools in Trinidad: a qualitative enquiry. *International Journal of Inclusive Education*, 30(12), 3945–3959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2614717>
- Peña, M. y Schöngut, N.** (2026). Friction metanarratives: Caregivers of children with disabilities who attend School Integration Programmes in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2719906>
- Pérez, V., Bedoya, Y. y Aliaga, F. A.** (2026). Factores de acceso y permanencia de menores migrantes en el sistema educativo mexicano. *Discursos desde una escuela en Monterrey. Educación y Humanismo*, 28(50), 1-28. <https://doi.org/10.17081/eduhum.28.50.8704>
- Poblete, R., Jiménez, F. y Valdés, R.** (2026). Gestión escolar e inclusión de estudiantes migrantes: tensiones y desafíos en la implementación de políticas educativas. *Educación y Humanismo*, 28(50), 1-23. <https://doi.org/10.17081/eduhum.28.50.8331>
- Ponce, I. E.** (2022). Análisis de la práctica docente para la educación inclusiva e intercultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.iim>
- Rojas, R., Prosser, G. y Aranguren, S.** (2023). Preparación organizacional para implementar sistemas de apoyo en múltiples niveles en salud mental escolar. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue1-fulltext-2829>

- Sala, I., Mumbardó, C. y Adam, A. L. (2024).** Moving towards preservice teachers' implementation of universal design for learning: The central role of self-efficacy. *Teachers and Teaching*, 31(5), 800-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308900>
- Sierra, S., Crestar, I., Fernández, I. y Parrilla, Á. (2025).** Theory is inclusive, practice is integrative? Discourses on inclusion in the education community. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(1), 209-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12720>
- Solís, P. y Real, S. (2023).** Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 267-286. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>
- Suárez, N., Gómez, V., Heredia, S. A. y Cáceres, M. L. (2024).** Education for the gifted in Ecuador: Analysis from the perspective of learning resources. *Cogent Education*, 11(1), 2398656. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2398656>
- Thapaliya, M. (2024).** Inclusive and special education policy in Nepal: Reality, rhetoric and contradiction. *International Journal of Disability, Development and Education*, 72(2), 374-390. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2337167>
- Thwala, S. K. (2026).** From policy to practice: Eswatini perspective on the implementation of inclusive education policy. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2632186>
- Torres, L. E., Granados, J. C., Torres, E. J., Bustamante, D. y Hernández, B. (2023).** Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. *Retos*, 47, 962-968. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493>
- Tsirantonaki, S. y Vlachou, A. (2025).** School principal's attitudes towards inclusive education: Systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 30(7), 1446-1463. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2541276>
- Valdés, R. y Gómez, I. (2023).** Barriers and facilitators for leading the development of inclusive school cultures in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 29(6), 884-900. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241861>
- Valdés, R. y Jiménez, F. (2025).** Liderazgo escolar inclusivo en escuelas chilenas: Un estudio con enfoque mixto. *Educação & Sociedade*, 46, e293607. <https://doi.org/10.1590/es.293607>
- Valdés, R., Améstica, J. M. y Coronado, C. (2026).** Educational leadership for inclusive education: A systematic literature review. *Cogent Education*, 13(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2666707>
- Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023).** Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- Vetoniemi, J. y Kärnä, E. (2026).** Fostering inclusive excellence: School leaders' perceptions of leadership and developing an inclusive school culture in Finland. *European Journal of Education*, 61(3), 1-16. <https://doi.org/10.1111/ejed.70719>

Villarroel, V. y Gallardo, C. (2024). Gestión educativa basada en evidencias para la mejora escolar. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 319-341. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200319>



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).