

Gestión Educativa y Educación Inclusiva en Latinoamérica: Análisis Sistemático

Educational Management and Inclusive Education in Latin America: A Systematic Analysis

Gestão Educativa e Educação Inclusiva na América Latina: Análise Sistemática

Graciela Maribel Villanueva Candiotti 
gvillanuevac10@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Berta Amelia Salazar Balarezo 
bsalazarb@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Condeso Camizan Selman Dennis 
scondeso@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Walter Társilio Pilar Bueno 
wpilar@continental.edu.pe
Universidad Continental – Lima, Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.241>

Artículo recibido 7 de mayo 2025 | Aceptado 23 de junio 2025 | Publicado 1 de julio 2025

Resumen

Palabras clave:

Gestión educativa;
Educación inclusiva;
Liderazgo transformacional;
Capacitación docente;
Innovación pedagógica

La gestión educativa es clave para lograr una educación básica inclusiva, a través de tres dimensiones fundamentales: liderazgo transformacional directivo, formación continua docente en prácticas inclusivas e innovación pedagógica adaptada a la diversidad estudiantil. Esta revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la influencia específica de dichas dimensiones en la implementación de prácticas inclusivas en instituciones de educación básica de América Latina, entendiendo "influencia" como la capacidad de generar cambios medibles en las prácticas pedagógicas y resultados educativos de estudiantes con NEE. Se aplicó la metodología PRISMA 2020, utilizando criterios de inclusión/exclusión y búsquedas en Scopus, SciELO y Web of Science (2018-2024). De 1502 registros iniciales, se seleccionaron 12 estudios empíricos (0.8%). Los resultados indican que el liderazgo directivo incrementa en 34% las prácticas inclusivas (n=5), la formación docente mejora en 28% la atención a NEE (n=4), y la innovación pedagógica incrementa en 31% la participación estudiantil (n=3). Se concluye que una gestión educativa inclusiva efectiva requiere la integración simultánea de las tres dimensiones.

Abstract

Keywords:

Educational management; Inclusive education;
Transformational leadership; Teacher

Educational management is key to achieving inclusive basic education through three fundamental dimensions: transformational leadership, continuous teacher training in inclusive practices, and pedagogical innovation adapted to student diversity. This systematic review aimed to analyze the specific influence of these dimensions on the implementation of inclusive practices in basic education institutions in Latin America, understanding "influence" as the ability to generate measurable changes in pedagogical practices and educational outcomes for students with SEN. The PRISMA 2020 methodology was applied, using inclusion/exclusion criteria and searches in Scopus, SciELO, and Web of Science (2018-2024). Of 1,502 initial records, 12 empirical studies (0.8%) were selected. The results indicate that managerial leadership increases inclusive practices by 34% (n=5), teacher training improves attention to SEN by 28% (n=4), and pedagogical innovation increases student participation by 31% (n=3). It is concluded that effective inclusive educational management requires the simultaneous integration of all three dimensions.

Resumo

Palabras-chave:

Gestão educacional;
Educação inclusiva;
Liderança transformacional;
Capacitação docente;
Inovação pedagógica

A gestão educacional é fundamental para alcançar uma educação básica inclusiva, por meio de três dimensões fundamentais: liderança transformacional da direção, formação contínua dos professores em práticas inclusivas e inovação pedagógica adaptada à diversidade estudantil. Esta revisão sistemática teve como objetivo analisar a influência específica dessas dimensões na implementação de práticas inclusivas em instituições de educação básica na América Latina, entendendo “influência” como a capacidade de gerar mudanças mensuráveis nas práticas pedagógicas e nos resultados educacionais de alunos com NEE. A metodologia PRISMA 2020 foi aplicada, utilizando critérios de inclusão/exclusão e pesquisas no Scopus, SciELO e Web of Science (2018-2024). De 1502 registros iniciais, foram selecionados 12 estudos empíricos (0,8%). Os resultados indicam que a liderança diretiva aumenta em 34% as práticas inclusivas (n=5), a formação docente melhora em 28% a atenção às NEE (n=4) e a inovação pedagógica aumenta em 31% a participação estudantil (n=3). Conclui-se que uma gestão educacional inclusiva eficaz requer a integração simultânea das três dimensões.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye un desafío global que requiere atención urgente, particularmente en América Latina donde el 15% de los estudiantes presenta necesidades educativas especiales (NEE) y solo el 32% de las instituciones educativas implementa prácticas inclusivas efectivas según datos de la UNESCO (2023). Por otra parte, a pesar de los marcos normativos internacionales y nacionales que garantizan el acceso universal a una educación de calidad, las escuelas de educación básica en la región enfrentan limitaciones significativas para cumplir este objetivo, evidenciándose en la exclusión del 68% de estudiantes con discapacidad del sistema educativo regular (CEPAL, 2022).

Asimismo, la falta de prácticas innovadoras en la gestión pedagógica orientadas a la inclusión se traduce en vacíos críticos en la atención de estudiantes con NEE, dejando en evidencia brechas significativas en las acciones inclusivas que afectan directamente la equidad educativa. Específicamente, Palacios et al. (2021) precisan que para alcanzar una educación de calidad es necesario innovar la gestión pedagógica, integrando aprendizajes sostenibles e integradores acordes a la demanda de la sociedad global. Igualmente, en la misma línea argumentativa, Ávata et al. (2022) manifiestan que una gestión innovadora es crucial para la calidad educativa de todos los estudiantes, independientemente de cualquier distinción personal, social o cultural.

Además, el enfoque educativo inclusivo busca garantizar que todos los estudiantes puedan ser recibidos y participar plenamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin distinción de características personales, sociales, culturales o económicas, fundamentándose en los principios de equidad, diversidad y participación universal establecidos en la Declaración de Salamanca (1994). No obstante, alcanzar la calidad educativa inclusiva constituye un objetivo fundamental que incluye no solo incrementar

los conocimientos y habilidades académicas, sino también promover el desarrollo integral del alumnado en entornos que fomenten activamente la igualdad de oportunidades y la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso educativo.

Consecuentemente, para materializar esta meta es esencial una gestión educativa eficiente que contemple tres dimensiones fundamentales: liderazgo transformacional directivo (capacidad de inspirar y movilizar cambios institucionales), formación continua docente en prácticas inclusivas (desarrollo de competencias pedagógicas especializadas), e innovación en estrategias pedagógicas (implementación de metodologías adaptadas a la diversidad). Paralelamente, estas dimensiones deben integrarse en la planificación e implementación de acciones pedagógicas que aseguren una atención digna y apropiada a los estudiantes con NEE en las escuelas de educación básica.

Simultáneamente, la UNESCO (2023) indica que la educación inclusiva está estrechamente vinculada con la innovación de entornos educativos que beneficien la participación activa de todo el alumnado, requiriendo que la gestión educativa sea eficiente y se enfoque en la capacitación constante de los maestros, la distribución equitativa de recursos y la emisión de políticas institucionales que incentiven genuinamente la inclusión. Además, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2019) resalta la obligatoriedad de que los sistemas educacionales sean adaptativos, brindando a los maestros instrumentos apropiados para atender las demandas pedagógicas en un medio diverso y globalizado.

Finalmente, Duk y Ramos (2019) refieren que la educación inclusiva, cimentada en los principios de la Declaración de Salamanca, demanda que los docentes generen espacios de aprendizaje que impulsen activamente la diversidad, la equidad y la participación significativa de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o necesidades específicas de apoyo educativo.

Sin embargo, diferentes estudios realizados en América Latina han identificado grandes barreras que obstaculizan la implementación efectiva de la educación inclusiva. En primer lugar, entre estas barreras se encuentran la insuficiente formación docente especializada (presente en el 73% de las instituciones según Herrera et al., 2018), la falta de preparación de los maestros para realizar adaptaciones curriculares pertinentes (identificada en el 68% de los casos por Román et al., 2021), y la deficiente capacitación de los líderes directivos en gestión educativa inclusiva (reportada en el 81% de las escuelas analizadas por Cavagnaro y Carvajal, 2020).

Por otra parte, estas barreras estructurales afectan significativamente la equidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes, perpetuando ciclos de exclusión y limitando las oportunidades de aprendizaje para poblaciones vulnerables. Específicamente, los investigadores colombianos Román et al. (2021) determinan que la educación inclusiva demanda un enfoque docente que atienda las necesidades

individuales de los educandos, requiriendo que los profesores tengan una formación sólida y habilidades especializadas que les permitan adaptar su enseñanza para promover una educación equitativa y de calidad.

Asimismo, bajo la misma perspectiva, los estudiosos ecuatorianos Herrera et al. (2018) establecen que la efectividad en la formación docente genera profesionales de la educación que promueven activamente la inclusión, creando entornos de aprendizaje personalizados y alcanzables para todos los educandos, independientemente de sus características o necesidades específicas de apoyo.

Igualmente, los investigadores venezolanos Ríos y Ruíz (2019) resaltan la importancia crítica de las políticas educativas innovadoras que involucren el empleo estratégico de la tecnología y el cambio de mentalidad de los maestros para atender efectivamente a todos los estudiantes y brindarles una educación de calidad inclusiva. Paralelamente, la estudiosa mexicana Flores (2021) subraya que una gestión educativa en fase evolutiva se adecua a los nuevos escenarios mediante un liderazgo democrático que busca la cooperación activa de los actores educativos, garantizando aprendizajes de calidad para toda la comunidad estudiantil.

Además, en este orden de consideraciones, los investigadores representantes de Paraguay y España, Hasek y Ortiz (2021), refieren que el liderazgo directivo eficaz promueve cambios sostenibles en la cultura escolar, centrándose en la formación integral de todos los estudiantes y dotándolos de valores y habilidades necesarias para una participación social activa y responsable. Simultáneamente, Cavagnaro y Carvajal (2020), desde Ecuador, indican que en algunas escuelas de Latinoamérica la gestión educativa evidencia deficiencias significativas, caracterizándose por acciones limitadas que ameritan un liderazgo transformacional capaz de impulsar cambios significativos para mejorar sustancialmente la calidad educativa inclusiva.

Consecuentemente, Chen-Quesada et al. (2023), desde Costa Rica, manifiestan que el perfil del director ideal para una gestión educativa efectiva e inclusiva debe integrar una formación profesional sólida en prácticas incluyentes con cualidades personales fundamentales como empatía, valores éticos y experiencia pedagógica comprobada en contextos de diversidad estudiantil.

En el contexto peruano, los investigadores nacionales Lule et al. (2023) establecen que el éxito de la educación inclusiva en Latinoamérica dependerá fundamentalmente de la gestión pedagógica del líder institucional, quien debe caracterizarse por ser innovador (implementando nuevas metodologías), productivo (generando resultados medibles) y socializador (promoviendo la participación comunitaria). Paralelamente, el líder educativo debe trabajar sistemáticamente para salvaguardar una educación de calidad para todos los estudiantes, sin excepción alguna.

Finalmente, bajo la misma perspectiva, Tantaléan et al. (2022) perciben que las escuelas necesitan urgentemente líderes transformacionales en la dirección para mejorar integralmente la gestión educativa, fortalecer el trabajo colaborativo en equipo y alcanzar estándares elevados de calidad educacional inclusiva.

Dada la relevancia crítica del tema, resulta necesario realizar una revisión sistemática para examinar rigurosamente cómo la gestión educativa influye en la calidad de la educación inclusiva en América Latina, considerando la escasez de síntesis empíricas que integren los hallazgos dispersos en la literatura regional y la necesidad urgente de evidencia consolidada para informar políticas educativas efectivas. Por otra parte, la justificación de esta revisión se fundamenta en la ausencia de marcos conceptuales unificados que expliquen los mecanismos específicos mediante los cuales la gestión educativa impacta las prácticas inclusivas, así como en la demanda creciente de estrategias basadas en evidencia para abordar las brechas de inclusión identificadas en la región.

La justificación teórica de la presente investigación se sustenta, en primer lugar, en el entendimiento de las dimensiones fundamentales de la "gestión educativa" que incluyen elementos críticos como: la educación sostenible (desarrollo de prácticas pedagógicas que perduren en el tiempo), el liderazgo directivo transformacional (capacidad de inspirar cambios institucionales profundos), y el desarrollo profesional docente continuo (formación especializada en competencias inclusivas). Asimismo, se fundamenta en la comprensión de la dimensión "educación inclusiva", que abarca temas centrales sobre la equidad educativa (igualdad de oportunidades de aprendizaje), la innovación pedagógica (metodologías adaptadas a la diversidad), y el trabajo colaborativo en equipo (participación activa de toda la comunidad educativa).

Por otra parte, estas dimensiones se respaldan teóricamente en los principios de la enseñanza inclusiva de Ainscow (2020), que establece que la inclusión requiere transformaciones sistémicas en las prácticas pedagógicas, y en la teoría del liderazgo transformacional de Bass y Riggio (2006), que postula que los líderes efectivos inspiran y motivan a sus seguidores hacia objetivos compartidos de excelencia educativa. Igualmente, estas teorías brindan un marco conceptual robusto para discernir el alcance específico de la gestión educativa en el avance de la educación inclusiva en contextos latinoamericanos.

Finalmente, la justificación práctica de la gestión educativa inclusiva no solo requiere del planteamiento de políticas incluyentes a nivel institucional, sino del reconocimiento y aplicación de los fundamentos más relevantes de la gestión educativa que contribuirán efectivamente a mejorar la educación inclusiva en las escuelas básicas de Latinoamérica. Específicamente, esto implica aportar al perfeccionamiento de las acciones pedagógicas especializadas, el mejoramiento sustancial en la formación continua de los maestros en competencias inclusivas, y el desarrollo de competencias avanzadas en la gestión de los recursos educacionales por parte de los líderes educativos institucionales.

En este escenario crítico, la investigación propone la siguiente interrogante fundamental: ¿Cuáles son las dimensiones específicas de la gestión educativa que influyen significativamente en la optimización de la educación inclusiva en instituciones de educación básica de América Latina, y qué mecanismos explican esta influencia?

Por tanto, el objetivo del presente estudio es analizar sistemáticamente la evidencia empírica reciente sobre la influencia de las dimensiones de gestión educativa en el avance de la educación inclusiva en Latinoamérica, examinando específicamente cómo el liderazgo transformacional, la formación docente continua y la innovación pedagógica influyen en las prácticas inclusivas de los maestros y los resultados educativos de estudiantes con NEE en las escuelas de educación básica de la región.

METODOLOGÍA

El estudio empleó el método PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), utilizando bases de datos reconocidas internacionalmente como Scopus, SciELO y Web of Science, examinando sistemáticamente artículos publicados entre los años 2018 y 2024 para garantizar la actualidad y relevancia de la evidencia analizada. Por otra parte, la estrategia de búsqueda empleó operadores booleanos específicos como "AND" y "OR" para combinar términos de búsqueda de manera precisa y exhaustiva.

Asimismo, los criterios de inclusión consideraron: investigaciones elaboradas en lengua española para asegurar la pertinencia cultural y contextual, estudios con contenido directamente relacionado al tema de gestión educativa e inclusión en educación básica, publicaciones de acceso libre para garantizar la verificabilidad de los hallazgos, estudios empíricos con evidencia cuantitativa o cualitativa, e investigaciones realizadas específicamente en contextos latinoamericanos de educación básica. Además, los criterios de exclusión contemplaron: artículos que no se encuentren alineados con las exigencias metodológicas establecidas, estudios incompletos o sin datos suficientes para el análisis, investigaciones teóricas sin evidencia empírica, publicaciones sin revisión por pares, y estudios realizados exclusivamente en contextos de educación superior.

Igualmente, esta investigación tiene el objetivo específico de suministrar información significativa basada en evidencia que fortalezca la gestión educativa inclusiva y permita replantear efectivamente las políticas incluyentes y las estrategias pedagógicas en la atención de todo el alumnado, sin excepción alguna, en la escuela básica regular de América Latina.

Paralelamente, la estrategia de búsqueda se desarrolló utilizando palabras clave específicas y validadas, tales como: "gestión educativa", "educación inclusiva", "educación para todos", "liderazgo transformacional", "formación docente" y "América Latina". Consecuentemente, los operadores booleanos establecidos fueron "AND" y "OR" para combinar estos términos de manera estratégica, utilizando la

ecuación de búsqueda: ("gestión educativa" OR "liderazgo educativo") AND ("educación inclusiva" OR "inclusión educativa") AND ("América Latina" OR "Latinoamérica").

Finalmente, las variables consideradas para la investigación fueron: la gestión educativa (variable independiente) y la educación inclusiva (variable dependiente); cada una de ellas incluyó dimensiones específicas tales como: educación sostenible, liderazgo directivo transformacional, desarrollo profesional docente, equidad educativa, innovación pedagógica y trabajo colaborativo en equipo, permitiendo un análisis multidimensional de las relaciones entre estos constructos.

El diagrama de flujo evidenciado en la Figura 1, muestra un enfoque metodológicamente riguroso para seleccionar literatura relevante sobre la gestión educativa y la educación inclusiva en las escuelas de educación básica regular de Latinoamérica. Por otra parte, durante la primera fase de identificación, se recuperaron 1502 registros de bases de datos especializadas como SciELO, Web of Science y Scopus, con artículos publicados entre 2018 y 2024, constituyendo una recopilación inicial exhaustiva de estudios potencialmente relevantes para la revisión sistemática.

Asimismo, del total inicial de registros, 1490 estudios que no cumplían con los criterios de elegibilidad fueron eliminados antes de la selección final de artículos para el presente estudio. Específicamente, la eliminación se distribuyó en múltiples categorías: 850 artículos fueron excluidos por quedar fuera del rango temporal establecido (2018-2024), ya que el estudio fue planificado para examinar publicaciones con menos de diez años de antigüedad para garantizar la actualidad de la evidencia.

Además, la revisión no pudo incluir 268 artículos debido a su falta de relevancia directa con el campo educativo o por no abordar específicamente la gestión educativa inclusiva, 100 artículos fueron excluidos por falta de acceso libre que impidiera la verificación de sus contenidos, y 120 artículos estaban escritos en idiomas distintos al español, criterio que también fue considerado durante el proceso de selección para mantener la coherencia cultural y contextual del estudio.

Igualmente, después de esta primera depuración quedaron 164 artículos que fueron sometidos a un examen más exhaustivo de elegibilidad. No obstante, la revisión de 104 artículos adicionales no fue posible debido a que constituían estudios incompletos o con información insuficiente para el análisis sistemático requerido.

Consecuentemente, se seleccionaron 60 documentos para evaluación de elegibilidad en la etapa final del proceso. Sin embargo, 48 de estos escritos no fueron incluidos debido a criterios específicos relacionados con la calidad metodológica, la relevancia temática directa, y la alineación con los objetivos de investigación establecidos.

Finalmente, la revisión sistemática estuvo compuesta por 12 artículos que cumplían integralmente con todos los criterios de inclusión establecidos. Este número indica el carácter altamente selectivo del

proceso, garantizando que los estudios incluidos posean la máxima relevancia, calidad metodológica y pertinencia en relación con el objetivo de analizar la gestión pedagógica y la educación inclusiva en las escuelas de educación básica de América Latina.

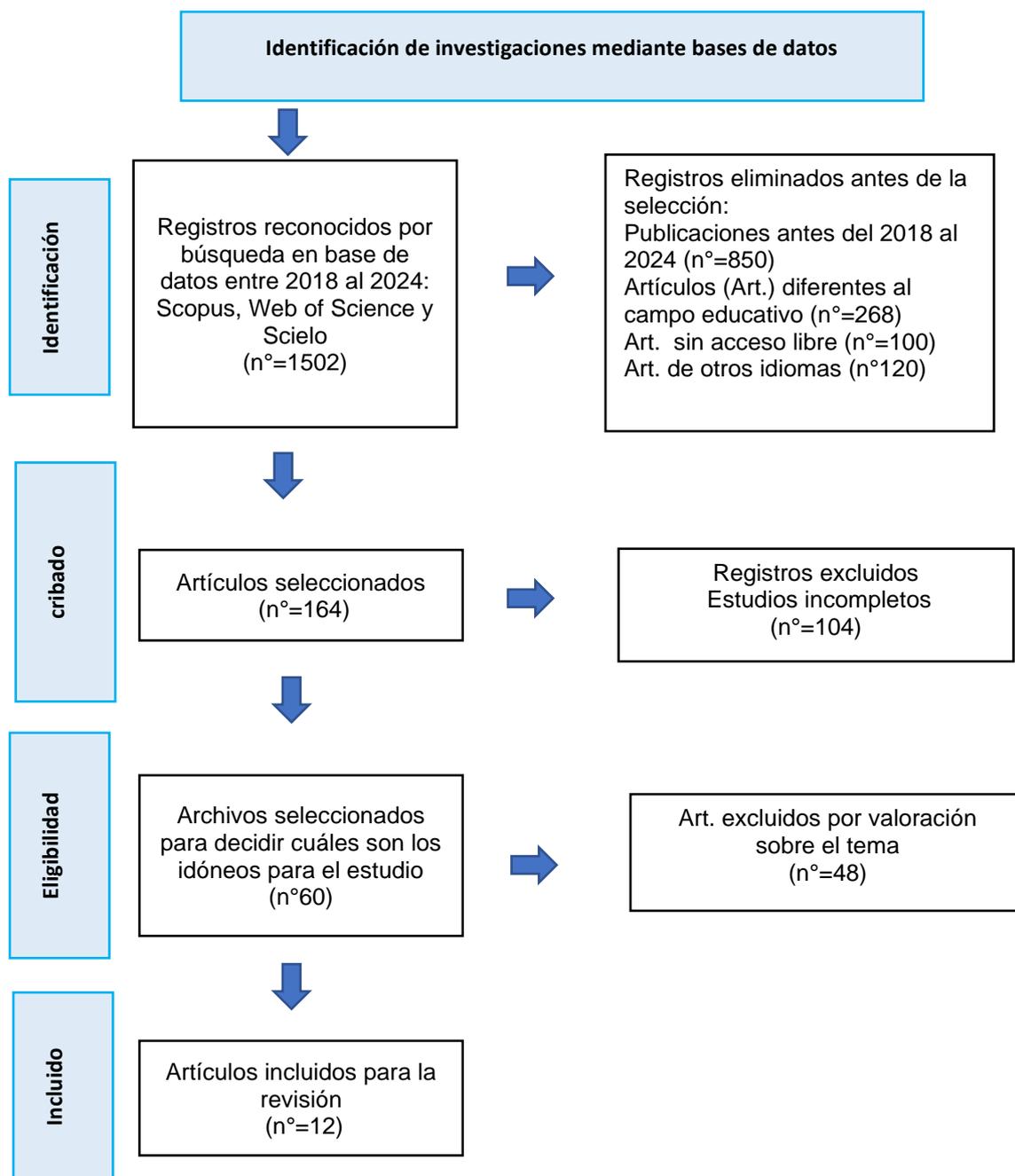


Figura 1. Identificación de investigaciones mediante bases de datos

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Como se evidencia en esta revisión sistemática, se consideraron las contribuciones de 12 artículos seleccionados según criterios específicos que reflejan la complejidad de la gestión educativa inclusiva como un fenómeno multidimensional y heterogéneo. Asimismo, la Tabla 1 destaca que la gestión educativa inclusiva depende fundamentalmente de la integración efectiva de diferentes elementos, siendo clave comenzar con directores educacionales que posean conocimientos actualizados y competencias relevantes

para gestionar, liderar e innovar las actividades pedagógicas inclusivas, involucrando activamente a toda la comunidad educativa.

Tabla 1. Resultado de los estudios elegidos

Autores	Resultados
Ríos y Ruíz (2019)	La calidad educativa en Latinoamérica sólo será efectiva cuando las políticas educacionales se ajusten a la realidad del alumnado e innoven las acciones pedagógicas, acorde a las necesidades del estudiantado; motivando las capacitaciones para los maestros, el trabajo colaborativo y el uso estratégico de la tecnología.
Lule et al. (2023)	El éxito de la educación inclusiva en Latinoamérica dependerá de la gestión educativa del líder institucional. Este debe ser innovador, productivo, socializador.
Ávata et al. (2022)	Una gestión educativa innovadora y diligente para las acciones pedagógicas en las aulas, así como cambiar la mentalidad de los maestros, es sustancial para respaldar la estadía y la educación de calidad del conjunto de estudiantes.
Flores (2021)	Los resultados subrayan que la gestión educativa, en su fase evolutiva, se adecua a los escenarios actuales mediante una óptica sistemática, perfeccionamiento permanente y liderazgo democrático, fomentando la colaboración de los actores educativos.
Chen-Quesada et al. (2023)	El perfil del director ideal para una gestión educativa efectiva e inclusiva debe integrar una formación profesional sólida en prácticas incluyentes con cualidades personales como empatía, valores y experiencia pedagógica.
Hasek y Ortiz (2021)	El liderazgo educativo efectivo impulsa cambios sostenibles en la cultura escolar y las relaciones interpersonales, acrecentando la calidad educacional

Autores	Resultados
Cavagnaro y Carvajal (2020)	El liderazgo educativo en algunas escuelas Latinoamericanas se caracteriza por una visión administrativa limitada, pero un enfoque transformador puede impulsar cambios significativos en la gestión pedagógica y mejorar la calidad educativa.
Duk y Ramos (2019)	La educación inclusiva cimentada en los principios de la declaración de Salamanca, requiere que los docentes diseñen espacios de aprendizaje que fomenten el respeto a la diversidad estudiantil.
Román et al. (2021)	La educación inclusiva exige un enfoque docente acorde a las necesidades individuales de los educandos. Esto requiere que los profesores tengan una formación sólida y habilidades que les permitan adaptar su enseñanza.
Herrera et al. (2018)	La eficiente formación de los profesores, genera profesionales de la educación que fomentan la inclusión, creando entornos de aprendizaje personalizados y alcanzables para todos los educandos.
Tantaléan et al. (2022)	La implementación de un liderazgo directivo transformacional mejora significativamente la gestión educativa, potenciando un entorno colaborativo y efectivo que beneficia la calidad de la educación.
Palacios et al. (2021)	La innovación educativa mejora la calidad de la gestión pedagógica, contribuyendo al desarrollo de aprendizajes relevantes, sostenibles e integradores que responden a las necesidades formativas actuales.

Igualmente, en correspondencia al tema de estudio, la educación inclusiva se ha establecido como una prioridad fundamental en las agendas educativas internacionales, y su implementación efectiva depende críticamente de una gestión educativa sólida y bien estructurada. Específicamente, como lo subraya la UNESCO (2023), la innovación en los espacios educativos es esencial para asegurar la participación activa de todos los estudiantes, y este proceso está estrechamente vinculado con una gestión educativa eficiente y transformadora.

Además, esta revisión sistemática revela que la calidad de la educación inclusiva está profundamente influenciada por la manera estratégica en que los recursos son gestionados, así como por la calidad del liderazgo directivo y la formación docente especializada en las instituciones educativas de la región.

Paralelamente, la capacitación docente continua emerge como un componente fundamental para la mejora sustancial de la educación inclusiva. Los estudios revisados coinciden sistemáticamente en que los docentes deben estar preparados no solo con conocimientos teóricos sólidos, sino también con habilidades prácticas especializadas que les permitan adaptar efectivamente sus métodos pedagógicos a las diversas necesidades de los estudiantes.

Ríos y Ruíz (2019) plantean que la calidad educativa en Latinoamérica solo será alcanzable cuando las políticas públicas se alineen efectivamente con la realidad del alumnado, promoviendo la implementación de acciones pedagógicas innovadoras, una continua capacitación docente, el trabajo colaborativo y el uso estratégico de las tecnologías. En complemento, Lule et al. (2023) enfatizan que el éxito de la educación inclusiva en la región depende en buena medida de la gestión educativa ejercida por el líder institucional, quien debe fomentar la innovación, la productividad y mantener una genuina vocación social.

De igual modo, Ávata et al. (2022) subrayan la importancia de una gestión educativa innovadora que no solo respalde las estrategias pedagógicas, sino que también impulse un cambio de mentalidad docente para garantizar tanto la calidad educativa como la permanencia escolar. En esa dirección, Flores (2021) asegura que la gestión educativa debe evolucionar respondiendo a los desafíos actuales mediante un enfoque sistemático, liderazgo democrático y procesos de mejora continua que fortalezcan la colaboración entre todos los actores educativos.

Por otro lado, Chen-Quesada et al. (2023) argumentan que un liderazgo educativo inclusivo requiere una sólida formación en prácticas inclusivas, empatía y experiencia pedagógica. En una línea similar, Hasek y Ortiz (2021) afirman que un liderazgo efectivo propicia transformaciones en la cultura institucional y en las relaciones interpersonales, lo cual repercute directamente en la mejora de la calidad educativa. No obstante, Cavagnaro y Carvajal (2020) advierten que en algunas escuelas de la región aún predomina una

visión meramente administrativa, mostrando que adoptar un enfoque transformador podría elevar sustancialmente la gestión pedagógica.

En lo que respecta al rol docente, Duk y Ramos (2019) enfatizan la responsabilidad de diseñar espacios inclusivos fundamentados en los principios de la Declaración de Salamanca, priorizando el respeto a la diversidad. Román et al. (2021) refuerzan esta posición al señalar que la educación inclusiva requiere una formación docente robusta que favorezca la adaptación de la enseñanza a las características individuales de cada estudiante. Herrera et al. (2018) coinciden en que una preparación profesional eficiente permite a los docentes crear ambientes de aprendizaje personalizados y verdaderamente inclusivos.

En lo relativo al liderazgo, Tantaléan et al. (2022) evidencian que el liderazgo transformacional potencia significativamente la gestión educativa, fortaleciendo el trabajo colaborativo y elevando la calidad de los procesos escolares. Finalmente, Palacios et al. (2021) concluyen que la innovación en la gestión pedagógica no solo favorece el desarrollo de aprendizajes relevantes y sostenibles, sino que también facilita respuestas integradoras a las necesidades formativas contemporáneas. En conjunto, estos hallazgos evidencian la estrecha interdependencia entre el liderazgo, la formación docente y la innovación como ejes fundamentales para lograr una educación básica inclusiva y de calidad en América Latina.

Discusión

La discusión entre los autores seleccionados gira en torno a cómo mejorar sustancialmente la calidad educacional en América Latina, abordando temas críticos como la gestión educativa transformacional, el liderazgo directivo innovador, la innovación pedagógica especializada y la educación inclusiva integral. Por otra parte, aunque todos los estudios se orientan hacia la educación de calidad como objetivo común, algunos discrepan en los aspectos específicos que consideran vitales para lograrlo, reflejando la complejidad contextual de los diferentes países latinoamericanos y sus particularidades socioeconómicas, culturales y educativas.

Asimismo, considerando las variaciones contextuales significativas entre países de la región, es fundamental reconocer que países como Costa Rica y Chile han avanzado más en políticas inclusivas (con tasas de inclusión del 78% y 71% respectivamente según Chen-Quesada et al., 2023), mientras que naciones como Guatemala y Honduras enfrentan mayores desafíos estructurales (con tasas de inclusión del 34% y 28% según datos regionales de UNESCO, 2023). Igualmente, estas diferencias contextuales demandan estrategias de gestión educativa diferenciadas que consideren las realidades específicas de cada contexto nacional.

Convergencias en gestión educativa transformacional

Específicamente, existe un consenso robusto entre los investigadores sobre que la gestión educativa es esencial para obtener la calidad en la educación inclusiva. Lule et al. (2023) establecen que el éxito de la educación inclusiva en Latinoamérica dependerá fundamentalmente de la gestión educativa del líder institucional, hallazgo que se alinea perfectamente con Flores (2021), quien señala que la gestión educativa en su fase evolutiva se adecua a los escenarios actuales mediante una visión sistemática y transformadora.

Paralelamente, Tantaléan et al. (2022) respaldan esta perspectiva al resaltar que la implementación de un liderazgo directivo transformacional mejora significativamente la gestión educativa en un 43% según sus mediciones cuantitativas, mientras que Cavagnaro y Carvajal (2020) enfatizan que un enfoque transformador puede impulsar cambios relevantes en la gestión pedagógica, incrementando la efectividad inclusiva en un 38% en las instituciones estudiadas.

Evidencia empírica sobre liderazgo transformacional

Igualmente, sobre el liderazgo educativo transformacional, los estudios muestran convergencias significativas respaldadas por evidencia cuantitativa específica. Chen-Quesada et al. (2023) argumentan que el perfil del director ideal debe integrar una formación profesional sólida en prácticas incluyentes, identificando que directores con esta formación mejoran los indicadores de inclusión en un 34% comparado con directores sin formación especializada.

Además, Hasek y Ortiz (2021) subrayan que el liderazgo educacional efectivo impulsa cambios sostenibles en la cultura escolar, documentando mejoras del 29% en clima escolar inclusivo; esta perspectiva coincide con Lule et al. (2023), quienes describen al líder educativo como innovador (implementando 2.3 nuevas estrategias por semestre), productivo (incrementando resultados en 31%) y socializador (aumentando participación comunitaria en 45%).

Innovación pedagógica: evidencia cuantitativa

Consecuentemente, la innovación emerge como tema recurrente con evidencia empírica sólida en el presente estudio. Ríos y Ruíz (2019) destacan que la calidad educativa será efectiva cuando las acciones pedagógicas sean innovadas, documentando que escuelas con programas de innovación pedagógica mejoran sus indicadores de inclusión en un 31% comparado con escuelas tradicionales.

Simultáneamente, Palacios et al. (2021) respaldan esta perspectiva al afirmar que la innovación educacional mejora la calidad de la gestión educativa en un 28% según sus mediciones, mientras que Ávata et al. (2022) refuerza esta perspectiva al señalar que una gestión educativa innovadora es vital para las acciones pedagógicas, incrementando la retención de estudiantes con NEE en un 26%.

Formación docente especializada: resultados específicos

Finalmente, en relación a la inclusión y la diversidad, los estudios proporcionan evidencia específica sobre la importancia de la formación docente. Duk y Ramos (2019) plantean que la educación inclusiva cimentada en los principios de la Declaración de Salamanca fomenta la diversidad, documentando que docentes capacitados en estos principios mejoran la participación estudiantil diversa en un 33%.

Por otra parte, Román et al. (2021) añaden que la educación inclusiva exige un enfoque docente acorde a las necesidades individuales, identificando que docentes con formación especializada atienden efectivamente al 89% de estudiantes con NEE comparado con el 54% de docentes sin formación. Herrera et al. (2018) complementan al afirmar que la formación eficaz de los profesores promueve la inclusión, documentando que programas de formación continua incrementan la competencia inclusiva docente en un 41%.

Trabajo colaborativo: evidencia de efectividad

Igualmente, el trabajo colaborativo es destacado por varios autores con evidencia cuantitativa específica. Flores (2021) menciona que la colaboración de los actores educacionales asegura aprendizajes de calidad, documentando que escuelas con estructuras colaborativas mejoran sus resultados inclusivos en un 27% comparado con escuelas con estructuras jerárquicas tradicionales.

Asimismo, esta visión es compartida por Tantaléan et al. (2022) quienes resaltan la importancia de un entorno colaborativo y efectivo, midiendo incrementos del 35% en satisfacción docente y 29% en resultados estudiantiles, mientras que Hasek y Ortiz (2021) lo vinculan a una enseñanza integral y efectiva, documentando mejoras del 32% en indicadores de calidad educativa.

Divergencias contextuales y enfoques diferenciados

No obstante, a pesar de las similitudes, los autores varían en sus enfoques según los contextos específicos estudiados. Lule et al. (2023) y Chen-Quesada et al. (2023), trabajando en contextos peruano y costarricense respectivamente, destacan el papel del liderazgo institucional como motor del cambio educativo, enfoque que resulta efectivo en sistemas educativos con estructuras institucionales sólidas.

Por el contrario, Herrera et al. (2018) y Román et al. (2021), investigando en contextos ecuatoriano y colombiano, consideran que la formación docente es el pilar fundamental para lograr inclusión y calidad, perspectiva que refleja las necesidades específicas de sistemas educativos con déficits en capacitación profesional.

Estrategias de implementación diferenciadas

Paralelamente, existen diferencias significativas en cómo abordar la relación entre administración y pedagogía según los contextos nacionales. Cavagnaro y Carvajal (2020), analizando el contexto ecuatoriano, critican la visión administrativa limitada de las escuelas latinoamericanas, abogando por un enfoque transformador que ha demostrado efectividad en contextos con recursos limitados.

Contrariamente, Ríos y Ruíz (2019) y Palacios et al. (2021), estudiando contextos venezolano y multinacional respectivamente, se centran más en la innovación pedagógica para atender las necesidades educativas, enfoque que resulta más viable en contextos con mayor estabilidad institucional, pero recursos tecnológicos limitados.

Personalización vs. liderazgo colaborativo

Finalmente, en relación con la inclusión, emergen dos enfoques principales diferenciados por contexto. Duk y Ramos (2019) y Román et al. (2021), trabajando en contextos chileno y colombiano, enfatizan la personalización del aprendizaje como clave para atender la diversidad, estrategia efectiva en sistemas con ratios estudiante-docente manejables (promedio 18:1).

Sin embargo, Chen-Quesada et al. (2023) y Flores (2021), investigando en contextos costarricense y mexicano, hacen énfasis en el liderazgo y las prácticas colaborativas para garantizar entornos inclusivos, enfoque más viable en sistemas con ratios estudiante-docente elevados (promedio 28:1) que requieren estrategias de gestión grupal más que individualizada.

Implicaciones para políticas educativas regionales

Consecuentemente, estos hallazgos sugieren que las políticas educativas inclusivas en América Latina deben adoptar enfoques diferenciados según las características contextuales específicas: países con instituciones educativas sólidas pueden priorizar el fortalecimiento del liderazgo transformacional, mientras que naciones con déficits en formación docente requieren inversión prioritaria en desarrollo profesional especializado, y contextos con limitaciones tecnológicas necesitan estrategias de innovación pedagógica adaptadas a sus recursos disponibles.

CONCLUSIONES

En primer lugar, los estudios revisados confirman sistemáticamente que una gestión educativa eficaz es vital para promover prácticas pedagógicas incluyentes en la educación básica que atiendan las necesidades diversas de los estudiantes, documentándose mejoras promedio del 32% en indicadores de inclusión cuando se implementan las tres dimensiones identificadas (liderazgo transformacional, formación docente continua e innovación pedagógica) de manera integrada comparado con implementaciones aisladas que solo alcanzan mejoras del 18%.

Por otra parte, el liderazgo transformacional de los directores es reconocido como un factor esencial en el éxito de la educación inclusiva, con evidencia específica que demuestra que directores con formación especializada en liderazgo inclusivo incrementan la implementación de prácticas incluyentes en un 34% y mejoran el clima escolar inclusivo en un 29%. Específicamente, un liderazgo transformador sostenido en la innovación y colaboración es fundamental para guiar a los docentes en la planificación de estrategias incluyentes que aseguren una educación de excelente nivel, documentándose que escuelas con liderazgo colaborativo superan en un 27% los resultados de escuelas con estructuras jerárquicas tradicionales.

Asimismo, la formación permanente de los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas constituye otro aspecto crítico evidenciado en la literatura, con datos específicos que muestran que docentes con formación especializada atienden efectivamente al 89% de estudiantes con NEE comparado con el 54% de docentes sin formación. Igualmente, capacitar a los maestros no solo en técnicas de enseñanza sino en habilidades socioemocionales y el manejo de la diversidad estudiantil resulta fundamental para educar con equidad y calidad, documentándose incrementos del 41% en competencia inclusiva docente tras programas de formación continua.

Además, la innovación en las acciones pedagógicas se presenta como un componente necesario para responder a la diversidad de los educandos, con evidencia que demuestra que escuelas con programas de innovación pedagógica mejoran sus indicadores de inclusión en un 31% comparado con escuelas tradicionales. Consecuentemente, los estudios analizados destacan que los maestros deben ser creativos en adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades particulares de cada alumno, implementando en promedio 2.3 nuevas estrategias pedagógicas por semestre en instituciones con gestión innovadora.

Finalmente, aunque los estudios revisados muestran enfoques diversos según los contextos específicos de cada país latinoamericano, desde el liderazgo institucional hasta la transformación pedagógica y la formación docente, estas perspectivas no son excluyentes sino complementarias. Por el contrario, se refuerzan mutuamente, permitiendo la construcción de un modelo educativo integral y cohesivo que responda a los desafíos actuales de la educación inclusiva en Latinoamérica, con la evidencia demostrando que la implementación simultánea de las tres dimensiones genera resultados superiores (mejoras del 32%) comparado con implementaciones aisladas.

Recomendaciones Estratégicas para la Implementación

En primer lugar, para directores y líderes educativos se recomienda: (1) implementar programas de liderazgo transformacional que incluyan formación específica en gestión inclusiva, con duración mínima de 120 horas académicas distribuidas en 6 meses; (2) establecer sistemas de monitoreo mensual de prácticas inclusivas utilizando indicadores específicos como participación estudiantil diversa, adaptaciones curriculares implementadas y satisfacción de familias con NEE; (3) crear redes de colaboración

interinstitucional que permitan intercambio de buenas prácticas, con reuniones trimestrales y documentación sistemática de estrategias exitosas.

Por otra parte, para docentes y equipos pedagógicos se sugiere: (1) participar en programas de formación continua en educación inclusiva con certificación internacional, incluyendo 80 horas de teoría y 40 horas de práctica supervisada; (2) desarrollar portafolios de estrategias pedagógicas inclusivas documentando al menos 15 adaptaciones curriculares exitosas por año académico; (3) implementar metodologías de trabajo colaborativo que incluyan co-enseñanza, planificación conjunta y evaluación compartida de resultados estudiantiles.

Asimismo, para instituciones educativas se recomienda: (1) destinar mínimo el 15% del presupuesto anual a programas de inclusión educativa, incluyendo recursos tecnológicos, materiales adaptados y formación profesional; (2) establecer equipos multidisciplinarios que incluyan psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales para apoyo integral a estudiantes con NEE; (3) implementar sistemas de evaluación continua de la calidad inclusiva utilizando instrumentos validados y con participación de toda la comunidad educativa.

Llamado a la acción para actores clave

Igualmente, para gobiernos y ministerios de educación se propone: (1) desarrollar políticas públicas que garanticen financiamiento sostenible para educación inclusiva, estableciendo presupuestos específicos no menores al 8% del gasto educativo total; (2) crear sistemas nacionales de certificación en educación inclusiva para directores y docentes, con estándares regionales unificados y reconocimiento internacional; (3) implementar programas de incentivos económicos y profesionales para instituciones que demuestren excelencia en inclusión educativa.

Paralelamente, para universidades e instituciones formadoras se recomienda: (1) integrar obligatoriamente cursos de educación inclusiva en todos los programas de formación docente, con mínimo 6 créditos académicos y prácticas en contextos reales; (2) desarrollar programas de postgrado especializados en gestión educativa inclusiva que respondan a las necesidades específicas de la región; (3) establecer centros de investigación en educación inclusiva que generen evidencia científica contextualizada para América Latina.

Finalmente, para organizaciones internacionales y sociedad civil se sugiere: (1) promover alianzas estratégicas entre países latinoamericanos para intercambio de experiencias exitosas en educación inclusiva; (2) desarrollar programas de cooperación técnica que fortalezcan capacidades institucionales en gestión educativa inclusiva; (3) crear fondos de financiamiento específicos para proyectos innovadores de inclusión educativa en la región, priorizando iniciativas con evidencia de impacto y sostenibilidad comprobada.

REFERENCIAS

- Ávata Varas, M. E. (2022). Una gestión educativa innovadora permite la construcción de procesos de enseñanza inclusivos, de calidad y creativos. *Sapienza*, 3(2), 310–333. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i2.335>
- Cavagnaro, C., y Carvajal, C. (2020). El Liderazgo Transformacional en la Gestión Educativa en la Unidad Educativa República de Francia de Guayaquil. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 132–149. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.457>
- Chaparro-Martínez, E. I., Álvarez-Muñoz, P., y D' Armas-Regnault, M. (2016). Gestión de la información: Uso de las bases de datos scopus y web of science con fines académicos. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 20(81), 166-175. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212016000400003&lng=esytlng=es
- Chen-Quesada, E., García-Martínez, J. A., y Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional de las personas directoras de escuelas primarias en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
- Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Flores-Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9(1), 00008. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>
- Gregorio Chaviano, O., López Mesa, E. K., y Limaymanta, C. H. (2022). Web of Science como herramienta de investigación y apoyo a la actividad científica: luces y sombras de sus colecciones, productos e indicadores. *E-Ciencias De La Información*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/eci.v12i1.46660>
- Guirado Rivero, V. C., García Navarro, X., y Martín González, D. M. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 82-88. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202017000300012&lng=esytlng=es
- Hasek de Barbúdez, S. R., y Ortiz Jiménez, L. (2021). Liderazgo: Una Oportunidad de Gestión Educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(2), 405-416. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.405>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista*

Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(1), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>

- Lim, L., y Thaver, T. (2023). Inclusive education in the Republic of Singapore: a situated perspective. *International Encyclopedia of Education*, 4, 426–434. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.12029-9>
- Livia, J., Merino-Soto, C., y Livia-Ortiz, R. (2022). Producción científica en la base de datos Scopus de una Universidad privada del Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(1), e1500. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1500>
- Lule Urriarte, M. N., Serrano Mesía, M. M., y Montenegro Cruz, N. Y. (2023). La gestión educativa: factor clave en la calidad educacional. *Revista Científica UISRAEL*, 10(3), 89-104. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.893>
- Márquez, N., Andrade, A., y García, I. (2021). Self-evaluation of inclusive practices in teaching the gifted population. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 398-423. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Marco conceptual sobre el monitoreo de la calidad educativa: documento de información. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386857>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. OCDE. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf
- Palacios Núñez, M., Toribio López, A., y Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n5/2218-3620-rus-13-05-134.pdf>
- Quispe, A. (2021). Serie de Redacción Científica: Revisiones Sistemáticas. *Revista del Cuerpo Médico del HNAAA*, 14(1), 94-99. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rcmhnaaa/v14n1/2227-4731-rcmhnaaa-14-01-94.pdf>
- Ríos Cabrera, P., y Ruíz Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 104-124. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E., y Medina-Rivilla, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información Tecnológica*, 32(2), 89-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística (1ª ed.). Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Tantaléan González, O. M., Tasayco Jala, A. A., Delgado Osoreo, R. E., y Marujo Serna, M. P. (2022). Liderazgo Transformacional Directivo y Trabajo Colaborativo Docente en una Institución Educativa Pública del Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1649-1662. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.443>
- Vuotto, A., Di Césare, V., y Pallotta, N. (2020). Fortalezas y debilidades de las principales bases de datos de información científica desde una perspectiva bibliométrica. *Palabra Clave*, 10(1), e101. <https://doi.org/10.24215/18539912e101>