



Gestión escolar e inclusividad en una Institución Educativa en la Provincia Constitucional del Callao

School management and inclusiveness in an educational institution
in the Constitutional Province of Callao

Gestão escolar e inclusão em uma instituição educacional na Província Constitucional de Callao

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.674>

Julio César Olaya Guerrero¹ 
jolayagu7@ucvvirtual.edu.pe

Segundo Pio Vásquez Ramos¹ 
spivar77@gmail.com

Ericka Janet Villamares Hernández² 
ericka.villamares@upsib.edu.pe

Juan Carlos Luna Santos³ 
jlunas@continental.edu.pe

Bari Rafael Vásquez Hernández⁴ 
bari.vasquez@unica.edu.pe

¹Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

²Universidad Privada San Juan Bautista. Lima, Perú

³Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Lima, Perú

⁴Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Lima, Perú

Artículo recibido 25 de enero 2023 | Aceptado 17 de febrero 2023 | Publicado 16 de octubre 2023

RESUMEN

La gestión escolar juega un papel crucial en el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación. La gestión efectiva de la institución educativa permite la creación de un ambiente escolar inclusivo que valora y promueve la diversidad de sus estudiantes. Es así que este estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la gestión escolar y las prácticas inclusivas en la educación. Se basó en un enfoque cuantitativo y se aplicaron dos cuestionarios a 72 docentes para medir su percepción sobre la gestión escolar y las prácticas inclusivas en la institución. Los resultados mostraron una correlación alta entre las variables gestión escolar y prácticas inclusivas, así como también una correlación alta entre las dimensiones organizacional, administrativa, pedagógica y comunitaria de la gestión escolar y la variable prácticas inclusivas. En conclusión, la gestión escolar y las prácticas inclusivas están estrechamente relacionadas y ambas son fundamentales para lograr una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

Palabras clave: Gestión escolar; Prácticas inclusivas; Educación inclusiva; Instituciones educativas

ABSTRACT

School management plays a crucial role in the development of inclusive practices in education. Effective management of the educational institution enables the creation of an inclusive school environment that values and promotes the diversity of its students. Thus, this study aimed to determine the relationship between school management and inclusive practices in education. It was based on a quantitative approach and two questionnaires were applied to 72 teachers to measure their perception of school management and inclusive practices in the institution. The results showed a high correlation between the variables school management and inclusive practices, as well as a high correlation between the organizational, administrative, pedagogical and community dimensions of school management and the variable inclusive practices. In conclusion, school management and inclusive practices are closely related and both are fundamental to achieve inclusive and quality education for all students.

Key words: School management; Inclusive practices; Inclusive education; Educational institutions

RESUMO

A administração escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento de práticas inclusivas na educação. A gestão eficaz da instituição educacional permite a criação de um ambiente escolar inclusivo que valoriza e promove a diversidade de seus alunos. Assim, este estudo teve como objetivo determinar a relação entre a gestão escolar e as práticas inclusivas na educação. Ele se baseou em uma abordagem quantitativa e dois questionários foram aplicados a 72 professores para medir sua percepção da gestão escolar e das práticas inclusivas na instituição. Os resultados mostraram uma alta correlação entre as variáveis gestão escolar e práticas inclusivas, bem como uma alta correlação entre as dimensões organizacional, administrativa, pedagógica e comunitária da gestão escolar e a variável práticas inclusivas. Concluindo, a gestão escolar e as práticas inclusivas estão intimamente relacionadas e ambas são fundamentais para a obtenção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Palavras-chave: Gestão escolar; Prácticas inclusivas; Educação inclusiva; Instituições educacionais

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de una educación inclusiva es uno de los desafíos más grandes a los que se enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo. Esto se debe al objetivo de reducir las situaciones de inequidad e injusticia educativa que afectan a todos (Lozano et al., 2021). La inclusión educativa es un concepto que abarca a todos los estudiantes, independientemente de su origen, habilidades o circunstancias personales. Prestar atención especial a las dificultades de los estudiantes más vulnerables es crucial en este proceso. Es importante destacar que no solo es una preocupación para los estudiantes más vulnerables, sino para todos los estudiantes (UNESCO/GER, 2020), por lo que es importante prestar atención a la diversidad y a la vez enfocarse en los aspectos que tienen un impacto en el aprendizaje en cada etapa de la vida académica (Paz y Silva, 2021). Al hacer visible estas barreras y trabajar en ellas, podemos avanzar hacia un sistema educativo más justo y equitativo para todos (Sapon-Shevin, 2013).

El objetivo de la inclusión educativa es acabar con la exclusión e injusticia y satisfacer las necesidades de los estudiantes (González-Castellano et al., 2021; Paz-Maldonado, 2021). Sin embargo, esto solo será posible si se lleva a cabo una educación basada en la justicia social, ya que esta perspectiva está constante evolución, y persigue cambios permanentes en los entornos educativos (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019). Esta ha sido un tema de debate desde

hace casi tres décadas, pero a pesar de los esfuerzos y declaraciones de las organizaciones internacionales, aún no se ha logrado implementar la inclusión en la práctica cotidiana en muchos sistemas educativos (Arzate 2015).

Una limitación identificada es que la inclusión educativa en sí misma plantea contradicciones relacionadas con la atención exclusiva a la discapacidad a lo largo del tiempo (Paz-Maldonado y Silva-Peña, 2021). Por lo tanto, es fundamental considerar la inclusión educativa desde un enfoque de justicia social para llenar los vacíos presentados por el concepto. El enfoque actual de la inclusión educativa se extiende a más de un grupo social. Por lo tanto, es importante entender la inclusión educativa de una manera amplia y no centrarse solo en factores físicos, culturales o sociales. Esto permitirá proporcionar apoyo para el desarrollo educativo de todos los seres humanos (Guirado Rivero et al., 2017). No obstante, la concepción actual se limita a solo la discapacidad y se está abordando la inclusión educativa desde esa perspectiva. Debido a esto, es necesario gestionar la educación inclusiva con mayor profundidad (Espinoza, 2012; Paz-Maldonado y Flores-Girón, 2021).

En Chile, la inclusión educativa se ha definido como un modelo que reconoce la variedad de características y necesidades de los estudiantes, y que ve a las escuelas como lugares equitativos o sin desigualdad para asegurar el aprendizaje (Valdés y Pérez, 2021). Sin embargo, las investigaciones indican que la implementación efectiva en las

escuelas chilenas sigue siendo un problema debido a la persistencia de un enfoque de mercado y altos niveles de segregación escolar (Jiménez y Valdés, 2021; Manghi et al., 2020).

En los últimos tiempos, la gestión de los centros educativos en Callao, Perú, ha sufrido cambios trascendentales. Las revoluciones políticas y sociales llevadas a cabo en el país durante las últimas décadas han tenido un impacto en los institutos educativos de la región, incorporando nuevas perspectivas sobre las interacciones, el liderazgo, los recursos y la planificación. En 2002, se aprobó la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales, lo que permitió incluir en las agendas educativas temas como la regionalización, autonomía, concertación, participación y descentralización.

En una escuela en el Callao, las reuniones entre el personal y los pedagogos revelaron que la escuela tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación a través de una buena gestión escolar. Para lograr esto, se han establecido áreas de reflexión y comunicación, además de coordinaciones remotas debido a la emergencia sanitaria causada por COVID-19. La atención a los estudiantes a distancia ha planteado cuestiones sobre las diferentes dimensiones de la gestión escolar, incluyendo temas de inclusión y prácticas pedagógicas, por lo que los docentes expresaron su preocupación por el limitado enfoque en la inclusión y la diversidad.

A continuación, se presentan algunos antecedentes respecto a la problemática

presentada: Valdés et al., (2023) examina las políticas educativas que regulan y afectan el trabajo de los líderes escolares mediante una perspectiva de inclusión, teniendo en cuenta los principios de la gestión pública. Para este estudio se realizó un análisis a 24 publicaciones oficiales entre 1980 y 2020. Los datos mostraron que las políticas de liderazgo incluyen cuatro relacionados a la educación inclusiva: como programa de apoyo, cuestión legal, conocimiento profesional y ambiente escolar, y también destacó un estilo de basado en resultados, competencias e indicadores. Las conclusiones muestran una tensión entre diferentes racionalidades que afectan la capacidad de dirigir escuelas inclusivas.

Torres et al., (2023), en su estudio evalúa la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente en Educación Física en Perú. Se comparó el contenido curricular con los requerimientos de educación inclusiva de la Organización de Estados Iberoamericanos. El análisis se basa en un manual de codificación enfocado en educación física inclusiva, destacando que el diseño curricular tiene un enfoque en desarrollar habilidades inclusivas en el profesorado, pero no hay un enfoque específico en estudiantes con discapacidad en la mayoría de los cursos. Por lo tanto, se recomienda incluir contenidos inclusivos en el diseño curricular.

Para Paz et al., (2022) consideran que transformar las instituciones educativas en ambientes educativos inclusivos es un desafío

actual y se requieren ajustes para atender la diversidad. Destacando que las actitudes de los profesores hacia la atención a la diversidad son cruciales para la inclusión en las aulas. Asimismo, se ha identificado implementar diferentes metodologías que fomenten la el compromiso y la inclusión de la docencia como un aspecto clave en la pedagogía. Sin embargo, también se han identificado desafíos y limitaciones en la generación de estas prácticas. estableciendo que para lograr prácticas educativas inclusivas en el aula se requiere docentes capacitados en inclusión educativa desde una perspectiva amplia.

Ávata et al., (2022) examina el impacto de una gestión educativa moderna en el aprendizaje de los estudiantes de una escuela, indicando que la gestión educativa innovadora tiene un impacto positivo en el aprendizaje inclusivo, ya que ayuda a los estudiantes a obtener una educación de alta calidad y a reducir las barreras físicas, mentales y sociales, promoviendo la diversidad y fortaleciendo la aceptación de las diferencias individuales en la institución. Sin embargo, revelaron que aún existen debilidades en la práctica ya que se tienen dificultades de aprendizaje y la falta de recursos didácticos. Por lo tanto, la gestión educativa innovadora puede contribuir a crear un mundo de oportunidades reales siempre y cuando se fomente un cambio hacia una educación inclusiva de calidad.

En cuanto a Córdova y Expósito (2021) expresan que, en el contexto educativo de Argentina, ha habido una gran preocupación por

la inclusión en la educación virtual debido a la pandemia por COVID-19. El análisis reveló una tendencia hacia la mejora de prácticas inclusivas y la incorporación de tecnología por parte de los docentes para interactuar con estudiantes con necesidades especiales. En donde indican que, para lograr una inclusión efectiva, se debe enfocar en tanto en la digitalización como en la promoción de estrategias que fomenten el aprendizaje social y afectivo entre los estudiantes.

En cuanto Rojas et al., (2021) manifiestan la necesidad de comprender la Ley de Inclusión Escolar de Chile. El propósito de la investigación era evaluar los aspectos cruciales de la ley y cómo deben ser aplicados por los administradores escolares en el país. Donde muestran que los directivos están de acuerdo en que la falta de capacitación docente llevará a conflictos y afectará la calidad de la enseñanza. Finalmente, se destacó la importancia de promover un compromiso educativo e institucional para que los docentes y directivos puedan adoptar prácticas inclusivas en la educación de sus estudiantes.

La gestión escolar se refiere a la actividad directiva en una institución educativa. Según González (2003) se trata de una serie de procesos integrados de actividades teóricas y prácticas encaminados hacia el propósito de formación ciudadana. La gestión incluye múltiples dimensiones que son relevantes para el funcionamiento de la institución educativa. Frigerio et al., (1992) argumentan que la gestión no solo se enfoca en la organización, sino que también

aborda aspectos pedagógicos, comunitarios y administrativos. Por lo tanto, se percibe como la gestión institucional con una perspectiva estratégica que lleve a acciones educativas.

Las dimensiones de la gestión escolar han sido previamente definidas de acuerdo con los criterios de Frigerio et al., (1992) que incluyen las dimensiones organizacional, administrativa, pedagógica y comunitaria. Cada una de estas dimensiones tiene características únicas que permiten la gestión.

La dimensión organizacional se relaciona con la estructura de una institución educativa, y se enfoca en el correcto funcionamiento y en la capacidad de liderazgo del equipo directivo. Rainey y Chun (2007) señalan que cualquier organización debe tener componentes estructurales formales e informales y dependerá de los líderes para establecer la dinámica organizacional a través de la asignación de tareas, la gestión del tiempo y la planificación de actividades. Por lo tanto, existen cuatro funciones que corresponden a los directivos en relación a esta dimensión.

La dimensión administrativa se enfoca en la planificación y la ejecución efectiva de la institución. Incluye la previsión y la gestión adecuada, así como la planificación de estrategias y toma de decisiones. Esta dimensión también abarca los recursos humanos, el capital financiero y el factor tiempo. La eficacia y la eficiencia son factores clave en la dimensión administrativa, donde la eficacia se centra en la velocidad de ejecución y la eficiencia en la optimización.

Por otro lado, la dimensión pedagógica se refiere a las actividades esenciales de una institución educativa. El aprendizaje actitudinal, procedimental y formativo, es el enfoque principal. Según Cano (2015) tanto los estudiantes, el personal y los líderes deben enfocarse en los procesos de enseñanza para que el aprendizaje sea efectivo y pueda ser evaluado. La observación es un factor importante en este proceso, y según Bender et al., (2018), las actividades planificadas deben ser evaluadas. La evaluación es un proceso de recopilación de datos para su análisis y mejora.

Teorías sobre inclusión se concentran en cómo las personas actúan y piensan. La teoría de la acción razonada sugiere que el comportamiento humano es el resultado de un proceso cognitivo. Es importante tener en cuenta las decisiones y actitudes que influyen en la conducta. Esta teoría incluye aspectos como creencias y normas grupales y conductuales individuales. Aplicar esta teoría en la educación inclusiva significa que las escuelas deben incluir acciones específicas en su currículo para atender las necesidades de los estudiantes inclusivos. Conocer las actitudes y comportamientos de los estudiantes es esencial para planificar actividades que promuevan la inclusión y mejoren la calidad y competitividad de la escuela.

Según Susinos (2009) es crucial tener un ambiente escolar acogedor que fomente la participación y colaboración de los estudiantes para lograr mejores resultados en su desarrollo. Los directivos tienen la responsabilidad de

proporcionar un entorno seguro y propicio para la enseñanza, con accesos y desplazamientos efectivos para todos los estudiantes (OCDE, 2012). La formación de valores inclusivos comienza en el entorno escolar y se dirige hacia el desarrollo actitudinal y la compartición de valores por todos los miembros de la institución (Murillo y Carrillo, 2020).

En relación a la creación de políticas inclusivas, estas deben estar basadas en acciones prácticas en el ámbito de la enseñanza y la educación. Echeita (2013) sostiene la importancia de considerar la inclusión como el centro de la gestión institucional y no solo como un eslogan. Las políticas deben enfocarse en mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, personalizando la enseñanza para adaptarse a sus estilos y habilidades (Echeita, 2013). El apoyo académico e institucional es esencial para mejorar la capacidad de la escuela para atender la diversidad de sus estudiantes (Kugelmass, 2001), y la administración escolar debe dar prioridad a este desafío en su plan de acción para el desarrollo de los estudiantes (Pantano, 2012).

La dimensión de implementar prácticas inclusivas incluye una serie de políticas relacionadas con la cultura escolar y el proceso de aprendizaje. Las actividades deben ser planificadas tanto en el currículum como a nivel institucional. La escuela debe asegurarse de que las actividades planificadas se lleven a cabo en el aula y fuera de ella para los estudiantes inclusivos, coordinando el aprendizaje para superar barreras

y desafíos juntos (Organización de Estados Iberoamericanos, 2009).

MÉTODO

El estudio desarrollo fue básico, debido a que está orientado a probar una teoría y los datos obtenidos permiten la profundización del tema principal; el enfoque es cuantitativo por que los datos fueron medidos numéricamente (Hernández y Mendoza, 2018). El diseño fue no experimental, nivel correlacional-causal orientado a determinar la relación que existe entre dos variables. El enfoque es cuantitativo tal como refiere Hernández y Mendoza (2018), quienes afirman que, este enfoque simboliza un grupo de procedimientos organizados secuencialmente, los cuales permitirán comprobar diversas hipótesis; no se debe de evitar ningún paso de ninguna de las fases, aunque es posible redefinir una que otra etapa.

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa con una población compuesta por 72 profesores, y se trabajó con todos los miembros ya que la muestra fue censal. El objetivo del proceso metodológico era evaluar los valores cuantificables que apoyen o refuten las hipótesis propuestas. Se utilizaron dos cuestionarios, uno con 25 preguntas y el otro con 20, con escalas de Likert. Estos cuestionarios se relacionan con la temática de investigación y fueron adaptados por el investigador (Según Hernández y Mendoza, 2018).

En el estudio actual, los instrumentos utilizados fueron evaluados por expertos y se les dio el visto bueno para su uso. Luego, se verificó

su grado de fiabilidad, es decir, la exactitud de su elaboración. Se utilizó el Alfa de Cronbach para medir la confiabilidad de los instrumentos de escala politómica, y los resultados fueron de 0,71** en la variable de gestión escolar y 0,75** en la variable de prácticas inclusivas, lo que indica una alta fiabilidad en ambas. Para analizar los datos, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y luego se utilizó la estadística descriptiva e inferencial. La información se procesó con el software estadístico SPSS 24 y para la correlación de los resultados se empleó el Rho Spearman, un estadígrafo no paramétrico. La estadística inferencial se utilizó para comprobar hipótesis y la regresión logística ordinal se empleó para determinar la relación entre las variables y sus dimensiones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1, en la investigación, se plantearon hipótesis nulas y alternativas entre variables y dimensiones de variables. Se aplicó la prueba de Rho Spearman que demostró una alta correlación de 0,790** entre la gestión escolar y las prácticas inclusivas de una institución educativa en el Callao. La hipótesis general sostenía esta correlación. Además, se encontró una alta correlación en la hipótesis específica 1, 2, 3 y 4 con un nivel de correlación de 0,782** ,0,794** ,0,761** y 0,787** y un $p=0,00$, en todos los casos por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 1. Relación de las variables y sus dimensiones.

Hipótesis	Variables* correlación	Rho Spearman	Significatividad bilateral	N	Nivel
Hipótesis general	Gestión escolar *practiclas inclusivas	,790**	,000	72	Correlación alta
Hipótesis específica 1	Dimensión organizacional *practiclas inclusivas	,782**	,000	72	Correlación alta
Hipótesis específica 2	Dimensión administrativa *practiclas inclusivas	,794**	,000	72	Correlación alta
Hipótesis específica 3	Dimensión pedagógica *practiclas inclusivas	,761**	,000	72	Correlación alta
Hipótesis específica 4	Dimensión comunitaria *practiclas inclusivas	,787**	,000	72	Correlación alta

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Discusión

La teoría general que afirma la conexión entre la gestión escolar y prácticas inclusivas ha sido verificada por múltiples investigaciones. La fuerte correlación entre estas variables, con un coeficiente de Spearman de 0.79 y una significancia bilateral de 0.000, demuestra la importancia de la gestión escolar en el fomento de prácticas inclusivas en la educación. Además, se han identificado las relaciones entre las distintas dimensiones de la gestión escolar y las prácticas inclusivas. La dimensión organizacional presenta una fuerte correlación con las prácticas inclusivas, según los resultados de la prueba de Spearman, destacando el compromiso organizacional y educativo de los docentes y directivos en fomentar prácticas inclusivas.

También se ha establecido una conexión entre la dimensión administrativa y las prácticas inclusivas con una fuerte correlación, lo cual contrasta con los estudios de Márquez et al., (2021) que analizaron el papel del trabajo en equipo y el apoyo administrativo de los padres en las prácticas inclusivas. En cuanto a la dimensión pedagógica, también se ha demostrado una correlación fuerte con las prácticas inclusivas, a diferencia de los estudios de Bravo et al., (2021) que encontraron una percepción limitada de acciones inclusivas debido a tiempos restringidos para su implementación. Finalmente, se ha verificado la relación entre la dimensión

comunitaria y las prácticas inclusivas con una fuerte correlación, lo que coincide con los estudios de Parra (2021) que examinaron buenas prácticas de inclusión educativa y propusieron una red de apoyo comunitario sostenible para fomentarlas.

Las referencias examinan diferentes aspectos de la inclusión educativa en diferentes contextos. Valdés et al., (2023) se enfocó en las políticas educativas que regulan el trabajo de los líderes escolares en Chile y encontró una tensión entre diferentes enfoques de educación inclusiva y Nueva Gestión Pública. Torres et al., (2023) evaluó la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente en Educación Física en Perú y encontró un enfoque limitado en estos estudiantes. Paz et al., (2022) identificó que para lograr prácticas educativas inclusivas en el aula, se requieren docentes capacitados en inclusión educativa desde una perspectiva amplia. Ávata et al., (2022) encontró un impacto positivo de la gestión educativa innovadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, pero también identificó falencias en la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Además, existen otros estudios que se han centrado en el papel de la tecnología en la inclusión educativa. Por ejemplo, García y Rodríguez (2021) examinaron el uso de plataformas virtuales para mejorar la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en el

aula. Los resultados mostraron que la tecnología puede ser una herramienta valiosa para superar barreras educativas y fomentar una educación más inclusiva. En general, la inclusión educativa es un tema complejo y multidisciplinario que requiere un enfoque integral que incluya políticas educativas, formación docente, tecnología y gestión escolar. Es importante continuar investigando y desarrollando soluciones prácticas para asegurar una educación inclusiva para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades y necesidades individuales.

CONCLUSIONES

En conclusión, la gestión escolar es fundamental en la promoción de prácticas inclusivas en la educación. Esto ha sido verificado por diversas investigaciones que demuestran la correlación fuerte entre la gestión escolar y prácticas inclusivas, identificando la importancia de las diferentes dimensiones de la gestión escolar en el fomento de prácticas inclusivas, tales como la dimensión organizacional, administrativa, pedagógica y comunitaria. Además, se han realizado diversos estudios sobre la inclusión educativa que abarcan diferentes contextos y aspectos, como la tecnología, la formación docente y las políticas educativas. Es necesario continuar investigando y desarrollando soluciones prácticas para asegurar una educación inclusiva para todos los estudiantes.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Arzate, S. J. (2015). Desafíos de inclusión educativa en México. En A. Pérez, & M. Krichesky (Comps). *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 60-79). Avellaneda: Undav Ediciones.
- Bravo, S., Bernarás, E., Garaigordobil, M., y Villafuerte, J. (2021). Situación de la Inclusión educativa e integración escolar de adolescentes con discapacidad motora de Manabí, Ecuador. *Revista San Gregorio*, 1(45), 47-58. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i45.1462> [<https://goo.su/lldMrXC>]
- Córdova, G., y Expósito, C. (2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Revista de Educación*, 12, 23, 143-158. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5091
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, voz y quebranto. *RIECE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11, (2), 100-118. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Espinoza, C. (2012). La Educación Superior ecuatoriana y el acceso de los estudiantes con discapacidad. *Universidad y Sociedad*, 4(1), 1-7. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/345>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel
- González, M. T. (2003). (Coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Education
- González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M. J., y Córdón-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational

- processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, 7(4), e06853. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. México: McGraw Hill Education
- Jiménez, F. y Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanza-do: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno, *Educación*, 57 (2), 347-361.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. y Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134
- Márquez, N., Andrade, A., y García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
- Murillo, F. J., y Carrillo. S. (2020a). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Educación Primaria en Perú y sus regiones. *Revista Argumentos*, 1(1), 7-31. <https://doi.org/10.46476/ra.vi1.9>
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education-Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Washington: OECD Publishing
- Organización de Estados Iberoamericanos (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: OEI
- Pantano, L. (2012) (Comp.). *Discapacidad e investigación, aportes desde la práctica*. Buenos Aires: EDUCA. <https://n9.cl/z2tsu>
- Parra, E. (2021). Buenas prácticas de educación inclusiva en niños con discapacidad en básica primaria del departamento del Atlántico como referente para la innovación educativa. Repositorio Digital de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/7487>
- Paz, E. P., Flores, H., y Silva, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255. <https://goo.su/uY1VX0>
- Paz-Maldonado, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 738-760. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>
- Paz-Maldonado, E., y Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0008,1037-1052. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Paz-Maldonado, E., y Silva-Peña, I. (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, (34), 71-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>
- Rojas, M., Salas, N., y Rodríguez, J.I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Silva-Peña, I., y Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 169- 189. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2- art.953>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

- Torres, L., Granados, J., Torres, E., Bustamante, D. y Hernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. *Retos*, 47, 962-968. <https://n9.cl/4mrq7>
- Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles educativos*.45 (179), 113-127. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- Valdés, René y Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva, *Revista Faro*, 1(33), 45-59. <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/646>