

DOI: <https://doi.org/10.70577/vm589920>

Incidencia de la gestión educativa institucional en la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Katty Y. Leiva Riofrío¹

Maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección
e Innovación de los Centros Educativos

<https://orcid.org/0009-0006-1467-8914?lang=es>

kyleiva05@gmail.com

Universidad Estatal de Milagro
Guayaquil - Ecuador

Cómo citar

Leiva Riofrío, K. Y. . (2026). Incidencia de la gestión educativa institucional en la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Visión Académica*, 4(4), 159-179. <https://doi.org/10.70577/vm589920>

Fecha de recepción: 2026-09-24

Fecha de aceptación: 2026-10-08

Fecha de publicación: 2026-10-23

Resumen

El artículo titulado; Incidencia de la Gestión Educativa Institucional en la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), se desarrolla por la necesidad abordar que Inclusión Educativa incluye el acceso, la participación y fundamentalmente las adaptaciones curriculares necesarios para garantizar su permanencia en el sistema educativo regular, el objetivo general fue analizar la incidencia de la gestión educativa institucional en la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. La metodología utilizada fue, la revisión sistemática de literatura que aborde la relación entre gestión educativa e inclusión de estudiantes con (NEE) enfoque cualitativo, en diseño de documento, con alcance descriptivo-interpretativo, se utilizó el enfoque cualitativo con alcance descriptivo-||Web of Science. Los resultados evidencian que la dirección ejecutiva parece ser uno de los componentes importantes ya que los problemas de la asignación de recursos, la capacitación, la planificación y el control recaen sobre una dirección que vea la inclusión como una de las prioridades de la institución educativa, además la atención inclusiva se manifiesta en la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes con NEE, para lo cual es necesario adaptar el plan de estudios, lo cual puede hacer desde una gestión eficiente. También se identificó que la formación continua, la disponibilidad de materiales adaptados y el liderazgo inclusivo favorece la articulación de acciones institucionales, mientras que una gestión fragmentada dificulta su continuidad. La principal conclusión es que la inclusión no depende exclusivamente de las prácticas desarrolladas por el docente en el aula, sino que se encuentra asociada con condiciones directivas, pedagógicas, administrativas y organizativas que favorecen su desarrollo y continuidad.

Palabras clave. Gestión, educativa, atención, inclusiva, necesidades educativas especiales (NEE)

The Impact of Institutional Educational Management on Inclusive Support for Students with Special Educational Needs.

Abstract

The article titled “The Impact of Institutional Educational Management on the Inclusive Support of Students with Special Educational Needs (SEN)” addresses the need to recognize that educational inclusion encompasses access, participation, and, fundamentally, the curricular accommodations necessary to ensure these students’ continued enrollment in the regular education system. The overall objective was to analyze the impact of institutional educational management on the inclusive support of students with special educational needs. The methodology used was a systematic literature review addressing the relationship between educational management and the inclusion of students with special educational needs (SEN), employing a qualitative approach with a descriptive-interpretive scope. The search for information was conducted in the Scopus, PubMed, SciELO, and Web of Science databases. The results show that executive leadership appears to be one of the key components, since issues related to resource allocation, training, planning, and monitoring fall to a leadership team that views inclusion as one of the educational institution’s priorities; furthermore, inclusive support is reflected in the participation, learning, and retention of students with special educational needs (SEN), which requires adapting the curriculum a task that can be accomplished through efficient management. It was also found that professional development, the availability of adapted materials, and inclusive leadership promote the coordination of institutional actions, whereas fragmented management hinders their continuity. The main conclusion is that inclusion does not depend exclusively on the practices implemented by teachers in the classroom but is associated with managerial, pedagogical, administrative, and organizational conditions that promote its development and continuity.

Keywords: Management, education, inclusive support, special educational needs (SEN)

Introducción

La inclusión educativa se ha afianzado como un principio que tiene como propósito garantizar la equidad en el acceso, participación y permanencia de todos los estudiantes. En el caso de las NEE, las respuestas que hay que ofrecer son mayormente de un ámbito institucional, que irán más allá de la respuesta unidimensional previa de dar un apoyo en el aula, por lo que hay que emplear la planificación institucional, recursos, acompañamiento, formación y coordinación en el cruce de actores. Desde esta mirada, la gestión educativa también es cara a las condiciones organizativas necesarias para dar respuesta de una manera sistemática a la diversidad. (Morán Holguín, 2023).

En el contexto ecuatoriano, aunque la normativa educativa concede un reconocimiento pleno de la inclusión y la atención a la diversidad, se presentan dificultades para poder trasladar estos principios a la práctica institucional, entre las que se encuentran: una escasa planificación estratégica, una escasa

coordinación entre las partes directivas y el profesorado, una formación insuficiente sobre las adaptaciones curriculares y unas insuficientes supervisiones psicopedagógicas. Todo ello hace que las estrategias inclusivas se reduzcan de una manera excesiva a iniciativas independientes, que carecen de continuidad, con una pérdida de impacto sobre la participación y el aprendizaje del alumnado con NEE. (Moreira Villa et al., 2026).

El problema queda reflejado en los recientes estudios realizados. En una institución ecuatoriana de educación primaria, el 92,3 % de las personas participantes identificó la carencia de recursos económicos como barrera para la inclusión; el 73,1 % carencia de formación especializada, el 61,5 % sobrecarga laboral del profesorado y el 53,8 % infraestructuras inadecuadas. Los hallazgos manifiestan que una parte sustancial de las dificultades se relaciona con condiciones que implican decisiones institucionales y no solo por la actuación del profesorado. (Ruela-Lara et al., 2025).

La formación profesional representa uno de los puntos críticos del estudio. En un análisis sobre la atención a estudiantes con discapacidad visual, el 74,1 % de los 27 participantes indicó que no había recibido formación específica, mientras que el 88,9 % reconoció que esta condición podía afectar el desarrollo académico. Estos resultados evidencian una brecha entre el reconocimiento de las necesidades educativas y la formación específica requerida para atenderlas, lo que refleja una debilidad vinculada con los procesos institucionales de formación y acompañamiento del profesorado (Bustamante-Montoya et al., 2022).

La evidencia muestra resultados favorables bajo la orientación de la gestión hacia la inclusión. Una investigación realizada por Morán Holguín (2023) mostró que había una relación de $p = 0,64$ entre la formación de los docentes en inclusión y la participación escolar y otra de $p = 0,59$ entre la disponibilidad de recursos pedagógicos y la participación académica. El modelo propuesto fue capaz de explicar un 62 % de la variabilidad de la participación y destacó el liderazgo institucional y la formación como dos de los factores de mayor asociación con la participación.

El liderazgo directivo potencia esta relación. En un caso ecuatoriano, el compromiso de quienes desempeñan funciones directivas fue considerado como la principal forma de apoyo a las estrategias inclusivas, tanto por el 88,4 % de los encuestados como por las acciones descritas se asociaron con mejoras en la integración social y la autoestima del 93,75 % de los estudiantes con NEE analizados. El apoyo de la institución mediatiza, en consecuencia, la organización de las respuestas educativas y las condiciones de participación del alumnado (Ruela-Lara et al., 2025).

La gestión educativa institucional se compone de liderazgo pedagógico, desarrollo de las capacidades de las personas, adecuaciones, accesibilidad, cultura organizacional y seguimiento. Una revisión sistemática llevada a cabo en el Ecuador identificó estas dimensiones como componentes relevantes para llevar las políticas inclusivas a la práctica, aunque identificó vacíos en torno a formación, recursos adaptados y mecanismos de evaluación. La gestión escolar es así un condicionante de la sostenibilidad de las acciones inclusivas (Díaz et al., 2025).

La atención inclusiva no puede simplemente limitarse al acceso físico de los estudiantes con NEE a las instituciones educativas regulares, sino que aborda el acceso, la participación, la permanencia, las adaptaciones curriculares, los apoyos y las oportunidades de aprendizaje. En escuelas ecuatorianas ya se ha encontrado una aplicación de adaptaciones curriculares en el 100 % de los casos analizados y del aprendizaje cooperativo en el 87,5 %, constatando la importancia de llevar a cabo unas respuestas del profesorado ajustadas a las características del alumnado. (Ruela-Lara et al., 2025).

Las barreras que han sido descritas identifican que el inconveniente se encuentra por un lado en las políticas inclusivas y por el otro lado en la capacidad institucional para realizar las políticas inclusivas. Las carencias de recursos o de formación del profesorado o del alumnado y de la accesibilidad de las infraestructuras, por su parte, siguen condicionando la respuesta educativa, y por último la cooperación entre docentes, estudiantes y familias es un requisito necesario para propiciar el desarrollo académico, social y emocional (Pérez Portelles & Díaz Berenguer, 2026).

Por lo tanto, vale la pena analizar la gestión educativa institucional y la atención a los estudiantes con NEE conjuntamente. Los autores que abordan liderazgo, recursos, formación, infraestructura, políticas y participación familiar lo hacen como componentes independientes, aunque todos ellos forman parte de lo que podemos describir como una respuesta institucional integrada. Esto permite saber cuáles son las condiciones que quizás favorecen la inclusión y cuáles son las que todavía funcionan como barreras.

El objetivo general del estudio es analizar la incidencia de la gestión educativa institucional en la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante una revisión sistemática de la literatura científica publicada entre 2020 y 2026. Para complementar el objetivo general se elaboraron los siguientes objetivos específicos: identificar los componentes de la gestión asociados con la atención inclusiva; examinar los resultados reportados sobre su relación con la atención, participación, aprendizaje y permanencia de estudiantes con NEE; y determinar las principales barreras y condiciones institucionales que favorecen el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

Gestión educativa institucional

Gestión educativa institucional es el conjunto de procedimientos por los cuales una institución organiza sus recursos, da directrices para la actuación de las personas que la conforman, tomando decisiones administrativas, pedagógicas y comunitarias que ayuden a cumplir las metas educativas. Especialmente en relación con la función inclusiva, la gestión educativa institucional cobra aquí una dimensión estratégica, puesto que la organización de la aplicación de políticas depende de la capacidad de la institución de organizar a los actores, prestar apoyos y generar soportes para llegar a todo el alumnado. Por ello, la gestión no es únicamente una cuestión o un conjunto de tareas administrativas, sino que interviene en la organización de las respuestas educativas respecto a la diversidad. (Morán Holguín, 2023).

Una gestión orientada a la inclusión social debe basarse en el liderazgo pedagógico, la planificación institucional, la formación continua, la organización del talento humano y la correcta distribución de los recursos. Estos cinco elementos son los que permiten transformar los planteamientos inclusivos en

procedimientos dentro de la institución. La evidencia más reciente relaciona esta variable en cinco dimensiones: liderazgo pedagógico y gobernanza, formación de docentes y recursos humanos, infraestructura y recursos materiales, cultura organizativa y clima educativo, y monitoreo, evaluación y mejora continua. Esta agrupación permite entender que la gestión educativa institucional juega un papel relevante, no sólo para las decisiones directivas, sino también en las condiciones que sostienen la participación y el aprendizaje (Díaz et al., 2025).

Una de las dimensiones fundamentales de esta variable es el liderazgo, que permite a la dirección hacer uso de los recursos institucionales, establecer prioridades y generar una visión consensuada en torno a la inclusión. Efectivamente, para que el liderazgo funcione adecuadamente debe ser capaz de transformar los lineamientos establecidos en el proyecto educativo, las políticas institucionales y la planificación académica en acciones evidenciables de atención a la diversidad. Si el liderazgo se articula además con procesos de acompañamiento y evaluación, también promueve la distribución equitativa de los recursos, la actualización profesional y la participación de los docentes y de las familias en la toma de decisiones de la institución (Chen-Quesada et al., 2023).

La preparación de los docentes y los recursos de que se dispone cierran esta función organizativa. La formación puede propiciar que el profesorado dé respuesta a necesidades diversas a partir de metodologías flexibles, adaptaciones y formas de evaluar adecuadas; además, los recursos humanos, tecnológicos y materiales hacen posible llevar a cabo estas decisiones. La gestión deberá garantizar que estas decisiones se traduzcan en acciones concretas orientadas a responder a las necesidades educativas de los estudiantes. Por eso, liderazgo, formación del profesorado, planificación inclusiva, seguimiento, cultura escolar y participación de la comunidad educativa han sido entendidos como ejes de una gestión educativa capaz de hacer frente a la inclusión (Correa-Acosta et al., 2025).

Atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales

La atención inclusiva a alumnos y alumnas con NEE se refiere al conjunto de respuestas pedagógicas, organizativas y de apoyo que permiten garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia en ambientes escolares regulares. Las NEE suponen demandas de atención adicional vinculadas con condiciones físicas, sensoriales, cognitivas, emocionales o determinadas barreras que están dadas en el entorno. Desde un enfoque actual, Las NEE no deben entenderse únicamente como una limitación individual, sino en interrelación con las condiciones institucionales que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje (Rodríguez Valerio & Segura Castillo, 2025).

La atención inclusiva implica eliminar las barreras y dar apoyos adaptados a las características del estudiante que lo necesite. Eso incluye adaptaciones curriculares, ajustes para el acceso, recursos tecnológicos y comunicativos, acompañamiento profesional y estrategias pedagógicas de flexibilidad. La respuesta institucional debe orientarse a garantizar que el estudiante pueda participar en condiciones de equidad, mediante decisiones de gestión que articulen los recursos, los apoyos y las estrategias requeridas para atender sus necesidades educativas (Morán Holguín, 2023).

Las adaptaciones curriculares pueden considerarse uno de los mecanismos de respuesta a las diferencias de ritmos, modelos de aprendizaje y necesidades de apoyo. Estas pueden ser entendidas entre otras como modificaciones de acceso, a través de los ajustes físicos, tecnológicos, comunicativos, etc; como pequeñas modificaciones de las estrategias, recursos que se emplean; o como importantes modificaciones a realizar en la medida en que las especificaciones del propio estudiante lo exijan.

Las adaptaciones del currículo pueden considerarse uno de los mecanismos de respuesta a las diferencias tanto en ritmos como en formas de aprender y necesidades de apoyo. Estas pueden entenderse, entre otras opciones, como modificaciones de acceso, mediante ajustes físicos, tecnológicos, comunicativos, etc.; como modificaciones pequeñas en las estrategias y recursos a emplear; o como transformaciones importantes a realizar en la medida en que las características del estudiante lo exijan

Su finalidad no es reducir las oportunidades de aprendizaje de forma arbitraria, sino proporcionar las condiciones precisas para participar en el currículo, desde las capacidades y necesidades específicas de cada estudiante (Rodríguez Valerio & Segura Castillo, 2025).

El hecho de atender las NEE requiere también una intervención consensuada entre los profesores, las familias, los directores y los profesionales específicos. Para que la atención a las NEE sirva para una acción escolar de desarrollo de la equidad, del respeto y de la participación, se necesita que los apoyos individualizados, la formación continua del profesorado y la adaptación del contexto sirvan para ello. Esta idea permite comprender la inclusión como una respuesta consensuada y no solamente docente, puesto que la permanencia y las posibilidades de progreso de los alumnos dependen de cómo se articule la práctica docente, las ayudas, la actuación de la familia y los procedimientos institucionales de seguimiento (Mendoza Méndez & Morales Aja, 2024).

Material y Métodos

Se realizó la investigación utilizando un enfoque cualitativo, en diseño de documento, con alcance descriptivo-interpretativo, mediante una revisión sistemática de la literatura orientada a dar respuesta a la relación publicada que existe entre la gestión educativa institucional y la atención inclusiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Asimismo, la identificación, selección, elegibilidad y, por tanto, la inclusión de los estudios, siguen las orientaciones de la Declaración PRISMA 2020, a fin de garantizar la transparencia y la trazabilidad de la selección de la evidencia científica.

La búsqueda bibliográfica abarcó publicaciones pertenecientes al intervalo 2020-2026 y se realizó en las bases de datos Scopus, PubMed, SciELO y Web of Science. La última búsqueda se realizó el 27 de agosto de 2026. Primeramente, recuperaron 124 registros, distribuidos en 80 de Scopus, 22 de PubMed, 12 de SciELO y 10 de Web of Science. Las bases fueron elegidas por su cobertura de publicaciones científicas referidas a educación, gestión educativa institucional, inclusión y necesidades educativas especiales.

La estrategia de búsqueda combinó descriptores en español e inglés mediante los operadores booleanos AND y OR. En Scopus se utilizó: (*"educational management" OR "school management" OR "institutional management" OR "school leadership"*) AND (*"inclusive education" OR "special educational needs" OR*

"SEN" OR "disability"). En PubMed se aplicó: ("*educational management*" OR "*school management*" OR "*school leadership*") AND ("*inclusive education*" OR "*special educational needs*" OR "*disability*"). Para Web of Science se empleó: ("*educational management*" OR "*school management*" OR "*institutional management*") AND ("*inclusive education*" OR "*special educational needs*" OR "*disability*"). En SciELO se utilizaron los términos: ("*gestión educativa*" OR "*gestión escolar*" OR "*gestión institucional*" OR "*liderazgo educativo*") AND ("*educación inclusiva*" OR "*necesidades educativas especiales*" OR "*discapacidad*" OR "*atención a la diversidad*"). En todas las bases se aplicó como delimitación temporal el período 2020-2026. La población documental estuvo conformada por los 124 registros que se identificaron a priori. La muestra documental quedó constituida por los 15 artículos científicos que cumplieron los criterios de elegibilidad para la inclusión y que mostraron correspondencia directa con el objeto de la revisión. Cada publicación seleccionada, en consecuencia, resultó ser una unidad de análisis.

Los criterios de inclusión comprendieron artículos científicos publicados entre 2020 y 2026; disponibilidad de texto completo; publicaciones en español o inglés; investigaciones relacionadas con gestión educativa, escolar, institucional, administrativa o directiva; y estudios vinculados con educación inclusiva, estudiantes con NEE o discapacidad. También se consideraron investigaciones que abordaran liderazgo, formación docente, recursos institucionales, accesibilidad, planificación, políticas inclusivas, participación o prácticas dirigidas a la atención de la diversidad.

Los criterios de exclusión contemplaron publicaciones anteriores a 2020, registros duplicados, tesis y trabajos de titulación, ponencias sin artículo científico completo, documentos cuyo texto íntegro no pudo recuperarse y estudios exclusivamente didácticos que no incorporaran alguna dimensión de la gestión educativa institucional. También se excluyeron investigaciones sobre inclusión educativa que no establecieran relación con procesos administrativos, organizativos, directivos o institucionales vinculados con la atención de estudiantes con NEE.

Las tesis y los trabajos de titulación empleados como fuentes de apoyo conceptual no formaron parte de los 15 estudios incluidos en la síntesis cualitativa.

El proceso de selección siguió las fases establecidas por PRISMA 2020. Durante la identificación se localizaron 124 registros. Estos fueron organizados en una matriz bibliográfica y comparados mediante título, autores, año y DOI, lo que permitió identificar y eliminar 18 registros duplicados. Los 106 registros restantes pasaron al cribado mediante lectura de títulos y resúmenes, etapa en la que se excluyeron 63 por no cumplir los criterios temáticos y metodológicos. Se buscaron 43 informes para recuperación a texto completo; 3 no pudieron recuperarse, por lo que 40 artículos fueron evaluados para evidenciar su elegibilidad. En esta fase se excluyeron 25 estudios: 10 por no abordar conjuntamente las variables de interés, 7 por presentar una población o contexto no pertinente y 8 por no cumplir los criterios metodológicos establecidos. Finalmente, 15 artículos fueron incorporados a la síntesis cualitativa. Este recorrido corresponde con los valores presentados en el diagrama PRISMA.

El cribado, la evaluación de elegibilidad y la extracción de información se realizaron a partir de un procedimiento estandarizado que estaba basado en los criterios que se habían definido previamente. Para

reducir los errores de clasificación, cada uno de los registros fue contrastado con el objetivo de la revisión previa a la decisión de su inclusión. De los estudios que se seleccionaron se extrajeron los datos correspondientes a autor y año, objetivo, metodología y resultados principales, que fueron incorporados en una matriz de síntesis que se utilizó posteriormente para comparar los resultados.

El cribado de los registros, la evaluación de elegibilidad y la extracción de los datos fueron realizados por la autora, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Para mantener la consistencia del proceso de selección, cada registro fue contrastado con el objetivo de la revisión antes de adoptar la decisión definitiva sobre su inclusión.

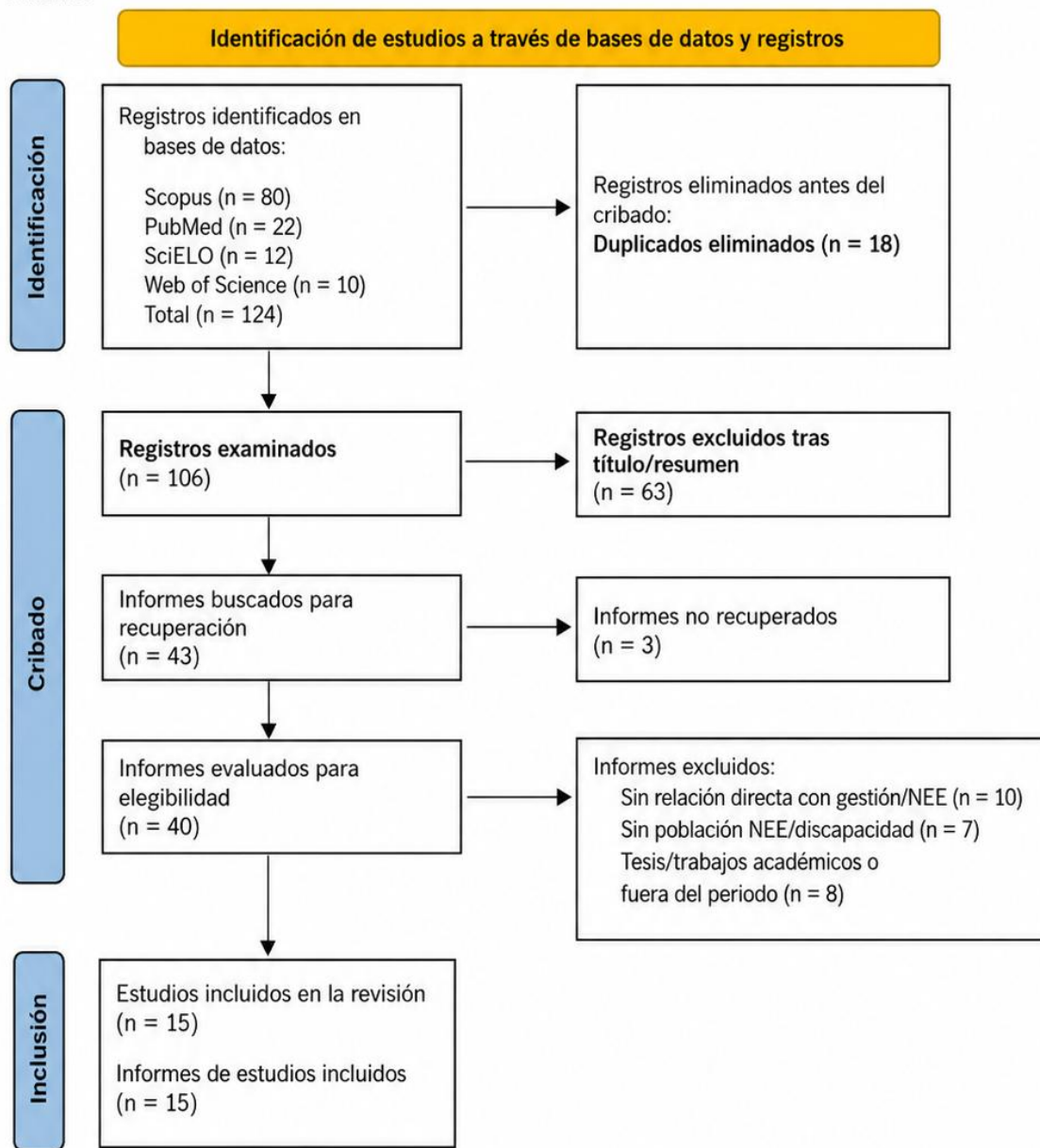
La calidad metodológica de los 15 estudios considerados fue evaluada mediante una evaluación crítica sobre la base de cinco criterios generales: la claridad del objetivo, concordancia entre el diseño y el objetivo del estudio, descripción de la población o fuentes de información analizadas, claridad del procedimiento de obtención y análisis de la información, y concordancia entre los resultados y las conclusiones. Cada uno de estos criterios fue valorado considerando el grado de cumplimiento y, de esta forma, se pusieron de manifiesto las limitaciones metodológicas existentes, al tiempo que esta evaluación se tuvo en cuenta en la interpretación como un medio para ponderar la evidencia. Dada la heterogeneidad de los diseños incluidos, la evaluación de los criterios devino un medio de evaluación crítica y no una aproximación para hacer un metaanálisis ni una estimación del efecto general.

El tratamiento de la información se efectuó mediante análisis de contenido temático. Los hallazgos fueron agrupados en categorías relacionadas con liderazgo y gestión directiva, formación y acompañamiento docente, recursos y accesibilidad, políticas y planificación institucional, cultura inclusiva y coordinación entre los integrantes de la comunidad educativa. Posteriormente, estas categorías se organizaron conforme a los tres objetivos específicos para identificar componentes institucionales, relaciones reportadas con la atención inclusiva y principales barreras y condiciones facilitadoras. Debido a la diversidad metodológica y contextual de los estudios seleccionados, los resultados se interpretaron como asociaciones y tendencias identificadas en la literatura, sin atribuir relaciones causales.

Diagrama Prisma

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas que incluyeron únicamente búsquedas en bases de datos y registros

PRISMA



Fuente: Page MJ, et al. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71.

Esta obra está bajo una licencia CC BY 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Resultados

La síntesis de los estudios incluidos se organizó de acuerdo con los tres objetivos específicos establecidos en la investigación. Este procedimiento permitió evitar una descripción aislada de cada publicación y concentrar el análisis en los patrones comunes encontrados respecto de la gestión educativa institucional y su relación con la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Resultados del objetivo específico 1

Identificar los componentes de la gestión educativa institucional asociados con la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La revisión permitió identificar seis componentes recurrentes de la gestión educativa institucional vinculados con el desarrollo de la inclusión: liderazgo y gestión directiva, formación y acompañamiento docente, planificación institucional, gestión de recursos y accesibilidad, cultura organizacional inclusiva y coordinación con la comunidad educativa. Aunque los estudios utilizan denominaciones diferentes, existe convergencia respecto de que la atención de estudiantes con NEE requiere la articulación de estas dimensiones y no actuaciones institucionales independientes.

Tabla 1.

Componentes de la gestión educativa institucional asociados con la atención inclusiva

Componente identificado	Autor y año	Evidencia encontrada en los estudios	Relación sobre la atención inclusiva
Liderazgo y gestión directiva	Díaz et al. (2025); Chen-Quesada et al. (2023)	Dirección comprometida con la inclusión, liderazgo pedagógico, toma de decisiones y establecimiento de prioridades institucionales.	Favorece la incorporación de la inclusión en las decisiones institucionales y sostiene las acciones dirigidas a estudiantes con NEE.
Formación y acompañamiento docente	Morán Holguín (2023); Bustamante-Montoya et al. (2022)	Capacitación continua, asesoramiento, supervisión y desarrollo de competencias para atender la diversidad.	Mejora la capacidad docente para aplicar adaptaciones, estrategias diferenciadas y apoyos pertinentes.
Planificación institucional	Correa-Acosta et al. (2025); Hernández Suárez et al. (2025)	Incorporación de la inclusión en políticas, planificación curricular, instrumentos de gestión y procedimientos internos.	Reduce la improvisación y permite dar continuidad a las respuestas dirigidas a estudiantes con NEE.

Recursos y accesibilidad	Morán Holguín (2023); Díaz et al. (2025)	Recursos pedagógicos adaptados, infraestructura accesible, tecnologías de apoyo y personal especializado.	Facilita el acceso, participación y desarrollo de las actividades académicas.
Cultura institucional inclusiva	Moreira Villa et al. (2026); Navarrete Ramírez et al. (2025)	Valores compartidos, respeto a la diversidad, convivencia y eliminación de prácticas excluyentes.	Favorece la participación social, pertenencia y permanencia del estudiante.
Coordinación y participación	Ruela-Lara et al. (2025); Pérez Portelles y Díaz Berenguer (2026)	Articulación entre directivos, docentes, familias, profesionales de apoyo y comunidad educativa.	Permite respuestas integrales y seguimiento de las necesidades individuales.

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios incluidos en la revisión sistemática

El liderazgo institucional constituyó uno de los componentes con mayor presencia en la literatura analizada. Los estudios muestran que la función directiva trasciende la administración de recursos, debido a que asume la prioridad otorgada a la inclusión, promueve la participación del profesorado y facilita la incorporación de acciones inclusivas en la planificación escolar. Díaz et al. (2025) consideraron el liderazgo pedagógico y la gobernanza como una de las cinco dimensiones más relevantes para transformar las políticas inclusivas en prácticas sostenibles a nivel institucional.

Dicha tendencia también puede observarse en los resultados cuantitativos. Morán Holguín (2023) concluyó que el liderazgo institucional inclusivo, la formación especializada y la potencialidad de los recursos pedagógicos presentaron resultados positivos sobre los niveles de participación educativa. En este sentido, la accesibilidad institucional alcanzó una correlación de $p = 0,67$ con respecto a la participación académica, mientras que las políticas inclusivas alcanzaron $p = 0,61$ para la permanencia escolar.

La capacitación del profesorado se presenta como otro elemento transversal. Su relevancia radica en que las políticas institucionales solo se materializan en el aula si el profesorado tiene competencias para identificar necesidades, realizar adecuaciones y diversificar las estrategias de enseñanza. La revisión de pruebas muestra que la formación específica no debe manifestarse como una responsabilidad del profesorado sino como una función de la gestión educativa institucional relacionada con la planificación del talento humano y el acompañamiento profesional. Esta relación muestra que aquellas de instituciones con mayores niveles de formación del profesorado tengan mejores condiciones para la participación del alumnado con discapacidad (Morán Holguín, 2023).

Los recursos y la accesibilidad constituyeron una tercera dimensión relevante. La atención inclusiva exige materiales adaptados, tecnologías de apoyo, adecuaciones físicas y disponibilidad de profesionales que sean capaces de responder las necesidades específicas. La revisión realizada por Díaz et al. (2025)

advierte que la falta de rampas, baños adaptados, recursos materiales y tecnologías accesibles constituye un obstáculo para la inclusión, por lo que la infraestructura debe ser entendida como una parte de la capacidad institucional de atención a la diversidad.

Los resultados correspondientes al primer objetivo evidencian que la gestión educativa institucional vinculada con la inclusión tiene un carácter multidimensional. El liderazgo fija la dirección; la planificación organiza las acciones; la formación proporciona capacidad de respuesta; los recursos permiten su implementación; la cultura institucional favorece su apropiación; y la coordinación contribuye a sostener el acompañamiento del estudiante. En este sentido, ninguno de estos componentes explica de manera aislada la atención inclusiva.

Resultados del objetivo específico 2

Examinar los resultados reportados en la literatura científica sobre la relación entre gestión educativa institucional y atención, participación, aprendizaje y permanencia de estudiantes con NEE.

Los estudios incluidos muestran una tendencia favorable entre el fortalecimiento de los componentes institucionales y los resultados de inclusión. Las respuestas identificadas se concentran principalmente en cuatro ámbitos: participación escolar, aprendizaje y respuesta pedagógica, integración social y socioemocional, y permanencia en el entorno educativo.

Tabla 2.

Resultados de la gestión educativa institucional sobre la atención inclusiva de estudiantes con NEE

Dimensión de resultado	Autor y año	Evidencia identificada	Interpretación
Participación escolar	Morán (2023)	Holguín Formación docente– participación: $p = 0,64$; recursos–participación: $p = 0,59$; accesibilidad– participación académica: $p = 0,67$.	Las condiciones gestionadas institucionalmente se relacionan positivamente con la participación.
Atención pedagógica	Ruela-Lara et al. (2025); Halanoca Puma et al. (2022)	Aplicación de adaptaciones curriculares, apoyos visuales, aprendizaje cooperativo y estrategias diferenciadas.	La gestión facilita que la respuesta pedagógica se ajuste a las necesidades del estudiante.
Desarrollo social y emocional	Ruela-Lara et al. (2025)	Se reportan mejoras en integración, autoestima, interacción y participación social.	La inclusión institucional trasciende los resultados estrictamente académicos.

Permanencia escolar	Morán (2023)	Holguín	Políticas inclusivas– permanencia: $p = 0,61$.	Las políticas y apoyos institucionales contribuyen a sostener la trayectoria educativa.
Atención especializada	Bustamante-Montoya (2022); Correa-Acosta et al. (2025)	et al.	Coordinación, recursos humanos y apoyos profesionales favorecen la respuesta a NEE específicas.	La disponibilidad de apoyos reduce la dependencia exclusiva del docente de aula.
Convivencia e inclusión	Moreira Villa (2026); Portelles y Díaz Berenguer (2026)	et al.	Liderazgo y cultura institucional favorecen ambientes de respeto, equidad y reconocimiento de la diversidad.	La gestión se relaciona con las condiciones sociales y organizativas en las que se desarrolla la inclusión

Nota. *Elaboración propia a partir de los estudios incluidos en la revisión sistemática.*

La información ofrece uno de los resultados más evidentes acerca de la relación que se ha investigado. La correlación obtenida entre la práctica pedagógica inclusiva y la participación escolar fue de $p = 0,64$, entre los recursos pedagógicos inclusivos y la participación escolar fue de $p = 0,59$, entre la accesibilidad institucional educativa y la participación escolar fue de $p = 0,67$ y entre las políticas educativas inclusivas y la persistencia escolar fue de $p = 0,61$. De esta forma, se observa que la participación de los alumnos con discapacidad se encuentra asociada con la confluencia de componentes pedagógicos, materiales y organizacionales.

Esta relación se observa también en los resultados del modelo multivariado del propio estudio, el liderazgo institucional, la cualificación profesional y los recursos pedagógicos tuvieron resultados positivos y, en conjunto explicaron algo menos del 62 % de la variabilidad manifestada por los indicadores de participación escolar (Morán Holguín, 2023), de este modo, los hallazgos respaldan la existencia de una asociación entre la atención inclusiva y las condiciones organizativas de las instituciones educativas.

La atención pedagógica representa un resultado que refuerza, en buena medida, la gestión, ya que poseer mecanismos institucionales de adaptación permite implantar modificaciones en trámites de acceso, recursos tecnológicos, apoyos visuales, ajustes metodológicos o flexibilidad en las evaluaciones para que el alumnado pueda progresar de acuerdo con sus particularidades y no quedar fuera del currículo ordinario producto de las rigideces de las condiciones de enseñanza (Rodríguez Valerio & Segura Castillo, 2025).

La relación identificada tampoco se restringe en exclusiva al rendimiento académico. A la atención inclusiva se le asocian factores como la participación social, la autonomía, la propia autoestima y la pertenencia. Se considera que, de acuerdo con los estudios revisados, asegurar acceso y presencia física es insuficiente en el caso de que la persona alumna esté separada de las actividades académicas o de las sociales. Por eso se deberá configurar la gestión escolar de manera que se puedan generar condiciones de modo que

la persona alumna con NEE se quede y participe, junto con el profesorado en formación, con una orientación concreta y con una adaptación de las metodologías a los diferentes estilos o ritmos de aprendizaje (Mendoza Méndez & Morales Aja, 2024).

Los resultados referentes al segundo objetivo permiten establecer que la gestión educativa institucional se relaciona en diversos niveles de la experiencia educativa. La gestión inclusiva no se limita a las condiciones administrativas, sino que también se expresa en la capacidad de participación, el acceso al currículo, la convivencia, la permanencia y la educación integral. La relación hallada es especialmente robusta cuando liderazgo-formación-recursos-políticas se articulan debidamente.

Resultados del objetivo específico 3

Determinar las principales barreras y condiciones institucionales que favorecen el desarrollo de prácticas educativas inclusivas dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales.

La síntesis permitió identificar factores que actúan en dos direcciones. Algunas condiciones institucionales funcionan como facilitadores de la inclusión, mientras que su ausencia o insuficiencia se convierte en barrera. Este comportamiento fue particularmente evidente en formación docente, recursos, liderazgo, accesibilidad y coordinación.

Tabla 3.

Barreras y condiciones institucionales para la atención inclusiva

Factor o dimensión	Barrera identificada	Condición facilitadora	Estudios que la sustentan	Implicación para la gestión
Formación docente	Capacitación insuficiente para atender NEE, realizar adaptaciones y responder a la diversidad.	Formación continua, actualización especializada y acompañamiento profesional.	Bustamante-Montoya et al. (2022); Morán Holguín (2023); Correa-Acosta et al. (2025)	Incorporar programas permanentes de formación y acompañamiento dentro de la planificación institucional.
Liderazgo y gestión directiva	Gestión centrada en funciones administrativas, escaso seguimiento y limitada priorización de la inclusión.	Liderazgo pedagógico e inclusivo, compromiso directivo y participación en la toma de decisiones.	Chen-Quesada et al. (2023); Díaz et al. (2025); Ruela-Lara et al. (2025)	Situar la inclusión entre las prioridades de la dirección y articular las acciones de los diferentes actores institucionales.

Recursos y accesibilidad	Escasez de materiales adaptados, tecnologías de apoyo, personal especializado y condiciones adecuadas de accesibilidad.	Disponibilidad y distribución planificada de recursos pedagógicos, tecnológicos, humanos y de infraestructura accesible.	Morán Holguín (2023); Díaz et al. (2025); Ruela-Lara et al. (2025)	Planificar la asignación de recursos según las necesidades del alumnado y reducir barreras físicas y pedagógicas.
Planificación institucional	Acciones inclusivas aisladas, escasa incorporación de la diversidad en los instrumentos de gestión y falta de continuidad.	Políticas internas, planificación inclusiva y procedimientos institucionales definidos.	Correa-Acosta et al. (2025); Hernández Suárez et al. (2025); Moreira Villa et al. (2026)	Integrar objetivos, responsables y acciones inclusivas en la planificación y en los instrumentos institucionales.
Coordinación y participación	Actuaciones fragmentadas entre docentes, directivos, familias y profesionales de apoyo.	Trabajo interdisciplinario, comunicación institucional y participación activa de las familias.	Ruela-Lara et al. (2025); Pérez Portelles y Díaz Berenguer (2026)	Establecer mecanismos permanentes de coordinación y seguimiento compartido de estudiantes con NEE.
Cultura institucional	Resistencia al cambio, concepciones homogeneizadoras del aprendizaje y prácticas que pueden limitar la participación.	Reconocimiento de la diversidad, convivencia inclusiva, respeto y participación de la comunidad educativa.	Moreira Villa et al. (2026); Navarrete Ramírez et al. (2025)	Promover valores y prácticas institucionales que reconozcan la diversidad como parte de la dinámica escolar.
Seguimiento y evaluación	Evaluación insuficiente de las acciones inclusivas y ausencia de información para entender su funcionamiento.	Monitoreo periódico, retroalimentación y mejora continua de políticas, recursos y prácticas.	Díaz et al. (2025); Correa-Acosta et al. (2025)	Incorporar indicadores de seguimiento que permitan detectar barreras y ajustar las acciones institucionales.

Nota. *Elaboración propia a partir de la síntesis de los estudios incluidos.*

La falta de formación del profesorado se convierte en una de las barreras más detectadas en las investigaciones. Reconocer la necesidad de inclusión no implica necesariamente saber responder a ella, en especial cuando se requiere currículo adaptado, estrategias pertinentes y apoyos concretos, mientras que la formación permanente y el acompañamiento profesional se consideran elementos favorecedores. Morán Holguín (2023) mencionó la existencia de una relación positiva entre formación de profesorado inclusivo y la participación del alumnado en la escuela, lo que justifica incorporar la formación en la planificación institucional.

La disponibilidad de recursos y las condiciones de accesibilidad se encuentran estrechamente vinculadas en la atención educativa inclusiva. La escasez de materiales didácticos adaptados, tecnologías de apoyo, personal especializado y condiciones adecuadas de infraestructura puede restringir la participación del alumnado con NEE. Su disponibilidad, en cambio, favorece las condiciones necesarias para el desarrollo de prácticas inclusivas, mediante recursos adaptados, personal especializado y condiciones adecuadas. Díaz, Cássany y Robinson (2025) identificaron barreras arquitectónicas y un uso limitado de tecnologías de apoyo como obstáculos para la inclusión del alumnado, lo que evidencia la necesidad de gestionar los recursos de acuerdo con sus características y requerimientos.

La planificación institucional permite distinguir las acciones desencadenadas ante una respuesta inclusiva sostenida. Cuando las políticas no se encuentran acompañadas de responsables, ni de recursos y procedimientos y mecanismos de seguimiento, su implementación puede depender de acciones aisladas y de esfuerzos individuales. Correa-Acosta et al. (2025) defienden que la interrelación de planificación, liderazgo, acompañamiento del docente y seguimiento juega un papel fundamental para que las políticas inclusivas lleguen al funcionamiento institucional. Por lo tanto, la inclusión ha de llegar a estar en los elementos de gestión y no permanecer como normativa formal.

La coordinación, el trabajo en equipo entre docentes, directores, profesionales de apoyo y familias resulta ser una condición facilitadora, toda vez que la participación familiar puede permitir el intercambio de información sobre las necesidades de los estudiantes, el conocimiento de las dificultades y la mayor continuidad entre actuaciones que se desarrollan con y sin la presencia de la institución educativa. Ruela-Lara et al. (2025) evidencian que los aspectos sociales y las prácticas educativas vinculadas con la participación de los diferentes actores forman parte de las condiciones que favorecen la implementación de estrategias inclusivas si existe apoyo institucional.

El seguimiento y la evaluación cierran esta fase del proceso, ya que, a partir de ellas, se pueden identificar las barreras que persisten y también valorar el funcionamiento de las acciones que se han puesto en marcha. Díaz et al. (2025) sugieren que el monitoreo y la mejora continua pertenecen a las dimensiones de la gestión escolar inclusiva porque permiten poner en marcha recursos, estrategias y procedimientos de acuerdo con las necesidades que se han detectado. Sin ello, resulta complicado determinar si las políticas institucionales propuestas pueden traducirse en prácticas concretas de atención a la diversidad.

Los hallazgos vinculados al tercer objetivo sugieren que algunos elementos pueden comportarse como obstáculos pero también pueden permitir superar barreras en función de la naturaleza existente en las instituciones; la escasa capacitación puede limitar la capacidad de respuesta docente, mientras que la formación continua puede apoyarla; la escasez de medios puede limitar la capacidad de atención, mientras que su adecuación puede ampliar la escasez de medios puede limitar la capacidad de atención, mientras que su disponibilidad y adecuación pueden ampliar las posibilidades de respuesta en la práctica. La información revisada sugiere que la atención inclusiva no solo está vinculada con la existencia formal de las políticas, sino también con la capacidad institucional para articular recursos, competencias, procedimientos y apoyos concretos dirigidos a los estudiantes con NEE

Discusión

Los resultados evidencian una relación consistente entre las condiciones de la gestión educativa institucional y la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. La interpretación de estos hallazgos sugiere que la atención inclusiva se encuentra asociada con condiciones institucionales que favorecen la articulación entre liderazgo, planificación, formación docente, disponibilidad de recursos y mecanismos de seguimiento. Díaz et al. (2025) identificaron cinco dimensiones críticas:

En cuanto al primer objetivo específico la dirección ejecutiva parece ser uno de los componentes conectores en el proceso de funcionamiento de la institución ya que los problemas de la asignación de recursos, la capacitación, la planificación y el control presuponen la necesidad de una dirección que vea la inclusión como una de las prioridades de la institución educativa. Como señalan Chen-Quesada et al. (2023) los valores, la experiencia y las características de los directores se relacionan con la configuración de prácticas inclusivas a pesar de que existen algunas restricciones vinculadas a su insuficiente desarrollo profesional.

Esta interpretación es coherente con los hallazgos de Morán Holguín (2023), donde se identificaron asociaciones positivas entre el liderazgo institucional y la participación educativa, y se estableció una correlación de $p=0.64$ entre la formación docente inclusiva y la participación a nivel escolar. La preparación profesional es por lo tanto un asunto institucional y no uno que dependa únicamente del docente individual. Esta relación puede fortalecerse cuando se combina con mentoría, supervisión y aplicación práctica de las competencias adquiridas en situaciones reales de atención a estudiantes con NEE. Los recursos y la accesibilidad presentan igualmente asociaciones relevantes con la atención inclusiva. Según Morán Holguín (2023) existe un coeficiente de $p=0.59$ que vincula los recursos para una educación inclusiva con la participación escolar y un coeficiente de $p=0.67$ que conecta la accesibilidad institucional con la participación académica. En ambos casos queda claro que algunas demandas van a implicar el proveer de materiales especiales, tecnología, infraestructura e incluso personal. Según Díaz et al. (2025) existen barreras arquitectónicas y la falta de recursos accesibles que pueden limitar la inclusión; por lo tanto, la asignación de recursos se convierte en una decisión institucional.

En relación con el segundo objetivo, las asociaciones reportadas entre la gestión educativa institucional y la atención inclusiva se manifiestan principalmente en la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes con NEE. El modelo desarrollado por Moran Holguin (2023) el cual explica alrededor del 62% de la varianza en la participación se debe a diversos elementos incluyendo el liderazgo, la formación específica y las herramientas pedagógicas. Además, existe una relación de $p=0.61$ entre las políticas inclusivas y la persistencia escolar. Aunque estos hallazgos no pueden considerarse evidencia de una relación causal, sí sugieren que varias de las condiciones vinculadas con la inclusión se encuentran asociadas con elementos susceptibles de modificación a nivel organizacional.

La atención inclusiva también tiene un aspecto pedagógico y social. La adaptación del plan de estudios, la flexibilidad en la metodología y la ayuda en la comunicación se usan más sistemáticamente si se incluyen en el proceso de planificación y se apoyan desde la gestión. La coordinación con la familia complementa este enfoque a través del intercambio de información sobre las peculiaridades del niño y manteniendo la coherencia entre las acciones en la escuela y en el hogar. Así la consideración de las necesidades educativas especiales deja de ser esporádica y pasa a formar parte de la operación rutinaria de la institución.

En cuanto al tercer objetivo, se identificaron diversos factores institucionales que pueden comportarse como facilitadores o barreras para el proceso de inclusión, dependiendo de las condiciones existentes. La formación continua favorece la respuesta educativa, mientras que su ausencia puede limitar la capacidad docente para atender adecuadamente la diversidad; la disponibilidad de materiales adaptados facilita la participación en el proceso de aprendizaje, mientras que su insuficiencia constituye una barrera; y el liderazgo inclusivo favorece la articulación de acciones, mientras que una gestión fragmentada dificulta su continuidad.

La planificación y el seguimiento son consideradas condiciones relevantes para mantener prácticas inclusivas. La inclusión en los documentos de la institución no es suficiente si no se establecen responsables, recursos y procedimientos de evaluación. En esta línea, el seguimiento y la mejora continua permiten identificar barreras a las prácticas, estrategias y recursos (Díaz et al., 2025). Por lo tanto, la inclusión requiere un proceso cíclico de planificación, ejecución, evaluación y reivindicación, con una cultura organizativa que valore la diversidad y el trabajo en equipo entre directivos, profesores, familias y profesionales de apoyo.

La evidencia considerada permite interpretar la relación entre gestión educativa y atención inclusiva como un proceso articulado: el liderazgo establece prioridades, la planificación las traduce en procedimientos, los recursos proporcionan condiciones materiales y humanas, la formación permite consolidar la respuesta pedagógica y el seguimiento permite identificar y corregir barreras que subsisten en el tiempo. Esta articulación se asocia de este modo con mayores oportunidades de acceso, participación, aprendizaje y permanencia de los estudiantes con NEE.

Los resultados deben ser interpretados teniendo en cuenta el grado de heterogeneidad metodológica y contextual de los estudios incluidos; las variaciones en los tipos de poblaciones, tipos de diseños e

indicadores para evaluar la gestión y la inclusión; esta heterogeneidad impide establecer con precisión la magnitud de la relación entre las variables y realizar generalizaciones inferenciales. A eso hay que añadir el período de delimitación entre 2020 y 2026, la limitación a las publicaciones de tipo español e inglés y la imposibilidad de conseguir recuperar tres documentos que eran potencialmente elegibles. Sin embargo, la convergencia que muestran los estudios de tipo cuantitativo, cualitativo y tipo documental saca a la luz una tendencia innegable, a saber: mejores condiciones de liderazgo, de formación profesional, de planificación, de recursos, de accesibilidad y de coordinación institucional se relaciona con respuestas del tipo más favorable a la atención inclusiva del alumnado con NEE. Estos resultados deben ser interpretados como asociaciones que se han establecido de acuerdo con la literatura que existe y no como evidencias de causalidad.

Conclusiones

Los hallazgos de la revisión sistemática muestran que la gestión educativa institucional mantiene una relación relevante con la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. La evidencia analizada indica que la inclusión no depende exclusivamente de las prácticas desarrolladas por el docente en el aula, sino que se encuentra asociada con condiciones directivas, pedagógicas, administrativas y organizativas que favorecen su desarrollo y continuidad.

Se ha establecido que los componentes que se relacionan con la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales incluyen el liderazgo y la gestión ejecutiva, la formación y el desarrollo del profesorado, la planificación institucional, la gestión y la disponibilidad de los recursos, el desarrollo de una cultura inclusiva y la coordinación con la comunidad educativa. La evidencia muestra que estos componentes adquieren mayor consistencia cuando se encuentran articulados, debido a que el liderazgo orienta la toma de decisiones, la planificación organiza las actuaciones y los recursos y competencias profesionales proporcionan condiciones para desarrollar prácticas inclusivas.

La investigación ha encontrado relaciones positivas entre el entorno institucional y los procesos de participación, aprendizaje y permanencia de los niños con necesidades educativas especiales. Se ha encontrado que la educación de los docentes, los materiales pedagógicos, la adaptabilidad y las políticas de inclusión se correlacionan positivamente con diferentes aspectos de la participación escolar. La revisión identificó asociaciones positivas entre las condiciones institucionales y los procesos de participación, aprendizaje y permanencia de estudiantes con NEE. La formación docente, los recursos pedagógicos, la accesibilidad, las adaptaciones curriculares y las políticas inclusivas se relacionaron favorablemente con diferentes dimensiones de la participación escolar. Las evidencias obtenidas sugieren que condiciones más favorables de gestión educativa institucional se encuentran asociadas con mayores oportunidades de acceso al currículo, socialización y continuidad educativa. No obstante, debido a la variabilidad metodológica de los estudios analizados, estos hallazgos deben interpretarse como asociaciones y no como relaciones causales generalizables.

Los desafíos se relacionan principalmente con la falta de capacitación de los docentes, la ausencia de materiales adaptados, los problemas de accesibilidad, la limitada incorporación de la inclusión en el proceso de planificación y la falta de coordinación entre los distintos actores educativos. Estas mismas dimensiones pueden actuar como facilitadoras a través de la capacitación continua, un buen liderazgo, la asignación de recursos, políticas institucionales efectivas y la participación de los padres.

La atención inclusiva requiere trasladar los principios normativos hacia el funcionamiento institucional cotidiano, de manera que la respuesta a las NEE sea asumida como una responsabilidad compartida, sustentada en planificación, recursos, competencias profesionales, coordinación y evaluación continua. La evidencia revisada muestra que el fortalecimiento de estos componentes se relaciona con condiciones más favorables para reducir barreras y favorecer la participación, el aprendizaje y la permanencia de estudiantes con NEE en espacios educativos orientados por principios de equidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2020). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Bustamante-Montoya, J., Zambrano-Giler, I., & Prieto-López, Y. (2022). Modelo de gestión inclusivo para la atención a alumnos con déficit visual. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.981>
- Casas-Urueta, J. (2025). Gestión académica para fomentar una educación inclusiva de calidad en escuelas públicas. *Ogmios*, 5(12), 45–55. <https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.122>
- Chen-Quesada, E., García-Martínez, J. A., & Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional de las personas directoras de escuelas públicas costarricenses de primaria. *Educare*, 27(3), 1–7. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
- Correa-Acosta, M., Pérez-Castro, M., Campoverde-Moscol, A., & Robinson-Aguirre, J. (2025). Gestión educativa en la aplicación de políticas inclusivas. *MQRInvestigar*, 9(2), e747. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e747>
- Díaz, D., Cajas, W., Guerrero, J., Maila, A., & Gavin, P. (2025). Gestión escolar y su impacto en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador. *Ecos de la Academia*, 11(22), e1280, 1–28. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i22.1280>
- Halanoca Puma, D., Merino Dueñas, B., Quispe Grajeda, B., Quispe Fernández, G., & Contreras Rivera, R. J. (2022). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la gestión del aprendizaje docente: En las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 2657–2674. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3712
- Hernández Suárez, R., Robles Loo, M., & Álvarez Muñoz, P. (2025). Incidencia de la gestión administrativa en la implementación de la educación inclusiva: Estudio de caso en la Unidad Educativa Angélica Flores. *Revista CUMBRES*, 11(2), 131–149. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v11n2a7132>
- Ledesma Cuadros, M. J., Tejada Estrada, R. J., Ludeña González, G. F., Rodríguez Chirinos, J. V., Cárdenas Bustamante, M. A., & Manrique Nugent, M. A. L. (2020). Gestión educativa y desempeño docente en instituciones educativas inclusivas de primaria. *Revista Gestión I+D*, 5(1), 58–83.
- Mendoza Méndez, E. de J., & Morales Aja, B. M. (2024). *Sistema de gestión escolar para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en ambientes de aprendizajes regulares*

- [Trabajo de grado de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/13849>
- Moposita-Junta, M. G., Gualpa-Arcos, T. M., Toapanta Tipan, A. del R., Paredes-Naranjo, N. del P., Jimbo-Rogel, E. M., & López-Puente, E. S. (2026). Inclusión o exclusión educativa en educación básica: Desafíos de la gestión educativa frente a la diversidad en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(4), 1–35. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4.25373
- Morán Holguín, A. M. (2023). Gestión educativa inclusiva y participación escolar de estudiantes con discapacidad. *Mente*, 1(1), 1–20. <https://doi.org/10.70577/mxs0a68>
- Moreira Villa, M. L., Córdova Peñafiel, C. L., Ronquillo Olvera, K. O., & Criollo Turusima, M. A. (2026). La gestión educativa en la inclusión de estudiantes de básica superior en la Unidad Educativa Nueve de Octubre, Guayaquil 2025. *Ciencia y Educación*, 7(5.2), 236–255. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20293938>
- Navarrete Ramírez, R. A., Concha Bravo, L. E., Alemán Orellana, L. D., Erazo Calle, A. M., López Gorostiza, J. E., Coronel Álvarez, R. M., Tagle Suárez, T. E., & Chimborazo Navarrete, S. P. (2025). Estrategias inclusivas en la gestión educativa integral para mejorar la participación y equidad en las aulas: Revisión bibliográfica. *South Florida Journal of Development*, 6(4), e5177. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n4-040>
- Pérez Portelles, R. E., & Díaz Berenguer, S. (2026). Desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en Ecuador: Una perspectiva desde el aula. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v3i1.2026.75>
- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión educativa: Desafíos y oportunidades para la educación de estudiantes con necesidades especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44–63. <https://doi.org/10.69484/RCZ/V3/N3/57>
- Rivera-Heredia, Y., & Calderero-Iturralde, R. (2021). Gestión en la educación inclusiva y su influencia en el aprendizaje en los estudiantes de segundo de básica. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 53–70. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.6649>
- Rodríguez Valerio, D., & Segura Castillo, M. A. (2025). Llevar a la práctica la educación inclusiva: El lenguaje del DUA. *Innovaciones Educativas*, 27(43), 147–160. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i43.5645>
- Ruela-Lara, E. K., Pérez Bobadilla, K. Y., Beltrán Laínez, M. X., & Olave Díaz, O. A. (2025). Estrategias de inclusión educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas primarias regulares del Ecuador. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 1–31. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.642>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>