Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

ARTÍCULO

Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva

The Teacher's Role in Inclusive Educational Management

Catalina Gómez-Rendón[1]

[1]Universidad César Vallejo, Piura, Perú, email: dgomezre22@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: Febrero 9, 2026 | **Aceptado:** Junio 11, 2026 | **Publicado:** Noviembre 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i2.808

RESUMEN

La gestión educativa inclusiva en América Latina exigió comprender el papel del docente más allá del aula, como actor vinculado a la transformación institucional y a la reducción de las barreras al aprendizaje y a la participación. El objetivo general fue analizar la producción científica sobre el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en el contexto latinoamericano, identificando enfoques teóricos, patrones de difusión y dinámicas de colaboración académica. La investigación se enmarcó en el paradigma pospositivista, bajo el método sistemático, con enfoque mixto, diseño documental-descriptivo, tipo bibliográfico-documental y corte transversal. Se desarrolló una revisión sistemática de la literatura, apoyada en un análisis bibliométrico descriptivo y en una síntesis temática del contenido, siguiendo los lineamientos PRISMA para la identificación, selección, evaluación de elegibilidad e inclusión de documentos. La muestra final estuvo conformada por 35 artículos científicos localizados en Scopus y Web of Science, seleccionados según criterios de inclusión y exclusión relacionados con el periodo 2016-2025, la pertinencia temática, el acceso al texto completo, el idioma y la relación con América Latina. Los resultados evidenciaron una mayor concentración de publicaciones en Scopus, un crecimiento reciente de la producción científica, un predominio de estudios cualitativos y una colaboración académica fragmentada. Asimismo, se identificaron enfoques centrados en los derechos, la diversidad, las barreras al aprendizaje, la colaboración, la justicia social y las prácticas pedagógicas inclusivas. En conclusión, el campo mostró una consolidación progresiva, aunque requirió fortalecer las redes de investigación, ampliar la cooperación regional y mejorar las condiciones institucionales que sustentan la inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE: Gestión educativa inclusiva, rol docente, educación inclusiva, formación docente, liderazgo inclusivo.

ABSTRACT

Inclusive educational management in Latin America required understanding the teacher's role beyond the classroom, as an actor linked to institutional transformation and the reduction of barriers to learning and participation. The general objective was to analyze scientific production on the teacher's role in inclusive educational management in the Latin American context, identifying theoretical approaches, dissemination patterns, and academic collaboration dynamics. The research was framed within the post-positivist paradigm, under the systematic method, with a mixed approach, a documentary-descriptive design, a bibliographic-documentary type, and a cross-sectional scope. A systematic literature review was conducted, supported by descriptive bibliometric analysis and thematic content synthesis, following PRISMA guidelines for identifying, selecting, assessing eligibility, and including documents. The final sample consisted of 35 scientific articles retrieved from Scopus and Web of Science, selected through inclusion and exclusion criteria related to the 2016–2025 period, thematic relevance, full-text availability, language, and connection with Latin America. The results showed a higher concentration of publications in Scopus, recent growth in scientific production, predominance of qualitative studies, and fragmented academic collaboration. Likewise, approaches focused on rights, diversity, barriers to learning, collaboration, social justice, and inclusive pedagogical practices were identified. In conclusion, the field showed progressive consolidation, although it required strengthening research networks, expanding regional cooperation, and improving the institutional conditions that sustain inclusive education.

KEYWORDS: Inclusive educational management, teacher role, inclusive education, teacher training, inclusive leadership.

Cómo citar

Gómez-Rendón, C. (2026). Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 41-57. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.808

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

Introducción

La gestión educativa inclusiva en América Latina exige comprender el papel del docente más allá del aula, ya que su actuación incide en la transformación institucional y en la reducción de barreras al aprendizaje y a la participación. Durante los últimos años, la educación a nivel mundial ha modificado la manera de concebir la inclusión, pues ya no se trata solo de integrar a los estudiantes en un sistema educativo rígido, sino de garantizar su participación y aprendizaje en condiciones reales de equidad (Sáenz et al., 2024). Desde esta perspectiva, el docente se reconoce como un actor estratégico y promotor de cambio para la construcción de una escuela inclusiva, al traducir los principios de la inclusión en acciones concretas tanto en el aula como en la vida escolar (Chuquinaira-Sama et al., 2025; Li & Ruppar, 2021).

Sin embargo, el trabajo docente depende con frecuencia de políticas, normas y estructuras institucionales que no siempre ofrecen condiciones suficientes para implementar procesos inclusivos de manera sostenida (Unesco, 2023). En América Latina se han logrado avances en leyes y lineamientos orientados a la inclusión educativa, pero en la práctica persisten desafíos relacionados con la formación continua del profesorado, la coordinación de apoyos especializados, la participación de las familias y la atención efectiva a la diversidad del estudiantado (Candiotti et al., 2025; Huapalla Meza & Palacios Serna, 2024; Rojas-Salgado, 2023; Román-Meléndez et al., 2021). Esta situación evidencia que la inclusión no depende únicamente de la voluntad docente, sino también de las condiciones institucionales que permiten organizar respuestas pedagógicas, colaborativas y sostenibles.

A pesar de estos avances, el conocimiento sobre el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en Latinoamérica sigue siendo disperso. Muchas investigaciones se concentran en las prácticas de aula, pero analizan con menor profundidad la participación docente en la coordinación de apoyos, en la organización escolar y en la construcción de una cultura institucional inclusiva. Asimismo, varias revisiones abordan dimensiones parciales, como la agencia docente, la inclusión en general o la formación profesional, sin examinar específicamente la gestión educativa inclusiva ni su desarrollo en el contexto regional (Li & Ruppar, 2021; Reyes-Parra et al., 2020). En Ecuador, aunque existen estudios sobre barreras y avances normativos, aún falta una síntesis centrada en este tema (Encalada et al., 2024). Por ello, resulta necesario organizar la evidencia disponible para identificar enfoques dominantes, patrones de producción científica y vacíos de investigación.

El presente estudio plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en Latinoamérica? Para responderla, el objetivo general fue analizar la producción científica sobre el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en el contexto latinoamericano, identificando sus enfoques teóricos, patrones de difusión y dinámicas de colaboración académica. Con ello, se buscó aportar una síntesis sistemática que permitiera comprender cómo la literatura reciente ha abordado la relación entre la docencia, la gestión institucional y la inclusión educativa en América Latina.

Metodología

Para responder al objetivo planteado y contribuir a la generación de conocimiento científico sobre el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en América Latina, esta investigación se enmarcó en el paradigma pospositivista. Este paradigma sostiene que el conocimiento científico se construye a partir de aproximaciones sistemáticas y verificables a la realidad, pero también reconoce que las interpretaciones pueden revisarse cuando surgen nuevas evidencias (Barreto & Lezcano, 2023). Desde esta perspectiva, el estudio se orientó a examinar publicaciones científicas ya publicadas, con el propósito de identificar patrones, tendencias y relaciones presentes en la producción académica sobre la gestión educativa inclusiva y el rol docente.

El estudio se desarrolló mediante el método sistemático, ya que siguió una secuencia organizada de búsqueda, selección, depuración, análisis y síntesis de documentos científicos. Se adoptó un enfoque mixto que integró un componente cuantitativo-descriptivo, correspondiente al análisis bibliométrico de la producción científica, y un componente cualitativo, vinculado a la síntesis temática del contenido. Esta decisión metodológica

Cómo citar
Gómez-Rendón, C. (2026). Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 41-57. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.808

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

permitió caracterizar la literatura revisada a partir de indicadores de producción, autoría, palabras clave y enfoques metodológicos, así como interpretar las categorías recurrentes relacionadas con los desafíos, las funciones docentes, las condiciones institucionales y los modelos predominantes en la gestión educativa inclusiva.

La investigación consistió en una revisión sistemática de la literatura, apoyada en un análisis bibliométrico descriptivo y en una síntesis temática del contenido, siguiendo los lineamientos PRISMA para la identificación, selección, evaluación de elegibilidad e inclusión de los documentos. Asimismo, se adoptó un diseño documental-descriptivo, orientado al análisis sistemático de publicaciones científicas previamente difundidas, con el propósito de caracterizar la producción académica existente y sintetizar los principales hallazgos reportados en la literatura sobre el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en América Latina (Manterola et al., 2013; Martínez Corona et al., 2023). El estudio fue de tipo bibliográfico-documental y de corte transversal, ya que el análisis se realizó en un solo momento sobre un corpus delimitado de publicaciones correspondientes a un periodo específico.

La población, definida por Sánchez-Perdomo et al. (2017) como el conjunto total de documentos que cumplen con los criterios del estudio, del cual se obtiene el corpus de análisis, estuvo conformada por los artículos científicos identificados inicialmente en las bases de datos Scopus y Web of Science. Luego del proceso de cribado, elegibilidad y selección, la muestra final quedó integrada por 35 artículos científicos considerados pertinentes para esta investigación. Esta muestra constituyó la unidad de análisis documental empleada para elaborar los resultados descriptivos, bibliométricos y temáticos del estudio.

Como criterio de inclusión, se estableció un periodo de búsqueda de los últimos diez años, es decir, entre 2016 y 2025, con el propósito de asegurar la actualidad y la pertinencia frente a la realidad educativa contemporánea. Se seleccionaron únicamente artículos científicos publicados en revistas indexadas en Scopus o en Web of Science, debido al reconocimiento de estas bases de datos por su rigurosidad, cobertura temática y calidad editorial. Asimismo, se incluyeron estudios desarrollados en América Latina o centrados explícitamente en la gestión educativa inclusiva y en el rol docente en esta región; investigaciones con evidencia empírica relevante, de enfoque cualitativo o cuantitativo; artículos redactados en español o en inglés; y documentos disponibles en texto completo y de acceso abierto.

Se excluyeron los estudios publicados antes de 2016 y las investigaciones cuyo tema central no correspondía a la gestión educativa inclusiva, a la inclusión educativa o al rol del docente en contextos de diversidad. Del mismo modo, se descartaron trabajos realizados fuera de América Latina que no presentaban aplicabilidad explícita al contexto latinoamericano, así como documentos que no constituían productos de investigación académica, entre ellos editoriales, notas de opinión, informes internos o entradas de blog. Finalmente, se excluyeron publicaciones no disponibles en texto completo, sin acceso abierto o redactadas en idiomas distintos del español y el inglés.

Para localizar los documentos, se utilizaron como herramientas de búsqueda las bases de datos Scopus y Web of Science, mediante descriptores en español e inglés vinculados a la gestión educativa inclusiva, la inclusión educativa y el rol del docente. Asimismo, se recurrió a operadores booleanos como AND y OR para refinar la estrategia de búsqueda y mejorar la precisión en la recuperación de los estudios pertinentes (Khurshid et al., 2021). Los términos de búsqueda utilizados se presentan en la Tabla 1.

Cómo citar
Gómez-Rendón, C. (2026). Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 41-57. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.808

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

Tabla 1

Términos Usados para la Búsqueda de Investigación.

Términos	Sinónimos españoles	Sinónimos ingleses
Gestión educativa inclusiva	gestión educativa inclusiva, gestión escolar inclusiva, gestión pedagógica inclusiva, gestión de la diversidad, gestión de la inclusión, liderazgo escolar, liderazgo pedagógico, liderazgo inclusivo, cultura escolar inclusiva, políticas de inclusión educativa, prácticas de gestión inclusiva, organización escolar, clima escolar, proyectos educativos institucionales, redes colaborativas, trabajo colaborativo docente, trabajo en equipo docente	inclusive educational management, inclusive school management, inclusive pedagogical management, diversity management in schools, inclusive management, school leadership, instructional leadership, inclusive leadership, inclusive school culture, inclusive education policies, inclusive management practices, school organisation/organization, school climate, collaborative networks, teacher collaboration
Inclusión educativa	inclusión educativa, educación inclusiva, escuela inclusiva, inclusión escolar, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales (NEE), necesidades específicas de apoyo educativo, discapacidad, discapacidad intelectual, barreras para el aprendizaje y la participación, eliminación de barreras, adaptación curricular, adaptaciones curriculares, ajustes razonables, diseño universal para el aprendizaje, metodologías activas, metodologías diferenciadas, aprendizaje cooperativo, tecnologías de apoyo, tecnologías accesibles	educational inclusion, inclusive education, inclusive schooling, inclusive school, school inclusion, attention to diversity, special educational needs (SEN), disabilities, intellectual disability, barriers to learning and participation, removing barriers, curriculum adaptation, curricular adaptations, reasonable accommodations, universal design for learning (UDL), active methodologies, differentiated instruction, cooperative learning, assistive technologies, accessible technologies

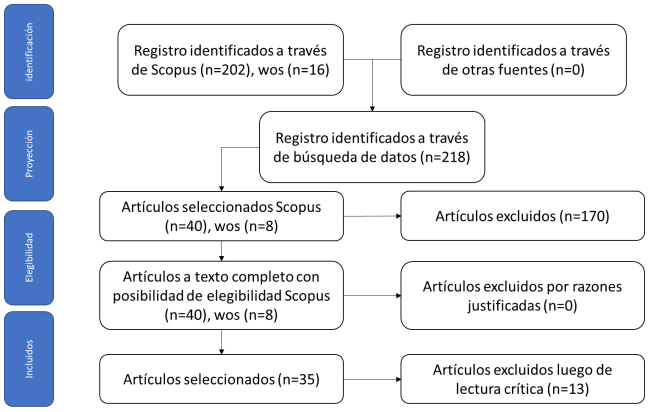
Nota. La tabla presenta los términos principales y sus sinónimos en español e inglés utilizados para orientar la búsqueda documental en las bases de datos Scopus y Web of Science. Los descriptores se organizaron de acuerdo con las categorías centrales del estudio: gestión educativa inclusiva e inclusión educativa, elaboración propia (2026).

La ecuación de búsqueda refinada utilizada en Scopus y Web of Science fue la siguiente: (docente OR teacher OR "school teacher" OR "educational manager" OR "gestor educativo" OR "directivo docente") AND ("inclusive education" OR "educational inclusion" OR "inclusive schooling" OR "educación inclusiva" OR "inclusión educativa" OR "special educational needs" OR "necesidades educativas especiales") AND ("educational management" OR "school management" OR "school leadership" OR "inclusive management" OR "inclusive leadership" OR "gestión educativa" OR "gestión escolar" OR "gestión educativa inclusiva").

El proceso de selección de los estudios se desarrolló conforme al diagrama de flujo PRISMA, como se muestra en la Figura 1. En la fase de identificación se localizaron 218 registros en las bases de datos consultadas, de los cuales 202 procedieron de Scopus y 16 de Web of Science, sin registros adicionales provenientes de otras fuentes. Tras el proceso de depuración y aplicación de filtros, se excluyeron 170 registros, por lo que 48 documentos pasaron a la fase de elegibilidad. Posteriormente, los textos completos se revisaron según su pertinencia temática, su correspondencia con el objetivo del estudio y su cumplimiento de los criterios definidos. En esta etapa se excluyeron 13 documentos, por lo que el corpus final quedó conformado por 35 artículos científicos.

Figura 1

Diagrama de Flujo Basado en PRISMA para Identificación de Estudios.



Nota. Proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios, elaboración propia (2026).

La técnica de investigación empleada fue la revisión sistemática de la literatura, complementada con un análisis bibliométrico descriptivo y un análisis temático de contenido. La revisión sistemática permitió identificar, depurar y seleccionar los estudios según criterios explícitos de inclusión y exclusión, lo que garantizó la transparencia, la exhaustividad y la replicabilidad del proceso (Sandoval, 2024). Por su parte, el

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

análisis bibliométrico descriptivo se orientó a caracterizar la producción científica mediante indicadores como a) año de publicación, b) autoría, c) frecuencia de palabras clave y d) enfoques metodológicos de los estudios seleccionados. El análisis temático de contenido permitió examinar los hallazgos principales de los artículos, identificar categorías recurrentes, reconocer coincidencias o diferencias entre las investigaciones y sintetizar las principales funciones, enfoques y evidencias atribuidas al rol del docente en la gestión educativa inclusiva en América Latina.

Para el análisis de la información, se elaboró una matriz de extracción de datos en la que se registraron variables de identificación y de contenido de cada estudio, tales como autor, año, país, objetivo, metodología, población o contexto y principales hallazgos. A partir de dicha matriz, se desarrolló un procedimiento de organización y codificación temática de la información, orientado a identificar regularidades conceptuales y empíricas en torno al problema de investigación. Este procedimiento permitió articular dos niveles de análisis: uno descriptivo-bibliométrico, centrado en las características de la producción científica, y otro de síntesis temática, enfocado en responder a la pregunta de investigación sobre el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en Latinoamérica.

La aplicación de estos criterios y procedimientos permitió conformar un corpus pertinente desde el punto de vista metodológico y fortalecer la correspondencia entre la metodología y los resultados. En ese sentido, los resultados se organizaron de acuerdo con los dos niveles de análisis definidos: primero, la caracterización descriptiva y bibliométrica de los estudios incluidos; segundo, la síntesis temática sobre desafíos, funciones docentes, condiciones institucionales y enfoques predominantes en la literatura revisada. Al tratarse de una revisión sistemática de la literatura, el estudio no implicó intervención directa con seres humanos ni animales, por lo que no requirió aprobación ética experimental. No obstante, se respetaron los principios de honestidad académica, transparencia y uso responsable de fuentes científicas de acceso público.

Resultados

Los resultados evidenciaron que la producción científica sobre el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en América Latina se organizó en dos niveles complementarios: uno descriptivo-bibliométrico y otro temático-interpretativo. En el primer nivel, se identificó una mayor concentración de publicaciones en Scopus, un crecimiento reciente de los estudios, una distribución de la autoría entre diversos investigadores y la recurrencia de palabras clave asociadas a la educación inclusiva, la diversidad, la equidad, la discapacidad y la formación docente. En el segundo nivel, la revisión permitió reconocer que el docente fue representado principalmente como mediador pedagógico, agente de cambio y articulador de apoyos institucionales, aunque su actuación estuvo condicionada por barreras estructurales, limitaciones formativas, la disponibilidad de recursos y niveles desiguales de colaboración entre la escuela, la familia y los equipos especializados.

Caracterización de los Estudios Analizados

A continuación, en la Tabla 2 se presenta la caracterización de los estudios incluidos en la revisión sistemática, considerando el enfoque metodológico, la muestra o unidad de análisis, la caracterización del profesorado, las estrategias inclusivas identificadas y la evidencia principal reportada sobre la inclusión educativa. Esta organización permitió comparar los aportes de las investigaciones seleccionadas y reconocer los elementos comunes vinculados al rol del docente en la gestión educativa inclusiva, especialmente en relación con sus funciones pedagógicas, institucionales y colaborativas.

Cómo citar
Gómez-Rendón, C. (2026). Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 41-57. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.808

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

Tabla 2

Caracterización de los Estudios Incluidos en la Revisión Sistemática.

Autor(es)	Diseño y muestra	Caracterización docente	Estrategias inclusivas	Evidencia principal
(Charry López et al., 2025)	Cuantitativo descriptivo; 102 docentes, Colombia	Actitud favorable hacia la inclusión, con brechas de formación y recursos	Apoyo institucional, promoción de valores inclusivos, prevención del maltrato	Participación estudiantil con persistencia de barreras físicas y lingüísticas
(Muñoz Espinosa et al., 2026)	Revisión de alcance; 40 estudios	Rol docente asociado a accesibilidad y participación	Adaptación pedagógica y políticas institucionales	Avances parciales con persistencia de barreras estructurales
(Valdés & Martínez-Líbano, 2025)	Correlacional; 928 integrantes de equipos docentes en 47 escuelas, Chile	El perfil profesional influye en la percepción del liderazgo inclusivo	Liderazgo participativo, gestión de la diversidad, cultura inclusiva	La vulnerabilidad escolar limita el liderazgo inclusivo
(Marolla-Gajardo & Riquelme Plaza, 2025)	Cuantitativo descriptivo-correlacional; 1000 futuros docentes, Chile	Reconocen la relevancia de abordar diversidad y discurso de odio	Inclusión de género y diversidad en la formación docente	La implementación requiere mayor apoyo institucional
(Carrillo-Sierra et al., 2025)	Mixto; 28 estudiantes con discapacidad, Colombia	Docencia llamada a reconocer barreras y generar accesibilidad	Adaptaciones curriculares y apoyos pedagógicos	La inclusión depende del compromiso institucional y docente
(Leiva-Contardo et al., 2025)	Biográfico-narrativo; 7 supervisores de práctica, Chile	Formadores reflexivos sobre inclusión y exclusión	Diálogo, reflexión y reconstrucción narrativa	Inclusión entendida como experiencia ética y transformadora
(Muñoz Hinrichsen & Osorio Fuentealba, 2025)	Cualitativo; 32 participantes, Chile	Docentes requieren mayor capacitación y apoyo institucional	Adaptaciones pedagógicas en educación física	La inclusión mejora con infraestructura, trabajo en equipo y apoyo familiar
(Ainscow & Viola, 2024)	Cualitativo colaborativo; 6 escuelas secundarias, Uruguay	Docentes interesados en prácticas inclusivas, pero dependientes del apoyo directivo	Investigación colaborativa, reflexión y ajuste de prácticas	Mejora de la participación condicionada por cambios organizacionales
(Laguardia & Pastor, 2025)	Cuantitativo exploratorio; 116 docentes, Uruguay	Percepción de barreras vinculada a formación y tipo de institución	Capacitación y fortalecimiento de recursos	Mayor formación y apoyo reducen barreras de inclusión
(Restrepo García et al., 2024)	Estudio de caso múltiple; 6 docentes rurales, Colombia	Reconocen la necesidad de adaptar prácticas, con limitaciones de recursos y formación	Ajustes pedagógicos según contexto y diversidad	Persisten barreras, aunque las estrategias adecuadas favorecen inclusión
(Fernández-Moreno, 2024)	Sistematización cualitativa; 6 terapeutas ocupacionales, Colombia	Trabajo interdisciplinario entre docentes y terapeutas	Acompañamiento, políticas inclusivas y observatorios	La colaboración favorece inclusión en educación superior
(Valdés et al., 2024)	Análisis documental; 18 documentos oficiales, Chile	Docentes con escaso apoyo pedagógico para atender diversidad migrante	Medidas administrativas de acceso, con débil apoyo pedagógico	Las políticas inclusivas resultan insuficientes en la práctica escolar
(Castro et al., 2024)	Cuantitativo descriptivo-correlacional; 384 estudiantes, Ecuador	Se demanda mayor capacitación docente en inclusión	Adaptación curricular, accesibilidad e infraestructura	Persisten deficiencias para una inclusión efectiva
(Mujica-Johnson et al., 2024)	Ensayo teórico-crítico; sin muestra empírica	Profesorado de EF con sesgos binarios y baja formación en género	Revisión curricular y pedagogías feministas y queer	Persisten exclusiones de género en educación física
(Echeverri, 2023)	Cuantitativo transversal; 253 docentes, Colombia	Formación media-baja y concepciones poco integradas sobre inclusión	Planificación conjunta, co-presencia y ajustes razonables	Persisten debilidades metodológicas y de apoyo
(Seguel-Arriagada & Vera-Sagredo, 2023)	Cualitativo; 10 académicos/as, Chile	Tensiones entre identidad sexual, normas institucionales y práctica docente	Lenguaje inclusivo, DUA, relatos de vida y trabajo grupal	Inclusión parcial e invisibilización en la gestión institucional
(Flanagan-Bórquez et al., 2022)	Cualitativo fenomenológico; 10 docentes, Chile	Valoran la diversidad, pero sin formación específica	Ajustes ad hoc, contención emocional y actividades simbólicas	Ausencia de protocolos y apoyos lingüísticos

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

Autor(es)	Diseño y muestra	Caracterización docente	Estrategias inclusivas	Evidencia principal
(Orrú, 2022)	Ensayo teórico-filosófico; sin muestra empírica	Docente crítico, democrático y centrado en la diferencia	Proyectos, cooperación, escucha y construcción compartida	Aporta marco normativo para una inclusión no homogeneizante
(Herrera-Rodríguez & Guevara-Fernández, 2022)	Revisión integradora; sin muestra empírica	Docente centrado en barreras y potencialidades, no en déficit	Evaluación contextual, diversificación y trabajo cooperativo	La inclusión exige desplazar el enfoque clasificatorio
(Bondan et al., 2022)	Análisis documental comparado; corpus normativo Brasil-España	Docente como intérprete clave de la política inclusiva	Articulación entre educación regular y especial, eliminación de barreras	La inclusión depende del modelo político adoptado
(Valdivieso et al., 2022)	Revisión documental comparada; 20 países	El rol docente aparece de forma implícita y poco definida	Programas de cobertura, permanencia y atención diferenciada	Predominio de políticas de acceso sobre éxito educativo
(Sánchez Buitrago et al., 2022)	Cualitativo; 12 instituciones, 10 docentes y 9 directivos, Colombia	Concepciones integradoras, asistenciales y con poca formación	Acciones puntuales, ajustes básicos y articulación con apoyos externos	La precariedad institucional limita la inclusión
(Garcia & Michels, 2021)	Ensayo teórico-crítico; sin muestra empírica	Profesorado tensionado por reformas y exigencias de flexibilización	Adaptaciones focalizadas y apoyos paralelos	Riesgo de segregación y desescolarización
(Cornejo, 2021)	Cualitativo; 12 escuelas confesionales, Chile	Docentes y directivos con acogida condicionada por marcos heteronormativos	Vigilancia, silenciamiento y acompañamiento correctivo	Inclusión condicionada y persistencia de exclusión
(Gelpi, 2021)	Teórico; análisis de estudios previos, Uruguay	Docentes comprometidos, aunque algunos silencian la diversidad	ESI, derechos humanos e intervención frente a discriminación	Las acciones afirmativas favorecen permanencia y participación
(Reyes-Parra et al., 2020)	Revisión sistemática; 50 artículos	Docente flexible y consciente de la diversidad	Estrategias pedagógicas inclusivas y vínculo familia-escuela	Mejora de motivación, participación y desempeño
(Duk & Hernández-Ojeda, 2020)	Estudio de caso cualitativo; 40 docentes, Chile	Valoran la colaboración y la reflexión pedagógica	Estudio de clases, observación mutua y retroalimentación	Mejora de participación y aprendizaje
(Alfaro & Fernández, 2020)	Análisis crítico del discurso; 30 docentes, Chile	Necesidad de reconocer y valorar diferencias	Estrategias diversificadas y ajustadas a necesidades	La evaluación homogénea sigue siendo barrera
(Centellas Comellas & Jurado De Los Santos, 2018)	Estudio de caso; alumno con TGC, docentes y apoyos	Falta de coordinación y planificación conjunta	Apoyo individualizado con escasa colaboración interdisciplinaria	Barreras institucionales limitan participación y progreso
(Lozano, 2023)	Estudio de caso; escuela rural, Brasil	Barreras actitudinales y visiones estigmatizantes	Mediaciones puntuales y apoyos insuficientes	Inclusión parcial y poco consolidada
(Vioto & Vitaliano, 2020)	Investigación colaborativa; docentes, supervisora y alumnado con NEE, Brasil	Comprensión inicial parcial, luego más sistémica	Ciclos de estudio, reflexión, planificación conjunta y flexibilización	Mejora cualitativa de prácticas inclusivas
(Queupil et al., 2021)	Estudio de caso con ARS; docentes y directivos, Chile	Docentes y equipos diferenciados por centralidad y jerarquía en la red	Coordinación e intercambio PIE-docentes	Evidencia centrada en colaboración, no en logro académico
(Gómez-Hurtado et al., 2021)	Cualitativo; 6 estudios de caso, Chile/España	Liderazgo inclusivo formal e informal orientado a la diversidad cultural	Acogida, mediación con familias, apoyos lingüísticos y coordinación	Mayor participación y sentido de pertenencia

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

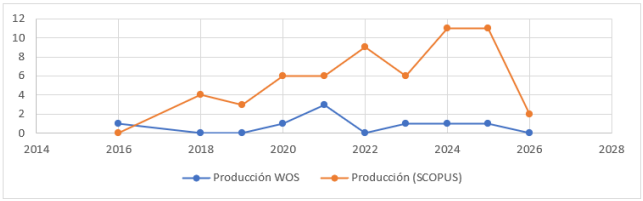
Autor(es)	Diseño y muestra	Caracterización docente	Estrategias inclusivas	Evidencia principal
(Téllez-Ruíz et al., 2024)	Revisión documental; 72 textos	La práctica docente inclusiva aparece asociada a creencias y formación insuficiente	Ajustes, currículo flexible y PIAR, con brechas de implementación	Evidencia secundaria sobre barreras persistentes
(Delgado Valdivieso, 2016)	Evaluación de indicadores; instituciones de Quito	Docentes y equipos como actores clave, pero con necesidad de acompañamiento	Capacitación, apoyos técnicos, accesibilidad y seguimiento	La mayoría de las instituciones presenta brechas de implementación

Nota. La tabla sintetiza las características principales de los estudios incluidos en la revisión sistemática, considerando la autoría, el diseño metodológico, la muestra o la unidad de análisis, la caracterización docente, las estrategias inclusivas y la evidencia principal reportada. Esta organización permitió comparar los aportes de cada investigación al análisis del rol docente en la gestión educativa inclusiva, elaboración propia (2026).

Resultados Descriptivos de los Estudios Analizados

Los resultados descriptivos evidenciaron una mayor concentración de publicaciones en Scopus (58 registros) que en Web of Science (8 registros). En Scopus, la producción científica mostró un incremento progresivo durante el periodo analizado, con los valores más altos en 2024 y 2025, años en los que se registraron 11 estudios cada uno. En Web of Science, la producción fue menor y mostró un comportamiento más irregular, con un máximo de 3 estudios en 2021 y registros aislados en los demás años analizados. Estos datos permitieron identificar una mayor visibilidad del tema en Scopus y una presencia más limitada en Web of Science (ver Figura 2).

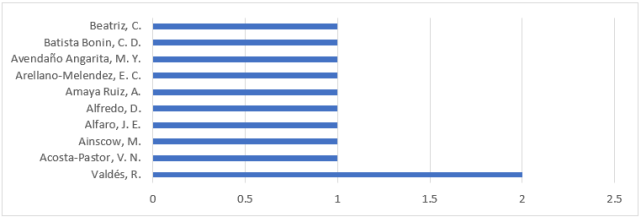
Figura 2
Resultados Cuantitativos de la Revisión Sistemática.



Nota. Distribución anual de los estudios incluidos en la revisión, elaboración propia (2026).

El análisis de autoría evidenció una producción distribuida entre diversos investigadores, con una concentración limitada en Valdés & Martínez-Líbano (2025), quienes registraron dos publicaciones en el corpus y se ubicaron como los autores con mayor presencia en la temática. Los demás autores participaron con un solo documento, lo que evidenció una producción dispersa y sin un predominio marcado de una figura investigadora específica. Esta distribución permitió observar que el campo se compone principalmente de aportes individuales o de pequeños grupos académicos, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3
Resultados Cuantitativos de la Revisión Sistemática Top 10.



Nota. Frecuencia de autoría de los estudios incluidos en la revisión, elaboración propia (2026).

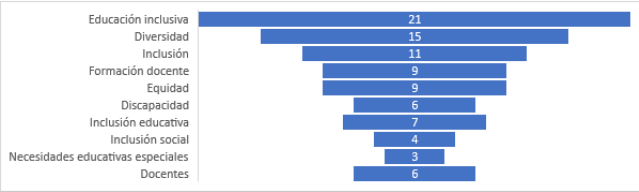
Respecto a las palabras clave, se identificó una mayor recurrencia de términos asociados a la educación inclusiva, la inclusión, la inclusión educativa, la diversidad, la equidad, la discapacidad, la formación docente, los docentes y las necesidades educativas especiales. Estos conceptos agruparon los principales núcleos temáticos de la literatura seleccionada y permitieron reconocer que la producción científica revisada se orientó principalmente al análisis de la inclusión desde perspectivas pedagógicas, formativas, institucionales y de atención a la diversidad (ver Figura 4).

Cómo citar
Gómez-Rendón, C. (2026). Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 41-57. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.808

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

Figura 4
Palabras Clave más Utilizadas.



Nota. Frecuencia de los principales términos asociados a la literatura revisada, elaboración propia (2026).

En relación con los enfoques metodológicos, se identificó un predominio de estudios cualitativos, seguidos de investigaciones cuantitativas, análisis documentales y de políticas, estudios de caso y ensayos teóricos. En menor medida, se registraron estudios de enfoque mixto y revisiones de la literatura. Esta distribución permitió observar que la producción científica revisada privilegió aproximaciones orientadas a comprender experiencias, prácticas, percepciones y condiciones institucionales vinculadas a la inclusión educativa (ver Figura 5).

Figura 5
Metodología más Utilizada.



Nota. Distribución de los diseños metodológicos identificados en el corpus, elaboración propia (2026).

Desafíos para la Gestión Educativa Inclusiva en América Latina

Los estudios revisados evidenciaron la persistencia de barreras estructurales que obstaculizaron la consolidación de procesos inclusivos en América Latina. Entre las dificultades más frecuentes se identificaron problemas de accesibilidad física, limitaciones en la infraestructura, falta de recursos pedagógicos, escasez de apoyos especializados y debilidades en la formación docente para atender la diversidad. Estas barreras estuvieron presentes tanto en contextos escolares como en espacios de educación superior, con mayor incidencia en instituciones ubicadas en entornos de alta vulnerabilidad social o con escaso acompañamiento institucional.

También se identificó la persistencia de enfoques integradores, asistenciales o centrados en el déficit, que limitaron la transformación pedagógica de las instituciones. En varios estudios, la inclusión se redujo al acceso, la admisión o el cumplimiento formal de la norma, sin generar cambios significativos en el currículo, la evaluación, las relaciones escolares o los apoyos institucionales. Asimismo, se reportaron tensiones relacionadas con la discriminación por género, la diversidad sexual, la migración y la discapacidad, junto con la continuidad de discursos homogeneizantes, sexistas, heteronormativos o medicalizados.

Los estudios documentales y de revisión mostraron una brecha entre el reconocimiento normativo de la inclusión y su aplicación sostenida en las instituciones educativas. Se observó una mayor presencia de políticas y programas orientados al acceso y la permanencia, pero un menor desarrollo de mecanismos de seguimiento del aprendizaje, de monitoreo institucional y de sostenibilidad de las acciones inclusivas. En conjunto, estos hallazgos evidenciaron que la gestión educativa inclusiva aún enfrenta desafíos asociados a la implementación, la continuidad de los apoyos y la transformación efectiva de las prácticas institucionales.

Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva

La revisión de la literatura evidenció que el profesorado desempeñó un papel central en la implementación de la gestión educativa inclusiva. En términos generales, los docentes se caracterizaron como actores con disposición favorable hacia la inclusión, aunque con trayectorias formativas desiguales, concepciones diversas sobre la atención a la diversidad y distintos niveles de preparación para responder a las necesidades del estudiantado. En varios estudios, el compromiso docente con la participación de todos los estudiantes se vio condicionado por la disponibilidad de recursos, la formación recibida, el acompañamiento institucional y las posibilidades reales de trabajo colaborativo.

Una función recurrente fue la del docente como mediador pedagógico. Los estudios mostraron

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

que el profesorado implementó adaptaciones curriculares, ajustes metodológicos, flexibilización de las actividades, acompañamiento personalizado y diversificación de las estrategias de enseñanza y de evaluación. Estas acciones estuvieron orientadas a reducir las barreras al aprendizaje y a la participación, especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales y para otros grupos históricamente excluidos. De este modo, el aula se presentó como un espacio de acogida, de participación y de reconocimiento de la diversidad.

Otra función identificada fue la del docente como agente de cambio y de reflexión pedagógica. En los estudios revisados se observaron experiencias en las que el profesorado revisó sus creencias, resignificó sus prácticas y participó en procesos colaborativos de mejora escolar, reflexión profesional, investigación-acción, estudio de clases o reconstrucción narrativa de experiencias de inclusión y exclusión. En estos casos, el rol docente no se limitó a la atención individual del estudiante, sino que incorporó una dimensión crítica orientada a transformar la cultura escolar y las prácticas institucionales.

Finalmente, los estudios también presentaron al docente como articulador de redes y de procesos institucionales. En esta función se destacaron acciones vinculadas al liderazgo inclusivo, a la coordinación con equipos de apoyo, a la mediación con las familias, a la participación en redes de colaboración y a la construcción de culturas escolares basadas en el reconocimiento, la participación y el trabajo conjunto. Estos hallazgos permitieron reconocer que la gestión educativa inclusiva no dependió únicamente de la actuación individual del docente, sino también de su capacidad para integrarse en dinámicas institucionales sostenidas.

Condiciones Institucionales que Fortalecen o Limitan el Rol Docente

Los estudios revisados evidenciaron que el desempeño docente en contextos inclusivos estuvo condicionado por diversos factores institucionales. Entre los factores que fortalecieron la inclusión se identificaron la formación inicial y continua del profesorado, el liderazgo directivo, la planificación conjunta, la codocencia o copresencia, la articulación con equipos especializados, la colaboración entre pares, la participación familiar y comunitaria, la disponibilidad de recursos, la infraestructura accesible y la existencia de políticas escolares coherentes con la diversidad del estudiantado. Estos elementos favorecieron una actuación docente más organizada, colaborativa y sostenida ante las necesidades educativas de las instituciones.

En contraste, los contextos caracterizados por prácticas tradicionales o poco inclusivas presentaron baja coordinación entre actores, escasa planificación compartida, apoyos fragmentados, ausencia de protocolos, acompañamiento institucional insuficiente, recursos limitados y persistencia de barreras materiales y actitudinales. En estos escenarios, la atención a la diversidad dependió con frecuencia de esfuerzos individuales del profesorado, de respuestas aisladas o de medidas administrativas que no transformaron de manera estable las prácticas pedagógicas ni la organización escolar.

También se identificaron factores organizativos y normativos que limitaron el rol del docente en la gestión educativa inclusiva. Entre ellos, destacaron la permanencia de enfoques medicalizados o segregadores, la sobrecarga de responsabilidades sin apoyos suficientes, la fragmentación entre la educación regular y los apoyos especializados, así como la débil articulación entre políticas, cultura institucional y prácticas pedagógicas. Estas condiciones se asociaron con menores niveles de participación estudiantil, formas parciales de inclusión y avances institucionales que permanecieron más en el plano declarativo que en la práctica educativa.

Enfoques y Modelos Predominantes en la Literatura Revisada

En la literatura revisada se identificaron distintos enfoques y modelos para comprender la inclusión educativa y el rol del docente en la gestión institucional. En primer lugar, destacó un enfoque centrado en los derechos, la diversidad y las barreras al aprendizaje y a la participación. Desde esta perspectiva, el profesorado se presentó como un actor clave para superar miradas centradas en el déficit individual y avanzar hacia una comprensión

Cómo citar
Gómez-Rendón, C. (2026). Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 41-57. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.808

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

más contextual de las necesidades, los apoyos y las potencialidades del estudiantado.

En segundo lugar, se reconocieron enfoques orientados a la colaboración, la reflexión pedagógica y la mejora escolar. Estos estudios resaltaron la importancia del trabajo entre pares, la planificación conjunta, la investigación colaborativa, los ciclos de reflexión profesional y la construcción de culturas escolares inclusivas. En este grupo, el rol docente se vinculó con la revisión permanente de las prácticas educativas y con la transformación de las dinámicas institucionales que limitan la participación de todos los estudiantes.

En tercer lugar, se identificaron enfoques asociados a la interculturalidad, la justicia social, el género y la diversidad sexual. Estos planteamientos ampliaron la comprensión de la inclusión más allá de la discapacidad y situaron el trabajo docente frente a diversas formas de discriminación relacionadas con la migración, la identidad sexual, el discurso de odio, el sexismo, la homofobia y el binarismo de género. En consecuencia, se evidenció la necesidad de revisar los currículos, las prácticas formativas, la convivencia escolar y los lenguajes institucionales para favorecer entornos más seguros, participativos y respetuosos de la diversidad.

Por último, se observaron enfoques pedagógicos relacionados con el currículo flexible, la evaluación diversificada, el acompañamiento personalizado, el trabajo cooperativo y la relación familia-escuela. Aunque estos componentes presentaron distintos niveles de desarrollo según el contexto institucional, se recurrió a ellos como prácticas orientadas a ampliar la presencia, la participación y el aprendizaje del estudiantado. En conjunto, los enfoques identificados mostraron que la gestión educativa inclusiva requiere articular las dimensiones pedagógicas, institucionales, sociales y culturales.

Discusiones

Los resultados permiten concluir que el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en Latinoamérica no se limita a la adaptación de actividades en el aula. El profesorado se configura como mediador pedagógico que contribuye a reducir barreras, como agente reflexivo que revisa sus prácticas y promueve cambios en la cultura escolar, y como articulador institucional que coordina apoyos, familias y equipos especializados. Este hallazgo indica que la inclusión no depende únicamente de la disposición personal del docente, sino también de su capacidad para vincular la enseñanza con la organización escolar y con un enfoque de justicia educativa. Por tanto, el docente ocupa un lugar estratégico, ya que convierte los principios de la política inclusiva en acciones concretas, al mismo tiempo que evidencia los límites estructurales del sistema educativo.

La revisión muestra que los principales desafíos para la gestión educativa inclusiva en América Latina mantienen un carácter estructural. Entre ellos destacan la baja accesibilidad, la falta de recursos, las debilidades en la formación docente y la brecha entre las disposiciones normativas y su aplicación en la práctica institucional. Este resultado coincide con estudios recientes que ubican la inclusión en la relación entre la formación profesional, los recursos materiales y el apoyo institucional. Mendoza & Heymann (2024) encontraron, en países de ingresos bajos o medios, que la formación docente, el financiamiento de infraestructura y las alianzas entre la escuela, la comunidad y las familias constituyen acciones frecuentes para avanzar en la inclusión. Del mismo modo, Valdés & Martínez-Líbano (2025) y Osuna-Juárez & González-Castellano (2024) señalan que la falta de apoyo especializado y las trabas administrativas obstaculizan los procesos inclusivos, incluso cuando existe disposición institucional.

La revisión también evidencia que varias experiencias continúan centradas en una lógica de acceso formal, con la persistencia de enfoques deficitarios y de discriminaciones relacionadas con la discapacidad, el género, la sexualidad y la migración. Esta interpretación coincide con la de Lindner et al. (2023), quienes muestran que las actitudes del profesorado suelen ser neutras o variables según el tipo de discapacidad, lo que revela límites en la construcción de una inclusión plena. De igual forma, Paz-Maldonado et al. (2025) hallaron que en la educación superior aún existen barreras que restringen la participación del estudiantado, aunque las instituciones declaren tener propósitos inclusivos. En consecuencia, los resultados de esta revisión refuerzan la idea de que el problema no consiste solo en ingresar al sistema educativo, sino

Cómo citar
Gómez-Rendón, C. (2026). Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 41-57. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.808

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

en permanecer, participar y aprender en condiciones reales de reconocimiento.

En relación con el rol docente, los resultados superan la imagen del profesor únicamente dispuesto a incluir y muestran tres funciones principales: mediación pedagógica, transformación reflexiva y articulación institucional. Esta lectura coincide con Yada et al. (2022), quienes identificaron una relación positiva entre la autoeficacia docente y las actitudes favorables hacia la inclusión. También concuerda con Sannen et al. (2021), quienes encontraron que las redes escolares más sólidas favorecen creencias docentes más positivas y una enseñanza más diferenciada. A ello se suma Langelaan et al. (2024), quienes sostienen que los programas de formación más útiles combinan el aprendizaje activo, la colaboración y la reflexión. En conjunto, estos estudios respaldan la idea de que el rol docente no depende solo de la voluntad individual, sino también del conocimiento pedagógico, del trabajo compartido y de la posibilidad real de tomar decisiones dentro de la institución.

En el plano bibliométrico, los resultados muestran un crecimiento reciente de la producción científica, el predominio de los estudios cualitativos y una colaboración académica aún fragmentada. Esta tendencia coincide con Cretu & Morandau (2020) y Herrera-Seda & Walton (2025), quienes también identifican una expansión del campo, aunque con baja cooperación transnacional y escasas asociaciones entre los países del Sur. Este hallazgo adquiere mayor relevancia al compararlo con Hernández-Torrano et al. (2022), quienes, al analizar la literatura global sobre educación inclusiva, identificaron redes más consolidadas y grupos internacionales más visibles. Por tanto, la diferencia sugiere que el campo centrado en el rol docente y la gestión inclusiva en América Latina aún se encuentra en proceso de consolidación, con una agenda emergente, una circulación desigual y vínculos de colaboración limitados.

Las condiciones institucionales identificadas como factores que fortalecen o limitan el rol docente también coinciden con la literatura reciente. Valdés & Martínez-Líbano (2025) muestra que el trabajo colaborativo, la apertura al cambio y el liderazgo favorecen el desarrollo de escuelas más inclusivas, mientras que la presión por los resultados estandarizados, la baja participación estudiantil y la falta de formación actúan como barreras. A su vez, Sannen et al. (2021) refuerzan esta idea al señalar que la colaboración entre docentes se asocia con una mayor diferenciación en la enseñanza. Mendoza & Heymann (2024) agregan que los recursos, la infraestructura y las alianzas con actores externos mejoran la implementación de la inclusión. Por ello, los resultados permiten sostener que la inclusión debe entenderse como una condición institucional y no como una responsabilidad aislada del profesorado.

La revisión muestra asimismo que, cuando no existen apoyos estables, el profesorado aborda la inclusión mediante esfuerzos individuales y respuestas fragmentadas. Esta idea se amplía con Zárate-Rueda et al. (2017), quienes señalan que, en educación superior, la tecnología solo favorece la inclusión cuando está acompañada de apoyo pedagógico e institucional; de lo contrario, puede profundizar el rezago o el abandono. En esa misma línea, Osuna-Juárez & González-Castellano (2024) sostienen que la formación del profesorado universitario debe superar las respuestas individuales para avanzar hacia acciones colectivas. Esta coincidencia refuerza una implicación central del estudio: la gestión educativa inclusiva se fortalece cuando la institución organiza apoyos permanentes y se debilita cuando la respuesta se limita al esfuerzo personal del docente.

En cuanto a los enfoques y modelos, la revisión identifica un desplazamiento progresivo desde perspectivas centradas en el déficit hacia enfoques basados en los derechos, las barreras, la colaboración y la justicia social. Este cambio coincide con lo señalado por de la Fuente-González et al. (2025), quienes advierten que el Diseño Universal para el Aprendizaje todavía suele enseñarse desde una asociación casi exclusiva con la discapacidad, lo que reduce su alcance inclusivo. Herrera-Seda & Walton (2025) agregan que una parte importante de la investigación del Sur global sigue agendas marcadas por el Norte y presta escasa atención al contexto local como generador de sentido. Asimismo, Langelaan et al. (2024) y Osuna-Juárez & González-Castellano (2024) refuerzan la idea de que los modelos más sólidos son aquellos que integran reflexión, diferenciación, colaboración y cambio institucional. En este sentido,

Cómo citar
Gómez-Rendón, C. (2026). Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 41-57. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.808

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

la revisión ofrece una síntesis regional útil, al mostrar que la inclusión exige articular dimensiones pedagógicas, organizativas, culturales y políticas.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce que la revisión se restringió a artículos localizados en Scopus y Web of Science, por lo que pudo quedar fuera producción regional relevante disponible en otras bases de datos, repositorios académicos o revistas especializadas no incluidas en estas fuentes. Asimismo, la selección de documentos en español e inglés y de acceso abierto pudo limitar la amplitud del corpus analizado. Estas condiciones no invalidan los hallazgos, pero exigen interpretarlos como una aproximación sistemática al campo y no como una representación total de la producción latinoamericana sobre la gestión educativa inclusiva.

A partir de estos resultados, futuras investigaciones podrán ampliar el análisis a otras bases de datos regionales, incorporar estudios comparativos entre países y profundizar en las redes de colaboración académica en materia de inclusión educativa. También será pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan observar cómo evolucionan las prácticas docentes, las políticas institucionales y los modelos de gestión inclusiva en distintos contextos educativos. De esta manera, el campo podrá avanzar hacia una comprensión más situada, colaborativa y sostenible del rol docente en la gestión educativa inclusiva.

Conclusiones

La importancia de este estudio radica en que integra y organiza de manera sistemática la evidencia disponible sobre el rol del docente en la gestión educativa inclusiva en América Latina, un campo que aún presenta dispersión teórica, metodológica y bibliométrica. Los resultados muestran que el profesorado cumple una función articuladora entre las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y los marcos de derechos que orientan la inclusión educativa. En este sentido, el docente no solo desarrolla acciones en el aula, sino que también actúa como mediador de procesos institucionales, articulador de apoyos y participante en la construcción de culturas escolares más inclusivas. Por tanto, el estudio permite comprender que la inclusión educativa depende tanto de las prácticas docentes como de las condiciones organizativas, formativas y normativas que la sustentan.

En relación con la proyección futura del campo, los hallazgos evidencian que la investigación sobre la gestión educativa inclusiva y el rol docente podrá fortalecerse si se profundiza en los enfoques teóricos, los patrones de difusión científica y las dinámicas de colaboración académica. La literatura revisada aborda este rol principalmente desde perspectivas socioeducativas y de derechos, con énfasis en la inclusión, la equidad, la atención a la diversidad, la formación docente, las barreras institucionales, las prácticas inclusivas y la corresponsabilidad escolar. Asimismo, el crecimiento reciente de la producción científica evidencia un interés creciente por el tema, aunque aún con una visibilidad desigual entre bases de datos, países, revistas y redes de colaboración. Esto indica que el campo se encuentra en proceso de consolidación y requiere una mayor articulación regional para fortalecer su impacto académico y educativo.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el análisis a otras bases de datos y repositorios regionales, con el fin de obtener una visión más completa de la producción científica latinoamericana e incluir estudios publicados en portugués y en otros espacios de indexación. También será necesario desarrollar investigaciones comparativas entre países y estudios longitudinales que permitan analizar la evolución del rol docente, de las políticas inclusivas y de las prácticas de gestión en distintos contextos educativos. Asimismo, se sugiere profundizar en las redes de colaboración académica, ya que los resultados evidencian una cooperación aún limitada, con predominio de equipos pequeños y vínculos institucionales puntuales. En consecuencia, el fortalecimiento de redes interinstitucionales y transnacionales será clave para consolidar agendas regionales de investigación orientadas a una gestión educativa inclusiva más sostenible.

Agradecimientos

Se agradece al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo, sede Piura, Perú.

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existió ningún conflicto de interés que pudo afectar la realización de este estudio, ni mantienen relaciones personales, académicas o profesionales que puedan influir o condicionar los resultados obtenidos y su posterior interpretación.

Declaración de Financiamiento

La autora declara que no ha recibido financiamiento de ninguna institución pública, privada o comercial para la realización de esta investigación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente y con recursos propios, lo que garantizó la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Ética

El presente estudio no requirió la aprobación de un comité de ética institucional, ya que se basó exclusivamente en la revisión y el análisis de artículos científicos publicados en fuentes académicas de acceso público, sin involucrar participantes humanos, animales ni datos personales identificables. Asimismo, se garantizó el uso responsable de la información, la citación adecuada de las fuentes consultadas, la transparencia metodológica y el respeto a los principios de integridad académica y de rigor científico.

Referencias

Ainscow, M., & Viola, M. (2024). Developing inclusive and equitable education systems: Some lessons from Uruguay. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3568-3584. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2279556

Alfaro, J. E., & Fernández, V. H. (2020). The recognition of differences as a basis for inclusive education: Assessment as barrier at teacher speech. *Revista Brasileira de Educacao*, 25, 1-19. https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030

Barreto Ascona, J. I., & Lezcano Mencia, A. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). Revista UNIDA Científica, 7(2), 110–117. https://go.docentes20.com/r7b6

Bondan, D. E., Werle, F. O. C., & Saorín, J. M. (2022). Inclusive Education: Historical context of Brazil and Spain. *Ensaio*, 30(115), 438-457. https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003550

Candiotti, G. M. V., Balarezo, B. A. S., Dennis, C. C. S., & Bueno, W. T. P. (2025). Gestión Educativa y Educación Inclusiva en Latinoamérica: Análisis Sistemático. *Revista Tribunal*, 5(12), 839-858. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.241

Carrillo-Sierra, S. M., Pinzón-Ochoa, M., Rangel-Pico, A. N., Paris-Pineda, O. M., Gómez Vásquez, M. F., Álvarez Anaya, W. A., & Rivera-Porras, D. (2025). Perceptions of Barriers to Inclusion in Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *Societies*, 15(2). https://doi.org/10.3390/soc15020037

Castro, K. V., Ceballos, V. C. R., Lozano, R. V. S., & Pinos-Medrano, V. F. (2024). Analysis of the inclusive education influence factors in Ecuador. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 27(1), 61-73. https://doi.org/10.6018/reifop.580821

Centellas Comellas, A., & Jurado De Los Santos, P. (2018). Inclusive educational attention in the classroom. Case study with a student with challenging behaviour. *Siglo Cero*, 49(4), 69-87. https://doi.org/10.14201/scero20184946987

Charry López, S., Rivero Amorocho, L. M., & Bernate, J. A. (2025). Teacher perceptions about inclusive education in the school environment. *European Public and Social Innovation Review*, 11. https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2059

Chuquinaira-Sama, H., Mimbela-Mallqui, R. I., & Rivera-Condori, L. (2025). Exclusión Social y su Relación con la Convivencia Escolar. *Revista Docentes 2.0*, 18(2), 63–74. https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.662

Cornejo, J. (2021). Obstáculos para la inclusión de estudiantes disidentes sexuales y de género en escuelas confesionales chilenas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(143). https://doi.org/10.14507/epaa.29.6252

Cretu, D. M., & Morandau, F. (2020). Initial teacher education for inclusive education: A bibliometric analysis of educational research. *Sustainability*, 12(12), 4923. https://doi.org/10.3390/su12124923

de la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad*, 20(1), 113–128. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Delgado Valdivieso, K. (2016). Propuesta de aplicación del enfoque de Educación Inclusiva en la Educación Media y sus proyecciones para la Educación Superior. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(3), 27-33. https://doi.org/10.33936/recus.v1i3.57

Duk, C., & Hernández-Ojeda, F. (2020). Improving response to diversity in the classroom through lesson study in Chilean schools. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social*, 9(1), 99-123. https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.005

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

Echeverri, M. G. (2023). Teacher's Training for Inclusive Education in Public Institutions of Quindío. Siglo Cero, 54(4), 11–27. https://doi.org/10.14201/scero.31473

Encalada, A. E. G., Quezada, B. A. S., & Uguña, A. F. M. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol*, 3(5), 553–573. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573

Fernández-Moreno, C. A. (2024). Occupational therapist practices in inclusive higher education. *Brazilian Journal of Occupational Therapy*, 32. https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoRE394638273

Flanagan-Bórquez, A., Cáceres-Silva, K., & Reyes-Alarcón, J. (2022). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas inclusivas. Revista Colombiana De Educación, (85), 189–211. https://doi.org/10.17227/rce.num85-11997

Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2021). Education and inclusion: Equity and learning as capital strategies. *Educacao and Realidade*, 46(3). https://doi.org/10.1590/2175-6236116974

Gelpi, G. I. (2021). Middle-school and high-school life for LGBT+ students: An including and excluding scenario in Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 29. https://doi.org/10.14507/EPAA.29.6115

Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., & Jiménez Vargas, F. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69–80. https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611

Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555

Herrera-Rodríguez, J. I., & Guevara-Fernández, G. E. (2022). Psychopedagogical Diagnosis: From Classifying Students to Identifying Barriers to Learning and Participation. *Revista Electronica Educare*, 26(1). https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24

Herrera-Seda, C., & Walton, E. (2025). Teacher education for inclusive education: A scoping review of Global South scholarship. *Journal of Education for Teaching*, *51*(4), 651–665. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2520792

Huapalla Meza, L., & Palacios Serna, L. (2024). Necesidades educativas especiales en Perú: Una revisión sistemática. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20), 25–47. https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.2

Khurshid, Z., Tariq, R., Asiri, F. Y., Abid, K., & Zafar, M. S. (2021). Literature search strategies in dental education and research. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 16(6), 799-806. https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2021.05.012

Laguardia, M. M. S., & Pastor, C. A. (2025). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Edudación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), Article 1. https://doi.org/10.6018/reifop.633471

Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, Article 104464. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464

Leiva-Contardo, R., Núñez-Rojas, M., Herrera-Seda, C., & Gallego-Concha, C. (2025). Experiences of inclusion in teacher educators: The collective hermeneutics and the emergence of associated representations. *European Public and Social Innovation Review*, 10. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1440

Li, L., & Ruppar, A. (2021). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42–59. https://doi.org/10.1177/0888406420926976

Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894

Lozano, D. (2023). (Re)pensando a formação de professores para a educação inclusiva: Um estudo de caso em uma escola do campo do interior paulista. *Educação por Escrito*, 14(1), e41779-e41779. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2023.1.41779

Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., & Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149–155. https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009

Marolla-Gajardo, J., & Riquelme Plaza, I. (2025). Teacher Education, Diversity, and the Prevention of Hate Speech: Ethical and Political Foundations for Inclusive Citizenship. *Societies*, 15(5). https://doi.org/10.3390/soc15050139

Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G., & Oliva-Garza, D. (2023). Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque Investigativo. *Ra Ximhai. Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 19, 67-83. https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm

Mendoza, M., & Heymann, J. (2024). Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low- and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 299–316. https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359

Mujica-Johnson, F., Concha-López, R., Peralta-Ferroni, M., & Burgos-Henríquez, S. (2024). Gender perspective in Physical Education teacher training and schooling. Critical analysis based on the Chilean context. *Retos*, 55, 339-345. https://doi.org/10.47197/RETOS.V55.103535

Muñoz Espinosa, I., Galdames Paredes, A., & Forteza Forteza, D. (2026). Inclusive Education in Latin American Universities:

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

Concepts, Challenges, and Perspectives. European Public and Social Innovation Review, 11. https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1899

Muñoz Hinrichsen, F. I. M., & Osorio Fuentealba, C. O. (2025). Facilitadores y barreras para la inclusión de niños y adolescentes con discapacidad en la Educación Física en Chile. *Movimento*, 31. https://doi.org/10.22456/1982-8918.134521

Orrú, S. E. (2022). Genius loci: Essay on the place of Difference in education for all. *Acta Scientiarum - Education*, 44. https://doi.org/10.4025/ACTASCIEDUC.V44I1.52072

Osuna-Juárez, A., & González-Castellano, N. (2024). Understanding professors' and students with disabilities' perceptions of inclusive higher education: a systematic literature review. European Journal of Special Needs Education, 39(5), 774–788. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2294238

Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., Carrasco-Mella, S., & Orozco, I. (2025). Caminando hacia universidades inclusivas en Honduras: Aportes desde las voces de estudiantes universitarios en condición de vulnerabilidad. *Revista Fuentes*, 27(2), 201–212. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26155

Queupil Quilamán, J. P., Cuenca Vivanco, C., & Maldonado Díaz, C. (2021). Redes de colaboración entre equipos de integración escolar (PIE) y docentes durante la pandemia covid-19. Perspectiva Educacional, 60(3), 57–83. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1222

Restrepo García, P. A., Diaz Muriel, A. P., & Cuartas Ortiz, D. (2024). Opportunities and Barriers for the Consolidation of More Inclusive Classroom Practices within the Framework of the New School Model. *Siglo Cero*, 55(4), 87–112. https://doi.org/10.14201/scero.31644

Reyes-Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Inclusive education: A systematic review of research in students, teachers, families and institutions and its implications for educational guidance. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.31.NUM.3.2020.29263

Rojas-Salgado, M. E. (2023). Camino hacia la educación inclusiva en el Perú: Estado de la cuestión. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 3(1), e23683-e23683. https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i1.23683

Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E., Medina-Rivilla, A., (2021). Profiling inclusive primary school teachers: With focus on transforming teacher-training processes at public educational institutions in the district of Cartagena, Colombia. *Información tecnológica*, 32(2), 89–108. https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089

Sáenz, M., Campos, M., Bustamante, D., Arias, V., Casas, J., & Briceño, R. (2024). Competencias del docente para la educación inclusiva. *Revista de Climatología*, 24, 996–1003. https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.996-1003

Sánchez Buitrago, J. O., Bertel Narváez, M. P., & Viloria Escobar, J. de J. (2022). Community management of district elementary and middle school educational institutions: Inclusion practices in Santa Marta, Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 221–235. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.15

Sánchez-Perdomo, R., Rosario-Sierra, M., Herrera-Vallejera, D., Rodríguez-Sánchez, Y., & Carrillo-Calvet, H. (2017). Revisión bibliométrica de las Ciencias de la Información en América Latina y el Caribe. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, (nesp1), 79–100. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.nesp1.57886

Sandoval, E. A. (2024). Metodología para la Revisión Sistemática de Literatura Crítica sobre los Desarrollos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1007–1025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10546

Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103182. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182

Seguel-Arriagada, A., & Vera-Sagredo, A. (2023). Sexual Identity: Configurations of meaning from active and prescriptive discourses of academics. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.26799

Téllez-Ruíz, H., Tuay-Sigua, R. N., & Durán-Camelo, V. H. (2024). Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas del personal docente en contextos de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 1–24. https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628

Unesco. (2023). *Marco conceptual sobre el monitoreo de la calidad educativa: Documento de información*. UNESCO.

Valdés, R., Catalán, R., Jiménez, F., Poblete, R., de la Torre, P. A., & Martínez, S. (2024). The self-taught school: Inclusion of foreign students according to public action in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 32. https://doi.org/10.14507/epaa.32.8677

Valdés, R., & Martínez-Líbano, J. (2025). Leading Inclusive Schools in High-Vulnerability Contexts: The Moderating Influence of Professional Experience. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 15(3). https://doi.org/10.17583/remie.18244

Valdivieso, K. E. D., Paspuel, D. A. V., Berrú, C. B. C., & Masa, B. del C. R. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 18–35. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142

Vioto, J. R. B., & Vitaliano, C. R. (2020). O gestor pedagógico no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. *Práxis Educacional*, 16(37), 440-464. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6209

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers'

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
41-57

self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103521. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 289–312. https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15

Cómo citar
Gómez-Rendón, C. (2026). Rol del Docente en la Gestión Educativa Inclusiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 41-57. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.808

OPEN ACCESS
CC BY NC ND