

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**El liderazgo directivo que contribuye a la inclusión
educativa en la escuela: una revisión sistemática de la
literatura**

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en
Educación con mención en Gestión de la Educación que presenta:

Jennifer Ortega Oyola

Asesor:

Dra. Olinda Vílchez Gonzáles


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Olinda Airola Vilchez Gonzales, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “El liderazgo directivo que contribuye a la inclusión educativa en la escuela: una revisión sistemática de la literatura” de la autora Jennifer Ortega Oyola, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 10/06/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 20 de junio de 2025.

Vilchez Gonzales, Olinda Airola DNI 07616641	
ORCID https://orcid.org/0000-0001-6609-479X	Firma 

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su apoyo incondicional y su constante motivación a lo largo de este proceso.

A mi asesora, Doctora Olinda Vílchez, por su invaluable apoyo, orientación y motivación para sacar adelante este proyecto de investigación.

A mis docentes y compañeros de la maestría por todo lo aprendido y compartido durante esta etapa.



DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a mi hija María Paz, por ser mi mayor motivación y a quién quisiera inspirar a ser perseverante para lograr sus metas. A mi esposo Diego, por ser mi gran apoyo y motivarme cada día.



RESUMEN

La presente investigación se ha propuesto analizar los aportes del liderazgo directivo para la inclusión en la escuela, a partir de la revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre los años 2014 y 2024. Para ello, se establecieron como objetivos específicos: i) determinar los estilos de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa en la escuela; y ii) analizar las buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo que emplea la metodología de revisión sistemática de la literatura, empleando el protocolo PRISMA para asegurar la rigurosidad de la investigación, además de apoyarse en herramientas tecnológicas como el Chat GPT PDF y el software de análisis cualitativo Atlas Ti. versión web en diferentes etapas de la investigación. Se establecieron dos categorías de estudio, la primera de ellas relacionada a los estilos de liderazgo directivo para la inclusión educativa y la segunda concerniente a las buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa.

La investigación se apoyó en el uso de matrices como instrumentos de recojo de información. Entre los resultados más relevantes, se determinaron siete estilos de liderazgo empleados por los directivos para desarrollar escuelas más inclusivas, siendo el estilo inclusivo el más recurrente en los artículos revisados. Estos estilos tienden a responder a las características de su población estudiantil, lo que demuestra un liderazgo contextual y contingente. Asimismo, se evidenció que los directivos llevan a cabo buenas prácticas de liderazgo que se alinean a las tres dimensiones de la inclusión educativa: cultural, política, y pedagógica, las cuales han generado un impacto positivo en el ámbito escolar.

Palabras clave: Liderazgo inclusivo, liderazgo para la inclusión, liderazgo directivo inclusivo, educación inclusiva, prácticas de liderazgo inclusivo

ABSTRACT

The research aims to analyse the contributions of principal's leadership to inclusion in schools, based on a systematic review of empirical studies published between 2014 and 2024. To achieve this, the following specific objectives were established: i) to identify the principal's leadership styles that contribute to educational inclusion in schools; and ii) to analyse best practices of principal's leadership for educational inclusion. This is a qualitative study that employs the systematic literature review methodology, using the PRISMA protocol to ensure research rigor. Additionally, it leverages technological tools such as Chat GPT PDF and the qualitative analysis software Atlas Ti. web version at various stages of the research process. Two study categories were established: the first related to principal's leadership styles for educational inclusion, and the second concerning best practices of principal's leadership for educational inclusion.

The research used matrices as tools for data collection. Among the most relevant findings, seven leadership styles employed by principals to develop inclusion in schools were identified, with the inclusive style being the most recurrent in the reviewed articles. These styles tend to respond to the characteristics of their student population, demonstrating contextual and contingent leadership. Furthermore, the study evidenced that principals implement effective leadership practices aligned with the three dimensions of educational inclusion: cultural, political, and pedagogical aspects, which have generated a positive impact in the school environment.

Keywords: Inclusive leadership, leadership for inclusion, educational inclusive leadership, school principals' leadership, inclusive education, inclusive leadership practices.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I. MARCO CONCEPTUAL	14
1.1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LOS ENFOQUES INDIVIDUALISTAS Y CONTEXTUALES	14
1.2. ELEMENTOS DE GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	17
1.2.1. Liderazgo directivo para la inclusión educativa	19
1.2.2. Estilos de liderazgo para la inclusión educativa.	23
1.2.3. Buenas prácticas de liderazgo para la inclusión educativa.....	29
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	32
2.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
2.2. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
2.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	34
2.4. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	36
2.5. CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS DE LA INVESTIGACIÓN	37
2.6. BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE FUENTES	38
2.6.1 Bases de datos para la investigación	38
2.6.2. Búsqueda de los artículos de investigación de estudios empíricos	39
2.6.3. Selección de los artículos de estudio	40
2.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	43
2.8. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	45
2.9. PRINCIPIOS ÉTICOS Y CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	46
CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	47
3.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS ARTÍCULOS	47
3.2. ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO QUE CONTRIBUYEN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	53
3.3. BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO QUE CONTRIBUYEN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	60
3.3.1. Cultura inclusiva.....	62
3.3.2. Políticas inclusivas	69
3.3.3. Pedagogía inclusiva	79
3.3.4. Distribución de códigos de citas según el dominio de buenas prácticas de liderazgo directivo.....	86
3.4. RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO Y LAS BUENAS PRÁCTICAS	88

3.5. DIFICULTADES DEL LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	90
CONCLUSIONES.....	93
RECOMENDACIONES.....	95
REFERENCIAS.....	96



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de estudio	37
Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión	39
Tabla 3. Listado de artículos seleccionados.	422
Tabla 4. Artículos seleccionados por año y país.....	48
Tabla 5. Estilos de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa	55
Tabla 6. a) Promoción de valores inclusivos.....	63
Tabla 7. b) Creación de un entorno acogedor	64
Tabla 8. c) Fortalecimiento de relaciones interpersonales	66
Tabla 9. a) Planificación estratégica inclusiva	70
Tabla 10. b) Implementación de políticas inclusivas.....	72
Tabla 11. c) Toma de decisiones y responsabilidades compartidas	73
Tabla 12. d) Mecanismos de acción.....	75
Tabla 13. a) Gestión de competencias inclusivas.....	79
Tabla 14. b) Gestión pedagógica con enfoque en la diversidad	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos basado en PRISMA 2020.	40
Figura 2. Idioma de publicación de los artículos	49
Figura 3. Metodología empleada en los artículos	50
Figura 4. Autores y palabras claves más empleados en los artículos	511
Figura 5. Estilos de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa	533
Figura 6. Dimensiones de la educación inclusiva.	61
Figura 7. Dominios de buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa.	62
Figura 8. Distribución de códigos de citas	87



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la inclusión ha cobrado gran relevancia en la agenda educativa; de acuerdo al Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 al 2030 (ODS 4), cada vez se hace más urgente promover una educación basada en principios de inclusión, equidad e igualdad para todos y todas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015.) y de contar con escuelas capaces de responder, adaptarse a la creciente diversidad de sus estudiantes y asegurar su plena participación (Martín G. et al., 2017; UNESCO, 2017; Hernández y Samada, 2021). Para ello, los líderes educativos, en especial los directivos, ejercen un rol clave que contribuye a movilizar a la comunidad educativa para alcanzar los objetivos de inclusión (Leithwood, 2004; León et al., 2018; Gómez-Hurtado, et al., 2021; Murillo y Duk, 2023;), por ejemplo, a través de la difusión de valores, del fomento de una cultura inclusiva y de la toma de acciones frente a toda forma de exclusión; en otras palabras, mediante el ejercicio de un liderazgo educativo para la inclusión (OEI, 2019; UNESCO, 2020).

Dicho liderazgo está siendo cada vez más estudiado, en especial aquellos estilos y prácticas adoptadas por los directivos que contribuyen a la inclusión en las escuelas. La Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2019), manifiesta que es relevante que los directivos desarrollen capacidades, aptitudes y prácticas que se forjen en modelos de liderazgo que aporten en el logro de escuelas más inclusivas. Lo anterior, es respaldado por autores como Navarro (2017), Valdés (2022) y Murillo y Duk (2023), quienes sugieren que existen ciertos estilos de liderazgo directivo que aportan en el avance hacia el ODS 4. Asimismo, otros autores proponen que las buenas prácticas llevadas a cabo por los líderes educativos son trascendentales para materializar las iniciativas inclusivas y provocar un impacto positivo en el ámbito escolar (Ainscow y Miles, 2008; UNESCO, 2020; Améstica, 2023).

Teniendo en cuenta el trascendente rol de los líderes en la consecución de la inclusión educativa, resulta necesario ahondar en los estilos que estos emplean y las prácticas que llevan a cabo, identificando las condiciones y circunstancias bajo las cuales desarrollan su labor, así como el impacto que dicha labor directiva ha

conseguido en materia de inclusión en las escuelas (Ainscow et al., 2013; León et al., 2018; Valdés, 2022). Este análisis, según la OEI (2019) es relevante para una mejor comprensión, difusión, aplicación y adaptación de estos estilos y prácticas en los diferentes entornos educativos, respondiendo así a la necesidad que existe de realizar más investigación que aporte claridad en este campo de estudio, y a la problemática que existe en determinar y divulgar las prácticas de este liderazgo directivo y su impacto en las escuelas (Valdés, 2020).

En este sentido, se formula la pregunta de investigación: ¿Cómo aporta el liderazgo directivo a la inclusión educativa en la escuela, a partir de la revisión sistemática de la literatura de estudios empíricos publicados en los últimos 10 años? Para dar respuesta a este interrogante, la investigación tiene como objetivo general analizar los aportes del liderazgo directivo para la inclusión en la escuela, a partir de la revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre los años 2014 y 2024, y como objetivos específicos: i) determinar los estilos de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa en la escuela; y ii) analizar las buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión en la escuela.

En la literatura reciente se pueden encontrar trabajos de revisión bibliográfica de estudios empíricos que abordan el liderazgo directivo para la inclusión y sus prácticas, tal es el caso de autores como DeMatthews et al. (2020) quienes exploran las prácticas de los directores, basándose en estudios empíricos en escuelas en Estados Unidos. Por otro lado, Gómez-Hurtado (2013), Navarro (2017), y Valdés (2022) realizaron revisiones de la literatura para identificar conceptos, características y prácticas de liderazgo directivo en investigaciones de diferentes países. Estas investigaciones, logran entre otros aspectos, describir de manera general, las prácticas implementadas por los directivos de escuelas que promueven la inclusión educativa y algunos estilos de liderazgo que la favorecen como el estilo distribuido, para la justicia social e inclusivo; sin embargo, estas mismas investigaciones presentan un escaso énfasis en cómo se llevan a cabo dichas prácticas, los contextos escolares donde se aplican y el impacto que generan.

La presente investigación por su parte explora los diferentes estilos de liderazgo que contribuyen a promover la inclusión educativa y ofrece un mayor detalle y análisis sobre las buenas prácticas de liderazgo directivo que favorecen la

inclusión educativa, teniendo en cuenta los diferentes grupos de estudiantes presentes en las escuelas. Además, analiza el impacto que estas prácticas han tenido en el entorno escolar, lo que permite comprender con mayor profundidad el aporte del liderazgo directivo a la inclusión.

El presente trabajo sobre el liderazgo directivo para la inclusión educativa contribuye con valiosos aportes a enriquecer dicho campo de estudio; además de constituir un referente y guía para los gestores que están en proceso de desarrollar o potenciar escuelas más inclusivas. Por otro lado, resulta importante indagar acerca del liderazgo para la inclusión de los directivos y sus prácticas, y así ayudar a dar respuesta a los desafíos que hoy enfrentan las instituciones educativas.

Esta investigación emplea el enfoque cualitativo, al centrarse en describir, comprender, interpretar y analizar las características del objeto de estudio, a fin responder a la pregunta de investigación (Pathak, 2013; Teherani, 2015; Valle et al., 2022). Esta investigación emplea el método de la revisión sistemática de la literatura, una modalidad de estudio documental detallado, selectivo y crítico que sintetiza de manera sistemática y analítica las tendencias de contribuciones académicas existentes en determinado campo de estudio (Alayza, 2020; Booth, Papaioannou & Sutton, 2012; Diaz, 2017; Guirao, 2015). De igual manera, para asegurar la calidad y rigurosidad de la investigación, emplea el protocolo PRISMA para revisiones sistemáticas.

En las conclusiones del trabajo de investigación se evidencia que los directivos de escuela emplean siete estilos de liderazgo para promover la inclusión, tales como el inclusivo, distribuido, transformacional, pedagógico, para la justicia social, culturalmente receptivo, y el fuerte y comprometido; además se ha encontrado que algunos estilos son empleados en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad y otros para la atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Asimismo, los directivos emplean buenas prácticas de liderazgo que se alinean a las tres dimensiones de la inclusión educativa tales como la cultural, política, y pedagógica, que generan resultados favorables en el ámbito escolar.

La investigación presenta como limitaciones el no considerar artículos que aborden las percepciones de los directivos sobre el concepto de inclusión educativa. Asimismo, en lo referente a las fuentes de información, no se consideraron otros estudios empíricos, por ejemplo, tesis de grado, lo cual podría excluir información relevante relacionada a la temática de estudio. Por otro lado, se empleó la versión Web del software Atlas TI, la cual presenta sus propias restricciones, por ejemplo, en cuanto a la vinculación de datos, la creación de redes y la exportación de gráficos e imágenes.

El presente trabajo de investigación sigue la línea de investigación sobre Formación y Desarrollo profesional docente y directivo en el campo educativo de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con mención en Gestión de la Educación. Asimismo, específicamente en el eje de liderazgo en las organizaciones educativas.

El trabajo de investigación está estructurado en tres capítulos: el marco conceptual, el diseño metodológico y el análisis e interpretación de los resultados. Por último, presenta las conclusiones, recomendaciones y se incluyen los apéndices de la investigación.

CAPÍTULO I. MARCO CONCEPTUAL

1.1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LOS ENFOQUES INDIVIDUALISTAS Y CONTEXTUALES

La inclusión educativa se considera un concepto de carácter polisémico y dinámico debido a su amplia variedad de definiciones y su dependencia a las creencias, entornos y perspectivas desde la cuales es abordada; por esto, es un concepto que se mantiene en constante cambio para adaptarse a las nuevas demandas que surgen en las sociedades (Ocampo, 2019; Manghi y Valdés 2020; Inostroza y Pávez, 2023). Es así como, establecer un significado concreto de la inclusión educativa, así como exponer las diversas conceptualizaciones que existen sobre ella, representa un serio desafío. No obstante, el conocer las diferentes perspectivas y enfoques relacionados con este concepto permite construir una visión más amplia de lo que implica la inclusión educativa.

Es así como, en el trabajo de Ainscow y Miles (2008) se desarrolla una categorización de los enfoques de inclusión educativa, a fin de comprender los significados que este término adopta según el contexto, así como algunas limitaciones que enfrentan. Dichos enfoques no son excluyentes entre sí, pero pueden variar en cuanto a su orientación, alcance y aplicación. Se pueden subdividir en aquellos que tienen un carácter individualista o esencialista y los de carácter social o contextual (Echeita y Sandoval, 2002).

Los enfoques individualistas comprenden aquellos que conciben la inclusión como educación especial y como el acogimiento a estudiantes con problemas de disciplina.

Uno de estos enfoques individualistas, centra la atención y esfuerzos en aquellos estudiantes que se dice, pertenecen a las poblaciones de personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales (Ainscow y Miles, 2008); el desarrollo de esta corriente ha producido valiosas experiencias y ha generado conocimientos sobre cómo gestionar las dificultades o capacidades de aprendizaje y las estrategias pedagógicas específicas para estos colectivos. No obstante, hoy por hoy, existe la necesidad de cambiar la convicción de que la “discapacidad” o “deficiencia” son las causantes de las dificultades educativas, para lo cual es fundamental aceptar que existen barreras en el propio sistema educativo y en otros

entornos que impiden la participación plena de algunos grupos poblacionales en los centros escolares (Echeita y Sandoval, 2002; Booth y Ainscow, 2015).

Otro enfoque individualista se centra en la inclusión como una solución ante las exclusiones por medidas disciplinarias y se concibe como la acción de acoger en las escuelas a estudiantes que son catalogados como indisciplinados y en ocasiones han sido apartados de los centros educativos de manera temporal o permanente por infringir las normas de conducta. Según este enfoque, el entorno familiar y social de los estudiantes se considera independiente a la realidad escolar (Ainscow y Miles, 2008).

Por otro lado, se encuentran los enfoques sociales o contextuales sobre inclusión educativa, dentro de los cuales se puede identificar el enfoque dirigido a poblaciones vulnerables, que se encuentran en desventaja debido a su condición socioeconómica, raza, nacionalidad, sexo, idioma, etnia, sexualidad, etc., dichas diferencias al no ser valoradas en la sociedad ni en la escuela, conlleva a que estos grupos se encuentren con obstáculos para acceder y/o permanecer en los centros educativos (Ainscow y Miles, 2008; Murillo et al., 2010). Ante esto, Sapon (2013) considera que la escuela podría asumir el reto de cambiar esta realidad al identificar sus propias falencias como institución y mejorar sus prácticas en favor de la inclusión.

Si bien es importante profundizar en las causas y procesos de exclusión para eliminarlos, esto es un eslabón de los muchos necesarios para el logro de la inclusión en educación, que implica un trabajo más profundo de cambio de actitudes y creencias en los miembros de la escuela (Sánchez y Robles, 2013).

La inclusión como una escuela para todos es otro enfoque de carácter social o contextual que surge contraposición a la separación de los alumnos en diferentes tipos de escuelas. Esta perspectiva busca la convivencia e integración de todos, con la premisa de ofrecer una escuela abierta y común capaz de atender a la diversidad de su comunidad estudiantil. No obstante, se suelen encontrar casos en los que se acoge población diversa en medio de una realidad homogeneizadora, sin dirigir esfuerzos suficientes en transformar positivamente las escuelas desde su organización, proyecto educativo y estrategias de enseñanza (Ainscow y Miles, 2008; Echeita y Sandoval, 2002).

Finalmente, se encuentra el enfoque contextual de la inclusión definido como una educación para todos, que se sostiene en la concepción de la educación como derecho, y propicia una transformación del sistema y de los centros educativos que, empieza por eliminar las barreras que provocan la exclusión y por generar cambios para la mejora educativa a nivel pedagógico, curricular, cultural y organizacional a fin de virar hacia una sociedad más igualitaria y democrática que acoge, atiende y valora las singularidades de todos sus estudiantes (Echeita, 2021; Rojas León et al., 2023).

Según Ainscow (2021), la inclusión educativa ha pasado de enfocarse principalmente en las necesidades educativas especiales, a ser abordada desde una perspectiva de equidad e igualdad, en la cual se reconoce que la diversidad es inherente a la realidad social en la que naturalmente los individuos interactúan y se relacionan, y por tanto representa una posibilidad para potencializar el progreso de las sociedades y las personas a través de los procesos educativos (Gómez y García, 2017).

De esta manera, esta perspectiva desafía a las escuelas a idear estrategias cuyo alcance comprenda no sólo a quienes se consideran estudiantes en mayor riesgo de exclusión, sino a todo el universo del alumnado y a la comunidad educativa, apuntando a deconstruir y ajustar los sistemas de participación a nivel cultural, comunitario y curricular sobre la base de valores; considerando las características particulares de todos los actores en cada decisión y acción tomada (Booth y Ainscow; 2015; Ainscow, 2021).

A nivel internacional se ha logrado establecer un marco consensuado sobre la inclusión educativa, alineado a la perspectiva de educación para todos, a fin de promover un campo de acción general que permita a las sociedades lograr avances en este aspecto. En este sentido, la inclusión en educación es concebida como un proceso multidimensional que contribuye a disminuir y suprimir las barreras que dificultan el ingreso, la permanencia y los logros de aprendizaje de todos y todas las estudiantes (OEI, 2017; UNESCO, 2017). Esta noción resulta desafiante en cuanto exige un trabajo articulado y multidisciplinario que contribuya a atender las necesidades particulares de los estudiantes y de los centros educativos para responder a la diversidad (Leyton y Muñoz, 2016).

Las ideas desarrolladas en este apartado destacan la relevancia de aproximarse a la inclusión educativa desde una posición holística, que permita integrar y comprender las múltiples nociones existentes sobre el tema. Los diferentes enfoques por separado podrían generar una visión sesgada de la inclusión educativa, no obstante, estos enfoques y sus elementos coexisten y se manifiestan en distintos grados según los contextos escolares (Ainscow y Miles, 2008). Sin perjuicio de ello, la presente investigación se alinea con un enfoque de *educación para todos*, al presentarse como una noción integral y competente para atender de manera adecuada los desafíos y aspiraciones actuales de la sociedad en el ámbito educativo.

1.2. ELEMENTOS DE GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Como parte del establecimiento de un marco común para promover escuelas más inclusivas y considerando las premisas de una educación en favor de todos los estudiantes, Booth y Ainscow (2015) enuncian tres dimensiones para desarrollar la inclusión educativa: el fomento de una cultura inclusiva, la política inclusiva y el despliegue de prácticas inclusivas. La primera de ellas está vinculada al conjunto de creencias y valores compartidos sin los cuales, afirman los autores, es imposible concebir el cambio hacia escuelas inclusivas, ya que guiarán las acciones, procesos y relaciones de la comunidad educativa para que logre convivir entre la diversidad de sus integrantes, valorando sus diferencias y aprendiendo de ellas.

Los valores que favorecen una cultura inclusiva, según plantean los autores son, la igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, sostenibilidad, entre otros (Booth y Ainscow, 2015; Ainscow, 2021). Asimismo, la promoción de una cultura de inclusión se basa en la concepción de la diversidad como variable enriquecedora; por consiguiente, se cree en un arquetipo de escuela donde el profesorado, estudiantes y las familias participan, se comprometen y desarrollan un sentido de comunidad, independientemente de sus capacidades diversas, su cultura, raza, sexo o religión (Sánchez y Robles, 2013). Lo anterior, se deriva en cambios sustanciales en las dinámicas escolares para acoger la diversidad, que posteriormente desencadenan en una transmisión cultural que le da sostenibilidad a los procesos de inclusión (Booth y Ainscow, 2015).

La política inclusiva por su parte se centra en potenciar la capacidad de respuesta de la escuela ante la diversidad, a través de procesos decisivos informados, el diseño de planes estratégicos y la creación de modalidades de apoyo que favorezcan el logro de los objetivos inclusivos, es decir que, está estrechamente vinculada con la organización y gestión de las escuelas para promover y proponer nuevas formas de administración escolar fundamentadas en los valores de la inclusión (Booth y Ainscow, 2015).

Lo anterior, exige reconocer que las estructuras, formas de trabajo, métodos de enseñanza y evaluación, y los entornos escolares, pueden generar barreras de aprendizaje, participación y presencia de los estudiantes en las escuelas. Es así como, los aspectos antes mencionados deben alinearse con una cultura inclusiva que impulse cambios profundos a nivel institucional (Soto, 2003) y promueva la participación, compromiso y consensos entre los miembros de la comunidad educativa (Leithwood et al., 2009), consolidando así una filosofía de inclusión en las escuelas (Echeita y Ainscow, 2011; Valdés, 2018; Ainscow, 2021).

En referencia a la dimensión de prácticas inclusivas, se refiere, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015) al quehacer pedagógico, es decir a los modos de enseñar y aprender en la escuela. Considerando que esta investigación pretende analizar las buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa, se ha visto por conveniente emplear el término *pedagogía inclusiva*, para referirse a esta dimensión y así evitar confusiones entre ambos términos.

La pedagogía inclusiva, es entendida entonces, como aquellas acciones desarrolladas por los directivos para garantizar los aprendizajes de todos los alumnos, en un marco de respeto y atención a la diversidad, lo que implica un fuerte énfasis en la preparación del equipo docente a nivel de valores, comportamientos y de competencias profesionales (Ainscow, 2021). Esta dimensión representa el vínculo entre la cultura inclusiva y las políticas implementadas, y está condicionada por el contexto de la escuela, así como por el compromiso y la participación de quienes forman parte de ella (Soto, 2003; Booth y Ainscow, 2015; Ainscow, 2021).

En este sentido, las acciones y estrategias implementadas en los ambientes de aprendizaje deben reflejar valores, creencias y comportamientos inclusivos,

promoviendo el reconocimiento y la valorización de los aportes de toda la comunidad en los procesos educativos (Manghi y Valdés, 2020). Esto asegura que las escuelas no sólo respondan a la diversidad, sino que también la integren de manera activa en su funcionamiento cotidiano.

Al analizar las tres dimensiones de la inclusión educativa, se observa que el liderazgo actúa como un elemento transversal en cada una de ellas, pues como lo plantean López et al. (2020), el liderazgo es un factor crucial y estratégico en el desarrollo de escuelas inclusivas, pues, dicho cometido conlleva a procesos complejos de transformación institucional, que requieren la presencia de figuras capaces de impulsar dicha transición.

Cabe destacar que el liderazgo está estrechamente vinculado a la gestión, según Spillane y Ortiz (2016), el liderazgo consiste en promover, ejecutar y formalizar la mejora en las escuelas, y la gestión busca hacerla sustentable a lo largo del tiempo. Es así como ambos factores coexisten y se desarrollan en el día a día de los centros educativos. Los autores plantean entonces que, para efectos de una comprensión integral del liderazgo, al referirse a éste implícitamente se habla de gestión.

El ejercicio del liderazgo en este contexto exige de actores educativos plenamente comprometidos con los valores de la inclusión (Ainscow y Miles, 2008). Este compromiso constituye la base para fomentar una cultura inclusiva, facilitar los cambios educativos en las políticas, y orientar a las escuelas hacia la consecución de la inclusión (Ainscow, 2021). Asimismo, contribuye a materializar la inclusión a través de prácticas pedagógicas que reflejen y sostengan estos valores (Echeita y Ainscow, 2011; León, 2012).

1.2.1. Liderazgo directivo para la inclusión educativa

La investigación desarrollada por Leithwood et al. (2004) reveló que el liderazgo es el factor más influyente después de los docentes en el logro de aprendizajes en las escuelas; un hallazgo que, sin duda alguna, marcó un precedente y dio un mayor impulso y auge a los estudios sobre el liderazgo educativo. En dicho estudio, además se demostró que el impacto del liderazgo

tiende a ser mayor en aquellos centros educativos en contextos difíciles (Leithwood et al, 2008, 2020), es decir que, el rol de los líderes es trascendental para concretar cambios y mejoras que acerquen cada vez más a las escuelas a lograr que todos y todas aprendan; asumiendo entonces un compromiso con cada estudiante (González, 2008).

De esta manera, el liderazgo se puede comparar con el papel que desempeña un catalizador, al develar el potencial que la institución posee para la consecución de aquello que se propone ser y hacer (Romanuck, 2018). En ese sentido, autores como Murillo et al. (2010) destacan la labor y el deber moral y social que tienen los líderes de promover procesos educativos bajo principios de equidad, de tomar una posición y acción tajante frente a situaciones de exclusión en los centros educativos.

Esta mirada acerca del liderazgo escolar converge con los nuevos retos que hoy afronta la educación en materia de inclusión y la necesidad de contar con líderes implicados con ello, dicho compromiso constituye una condición indispensable para mitigar las barreras que provocan exclusión, como refiere González (2008). De esta manera, hoy por hoy, se habla de un nuevo paradigma sobre el liderazgo educativo (Bolívar y Murillo, 2017) que está vinculado a las acciones y contextos que conllevan a ejercer un liderazgo orientado a la inclusión y la justicia social.

De acuerdo con Ryan (2006), el liderazgo educativo y la inclusión son términos que, tradicionalmente, no han estado vinculados por definición. Sin embargo, en la actualidad, se reconoce una relación estrecha entre ambos términos (León, 2012), que dependerá en general de las particularidades del contexto escolar y de la concepción que se tenga sobre el liderazgo, es decir, de la manera en que las personas trabajan y se relacionan, los roles que se ejercen y de los propósitos que persiguen las prácticas de liderazgo implementadas (Miras y Longas, 2020). De esta manera se entiende que, las formas de concebir y ejercer el liderazgo deben ser compatibles con los principios de la inclusión para hablar de un liderazgo educativo orientado a un enfoque de inclusión.

Lo anterior, implica sin dudas un cambio de enfoque acerca del liderazgo, que tiene como base un giro en su concepto mismo. Asumiendo que, la función de

liderar como tal, que se traduce en ejercer influencia sobre otros para alcanzar las metas compartidas (Leithwood et al., 2004), no es un aspecto individual y, antes bien, se fundamenta en la contribución de un colectivo con intereses comunes; transitando hacia modelos transformacionales y distribuidos, que se proponen el empoderamiento de otros y se basan en las relaciones e interacciones sociales (Ainscow, 2001; Spillane y Ortiz, 2016).

Esta evolución en la definición del liderazgo, la proponía Kaufman (1997) como una visión alternativa en la que el liderazgo se entiende como el producto de un proceso de incidencia social compartido y que, por tanto, se ejerce dentro de un sistema social en el cual se valoran las características y la diversidad de quienes lo conforman.

Como todo quiebre de paradigmas, el tránsito hacia liderazgos en favor de la inclusión educativa implica una serie de desafíos complejos que conllevan justamente a propiciar un cambio en las actitudes, creencias, comportamientos y acciones. Se trata de consensuar e involucrar a la comunidad educativa en el proceso, para de esta manera, favorecer la transformación cultural y pedagógica que se requiere para la inclusión (Ainscow, 2001; Muntaner, 2016). No obstante, de acuerdo con las nuevas concepciones acerca del liderazgo antes mencionadas, dichos cambios no han de propiciarse de manera unilateral, como tradicionalmente se ha concebido, sino más bien, entendiendo al liderazgo como una sinergia entre los actores educativos que crean, trabajan y comparten ideas (Harris & Spillane, 2008).

Teniendo esto presente, al hablar de liderazgo en el contexto escolar, por lo general se piensa en el director o directora como la principal figura alusiva a dicho término; sin embargo, resulta limitado, sobre todo cuando de inclusión educativa se trata, atribuir únicamente a los directores, la capacidad de aportar al desarrollo de estrategias equitativas y justas que favorezcan la inclusión en las escuelas; sabiendo que este liderazgo puede surgir en escenarios de diálogo, reflexión y acción, y por consiguiente no recae en una sola persona, si no que involucra a todos los que participan en ellos (González, 2008). De esta manera, como mencionan Spillane y Ortiz (2016) y Valdés y Gómez-Hurtado (2019), se asume que el

liderazgo en las escuelas trasciende a la figura de los directores y contempla a actores educativos formales e informales.

Es así como, las investigaciones sobre el liderazgo educativo resaltan el valor de estudiar el rol de los directores de escuela como miembros de un equipo de trabajo, donde idealmente el director(a) asume la función de guía principal y trabaja en colaboración con los demás agentes educativos para el logro de los objetivos institucionales (Güel, 2010).

Entender que las decisiones y estrategias de los directores son producto de un proceso social, conlleva a dimensionar la implicancia que estos procesos decisivos tienen en el desarrollo de escuelas más inclusivas, por ejemplo, en la cultura escolar, considerando que el compromiso y la postura de la dirección y sus equipos de trabajo con relación a la inclusión educativa, son determinantes para que desde su lugar sean capaces de promover o no, una cultura inclusiva (Navarro, 2017).

Bajo estas ideas, la investigación se centra en analizar artículos empíricos que estudian el liderazgo tanto de los directores de escuela como de los equipos directivos, de manera que se empleará el término *directivos* para referirse a ambos agentes educativos.

En ese sentido, el rol de los directivos consiste en ser agentes de cambio, con un fuerte compromiso por hacer posible el tránsito hacia un modelo inclusivo sostenible (Gómez-Hurtado, 2013; Booth y Ainscow, 2015; Gómez-Hurtado, 2023) y enmarcado en una misión y visión del centro educativo producto del consenso; pues a través de su praxis fundamentada en valores inclusivos, buscan inspirar e implicar a los docentes, estudiante y sus familias a crear un sentido de comunidad, de tal forma que dichos valores se logren vivenciar en el día a día de la escuela (González, 2008).

Una vez conocido el rol trascendental que tienen los directivos para lograr avances en materia de inclusión, es importante conocer cómo este liderazgo se lleva a cabo. Para ello, González (2008) plantea que se puede analizar desde los modelos o estilos de liderazgo que facilitan la inclusión y desde las prácticas llevadas a cabo para lograr los objetivos inclusivos.

1.2.2. Estilos de liderazgo para la inclusión educativa.

Para entender mejor cómo funcionan las dinámicas de liderazgo directivo que favorecen la inclusión educativa, es necesario comprender los tipos de liderazgo que se emplean para dicho cometido. Los estilos de liderazgo se desprenden de la teoría de contingencias, la cual expone que, el liderazgo es contextual y situacional y, por ende, es posible encontrar un liderazgo distinto en función de las circunstancias que rodean su ejercicio, como, por ejemplo, los objetivos propuestos, las características particulares de la institución educativa y sus integrantes, los recursos, entre otros factores (Leithwood et al., 2009; Montañez et al., 2022).

De esta manera, se puede decir que los estilos de liderazgo corresponden a una serie de conductas, acciones y valores que los directivos emplean para hacer frente a situaciones específicas del contexto escolar y que les permiten movilizar a los actores educativos hacia la obtención de los objetivos propuestos (Gómez-Hurtado, 2013; Montañez et al., 2022). Es decir, configuran las formas de influenciar en los actores educativos y en los equipos de trabajo para guiar los procesos educativos (Uzurriaga et al., 2020).

De esta manera, se pueden identificar diferentes estilos de liderazgo que conceptualmente responden a ciertas características, y que en la práctica pueden presentar ciertos elementos que los directivos adoptan para responder adecuadamente a los desafíos que enfrentan en su labor de gestionar la inclusión en las escuelas (Gómez-Hurtado, 2013). Se puede decir, entonces que, al no existir un estilo crucial y único para la inclusión educativa, se requiere de flexibilidad y adaptación para aprovechar los atributos de cada estilo a fin de resolver de manera pertinente los desafíos que surgen en las escuelas (Murillo et al., 2010). No tratándose necesariamente de la aplicación de un estilo en específico, sino de la confluencia de varios estilos que faciliten el logro de la inclusión (Valdés, 2022).

Sin perjuicio de ello, Sáez (2019) refiere que existen ciertos modelos de liderazgo afines a la inclusión educativa que se enmarcan en un trabajo colaborativo, distribuido y en prácticas hacia el cambio y la mejora; se caracterizan por el ejercicio de la reflexión crítica a todo nivel para decidir, en el trabajo

consensuado, su carácter transformador, la priorización del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de una cultura inclusiva.

De este modo, autores como Navarro (2017), Valdés (2022) y Murillo y Duk (2023) sugieren que para progresar en materia de inclusión educativa se requiere de liderazgos como el pedagógico, inclusivo, distribuido, transformacional y el liderazgo para la justicia social.

En esta línea, el liderazgo pedagógico, se fundamenta en los principios de la inclusión educativa, ya que busca optimizar las condiciones organizativas y curriculares, así como los escenarios educativos con el propósito de que todos los estudiantes, sin excepción, logren desarrollar aprendizajes (Bolívar, 2010; Miras y Longas, 2020) y a la vez encuentren en la escuela un espacio que los motive a aprender, lo que se configura en una pedagogía inclusiva (Spratt y Florian; 2013).

De esta manera, la responsabilidad de los resultados de aprendizaje, no recaen exclusivamente en el docente, pues los directivos inciden indirectamente en ellos cuando al tener altas expectativas hacia los estudiantes y docentes (Miras y Longas, 2020; Valdés, 2022; Murillo y Duk, 2023), se proponen asegurar que cada estudiante alcance su desarrollo personal y social, mediante oportunidades equitativas de acceso al conocimiento y recursos educativos (Bolívar et al, 2013; Bolívar y Murillo, 2017; García, 2017)

Este modelo de liderazgo propicia cambios estructurales en las escuelas, fomentando el aprendizaje tanto en los estudiantes, como en los docentes y en la comunidad educativa en su conjunto (Bolívar, 2010; León, 2012), dando como resultado que el liderazgo potencie un modelo de organización que aprende, así como el fomento de comunidades profesionales de aprendizaje enfocadas en aportar valor y nuevas formas de responder a la diversidad (León, 2012; Ainscow, 2021).

Bajo este modelo de liderar la escuela, se fomentan estrategias pedagógicas como lo son las medidas curriculares para apoyar a estudiantes con dificultades, con las cuales se busca garantizar la participación de todos los estudiantes en la escuela y en la sociedad (Bolívar y Murillo, 2017). Chapman (2017) enfatiza la importancia de una enseñanza personalizada y una cultura escolar comprometida con cada estudiante, asimismo Ainscow (2021), plantea la importancia de vincular

sus características individuales y contextos sociales a los procesos educativos, lo cual, según el autor, promueve el compromiso y la autonomía de los estudiantes con su propio aprendizaje. Así pues, para concretar estas estrategias inclusivas, se requiere un currículo flexible, desarrollo profesional docente y un vínculo sólido entre la escuela y las familias (González, 2008; García, 2017).

El liderazgo distribuido por su parte busca tanto la participación de los agentes de la escuela en el desarrollo del proyecto educativo de manera reflexiva y democrática, como en el ejercicio mismo del liderazgo desde sus diferentes roles, yendo más allá de una responsabilidad compartida con otros, y apuntando a que los diferentes actores educativos sean figuras del cambio hacia la inclusión, ya sea de manera formal e informal (Bolívar y Murillo, 2017; Concha et al., 2022). En esta línea, el liderazgo es la aptitud de incidir en los demás y de desarrollar esta misma capacidad en los otros, de modo que, puede ser visto como una red de influencia de carácter social, ya que parte de las relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa (Bolívar y Murillo, 2017).

Este modelo de liderazgo se soporta en la premisa de que el liderazgo como tal, debe conllevar a cambios constructivos en los centros educativos basados en el aprendizaje y para lo cual es imprescindible contar con los demás agentes educativos, a quienes se le reconoce su potencial para ser líderes y contribuir al logro de dichos cambios (León, 2012). El liderazgo distribuido entonces, busca sacar provecho de las capacidades y destrezas de todos, fomentando la contribución en los procesos de decisión de manera colectiva (Navarro, 2017, Valdés, 2022), lo que, a su vez, fortalece los nexos entre docentes, familias y estudiantes y propicia los consensos necesarios para una cultura inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011; Gómez-Hurtado, 2013).

Acorde a la noción sobre liderazgo descrita a lo largo del presente marco conceptual, se puede decir que la distribución de este se encuentra implícita tanto en la acción misma de liderar como en la concepción de inclusión educativa, ya que ambos conceptos coinciden en que, son los agentes educativos y no solo la figura directiva quienes forman parte activa de los cambios y mejoras educativas, tal es el caso de los procesos de inclusión que se abren lugar en las escuelas (Valdés, 2020). Es así como el liderazgo directivo, además de ser inclusivo, ha de ser

distribuido (Ryan, 2016). No obstante, es determinante que dicha labor esté soportada en los valores de inclusión para garantizar que se trabaje de manera colaborativa y consensuada (Valdés, 2022).

En este punto es preciso destacar lo mencionado por García y Moral (2016) al afirmar que el liderazgo distribuido no significa que los directores o el equipo directivo dejen de ser líderes, pues como se ha visto su papel es clave para facilitar las condiciones para el desarrollo de la inclusión educativa.

Por otro lado, Lallas & Valle (2007) consideran que al hablar de un liderazgo que trabaja para la inclusión, es necesaria una perspectiva de justicia social que permita comprender cómo las diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, entre otras, inciden en los aprendizajes. Entendiendo que, el hecho de que existan alumnos que sistemáticamente son marginados, es injusto y es deber de todo líder educativo hacer cara frente a las barreras causantes de tal injusticia, lo que, de acuerdo a los autores, implica poner al descubierto las inequidades para emprender acciones transformadoras que conlleven a un replanteamiento de las actitudes frente a la diversidad (Nava y Rodríguez, 2024) y que faciliten la formación integral de todos los niños, niñas y adolescentes (Murillo et al., 2010; Rodríguez, 2018).

De esta manera el líder que trabaja para la justicia social es concebido como un activista que intencionalmente se enfoca en construir una escuela equitativa, justa e inclusiva (Flores y Bagwell, 2021), mediante la facilitación de espacios de reflexión en la comunidad educativa, la priorización de los recursos para la concreción de los objetivos inclusivos (León, 2012) y el desarrollo de redes de colaboración con actores internos y externos (Gómez-Hurtado, 2013). Asimismo, se centra en forjar relaciones positivas basadas en el diálogo en especial con los estudiantes, las cuales fundamentan su estrategia pedagógica y curricular (Rojas et al, 2018).

El liderazgo transformacional por su parte se propone llevar a la institución educativa a implementar cambios significativos que se gestan mediante el desarrollo de capacidades en los integrantes de la comunidad educativa y su involucramiento para lograr los objetivos establecidos (Leithwood et al., 2009). Una comunidad escolar comprometida, según lo planteado por Montañez et al. (2022),

requiere de líderes capaces de motivar a los demás a través de la construcción de una visión y misión compartidas a las que los colaboradores se adhieren de manera voluntaria al sentirse identificados. Este tipo de liderazgo, según los autores, estimula en la comunidad educativa nuevas formas de pensar y de actuar, lo cual se relaciona con el desarrollo de culturas inclusivas.

El liderazgo transformacional como estilo se vincula a un liderazgo para la inclusión en la medida en que es capaz de forjar tanto relaciones positivas en la escuela, como el desarrollo de las personas, lo cual facilita la presencia de estructuras colaborativas, claves para desarrollar escuelas más inclusivas (Lambrecht et al., 2022).

Finalmente, el liderazgo inclusivo se define desde su denominación misma, como un estilo de liderazgo destinado específicamente a lograr la inclusión educativa (Gómez-Hurtado, 2013). Se centra en eliminar las prácticas de exclusión mediante la promoción de relaciones humanas abiertas y la valoración de cada miembro de la escuela (Ryan, 2016; Sáez, 2019).

Este enfoque exige una gestión orientada a la diversidad y la instauración de una cultura de inclusión, involucrando a los diferentes actores educativos (Valdés, 2018) y tomando los valores inclusivos como elementos claves en estos procesos (Valdés, 2022). Siendo que el liderazgo busca influir en otros para alcanzar objetivos compartidos (Leithwood et al., 2004), en el caso del liderazgo inclusivo, estos objetivos, consisten en asegurar oportunidades educativas para todos los estudiantes, lo que implica generar cambios estructurales en las escuelas (Ryan, 2006). Asimismo, requiere un trabajo colectivo y reflexivo que permita identificar y abordar los procesos de exclusión mediante acciones concretas y participativas (León, 2012).

En ese sentido, es importante que los directivos desarrollen una formación integral vinculada a la inclusión que les permita divulgar efectivamente sus conocimientos e ideas en la comunidad educativa (León; 2012), promover la reflexión crítica e incidir en los demás actores para gestar alianzas internas y externas en favor de los proyectos de inclusión (Ryan, 2016; Rojas et al, 2018).

Por otro lado, la práctica del liderazgo inclusivo conlleva a que exista horizontalidad en las organizaciones educativas, de forma que se puedan impulsar los proyectos colectivos para la mejora en los cuales se involucren docentes, estudiantes, familiares, personal administrativo y demás integrantes del centro educativo (Gómez-Hurtado, 2013). Lo anterior, al igual que ocurre con el liderazgo distribuido, no implica la inexistencia de líderes dentro de las escuelas, por el contrario, se debe entender que las acciones y resultados de los líderes como lo son los directores y el equipo directivo son producto de un curso social y por tanto se les percibe como miembros de una gran comunidad, cuyo rol es fundamental para impulsar una cultura inclusiva y dinamizar los procesos de inclusión (Ryan, 2016).

Los líderes inclusivos deben asegurar un currículo que promueva el aprendizaje para todos los estudiantes sin excepciones (Murillo et al., 2010; Ryan, 2006, 2016; Valdés, 2022). Además, fomentan el liderazgo docente no solo en la práctica pedagógica, sino también en la toma de decisiones para la mejora escolar (León, 2012) lo que contribuye al empoderamiento de los actores educativos y al diseño de estructuras organizativas adaptables a la diversidad y las particularidades de cada institución (Gómez-Hurtado, 2013; Navarro, 2017).

Sin perjuicio de lo antes expuesto, autores como Ryan (2006; 2016) y Rojas et al. (2018) reconocen que estos modelos de liderazgo no son fáciles de ejercer, ya que los directivos se encuentran con realidades muy limitantes, empezando por la presión por alcanzar mejores resultados académicos, la predominancia de las jerarquías y del aumento de labores administrativas en las instituciones educativas, la evasión de procesos de análisis interno acerca de factores excluyentes, entre otros elementos culturales e institucionales. Por lo cual, los mencionados autores enfatizan en la responsabilidad de los líderes con la inclusión, la justicia y el trabajo en comunidad para superar dichos retos y concretar cambios sustanciales.

Los estilos de liderazgo, analizados desde sus características particulares, se centran en determinadas áreas de la gestión directiva, ejerciendo una influencia importante en la consecución de los propósitos de la inclusión educativa. En este sentido, al adaptarse a diversas particularidades, los estilos de liderazgo que facilitan la inclusión educativa se destacan como modelos flexibles. Estos requieren

un profundo entendimiento del contexto escolar por parte de los líderes, con el propósito de maximizar las fortalezas inherentes a cada enfoque (Leithwood et al., 2020).

1.2.3. Buenas prácticas de liderazgo para la inclusión educativa.

Los estilos de liderazgo directivo vistos previamente contribuyen a conocer hacia dónde se direcciona la labor directiva al trabajar por la inclusión y cuáles son los objetivos educativos prioritarios para los líderes educativos. Por su parte, las prácticas desplegadas por quienes dirigen las escuelas permiten conocer de manera más concreta cómo se desarrolla esta labor directiva y sus consecuencias. Para Murillo et al. (2010), estas prácticas están arraigadas en los valores inclusivos y en la responsabilidad de los líderes por promover procesos pedagógicos equitativos que faciliten los aprendizajes de todos por igual.

Las prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa son consideradas para esta investigación como buenas prácticas de liderazgo, toda vez que, al estar dirigidas específicamente a promover la inclusión en las escuelas, tienen un impacto positivo en el ámbito escolar (Domingo Segovia, 2019).

En esta línea, las buenas prácticas en el campo educativo pueden definirse como intervenciones o experiencias que producen un impacto positivo que genera nuevos conocimientos en un entorno escolar determinado y que, debido a los beneficios obtenidos, dichas acciones son valoradas dentro y fuera de las instituciones educativas, volviéndose visibles y potencialmente replicables en otros contextos (Bolívar, 2010; Mondragón y Moreno, 2020). Según Durán y Estay-Niculcar (2016) las buenas prácticas se caracterizan por su eficacia, pertinencia y coherencia con respecto a los escenarios educativos en los que se aplican, así como por su capacidad de desafiar tanto a los métodos y procedimientos tradicionales como a los nuevos contextos que decidan adaptarlas a su realidad.

Ahora bien, bajo la perspectiva de Spillane y Ortiz (2016) el liderazgo requiere de acciones sociales, es decir que, al examinar las buenas prácticas de liderazgo, es fundamental considerar que éstas son el resultado de una interacción entre personas que se da en determinadas circunstancias asociadas a la cultura, la política de las escuelas, así como a las herramientas y recursos disponibles. De

esta forma, las buenas prácticas de liderazgo son acciones compartidas y contextualizadas que se basan en un trabajo colaborativo entre los actores educativos, que persiguen intereses comunes y que resultan beneficiosas para la mejora de la escuela inclusiva, por tanto, son susceptibles a ser enseñadas, aprendidas y adaptadas (Spillane y Ortiz, 2016; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

Así, Bolívar y Murillo (2016) plantean que las prácticas inclusivas de liderazgo se enfocan en generar mecanismos para cerrar o disminuir las brechas de acceso, permanencia y aprendizajes, siendo indispensable comprender las características y el entorno de los estudiantes para generar y articular estrategias de acuerdo con sus necesidades.

Soto (2003) y Ryan (2016), agregan a lo anterior, que también se deben abordar acciones de análisis interno, que contribuyan a diagnosticar y evaluar las limitaciones que la propia institución podría estar generando hacia las poblaciones vulnerables como resultado de actitudes y soluciones inadecuadas ante la diversidad de cualquier índole. Por otro lado, resulta fundamental centrar los esfuerzos en el aseguramiento de los logros de aprendizajes, generando cambios en las estrategias pedagógicas que propicien el respeto y disfrute de la diversidad en los ambientes de aprendizaje (Sánchez y Robles, 2013; Gómez y García, 2017).

Otros autores sugieren que las estrategias empleadas por los líderes que trabajan por la inclusión se enfocan en las relaciones interpersonales positivas (Gómez-Hurtado, 2023) basadas en la comunicación como elemento clave (Ryan, 2016) y en la facilitación del consenso para la tomar decisiones (Bolívar et al., 2013; Bolívar y Murillo, 2017). Asimismo, la labor directiva en favor de la inclusión requiere de incentivar acciones sociales compartidas que abarquen aspectos culturales, políticos y pedagógicos de las organizaciones educativas, de esta manera las buenas prácticas buscan desarrollar la inclusión educativa desde sus fundamentos a fin de impulsar cambios duraderos en las dinámicas escolares.

Lo anteriormente expuesto, refleja que la labor directiva actual es más amplia en cuanto no solo se concentra en labores administrativas, si no que, despliega una serie de estrategias transversales que abarcan desde factores culturales hasta los políticos y pedagógicos a fin de impulsar los cambios necesarios para desarrollar

la inclusión en las escuelas. De esta manera, las buenas prácticas de liderazgo llevan implícitas un compromiso con la equidad, buscando generar oportunidades educativas y cerrar brechas de acceso, permanencia y aprendizaje bajo una mirada crítica hacia las propias instituciones, que deben identificar y transformar las actitudes y prácticas que obstaculizan la inclusión.



CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se explica el enfoque metodológico utilizado en la investigación, así como el problema de investigación abordado, su importancia y justificación. Asimismo, se exponen los objetivos de la investigación, las categorías y subcategorías de estudio. Posteriormente, se describe el método empleado para desarrollar la investigación y las técnicas e instrumentos de recojo de información utilizados. Por último, se declaran los principios éticos y criterios de calidad de la investigación.

2.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y utiliza el método de revisión sistemática de la literatura, al centrarse en la recolección, interpretación y análisis de documentos referentes al liderazgo directivo para la inclusión educativa.

Este enfoque se caracteriza por ser un proceso sistémico, dinámico, flexible y circular que busca describir, comprender, interpretar y analizar las características del objeto de estudio, con el fin dar respuesta a la pregunta de investigación (Pathak, 2013; Teherani, 2015; Valle et al., 2022). Dicho proceso, según Creswell y Poth (2016) aporta un enfoque profundo y contextualizado de determinada problemática, que permite una mejor comprensión de la complejidad que caracteriza a los fenómenos sociales.

Lo expuesto anteriormente, se alinea con los propósitos de la investigación al pretender poner en contexto las buenas prácticas de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa en la escuela, para de esta manera facilitar su comprensión, aplicación y adaptación. Otra característica de la metodología cualitativa que la hace idónea para la presente investigación es su flexibilidad, ya que se pueden realizar ajustes pertinentes en función de los hallazgos que van surgiendo en el desarrollo del estudio (Balcázar et al., 2013), lo cual permite que la propia investigación se enriquezca, adapte y mejore a medida que se avanza en las diferentes etapas de esta.

2.2. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

El método a utilizado es la revisión sistemática de la literatura, una modalidad de estudio documental detallado, selectivo y crítico que sintetiza de manera ordenada y analítica las tendencias de contribuciones académicas existentes en determinado campo de estudio en función a la selección de fuentes, y según los criterios establecidos por el investigador (Alayza, 2020). La finalidad de este método es indagar, organizar, evaluar e interpretar el cuerpo de conocimientos producidos por la comunidad científica, así como establecer relaciones, contrastes y posturas entre ellos (Booth, Papaioannou & Sutton, 2012; Díaz, 2017; Guirao, 2015).

De igual manera, las revisiones de la literatura abren paso al descubrimiento de nuevos elementos relacionados a la temática, que le otorgan a su vez nuevos enfoques y potencian el campo de estudio; permitiendo establecer relaciones entre la teoría y la práctica, así como comprender el contexto del problema (Alayza (2020).

Considerando ello, la investigación trabaja bajo los principios establecidos en el protocolo PRISMA 2020. Dicho documento, establece los criterios a tener en cuenta para asegurar la calidad, transparencia, confiabilidad y rigurosidad de las revisiones sistemáticas de la literatura, proporcionando pautas que se espera, se tengan en cuenta en la estructuración y presentación del informe de revisión, específicamente en cuanto al título de la investigación, el resumen, la introducción, los métodos (donde se detallan los criterios de elegibilidad, las fuentes de información, la estrategia de búsqueda, la selección de estudios, la extracción de datos y las técnicas de síntesis de datos), los resultados, la discusión y por último la información adicional (Page, et al., 2020).

Para el desarrollo de una revisión sistemática de la literatura, Machi & McEvoy (2012) proponen seis etapas, que han sido seguidas para el desarrollo de la investigación, las cuales abarcan desde a) la selección del tema a investigar, de manera específica y delimitada, b) la búsqueda de la literatura, lo cual implica la selección de las fuentes a estudiar, c) el desarrollo del argumento, donde se organizan y estructuran los hallazgos; d) encuesta de la literatura, que permite organizar la evidencia en función de las categorías de estudio para su análisis, e)

crítica de la literatura, donde se interpreta la evidencia encontrada, y f) redacción de la revisión para comunicar los resultados y conclusiones.

2.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En los últimos años, la inclusión ha adquirido una importancia destacada en la agenda educativa. Según el Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 (ODS 4) establecido para el año 2030, se ha vuelto cada vez más urgente asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s.f.). Esto exige que las escuelas sean capaces de adaptarse a la creciente diversidad de sus estudiantes y de asegurar su plena integración y participación en el entorno escolar (Martín G. et al., 2017; UNESCO, 2017; Hernández y Samada, 2021). En este marco, los líderes educativos, especialmente los directivos, desempeñan un papel fundamental al movilizar a la comunidad educativa hacia el cumplimiento de los objetivos de inclusión (Murillo y Duk, 2023; León et al., 2018).

Esto incluye acciones como la promoción de valores, el impulso de una cultura inclusiva y la implementación de medidas contra cualquier forma de exclusión, lo que se traduce en la práctica de un liderazgo educativo orientado a la inclusión (OEI, 2019; UNESCO, 2020).

El liderazgo educativo para la inclusión ha adquirido mayor relevancia debido a su énfasis en eliminar prácticas de exclusión en las escuelas, gestionar la diversidad y promover una visión compartida de inclusión (Ryan, 2016; Valdés, 2018). Este enfoque se compromete a garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje mediante la implementación de estrategias que favorezcan procesos pedagógicos equitativos (García, 2017; Miras y Longas, 2020). Además, fomenta la participación de los actores educativos en la toma de decisiones y promueve la construcción de relaciones abiertas y colaborativas (Navarro, 2017; Valdés, 2022). Estas características convierten este enfoque en una forma de liderar ideal para avanzar en el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa en las escuelas (OEI, 2019; Murillo y Duk, 2023).

Esta manera de liderar las escuelas está siendo objeto de un creciente interés, particularmente en lo que respecta a los estilos y prácticas implementados por los directivos a fin de fomentar la inclusión en el ámbito escolar. Según la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2019), es fundamental que los directivos desarrollen habilidades, capacidades y prácticas basadas en modelos de liderazgo que contribuyan al desarrollo de escuelas más inclusivas. En línea con esta perspectiva, autores como Navarro (2017), Valdés (2022) y Murillo y Duk (2023) destacan que ciertos estilos de liderazgo directivo son claves para avanzar hacia el cumplimiento del ODS 4. Asimismo, las buenas prácticas lideradas por los educadores son esenciales para concretar iniciativas inclusivas y generar un impacto positivo en el contexto escolar (Ainscow y Miles, 2008; UNESCO, 2020; Améstica, 2023).

Dado el papel fundamental que desempeñan los líderes en el logro de la inclusión educativa, es imprescindible profundizar en los estilos y prácticas que implementan, teniendo en cuenta el contexto específico en el que se desarrollan, lo cual permita conocer el impacto que el liderazgo directivo ha logrado en términos de inclusión en las escuelas (Ainscow et al., 2013; León et al., 2018; Valdés, 2022).

Según la OEI (2019), esto es esencial debido a que existen dificultades para identificar y divulgar las prácticas que los líderes educativos emplean para promover la inclusión en las escuelas, lo que dificulta la comprensión, difusión, implementación y adaptación de estas prácticas en diversos entornos educativos. Sumado a esto, aún la información sobre esta temática es difusa y dispersa, lo que genera la necesidad de realizar investigaciones que aporten mayor claridad y contribuyan a enriquecer este campo de estudio (Valdés, 2020).

En este sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo aporta el liderazgo directivo a la inclusión educativa en la escuela, a partir de la revisión sistemática de la literatura de estudios empíricos publicados en los últimos 10 años?

En la literatura reciente se pueden encontrar trabajos de revisión bibliográfica de estudios empíricos sobre liderazgo directivo en escuelas inclusivas, como los trabajos de Gómez (2016), Navarro (2017), DeMatthews et al. (2020) y Valdés

(2022), que logran identificar entre otros aspectos, los conceptos, características y las prácticas generales de liderazgo directivo en escuelas donde se promueve la inclusión y algunos estilos que la favorecen como el distribuido, para la justicia social y el inclusivo. No obstante, estas investigaciones hacen escaso énfasis en cómo se implementan dichas prácticas, los contextos de las escuelas analizadas y el impacto que estas acciones generan en el entorno escolar.

En respuesta, la presente investigación explora en detalle los diferentes estilos de liderazgo que contribuyen a promover la inclusión educativa. Asimismo, ofrece una mayor contextualización en lo referente a las buenas prácticas de liderazgo directivo y de los estilos de liderazgo que favorecen la inclusión educativa. Además, analiza el impacto que estas prácticas han tenido en el entorno escolar, lo que permite comprender con mayor profundidad el aporte del liderazgo directivo a la inclusión.

Con base a lo expuesto, resulta importante indagar acerca del liderazgo para la inclusión de los directivos para facilitar su entendimiento y adaptación, y así aportar a dar respuesta a los desafíos que hoy enfrenta la labor directiva. Asimismo, la presente investigación representa una valiosa contribución para la comunidad científica, debido a los aportes que enriquecerán dicho campo de estudio; además de constituir un referente y guía para los gestores que están en proceso de desarrollar o potenciar escuelas más inclusivas.

2.4. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Analizar los aportes del liderazgo directivo para la inclusión en la escuela, a partir de la revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre los años 2014 y 2024.

Objetivos Específicos

1. Determinar los estilos de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa en la escuela.
2. Analizar las buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión en la escuela.

2.5. CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para los fines de la presente investigación, los estilos de liderazgo directivo se refieren a la forma en cómo proceden los directivos en su rol de líderes educativos dentro de las escuelas, a fin de direccionarlas y/o mantenerlas hacia la inclusión educativa. Es decir, configuran las formas de influenciar en los actores educativos y en los equipos de trabajo y las maneras que encuentran para guiar los procesos educativos en torno a los objetivos y metas inclusivas trazadas (Gómez-Hurtado, 2016; Uzurriaga et al., 2020; Montañez et al., 2022).

En cuanto a las buenas prácticas de liderazgo directivo, pueden definirse como intervenciones o experiencias que producen un impacto positivo en favor de la inclusión educativa y que generan nuevos conocimientos en un entorno escolar determinado (Mondragón y Moreno, 2020). Se trata entonces de acciones compartidas y contextualizadas que se basan en un trabajo colaborativo entre los actores educativos, que persiguen intereses comunes y que resultan beneficiosas para la mejora de la escuela inclusiva, por tanto, son susceptibles a ser enseñadas, aprendidas y adaptadas (Spillane y Ortiz, 2016; Valdés y Gómez, 2019).

Considerando los objetivos de la investigación y la información consultada en la revisión de la literatura sobre la temática y el desarrollo del marco conceptual, se determinaron dos categorías: Estilos de liderazgo directivo para la inclusión educativa y Buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa. A su vez, de las categorías planteadas se desprenden subcategorías como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías de estudio

Categorías	Subcategorías
Estilos de liderazgo directivo para la inclusión educativa	Distribuido
	Transformacional
	Inclusivo

	Para la Justicia Social
	Pedagógico
	Subcategorías emergentes
Buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa	Políticas inclusivas
	Cultura inclusiva
	Pedagogía inclusiva

Elaboración propia

2.6. BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE FUENTES

La investigación parte del planteamiento del problema y de la pregunta de investigación, que busca conocer los aportes del liderazgo directivo para la inclusión educativa, a partir de la revisión sistemática de la literatura de artículos empíricos publicados en los últimos 10 años. De esta manera, la búsqueda se enfoca en artículos empíricos relacionados al tema de liderazgo directivo para la inclusión educativa, que incluye tanto al liderazgo de los directores de escuela como el de los equipos directivos.

El proceso de búsqueda de las fuentes partió de la definición de los criterios de inclusión y exclusión, los cuales ayudaron a delimitar y optimizar la búsqueda de los artículos. Asimismo, se establecieron los descriptores o palabras claves a utilizar; posteriormente se procedió a la selección de bases de datos, para luego ejecutar la búsqueda en cada una de ellas. A continuación, se detalla el procedimiento a seguir para la búsqueda y selección de fuentes.

2.6.1 Bases de datos para la investigación

Una vez definidos los criterios de inclusión y de exclusión, se procedió a realizar una exploración de las bases de datos a fin de determinar las más pertinentes para el desarrollo de la investigación. Tal fue el caso de Scielo y Scopus, las cuales arrojaron resultados de búsqueda satisfactorias para los fines de la investigación. Asimismo, se utilizaron diferentes prototipos de búsqueda para cada base de datos, como se muestra en 1. Matriz de resultados de búsqueda y selección

de fuentes. Considerando el perfil de cada base de datos, se aplicaron diferentes filtros, que permitieron acotar los resultados de búsqueda.

2.6.2. Búsqueda de los artículos de investigación de estudios empíricos

Para realizar una búsqueda pertinente de los estudios a analizar, se establecieron los criterios de inclusión y de exclusión detallados en la Tabla 2. Como se observa en la Tabla 2, no se contemplan artículos desarrollados en escuelas de educación especial, toda vez que, como se menciona en el marco conceptual, la presente investigación se alinea con un enfoque de educación para todos, el cual contempla un modelo de inclusión integral, en el que los estudiantes con diversas características sean educados en una misma escuela, bajo un sistema común, en el cual la diversidad se reconoce como un elemento enriquecedor e inherente a la realidad social. Por tanto, un enfoque de educación especial como el descrito en el marco conceptual, no sería del todo compatible con los fines de la presente investigación.

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipo de estudio	Estudios empíricos	Estudios teóricos
Tipo de fuente académica	Artículos académicos de revistas indexadas.	Reseñas, ensayos, revisiones de la literatura, monografías, actas, tesis.
Temporalidad de las fuentes	2014 – 2024	Antes del 2014
Idiomas	Español o inglés	Otros idiomas
Referencias geográficas	Cualquier ámbito o país	---
Nivel educativo	Educación básica regular	Educación inicial, Educación superior, Educación especial.
Bases de datos	Scopus, Scielo	Otras
Accesibilidad	Acceso al texto completo	Acceso restringido
Especificidad del tema	Estudios sobre liderazgo de los directivos y/o del director en referencia a la inclusión educativa	Estudios que consideren el liderazgo de otros actores educativos.

Elaboración propia

Posteriormente, se definieron una serie de palabras clave o keywords que fueron utilizados en los prototipos o buscadores boléanos que se detallan a continuación: liderazgo inclusión, inclusive AND leadership AND practices AND + AND school AND principals, inclusive leadership practices, liderazgo inclusivo, liderazgo para la inclusión.

2.6.3. Selección de los artículos de estudio

La etapa de selección de los artículos se basó en el diagrama de flujo propuesto en el protocolo PRISMA 2020 que se muestra en la figura 1, el cual detalla los resultados en las diferentes etapas del proceso. Asimismo, se utilizó la matriz de resultados de búsqueda y selección de fuentes (Anexo 1) para el registro detallado de la información.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos basado en PRISMA 2020.

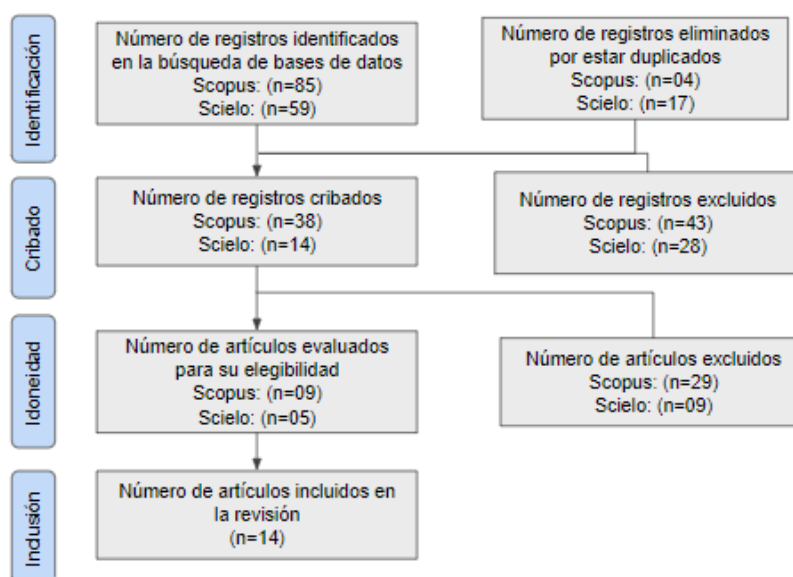


Figura adaptada de PRISMA, 2020.

En la primera etapa de identificación, se procedió a realizar la búsqueda de los artículos en las bases de datos Scielo y Scopus usando los prototipos de

búsqueda y teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión al realizar los filtros pertinentes. Así se obtuvo un total de 144 registros. Luego, se procedió a descargar las búsquedas en formato Excel, para facilitar la eliminación de registros duplicados (21 registros); dichos registros fueron identificados y eliminados, priorizando la base de datos en la que fueron identificados primero, según el orden de búsqueda establecido (Scielo, luego Scopus) para finalmente obtener un total de 123 registros identificados.

Posteriormente, en la etapa de cribado, se pasó a la revisión del título y palabras clave de cada uno de los registros, en la cual se excluyeron los artículos que no cumplieron con los criterios de inclusión; los cuales en su mayoría eran artículos que trataban de temáticas distintas a las de la investigación. De esta manera se obtuvo un total de 52 artículos que pasaron a la etapa de idoneidad, donde se procedió a realizar primero, una lectura del resumen de cada artículo, excluyendo aquellos artículos que hacían referencia a otro nivel educativo, que trataban de otras variables relacionadas al liderazgo del director y que no contaban con acceso al texto completo, entre otros criterios; dando como resultado 17 artículos preseleccionados.

Dichos artículos fueron leídos con la herramienta Chat GPT PDF, la cual permitió extraer información relevante y puntual sobre los artículos para finalmente determinar que, tres de ellos no eran óptimos para el estudio. Tal fue el caso de un artículo que concluye que las prácticas encontradas no contribuyen a la inclusión en la escuela y que por tanto no se alinean a los modelos de liderazgo para la inclusión. El segundo caso, trató de las buenas prácticas de liderazgo de otros actores educativos diferentes a los directivos de escuela. Y el tercero no cumplía con el criterio de educación básica regular, al tratarse de una escuela de educación especial.

Finalmente, a la etapa de inclusión, pasaron un total de 14 artículos detallados en la Tabla 3. A cada artículo se le asignó un código para facilitar su ubicación a lo largo del desarrollo de la investigación. Cabe resaltar que el artículo con código A1 fue identificado en ambas bases de datos y fue asignado a la primera en la que fue identificado, en este caso a Scielo.

Tabla 3. Listado de artículos seleccionados.

Código Artículo	Título	Autor (es)
A01	Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos	Valdés, René
A02	Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva	Valdés, René
A03	Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos	Sotomayor Soloaga et al.
A04	Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis escuelas norteamericanas que han Implementado Prácticas Inclusivas	Francis, Grace. L et al.
A05	Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos	Rodríguez Uribe, César Lorenzo et al.
A06	Headteachers and Inclusion: Setting the Tone for an Inclusive School	Neves C. et al.
A07	Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs	Sider S. et al.
A08	Promoting equity and inclusivity: Exploring equitable leadership practices in diverse Nepali schools	Dhakal S.
A09	Leadership practices of noveles principals for educational inclusion	Guerrero M.V.L. et al.
A010	Inclusionary Leadership-Perspectives, Experiences and Perceptions of Principals Leading Autism Classes in Irish Primary Schools	Dennehy L. et al.
A011	Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto	Romero C.
A012	Revisiting Leadership in Schools: Investigating the Adoption of the Dubai Inclusive Education Policy Framework	Massouti A. et al.
A013	Leadership for inclusive online learning in public primary schools during COVID-19: A multiple case study in Hong Kong	Lee T.T.-L.
A014	Liderazgo inclusivo como elemento clave del desarrollo educativo	Rojas León C.R. et al.

2.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

La técnica de análisis documental fue apropiada para llevar a cabo el presente estudio, ya que permitió obtener, clasificar y analizar información actual acerca del tema de investigación, a través de fuentes que en este caso fueron estudios empíricos sobre el liderazgo directivo para la inclusión educativa. Esta técnica se define como un grupo de operaciones utilizadas en una serie de documentos o fuentes previamente seleccionados a fin de estudiarlos de manera sistemática tomando en cuenta sus elementos objetivos (Martínez et al., 2023; Sime, 2021).

Para el estudio de las fuentes seleccionadas, la presente investigación se apoyó en el uso de instrumentos de recojo de información que facilitaron la selección de evidencias e información clave para el desarrollo del estudio y su posterior análisis, convirtiéndose en unidades de análisis (Gutiérrez, 2015).

De esta manera se han diseñado cuatro matrices: 1. Matriz de resultados de búsqueda y selección de fuentes (Anexo 2), 2. Matriz de identificación de los artículos (Anexo 3). Asimismo, por cada categoría de estudio se cuenta con instrumentos denominados: 3. Matriz de estilos de liderazgo directivo (Anexo 4), y 4. Matriz de buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa (Anexo 5). Estas matrices pasaron por un proceso de validación, que empezó desde su diseño en función de las categorías de estudio, la realización de una prueba piloto y la aplicación de ajustes pertinentes, para luego ser presentados y revisados por el asesor, quien planteó recomendaciones y aportes que conllevaron a la mejora de los instrumentos. Posteriormente, las matrices pasaron por un proceso de juicio de experto, donde un profesional en gestión educativa con experiencia profesional en liderazgo educativo evaluó la coherencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems de las matrices para finalmente ser validadas y aprobadas.

La primera matriz se denomina “1. Matriz de resultados de búsqueda y selección de fuentes”, la cual detalla las fechas de consulta de cada base de datos, los prototipos de búsqueda utilizados, las especificaciones de la búsqueda, así como la cantidad de artículos arrojados en cada ejercicio de búsqueda. Asimismo,

la matriz muestra la cantidad total de artículos por cada base de datos en cada una de las etapas de la selección mencionadas en el apartado 2.6.3. Selección de los artículos de estudio.

La segunda matriz llamada “2. Matriz de identificación de los artículos”, posibilitó el registro de los datos de los catorce artículos seleccionados como, por ejemplo, código, título, autor(es), idioma, año de publicación, base de datos, país de procedencia, nivel educativo, así como la metodología, métodos, objetivos, descriptores utilizados. De igual manera, se incluyó una columna que contiene el enlace del Chat GPT PDF empleado en la lectura de cada uno de los catorce artículos.

La tercera matriz denominada “3. Matriz de estilos de liderazgo directivo para la inclusión educativa”, permitió la identificación de los estilos de liderazgo directivo detectado en cada una de las investigaciones, los cuales se clasificaron previamente en: distribuido, transformacional, inclusivo, para la justicia social y aquellos estilos que emerjan en el análisis de la información.

La cuarta matriz correspondiente a la “4. Matriz de buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa”, permitió consignar la información referente al contexto de las escuelas analizadas (población estudiantil). Asimismo, por cada artículo, se detalla los estilos de liderazgo detectados, así como las buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa encontradas en función de las subcategorías de cultura inclusiva, política y pedagogía inclusiva. Por último, se detalla el impacto de cada buena práctica en el ámbito escolar.

Para el uso de las matrices 1. Matriz de resultados de búsqueda y selección de fuentes, y 2. Matriz de identificación de los artículos, la investigación se apoyó en el uso de herramientas tecnológicas como el Chat GPT PDF para la lectura y extracción de datos de los artículos seleccionados. Asimismo, se empleó el software Atlas TI versión Web para el uso de las matrices 3 y 4 referentes al análisis de las dos categorías de estudio.

En el caso del Chat GPT PDF, se desarrolló un instrumento propio de guía de preguntas (Anexo 6), las cuales se elaboraron en función de las categorías y de las matrices. Dicho instrumento fue revisado y validado durante las horas de asesoría. Las preguntas fueron formuladas de tal forma que, el programa extraiga

información explícita de los artículos seleccionados. En algunos casos, se hicieron repreguntas o preguntas de confirmación, para aclarar algunos puntos, usando un modelo similar al de una entrevista semiestructurada.

El uso de esta herramienta de inteligencia artificial contribuyó a la sistematización de información clave de los artículos, lo cual ayudó a optimizar los tiempos de búsqueda de información relevante y a un proceso de selección óptimo, al proveer un panorama general acerca de los artículos que contribuyó a determinar su elegibilidad.

La utilización del programa se limitó a la etapa de selección de los artículos y a la extracción de datos puntuales, principalmente para la matriz de identificación de los artículos y para la información del contexto de las escuelas. En este sentido, se evitó el empleo de la herramienta de Chat GPT PDF para extraer datos sobre los estilos de liderazgo y buenas prácticas de liderazgo directivo, debido a su tendencia a analizar y a formular conclusiones basada en información de otras fuentes empleando su naturaleza de inteligencia artificial.

2.8. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Durante la etapa de análisis de la información, se llevó a cabo una identificación de citas textuales relacionadas a las categorías y subcategorías de estudio en los catorce artículos seleccionados para luego ser consignadas en las matrices de análisis de información de cada una de las categorías de estudio.

Posteriormente, se realizó una codificación abierta de las citas textuales donde se identificaron, categorizaron y etiquetaron unidades y patrones emergentes en cada uno de los artículos relacionados a los estilos de liderazgo directivo y las buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa; estos códigos abiertos permitieron sintetizar la información. Una vez organizada la información, mediante el uso del software Atlas ti versión Web, se procedió a crear un libro de códigos por cada categoría de estudio, lo cual resultó en una lista de 29 códigos con un total de 384 citas relacionadas a dichos códigos.

De esta manera, se procedió a organizar sistemáticamente la información, estableciendo relaciones entre los códigos identificados y conformando nuevas categorías de códigos. Posteriormente se procedió a realizar una descripción y

argumentación mediante la triangulación de los hallazgos, estableciendo una relación entre estos y los fundamentos conceptuales sobre la temática de estudio, incorporando a su vez la reflexión del investigador. Asimismo, se establecieron relaciones entre las dos categorías de estudio con apoyo del software Atlas Ti Web, específicamente mediante la distribución de códigos de citas de las buenas prácticas de liderazgo directivo recurrentes en los artículos, de esta manera se identificaron buenas prácticas en común entre los estilos de liderazgo directivo empleados.

2.9. PRINCIPIOS ÉTICOS Y CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación ha sido respetuosa de las normas, principios y orientaciones establecidos por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, principalmente el principio de integridad científica de la investigación y de responsabilidad, los cuales implican un trabajo honesto y veraz al momento de obtener, usar y conservar los datos obtenidos en la investigación. Para ello, la investigación se apoya en métodos y técnicas rigurosas que garantizan el rigor del estudio. Asimismo, durante todo el proceso investigativo se ha respetado la propiedad intelectual, haciendo el correcto uso de citas y referencias bibliográficas con base en la Norma APA 7.

Asimismo, la investigación se desarrollará bajo los criterios de calidad para investigaciones cualitativas expuestos por Diaz (2018), tales como: a) reflexividad donde el investigador plantea su posición frente a la temática abordada, así como a los hallazgos; b) credibilidad, que garantiza el recojo de datos confiables, la triangulación de las fuentes y la validación de los instrumentos de recojo de información por parte de expertos. Asimismo, la investigación trabaja bajo los criterios de c) transferibilidad al abordar los diferentes contextos y las dificultades encontradas en los artículos estudiados; d) dependencia mediante la revisión del asesor de tesis durante el desarrollo de la investigación y e) confirmación al presentar evidencias en los resultados mediante el uso de citas textuales, tablas de datos, gráficos y el uso de matrices.

Sumado a lo anterior, la investigación siguió los principios del protocolo PRISMA 2020, que dan respaldo a la calidad y rigurosidad de la revisión sistemática de la literatura llevada a cabo.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el capítulo anterior se abordaron las etapas de selección del tema de investigación, búsqueda de literatura y la elección de los artículos de estudio, lo que resultó en la selección de catorce artículos empíricos que abordan el tema de liderazgo directivo para la inclusión educativa.

En el presente capítulo, se presentan los resultados obtenidos tras la sistematización de los datos recopilados mediante matrices de recolección de información que permitieron identificar y organizar la información relevante según las categorías de estudio. Finalmente, se realiza un análisis e interpretación de los principales hallazgos, para lo cual la investigación se apoya en los fundamentos conceptuales desarrollados en el marco conceptual.

3.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Mediante el uso de la matriz de identificación de los artículos se pudo analizar los datos de los catorce artículos seleccionados teniendo en cuenta los criterios de inclusión establecidos. De esta manera, se confirma que los catorce artículos abordan el tema del liderazgo de los directivos para la inclusión educativa en escuelas de educación básica regular y fueron publicados dentro del periodo comprendido entre los años 2014 y 2024.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con las características principales de los artículos analizados, tales como el país y año de publicación, el idioma, la base de datos de origen y la metodología empleada en el desarrollo de los estudios empíricos revisados. Asimismo, se incluye información relevante sobre los descriptores y autores utilizados en los artículos, así como datos relacionados al contexto de las escuelas analizadas en dichos estudios.

Tabla 4. Artículos seleccionados por año y país

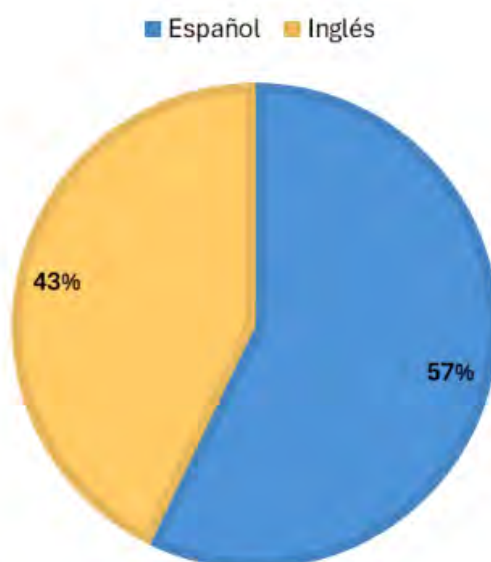
País	Año de publicación							Total por País
	2016	2019	2020	2021	2022	2023	2024	
Argentina				1				1
Canadá				1				1
Chile		1	2			1		4
Emiratos Árabes Unidos						1		1
Estados Unidos	1							1
Hong Kong					1			1
Irlanda							1	1
México			1					1
Nepal							1	1
Perú y Canadá						1		1
Portugal						1		1
Total por año	1	1	3	2	1	4	2	14

Nota: En la tabla 4 se expone la cantidad de artículos seleccionados por año y por país. El artículo con código A14 fue realizado en dos países, Perú y Canadá.
Elaboración propia

Como se observa en la tabla 4, en los artículos seleccionados, no se encontraron artículos publicados en los años 2014, 2015, 2017 y 2018. Asimismo, el año con mayor cantidad de publicaciones es el 2023 con un total de cuatro artículos, seguido por el año 2020 con tres artículos.

Por otro lado, dentro del conjunto de artículos seleccionados, Chile es el país con más artículos sobre el tema, con un total de cuatro artículos publicados: uno en el 2019, dos en el 2020 y uno en el 2023. De igual manera, se observa que cerca de la mitad de los artículos seleccionados pertenecen a países ubicados en América (Argentina, Canadá, Perú, Chile, Estados Unidos y México); el resto corresponde en menor proporción a Asia (Emiratos Árabes Unidos, Hong Kong y Nepal) y Europa (Irlanda, Portugal).

Figura 2. Idioma de publicación de los artículos



Elaboración propia

En la figura 2, se observa que un poco más de la mitad de los artículos seleccionados están publicados en español (8 de 14). Esto considerando que la mayoría de los autores son de habla hispana. Por otro lado, cerca del 43% de los artículos están publicados en inglés.

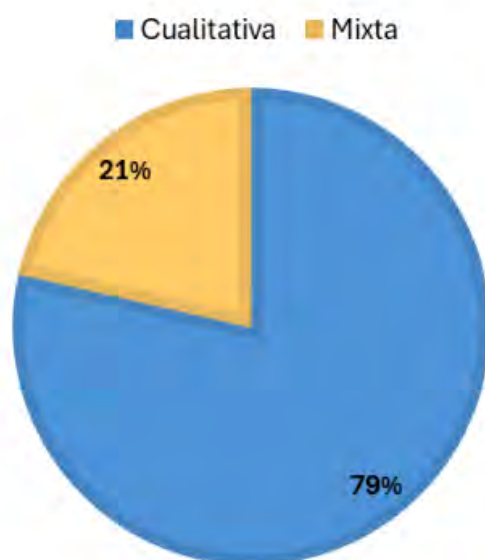
Para la búsqueda de artículos se emplearon las bases de datos Scielo y Scopus. La mayoría de los artículos fueron encontrados en la base de datos Scopus (9 de 14) y el resto en la base de datos Scielo (5 de 14). Cabe resaltar que el total de los cinco artículos encontrados en Scielo y tres de los nueve artículos encontrados en Scopus son en español.

Teniendo como referencia el idioma y el país de publicación de los artículos, se puede inferir que el liderazgo directivo para la inclusión educativa es un tema de creciente interés en países de habla hispana, tal es el caso de Chile que, de acuerdo con los resultados, tiene la mayor cantidad de artículos publicados.

De acuerdo con Valdés (2018), este país cuenta con una importante trayectoria en materia de políticas educativas sobre el liderazgo escolar, que lo ha llevado a consolidar un marco para la buena dirección y liderazgo escolar, que en cierta forma vincula sus objetivos al desarrollo de una cultura inclusiva en las escuelas chilenas. Además, según explican Quiroga y Aravena (2018) y Améstica

(2023), las investigaciones sobre el tema han presentado un notable aumento en dicho país, posicionándose como un referente en investigación para la región.

Figura 3. Metodología empleada en los artículos



Elaboración propia

La figura 3 muestra que, la metodología empleada en la mayoría de los artículos es la cualitativa, tratándose principalmente de estudios de caso que aplicaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad (A03, A05, A08, A09, A10, A11) y grupos focales (A04) como técnicas para recabar información. Asimismo, se identificaron enfoques como el fenomenológico (A06, A12) y el etnográfico (A01, A02) en los cuales se emplearon técnicas como la observación, entrevistas, grupos focales y revisión documental.

Por otro lado, en un 21,4% de los artículos se utilizó la metodología mixta, haciendo uso de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos focales para la recolección de información (A07, A13, A14).

De esta manera, los resultados sugieren el empleo de la metodología cualitativa en el estudio del liderazgo directivo para la inclusión educativa, utilizando un paradigma descriptivo e interpretativo para aproximarse mejor al tema, explorar las características y prácticas de los directivos desde las distintas perspectivas y significados que se le otorgan en cada contexto estudiado (Morgan, 2022).

En cuanto a las palabras claves o descriptores empleados en los artículos seleccionados, se pudo constatar que están alineadas al tema de investigación, siendo las más utilizadas liderazgo/leadership, inclusión, liderazgo escolar, liderazgo educativo, director/ principals y dirección escolar. Asimismo, al revisar los autores más citados en los artículos, se identificaron autores claves en el tema como Leithwood, Booth, Ainscow, Ryan J, Spillane J., Murillo J., y Gómez-Hurtado.

De este modo, utilizando la plataforma web Infogram.com, se emplearon nubes de palabras como herramienta de representación visual que facilitan el análisis de los términos más frecuentes utilizados en los catorce artículos en referencia a los descriptores y autores más consultados.

Figura 4. Autores y palabras claves más empleados en los artículos



Fuente: Infogram.com

En la figura 4, se puede observar una alineación entre ambas nubes de palabras, donde se muestra la correspondencia entre los autores principales y los descriptores más utilizados. Tal es el caso de Leithwood, K., quien es un referente sobre el tema de liderazgo escolar, y Booth & Ainscow quienes han realizado grandes aportes en el tema de inclusión educativa. Asimismo, en los artículos se destaca el autor Ryan J, quien ha contribuido al desarrollo del tema del liderazgo inclusivo.

Los estudios empíricos seleccionados se desarrollaron en escuelas de educación básica regular, la cual comprende los niveles de primaria y secundaria, tratándose de escuelas públicas y privadas ubicadas en su mayoría en zonas urbanas. Asimismo, se pudo identificar que dentro de la población estudiantil que acude a estas escuelas se encuentran entre otros, los siguientes grupos: El primer

grupo abarca estudiantes que viven en contextos de alta vulnerabilidad (A01, A02, A05, A06, A08, A11, A13), dentro de este grupo se incluyen, de acuerdo con los artículos, a estudiantes de bajos recursos económicos, migrantes, pueblos originarios o con diversidad lingüística y cultural. El segundo grupo, abarca estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad (A03, A04, A07, A09, A10, A12, A14).

Cabe resaltar que los estudios correspondientes a los artículos A04 y A14 se realizaron en escuelas que atienden a población estudiantil diversa, es decir tanto a estudiantes sin discapacidades o necesidades educativas especiales como con ellas; por tanto, al abarcar a esta última población fueron incluidos en el segundo grupo poblacional.

Ideas fuerza sobre la caracterización de los artículos.

Las características de los artículos previamente descritas reflejan el estado actual de la investigación sobre el tema objeto de estudio. Los resultados obtenidos evidencian que, debido a la importancia de esta temática, existe un interés sostenido en el ámbito educativo por desarrollar estudios empíricos que analicen la labor de los directivos escolares en favor de la inclusión educativa. Este interés se ha mantenido particularmente activo en los últimos años, con una notable producción científica en países de habla hispana.

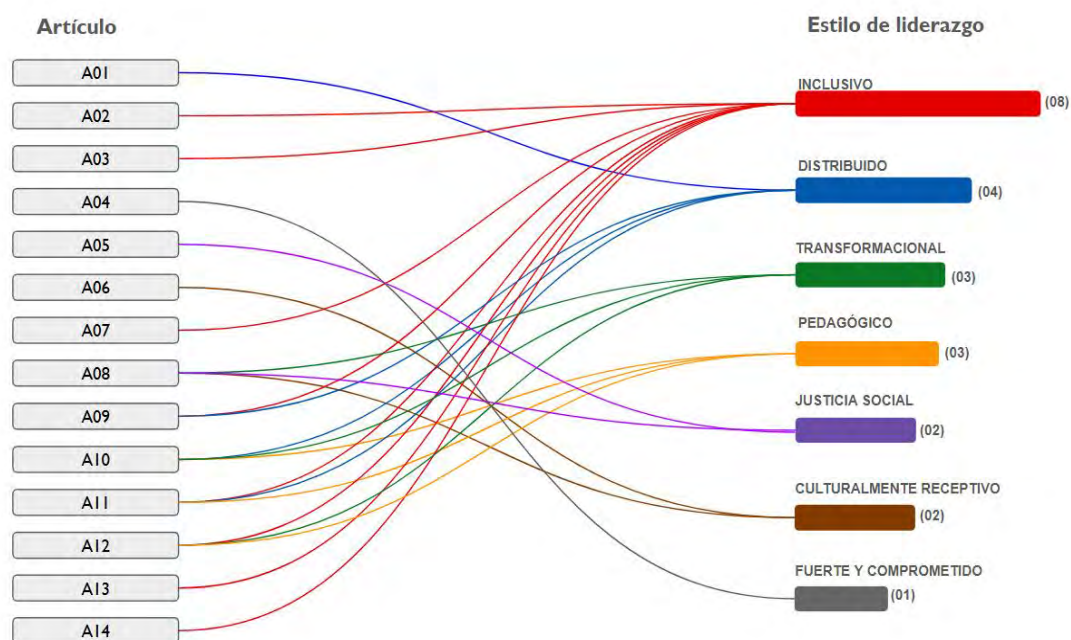
Por otro lado, los estudios analizados abordan el tema desde un enfoque cualitativo, lo que permite describir e interpretar el quehacer de los directivos en función de las diversas realidades que configuran las escuelas. En este sentido, los directivos escolares estudiados desempeñan sus funciones en escuelas inmersas en diferentes contextos y con una población estudiantil diversa, diferenciándose principalmente entre aquellas que cuentan con estudiantes en situación de vulnerabilidad y las que tienen estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades.

3.2. ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO QUE CONTRIBUYEN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Las características de los contextos escolares expuestas previamente contribuyen a una mejor comprensión de la labor directiva orientada al desarrollo de escuelas más inclusivas. Esta labor se puede analizar desde los estilos de liderazgo empleados por los directivos de organizaciones educativas, estos estilos hacen referencia al patrón de conductas, acciones y valores que los líderes educativos emplean en determinadas circunstancias para guiar a la comunidad educativa hacia los objetivos institucionales (Gómez- Hurtado, 2016; Montañez et al., 2022). En este sentido, se entienden los estilos de liderazgo como elementos variables que se integran a los procesos de liderazgo directivo.

La revisión de los artículos permitió identificar siete estilos distintos de liderazgo directivo utilizados para promover la inclusión en las escuelas que se muestran en la figura 5: a) inclusivo, b) transformacional, c) distribuido, d) para la justicia social, e) pedagógico, f) culturalmente receptivo y g) fuerte- comprometido, siendo los dos últimos estilos que emergieron durante la revisión de los artículos.

Figura 5. Estilos de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa



Nota: la figura 5 muestra la correspondencia entre cada artículo y los estilos de liderazgo directivo identificados. A su vez, entre paréntesis se muestra en orden descendente la cantidad total de artículos que abordan cada estilo de liderazgo.

Elaboración propia

En la figura 5, se puede identificar que el estilo de liderazgo inclusivo es detectado en ocho de los artículos estudiados (A02, A03, A07, A09, A11, A12, A13, A14), siendo el más empleado por los directivos de escuela en las investigaciones revisadas; seguido por el liderazgo distribuido, que fue detectado en cuatro artículos (A01, A09, A10, A11). Asimismo, se detectó la presencia de estilos como el estilo transformacional (A08, A10, A12) y pedagógico (A10, A11, A12) en tres artículos cada uno.

Además, el liderazgo para la justicia social ha sido encontrado en dos de los artículos revisados (A05, A08), al igual que el culturalmente receptivo (A06, A08). Por último, el estilo de liderazgo fuerte y comprometido se identificó en el artículo A04.

De la figura 5 se puede deducir la adopción de una variedad de estilos de liderazgo directivo para promover la inclusión en las escuelas, lo que confirma que no existe un estilo único o ideal que conlleve a tal objetivo (Guerrero et al., 2019), pues el liderazgo educativo es contingente y se adapta a los contextos educativos específicos (Leithwood, 2009), por lo tanto, es posible encontrar un estilo de liderazgo distinto conforme cambie el escenario educativo.

Asimismo, se puede apreciar la presencia de más de un estilo de liderazgo en cinco de los artículos revisados (A08, A09, A10, A11, A12), lo cual refleja una confluencia de estilos de liderazgo en la labor de los directores que trabajan por la inclusión educativa en sus escuelas. Lo anterior, concuerda con Dennehy et al (2024) (A10), quienes plantean que cada vez está cobrando más fuerza la idea de combinar estilos de liderazgo directivo en función del contexto de la escuela a fin de mejorar la implementación de la inclusión educativa. De esta manera, se ve reflejada la flexibilidad y capacidad de adaptación de los líderes para tomar las cualidades de cada estilo que mejor beneficien su labor inclusiva (Murillo et al., 2010; Valdés, 2022).

En la Tabla 5 se muestran algunas citas textuales de los artículos que evidencian la presencia de los estilos de liderazgo mencionados previamente en la labor de los directivos de escuela. Luego se procede con la interpretación y análisis de estos estilos, relacionando los fundamentos conceptuales sobre la temática estudiada con los hallazgos encontrados.

Tabla 5. Estilos de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa

N°	Estilo de liderazgo directivo	Cita textual
1	Inclusivo	<p>“Los hallazgos evidencian la identificación de los conceptos de participación y toma de decisiones colectiva como elementos centrales del liderazgo inclusivo, enfatizando en la centralidad de los valores inclusivos en la instauración de culturas inclusivas” (Sotomayor et al., 2020, p.05) (A03).</p> <p>“Los resultados indican que las prácticas de liderazgo inclusivo se sitúan en cuatro dimensiones: rediseño de la organización con foco en lo inclusivo, desarrollo profesional inclusivo, atención a los aprendizajes diversos e instalación de una cultura inclusiva” (Guerrero et al., 2019, p. 291) (A09).</p>
2	Distribuido	<p>“One of the key ideas emerging from interviews with principals is the idea of a shared or distributed leadership practice model as being preferable when leading and managing the autism classes” [Una de las ideas clave que se desprende de las entrevistas con los directores es la idea de un modelo de práctica de liderazgo compartido o distribuido como preferible a la hora de dirigir y gestionar la inclusión] (Dennehy L. et al., 2024, p.08) (A10).</p> <p>“En las escuelas de la muestra se presenta un formato distribuido de liderazgo y se reconocen liderazgos intermedios sólidos” (Romero, 2021, p.83) (A11).</p>
3	Transformacional	<p>“The transformative leadership strategies adopted by principals emerged as strategies of change. The leaders strategically shifted from non-equitable to egalitarian practices, emphasising equal treatment, culturally responsive activities, and empowerment initiatives” [Las estrategias de liderazgo transformacional adoptadas por los directores surgieron como estrategias de cambio. Los líderes pasaron estratégicamente de prácticas no equitativas e igualitarias, enfatizando en el trato igualitario, actividades culturalmente sensibles e iniciativas de empoderamiento] (Dhakal, 2024, p. 295) (A08).</p>
4	Pedagógico o instruccional	<p>“Los aspectos pedagógicos son el foco de atención y existe un fuerte sentido de responsabilidad por los resultados por parte de los líderes escolares estudiados. Su liderazgo pedagógico y proactivo contrasta con estudios en el país” (Romero, 2021, p. 87) (A11).</p>
5	Para la justicia social	<p>“Se observó un liderazgo tendiente a reducir las asimetrías y a construir una cultura donde se viven los valores de inclusión, equidad y justicia social” (Rodríguez et al., 2020, p. 19) (A05).</p>
6	Culturalmente receptivo	<p>“This paper offers alternative perspectives that frame leadership for inclusive education in terms of broader concepts, such as the “culturally responsible leader”, that seeks to develop more integrative views that bring the ideas of culture and context closer to the ideas of leadership and inclusion” (Neves et al., 2023, p. 03) [Este documento ofrece perspectivas</p>

		alternativas que enmarcan el liderazgo para la educación inclusiva en términos de conceptos más amplios, como el de líder culturalmente responsable, que trata de desarrollar puntos de vista más integradores que acerquen las ideas de cultura y contexto a las de liderazgo e inclusión] (A06).
7	Fuerte y comprometido	“Un fuerte y comprometido liderazgo escolar y relaciones de confianza entre padres y profesionales de la escuela mejoran las prácticas inclusivas y los resultados de todos los involucrados” (Francis et al., 2016, p. 53) (A04).

Nota: para los artículos publicados en inglés, se incluye la traducción libre entre corchetes después de la cita textual.

Elaboración propia

Según los artículos que identificaron el liderazgo inclusivo en los directores de escuela, este estilo se caracteriza por promover una cultura fundamentada en valores inclusivos, que fomentan un entorno participativo y equitativo en las escuelas (A02, A14) y fortalecen el compromiso de todos los actores educativos con la inclusión (A03). De igual manera, promueve un cambio en las escuelas orientado a la eliminación de barreras de exclusión y al desarrollo de posturas críticas y reflexivas frente a las desigualdades (A02, A09, A11), así como a la creación de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes considerando sus necesidades y características (A07, A12, A13).

Los artículos que identificaron que los directivos de escuela ejercen un liderazgo distribuido coinciden en que las decisiones y responsabilidades no recaen únicamente en la figura del director, si no que se reconoce y valora la implicación de otros actores educativos en estos procesos (A01, A11). Así, el liderazgo se descentraliza y comparte, generando múltiples líderes en la escuela que trabajan de manera colaborativa para lograr los objetivos y metas inclusivas (A09, A10).

En cuanto a los directivos que ejercen un liderazgo transformacional, se identificó que impulsan una transición hacia modelos más equitativos e igualitarios (A08). Este estilo de liderazgo se relaciona con la capacidad de generar cambios en los comportamientos y actitudes de los actores educativos; lo cual es fundamental para desarrollar culturas inclusivas (A10, A12).

Los artículos que identificaron el liderazgo pedagógico como un estilo que favorece la inclusión en las escuelas, destacan que los directivos se enfocan en

brindar oportunidades equitativas de aprendizaje a todos los estudiantes sin distinciones. Este enfoque se basa en mantener altas expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de todos los estudiantes y en crear un entorno escolar propicio para el aprendizaje. De acuerdo con lo descrito en los artículos, este estilo de liderazgo promueve el desarrollo profesional de los docentes y facilita espacios para la colaboración y la innovación educativa, con el fin de cumplir los objetivos de aprendizaje inclusivos (A10, A11, A12).

El liderazgo para la justicia social se identifica en aquellos directores que defienden los derechos de los estudiantes y que implementan acciones concretas para eliminar o reducir las brechas de exclusión, basándose en principios éticos de responsabilidad, equidad y justicia. Estos directores buscan crear un entorno escolar alineado con estos valores, promoviendo el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Apoyándose en la colaboración de actores tanto internos como externos a la institución (A05, A08).

Los artículos A06 y A08 identifican en los directores un estilo de liderazgo culturalmente receptivo, caracterizado por una alta sensibilidad hacia el contexto cultural y social que rodea la escuela. Esta perspectiva implica adaptar el quehacer educativo en respuesta a la diversidad de la comunidad escolar, buscando preservar y celebrar la riqueza cultural presente en el entorno. Así, se crea un ambiente acogedor, representativo y equitativo para todos los estudiantes, al tiempo que se fomenta el compromiso y la cooperación entre los diferentes agentes educativos.

Finalmente, se encontró en los estudios revisados, el liderazgo fuerte y comprometido, caracterizado por la sostenibilidad de sus prácticas inclusivas, centradas en propiciar relaciones sólidas y de confianza, en especial con los padres de familia, lo cual favorece la gestión pedagógica y la toma de decisiones de manera participativa (A04).

Ideas fuerza sobre los estilos de liderazgo directivo para la inclusión educativa

Después de describir los diferentes estilos de liderazgo a partir de los artículos revisados, se evidencia que el estilo de liderazgo inclusivo es el tipo de

liderazgo predominante en los directivos que buscan desarrollar escuelas inclusivas. Al mismo tiempo se evidencia que este estilo recoge en gran medida diferentes aspectos de otros tipos de liderazgo, como la característica transformadora, el compromiso con la justicia social y los procesos pedagógicos, la distribución del liderazgo, el fomento de la colaboración y la capacidad adaptativa para responder a la diversidad. Esta combinación de estilos es una característica del liderazgo inclusivo, pues toma elementos claves de otros para fortalecerse en su objetivo de lograr escuelas más inclusivas (Ryan, 2016; Valdés, 2022).

Además, se observa que su elemento diferenciador es el énfasis en el fomento de culturas inclusivas fundamentadas en valores, ya que estos garantizan la sostenibilidad de los procesos inclusivos en las escuelas al transformar las culturas escolares (Booth y Ainscow, 2015). Otro aspecto por destacar es que el liderazgo distribuido es el segundo más encontrado en los artículos, lo cual concuerda con los posicionamientos de que liderazgo directivo, además de inclusivo debe ser distribuido (Gómez-Hurtado, 2013), es decir debe descentralizar la figura del director y reflejar una labor colectiva en la consecución de los objetivos inclusivos. No obstante, la labor distribuida por sí sola, no asegura la inclusión, por lo que es necesaria la presencia de valores y principios inclusivos que guíen las actitudes y acciones de los actores educativos (Valdés, 2022).

Por otro lado, al relacionar los estilos de liderazgo detectados en los artículos con los grupos poblacionales presentes en las escuelas estudiadas, se pudo detectar que en aquellas investigaciones que abordaron escuelas con estudiantes en situación de vulnerabilidad, existe una mayor presencia de liderazgos para la justicia social (A05, A08) y culturalmente receptivo (A06, A08). Esto puede explicarse por el énfasis que estos estilos ponen en la reducción de las desigualdades educativas presentes en entornos escolares con problemáticas complejas de carácter social, económico, cultural, étnico, etc.

Los líderes que trabajan en escuelas inmersas en estas realidades reconocen que la escuela también contribuye a la generación de dichas desigualdades y, por tanto, anclándose en su deber moral, buscan transformar las condiciones estructurales y sistémicas que las provocan (Nava y Rodríguez, 2024; Dhakal, 2024). Para la reducción de estas desigualdades, los directivos abogan por

la diversidad, la justicia y equidad en los entornos escolares, velando por un desarrollo integral de todos los estudiantes bajo un enfoque de dignidad y equidad (Murillo et al., 2010; Rodríguez, 2018).

Por otro lado, los artículos que analizaron escuelas con estudiantes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad emplean el estilo de liderazgo pedagógico y el transformacional, ambos presentes en los artículos A10 y A12, así como el fuerte y comprometido (A04). Estos estilos se caracterizan entre otros aspectos por generar cambios en las dinámicas escolares enfocados en el respeto y la atención a la diversidad de sus estudiantes, esto implica trabajar por construir entornos escolares donde se valoren las diferencias y se conciban como un elemento enriquecedor tanto para los procesos pedagógicos como para las dinámicas sociales (Ainscow, 2021).

Por su parte, los estilos de liderazgo inclusivo (A02, A03, A07, A09, A11, A12, A13, A14) y distribuido (A01, A09, A10, A11) se encuentran presente en artículos que estudiaron escuelas que cuentan con estudiantes en situación de vulnerabilidad y con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. Lo anterior, significa que dichos estilos de liderazgo han resultado beneficiosos a la hora de trabajar la inclusión educativa en los dos principales grupos poblacionales identificados en los artículos.

Este hallazgo, concuerda con la noción del liderazgo inclusivo, como un modelo más holístico, que como su nombre lo indica, se propone desarrollar escuelas inclusivas que tengan la capacidad de actuar ante cualquier forma de exclusión detectada. Estas formas de exclusión, como lo expone Ryan (2016) abarcan tanto a estudiantes con capacidades diversas como aquellos que encuentran barreras educativas, por ejemplo, debido a su clase social, etnia o cultura.

Asimismo, el autor Ryan (2016) previamente citado, afirma que el liderazgo inclusivo es necesariamente distribuido, en la medida en que no se puede hablar de inclusión cuando el poder está concentrado en una sola figura, por lo que es natural que un liderazgo inclusivo propicie la labor colectiva en los procesos decisivos y en la delegación de responsabilidades. De esta manera, la distribución del liderazgo educativo es un factor crucial y transversal, toda vez que liderar

escuelas inclusivas conlleva al consenso de metas comunes, lo cual implica un proceso de interacción y participación no solo del equipo directivo, sino de la comunidad escolar en su conjunto; como resultado es necesario encontrar y empoderar líderes en la escuela que impulsen el logro de dichas metas compartidas (Ainscow, 2021).

Lo anterior, resuena con las ideas de Leithwood, et al (2020) quienes exponen la importancia de que los líderes sean receptivos y sensibles al contexto para responder adecuadamente a sus demandas, de esta manera se habla de la influencia directa que los diferentes elementos contextuales tienen en las acciones, prácticas y comportamientos de los líderes educativos, por lo cual resulta indispensable que los directivos más allá de buscar un modelo replicable de liderazgo, se esfuercen en desarrollar un amplio conocimiento sobre las realidades que rodean la escuela y descifrar la mejor forma de adaptarse a estas para tener éxito en su labor inclusiva.

3.3. BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO QUE CONTRIBUYEN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

A continuación, se presentan las buenas prácticas de liderazgo directivo en favor de la inclusión educativa identificadas en los artículos. Estas prácticas se refieren a una serie de acciones o estrategias implementadas por los directivos que han logrado resultados favorables en los centros educativos analizados en los artículos revisados.

Tomando como referencia el trabajo de Leithwood et al. (2008, 2020), las buenas prácticas de liderazgo directivo se agrupan en secciones o dominios interdependientes que ayudan a orientar y focalizar dichas prácticas en áreas específicas de la labor directiva (MINEDU, 2014). Esta organización permite una mejor alineación de las prácticas con las necesidades concretas de la gestión directiva, facilitando su implementación y seguimiento en favor de la inclusión educativa.

A su vez, estos dominios de buenas prácticas de liderazgo directivo fueron categorizados en función de las dimensiones de la educación inclusiva propuestas por Booth y Ainscow (2015), quienes plantean un enfoque basado en tres pilares

para impulsar el cambio hacia escuelas inclusivas que son: la cultura inclusiva, la política y la pedagogía inclusivas, tal y como se ilustra en la figura 6.

Figura 6. Dimensiones de la educación inclusiva.

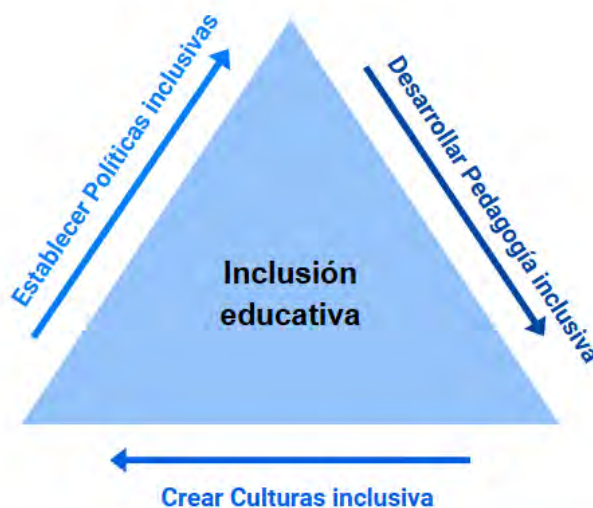
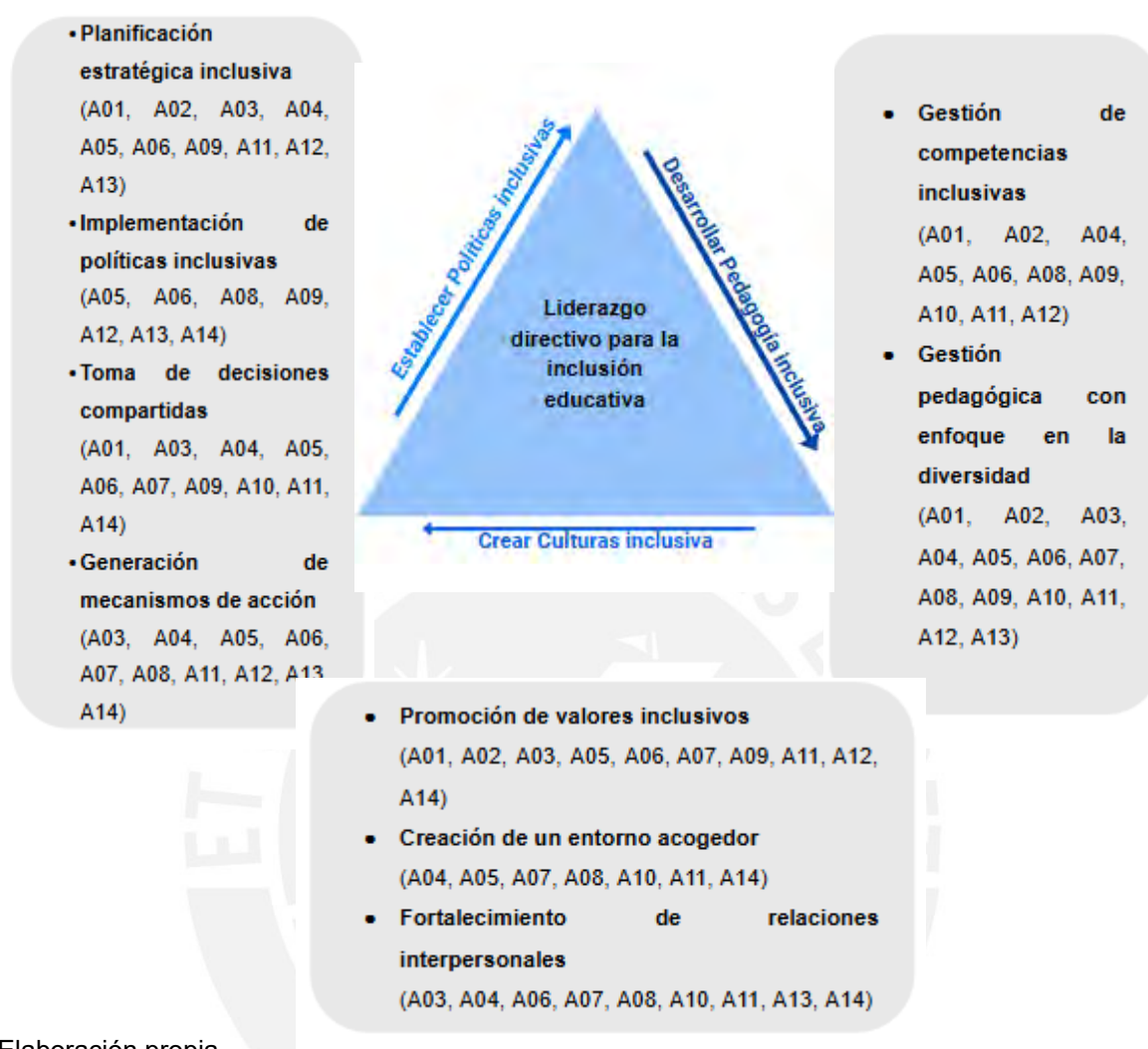


Figura adaptada de *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Booth y Ainscow, 2015, p. 17.

Como resultado, se logró identificar nueve dominios de buenas prácticas de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa, los cuales se muestran en la figura 7 en función de las tres dimensiones antes mencionadas. A continuación, se desarrollan los principales hallazgos de cada uno de los dominios, presentándose a través de tablas, las buenas prácticas de liderazgo directivo de manera sintetizada, así como su impacto en el ámbito escolar, según se pudo identificar en los artículos. Posteriormente, se procede a relacionar y analizar los hallazgos en función de la información recabada.

Figura 7. Dominios de buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa.



Elaboración propia

3.3.1. Cultura inclusiva

La promoción de una cultura inclusiva se refiere al conjunto de suposiciones y creencias presentes en la comunidad educativa que se fundamentan en la valoración de la diversidad como variable enriquecedora (Booth y Ainscow, 2015). Teniendo esto en consideración, se lograron identificar buenas prácticas de liderazgo directivo correspondientes a los siguientes dominios: a) promoción de valores inclusivos, b) creación de un entorno acogedor y c) el fortalecimiento de relaciones interpersonales.

Tabla 6. a) Promoción de valores inclusivos

N°	Buena práctica de liderazgo directivo	Impacto en el ámbito escolar
1	Desarrollo de un compromiso genuino con la inclusión y la diversidad	Reducción de las barreras de exclusión
2	Instauración y transversalización de valores inclusivos en la institución educativa	Propicia un entorno acogedor, colaborativo y seguro para todos los estudiantes. Mayor participación de la comunidad educativa en las iniciativas escolares Fortalece el sentido de pertenencia en los estudiantes. Mejora del clima organizacional.
3	Promoción de espacios de sensibilización y reflexión colectiva en torno a la inclusión y las prácticas de exclusión.	Desarrollo de una conciencia crítica sobre las prácticas inclusivas. Fortalece los lazos entre los actores educativos.

Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 6, los artículos coinciden en que los líderes escolares dirigen esfuerzos en la promoción de una cultura inclusiva en las escuelas, impulsados por un compromiso genuino y personal hacia la inclusión (A01, A11, A12). Este compromiso se traduce en la difusión de valores inclusivos en toda la comunidad educativa, tales como el respeto, el amor, la honestidad, la confianza, la justicia social, la empatía, la equidad, la igualdad, la solidaridad y la tolerancia (A01, A03, A07). En este sentido, tal como expone Valdés (2020), dichos valores se derivan del proyecto educativo institucional y otros documentos institucionales, permeando las prácticas cotidianas de la escuela y alcanzando incluso el entorno de las aulas (A02).

De esta manera, los valores inclusivos son estratégicamente incorporados como filtro o guía para la toma de decisiones y la planificación de actividades escolares (A03, A12). Así lo demuestra uno de los estudios, donde se observa que "la directora tomaba decisiones considerando valores; si no estaba segura de una decisión, se guiaba inspirada por los valores antes de tomarla o por los valores del proyecto educativo de la escuela" (Valdés, 2020, p. 219). La incorporación de estos valores en el entorno escolar, según los artículos revisados tiene un efecto positivo

en el sentido de pertenencia hacia la institución educativa, especialmente entre estudiantes y docentes (A03, A12), lo cual promueve una mayor participación y cohesión social dentro de la comunidad educativa (A01, A06), así como un mejor clima organizacional (A03).

Para integrar los valores inclusivos en la vida diaria de la escuela, los líderes educativos junto con sus equipos, implementan diversas estrategias entre las que destacan la sensibilización de la comunidad educativa mediante campañas, talleres y debates sobre inclusión (A11, A14) y el desarrollo de actividades y proyectos educativos que promueven la reflexión crítica y colectiva acerca de la valoración de la diversidad y las barreras de exclusión presentes en el entorno escolar (A05, A06, A09). Estas acciones contribuyen de manera significativa a promover la conciencia sobre el respeto a la diversidad y la inclusión entre los actores educativos (A14), fortalecer los lazos de convivencia, mejorar el clima escolar, y reducir las brechas educativas (A05, A06, A11, A12).

Tabla 7. b) Creación de un entorno acogedor

N°	Buena práctica de liderazgo directivo	Impacto en el ámbito escolar
1	Presencia amigable y entusiasta de los directores en las instalaciones y eventos escolares.	Genera mayores oportunidades para la interacción positiva. Mayor confianza y valoración de la labor de los directivos.
2	Fomento de una comunicación abierta y constante con los miembros de la escuela.	Incentiva la asociación, confianza y colaboración entre padres y el personal del centro educativo. Mayor motivación de la comunidad educativa. Disminución de conflictos de convivencia.
3	Creación de un clima de bienvenida y seguro para todos los estudiantes.	Contribuye a que los estudiantes se sientan valorados y respetados. Promueve un sentido de pertenencia. Crea un ambiente propicio para el aprendizaje.

Elaboración propia

Como se detalla en la tabla 7, se identificó que los directivos emplean diversas estrategias para propiciar un entorno acogedor en las escuelas. Por un lado, se encontró que los líderes educativos, se esfuerzan por proyectar una imagen

accesible y cercana, cuidando detalles como vestir de manera relajada y poco formal, y conocer los nombres de los estudiantes y sus familias (Francis et al., 2016) (A04). De otro lado, se evidenció que los directivos tienen una presencia notoria en las instalaciones de la escuela (A011), específicamente en las aulas, patios de recreo y en los pasillos, facilitando que los estudiantes y docentes se sientan en confianza para acercarse y expresar sus necesidades (Sider et al., 2021) (A07).

De igual manera, se identificó que los directores se apoyan en el uso de elementos físicos para propiciar un ambiente de bienvenida y cálido para el alumnado, como el uso de imágenes y libros en los ambientes de la escuela que reflejen la diversidad de su población estudiantil (Sider et al., 2021) (A07).

Lo anterior, se complementa con el uso de un estilo de comunicación abierto, sincero y amigable (A07), que facilita la construcción de relaciones sólidas y de confianza (A04), y contribuye a la creación de un ambiente escolar donde todos, independientemente de sus diferencias se sientan bienvenidos y seguros (A05, A08, A10, A14). De esta manera, se crean espacios de diálogo donde se exponen tanto los éxitos y expectativas, así como las necesidades y retos que enfrentan las escuelas (A04, A07), fomentando así un clima de libertad y confianza para expresar opiniones y preocupaciones sobre diversos aspectos de la vida escolar (A05, A11, A14).

Las anteriores estrategias, muestran que las acciones y comportamientos de los directivos inciden en la instauración de una cultura inclusiva (Neves et al., 2024), por ello se encargan de establecer ciertos estándares y conductas que quisieran ver reflejadas en los otros actores educativos, especialmente en los docentes y personal administrativo, como se evidenció en Francis et al. (2016) (A04), Romero (2021) (A11) y Sider et al. (2021) (A07).

Según los hallazgos, la creación de un entorno escolar cálido y acogedor ha impactado positivamente en la participación y el compromiso de los padres con la escuela, fortaleciendo la asociación y colaboración entre las familias y el personal educativo (Francis et al., 2016) (A04).

Tabla 8. c) Fortalecimiento de relaciones interpersonales

N°	Buena práctica de liderazgo directivo	Impacto en el ámbito escolar
1	Programas específicos de apoyo a las necesidades de las familias.	Mejora el vínculo con las familias. Mejor conocimiento de las necesidades de las familias.
2	Espacios de integración de la comunidad educativa.	Mayor sentido de pertenencia, confianza y compromiso con la escuela. Comunidades decididas y con un auténtico sentido de propósito.
3	Creación de espacios formales e informales para la interacción y soporte al personal de la escuela.	Clima laboral positivo.

Elaboración propia

Como se expone en la tabla 8, los directivos invierten tiempo y esfuerzos en la creación de una comunidad educativa cohesionada, fundamentada en relaciones positivas. Un componente esencial de esta tarea es la construcción de vínculos sólidos con las familias de los estudiantes, buscando fomentar su compromiso e involucramiento en la educación de sus hijos, según Sider et al. (2021), “by welcoming parents and genuinely articulating a desire to work together to support the child, principals can form an initial positive relationship with the family unit” [Al dar la bienvenida a los padres y expresar genuinamente el deseo de trabajar juntos para apoyar al niño, los directores pueden formar una relación positiva inicial con la unidad familiar] (Sider et al., 2021, p.236). Este vínculo inicial se fortalece mediante un proceso continuo de diálogo, donde se consideran las perspectivas de los familiares en referencia a las necesidades educativas de sus hijos (A07).

Para fortalecer las relaciones con la comunidad, los directivos implementan programas específicos que facilitan la integración de las familias en la dinámica escolar. Entre estos se incluyen, por ejemplo, clases de idiomas para las familias migrantes (Neves, 2023) (A06), apoyo psicológico y emocional en situaciones de crisis como el caso de la pandemia por Covid-19 (Lee, 2022;) (A13), el abordaje y acompañamiento en temas socioculturales mediante reuniones individuales

(Romero, 2021) (A11), además del desarrollo de programas de provisión de alimentación para las familias más necesitadas (Francis et al, 2016) (A04).

Estas iniciativas no solo fomentaron la implicación del estudiantado y sus familias en las escuelas, sino que también promovieron en el personal educativo una mayor empatía y comprensión de las necesidades de las familias (A13). Asimismo, contribuyeron a mejorar la motivación, confianza y satisfacción de los padres respecto a la labor de los directivos (A04).

De igual manera, se pudo identificar que los líderes se esfuerzan por involucrar a las familias en la cotidianidad de las instituciones educativas (A07), para ello generan espacios de participación e interacción (A04, A14) como la organización conjunta de actividades como kermeses, aniversarios escolares y talleres abiertos a la comunidad, donde se crea un ambiente de fraternidad y colaboración (Sotomayor, 2020) (A03). Asimismo, se organizan eventos de diversidad cultural que contribuyen a valorar y respetar las diferentes identidades culturales presentes en las escuelas (Dhakai, 2024) (A08), fortaleciendo la cohesión de la comunidad (Francis et al, 2016) (A04).

De manera similar, los directivos ponen especial atención en el fomento de relaciones positivas con el personal docente y no docente. Para ello, promueven un enfoque de trabajo en equipo donde el director se presenta como un integrante más. En este contexto, se facilitan periódicamente espacios formales e informales de diálogo en los que todas las opiniones son valoradas, estimulando un ambiente de respeto e igualdad (Sider et al., 2021) (A07).

Ideas fuerza de la dimensión cultura inclusiva

Las buenas prácticas de liderazgo directivo analizadas reflejan la importancia de generar una cultura que sienta las bases para la inclusión educativa. La creación de una cultura inclusiva se centra en valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa; en ese sentido, es necesario que los directivos se apropien y comprometan con dichos valores, convirtiéndose en promotores de la inclusión en las escuelas (Gómez-Hurtado, 2023).

La promoción de estos valores implica el despliegue de procesos de reflexión y aprendizaje colectivo al interior de los centros escolares por medio de la sensibilización y concientización de la comunidad (Ryan, 2016), de manera que se pueda influenciar y transformar las actitudes, formas de pensar y comportamientos de los actores educativos (Ainscow, 2021). En otras palabras, buscan generar una ideología institucional consensuada y clara para propiciar cambios en las dinámicas sociales escolares en torno a valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2015).

De esta manera, los valores inclusivos se convierten en una brújula que orienta las decisiones y estrategias de los directivos, al mismo tiempo que dan forma a las políticas y las prácticas educativas de la escuela en su conjunto, tal y como lo plantean Booth y Ainscow (2015). De esta manera, los líderes educativos impulsan un compromiso con los valores inclusivos de manera transversal, de modo que estén presentes no solo en los documentos institucionales, sino en el sistema de creencias y en el quehacer diario de las escuelas (Valdés, 2023). En consecuencia, la instauración de estos principios genera en la comunidad un sentido de propósito y de pertenencia por la institución que se refleja en su apoyo y participación en las iniciativas escolares.

La vivencia de los valores inclusivos en el día a día de la escuela favorece la creación de entornos escolares acogedores y seguros; estos entornos son propiciados por los directivos desde una labor cercana y familiar con la comunidad educativa que invita al diálogo abierto y sincero. Estas buenas prácticas concuerdan con los aportes de Ryan (2016), quien expone que los líderes inclusivos fomentan la comunicación como un elemento clave para tender puentes entre los actores educativos, estos procesos de diálogo están fundamentados en relaciones positivas que requieren necesariamente de la iniciativa del líder por hacerse presente y próximo a los demás. De esta manera, los directivos lideran con el ejemplo, configuran un modelo a seguir por los otros actores educativos quienes ven reflejado en la figura del director y del equipo directivo los valores inclusivos.

Otro aspecto fundamental a la hora de promover una cultura de inclusión en las escuelas es el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Para ello, los directivos se centran en crear una nueva relación familia-escuela, que rompe con la idea tradicional de separar a las familias de la dinámica de las escuelas, pasando

a generar lo que Gómez-Hurtado (2023) llama lazos colaborativos, que requieren de esfuerzos por involucrar a las familias en la vida escolar a través del desarrollo de programas específicos para la atención de sus necesidades, de actividades de integración de la comunidad y de una comunicación constante e individual con las familias.

Es así como los directivos reconocen la importancia de generar una cultura inclusiva como un elemento indispensable a la hora de desarrollar escuelas inclusivas, no sólo por ser el sello distintivo y el primer paso para la transformación escolar, sino porque asegura la sostenibilidad de la inclusión al generar una identidad en los actores educativos que se transmite a los próximos integrantes de la comunidad (Booth y Ainscow, 2015).

3.3.2. Políticas inclusivas

La dimensión de políticas inclusivas está vinculada a la manera “cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo” (Booth y Ainscow, 2015, p.17). A partir de esta concepción, se lograron identificar buenas prácticas de liderazgo directivo agrupadas en los siguientes dominios: a) la planificación estratégica inclusiva, b) la implementación de políticas inclusivas, c) la toma de decisiones y responsabilidades compartidas, y d) mecanismos de acción, como se observa en la tabla 9.

Tabla 9. a) Planificación estratégica inclusiva

N°	Buena práctica de liderazgo directivo	Impacto en el ámbito escolar
1	Construcción de una visión compartida de inclusión.	Comunidad educativa cohesionada. Fideliza al personal escolar. Mayor compromiso de los padres.
2	Diagnósticos internos para identificar barreras culturales, organizativas o pedagógicas.	Mejor respuesta a la diversidad de los estudiantes.
3	Formulación de objetivos estratégicos y metas consensuadas.	Mayor consenso y motivación del profesorado y las familias para alcanzar los objetivos.
4	Creación de equipos multidisciplinares de apoyo a la inclusión para la planificación, organización, monitoreo y evaluación de los programas inclusivos.	Toma de decisiones informadas para la mejora continua. Intervenciones oportunas a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Mejora de la calidad de enseñanza y en los resultados de aprendizaje.
5	Reorganización de la estructura interna en función de los objetivos de inclusión.	Fortalece la autonomía de la escuela y brinda oportunidades claras de desarrollo a los docentes.

Elaboración propia

Según lo detallado en la tabla 9, se identificó que en consonancia con los valores inclusivos, los directivos y sus equipos desarrollan una planificación estratégica orientada a la inclusión, como se evidencia en la siguiente cita textual: "the presence of adequate planning and strategies was evident, through development and dissemination of inclusion policies and strategic inclusive education improvement plans" [se evidenció la presencia de una planificación y estrategias adecuadas, a través del desarrollo y difusión de políticas de inclusión y planes estratégicos de mejora de la educación inclusiva] (Massouti et al., 2022, p.9) (A12).

Esta planificación estratégica implica, según los hallazgos, promover entre los miembros de la institución educativa una visión compartida sobre la inclusión (A02), la cual se plasma en objetivos y metas consensuadas (A03), que se caracterizan además por ser concretas, alcanzables (A05) e inspiradoras (A11). En

este contexto, los directivos evalúan la situación interna de las escuelas para identificar barreras estructurales que limitan el acceso, la permanencia y la participación plena de los estudiantes (A05). A partir de este análisis, se diseñan conjuntamente objetivos y estrategias que se adaptan a las realidades de cada centro educativo.

De esta manera, la construcción de una visión compartida recoge las aspiraciones de la comunidad escolar, transformándolas en actividades concretas que posibilitan una gestión de la dirección basada en la inclusión. Esto contribuye, de acuerdo a los artículos analizados a alcanzar un ideario inclusivo, que impacta positivamente en la motivación, el sentido de pertenencia, la cohesión y colaboración de los docentes, estudiantes y padres de familia para lograr los objetivos propuestos (A02, A05, A06, A11), como se muestra en la siguiente cita: “la construcción de una visión compartida en las escuelas estudiadas se concreta en espacios de diálogo y discusión, que favorecen el consenso y motivación del equipo docente para lograr metas alcanzables” (Rodríguez et al., 2020, p.12) (A05).

Como parte de la estrategia, los directivos conforman equipos especializados responsables de planificar, organizar y evaluar las políticas y proyectos institucionales, así como medir su efectividad mediante la recolección sistemática de datos (A12). Este enfoque evaluativo facilita la toma de decisiones informadas, fomenta la reflexión sobre las políticas, procedimientos y prácticas y permite la implementación de mejoras cuando sea necesario (Massouti et al., 2022) (A12).

Por otro parte, el componente estratégico de las prácticas directivas para la inclusión, también se manifiesta en la flexibilidad de las estructuras organizativas, las cuales deben alinearse con las políticas y objetivos inclusivos de la institución, fortaleciendo la autonomía de las escuelas para responder a la diversidad, según Valdés (2023) (A01). De esta forma, los organigramas se reestructuran según las necesidades de la escuela, creando nuevos roles como, gestores de inclusión y de currículo, y asignando a los docentes según los requerimientos específicos de las aulas para lograr mejoras en los progresos y resultados de aprendizaje (A01, A02).

Tabla 10. b) Implementación de políticas inclusivas

N°	Buena práctica de liderazgo directivo	Impacto en el ámbito escolar
1	Empleo de habilidades políticas y estratégicas para fortalecer las iniciativas inclusivas.	Mayor involucramiento de los docentes, estudiantes y familias en las iniciativas inclusivas propuestas.
2	Adaptación e implementación de políticas educativas inclusivas.	Facilita la implementación de un enfoque inclusivo en diferentes contextos escolares. Autonomía curricular y respuesta educativa más adecuada y pertinente. Mejora de la experiencia educativa de los estudiantes y compromiso con su propio aprendizaje.
3	Implementación de un enfoque normativo basado en derechos.	Garantiza los derechos de los estudiantes y colaboradores. Reduce las barreras educativas. Relaciones interpersonales basadas en el respeto. Mayor involucramiento y motivación de los estudiantes en actividades escolares.

Elaboración propia

En la tabla 10, se identifican las buenas prácticas implementadas por los directivos en relación con la implementación de políticas inclusivas en las escuelas. Estos hallazgos revelan el empleo de habilidades políticas y estratégicas por parte de los directivos escolares, quienes emplean recursos discursivos para involucrar activamente a los actores educativos en las iniciativas inclusivas y para reforzar las políticas de inclusión en instancias internas y externas a la escuela (Rojas et al., 2023) (A14).

Asimismo, los líderes estudiados en los artículos se centran en adaptar las políticas educativas inclusivas a los contextos de cada escuela, con el objetivo de responder adecuadamente a las particularidades de su población estudiantil, como se identificó en el artículo A06, “We identified practices that aim to include actors from the educational community and an apparent effort to adapt to the political framework” [Identificamos prácticas que pretenden incluir a actores de la comunidad educativa y un aparente esfuerzo de adaptación al marco político] (Neves et al., 2024, p. 10) (A06).

De igual manera, los directivos trabajan en la creación e implementación de políticas institucionales propias que promuevan la inclusión en los centros educativos y rechacen toda forma de exclusión (Massouti et al., 2023) (A12). Para lograrlo, se apoyan en equipos multidisciplinares que aseguran el cumplimiento de estas políticas (A06, A09).

Este proceso de adaptación institucional incluye la modificación de normas de convivencia, pasando de un enfoque sancionador a uno fundamentado en derechos (Guerrero et al., 2019; Rodríguez et al., 2020) (A09, A05), así como la creación de políticas antidiscriminatorias que promuevan la equidad, la igualdad y un trato justo para todos los estudiantes, sin distinciones por género, etnia, lengua o cultura. Estas políticas se aplican desde los procesos de admisión y continúan durante la permanencia de los estudiantes en la escuela (Dhakai, 2024) (A08), debido a la flexibilidad en las políticas académicas como, por ejemplo, en los reglamentos de evaluación o asistencia, mostrando una actitud tolerante y empática en situaciones específicas de los estudiantes y sus familias (Lee, 2022) (A13).

Como resultado de estas prácticas orientadas a la adaptación e implementación de políticas inclusivas, las escuelas estudiadas en los artículos revisados lograron una sinergia entre las políticas de inclusión y las prácticas escolares (Massouti et al., 2022) (A12). Esto es atribuible, en gran medida, al trabajo coordinado de los equipos especializados que contribuyen positivamente a establecer un enfoque inclusivo (Neves et al., 2023) (A06). Otros aspectos positivos sobre estas prácticas se ven reflejados en la calidad educativa y en los resultados de aprendizaje (A12, A13), así como en el ambiente escolar seguro, equitativo y participativo (A08, A13).

Tabla 11. c) Toma de decisiones y responsabilidades compartidas

N°	Buena práctica de liderazgo directivo	Impacto en el ámbito escolar
1	Toma de decisiones de manera colaborativa y democrática.	Promueve la participación de los actores educativos. Mayor sentido de pertenencia y de equidad. Valoración positiva de la labor directiva.

2	Apertura de espacios de discusión.	Favorece el consenso y motivación del equipo docente para lograr metas.
3	Promoción de un liderazgo distribuido y responsabilidades compartidas.	Fomenta la comunicación abierta y el trabajo en equipo. Creación de soluciones compartidas ante los desafíos. Mayor involucramiento de los docentes en el proceso inclusivo. Mayor satisfacción laboral. Mayor corresponsabilidad entre los actores educativos que beneficia a todos los estudiantes.

Elaboración propia

La tabla 11 presenta las buenas prácticas de liderazgo directivo orientadas a la toma de decisiones y responsabilidades compartidas en las escuelas. Al respecto, se identificó que los directores fomentan la toma de decisiones compartida mediante la apertura de espacios de diálogo y consenso, tales como las reuniones periódicas con los equipos pedagógicos, en las que se debaten políticas y prácticas escolares (Neves et al., 2023) (A06), los consejos técnicos interdisciplinarios, en los que participan estudiantes, docentes, padres de familia y directivos (A04, A05) y las reuniones con actores externos a nivel local y estatal para discutir e impulsar las políticas inclusivas (A04, A07).

Estos espacios operan bajo un enfoque colaborativo, en el que se identifican las barreras y desafíos para la inclusión (Francis et al., 2016) (A04) y se diseñan estrategias que reflejan las diversas perspectivas de la comunidad educativa (Neves et al., 2023) (A06), asegurando así que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario (A09, A10, A11). Este enfoque ha contribuido al manejo efectivo de situaciones difíciles y al desarrollo de soluciones creativas y equitativas (A06, A07).

De igual manera se identificó un enfoque de distribución del liderazgo, donde los directivos brindan oportunidades de liderazgo para los docentes, padres de familia y personal escolar (A04). Sobre esto, cabe mencionar que, si bien algunos artículos revisados no identificaron el liderazgo distribuido como un estilo predominante en los directivos, sí lo reconocen como una práctica de liderazgo en sí. Esta práctica permite aprovechar los talentos de los actores educativos para alcanzar los objetivos inclusivos (A01, A04, A09), de este modo, como mencionan

Dennehy et al. (2024) los directivos reconocen a docentes y miembros del personal como líderes (A10), por lo cual asumen responsabilidades (Rodríguez et al., 2020) (A05) y liderazgos intermedios sólidos (Romero, 2021) (A11). Lo anterior, se expresa claramente en uno de los artículos:

The principal becomes a genuine part of the team, and not the team leader. This not only is a model of distributed leadership but an example of legitimate participation where non-principal staff members get to use their voice and develop their professionalism. [El director se convierte en una parte genuina del equipo, y no en el líder de este. No sólo se trata de un modelo de liderazgo distribuido, sino también de un ejemplo de participación legítima en el que los miembros del personal que no son directores pueden usar su voz y desarrollar su profesionalidad]. (Dennehy et al., 2024, p.13) (A10).

De este modo, la figura del director se descentraliza para dar paso al intercambio de ideas y el trabajo colaborativo de diversos actores, con un enfoque constante en el proyecto inclusivo de la escuela (A01). No obstante, como se menciona en Valdés (2023) dicho trabajo colaborativo no es producto de la espontaneidad, sino que es gestionado y promovido activamente desde la dirección. El liderazgo distribuido ha favorecido el consenso y la motivación de los miembros de las instituciones (Francis et al., 2016) (A04), al mismo tiempo que ha generado un sentido de responsabilidad colectiva para la implementar cambios en favor de la inclusión educativa (Neves et al., 2023) (A06).

Tabla 12. d) Mecanismos de acción

N°	Buena práctica de liderazgo directivo	Impacto en el ámbito escolar
1	Programas de identificación y abordaje de necesidades de los estudiantes y las familias.	Mayor confianza y satisfacción de los padres con el liderazgo escolar.

2	Implementación de medidas preventivas contra la discriminación y exclusión.	Promoción del respeto a la diversidad. Reducción de situaciones de inequidad.
3	Mobilización efectiva de recursos para asegurar el acceso, permanencia, participación y aprendizajes.	Mayor acceso a oportunidades educativas. Mayor compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Mejores condiciones infraestructurales y pedagógicas de las escuelas.
4	Gestión de alianzas y redes de colaboración.	Mayor potencial de la escuela para servir a la comunidad. Fortalece la red de apoyo alrededor de los estudiantes.

Elaboración propia

Como se presenta en la tabla 12, los directores emplean prácticas en favor de la inclusión mediante el empleo de mecanismos que aseguren el acceso, participación y permanencia de los estudiantes en la escuela. Para lograrlo, los directivos diseñan e implementan medidas preventivas para asegurar que tanto los procesos de admisión, como la organización de la escuela, los procesos de pedagógicos, así como las actividades escolares, ofrezcan oportunidades igualitarias para todos (A12). En este sentido, la asignación de turnos y grupos, así como la organización de actividades recreativas, se realiza conformando grupos heterogéneos, con estudiantes de diferentes culturas y nacionalidades, evitando prácticas que puedan incentivar a la discriminación o segmentación de los estudiantes (A08, A11).

Asimismo, se identificó que los directivos requieren de un profundo conocimiento de los antecedentes de sus estudiantes para destinar el apoyo adecuado a sus necesidades particulares (A13). Este apoyo se promueve mediante un trabajo articulado de gestión de redes de colaboración con diversas entidades internas y externas (Sotomayor et al., 2020) (A03). Por ejemplo, estableciendo convenios con programas educativos internacionales para mejorar las prácticas docentes con relación a la diversidad e inclusión (A06) y “alineándose con el personal clave de la junta escolar y las agencias comunitarias, que puedan proporcionar los recursos necesarios para sus escuelas, los líderes inclusivos deben maximizar la construcción de relaciones” (Rojas et al., 2023, p. 123) (A14).

A través de estas alianzas, los directores gestionan iniciativas institucionales y comunitarias para movilizar recursos económicos (becas y asistencia socioeconómica), logísticos (transporte) y tecnológicos (dispositivos digitales y conectividad) para los estudiantes más vulnerables, asegurando su participación en los centros educativos y en su comunidad. Este tipo de gestiones se evidenció con mayor presencia en escuelas que atienden estudiantes en situación de vulnerabilidad (A05, A08, A11, A13).

Por su parte, en escuelas que atienden a estudiantes con discapacidad, los esfuerzos de los directores también incluyen la adecuación de las instalaciones físicas para hacerlas más accesibles y seguras (A04, A12). En aquellas escuelas que cuentan con estudiantes con necesidades educativas especiales, los directivos establecen alianzas con instituciones especializadas en salud mental y consejería, además de profesionales de apoyo, como terapeutas ocupacionales y de lenguaje, y asistentes educativos, para proporcionar oportunidades equitativas a estos estudiantes (A03, A07).

Estas prácticas han tenido un impacto significativo no solo en las condiciones infraestructurales y pedagógicas de las escuelas, sino también en la instauración de una red de apoyo sólida en favor de los estudiantes, producto de una comunidad educativa cohesionada y comprometida con los objetivos educativos, empoderada y consciente de sus derechos (Rodríguez, et al., 2020; Neves et al., 2023; Dhakal, 2024) (A05, A06, A08).

Por otro lado, de acuerdo con Francis et al. (2016) este tipo de iniciativas incrementa la confianza en los líderes educativos, quienes aportan soluciones efectivas, mejoran la capacidad de respuesta educativa, optimizan el uso de los recursos y asegurar un entorno adecuado para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, en especial de aquellos en mayor riesgo de exclusión (A04).

Ideas fuerza de la dimensión políticas inclusivas

Las prácticas de liderazgo directivo orientadas al establecimiento de políticas inclusivas destacan el papel crucial de los directivos en el avance hacia escuelas más inclusivas. Los hallazgos demuestran que es fundamental que exista una voluntad decidida por parte de los líderes escolares para construir una capacidad institucional que responda a la diversidad de los estudiantes. Esta capacidad se

fortalece cuando los directivos, a través del uso de tácticas de persuasión propician la construcción de un horizonte común entre los agentes educativos fundamentada en valores inclusivos (Ryan, 2016; Leithwood et al., 2020; Ainscow, 2021), que sirve como directriz estratégica de la política escolar (Neves et al., 2023) (A06).

De este modo, los directivos logran que las políticas institucionales favorezcan la inclusión, influyendo en las interacciones y en el accionar de los demás mediante normas de convivencia basadas en derechos y haciendo uso de la habilidad política y estratégica para impulsar las directrices y movilizar a la comunidad escolar hacia posturas y comportamientos favorables a los fines inclusivos (Sider et al., 2021) (A07).

Esta transformación de la escuela, según Leithwood (2009) parte de un trabajo colectivo, basado en el diálogo, la participación y los procesos democráticos, donde los directivos estratégicamente se apoyan en otros líderes escolares comprometidos con la causa inclusiva (Spillane y Ortiz, 2016). De esta forma, el liderazgo se distribuye entre los actores educativos, siendo indiferente la posesión de un cargo formal dentro de la escuela para asumir responsabilidades y participar en la toma de decisiones (Valdés y Gómez, 2019).

Este componente político y estratégico del liderazgo para la inclusión es propuesto por Ryan (2016) como una práctica que exige a los líderes implicarse en la micropolítica de las escuelas para conocer de cerca las dinámicas de poder existentes y determinar cómo emplearlas en beneficio de los objetivos de inclusión. Otro aspecto de la dimensión política para la inclusión destacado por el autor es la planificación estratégica empleada por los líderes, que consiste determinar la situación actual de la escuela y evaluar diferentes factores que permitan trazar un camino para llegar a los objetivos propuestos.

Este último planteamiento, se hizo evidente en los directivos de escuela, quienes apoyándose en el diagnóstico institucional para el análisis e identificación de las barreras estructurales que limitan la presencia en la escuela y el logro de aprendizajes de los estudiantes, diseñan de manera consensuada planes institucionales con objetivos y metas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). En este sentido, la escuela requiere de una reorganización que favorezca la consecución de dichos objetivos y metas (Rodríguez et al., 2020), para lo cual se generan

modalidades o sistema de apoyo a la inclusión que posibilitan a los directivos fortalecer la capacidad de respuesta a la diversidad, a través de la creación de alianzas y redes de apoyo con actores internos y externos que contribuyan a asegurar condiciones equitativas e inclusivas para sus estudiantes.

Por otro lado, las buenas prácticas directivas en relación con la implementación de políticas inclusivas adaptadas a cada realidad evidencian que una respuesta adecuada a la diversidad estudiantil requiere de ajustes específicos a las necesidades y contextos de cada escuela. Como menciona Ainscow (2021), es esencial que las políticas externas sean compatibles y complementarias a los esfuerzos escolares para desarrollar la inclusión educativa.

3.3.3. Pedagogía inclusiva

De acuerdo con los planteamientos de Booth y Ainscow (2015) sobre las dimensiones de la inclusión educativa, la pedagogía inclusiva hace referencia a las estrategias destinadas principalmente a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque de inclusión; en coherencia con una cultura y políticas inclusivas desplegadas en la escuela. Considerando esto, se identificaron en esta dimensión buenas prácticas de liderazgo directivo relacionadas a los dominios a) gestión de competencias inclusivas y b) gestión pedagógica con enfoque en la diversidad.

Tabla 13. a) Gestión de competencias inclusivas

N°	Buena práctica de liderazgo directivo	Impacto en el ámbito escolar
1	Establecimiento de criterios de contratación basados en la inclusión para nuevos docentes y personal administrativo.	Aumento en la calidad de la enseñanza. Facilita la creación de un entorno educativo más equitativo y representativo.
2	Implementación de programas de desarrollo profesional y formación con enfoque en la inclusión para el personal escolar.	Fortalecen las competencias y capacidades de los docentes para la atención a la diversidad. Mayor satisfacción y confianza de los docentes. Mejora de los vínculos entre docentes y estudiantes.

3	Creación de comunidades de aprendizaje en el equipo docente.	Desarrollo de capital humano dentro de las escuelas.
---	--	--

Elaboración propia

En la tabla 13, se muestran tres buenas prácticas de liderazgo empleadas por los directivos relacionadas a la gestión de competencias inclusivas en las organizaciones educativas, centradas en el establecimiento de criterios de contratación basados en un enfoque de inclusión educativa y en el desarrollo profesional del personal docente y no docente.

Al respecto, se identificó que los procesos de selección del personal, especialmente en el caso del equipo docente, incluyen criterios específicos relacionados a la inclusión, que buscan garantizar la presencia de profesionales capacitados para atender a una población estudiantil diversa (Massouti et al., 2023) (A12). Estos criterios incluyen la afinidad con los valores inclusivos, el sentido de comunidad y compromiso con la inclusión (Valdés, 2023) (A01), así como capacidades profesionales y personales para enseñar en contextos de vulnerabilidad y diversidad (Valdés, 2020) (A02) y cualidades para interactuar y colaborar con las familias (Francis et al., 2016) (A04).

De igual manera, de acuerdo con Dhakal (2024) (A08), en las escuelas con diversidad cultural y lingüística analizadas en su investigación, los directivos procuran que los diferentes grupos étnicos y sociales estén representados en los colaboradores de la institución, en consecuencia, valoran las características socioculturales de los candidatos durante los procesos de selección a fin de promover un entorno educativo equitativo y representativo.

En cuanto al desarrollo profesional, los directivos promueven programas de formación continua (A01, A02, A05, A06, A09, A11, A12) a fin de contar con un equipo docente altamente calificado, cómo se declara en la siguiente cita: “ all interviewees concurred on providing extensive training and continuous professional development opportunities to support either teachers in general or particularly teachers of in the SEND department” [todos los entrevistados coincidieron en ofrecer una amplia formación y oportunidades de desarrollo profesional continuo para apoyar a los profesores en general o, en particular, a los profesores del

departamento de SEND (Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad)] (Massouti et al., 2023, p. 09) (A12).

Estos programas de formación están diseñados para alinear al personal docente y administrativo con los valores inclusivos y promover la reflexión sobre temas como la inclusión, multiculturalismo y respeto a la diversidad en la escuela (A06, A09). Asimismo, para el equipo docente se implementan programas integrales que incluyen el manejo de conflictos, estrategias de diversificación de la enseñanza, evaluación curricular y diseño universal de aprendizajes (A01, A02, A09); lo cual potencia su capacidad para enseñar en aulas diversas (Massouti et al., 2023) (A12).

Entre las estrategias de formación desplegadas se destacan la autoformación (A01, A09), la creación de espacios de aprendizaje colaborativo (A11) y la observación pedagógica 360° (A06). De igual manera, se promueve la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, donde los docentes generan nuevos conocimientos y saberes basados en la experiencia en las aulas y en las características particulares de cada escuela (A05, A09, A10). Asimismo, se facilitan espacios colegiados para que los docentes compartan desafíos y busquen soluciones colectivas (A05, A06), transformando los centros educativos en espacios formativos.

Por otro lado, se identificó que los directivos reconocen la labor de los docentes y personal educativo en favor de la inclusión, mediante cartas de agradecimiento y otras formas de apreciación, lo que contribuye a afianzar el compromiso y motivación de los colaboradores (Francis et al., 2016) (A04).

Estas prácticas han promovido una cultura de aprendizaje colaborativo y de mejora continua, empoderando a los docentes y dotándolos de herramientas para afrontar los desafíos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (A06, A12). Esto se ha traducido en una mejora de la calidad educativa (Rodríguez, et al., 2020) (A05) y en una mayor confianza de los docentes en el ejercicio de su labor (Francis et al., 2016) (A04).

Tabla 14. b) Gestión pedagógica con enfoque en la diversidad

N°	Buena práctica de liderazgo directivo	Impacto en el ámbito escolar
1	Presencia de altas expectativas sobre todos los estudiantes y docentes.	Resalta la respuesta educativa y la labor del docente. Clima favorable para el aprendizaje.
2	Identificación, monitoreo y reporte de las condiciones del aprendizaje de los estudiantes.	Efectividad en las respuestas a las necesidades específicas de los estudiantes. Disminución del ausentismo escolar.
3	Planificación, diseño y adaptación de estrategias pedagógicas diversificadas y flexibles.	Mejora la participación y progreso académico de todos los estudiantes. Enfoque personalizado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mayor autonomía curricular.
4	Colaboración con personal especializado para apoyar la inclusión de los alumnos.	Participación de los estudiantes en riesgo de exclusión. Acceso equitativo al currículo. Entornos educativos motivadores y cooperativos.
5	Asociación entre los padres de familia, docentes y personal especializado para la planificación e implementación de estrategias pedagógicas diversificadas.	Relaciones familia-escuela más sólidas Mayor compromiso en los padres con los procesos de aprendizaje.
6	Realización de diagnósticos internos para identificar barreras pedagógicas.	Potencia el rol de la escuela.

Elaboración propia

La tabla 14 identifica las buenas prácticas de liderazgo directivo relacionadas a la gestión pedagógica con enfoque en la diversidad. Este aspecto es prioritario para los directivos quienes confían plenamente en que todos los estudiantes pueden aprender desde sus particularidades e independientemente de su contexto (A02, A10). En consecuencia, priorizan los aprendizajes y se esfuerzan por ofrecer oportunidades equitativas promoviendo un ambiente óptimo que favorece la adquisición de aprendizajes. De igual manera, los directivos “manifiestan tener altas expectativas respecto del equipo docente y señalan que la escuela se apoya en los docentes como principal fortaleza” (Romero, 2021, p. 83) (A11).

Bajo este supuesto, los directivos y equipos de apoyo llevan a cabo procesos sistemáticos de identificación y seguimiento al progreso de los estudiantes para reducir el riesgo abandono escolar y mejorar sus capacidades de aprendizaje (Rodríguez, et al., 2020) (A05). Para ello, establecen una comunicación regular con los familiares mediante reuniones periódicas, llamadas de seguimiento y visitas domiciliarias (Romero, 2021) (A11) (Massouti et al., 2023) (A12), además de realizar observaciones en el aula para recopilar información clave que permita evaluar el progreso de los estudiantes (Massouti et al., 2023) (A12).

De esta manera, los directores se involucran en la planificación de las estrategias de intervención personalizadas, trabajando colaborativamente con docentes, personal especializado y padres de familia (A01, A04, A05, A13). En este sentido, las estrategias pedagógicas incluyen la adaptación del currículo para hacerlo más accesible y equitativo (A03, A06, A09, A11, A12), propiciando el uso de metodologías diversificadas como lo es el Diseño Universal de Aprendizaje DUA (A01, A02, A06). También se utilizan herramientas de planificación y evaluación flexibles y personalizadas (A01, A12, A05) permitiendo a todos los estudiantes demostrar sus aprendizajes, acorde a sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje (Massouti et al., 2023) (A12).

Asimismo, se reemplaza la penalización por acciones de acompañamiento (A09, A11), recurriendo a las tutorías, clases de reforzamiento y actividades de recuperación para abordar las dificultades de aprendizaje de forma personalizada (Romero, 2021) (A11). Además, se emplean estrategias para fortalecer los vínculos afectivos entre los docentes y los estudiantes, factor que contribuye al desarrollo integral de éstos últimos (A02).

En relación con la diversificación de las prácticas pedagógicas, los directivos impulsan la co-docencia para el planeamiento, impartición y evaluación de los aprendizajes (A01, A05) y además los docentes trabajan de manera articulada y colaborativa con profesionales especializados para una efectiva atención de la diversidad en el aula (Dennehy, et al, 2024) (A10). Esto refleja el compromiso de los directivos con los procesos pedagógicos, destacando que la responsabilidad sobre dichos procesos no recae exclusivamente en el docente (Valdés, 2021)

(A01), sino que es compartida con un equipo que planifica, coordina y colabora para asegurar que los estudiantes aprendan.

Como parte de este trabajo articulado, se realizan diagnósticos internos sobre los procesos educativos que permiten identificar las prácticas excluyentes y formular acciones de mejora que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos (Rodríguez, et al., 2020) (A05). Lo anterior, responde a una gestión pedagógica basada en el contexto, donde los directivos se alejan de la concepción de que los estudiantes son responsables de sus deficiencias o problemas y se enfocan en lo que la escuela puede hacer por ellos (A02), en otras palabras, se "prioriza y motiva la respuesta educativa. Esto visibiliza y potencia el rol del profesor y de la escuela" (Valdés, 2023, p.9) (A01).

En este sentido, se logró establecer una relación entre las buenas prácticas de liderazgo directivo enfocadas a la eliminación de brechas pedagógicas y la población estudiantil de las escuelas estudiadas. En el caso de escuelas con diversidad cultural y lingüística, los directores gestionan la adaptación de los materiales de estudio a las diferentes culturas e idiomas que confluyen en la escuela (Dhakai, 2024) (A08). Por otro lado, en escuelas con estudiantes con discapacidad, se realizan ajustes a los recursos y ambientes de aprendizaje adaptándose a sus características y necesidades (Guerrero, 2019) (A09).

Asimismo, en los directivos que cuentan con estudiantes con necesidades educativas especiales, los esfuerzos pedagógicos se centran en la interacción y formación de vínculos con sus compañeros de clase; lo que contribuye en su progreso académico (Massouti et al., 2023) (A12). Y en el caso de escuelas en contextos de vulnerabilidad se pudo identificar que los directivos se preocupan por asegurar el bienestar psicológico de sus estudiantes, lo que les permite aprender incluso en un entorno social de violencia y pobreza (Rodríguez, et al., 2020) (A05).

Ideas fuerza de la dimensión pedagógica inclusiva

Las buenas prácticas identificadas en relación con la pedagogía inclusiva muestran que el liderazgo directivo es crucial para asegurar procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la equidad, la igualdad de oportunidades y la calidad educativa (González, 2008; García, 2017; Miras y Longas, 2020) y a su vez, guarden una coherencia con la cultura y la política inclusiva (Booth y Ainscow,

2015). Para ello, el punto de partida según Ainscow (2021), es promover cambios a nivel de actitudes, comportamientos y capacidades del personal escolar, particularmente de los docentes como figuras centrales en el logro de aprendizajes (Leithwood et al., 2020) y quienes se posicionan como la principal fortaleza de la dirección para este cometido. Estos cambios en las formas de actuar y de pensar en los docentes se gesta desde la cultura escolar, se direcciona desde las políticas y se efectúa en el aula (Booth y Ainscow, 2015).

Estos procesos según Ryan (2016) resultan en ocasiones complejos y precisan del apoyo y seguimiento por parte de la dirección, y a su vez precisan de un ambiente escolar acorde a los cambios que se buscan lograr; de allí la relevancia de sentar las bases de la inclusión desde una cultura escolar que estimule la reflexión crítica y el respeto por las diferencias.

De esta manera, los directivos que trabajan por la inclusión educativa gestionan una reconfiguración de la pedagogía, cuya premisa es la presencia de altas expectativas sobre los actores educativos (Miras y Longas, 2020; Valdés, 2022; Murillo y Duk, 2023). A partir de las cuales, la dirección comienza a idear mejores formas de potenciar las capacidades tanto de los estudiantes como del personal docente (Bolívar, 2010). Para estos últimos, se despliegan estrategias de desarrollo profesional que aseguren un equipo docente calificado (Massouti et al., 2023) y capacitado para atender a la diversidad y los desafíos que ésta representa en su práctica educativa (Neves et al., 2023).

En ese sentido, y en coherencia con una cultura inclusiva, las estrategias de formación docente identificadas responden a un enfoque participativo y colaborativo, que estimula la generación de nuevos conocimientos a partir de las experiencias vividas en el aula, lo que convierte a la escuela en un espacio de formación y aprendizaje (León, 2012; Ainscow, 2021).

Al mismo tiempo, las buenas prácticas de liderazgo directivo reflejan una pedagogía inclusiva, que según Spratt y Florian (2013) en lugar de señalar las limitaciones o necesidades que puedan tener los estudiantes, trabaja en el desarrollo de sus capacidades a partir una adecuación de los modos de enseñanza y de los ambientes de aprendizaje para hacerlos más motivadores. De este modo, se evidencia un enfoque contextual o social de inclusión (Ainscow y Miles, 2008)

presente en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que responde a las características de los estudiantes y que resaltan el rol del docente y el potencial del centro escolar para disminuir las brechas de aprendizaje, generando mayores oportunidades educativas.

Estas prácticas de liderazgo directivo orientadas a la gestión pedagógica con enfoque en la diversidad no solo benefician a los estudiantes con mayor riesgo de exclusión, sino que alcanzan a toda la población estudiantil, promoviendo que todos los estudiantes puedan aprender y participar desde sus particularidades (Valdés, 2023). Para lograr esto último, ha sido necesario promover la flexibilización de los procesos de enseñanza, participación y evaluación, pues se evidenciaron prácticas pedagógicas personalizadas que establecen opciones para los estudiantes puedan reconocer sus propias habilidades y fortalezas a la hora de aprender, lo que cual contribuye a un aprendizaje autónomo (Ainscow, 2021).

Asimismo, se evidencian estrategias dirigidas a determinar las necesidades de los estudiantes y conocer sus realidades para ser vinculadas a los procesos formativos (Bolívar y Murillo, 2016). En este punto, las familias son de gran apoyo, pues además de proveer información valiosa para la escuela, son involucrados en la planificación pedagógica y en los procesos de monitoreo y acompañamiento; esto muestra según los aportes de Gómez-Hurtado (2023), la existencia de lazos colaborativos, donde las familias y la escuela tienen una corresponsabilidad en los aprendizajes, dicha colaboración se forja, a través del fortalecimiento de la relación familia-escuela y del involucramiento de los padres en la vida escolar, siendo partícipes de las decisiones y de la construcción del proyecto educativo (Bolívar et al., 2013; Bolívar y Murillo, 2017).

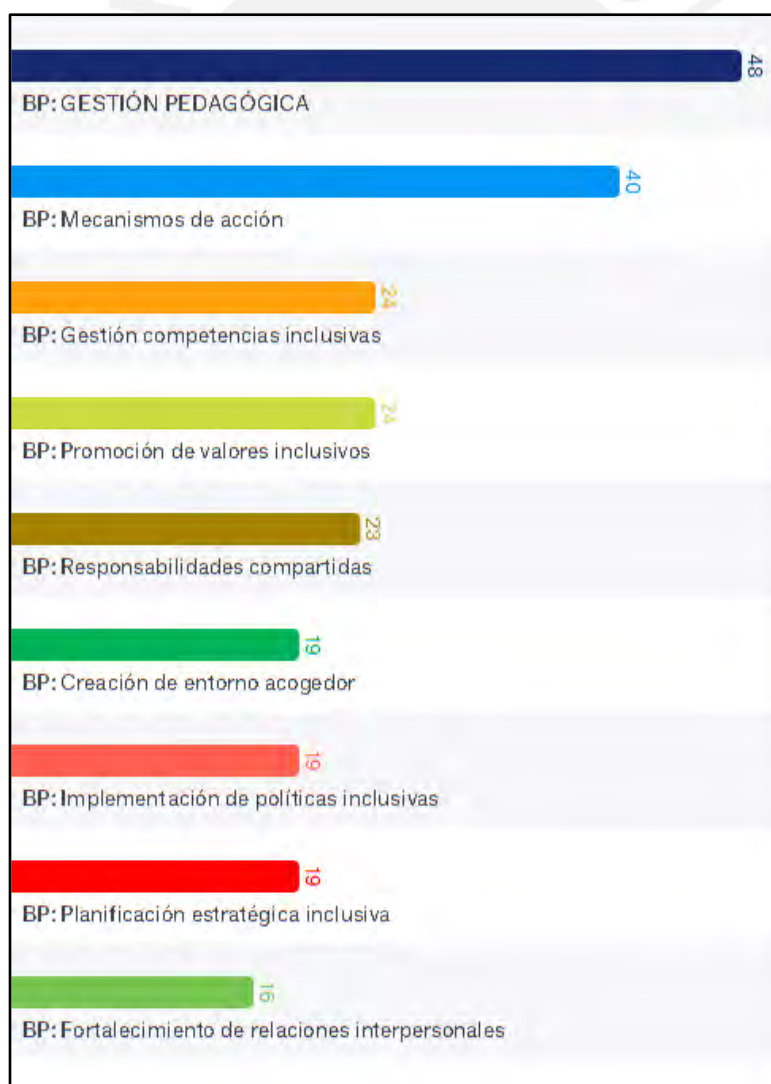
3.3.4. Distribución de códigos de citas según el dominio de buenas prácticas de liderazgo directivo.

Una vez descritas y analizadas las buenas prácticas de liderazgo directivo, se procedió a indagar su recurrencia en los artículos revisados con el fin de conocer en términos generales en qué áreas están enfatizando los directivos para promover la inclusión educativa y cuáles son las áreas menos desarrolladas. Es así como la figura 8 muestra la distribución de las citas textuales vinculadas a las secciones o

dominios de buenas prácticas de liderazgo directivo repartidas en los catorce artículos.

Se puede observar que el dominio con mayor cantidad de citas identificadas corresponde a las buenas prácticas de gestión pedagógica con un total de 48 citas identificadas, seguido por el dominio de buenas prácticas de generación de mecanismos de acción con 40 citas. Por otro lado, en la gráfica se observa que las buenas prácticas correspondientes a los dominios de creación de un entorno acogedor, implementación de políticas inclusivas, planificación estratégica inclusiva, y el fortalecimiento de relaciones interpersonales presentan un menor número de citas en los catorce artículos revisados.

Figura 8. Distribución de códigos de citas



Fuente: Atlas TI versión web.

Lo anteriormente descrito permite deducir que, en términos generales es necesario seguir trabajando desde la dirección de las escuelas en crear una sinergia entre los tres pilares de la inclusión educativa como una forma de garantizar lo que Booth y Ainscow (2015) denominan mejora inclusiva. En ese sentido, se evidencia que, en los últimos años, la labor directiva ha logrado importantes avances, que reflejan cierta tendencia al quehacer pedagógico y a la gestión de recursos educativos para responder a una necesidad que tienen las escuelas hoy en día de atender a una población estudiantil cada vez más diversa.

Estas buenas prácticas han logrado resultados favorables en el grupo de artículos estudiados que impactan principalmente en los resultados de aprendizaje y en la generación de mayores oportunidades educativas para los estudiantes en mayor riesgo de exclusión, lo cual resalta la capacidad de respuesta gestada por los directivos para lograr la mejora y el cambio en las escuelas.

No obstante, como se plantea en Sotomayor et al. (2020) (A03), estas buenas prácticas a nivel pedagógico y de gestión de recursos resultan insuficientes si no van acompañadas de un marco institucional que les de soporte y sostenibilidad para enfrentar los entornos complejos y variantes que rodean la escuela. En consecuencia, es necesario seguir desarrollando la inclusión a nivel político y estratégico, como se evidencia en las prácticas detectadas.

Asimismo, en cuanto al componente cultural de las buenas prácticas de liderazgo directivo, resulta importante continuar fortaleciendo las relaciones interpersonales entre los miembros de la escuela, pues como refieren Valdés y Gómez-Hurtado (2019), un liderazgo para la inclusión educativa, es aquel que prioriza las relaciones humanas sobre otros factores como los recursos, pues reconoce que sólo a través de la creación de vínculos fuertes con la comunidad, en especial con las familias, se pueden lograr cambios significativos en el desarrollo de la inclusión (Gómez- Hurtado, 2023).

3.4. RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO Y LAS BUENAS PRÁCTICAS

Considerando las buenas prácticas de liderazgo directivo comunes entre los artículos y el estilo de liderazgo empleado por los directivos, se pudo establecer una conexión entre ambas categorías de estudio. De esta manera, a partir de la

codificación de citas realizada en el software Atlas ti versión web, se establecieron códigos de buenas prácticas de liderazgo directivo recurrentes en los artículos que coinciden en el estilo de liderazgo empleado.

Aunque esta relación no es directa, debido a la confluencia de múltiples estilos de liderazgo en algunos estudios, sí constituye una referencia y herramienta para comprender mejor el quehacer directivo en favor de la inclusión educativa. Pues, vincular los estilos de liderazgo directivo a las prácticas, resulta más enriquecedor, al comprender que el liderazgo es situacional, contextual y que finalmente son las acciones y estrategias empleadas las que provocan un impacto en la mejora de la escuela (Domingo Segovia, 2019; Dennehy, 2024).

De esta manera, en los artículos que identificaron el liderazgo inclusivo en los directivos de escuela se encontraron buenas prácticas comunes en referencia a la promoción de valores inclusivos (A02, A03, A07, A09, A11, A12, A14), la generación de mecanismos de acción para el cierre de brechas educativas (A03, A07, A11, A12, A13, A14), así como una planificación estratégica orientada a lograr los objetivos inclusivos (A02, A03, A09, A11, A12, A13) y la gestión pedagógica enfocada en la diversidad (A02, A03, A09, A11, A12, A13). Asimismo, se encontró coincidencia de buenas prácticas orientadas al fortalecimiento de capacidades inclusivas en el personal escolar (A02, A03, A09, A11, A12), la toma de decisiones y responsabilidades compartidas (A03, A07, A09, A11, A14) y aquellas orientadas a fortalecer las relaciones interpersonales de la comunidad educativa (A03, A07, A11, A13, A14).

En relación con el liderazgo distribuido, los artículos que lo identifican como un estilo de liderazgo directivo favorable para la inclusión (A01, A09, A10, A11), coinciden en la implementación de buenas prácticas vinculadas principalmente a la toma de decisiones y en la asunción de responsabilidades compartidas.

Las buenas prácticas dirigidas a promover una gestión pedagógica con un enfoque en la diversidad y el desarrollo de capacidades inclusivas en el equipo docente son particularmente fuertes en los directivos que emplean el estilo de liderazgo pedagógico (A10, A11, A12). En cuanto al liderazgo transformacional, se identificaron buenas prácticas en relación con la implementación de políticas inclusivas (A08, A12), la generación de un entorno acogedor (A08, A10) y el

desarrollo de competencias inclusivas en el personal docente y no docente (A08, A10, A12).

Por otro lado, los artículos que identificaron el liderazgo culturalmente receptivo en los directivos de escuela (A06, A08), y el liderazgo para la justicia social (A05, A08) coinciden en el empleo de prácticas orientadas a la implementación de políticas inclusivas y la generación de mecanismos que aseguren oportunidades educativas, así como en la promoción de valores inclusivos (A05, A06, A08). Para el caso del liderazgo para la justicia social, se encontró además que los dos artículos que lo abordan coinciden en la puesta en marcha de prácticas vinculadas a la creación de un entorno acogedor (A05, A08).

En cuanto al liderazgo fuerte y comprometido, en el artículo revisado, se identificaron dominios de buenas prácticas vinculadas a la planificación estratégica, la toma de decisiones y responsabilidades compartidas, así como al fortalecimiento de las relaciones de la comunidad educativa (A04).

Los anteriores hallazgos muestran que, determinadas prácticas directivas cobran mayor presencia en algunos estilos que en otros. Asimismo, la relación entre ambas categorías de estudio muestra una alineación entre los fundamentos conceptuales existentes sobre los estilos de liderazgo directivo para la inclusión y la práctica directiva.

3.5. DIFICULTADES DEL LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En los apartados anteriores se destacan importantes avances en la labor directiva en favor de la inclusión educativa, evidenciados en la implementación de estilos y buenas prácticas que orientan a los centros educativos hacia un ideario de escuela donde se valora a cada miembro desde sus singularidades y se trabaja colaborativamente para llegar a las metas propuestas. No obstante, la labor de dirigir estos procesos de cambio y mejora trae consigo diversos obstáculos (Ryan, 2016; Valdés, 2022) que han sido identificados en algunos artículos revisados desde las percepciones de los informantes y del análisis realizado por los autores de estos.

En ese sentido, se encontró una escasa mención de la participación estudiantil en los procesos decisivos, pedagógicos y culturales. Lo que refleja según Valdés (2023) (A01) la prevalencia de jerarquías en los procesos de desarrollo participativo. Esto subraya la necesidad de fortalecer una cultura inclusiva que valore la igualdad y escuche a todos, incluidos los estudiantes (Ainscow, 2021). De manera similar, se encontraron dificultades al implementar modelos inclusivos en estructuras organizacionales tradicionalmente burocráticas, lo que tienden a generar relaciones asimétricas de poder y tensiones, que dificultan la cohesión y el consenso de objetivos e intereses comunes (A05).

La perspectiva que reconoce que las buenas prácticas de liderazgo emergen de interacciones humanas contextualizadas y que reflejan una labor colectiva (Spillane y Ortiz, 2016), se ha visto limitada en algunas escuelas estudiadas en el artículo A07, donde los directores dan cuenta de la escasa colaboración entre el personal escolar y la poca implicación en la toma de decisiones, lo que los lleva a actuar en ocasiones de manera aislada.

Por otro lado, se encontraron problemas de clima laboral existentes en algunas escuelas, lo cual afectó la motivación de los actores educativos por involucrarse en los proyectos inclusivos, y perjudicó la coordinación y la articulación dentro de los equipos de trabajo; lo que representó una dificultad en la implementación de estas iniciativas (Sotomayor et al., 2020) (A3).

Aunque las prácticas identificadas reflejan los esfuerzos de los directivos por fortalecer el desarrollo profesional docente, algunos estudios destacan las limitaciones en el conocimiento y la preparación de los propios directivos en el ámbito de la inclusión educativa (A03, A07). Si bien la inclusión está profundamente vinculada a valores, es fundamental que los directivos cuenten con formación y experiencia específica en este campo; esto les permitirá proponer soluciones adecuadas y ejercer una influencia efectiva en la comunidad educativa desde una postura argumentativa y convincente (Ryan, 2016; Rojas et al., 2018).

En algunas escuelas estudiadas en el artículo A06, los directivos presentaron dificultades para adaptar las políticas inclusivas a sus contextos, proyectando cierta resignación frente a las barreras encontradas, lo que limita su capacidad para proponer soluciones innovadoras y nuevas formas de enfrentar los

retos relacionados con la inclusión. Por otra parte, en el artículo A09 se manifiesta un débil desarrollo de culturas inclusivas, que pone en riesgo la sostenibilidad de los avances en materia de inclusión. En este caso, los directivos se centran en la adecuación de las instalaciones físicas de la escuela y en los procesos pedagógicos.

En el caso del artículo A12, llama la atención sobre la necesidad de impulsar más estrategias dirigidas a sensibilizar a los padres de familia sobre el acogimiento de la diversidad, así como otras enfocadas en generar una mayor confianza en la labor de la escuela.

Los anteriores hallazgos evidencian que la labor directiva orientada a la inclusión educativa es compleja y enfrenta desafíos derivados de la falta de alineación entre ciertos elementos organizacionales, contextuales, sociales y actitudinales con los principios de la inclusión educativa. Esto subraya la necesidad de abordar la inclusión como un proceso continuo y multidimensional que exige una acción coordinada y la creación de espacios de reflexión y evaluación. Dichos espacios son fundamentales para que la comunidad educativa pueda superar obstáculos y avanzar de manera sostenida hacia los objetivos inclusivos planteados.

CONCLUSIONES

Considerando que la presente investigación tiene como objetivo analizar los aportes del liderazgo directivo para la inclusión en la escuela, a partir de la revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre los años 2014 y 2024; se han podido establecer las siguientes conclusiones:

1. En los artículos revisados, el liderazgo directivo para la inclusión educativa se manifiesta a través de la adopción de siete estilos de liderazgo que facilitan la labor directiva, debido a su enfoque en áreas específicas y claves para promover la inclusión en las escuelas. Asimismo, este liderazgo directivo se materializa a través de buenas prácticas fundamentadas en las tres dimensiones de la inclusión educativa: cultural, política y pedagógica; que han demostrado generar un impacto positivo en el ámbito escolar, promoviendo entornos más inclusivos, equitativos, comprometidos y participativos.
2. La revisión de los artículos empíricos evidenció que, para promover la inclusión en las escuelas, los directivos adoptan los estilos de liderazgo inclusivo, distribuido, transformacional, para la justicia social, pedagógico, culturalmente receptivo, y fuerte y comprometido. Estos estilos confluyen entre sí, reflejando un liderazgo contextual y contingente. Así, el estilo pedagógico, el transformacional, y el fuerte y comprometido son empleados por los directivos de escuelas con estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad; y los estilos, culturalmente receptivo y para la justicia social son adoptados por directivos que cuentan con estudiantes en situación de vulnerabilidad por razones económicas, culturales, lingüísticas, entre otras.
3. Entre los estilos de liderazgo directivo, el más empleado, es el estilo inclusivo, destacándose por su carácter integral, flexible y distribuido, así como por su énfasis en movilizar a la comunidad educativa hacia el cambio y la mejora inclusiva, promoviendo una cultura basada en valores y metas compartidas.
4. En los artículos revisados se identificó que, las buenas prácticas de liderazgo directivo orientadas a la cultura inclusiva son claves para consolidar la

inclusión educativa en las escuelas, al influir en los valores y actitudes de la comunidad educativa y garantizar la sostenibilidad de estos procesos. De igual manera, estas buenas prácticas han transformado las dinámicas educativas y sociales en las escuelas estudiadas en los artículos, creando entornos acogedores, seguros y colaborativos, mientras fortalecen el sentido de pertenencia y el compromiso de la comunidad con las metas institucionales.

5. En la revisión de los artículos empíricos se mostró que, las buenas prácticas empleadas por los directivos centradas en la implementación de políticas inclusivas fortalecen la capacidad institucional para atender la diversidad estudiantil, estableciendo un horizonte común como guía estratégica para la política escolar. Estas prácticas han promovido consensos y elevado la motivación de los actores educativos al alinearse con los objetivos planteados. Además, han fortalecido la autonomía escolar, permitiendo respuestas más efectivas a la diversidad y garantizando un acceso equitativo a las oportunidades educativas.
6. Las buenas prácticas de liderazgo directivo orientadas a la pedagogía inclusiva se caracterizan por un enfoque pedagógico contextual que destaca el papel del docente y la escuela en la atención a la diversidad. Este enfoque promueve la participación de los directivos en la planificación de estrategias didácticas diversificadas y en el empoderamiento del personal docente. Así, la gestión pedagógica inclusiva ha contribuido a crear un entorno educativo más equitativo, mejorando la calidad de la enseñanza y favoreciendo el logro de aprendizajes. Además, al incorporar a las familias en los procesos pedagógicos, se ha fortalecido la motivación, la cooperación y el compromiso de los padres con el aprendizaje de los estudiantes.
7. El análisis de los hallazgos permitió establecer una relación significativa entre los estilos de liderazgo que favorecen la inclusión educativa y las buenas prácticas implementadas por los directivos. Este vínculo evidencia que ciertas prácticas directivas son más predominantes en algunos estilos de liderazgo que en otros, lo que aporta una comprensión más profunda de la labor directiva en el contexto de la inclusión. Además, esta relación refleja una consistencia entre los fundamentos conceptuales de los estilos de liderazgo directivo y su aplicación práctica.

RECOMENDACIONES

Al finalizar la investigación se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Para futuras investigaciones sobre el tema se considera pertinente abordar las percepciones de los directivos sobre la inclusión educativa. Esto permitirá comprender a profundidad los estilos y prácticas de liderazgo que implementan, basándose en los diversos significados que le atribuyen a la inclusión educativa.
2. Desarrollar investigaciones centradas en regiones específicas, por ejemplo, Latinoamérica, para una mejor contextualización de las prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa y su adecuación a las particularidades culturales, sociales y educativas de estos contextos.
3. Se sugiere incorporar fuentes de información adicionales, como tesis empíricas, para enriquecer el conocimiento relacionado con la temática de estudio.
4. En cuanto a la metodología, se sugiere incorporar herramientas de inteligencia artificial como un recurso de apoyo en la etapa de preselección de las fuentes de información. Estas herramientas pueden facilitar la exploración y evaluación de los documentos, asegurando su elegibilidad y contribuyendo a optimizar los tiempos del proceso de investigación.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). Developing Inclusive Schools: implications for leadership. *National College for Schools Leadership*, 1-6. https://www.researchgate.net/publication/252704856_Developing_Inclusive_Schools_implications_for_leadership
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38, 18-44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178969_spa
- Ainscow, M., Dyson, A., y Weiner, S. (2013). From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs. *CfBT Education Trust*, 1-32. <https://eric.ed.gov/?id=ED546818>
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung / Global, National and Local Perspectives* (1st ed., pp. 75–88). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.7>
- Alayza, M. (2020). El método de revisión de la literatura. En A. O. Sánchez (Coord.). *Los métodos de investigación para la elaboración de tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Améstica, J. (2023). “Incluirmos Todos”: Estudio de un Caso Chileno sobre Liderazgo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 71-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200071>
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. y Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55-71. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000100055&lang=e
- Balcázar, P., Gonzales, N., Gurrola, G., & Moysen, A. (2013). La investigación cualitativa. México. *Universidad Autónoma del Estado de México*. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/21589>
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60. https://www.researchgate.net/publication/261799041_Liderazgo_en_las_instituciones_educativas_Una_revisión_de_líneas_de_investigación
- Bolívar, A., y Murillo, F.J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas* (pp. 71-112). Ediciones Universidad Diego Portales. https://www.researchgate.net/publication/322909746_El_efecto_escuela_Un_reto_de_liderazgo_para_el_aprendizaje_y_la_equidad
- Booth, A., Papaioannou, D. & Sutton, A. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. L.A.: SAGE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, 21-52. OEI- UHEM. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Concha, R., Mujica, F., y Hinostroza, C. (2022). Liderazgo e inclusión educativa. Una perspectiva sociocrítica y posmoderna. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(5), 1-22. <https://web-s-ebcohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe/ehost/detail/detail?vid=0&sid=07c2a573-5913-473c->

- [854e-97fc831a45e7%40redis&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#AN=159706306&db=eue](#)
- Creswell, J., & Poth, C. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (4th edition). SAGE.
- Crisol, E., Herrera, L., & Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in Knowledge Society*, 21, 1-13. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202115/22477>
- Crisol, E., y Romero, M. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/414871>
- Dhakal, S. (2024). Promoting equity and inclusivity: Exploring equitable leadership practices in diverse Nepali schools. *Research in Educational Administration & Leadership*, 9(2), 268-294. <https://doi.org/10.30828/real.1427917>
- Dennehy L., Cahill K., & Moynihan, J. (2024). Inclusionary Leadership-Perspectives, Experiences and Perceptions of Principals Leading Autism Classes in Irish Primary Schools. *Societies*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.3390/soc14010004>
- Domingo Segovia, J. (2019). Una gestión escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 24 (82), 897-911. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300897
- Durán Rodríguez, D. y Estay-Niculcar, C. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5765935.pdf>
- Chapman, C. (2017). Liderazgo para la mejora sostenible. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*, (pp. 347-391). Ediciones Universidad Diego Portales. https://www.researchgate.net/publication/322909746_El_efecto_escuela_Un_reto_de_liderazgo_para_el_aprendizaje_y_la_equidad
- DeMatthews, D., Billinsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal Leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- DeMatthews, D. (2021). Undoing systems of exclusion: exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 9(1), 5-21. <http://dx.doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/10.1108/JEA-02-2020-0044>
- Díaz, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (20), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281056021010.pdf>
- Díaz, C. (2018). Los criterios y estrategias de calidad: lo invisible en la publicación de investigaciones cualitativas. *Atas - Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 792-801. https://www.researchgate.net/publication/326672003_Los_criterios_y_estrategias_de_calidad_lo_invisible_en_la_publicacion_de_las_investigaciones_cualitativas
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en supervisión educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>

- Flores, C., & Bagwell, J. (2021). Social justice leadership as inclusion: Promoting inclusive practices to ensure equity for all. *Educational Leadership and Administration*, 1, 31-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1318516.pdf>
- Francis, L., Gross, J., Blue-Banning, M., Haines, S., y Turnbull, A. (2016). Directores de escuelas y padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas de América del Norte que han implementado prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 43-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100004>
- García-Garnica, M., y Moral, C. (2016). El Estudio de un Liderazgo Enfocado a la Mejora, el Compromiso y la Justicia Social. La Experiencia de un Centro de Educación Secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(2). <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.2.007>
- García, L. (2017). *Liderazgo pedagógico y gestión escolar centrada en los aprendizajes, Red 09, Ugel 05, San Juan de Lurigancho-2017*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/10758>
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353>
- Gómez, Y., y García, M. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *ReiDoCrea*, 6, 300-319. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-24.pdf>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., Gonzales, I., y Jiménez, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://www.proquest.com/docview/2581796490/abstract/EA65DB5E50194EABPQ/14?accountid=28391>
- Gómez- Hurtado, I., García. M., González, I., y Coronel, J. (2023). ¿Liderazgo Inclusivo? La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 37-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200037>
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 6(2), 82-99. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf>
- Güell, M. (2010). El trabajo en equipo de los equipos directivos. En J. Gómez (Coord.), *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*, (pp. 247-262). Ediciones Instituto de formación del profesorado, investigación e innovación educativa. <https://sede.educacion.gob.es/publivera/PdfServlet?pdf=VP15164.pdf&area=E>
- Guerrero, M., Gairin, J., & Guerra San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de la literatura. *Ene*, 9(2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2015000200002
- Gutiérrez, A. (2015). *La Identidad Cultural como contenido transversal en el Diseño de los Proyectos de Aprendizaje de Instituciones Educativas de la Ugel 06 de Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6785/GUTIERREZ_RAMIREZ_ADRIANO_IDENTIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>

- Hernández, P., y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuSo. Revista de Ciencia Humanísticas y Sociales*, 6(3), 63-81. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/673171199005.pdf>
- Inostroza, F., & Pavez, P. (2023). Creencias de directores de escuelas en torno a las políticas de inclusión educativa en el sistema escolar chileno. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1632>
- Kaufmann, A. (1997). Liderazgo transformador y formación continua. *Reis*, 77/78, 163–184. <https://doi.org/10.2307/40183942>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, (7), 19-39. https://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacion_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafios
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Lalas, J., & Valle, E. (2007). Social justice lenses and authentic student voices: Enhancing leadership for educational justice. *Educational Leadership and Administration*, 19, 75-109. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ819951.pdf>
- Lee, T. (2022). Leadership for inclusive online learning in public primary schools during COVID-19: A multiple case study in Hong Kong. *Educational Management Administration and Leadership*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/17411432221135310>
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Review of research. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation. https://www.researchgate.net/publication/234667370_How_Leadership_Influences_Student_Learning_Review_of_Research/link/0f31752d9676502384000000/download
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *SchoolLeadership and Management*, 28(1), 27-42. https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2009). Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: eliminar el ego del sistema. En C. Diaz. (Coord.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (págs.97-128). Área de Educación Fundación Chile. <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/C%C3%B3mo-liderar-nuestras-escuelas.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *SchoolLeadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Editorial Siglo XXI*, 30(1), 133-160. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149181/132161>
- León, J., Crisol, E., y Moreno, R. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. *REICE*, 16(2), 21-40. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=130841322&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Leyton, C., y Muñoz, G. (2016). Revisitando el concepto de exclusión social: su relevancia para las políticas contra la pobreza en América Latina. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (65), 39-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357546620002>
- López, M., León, M. y Crisol, E. (2020). Hacia una escuela inclusiva. La evaluación del liderazgo como factor de mejora institucional en Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Ed), *Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos*

- Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade* (pp. 47-59). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Machi, L. & McEvoy, B. (2012). *The Literature Review. Six Steps to Success*. Corwin Press.
- Manghi, D., y Valdés, René. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 15-33. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940manghi1>
- Martín, D., González. M., Navarro, Y., y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Martínez, J., Palacios, G., y Oliva, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *RA XIMHAI*, 19(1), 67-83. <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/219>
- Massouti, A., Shaya, N., Abukhait, R. (2023). Revisiting Leadership in Schools: Investigating the Adoption of the Dubai Inclusive Education Policy Framework. *Sustainability*, 15, 4274, 1-18. <https://doi.org/10.3390/su15054274>
- Miras, J., y Longas, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 19(41), 287-305. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v19n41/0718-5162-rexe-19-41-287.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo: directivos construyendo escuelas*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182>
- Mondragón Beltrán, E. y Moreno Reyes, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(e916). <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150036/html/>
- Montañez, A., Palumbo, G., Ramos, R., y Ramos, P. (2022). Estilos de liderazgo en organizaciones educativas: aproximaciones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 170-182. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.12>
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34, (1) 31-50. <https://doi.org/10.6018/i/252521>
- Murillo J., Krichesky G., Castro A., y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportes de la Investigación. *Revista Latinoamericana de Patología*, 4(1), 169-186. https://www.researchgate.net/publication/288604468_Liderazgo_para_la_inclusion_escolar_y_la_justicia_social_Aportaciones_de_la_investigacion <https://doi.org/10.6018/i/252521>
- Murillo, J., y Duk, C. (2023). Liderazgo educativo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 17-19. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200017>
- Nava-Lara, S., y Rodríguez, C. (2024). Liderazgo educativo para la justicia social en contextos desafiantes. Casos documentados en México. *Páginas de Educación*, 17 (1), e3723. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3723>
- Navarro, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6935523>
- Neves, C., Almeida, A., y Ferreira, M. (2023). Headteachers and Inclusion: Setting the Tone for an Inclusive School. *Education Sciences*, 13(129), 1-13 <https://doi.org/10.3390/educsci13020129>
- Ocampo, A. (2019). Teoría de la educación inclusiva: una operación interdisciplinaria. *Controversias y Concurrecias Latinoamericanas*, 10 (8), 15-48. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103003/html/>

- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2017). Iberoamérica inclusiva: guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/iberoamerica-inclusiva-guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion-en-iberoamerica>
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2019). Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre directores y directoras escolares en Iberoamérica. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/claves-para-analizar-el-liderazgo-directivo-en-iberoamerica>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Choi, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hrobjartsson, A., Lalum, M., Lin, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pathak, V., Jena, B., & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in Clinical Research*, 4(3), 1-2. <https://www.proquest.com/openview/69b6c78d849cd34fb324e69c998d26d8/1?pq-origsite=qscholar&cbl=2035655>
- PUPC. (2016). Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reglamentodelcomitedeeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>
- Quiroga, M., y Aravena, F. (2018). La respuesta de los directores de escuelas a las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 82-111. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Rodríguez, C. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad. Gestión escolar desde el enfoque de justicia social. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(3), 77-92. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573962289006/html/>
- Rodríguez, C., Acosta, A., y Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4-26. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>
- Romanuck, C. (2018). Transforming Inclusive Education: Nine Tips to Enhance School Leaders' Ability to Effectively Lead Inclusive Special Education Programs. *Journal of Educational Research and Practice*, 8 (1), 87-100. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.07>
- Rojas, M., Salas, N., Falabella, A., y Guerrero, P. (2018). Diversidad e inclusión escolar: ¿Cómo liderar los nuevos desafíos de país? Con Dirección, cuadernos para el desarrollo del liderazgo educativo N°9. *Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo*. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Cuaderno-9-Diversidad-e-Inclusi%C3%B3n-social-vf.pdf>
- Rojas León, C. R., Pongo Aguila, O. E., Huaman Ccanto, F., y Orosco Gavilán, J. C. (2023). Liderazgo inclusivo como elemento clave del desarrollo educativo. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(No. Especial 9), 114-129. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.8>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Ryan, J. (2006) Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32335/1/RyanFinal.Inclusive%20Leadership%20and%20Social%20Justice%20for%20schools.pdf>

- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*, (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Sáez, A. (2019). *Liderazgo Inclusivo: Prácticas Inclusivas desde la mirada de los directores de establecimientos educacionales de la comuna de Talcahuano* [Tesis de Maestría, Universidad del Desarrollo]. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2738/Documento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, D., y Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 24-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- Sapon, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 71-85. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1968>
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villella, M., Ling, P. and Repp, C. (2021), Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs. *Jorsen Journal of Research in Special Educational Needs*, 21: 233-241. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515>
- Sime, L. (2021). Alcances para el desarrollo metodológico de la investigación documental. En I. Montes (Coord.). *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (1), 1-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P., y Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción*, 11(1), 5-15. <https://dx.doi.org/11.1.3752226-1478.11.1.375>
- Spillane, J., y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*, (pp. 155-176). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 141-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735494>
- Teherani, A., et al. (2015). Choosing a qualitative research approach. *Journal of Graduate Medical Education*, 7(4), 1-2. <https://meridian.allenpress.com/jgme/article/7/4/669/178957/Choosing-a-Qualitative-Research-Approach>
- UNESCO. (2017). *Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2020). Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2021a). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Uzurriaga, M., Osorio, C., y Arias, O. (2020). Liderazgo: definiciones y estilos. *Universidad Santiago de Cali*. <https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/152520231108220010.pdf>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100051&lng=es&tlng=es.
- Valdés, R., y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200213>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona próxima*, 36, 4-27. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442022000100004&lang=es
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44, e250906. <https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>



APÉNDICES

Anexo 1.

Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Alex Sánchez	03/11/2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Iván Montes	11/04/2023
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Eugenia Cornejo	13/06/2023
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Yannina Saldaña Claudia Chong Rivera	17/09/2024
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Gloria Janneth Orjuela Sánchez	19/11/2024
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Olinda Vílchez Gonzáles	09/12/2024
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Olinda Vílchez Gonzáles	10/12/2024
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1 Cecilia Raschio	14/05/2025
	Jurado 2 Carmen Díaz Bazo	29/05/2025

Anexo 2.

1. Matriz de resultados de búsqueda y selección de fuentes

Base de datos	Fecha consulta	Prototipo de búsqueda	Fórmula de búsqueda (si aplica)	N° de artículos	N° de artículo por base	N° sin duplicados	Pre-seleccionados		Seleccio- nados
							Post lectura título y descripciones	Post lectura resumen	Post lectura Chat GPT PDF
Scopus	06/05/24	liderazgo inclusión	TITLE-ABS-KEY (liderazgo AND inclusión) AND PUBYEAR > 2014 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish")) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "English"))	14					
	06/05/24	inclusive AND leadership AND practices AND + AND school AND principals	TITLE-ABS-KEY (inclusive AND leadership AND practices AND + AND school AND principals) AND PUBYEAR > 2014 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English")) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE , "j"))	71	85	83	38	10	9
Scielo	06/09/24	inclusive leadership practices		17					
	06/09/24	liderazgo inclusivo		14					
	06/09/24	(ab:(liderazgo para la inclusión))	---	28	59	42	14	7	5

Duplicado entre bases de dato

2

Total

144

144

123

52

17

14

Anexo 3.

2. Matriz de identificación de los artículos.

Código Artículo	Título	Autor (es)	Idioma	Año	Base de datos	País	Nivel educativo	Metodología	Método	Objetivos	Descriptores / keywords	Enlace Chat GPT PDF
A01												
A02												
....												



Anexo 4.

3. Matriz de estilos de liderazgo directivo

Categoría	Estilos de liderazgo directivo					
Código/ Subcategoría	Distribuido	Transformacional	Inclusivo	Pedagógico	Justicia Social	Emergente
A01	Cita textual	Cita textual	Cita textual	Cita textual	Cita textual	Cita textual
A02	Cita textual	Cita textual	Cita textual	Cita textual	Cita textual	Cita textual
...						



Anexo 5.

4. Matriz de buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa

Categoría	Buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión educativa					
Código Artículo	Población estudiantil	Estilo de liderazgo	Cultura inclusiva	Política inclusiva	Pedagogía inclusiva	Impacto en el ámbito escolar
A01			Cita textual	Cita textual	Cita textual	Cita textual
A02						
...						



GUÍA DE PREGUNTAS

1. **Título de la investigación:** El liderazgo directivo que contribuye a la inclusión educativa en la escuela: una revisión sistemática de la literatura.
2. **Objetivo General:** Analizar los aportes del liderazgo directivo para la inclusión en la escuela, a partir de la revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre los años 2014 y 2024.

Objetivos específicos:

- i. Determinar los estilos de liderazgo directivo que contribuyen a la inclusión educativa en la escuela.
 - ii. Analizar las buenas prácticas de liderazgo directivo para la inclusión en la escuela.
3. **Objetivo de la guía de preguntas:** Recoger información acerca de los datos de los artículos preseleccionados y seleccionados para determinar su elegibilidad para la investigación y para su posterior caracterización.

4. **Fuente:** Chat GPT PDF

5. Categorías y preguntas:

N°	Preguntas
1	¿En qué país se desarrolló la investigación?
2	¿Las escuelas analizadas se ubican en zonas rurales o urbanas?
3	¿Qué tipo de administración tienen las escuelas que fueron analizadas?
4	¿Qué niveles educativos tienen las escuelas analizadas?
5	¿A qué población estudiantil va dirigida la investigación? / ¿A qué población estudiantil en riesgo de exclusión atienden las escuelas?
6	¿Cuáles son los objetivos de la investigación? según se menciona de manera explícita en el artículo.
7	¿Cuál es la metodología empleada en la investigación?
8	¿Cuáles son los principales autores que la investigación cita en su marco teórico?
9	¿Cuáles son los principales hallazgos de la investigación? según se menciona de manera explícita en el artículo.
10	¿Cuáles son las conclusiones de la investigación? según se menciona de manera explícita en el artículo.