

Análisis del liderazgo ejercido por los equipos directivos para fomentar una comunidad educativa inclusiva

Enviado: 5 de abril de 2024 / Aceptado: 10 de abril de 2023 / Publicado: 1 de agosto de 2024

MICHAEL FRANCISCO ARIAS GARCÍA

Universidad Católica del Cibao, República Dominicana

20204083@miucateci.edu.do

 [0000-0003-1141-5001](https://orcid.org/0000-0003-1141-5001)

PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España

parnaiz@um.es

 [0000-0002-0839-891X](https://orcid.org/0000-0002-0839-891X)

REMEDIOS DE HARO RODRÍGUEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España

rdeharor@um.es

 [0000-0002-5002-1438](https://orcid.org/0000-0002-5002-1438)

DOI 10.24310/ijne.13.2024.19660

RESUMEN

La educación inclusiva es una cuestión de derechos y su aplicación es fundamental para garantizar el aprendizaje y la participación de la diversidad en las escuelas. La República Dominicana en los últimos años ha dado pasos significativos para generar escuelas inclusivas, abiertas y participativas en donde se refleje la presencia de la diversidad en las escuelas regulares. Así se evidencia en los planes y proyectos del sistema educativo dominicano. Precisamente, en el presente estudio se analizan las actuaciones desarrolladas en los centros educativos por los equipos directivos para favorecer una comunidad educativa inclusiva en siete centros educativos del nivel primario pertenecientes al Municipio de Las Matas de Santa Cruz, República Dominicana. Para estos fines, se utilizó un diseño de

ABSTRACT

Analysis of leadership exercised by management teams to promote an inclusive educational community

Inclusive education is a matter of rights and its application is essential to guarantee learning and participation of diversity in schools. The Dominican Republic in recent years has taken important steps to generate inclusive, open and participatory schools. This is evident in the plans and projects of the Dominican educational system. Precisely, this study analyzes the actions carried out in educational centers by the management teams to promote an inclusive educational community in 7 Primary Level Educational Centers belonging to the Municipality of Las Matas de Santa Cruz, Dominican Republic. For these purposes, a descriptive,

investigación descriptivo, no experimental, tipo encuesta. La muestra la compone un total de 60 participantes (directores de centros, coordinadores, orientadores y profesores). Para la recogida de información se utilizó el instrumento “LeiQ. Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria- Equipo docente”. Para el análisis de los resultados se llevó a cabo un análisis de estadísticos descriptivos. Los resultados muestran que las actuaciones desarrolladas por los equipos directivos no favorecen del todo la generación de una comunidad educativa inclusiva. Lo que evidencia la necesidad de impulsar acciones que permitan generar comunidades inclusivas.

Palabras clave: Educación inclusiva, liderazgo, profesorado, educación primaria.

non-experimental, survey-type research design was used. The sample is made up of a total of 60 participants (center directors, coordinators, counselors and teachers). To collect information, the “LeiQ” instrument was used. Leading inclusive education in compulsory education centers - Teaching team. To analyze the results, a descriptive statistical analysis was carried out. The results show that the actions developed by the management teams do not entirely favor the generation of an inclusive educational community. Which shows the need to promote actions that allow generating a school with a shared vision.

Keywords: Inclusive education, leadership, teachers, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI, en materia de educación, se está caracterizando por un despliegue de reformas educativas orientadas a mejorar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje. En el marco de esa realidad, el nuevo paradigma de la inclusión educativa y social se ha ido extendiendo a nivel mundial, haciéndose presente en las políticas, planes y proyectos educativos (Garate, 2017; UNESCO 2021).

En consecuencia, las actuaciones de los líderes escolares representan una gran esperanza para que millones de niños puedan recibir una educación de calidad que les permita desarrollar las competencias necesarias para su aprendizaje e inserción en el mundo laboral. En especial, una sociedad como la actual caracterizada por la desigualdad social, económica y educativa (OCDE, 2017; Soledispa et al., 2021). Este acelerado cambio social plantea nuevos retos a los sistemas educativos, que conllevan la transformación de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes instituciones, con el objetivo de lograr que la respuesta educativa alcance a todo el estudiantado (Arnaiz, 2019).

No obstante, es importante conocer en qué medida se están implementando en la práctica las teorías de la educación inclusiva, así como conocer las brechas entre los ideales y las prácticas inclusivas (Arnaiz et al., 2015), con el fin de garantizar el desarrollo de comunidades

inclusivas. Atendiendo a esa realidad, el presente estudio aborda cómo se está llevando a cabo la educación inclusiva en siete escuelas del nivel primario del municipio de Las Matas de Santa Cruz, Distrito Educativo 13-02 de Guayubín, República Dominicana. Se analizan las actuaciones desarrolladas por los equipos directivos para favorecer una comunidad inclusiva en el marco de la educación para todos propuesto por la UNESCO (2016; 1990) y reafirmado por la República Dominicana ante la 41 Conferencia General de la UNESCO celebrada en París, Francia (MINERD, 2021).

Para el correcto funcionamiento de los centros educativos, las escuelas deben adecuar su visión en función de su propio contexto y atendiendo a las realidades prioritarias (Arnaiz et al. 2023). Desde este estudio se incentiva, pues, la búsqueda de prácticas que favorezcan el desarrollo de escuelas más equitativas e inclusivas, donde los equipos directivos aboguen por una educación que ofrezca los apoyos necesarios para brindar respuestas a las demandas educativas del alumnado (De Haro et al., 2019; Pérez et al., 2024).

Las escuelas deben caracterizarse por ser comunidades educativas inclusivas que desarrollen prácticas eficientes que reduzcan la desfavorable realidad en la que viven muchos estudiantes. Para ello, se precisa transformar las barreras que enfrentan en facilitadores que permitan una inclusión educativa real para todo el alumnado.

1.2. Actuaciones desarrolladas por los equipos directivos para fomentar el desarrollo de comunidades inclusivas

La educación es un derecho humano universal (ONU, 2022; UNICEF, 2022), de manera que las teorías que la sustentan constituyen una conquista de la humanidad. Los convenios que tratan la educación la consagran como el derecho que garantiza el disfrute pleno de la igualdad (López, 2016). De ahí, que la educación inclusiva se considere una cuestión de derechos donde todos los alumnos aprenden juntos, independientemente de sus condiciones (Muntaner et al., 2016; Valdés et al., 2019). En el caso de la educación primaria es fundamental desarrollar escuelas que aboguen por el respeto y la atención a la diversidad.

Así entendida, la educación inclusiva se basa en el respeto a la diversidad y a la equidad. Dicho de otro modo, la inclusión en la educación desarrolla el principio material de la igualdad ya que, en la medida en que las personas tengan las mismas posibilidades educativas, tendrán igualdad de oportunidades para su realización personal (Blancas, 2018; Gálvez, 2024). Dicho esto, la esencia de la educación inclusiva consiste en garantizar el disfrute pleno del derecho educativo, el cual se manifiesta en la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

La filosofía del modelo inclusivo aboga por la capacidad de las escuelas para mejorar su respuesta ante la diversidad (Arnaiz et al., 2014) y por adaptarse a los diversos estilos de aprendizaje del estudiantado (Lucero-Trello, 2024; Romero, 2023). El modelo pretende que cada niño sea respetado y aceptado desde su propia individualidad mediante actuaciones concretas que brinden respuestas oportunas a las diferencias individuales. Por ello, se hace necesario que los equipos directivos lideren procesos de transformación fundamentados en la libertad de expresión (Villegas-Gavilánez, 2020) y que generen el desarrollo de comunidades inclusivas. Se encuentra científicamente comprobado que las escuelas que aprovechan las experiencias y los aportes de los miembros de la comunidad crean las condiciones del aprendizaje través de una visión compartida entre todos sus actores (Farfán, 2017; ONU, 2017).

Por consiguiente, los centros educativos, a través de sus líderes escolares, deben promover una gestión educativa alineada con las prácticas transformadoras para garantizar el aprendizaje (MINERD, 2022). Dicho esto, las actuaciones de los equipos directivos distinguen una escuela inclusiva de una excluyente. Entre ellas se prioriza el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa con el fin de provocar la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades (García-Martínez et al., 2023), lo que asegura que el alumnado tenga oportunidades de acceso a la escuela (Ruiz-Chávez et al., 2021).

Una forma de materializar la propuesta de la educación inclusiva consiste precisamente en generar una escuela con una visión compartida. Para esos fines, Echeita (2017) plantea dos actuaciones irrenunciables de los líderes escolares: a) reconocer las múltiples barreras y b) transformar las barreras en facilitadores.

En la literatura sobre la educación inclusiva se comprueba que algunas de las barreras a las que se enfrenta la educación inclusiva son las percepciones, estereotipos, prejuicios..., del profesorado y de las familias (Rodríguez et al., 2023). Los argumentos conceptuales de diversos autores (Barquín et al., 2022; Bravo et al., 2019) coinciden en que la construcción de las percepciones, estereotipos y prejuicios están estrechamente relacionados con el éxito o el fracaso escolar. De ahí, el concepto de altas expectativas, que se contrapone al de barreras y marca las pautas respecto a lo que se espera lograr con relación al aprendizaje y a la participación del estudiantado. Las altas expectativas constituyen un facilitador que garantiza el respeto y la valoración hacia la diversidad.

Las actuaciones se constituyen en prácticas que favorecen el desarrollo de una comunidad inclusiva fundamentada en la apertura a las diferencias individuales. Por consiguiente, las familias y los profesores representan un apoyo en el desarrollo de una escuela para todos.

Para los fines anteriores, el liderazgo ejercido por los directivos escolares se considera fundamental en el desarrollo de una comunidad inclusiva (Reyes et al., 2020), acompañado por las prácticas pedagógicas de los profesores (Juraz et al., 2022) y la participación de las familias (Campos, 2020). Así, Sandoval et al., (2022) señalan la importancia de vincular al profesorado y a las familias a este proceso ya que, en caso contrario, pueden constituirse en una de las principales barreras para inclusión escolar.

Autores que han escrito sobre el tema del liderazgo (Rubilar et al., 2021; Tinajero et al., 2019), consideran que el tipo de liderazgo ejercido por los equipos directivos es fundamental a la hora de generar la participación de los actores del proceso educativo. Por tanto, aplicado de forma correcta el liderazgo escolar potencia el aprendizaje y estimula la participación mediante la puesta en práctica de las medidas que promueven la igualdad educativa.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2018) define las medidas educativas como el conjunto de acciones que se realizan con la finalidad de lograr las competencias establecidas en el currículo. Autores como Rubio et al. (2020) indican que las medidas educativas son los apoyos y refuerzos que el centro pone en práctica para proporcionar al alumnado las respuestas educativas apropiadas.

Tabla 1. Medidas para atender la diversidad y promover la igualdad de oportunidades

MEDIDAS	ACTUACIONES
1. Evaluación inicial para las tomas de decisiones	Esta medida incluye: el análisis y la valoración de los elementos personales del estudiantado que inciden el aprendizaje (condiciones del contexto, prácticas curriculares de los profesores, aspectos socio familiares). Se hace en énfasis en identificar los apoyos, expectativas y vínculos de la familia con el alumno.
2. Estrategias de escolarización	El MINERD reconoce dos tipos fundamentales de estrategia de escolarización (escuelas regulares y escuelas de educación especial). Sin embargo, el objetivo es que todos los niños sean educados en la escuela de su comunidad. Esta medida propone que los centros realicen los cambios necesarios y organicen el currículo de manera tal que atienda a la diversidad.
3. Medidas de accesibilidad	Se refieren a la necesidad de modificación o adaptabilidad del contexto escolar y social acorde a las necesidades de su población estudiantil. A través de programas, recursos personales y técnicos adaptados a las necesidades e intereses de los/las estudiantes.
4. Gestión educativa	El equipo de gestión debe promover en la comunidad escolar una cultura de reconocimiento y valoración de la diversidad, fomentar actitudes positivas hacia las diferencias de todo tipo, tener altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos/as los/las estudiantes. Los/las docentes, liderados/as por el equipo de gestión del centro han de trabajar colaborativamente en las medidas de atención a la diversidad y los ajustes curriculares que sean necesario
5. Organización del aula	Las aulas se deben organizar en función de que provean experiencias de aprendizaje significativo para todos los alumnos y alumnas presentes en ellas. En este contexto, el rol del o la docente es generar un ambiente de respeto y valoración de las diferencias individuales, desarrollando actividades en las que todos y todas puedan participar en forma activa.

Fuente: (MINERD, 2018)

Las medidas anteriores promueven el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el éxito del alumnado bajo la conducción de los equipos directivos. Por lo tanto, las medidas educativas son elementos que permiten convertir el modelo inclusivo en algo real.

Dicho esto, los centros educativos que deciden promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa llevan a cabo una sucesión de actuaciones encaminadas a lograr el éxito educativo (CREA, 2018). A este respecto Báez et al. (2023) y Causton et al. (2017) proponen algunas acciones inclusivas específicas que promueven la apertura del centro:

- a. Impulsan el conocimiento mutuo.
- b. Regularn conflictos.
- c. Planifican colaborativamente.
- d. Reducen la fragmentación de iniciativas.
- e. Establecen en la comunidad educativa una visión clara de que todos los niños pueden aprender.
- f. Generan altas expectativas.
- g. Apoyan al profesorado en sus prácticas pedagógica.
- h. Y organizan a las familias en torno a una meta común.

Las acciones anteriores generan una escuela fundamentada en la igualdad y con un enfoque de enseñanza y aprendizaje compartido (INTEC, 2023). La unificación de criterio sobre las actuaciones a desarrollar es el fundamento para que se produzca una comunidad inclusiva que cree las condiciones para el aprendizaje (Marginson, 2016), utilizando una amplia gama de enfoques y políticas inclusivas (Hardy et al., 2015). Una comunidad inclusiva en donde el respeto a las diferencias individuales y a la atención a la diversidad sea el núcleo central del proceso educativo. En ese sentido, es vital que las familias y el profesorado formen parte de la gestión escolar y sean los agentes educativos fundamentales en el modelo de educación inclusiva (Campos, 2020).

Por todo ello, el objeto de este trabajo reside en poner de manifiesto la importancia del liderazgo ejercido por los equipos directivos en el proceso de construcción de una comunidad educativa inclusiva. De este modo, se precisa conocer la realidad y establecer propuestas de cambio y mejora para materializar nuestros desafíos. En esta línea de argumentación, surgen interrogantes como: ¿Qué acciones llevan a cabo los equipos directivos para crear una comunidad educativa inclusiva?, ¿el liderazgo ejercido por los equipos directivos tiene en cuenta la diversidad del alumnado y promueve la mejora y la igualdad de oportunidades para todos?,

¿los equipos directivos favorecen la apertura de la escuela a la comunidad? Estas preguntas encontrarán respuesta en este trabajo.

En este sentido, a partir de lo expuesto, el objetivo general de este trabajo se centra en analizar las actuaciones desarrolladas en los centros educativos por los equipos directivos para favorecer comunidades educativas inclusivas. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- a. Determinar el liderazgo ejercido por los equipos directivos para tener en cuenta la diversidad del alumnado.
- b. Describir las medidas emprendidas por los equipos directivos para promover la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades.
- c. Identificar las acciones desarrolladas por los equipos directivos con el fin de promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

En el presente estudio se ha optado por un diseño cuantitativo, no experimental, descriptivo, tipo encuesta, que busca analizar las actuaciones desarrolladas por los equipos directivos para favorecer una comunidad educativa inclusiva.

Este tipo de diseños descriptivos, de naturaleza cuantitativa, tipo encuesta tienen la finalidad de describir situaciones, fenómenos, sucesos y contextos para detallar sus manifestaciones y valorar la realidad estudiada (Hernández-Sampieri et al. (2014). En este caso, se determina, describe e identifica el liderazgo ejercido por los equipos directivos para favorecer una comunidad educativa en donde todo el estudiantado, sin importar su condición, tenga participación y presencia en la escuela y pueda acceder al aprendizaje.

2.2. Participantes

Los participantes forman parte de los centros educativos de educación primaria que conforman el municipio de Las Matas de Santa Cruz, perteneciente al Distrito Educativo 13-02 de Guayubín, Provincia de Montecristi (República Dominicana). La muestra invitada fueron 68 docentes y miembros de los equipos directivos, siendo la muestra participante de 60. Ello implica una representatividad al 95% con un margen de error inferior al 5.0%.

Para una mejor caracterización de la población se presenta la siguiente tabla 2.

Tabla 2. Caracterización de la muestra (N=60)

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Hombres	10	16.7%
	Mujeres	50	83.3%
Edad	Menos de 30 años	14	23.3%
	Entre 30 y 39 años	20	33.3%
	Entre 40 a 49 años	19	31.7%
	Entre 50 a 59 años	5	8.3%
	Más de 60 años	2	3.3%
Nivel socioeconómico	Bajo	11	18.3%
	Medio-bajo	20	33.3%
	Medio	28	46.7%
	Alto	1	1.7%
Tipo de centro	Tipo 5	13	21.7%
	Tipo 4	5	8.3%
	Tipo 3	42	70%

N= Número de participantes según variable contemplada
%= Porcentaje

El tipo de centro es la clasificación que utiliza el MINERD (2023) para categorizar los planteles de acuerdo con ponderaciones: nivel 4 (0-25), nivel 3 (26-50), nivel 2 (51-75).

Ponderaciones: (modalidad, cantidad de aulas, espacio geográfico, espacio complementario).

2.3. Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información utilizado ha sido el cuestionario titulado: “La gestión de la educación inclusiva en centros de educación primaria desde la percepción del equipo docente”. Este instrumento es una adaptación al contexto de la República Dominicana del cuestionario elaborado por López-López et al. (2022) titulado, “*LeiQ. Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria-Equipo docente*”.

Para su adaptación se desarrolló un *proceso de validación por expertos* vinculados al tema de estudio y al campo de investigación. En este proceso participaron siete expertos vinculados al área de educación y de métodos de investigación. Con las valoraciones recibidas se realizaron modificaciones del cuestionario original, sobre todo, referidas al lenguaje.

El instrumento está estructurado en torno a dos dimensiones: 1) El centro educativo como comunidad inclusiva (17 ítems); y 2) Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y

desarrollo profesional docente (23 ítems). Para responder a dichos enunciados se cuenta con una escala tipo Likert de 4 puntos (1. Poco logrado, 2. Medianamente logrado; 3. Bastante logrado; y 4. Totalmente logrado). Consta de 13 preguntas de identificación de la muestra. Para el presente artículo se han tomado los ítems pertenecientes a la dimensión 1.

Cabe destacar la excelente *fiabilidad del instrumento* utilizado. Así, se cuenta con un Alfa de Cronbach para la totalidad de los ítems de .988, de .976 para la primera dimensión —objeto de estudio en este trabajo— y de .989 para la segunda dimensión.

2.4. Procedimiento

Para la llevar a cabo el presente estudio se realizó la solicitud formal al Distrito Educativo. Tras su aprobación, se procedió a visitar los centros que impartían educación primaria, para explicar a cada equipo de gestión y a los docentes el objetivo de la investigación. Posteriormente, se hizo entrega del cuestionario a cada participante, dándoles una semana para su cumplimentación y envió a los investigadores.

Posteriormente se procedió al análisis estadístico de los datos correspondientes a la dimensión seleccionada para este artículo con el programa estadístico SPSS, en su versión 28.0.

2.5 Análisis de datos

Para dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo se ha utilizado la estadística descriptiva (porcentajes, medias y desviaciones típicas).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en este estudio.

3.1. Determinar el liderazgo ejercido por los equipos directivos para tener en cuenta la diversidad del alumnado

Los resultados expuestos en la Tabla 2 muestran la necesidad de profundizar en las acciones desarrolladas por los equipos directivos para tener en cuenta la diversidad del alumnado. Las puntuaciones de los tres ítems referidos a esta temática indican que cabe realizar mayores

esfuerzos para que la diversidad esté representada en los centros del Municipio, ya que todos ellos obtienen puntuaciones inferiores a 3.

El ítem mejor valorado es el referido a fomentar la representación real de la diversidad de familias existentes en los organismos de gobierno del centro (ítem 3, $M=2.83$, $DT=.99$), le sigue el ítem 2 que informa de las acciones realizadas para sensibilizar a las familias sobre la importancia de la inclusión ($M=2.80$, $DT=1.02$) y, por último, aparece con menor puntuación media el ítem 1 ($M=2.57$, $DT=1.09$), exponiendo la necesidad de promover en mayor medida la organización de debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (racismo, xenofobia o machismo, entre otras). Cabe señalar, las elevadas puntuaciones en las desviaciones típicas de estos ítems indicando que los datos se extienden sobre el rango de los valores dados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos objetivo específico 1 (Media y desviación típica)

Ítems.	Media	Desviación Típica
Dimensión 1. El Centro Educativo como Comunidad Inclusiva. El equipo directivo...		
1. Organiza debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (racismo, xenofobia, machismo).	2.57	1.09
2. Impulsa acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión.	2.80	1.02
3. Establece acciones que fomenta la representación real de la diversidad de familias existentes en los organismos de gobierno del centro.	2.83	.99

Precisamente, en la Tabla 4 se muestra para cada uno de los ítems el porcentaje obtenido en cada uno de los valores de la escala empleada. Así, aparece que para el ítem 1, los participantes se dividen prácticamente en las opciones representadas en la escala, indicando que el 21.7% de los participantes señala que es poco logrado, el 25% medianamente logrado, el 28.3% bastante logrado y el 25% totalmente logrado. En este ítem nos encontramos con una dispersión importante de la opinión vertida. No obstante, solamente el 25% de la muestra piensa que el enunciado es cierto y sería difícil encontrar formas para mejorarlo.

Con relación al ítem 2, los participantes señalan mejores valoraciones ya que según el 33.3% y el 30% de la muestra considera bastante o totalmente que los equipos directivos desarrollan acciones de sensibilización y concienciación dirigidas a las familias sobre la importancia de promover una educación inclusiva. Por último, en el ítem 3, solamente el 8.3% señala que no existe representación real de las familias en los órganos de gobierno del centro y el 33.3% que esta conseguida dicha representación. Por lo tanto, cabe aumentar las acciones realizadas por los equipos directivos para tener en cuenta la diversidad. Todos estos datos aparecen en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos objetivo específico 1 (Porcentajes)

Porcentajes %	1 Poco logrado	2 Medianamente logrado	3 Bastante logrado	4 Totalmente logrado
Ítem 1	21.7	25.0	28.3	25.0
Ítem 2	13.3	23.3	33.3	30.0
Ítem 3	8.3	33.3	25.0	33.3

3.2. Describir las medidas emprendidas por los equipos directivos para promover la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades

A continuación, en la Tabla 5 se describen los resultados obtenidos con relación a las medidas desarrolladas por los equipos directivos para promover la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades. Nuevamente en casi todos los ítems valorados se obtienen puntuaciones medias cercanas a tres indicando la necesidad de desarrollar acciones para mejorar las cuestiones analizadas. Solamente uno de los ítems obtiene una puntuación media superior a 3, el ítem 9 ($M=3.02$, $DT=1.00$). Este enunciado señala las actuaciones desarrolladas por los equipos directivos para que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades, indicando que se tienen bastante en cuenta las voces de los estudiantes en el Municipio de Las Matas de Santa Cruz. En esta misma línea de argumentación, pero con una puntuación ligeramente inferior aparece el ítem 4 ($M=2.93$, $DT=.91$) señalando que se encuentra medianamente lograda la utilización de procedimientos de recogida de información con relación a las necesidades del profesorado, del alumnado y del resto de personal de la comunidad educativa. Seguidamente, con la misma puntuación media se encuentran los ítems 5 ($M=2.83$, $DT=.96$) y 7 ($M=2.83$, $DT=.94$) indicando que cabe mejorar las actuaciones desarrolladas para que la comunidad educativa participe en las labores de evaluación de la dirección, así como el establecimiento de actividades para fomentar en mayor medida las relaciones del centro con la comunidad educativa y responder a la diversidad. Del mismo modo, al tener una valoración de medianamente logrado cabe insistir en el desarrollo de medidas para contrarrestar o compensar diversas situaciones familiares en el éxito de los estudiantes (ítem 8, $M=2.80$, $DT=1.07$). Por último, cabe insistir en el desarrollo de proyectos de investigación-acción en el centro con la finalidad de impulsar el cambio y la mejora continua hacia la conquista de una educación de calidad, equitativa e inclusiva ($M=2.77$, $DT=.96$). Los datos anteriormente presentados se muestran en la Tabla 4 e indican cierta evidencia de que los enunciados se desarrollan en los centros del Municipio estudiado, pero que existen unas prácticas que necesitan mejorar.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos objetivo específico 2 (Media y desviación típica)

Ítems.	Media	Desviación Típica
Dimensión 1. El Centro Educativo como Comunidad Inclusiva. El equipo directivo...		
4. Utiliza procedimientos de recogida de información sobre las necesidades del profesorado, alumnado y resto de personal del centro para la mejora educativa.	2.93	.91
5. Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección.	2.83	.96
6. Promueve proyectos de investigación-acción en el centro sobre educación inclusiva con el fin de orientar procesos de mejora.	2.77	.96
7. Establece un plan de actuaciones elaborado en colaboración con otros miembros de la comunidad para fomentar las relaciones centro educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado.	2.83	.94
8. Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres...).	2.80	1.07
9. Propicia que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades (respecto de su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro...).	3.02	1.00

Los datos anteriormente descritos de cada ítem encuentran su representación en los porcentajes obtenidos en los valores de la escala utilizada. Esta información se puede consultar en la Tabla 5. Destaca el ítem 9 donde el 36.7% y 38.3% de los participantes indican que está bastante logrado o totalmente logrado que el alumnado pueda expresar su opinión y necesidades. En la misma dirección se encuentra el ítem 4, donde el 36.7% y 31.7% de la muestra consultada señala que está bastante o totalmente lograda la utilización de procedimientos de recogida de información para conocer las necesidades presentes en el profesorado, alumnado y familias. Cabe destacar que los porcentajes presentes en el valor poco logrado son bajos indicando que las acciones desarrolladas por los equipos directivos pueden ser mejoradas. En la Tabla 5 aparecen los datos anteriormente comentados.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos objetivo específico 2 (Porcentajes)

Porcentajes %	1 Poco logrado	2 Medianamente logrado	3 Bastante logrado	4 Totalmente logrado
Ítem 4	6.7	25.0	36.7	31.7
Ítem 5	8.3	30.0	31.7	30.0
Ítem 6	11.7	25.0	38.3	25.0
Ítem 7	8.3	28.3	35.0	28.3
Ítem 8	13.3	28.3	23.3	35.0
Ítem 9	11.7	13.3	36.7	38.3

3.3. Identificar las acciones desarrolladas por los equipos directivos con el fin de promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa

Seguidamente se muestra la valoración obtenida respecto a las acciones desarrolladas por los equipos directivos para promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa. Los ítems mejor valorados son el 16 ($M=3.05$, $DT=.928$) referido a promover acciones que facilitan la comunicación y la participación de las familias en las actividades realizadas dentro y fuera del entorno escolar; y el ítem 10 ($M=3.00$, $DT=.95$) que hace alusión a la promoción de actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa. A estas valoraciones, le sigue de cerca el ítem 11 ($M=2.98$, $DT=1.01$) que muestra la existencia de mecanismos para impulsar la participación de los estudiantes en la regulación de conflictos y el ítem 15 ($M=2.95$, $DT=.89$) referido al impulso de iniciativas que favorezcan la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida de los centros. El ítem peor valorado ha sido el número 13 ($M=2.53$, $DT=1.01$) al mostrar los participantes la necesidad de que los equipos directivos impulsen acciones para colaborar con otros centros educativos y compartir experiencias. También el ítem 14 ($M=2.67$, $DT=1.11$) pone de manifiesto la escasa participación en acciones emprendidas por otras instituciones con un carácter educativo. Unido a ello, el ítem 12 ($M=2.58$, $DT=1.07$) señala la imperiosa necesidad de proponer y diseñar actividades (seminarios, cursos) para abordar los estereotipos y prejuicios existentes en el profesorado con el fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado. Estos datos aparecen en la Tabla 7.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos objetivo específico 3 (Media y desviación típica)

Ítems.	Media	Desviación Típica
Dimensión 1. El Centro Educativo como Comunidad Inclusiva. El equipo directivo...		
10. Promueve actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa.	3.00	.95
11. Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo.	2.98	1.01
12. Propone actividades y diseña estrategias (seminarios, cursos...) para abordar las percepciones, estereotipos, prejuicios..., del profesorado a fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado y la igualdad de oportunidades.	2.58	1.07
13. Impulsa acciones para colaborar con otros centros educativos, conocer y compartir experiencias.	2.53	1.01
14. Participa en las acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad con carácter educativo (actividades deportivas, jornadas contra racismo...).	2.67	1.11
15. Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro	2.95	.89
16. Promueve acciones que facilitan la comunicación y participación de todas las familias en las actividades educativas emprendidas dentro y fuera del entorno escolar.	3.05	.928
17. Promueve que el profesorado participe en las actividades educativas que organiza la comunidad local relacionadas con la promoción de una educación inclusiva.	2.92	.94

En la tabla anterior se muestra la amplia variabilidad de los datos al presentar unas desviaciones típicas muy elevadas, lo que indica que los datos se extienden sobre un rango de valores amplios. Esta característica se observa en los porcentajes obtenidos para cada uno de los ítems señalados para este objetivo específico. Precisamente, en la Tabla 8 aparecen dichos datos donde se observa que los ítems 16, 11 y 10 obtienen porcentajes muy altos indicando que son acciones muy presentes en los centros frente a otros como los ítems 12 y 14 que indican la división de opiniones de los participantes y por tanto la variabilidad de las acciones presentes en los centros educativos. De este modo, los datos anuncian la necesidad de mejorar las acciones desarrolladas por los equipos directivos para promover la apertura de la escuela a la comunidad como se aprecia en la Tabla 8.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos objetivo específico 3 (Porcentajes)

Porcentajes %	1 Poco logrado	2 Medianamente logrado	3 Bastante logrado	4 Totalmente implantado
Ítem 10	8.3	20.0	35.0	36.7
Ítem 11	11.7	16.7	33.3	38.3
Ítem 12	20.0	26.7	28.3	25.0
Ítem 13	16.7	35.0	26.7	21.7
Ítem 14	20.0	23.3	26.7	30.0
Ítem 15	5.0	26.7	36.7	31.7
Ítem 16	5.0	25.0	30.0	40.0
Ítem 17	8.3	23.3	36.7	31.7

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación inclusiva debe ser considerada una cuestión de derechos humanos y equidad (Arnaiz, 2019; ONU, 2022; UNICEF, 2022), siendo el liderazgo ejercido por los equipos directivos fundamental para su consecución y para garantizar una educación de calidad y en igualdad de condiciones. Así lo plantean Reyes et al., (2020), al considerar el liderazgo de los directivos como un elemento fundamental para el impulso y desarrollo de los centros educativos. Otro punto clave para ello son las prácticas de aula desarrolladas por los profesores (Juraz et al., 2022) y la integración y participación de las familias (Campos, 2020). El liderazgo, aplicado de forma correcta, potencia el aprendizaje y estimula la participación mediante la puesta en práctica de las medidas que promueven la igualdad de oportunidades (Valdés, 2017).

Cabe señalar, respecto al primer objetivo, que los equipos directivos de Las Matas de Santa Cruz necesitan reforzar sus prácticas para que la diversidad tenga una mayor

representación en los centros educativos de esta jurisdicción. Los resultados obtenidos evidencian que en los centros educativos se necesita un mayor vínculo con la comunidad, ya que las actividades para tratar los temas de exclusión han obtenido bajos resultados. Por otro lado, no se están ejecutando de forma correcta las acciones tendentes a sensibilizar las familias sobre la importancia de la inclusión y, por tanto, no se fomenta su representación real en los centros educativos. Es preciso un cambio respecto a esto, ya que como indica Campos (2020), para la escuela es vital que las familias formen parte de la gestión escolar y sean los agentes educativos fundamentales en el modelo de educación inclusiva. Por tanto, es necesario que se diseñen actividades que fomenten la participación de las familias en las escuelas a través de convivencias, intercambios, etc. Como se comprueba en este estudio, el liderazgo del equipo directivo se fortalece cuando cuenta con el apoyo de las familias y con ello genera una escuela con una visión compartida sobre el tipo de educación que se espera lograr (Farfán, 2017; ONU, 2017), con el objetivo de lograr que la respuesta educativa alcance a todo el estudiantado y mejore su respuesta ante la diversidad (Arnaiz et al., 2014). Por tanto, el liderazgo ejercido por los equipos directivos es fundamental para tomar en cuenta la diversidad.

Con relación al segundo objetivo, acerca de las medidas emprendidas por los equipos directivos para promover la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades, se evidencian en los resultados puntuaciones por debajo de la media esperada. De manera específica, cabe señalar, que en los centros educativos se refleja la falta de proyectos de investigación-acción que brinden respuestas oportunas a las problemáticas que genera trabajar con la diversidad, los proyectos no se realizan y, por tanto, no se le brinda la oportunidad a la comunidad educativa de participar en su elaboración. Esto contrasta con las opiniones de diversos autores (Arnaiz et al. 2023; Lucero Trello, 2024), quienes indican la importancia de que los equipos directivos apoyen el desarrollo de comunidades inclusivas. En los centros educativos analizados no se promueve que los miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación del centro, perdiéndose así la oportunidad de que brinden sugerencias que sirvan de apoyo para la mejora educativa y la atención a la diversidad (Blancas, 2018; Gálvez, 2024).

A pesar de lo resultados antes expuestos, los participantes de este estudio valoran positivamente el trabajo que realiza el equipo directivo para promover que el alumnado se exprese libremente respecto a su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro. En ese sentido, hemos identificado la capacidad que tiene el liderazgo directivo de este Municipio para dirigir procesos de transformación fundamentados en la libertad de expresión del estudiantado (Villegas-Gavilánez, 2020). Aunque es una práctica valorada positivamente, de igual forma hay que prestar atención a los demás resultados que obtuvieron bajos resultados, ya que se

consideran barreras significativas para aplicar las medidas educativas y con ello promover tres elementos esenciales de una escuela inclusiva: “la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades” (García-Martínez et al., 2023. p. 116), las cuales aseguran que el alumnado tenga oportunidades de acceso a la escuela (Ruiz-Chávez et al., 2021).

De igual forma, CREA (2018) manifiesta que los centros educativos que deciden promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa llevan a cabo una sucesión de actuaciones que logran el éxito educativo, entre ellos, la participación y la libertad de expresión. Un aporte similar, que apoya lo antes descrito, lo realiza el MINERD (2018) cuando señala que las medidas educativas son las acciones que los centros educativos implementan con la finalidad de lograr las competencias establecidas en el currículo y la permanencia y la participación de los estudiantes con NEAE. La promoción y el respeto a la diversidad dependen, por tanto, de las medidas implementadas por los equipos directivos para promover la igualdad de oportunidades.

Por último, y con relación al tercer objetivo, este trabajo indica que dentro de las acciones que realiza el equipo directivo para promover la apertura del centro hacia la comunidad educativa se encuentran la participación y la comunicación con los miembros de la comunidad educativa, el intercambio y la convivencia, la participación de los profesores relacionadas con la promoción de una educación inclusiva. y los mecanismos para impulsar la participación de los estudiantes en la regulación de conflictos. Estas acciones, como manifiesta Causton (2017), promueven la apertura del centro hacia la diversidad y generan una escuela fundamentada en la igualdad (INTEC, 2023), con un enfoque de enseñanza y aprendizaje compartido. Además, posibilitan las condiciones de aprendizaje (Marginson, 2016). Lo anterior permite afirmar que el liderazgo ejercido por los directivos escolares es fundamental en el desarrollo de una comunidad inclusiva (Reyes et al., 2020), acompañado por las prácticas pedagógicas del profesorado (Juraz et al., 2022) y la participación de las familias (Campos, 2020).

Tomando en cuenta lo anterior, se exponen a continuación, las conclusiones de este trabajo, a partir de los resultados obtenidos:

- Los equipos directivos necesitan reforzar sus prácticas para que la diversidad tenga una mayor representación en los centros educativos.
- Los centros educativos necesitan un mayor vínculo con la comunidad educativa para tratar los temas relacionados con la exclusión escolar generando espacios de convivencia e intercambio de informaciones.

- El liderazgo del equipo directivo, en escuelas de educación primaria se fortalece cuando cuenta con el apoyo decidido de las familias y genera una visión compartida sobre el tipo de educación que se pretende lograr.
- Se necesita concretar acciones para sensibilizar las familias sobre la importancia de la inclusión.
- Se refleja la falta de proyectos de investigación-acción que brinden respuestas oportunas a las problemáticas que genera trabajar con la diversidad.
- El equipo directivo posee capacidad para liderar procesos de transformación fundamentados en la libertad de expresión del estudiantado.
- El liderazgo ejercido por los equipos directivos es fundamental para tomar en cuenta la diversidad, por lo que las acciones que realizan deben partir de las necesidades e intereses de la comunidad educativa.
- La promoción y el respeto a la diversidad, depende de las medidas implementadas por los equipos directivos para promover la igualdad de oportunidades.
- El liderazgo ejercido por los equipos directivos es fundamental para el desarrollo de una comunidad inclusiva, junto a las prácticas pedagógicas y la participación de la familia, ya que juntos garantizan una escuela para todos.

5. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Cabe destacar que los resultados y las conclusiones del presente estudio responden de manera específica a los centros educativos participantes del Municipio de Las Matas de Santa Cruz, por consiguiente, no se pueden generalizar a otros contextos. Como limitaciones del estudio se destaca la necesidad de escuchar y analizar las opiniones de otros actores como son las familias y el alumnado, ya que los datos presentados responden exclusivamente a la perspectiva de los docentes. Además, cabe destacar que el Municipio de Las Matas de Santa Cruz es parte de un Distrito Educativo que cuenta con otros Municipios como es el de Guayubín, por lo que se recomienda encontrar diferencias y similitudes con esos otros centros.

Partiendo de las limitaciones señaladas, cabe plantear como perspectiva de futuro, la necesidad de favorecer el desarrollo de una comunidad inclusiva que permita la apertura a la diversidad y brinde igualdad de oportunidades en los centros educativos. Se requiere, por tanto, seguir indagando acerca de las prácticas que deben ejecutar los equipos directivos para favorecer una comunidad educativa inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnaiz, P. (2019). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de los planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria del profesorado*, 18(1), 103-122. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Arnaiz, P., Farías, B. y Alcaraz, S. (2023). Implementación de la Educación Inclusiva en el Centro Educativo Padre Lamarche. *International Journal of New Education*, 11, 14-161. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.17081>
- Báez, D., Herrera, D. y Fernández, R. (2023). El mejoramiento de la gestión del director: una necesidad social en la República Dominicana. *Revista Científico Metodológica*, 77(4), 1-13.
- Barquín, A., Arratibel, N., Quintas, M. y Alzola, N. (2022). Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 89-105. <https://doi.org/10.6018/rie.428521>
- Blancas, E. (2018). Educación y derecho social. *Investigación en educación*, 8(14), 113-121.
- Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia*, 26(4), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Campos, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de inclusión y calidad escolar. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(13), 213-237.
- Causton, J. y Teoharis, G. (2017). *Principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Co.
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997). *Ley Orgánica de Educación no. 66-97*.
- CREA, (2018). *Transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje*. CREA.
- De Haro, R. y Martínez, R. (2019). Elaboración y validación de un cuestionario para escuchar las voces de las familias del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 119-148.

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 141-167.
- Farfán, M. y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza y aprendizaje. *Reencuentro*, 73(28), 45-61.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes*. UNICEF.
- Gálvez, O. y Batista, P. (2024). Barreras y facilitadores de la inclusión educativa percibida por docentes y directivos escolares. *Estudio del Desarrollo escolar: Cuba y América Latina*, 12(1), 47-58.
- Garate, F. (2017). Un discurso de quien (es) y para quién (es). *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar*, 4(2), 199-216. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.71p
- García-Martínez, J. y Ruiz-Chávez. (2023). Políticas y prácticas inclusivas en centros educativos: Estudio de su implementación y relación desde la perspectiva de las personas directivas. *Revista Innovaciones Educativas*, 39(25), 114-119. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i39.4662>
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo, (2023). *Educar para la Igualdad en República Dominicana. Desafíos y propuestas para la educación preuniversitaria*. INTEC.
- López, S. (2016). El Derecho Humano a la Educación. *Estudios sobre Derecho y Justicia*, 4(2), 10-21. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v0i3>
- López-López, C., León-Guerrero, J. y Hinojosa-Pareja, E. (2022). Construction and validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team). *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>
- Lucero-Tello, J., Hernández-Dávila, C., Gavilanes-López, W., y Ruiz-López, P., (2024). Gestión escolar y calidad educativa. *Digital Publisher CEIT*, 9(1), 5-14, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2266>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2022). *Adecuación curricular del Nivel Primario*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, (2018). *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad*. MINERD.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). *Manual Operativo de Centros Educativos Públicos*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2021). *República Dominicana expone ante la UNESCO prioridades para garantizar educación a más de 2.8 millones de estudiantes*. MINERD.
- Muntaner, J., Rosselló, M. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Educación en Derechos Humanos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. ONU.
- Pérez, L., Sánchez, S., Rabazo, M. y Fernández, M. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos*, 51, 1183–1193. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100463>
- Reyes, R. y Prado, A. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2),1-19. <https://doi.org/10.15517/rev-educ44i2.3878>
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2023). Un estudio comparativo del compromiso de familias y profesorado con la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 139-162.
- Romero, M. (2023). Periodo de adaptación en el preescolar. *Digital Publisher*, 8(1), 5-12. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.990>
- Rubio, M., Martín, A. y Cabrerizo, J. (2020). *Recursos para atender la diversidad en contextos educativos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. y García-Martínez, J. (2021). La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(3), 211-233. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>

- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Sangoluisa, R. (2021). La educación para personas de escasos recursos y grupos vulnerables. *Conrado*, 82(17),86-95.
- Tinajero, M. y Solís, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 147-168. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>
- Valdés, M., y Díaz, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica*, 53(28), 1-4. [https://dx.doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)/0053/001](https://dx.doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)/0053/001)
- Villegas-Gavilánez, M. (2020). Los equipos directivos como líderes de la transformación educativa. *Saberes Andantes*, 3(7), 108-129.