



Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior
Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas

Generación 2022 - 2025

**Relación entre la percepción de las habilidades directivas y la
inclusión educativa en escuelas de educación básica**

Tesis que para obtener el título de:
Doctor en Gestión Educativa y Políticas Públicas

Presenta
José de Jesús Antúnez García

Director de Tesis
Dr. Jesús Manuel Escobedo de Luna

Zacatecas, Zac., marzo de 2026.

Zacatecas, Zac., 10 de marzo del 2026.

Asunto: Liberación de Tesis.

Dra. Samanta Deciré Bernal Ayala
Responsable del Departamento Escolar Central de la UAZ
P R E S E N T E

Después de haber asesorado la investigación y revisado cuidadosamente la tesis cuyo título es: “***Relación entre la percepción de las habilidades directivas y la inclusión educativa en escuelas de educación básica***”, que el alumno José de Jesús Antúnez García presenta para obtener el grado académico de *Doctor en Gestión Educativa y Políticas Públicas*, me permito comunicarle que dicha tesis cumple con los requisitos suficientes en contenido y forma que se exigen para los trabajos de esta naturaleza, por lo que se encuentra lista para su impresión y para que se realicen los trámites conducentes. De acuerdo a lo anterior, le informo que otorgo mi aval y voto para que sea defendida en el examen de grado correspondiente.

Sin más por el momento, hago propicia la ocasión para saludarla.



Atentamente
Dr. Jesús Manuel Escobedo de Luna
Docente Investigador del UAED-UAZ
y Director de Tesis

c.c.p. Archivo.

DEDICATORIA

A la gloria del Gran Arquitecto del Universo

A mis padres, Moisés y María Guadalupe, por ser mi cimiento inquebrantable, por acompañarme incondicionalmente a lo largo de este proceso y no soltar mi mano en ningún momento.

A mis Hermanos, por ser mis compañeros de vida, por las alegrías compartidas y por alentarme siempre a seguir adelante.

A mi compañera de vida, Neibi, mi pilar fundamental, por brindarme su fuerza, paciencia y consuelo en los días de mayor exigencia.

A Victoria y Arturo, por su cariño y por ser una parte esencial de este recorrido.

A Sara Paola porque llegaste a ser luz, fuerza, constancia y perseverancia.

A nuestras mascotas, Estopa, Rocky, Bonita, Michitus, Pecas, Sergei, que han sido refugio de alegría en nuestras vidas.

AGRADECIMIENTOS

- Al Gran Arquitecto del Universo, por concederme la sabiduría para comprender que, obrando con fuerza y vigor, es posible conquistar cualquier cima.
- A mi familia, mi refugio constante y mi mayor fortaleza.
- A mis directores de tesis, Dr. Jesús Manuel Escobedo De Luna y Dr. Marco Antonio Elías Salazar, por su invaluable guía, su infinita paciencia y la generosidad con la que compartieron su experiencia a lo largo de este sinuoso pero gratificante camino.
- Al Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas, y a la Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas, por brindarme un espacio de excelencia académica y crecimiento intelectual.
- Al distinguido Claustro Doctoral, cuyas luces, rigor académico y vasta experiencia fueron fundamentales para enriquecer mi perspectiva y consolidar esta investigación.
- A la SECIHTI (antes CONAHCYT) por el invaluable respaldo financiero que hizo posible la dedicación, la conclusión de mis estudios doctorales y la materialización de esta investigación.
- A la Bicentenario y Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, mi alma mater, por las facilidades para culminar esta etapa de mi formación profesional.
- A Directivos, docentes y padres de familia que colaboraron activamente en este trabajo. Gracias por su invaluable disposición y compromiso con la inclusión, pilares sin los cuales este proyecto simplemente no habría sido posible.
- A todas y todos aquellos que de una u otra forma formaron parte de este camino. Gracias por su apoyo incondicional, sus buenos deseos y por ser una fuente constante de luz y motivación para lograr esta meta.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la percepción de las habilidades directivas y el grado de inclusión educativa en tres escuelas de educación básica (preescolar, primaria y telesecundaria) de la comunidad de Saucedá de la Borda, Vetagrande, Zacatecas. El estudio se fundamentó en los modelos de liderazgo de Leithwood, la clasificación de habilidades directivas de Whetten y Cameron, y las dimensiones de inclusión de Booth y Ainscow.

Bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de alcance correlacional-descriptivo y carácter transversal, se aplicaron cuestionarios estructurados a una muestra de 44 participantes, integrada por directivos, docentes y padres de familia. Los instrumentos mostraron niveles de confiabilidad satisfactorios, con un Alfa de Cronbach global entre 0.89 y 0.91. Los resultados obtenidos mediante el coeficiente de correlación de Pearson revelaron una relación positiva y significativa a nivel global ($r = 0.545$ y $p < 0.001$), validando la hipótesis de investigación.

Se identificó que las mayores fortalezas residen en las habilidades interpersonales y la creación de una cultura inclusiva basada en el respeto y la no discriminación. No obstante, se detectaron áreas de oportunidad críticas en la gestión técnica del currículo y la planificación colaborativa entre docentes. Se concluye que el fortalecimiento de las habilidades directivas actúa como una palanca de cambio hacia la justicia social, siendo el directivo el garante de la equidad y la participación plena del estudiantado en el contexto escolar.

Palabras clave: Habilidades directivas, Inclusión educativa, Gestión escolar, Liderazgo inclusivo, Justicia social, Educación básica.

Abstract:

The objective of this research was to determine the relationship between the perception of management skills and the degree of educational inclusion in three basic education schools (preschool, elementary, and telesecundaria) in the community of Saucedá de la Borda, Vetagrande, Zacatecas. The study was based on Leithwood's leadership models, Whetten and Cameron's management skills classification, and Booth and Ainscow's dimensions of inclusion.

Under a quantitative approach, with a non-experimental design of correlational-descriptive scope and cross-sectional nature, structured questionnaires were applied to a sample of 44 participants, comprised of directors, teachers, and parents. The instruments showed satisfactory reliability levels, with a global Cronbach's Alpha between 0.89 and 0.91. The results obtained through the Pearson correlation coefficient revealed a positive and significant relationship at a global level ($r = 0.545$ and $p < 0.001$), validating the research hypothesis.

It was identified that the greatest strengths lie in interpersonal skills and the creation of an inclusive culture based on respect and non-discrimination. However, critical areas of opportunity were detected in the technical management of the curriculum and collaborative planning between teachers. It is concluded that the strengthening of management skills acts as a lever for change toward social justice, with the director being the guarantor of equity and full participation of the student body within the school context.

Keywords: Management skills, Educational inclusion, School management, Inclusive leadership, Social justice, Basic education.

ÍNDICE

DICTAMEN.....	¡Error! Marcador no definido.
DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
Índice de Figuras	¡Error! Marcador no definido.
Índice de tablas.....	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
Descripción del problema	14
Pregunta de Investigación	20
Preguntas específicas	20
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos.....	21
Hipótesis.....	22
Hipótesis Nula.....	22
Justificación	22
Estado del Arte	26
CAPITULO II. MARCO CONTEXTUAL	45
Contexto Comunitario	45
Contexto escolar	47
Preescolar	47
Primaria.....	51
Telesecundaria.....	53

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	56
De la integración escolar a la inclusión educativa	57
La inclusión como elemento esencial en la educación en el siglo XXI	63
La inclusión como derecho humano y su impacto en la justicia social.	66
La Inclusión en la Nueva Escuela Mexicana.....	70
Gestión Escolar	78
Modelo de Gestión Educativa Estratégica	79
Liderazgo para la Justicia Social e Inclusión	83
Liderazgo Distribuido	84
Liderazgo Inclusivo	86
El papel del directivo en la creación de culturas inclusivas.....	88
Habilidades Directivas: El Perfil Profesional	90
Clasificación de las Habilidades: De lo Personal a lo Grupal.....	91
Habilidades directivas en la Nueva Escuela Mexicana.....	93
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	97
Tipo de estudio	98
Alcance	99
Carácter.....	99
Contexto del estudio	100
Población y Muestra	101
Técnicas e Instrumentos de investigación	102
Construcción del instrumento	103
Criterios de validez y confiabilidad.....	109
Procedimiento de aplicación del instrumento y recolección de datos.....	111
Técnicas de análisis de datos.....	112

CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	115
Análisis de confiabilidad del instrumento	115
Grupo de directivos	116
Grupo de docentes.....	117
Grupo de padres de familia	118
Análisis de confiabilidad del instrumento global por grupo	120
Resultados por actor educativo.	122
Director (a)	122
Docentes	126
Padres de familia	129
Comparación de resultados por variable entre actores educativos	132
Resultados en la variable de habilidades directivas.....	135
Resultados en la variable de inclusión educativa.....	136
Correlación entre dimensiones (habilidades directivas e inclusión educativa).....	139
Correlación por grupo. Directivos.....	139
Correlación por grupo. Docentes	140
Correlación por grupo. Padres de familia	140
Correlación Global	141
Discusión	142
Percepción de Habilidades Directivas.....	143
Percepción de Inclusión	149
Relación entre Habilidades Directivas e Inclusión.....	155
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	158
REFERENCIAS.....	161

Índice de Figuras

Figura 1. Imagen Satelital del Preescolar, Saucedá de la Borda, Vetagrande, Zacatecas ...	48
Figura 2. Imagen Satelital de la Primaria, Saucedá de la Borda, Vetagrande, Zacatecas	51
Figura 3. Imagen Satelital del Preescolar, Saucedá de la Borda, Vetagrande, Zacatecas ...	54
Figura 4. Clasificación de Habilidades Directivas	92
Figura 5. Alfa de Cronbach de los Directivos en la Variable Inclusión	116
Figura 6. Alfa de Cronbach de los Directivos en la Variable Habilidades Directivas	117
Figura 7. Alfa de Cronbach de los Docentes en la Variable Inclusión.....	117
Figura 8. Alfa de Cronbach de los Docentes en la Variable Habilidades Directivas.....	118
Figura 9. Alfa de Cronbach de los Padres de Familia en la Variable Inclusión	119
Figura 10. Alfa de Cronbach. Padres de Familia en la Variable Habilidades Directivas.....	119
Figura 11. Medía de la variable: Habilidades Directivas	135
Figura 12. Desviación Estándar de la variable: Habilidades Directivas	136
Figura 13. Media, variable: Inclusión.....	137
Figura 14. Desviación Estándar, variable: Inclusión	138
Figura 15. Correlación por Grupo (Directivos).....	139
Figura 16. Correlación por Grupo (Docentes)	140
Figura 17. Correlación por Grupo (Padres de Familia).....	141
Figura 18. Correlación Global	142
Figura 19. Percepción de Habilidades Directivas	144
Figura 20. Percepción de Inclusión	150

Índice de tablas

Tabla 1. Modelo de Liderazgo de Leithwood	86
Tabla 2. Muestra de la población.....	102
Tabla 3. Concentrado de Alfa de Cronbach.....	120
Tabla 4. Alfa de Cronbach de cuestionarios por actor educativo y su interpretación.....	120
Tabla 5. Resultados: directivos, variable Habilidades Directivas	122
Tabla 6. Resultados: directivos, variable Inclusión	124
Tabla 7. Resultados: docentes, variable Habilidades Directivas	127
Tabla 8. Resultados: docentes, variable Inclusión	128
Tabla 9. Resultados: Padres de Familia, variable Habilidades Directivas	130
Tabla 10. Resultados: Padres de Familia, variable Inclusión	131
Tabla 11. Comparación de resultados entre actores educativos. Variable Inclusión.....	133
Tabla 12. Comparación de resultados entre actores educativos. Variable Habilidades directivas	134

INTRODUCCIÓN

En un mundo caracterizado por transformaciones vertiginosas y desafíos globales, los sistemas educativos se encuentran ante la imperativa necesidad de renovar su contrato social. La escuela contemporánea no puede ser solo una institución de reproducción del orden social, sino que debe actuar como un agente de transformación capaz de garantizar el acceso, la permanencia y, fundamentalmente, el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado en un marco de equidad y justicia social.

Dentro de este escenario, la inclusión educativa ha dejado de ser un concepto periférico para consolidarse como el eje rector de las políticas públicas a nivel internacional y nacional. En México, bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la inclusión se define como un principio fundamental para combatir la desigualdad y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Sin embargo, la brecha entre el discurso normativo y la realidad práctica de las escuelas sigue siendo un desafío latente.

El punto de inflexión para cerrar esta brecha reside en la función directiva. Tradicionalmente, se ha visto al director como un administrador centrado en el cumplimiento burocrático, pero la complejidad del siglo XXI exige un tránsito hacia un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. En esta investigación, se postula que el despliegue de habilidades directivas específicas (personales, interpersonales y grupales) es el motor que permite transformar las culturas, políticas y prácticas escolares hacia entornos verdaderamente inclusivos.

La presente investigación tiene como objetivo general determinar la relación entre la percepción de las habilidades directivas y el grado de inclusión en instituciones

de educación básica. El estudio se sitúa en la comunidad de Saucedá de la Borda, Vetagrande, Zacatecas, analizando las percepciones de directivos, docentes y padres de familia en tres niveles: preescolar, primaria y telesecundaria. A través de un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional, se busca aportar evidencia empírica que fortalezca el perfil profesional directivo en favor de la justicia social.

Para dar respuesta a esta problemática, el documento se organiza en cinco capítulos fundamentales: El Capítulo I. *Planteamiento del Problema*, donde se describe la transición del sistema educativo, justifica la pertinencia del estudio y presenta las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación. En el Capítulo II. *Marco Contextual*, se detalla las características sociodemográficas de Saucedá de la Borda y las particularidades de infraestructura y organización de las tres escuelas participantes.

El Capítulo III. *Marco Teórico*, sustenta la investigación mediante la evolución paradigmática de la educación especial a la inclusión, las teorías de gestión estratégica y los modelos de liderazgo de autores como Leithwood, Whetten y Cameron. En el Capítulo IV. *Marco Metodológico*, se expone el diseño no experimental y transversal, la construcción y validación de los instrumentos, así como el procedimiento de recolección de datos. En el Capítulo V. *Resultados y Discusión*, se presenta el análisis estadístico descriptivo y de correlación de Pearson, triangulando las visiones de los actores para validar la hipótesis planteada. Finalmente, se presentan las *Conclusiones y Recomendaciones*, que buscan ofrecer rutas claras para la mejora de la gestión escolar y el fortalecimiento de comunidades educativas donde nadie se quede atrás y nadie se quede fuera.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Descripción del problema

En los últimos años, la sociedad ha experimentado una transformación vertiginosa en diversos aspectos que la configuran, el desarrollo y evolución acelerada de las tecnologías digitales, los modelos económicos y de negocios, la aparición de nuevas enfermedades y los desafíos que estas plantean a los sistemas de salud frente a catástrofes sanitarias globales y, no menos importante los cambios que se han venidos configurando en los sistemas educativos, derivados de los retos cada vez más complejos a los que se enfrentan día con día.

En este orden de ideas, la Sociedad Mexicana y de manera particular, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha sido parte de esta transformación constante, la cual demanda de manera puntual atención y una adaptación permanente a las cada vez más robustas y complejas redes en las que se ciñe la sociedad. Por ello, la escuela como institución que reproduce el orden social y a la vez posee la capacidad de transformarlo, no puede mantenerse al margen de estos cambios, empero requiere una participación activa y decidida de los elementos que la conforman: alumnos, docentes, directivos padres de familia, autoridades y, sociedad en general.

Esta participación activa y decidida de los diversos actores, tiene como propósito renovar las formas de aprender, enseñar, convivir, gestionar, incluir, entre otras, con el fin de contribuir de manera efectiva al acceso, la permanencia, el egreso y, durante su paso por la educación básica, la participación, y el logro de los aprendizajes de todo el estudiantado, dentro de un marco de equidad, justicia y

pertinencia social y, con ello contribuir a la construcción de una sociedad cada vez más justa, inclusiva y equitativa.

Para que estas transformaciones se concreten en las escuelas de educación básica, la figura directiva representa la oportunidad de sinergia entre el discurso y la práctica, entre las políticas públicas y la concreción de ellas en cada escenario que la escuela representa, sin embargo, cuando se habla de la función directiva, persiste una visión tradicional centrada en el papel del director como el encargado de administrar una escuela, relacionada directamente con el sistema gerencial o empresarial, donde tiene sus raíces la gestión.

Dicha visión ha permeado durante décadas al magisterio mexicano y a la comunidad educativa en general, configurando un sistema un sistema vertical y eminentemente burocrático en el que el director y demás figuras ascendentes en dicha jerarquía se han enfocado, ya sea por voluntad o por indicación, en asegurar el cumplimiento normativo más allá de liderar procesos más pedagógicos, inclusivos y transformadores de la cultura escolar. Esta concepción limitada de la función directiva sigue siendo uno de los principales obstáculos para el cambio estructural que demandan las escuelas hoy en día.

De manera paralela, la inclusión en el ámbito educativo, se ha convertido en una prioridad en diversos sistemas educativos del mundo, bien porque se ha consolidado como un derecho, se ha considerado con una característica que se pretende en los propios sistemas (Educación Inclusiva) o bien, porque es un proceso inacabado que busca garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación

(Inclusión Educativa). Esto ha permitido que sea considerada como un eje rector o principio fundamental de las políticas públicas en materia educativa y en los sistemas educativos per se.

Diversos organismos a nivel internacional han puesto el interés en ella, desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con su visión humanista, que la conciben como un proceso permanente para minimizar y/o eliminar barreras que impiden el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado y que dicha coyuntura puede visualizarse en el objetivo del desarrollo sustentable 4 de la Agenda 2030: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos (UNESCO, 2016, UNESCO, 2020, ONU, 2015).

Incluso la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con su enfoque económico desde la política pública, definen que la calidad y equidad actúan de manera recíproca como catalizador para reducir el fracaso escolar y a largo plazo, contribuir al desarrollo económico (OCDE, 2012). De este modo, la inclusión se consolida como un principio clave para el desarrollo en los diversos ámbitos de la sociedad.

A nivel nacional, se ha hecho lo propio en lo educativo, lo que ha permitido más y mejores condiciones para que la inclusión suceda, en términos de políticas públicas por ejemplo, se puede visualizar una fuerte influencia de la inclusión como principio fundamental en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y

Secundaria 2022 (SEP, 2022a), derivado de la política educativa conocida como la Nueva Escuela Mexicana; así mismo, el diseño e implementación de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019a), la Agenda Digital Educativa (SEP, 2020) y los planes de estudio para la formación de docentes (DOF, 2022) por mencionar algunas.

También en el ámbito normativo, la inclusión, se ha configurado como una característica deseable del Sistema Educativo (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 11/10/2025, Art. 3, 1917), como un proceso continuo dentro de dicho sistema (Ley General de Educación, [LGE], 11/10/2025, Art. 62, 2019), y como un principio rector de los derechos inalienable de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y, a un derecho per se (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA], 11/10/2025, Art. 6 y 13, 2014).

A nivel local, desde la Autoridad Educativa local se ha hecho lo propio con lo normativo y se ha intentado armonizar en el ámbito pedagógico, manteniendo esfuerzos constantes por desplegar las políticas educativas en cada realidad que representan las 4,779 escuelas de educación básica en el Estado de Zacatecas (SEZ, 2025).

Pese a ello, es evidente que este proceso sigue resultando complejo, no porque sea inacabado, sino porque supone esfuerzos conjuntos y cambios de fondo en las diversas formas o aristas que configuran el devenir cotidiano de la tarea educativa. Es aquí donde cobra sentido el papel del directivo escolar, no como un administrador o gerente de la institución, como tradicionalmente se le ha concebido, si no como un

verdadero líder pedagógico que permita la transformación de la educación; este liderazgo, a la par de la inclusión, como ya se ha planteado, se han convertido en tema de interés a niveles macro, meso y micro, como una necesidad de un renovado entendimiento de la educación que coadyuve a cerrar las brechas (OEI, 2025) existentes entre el mundo al que se aspira y la realidad educativa.

En el ámbito académico y escolar, Booth y Ainscow (2000), investigadores británicos propusieron el Índice para la inclusión (Index for Inclusion), un instrumento que “permite hacer una exploración y análisis de la escuela mediante las dimensiones interrelacionadas que favorecen la inclusión o la exclusión: políticas, prácticas y cultura” (pp.13,17).

A partir de esta valoración, se busca identificar áreas de oportunidad y diseñar estrategias en las distintas dimensiones escolares, con el propósito de transformar los centros educativos en auténticas comunidades de aprendizaje, caracterizadas por la inclusión, el respeto a la diversidad y el compromiso con el logro educativo de todas y todos los estudiantes.

Sin embargo, a partir de la experiencia del investigador como director de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se ha observado que, al aplicar el Índice para la inclusión, las áreas de oportunidad en las diversas dimensiones son alarmantes, siendo la dimensión de políticas la que implica más directamente el liderazgo del director, que desde la perspectiva de Booth & Ainscow:

...tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de

todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas. (2000, p.18.)

Esta situación representa un obstáculo para avanzar hacia una educación inclusiva, las principales razones que se han identificado, radican en las concepciones y prácticas tradicionales que aún persisten en torno a la función directiva. A ello se suman las limitaciones en cuanto a conocimientos, valores y visiones que los directores tienen, o no tienen, respecto a la inclusión, así como la insuficiencia de habilidades necesarias para promoverla de manera efectiva desde la gestión escolar. Por ello, se considera necesario profundizar en el análisis de dichas habilidades directivas, en tanto que constituyen un elemento clave para impulsar, desde la gestión escolar, el fortalecimiento de las políticas públicas inclusivas al interior de las escuelas.

Si bien, López, M. (2012), sostiene que la base de los procesos de inclusión, es el profesorado en la práctica educativa, también menciona que es necesario reconocer que el directivo se configura como el responsable de dichos docentes, es decir, es el responsable de los responsables de este proceso. Por ello, su papel resulta fundamental para transformar las prácticas, ajustar las políticas y consolidar la cultura, todas ellas con un enfoque inclusivo. Ello implica que el liderazgo del director y las habilidades directivas que le subyacen, pueden ser el motor de cambio que se requiere, pues la inclusión educativa no puede ni debe reducirse a una política de

Estado solamente, sino que debe entenderse y asumirse como un proceso institucional que depende, en gran medida, del liderazgo del director.

Por lo antes expuesto, y reconociendo la importancia de la educación inclusiva en la transformación de la gestión escolar, resulta importante analizar no solo el liderazgo que establece la visión del director, sino también y concretamente el despliegue de las habilidades directivas requeridas en la toma de decisiones para garantizar la transición hacia comunidades educativas inclusivas. Este análisis permitirá comprender cómo el despliegue de las habilidades directivas, como un ejercicio intencionado, influye directamente en el proceso de toma de decisiones para construir y sostener políticas, prácticas y culturas inclusivas, en aras de garantizar la participación, el logro del aprendizaje y el bienestar del estudiantado, asegurando así el ejercicio pleno del derecho a la educación desde el rol del director como agente transformador del entorno escolar.

Considerando lo antes expuesto, surgen las siguientes interrogantes:

Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre la percepción de las habilidades directivas y la percepción del grado de inclusión en las escuelas de educación básica seleccionadas?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las habilidades directivas que se perciben en los directores de las escuelas de educación básica seleccionadas?

¿Cuál es el grado de inclusión que se percibe en las dimensiones de prácticas, políticas y cultura de las escuelas de educación básica seleccionadas?

¿Existe una relación significativa entre la percepción de las habilidades directivas y la percepción del grado de inclusión en las escuelas de educación básica seleccionadas?

Los objetivos que guiaran la presente investigación son los siguientes:

Objetivo General

Determinar la relación entre la percepción de las habilidades directivas y la percepción del grado de inclusión en las escuelas de educación básica seleccionadas

Objetivos Específicos

Determinar las habilidades directivas percibidas en los directores de las escuelas de educación básica seleccionadas.

Describir el grado de inclusión que se percibe en las dimensiones de prácticas, políticas y cultura de las escuelas de educación básica seleccionadas.

Analizar la relación entre la percepción de las habilidades directivas y el grado de inclusión en las escuelas de educación básica seleccionadas.

Hipótesis

Existe una relación positiva y significativa entre la percepción de habilidades directivas y la percepción del grado de inclusión educativa en las escuelas de educación básica seleccionadas

Hipótesis Nula

No existe una relación significativa entre la percepción de habilidades directivas y la percepción del grado de inclusión educativa en las escuelas de educación básica seleccionadas

Justificación

La investigación se centra en la relación entre el liderazgo del director a través del despliegue de las habilidades directivas para favorecer la inclusión educativa en las escuelas de educación básica objeto del presente estudio, lo que supone una problemática digna de análisis por su relevancia y pertinencia, tanto en el ámbito social como en el educativo. La transformación social y los retos que ello implica demandan de las escuelas una renovación del contrato social (UNESCO, 2024) pero sobre todo que transiten hacia verdaderas Comunidades de Aprendizaje caracterizadas por una cultura inclusiva que trascienda en todo el quehacer educativo (Cuesta & Moreno, 2021).

A nivel global, organismos como la UNESCO a través de la agenda 2030 o los acuerdos emanados de la OCDE, requieren de los sistemas educativos de los países firmantes, garantizar una educación inclusiva y, equitativa y de calidad para todas y todos respectivamente. En México, la concreción de estas directrices, se visualiza en

la política educativa conocida como la Nueva Escuela Mexicana, cuyo objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de formación de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) (SEP, 2019c).

Sin embargo, aunque existen estos esfuerzos sostenidos, sigue existiendo una brecha muy tangible entre el discurso y la realidad en la que se encuentran las escuelas, pues mientras en el discurso se exige la inclusión, en lo práctico también se exige de manera sistemática un modelo directivo tradicional centrado en lo normativo y burocrático, lo que deja en indefensión al directivo y a toda la comunidad educativa para transitar hacia entornos verdaderamente inclusivos, caracterizados por brindar una educación de excelencia para todas y todos.

En este sentido, es este punto de inflexión el que permite consolidar la pertinencia social de la presente investigación, pues como se describe más adelante en el marco contextual, las escuelas objeto de este estudio, demuestran contextos con grandes desafíos en diversos ámbitos, llámese infraestructura, recursos, matrícula, corresponsabilidad; desafíos que requieren indudablemente de la participación del directivo como verdadero agente de cambio (Peña, 2024, P. 2). De no hacerlo, las políticas educativas seguirán siendo discursos que sólo en el papel tendrán el ideal utópico de la escuela y la sociedad a la que se aspira y existe la posibilidad de aumentar esa brecha en el acceso, la permanencia, la participación y el logro de los aprendizajes de NNAJ.

Abordar y analizar directamente las habilidades que se despliegan en el liderazgo del director, permite identificar cómo influyen sobre las dimensiones de la inclusión (prácticas, cultura y políticas de acuerdo con el *Índice para la Inclusión*), Ello, no solo genera herramientas de diagnóstico más concretas para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se encuentran orbitando en cada centro escolar, sino que facilita el reconocimiento de la dimensión que se encuentran afectada y en consecuencia, reconocer las habilidades que el director debe desplegar para minimizar o eliminar dichas barreras.

Los alcances de la presente investigación, pueden sintetizarse en dos aspectos:

1. El primero tiene que ver con la contribución al conocimiento, es decir, el análisis que emane de este estudio, generará referentes importantes para contribuir a la literatura, sobre todo en el ámbito del liderazgo directivo con un enfoque inclusivo. De esta manera se pretende aportar sino un modelo, si un análisis empírico de la relación entre las habilidades directivas y la inclusión educativa, lo que permitirá construir un andamiaje para futuras investigaciones que busquen contribuir a la temática en cuestión.
2. El segundo aspecto, tiene que ver con la contribución a la práctica directiva, desde el propio análisis, se puede identificar un perfil concreto de las habilidades directivas que están impactando de manera favorable en la inclusión educativa en las instituciones que forman parte del estudio y, en consecuencia, tener elementos para diseñar las estrategias necesarias que contribuyan a la transformación institucional desde la

toma de decisiones informada que permitan minimizar y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por otro lado, algunas limitaciones inherentes al desarrollo de la investigación se centran en tres elementos: 1) la restricción que implica la delimitación espacial, ya que solo se aborda una zona geográfica en particular; 2) el enfoque metodológico, que busca determinar una relación desde una perspectiva cuantitativa sin profundizar en su explicación o en los porqués cualitativos de los fenómenos observados; y 3) el tamaño de la muestra, especialmente reducida en el grupo de directivos, lo cual limita la significancia estadística en los análisis de correlación y restringe la posibilidad de generalizar.

A pesar de las limitaciones señaladas y en virtud de los alcances proyectados, la viabilidad de esta investigación se sustenta en su pertinencia teórica y su utilidad práctica para el campo de la gestión escolar inclusiva. La factibilidad del estudio se ve favorecida por el acceso directo a las escuelas seleccionadas y la disposición de los actores clave, lo cual no solo facilitó una aplicación fluida de los instrumentos y la recolección de datos, sino que permitió un conocimiento más profundo y cercano de las dinámicas institucionales y sociales que caracterizan a los escenarios y sujetos objeto de este estudio.

Estado del Arte

El Estado del Arte no se reduce a una revisión bibliográfica, si no que se concibe como una oportunidad fundamental para darle sentido a la investigación en cuestión, incluyendo, la descripción, la interpretación y la posterior elaboración o construcción teórica. Cifuentes et al., (1993; como se cita en Guevara Patiño, 2016) definen el estado del arte como una investigación documental cuyo objetivo es obtener la comprensión del estado que guarda el conocimiento sobre un objeto de estudio.

Este proceso debe ser riguroso, pues exige que el investigador identifique activamente duplicaciones, contradicciones, lagunas o sesgos existentes, asegurando así la pertinencia y el valor de la subsecuente investigación. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), conciben el desarrollo del estado del arte como la revisión, detección, obtención, consulta y extracción de la literatura pertinente con el propósito de utilizar el conocimiento acumulado para fundamentar el estudio a partir de la generación de nuevas perspectivas, o aquellas que no han sido suficientemente exploradas.

El estado del arte de la presente investigación deviene de la convergencia de los temas: Inclusión Educativa, y habilidades directivas. Para su realización, se hizo un análisis documental en Google Académico bajo las palabras clave: habilidades directivas, inclusión, educación. Entre los criterios de inclusión, fue necesario ampliar el intervalo de tiempo a 10 años debido a que los resultados fueron mínimos en los últimos 5 años. Asimismo, considerar prioritariamente las investigaciones que abordaran los temas de manera conjunta (habilidades directivas – inclusión).

Encontrar la relación entre estos temas ha generado una serie de investigaciones importantes que dan paso a una reingeniería de los procesos y la forma de abordar las situaciones cotidianas en las escuelas, como lo menciona López Melero (2012): “Si no se cambia el lenguaje, el pensamiento seguirá siendo el mismo. No se trata de cambiar las personas, sino de cambiar los sistemas” (p.41).

El clima organizacional es uno de los ámbitos clave donde se manifiesta la influencia de las habilidades directivas en la gestión escolar. Como menciona Gento Palacios (1996; como se citó en Alvariño et al., 2000), esta incidencia se extiende a diversos procesos institucionales, ya que abarca las formas de liderazgo y conducción institucional, la optimización de los recursos humanos y del tiempo, la planificación de tareas y la distribución del trabajo para potenciar la productividad. Además, impacta en la eficiencia de la administración y en el rendimiento de los recursos materiales. Con ello, resulta fundamental examinar la función directiva, así como las habilidades directivas implícitas en el ejercicio de las funciones, aunado a la visión del director y cómo estas influyen en la construcción de entornos escolares cada vez más inclusivos.

El artículo *Modelo contextualizado de inclusión educativa* de Aguinaga-Doig et al. (2018) corresponde a una investigación cualitativa de carácter educativo-aplicado, desarrollada en Perú. Su propósito fue sistematizar los referentes teóricos y metodológicos de la educación inclusiva desde los enfoques sistémico, socioformativo y sociocultural. Los resultados evidenciaron que, pese a los avances normativos alcanzados, aún persisten discordancias, actitudes de indiferencia y posturas negativas hacia el alumnado con habilidades diferentes dentro de las aulas.

Como resultado, los autores proponen un modelo educativo que integra la gestión y el liderazgo compartido con un sistema de estímulos conducidos por especialistas, concretando acciones inclusivas orientadas al trabajo cooperativo y el desarrollo temprano de técnicas de intervención. Lo que requiere la reestructuración de los documentos de gestión escolar y la reorganización de las aulas para potenciar el desarrollo integral del alumnado. Este estudio identifica las carencias en la gestión y el liderazgo compartido como elementos que impiden la eficiencia de los procesos inclusivos. El documento respalda la premisa de que la transformación de la Inclusión Educativa no es solo un asunto pedagógico, sino un reto que demanda un liderazgo capaz de crear un clima organizativo y una acción compartida entre todo el colectivo (directivo, docente y padres), enfocándose en la gestión estratégica de recursos y personal.

Moscol Lucero et al. (2024), en su artículo *Desarrollo de las habilidades directiva en las instituciones educativas*, en Perú, realizaron una revisión sistemática documental, cuyo objetivo principal fue analizar propuestas sobre el desarrollo de las Habilidades Directivas (HD) en el contexto educativo entre 2017 y 2022. Mediante un diseño descriptivo y bibliográfico que aplicó la técnica PRISMA en treinta artículos seleccionados de bases de datos como Scopus, WOS, SciELO y Latindex, el estudio determina que la gestión organizacional efectiva y la presencia de directivos con habilidades directivas adecuadas son cruciales para el éxito, institucional y para enfrentar la incertidumbre, incluyendo la capacidad para enfrentar y adaptarse a desafíos contemporáneos, dentro y fuera de las instituciones, con temas emergentes como la pandemia por COVID-19.

La revisión concluye que estas habilidades contribuyen significativamente a mejorar la capacidad competitiva y a avanzar la experiencia pedagógica, resultando en un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y beneficios directos para los estudiantes. Además, se pone de manifiesto que el desarrollo de habilidades directivas es un proceso continuo, que puede estar limitado por la resistencia al cambio y los desafíos a los que se enfrentan los directivos, por lo que también se requieren estrategias innovadoras para su debida atención

El estudio es relevante porque, aunque no se aborda explícitamente la relación con la inclusión, si subraya la importancia crítica de las Habilidades Directivas (liderazgo, manejo de conflictos, comunicación y trabajo en equipo) como elemento central para el desarrollo institucional y para promover la participación democrática y el trabajo colegiado, prácticas directamente relacionadas con la Cultura y las Políticas Inclusivas.

El artículo de revisión *Desafíos del liderazgo directivo en la educación inicial: una revisión sistemática en América del Sur* de Collantes-Alcalde et al. (2025), es una revisión sistemática cualitativa de la literatura entre 2023 y 2025 que se enfoca en analizar los retos e implicaciones del liderazgo directivo en la educación inicial de América del Sur. La metodología siguió la guía PRISMA para integrar 10 estudios de bases de datos de alto impacto como Scopus y SciELO.

El análisis revela cuatro desafíos críticos para el liderazgo: la necesidad de capacitación docente en tecnologías; la inclusión de estudiantes debido a la implementación inadecuada de políticas; la exigencia de un enfoque integral para

gestionar conductas disruptivas; y la necesidad de transformar las evaluaciones hacia un modelo más sensible y centrado en el desarrollo integral del niño. Los autores concluyen que los líderes directivos deben atender estas áreas para fortalecer la calidad y la equidad educativa en sus escuelas. Este análisis permite comprender la importancia que tiene la figura directiva en la toma de decisiones para subsanar las áreas de oportunidad que surgen en el sistema educativo, pero también en las escuelas, derivadas de la operatividad de las políticas educativas.

Por su parte, Montaña Ordóñez et al., (2024) realizaron el trabajo *El papel del directivo escolar en la promoción de la inclusión en escuelas de educación básica*, los autores están afiliados a diversas instituciones en Ecuador. Este artículo enfatiza el rol fundamental del liderazgo escolar en la Educación Básica para crear y mantener ambientes inclusivos. El objetivo es analizar cómo los directivos pueden liderar eficazmente la implementación de prácticas inclusivas, subrayando la importancia de fomentar una cultura escolar inclusiva que promueva la equidad y brinde oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o antecedentes.

Para su realización, se examinan técnicas directivas esenciales como la adaptación de políticas escolares, la capacitación continua del personal docente, y la gestión eficiente de recursos para estudiantes con diversas necesidades. Se concluye que la competencia del director para liderar con una visión clara y un compromiso alineado a la justicia social es crucial para asegurar que la inclusión se convierta en una "rutina cotidiana y no simplemente en una declaración de intenciones".

Este artículo resulta sustancial, al poner de manifiesto que el liderazgo debe ser colaborativo y participativo para impulsar políticas y animar a toda la comunidad a involucrarse en la construcción de un entorno inclusivo. Por otro lado, también se abordan los principales obstáculos que un directivo enfrenta: la formación específica para la función directiva, la resistencia al cambio, y la insuficiencia de recursos adecuados, entre otros.

A su vez, el artículo *Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social* de Valdés-Morales & Gómez-Hurtado (2019) en Chile, es una revisión de literatura que utiliza la confluencia de resultados de dos investigaciones (una cualitativa y otra mixta) previas sobre liderazgo e inclusión. Su principal propósito es compartir y describir diez prácticas de liderazgo claves que han permitido a escuelas avanzar hacia un modelo inclusivo y de justicia social. La investigación señala un vacío de información en relación con el liderazgo inclusivo y el reporte de prácticas concretas, a pesar del consenso sobre la importancia del director en los resultados académicos.

Los resultados de esta investigación se estructuran en ocho prácticas y dos competencias, las cuales definen el perfil de un liderazgo que busca la justicia social y por ende la inclusión. El estudio concluye que el desafío ético del equipo directivo es creer que los estudiantes pueden aprender a pesar del contexto de alta complejidad y que sus prácticas deben identificar y solucionar la exclusión o segregación, incluso en el aula. Resulta de especial interés este artículo, toda vez que alude a las implicaciones del liderazgo para contribuir a la inclusión “entendiendo el liderazgo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y

metas compartidas” (Leithwood et al., 2008, Leithwood et al., 2006 como se citó en Valdés Morales & Gómez-Hurtado (2019, p. 53).

Otra parte fundamental de la investigación, tiene que ver que, con la relación entre las habilidades directivas y las buenas prácticas directivas. Por un lado, las Habilidades Directivas se refieren a los conocimientos, las destrezas y actitudes que posee el directivo para la resolver de manera favorable y satisfactoria de diversas situaciones en el ámbito escolar; por el otro lado, las Buenas Prácticas Directivas se consolidan como la puesta en escena efectiva de estas habilidades, representando las acciones observables y contextualizadas que resultan de su aplicación estratégica.

Las buenas prácticas directivas implican la concreción en el ámbito educativo de los saberes necesarios en la función directiva para garantizar la calidad de los procesos educacionales, lo cual se logra al influir en los diversos ámbitos que conforman la gestión escolar. En este sentido, fue de gran aporte a la investigación ampliar la búsqueda con las palabras clave buenas prácticas directivas.

El trabajo Torres-Arcadia & Rodríguez (2018), denominado *prácticas directivas exitosas como generadoras de conocimiento para apoyar la toma de decisiones de los administradores del sistema educativo*, en México, es un referente importante puesto que desarrollan una investigación para probar un modelo de gestión del conocimiento para capturar y generar conocimiento en instituciones educativas a partir de la identificación de prácticas directivas exitosas que apoyan la toma decisiones a quienes ejercen la dirección.

Analizaron 24 prácticas y fueron documentadas por 46 directivos en educación básica y media superior, pertenecientes a un modelo educativo particular encontrando patrones que pudieran ser de utilidad para la toma de decisiones de quienes ejercen la dirección, al mismo tiempo se evidenciaron problemas comunes y los recursos requeridos para la resolución de los mismos. Se empleó una metodología cualitativa de carácter aplicado y exploratorio toda vez que se analizaron las prácticas de los implicados con el propósito de construir significados para la generación de conocimiento. El modelo propuesto en la investigación para la gestión de prácticas exitosas implica tres componentes: la categorización contextualización y reintegración.

Un aspecto que se rescata, es el sentido que los autores le dan las prácticas, pues retomando las propuestas de Polanyi y Nonaka (1962; 1994; como se citó en Torres-Arcadia & Rodríguez, 2018), reconocen las dimensiones explícitas y tácitas del conocimiento, posicionando a las prácticas en la dimensión tácita, puesto que del ejercicio de éstas se genera conocimiento que no está codificado de manera explícita: la experiencia, que a su vez es el insumo principal para la construcción colectiva de conocimiento con la finalidad de satisfacer las necesidades a las que se enfrenta la práctica en sí misma, así como el colectivo en el que se ejecuta, este proceso resulta en un valor agregado de las prácticas cuando éstas son reflexionadas y analizadas a partir de la experiencia y se considera que pueden ser aplicables en otros contextos toda vez que han generado resultados exitosos para la solución de los problemas para los que fueron desarrolladas, surge aquí el primer acercamiento a los términos de prácticas exitosas, mejores prácticas, prácticas valiosas o prácticas de valor que en términos generales han sido considerados sinónimos en diversas investigaciones.

Los resultados de esta investigación arrojaron que las prácticas que resultan de la función directiva requieren ser estudiadas y sistematizadas en función de reconocer el rol del director en el logro de los objetivos de cada institución (Cantón & Arias, 2008 como se citó en Torres-Arcadia & Rodríguez, 2018), y más específicamente, el logro de los aprendizajes de los alumnos. Además, las prácticas como forma de conocimiento derivadas de las necesidades a las que se enfrentan los directivos de un centro escolar, pueden ser una guía para analizar dicho conocimiento de tal forma que incluso se puedan prevenir situaciones posteriores, favoreciendo así la toma de decisiones de mayor alcance, capitalizando así el conocimiento tácito como conocimiento explícito en aras de la mejora continua y el logro de los aprendizajes.

En este sentido, El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), emitió las *Recomendaciones para consolidar un marco de buenas prácticas para la dirección escolar* (Duarte et al., 2021), un trabajo en el que se reconoce el objetivo de los marcos o estándares nacionales para la dirección escolar, entendidos éstos como las acciones necesarias para potenciar la gestión del director con el propósito de favorecer el logro de los aprendizajes y la mejora continua, permitiendo asegurar y propiciar el diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa.

En el trabajo presentado, se analiza la importancia estratégica de los marcos de buenas prácticas para la dirección escolar, reconociendo su origen en los años ochenta como respuesta al incremento y mayor complejidad de las funciones de los directores, inicialmente se desarrollaron para establecer qué debían saber y hacer los directores desde una visión de liderazgo, paulatinamente estos marcos se asumieron como pilar fundamental para la regulación de los sistemas educativos, países como

Inglaterra, Australia, Canadá, Chile, España, Perú y Nueva Zelanda, han sustentado la regulación de sus sistema educativo en estas herramientas con el propósito de favorecer la calidad de la educación, incluyendo el diseño de los programas de formación, la definición de rubricas y el establecimiento de estándares de desempeño para la selección y evaluación de las figuras directivas.

Los autores analizaron los procesos de formulación de algunos marcos de buenas prácticas, sobre todo de los países mencionados y encontraron que, en lo general contemplan tres fases: la elaboración de una primera versión del marco, la presentación y validación o retroalimentación del documento y, la consolidación de la versión final. Se puede entender que, de manera macro sistémica, este proceso de generación de marcos viene a acoger el modelo de Torres-Arcadia & Rodríguez (2018) sobre la documentación de prácticas exitosas a nivel meso sistémico. En este documento, se retoman trabajos de Vaillant (2015) sobre liderazgo escolar, así como de Leithwood (2012) sobre liderazgo escolar exitoso, quien, además, fue parte fundamental en la construcción del marco de liderazgo de Ontario (2012) también se retoma el trabajo de Weinstein & Hernández (2015) sobre políticas hacia el liderazgo directivo escolar.

Algunas de las consideraciones finales del trabajo residen en reconocer que el proceso de formulación de buenas prácticas, así como del marco de éstas, es una construcción colectiva y progresiva, no es un proceso que pueda imponerse ni mucho menos prescribirse. El éxito de los marcos, dependen en gran medida, de la conciliación que pueda hacerse entre las políticas públicas internacionales, nacionales y locales, evidentemente sin supeditar la parte local.

En materia de gestión escolar, un marco de buenas prácticas puede considerar uno o más de los siguientes ejes: visión estratégica y metas compartidas, procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollo profesional de los docentes, articulación de la comunidad, funcionamiento o gestión de la institución educativa y, mejora continua. Finalmente, el éxito de un marco de buenas prácticas también radica en la estrategia de difusión que se implemente para darlo a conocer y aplicarlo en los diversos escenarios para los que fue construido, al tiempo que no debe verse como un manual de funciones ni como un documento prescriptivo, sino por el contrario facilitar el andamiaje de las acciones destinadas a la mejora continua y el logro de los aprendizajes desde la dirección escolar.

Como parte de los *foros de discusión del propio Banco Interamericano de Desarrollo*, Espinosa (2016) realiza de manera concreta un listado de seis prácticas de la gestión escolar para mejorar el aprendizaje. La primera de ellas es establecer metas claras a nivel institucional, y áulico, es decir, definir los objetivos que se perseguirán y las acciones a realizar, haciendo énfasis en el logro de los aprendizajes y la mejora continua. La segunda es entender el entorno, lo que incluye conocer las características de la comunidad educativa en todos los contextos para reconocer las fortalezas y las áreas de oportunidad que contribuyan a potenciar el logro de los objetivos. La tercera es promover la autorregulación institucional, esto es, hacer uso eficiente de los recursos con los que se cuenta de acuerdo a los objetivos previstos y al entendimiento del entorno.

La cuarta es la adaptación al cambio, reconociendo que este puede darse de manera imprevista o de manera controlada y que se debe tener la capacidad para hacerle frente a dichas situaciones en el momento en el que se presenten. La quinta es la generación de alianzas estratégicas con el propio entorno en el que se enclava el centro escolar, generando nuevas líneas de intervención y favoreciendo metas de manera intra y extra escolar. La sexta es favorecer el sentido de comunidad de todos los involucrados, haciéndolos partícipes de las acciones, pero también de los resultados, lo que contribuye a una participación basada en el entendimiento y la disposición. Menciona el autor que la sistematización de estas estas buenas prácticas enunciadas, observadas de manera reincidente en diversos centros educativos, influye en el desarrollo de dinámicas de gestión más orientadas a la calidad de los aprendizajes y la inclusión de todos ellos.

El trabajo de Tintoré (2018) sobre la *revisión de estándares de buenas prácticas para un liderazgo educativo democrático y distribuido* analiza los marcos para las buenas prácticas de seis países categorizando las prácticas y competencias que se describen en ellos en tres ámbitos: estratégico, interpersonal y personal. El punto de partida de este estudio es similar al de otros más tratados en este trabajo, haciendo énfasis en que los estudios, trabajos e investigaciones en esta área, dan cuenta de los efectos positivos en el aprendizaje, consecuencia de una adecuada práctica directiva, aunque dichos efectos no se den de manera directa sino más bien de manera indirecta (Leithwood et al. 2006, como se citó en Tintoré, 2018). de este mismo autor retoma la definición de las prácticas directivas, entendidas como el conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias

particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos y las competencias como aquellas características de la persona relacionadas causalmente con una gran efectividad en su trabajo.

Los marcos de buenas prácticas, incorporan acciones, pero también competencias directivas, entre los marcos analizados por la autora, se encuentra el *Australian professional standard for principals and the leadership profiles* (AITSL, 2014) que contempla cinco prácticas de liderazgo: liderar la enseñanza y aprendizajes, desarrollarse a uno mismo y a los otros, dirigir la mejora, gestionar eficazmente la escuela y, comprometerse y trabajar con la comunidad educativa y la comunidad cercana. Además, se consideran diversas capacidades tales como las visiones y valores, el conocimiento y cualidades personales, interpersonales y sociales del director.

Por otro lado, los *estándares de excelencia ingleses* (NSEH, 2015) consideran cuatro áreas: liderar estratégicamente, liderar la enseñanza y aprendizaje, liderar a las personas y liderar la comunidad, requiriendo cualidades profesionales tales como; optimismo, tendencia al riesgo y la innovación, creatividad, compromiso con la justicia social, coraje, empatía, respeto, flexibilidad y resiliencia.

El *Ontario Leadership Framework* (OLF), (2013), señala cinco prácticas: indicar una dirección, construir relaciones, desarrollar la organización, mejorar el programa instructivo y asegurar el rendimiento de cuentas, propone desarrollar el liderazgo personal a través de recursos cognitivos, recursos sociales y recursos psicológicos (ámbitos estratégico, interpersonal y personal), recordar que Leithwood es

considerado el padre de los estándares canadienses y es el principal precursor en las investigaciones de este tema, así por ejemplo el Esquema de Buenas Prácticas para Chile (2015) es un esquema muy similar al canadiense, puesto que tuvo la cooperación y apoyo de Kennet Leithwood para su realización.

En el caso de los *estándares norteamericanos* (NPLBEA, 2015), se proponen siete competencias al tiempo que se ofrecen prácticas para su consolidación, destaca la capacidad de desarrollar, implementar y evaluar protocolos y prácticas que tengan en cuenta la equidad, inclusión y justicia social, destaca también la similitud de los ámbitos que menciona el marco de Ontario para favorecer el liderazgo, evidentemente desde una perspectiva propia. La autora concluye que es necesario profundizar en el desarrollo de las competencias descritas en los marcos para lograr un liderazgo más eficaz.

La herramienta 2 Observando nuestras prácticas directivas desde el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar del Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2015) es un documento de trabajo, de una colección completa que, particularmente, tiene el propósito de brindar una herramienta metodológica para que los supervisores de escuelas, generen un análisis con los directivos escolares de las prácticas que se desarrollan en los centros educativos y si éstas, están alineadas al Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE). Se abordan todas las dimensiones del MBDLE desde la observación de videos breves y el análisis de las prácticas directivas en cada una de las dimensiones a través de instrumentos de evaluación ya definidos.

Resulta de interés muy particular este documento y todos los que conforman la serie de este marco, puesto que se hace el énfasis en el carácter propositivo y en ningún caso prescriptivo, este nuevo marco es una actualización del Marco para la Buena Dirección presentado en 2005, en respuesta a los nuevos desafíos que los directores y directoras enfrentan junto con sus equipos directivos, a la luz de los importantes avances en las conceptualizaciones teóricas, los hallazgos de la investigación y en el desarrollo profesional a nivel de liderazgo escolar, tanto en el ámbito nacional como internacional (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2015). Las dimensiones que aborda el marco son cinco: Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; desarrollando las capacidades profesionales; Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; Gestionando la convivencia y participación de la comunidad escolar y; Desarrollando y gestionando la organización.

Como es apreciable, las dimensiones son muy similares al *Ontario Leadership Framework* (OLF), 2013), pues como ya se mencionó, Kenneth Leithwood apoyo la realización de este marco chileno. Para realizar un diagnóstico en cada dimensión, existe una escala Likert que mide el impacto de implementación de cada una de las prácticas que conforman dicha dimensión y viene acompañada de un cuadro en el que se sintetizan los resultados a partir de cuatro preguntas, este diagnóstico puede ser un referente para reconocer el grado de implementación de las prácticas que se pretenden analizar en la presente investigación.

Por otro lado, el análisis de Cancino y Monrroy (2017) *Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado*

con países OCDE. da cuenta sobre las políticas en materia educativa aplicadas en Chile y las compara con las experiencias de otros países, obteniendo un análisis muy profundo sobre el estado que guardan las políticas públicas de ese país y la dificultad para su aplicación por la misma estructura organizativa del sistema educativo nacional, evidenciando graves problemas de organización que evidentemente repercuten en el logro de los aprendizajes y la calidad en la educación.

Los investigadores retoman los trabajos de Leithwood et al. (2006), Elmore (2010), Weinstein y Muñoz (2012) para reconocer lo que ya se ha venido aludiendo en varios trabajos, que existe una fuerte relación entre el liderazgo directivo de calidad en una escuela y el logro de resultados de aprendizajes de sus estudiantes (Cancino & Monrroy, 2017). Es en esta sinergia en la que se reconoce que el impacto del liderazgo y las prácticas directiva no influyen de manera directa, pero si lo hacen de forma indirecta cuando se fortalecen factores implicados en el logro de los aprendizajes, tales como la motivación de los docentes, así como el desarrollo de sus capacidades y condiciones de trabajo, lo que se traduce en una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje y eventualmente en el logro de los aprendizajes. Este estudio retoma los ámbitos estratégico, interpersonal y personal que mencionan Leithwood et al. (2006) pero expresados en el desarrollo de capacidad docentes, la motivación docente y la percepción positiva de las condiciones laborales.

Otro tema de interés abordado por los autores, es el relacionado a la formación, capacitación y profesionalización de las figuras directivas, realizan un análisis comparativo entre veintidós países miembros de la OCDE y es muy notorio ver que solo seis de ellos cuentan con programas para desarrollar el liderazgo en la formación

inicial, la inducción (capacitación) y profesionalización (formación continua); doce de ellos cuentan con programas solo en dos ámbitos y cuatro sólo en un ámbito. Concluyen los autores que nada se mejora en la educación si no se adoptan medias sistemáticas y contextualizadas a los espacios de desarrollo real, así mismo apoyándose de marcos de desempeño claros y explícitos, con condiciones institucionales suficientes.

El trabajo de Castillo García et al. (2020) sobre las *Buenas prácticas en la organización, gestión y dirección de los centros educativos* tiene por objeto profundizar en el conocimiento de las buenas prácticas en la dirección escolar, para ello considera las siguientes variables: las relaciones entre profesorado y equipo directivo, los procesos de retroalimentación, los resultados que debe tener una buena práctica, la respuesta a situaciones novedosas, las variables a tener en cuenta para alcanzar los objetivos, las actitudes del buen director, las dinámicas de proyecto e innovación, el intercambio de prácticas docentes y, por último, los procesos de autoevaluación.

En este trabajo sobre la dirección escolar encontramos un enfoque basado en las buenas prácticas y más aún, entre las buenas prácticas analizadas en el proyecto de investigación se encuentran aquellas que propician la atención a la diversidad, lo que da cuenta sobre la importancia de generar auténticas comunidades de aprendizaje donde todos los partícipes sean tomados en cuenta. El método empleado es de corte cualitativo, basado en la teoría fundamentada (grounded theory) a partir de la codificación y triangulación de los datos obtenidos. Los resultados varían de acuerdo a cada dimensión de análisis de las prácticas, así como la discusión sobre estos, sin embargo, entre los aspectos reincidentes se encuentra que las relaciones entre el

directivo y los docentes deben ser respetuosas y bidireccionales, más horizontales y participativas, en un marco de cooperación y colaboración, además debe asumirse la cultura de la autoevaluación como un verdadero motor de cambio en el proceso de mejora continua.

Finalmente, mencionan los autores que una característica importante de las buenas prácticas es que éstas deben ser transferibles a otras situaciones al tiempo que también es visibilizada, por tanto, una buena práctica no solo debe conseguir buenos resultados, sino mejorar los resultados anteriores y agregar que, es igual de importante el resultado como el método para llegar a él. En este sentido, es el director un pilar fundamental en el desarrollo de las buenas prácticas, pues debe contar con las habilidades necesarias para ello, tales como la comunicación asertiva y efectiva, la negociación, la conciliación, la mediación entre otras. Además, es imperativo que las buenas prácticas se compartan, pues de eso se trata el concepto, replicarlas, aplicando los coeficientes de corrección adecuados, generando dinamización de las prácticas y, por ende, innovación en ellas.

El documento *Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión* (Valdés Morales, 2018), es un ensayo de revisión teórica desarrollado en Chile, su objetivo es analizar la relevancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura inclusiva. El autor argumenta que, si bien la literatura es clara en posicionar el liderazgo escolar como una variable medular en la mejora del rendimiento académico, la información es menos profusa en el contexto de las escuelas que buscan transitar hacia un modelo más inclusivo.

Establece que no hay éxito ni mejora sin inclusión escolar y que ésta es un paradigma que exige un cambio en el discurso y en la práctica. La principal conclusión es que un liderazgo inclusivo se concreta en tres prácticas clave: la instauración de una filosofía de inclusión (visión compartida), la conducción de la gestión de la diversidad (protagonismo en la toma de decisiones) y el desarrollo de un sentido de comunidad escolar cohesionada (colaboración).

Este trabajo distingue conceptualmente que la Educación Inclusiva es un concepto más amplio y social que la Escuela Inclusiva, la cual es el espacio formal donde se contemplan las dimensiones de presencia, participación y aprendizaje, además afirma que el liderazgo es el segundo factor que más influye en el aprendizaje, que es una función compartida (Liderazgo Distribuido) y que las prácticas directivas deben enfocarse en la Gestión de la Diversidad y la Cultura Inclusiva. Además, identifica la escasez de información certera y abundante sobre las prácticas de los equipos directivos en función de la construcción de una cultura inclusiva.

CAPITULO II. MARCO CONTEXTUAL

Contexto Comunitario

Las escuelas que forman parte de esta investigación, son un Preescolar, una Primaria y una Telesecundaria que pertenecen a la comunidad de Saucedá de la Borda, del municipio de Vetagrande Zacatecas. Destacando que son las únicas escuelas que brindan el servicio educativo en el nivel correspondiente en dicha demarcación. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2020), la Comunidad cuenta con 3,621 habitantes, de los cuales 1,085 tienen entre 0 y 14 años, es decir, están en edad escolar. Esta cifra refleja un sector joven considerable, que representa aproximadamente el 30% del total poblacional, lo que implica una demanda importante en los servicios educativos locales.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEZ, 2024) reporta la siguiente matrícula escolar por nivel educativo en la comunidad:

- Inicial: No se reportan centros de trabajo de educación inicial activos
- Preescolar: 143 estudiantes (75 hombres y 68 mujeres).
- Primaria: 444 estudiantes, distribuidos en 312 para el turno matutino (161 hombres, 151 mujeres) y 132 para el vespertino (81 hombres, 51 mujeres).
- Telesecundaria: 150 estudiantes (81 hombres y 69 mujeres).

Como se puede observar, existe una diferencia de cerca de 350 niñas, niños jóvenes y adolescentes que no se encuentran inscritos en una institución de educación básica de la comunidad. Esta situación puede estar relacionada con diversos factores,

entre ellos la disponibilidad limitada de servicios educativos en el nivel inicial y las preferencias o posibilidades de las familias. De hecho, algunos padres optan por inscribir a sus hijos en centros educativos del municipio vecino de Guadalupe, situado a menos de 10 kilómetros, reflejando dinámicas de movilidad educativa hacia el exterior de la comunidad.

Las tres escuelas motivo de la presente investigación (preescolar, primaria y telesecundaria) están localizadas dentro de la mancha urbana de Saucedá de la Borda, facilitando el acceso a la educación para todos los habitantes.

El preescolar se encuentra ubicado entre las calles Saucedá de la Borda y Sinaloa, ocupando una cuadra completa y situado a sólo 50 metros de la Telesecundaria. En las cercanías también se encuentra la unidad deportiva, que cuenta únicamente con una cancha de fútbol, a un costado de esta unidad, se encuentra un templo religioso y un campo abierto de terracería donde se realizan las tradicionales morismas, manifestación religiosa y cultural relevante para la comunidad. La mayoría de las calles aledañas están pavimentadas, aunque se observa presencia de tierra suelta debido a las condiciones climáticas, como vientos y lluvias según la temporada, lo cual puede afectar la circulación peatonal y vehicular.

A unos 400 metros sobre la misma calle Sinaloa se encuentra la Escuela Primaria, que alberga el turno matutino y vespertino. En uno de sus lados, colinda con casas particulares, en otro con una calle principal y un templo religioso, el frente con una plaza y la biblioteca comunitaria, espacios que forman parte del tejido social y cultural de la comunidad. Durante las fiestas patronales, la plaza se llena de puestos

temporales que dificultan el tránsito vehicular y el acceso peatonal, afectando la entrada y salida de los estudiantes, lo cual es un aspecto a considerar en la dinámica escolar y comunitaria.

Contexto escolar

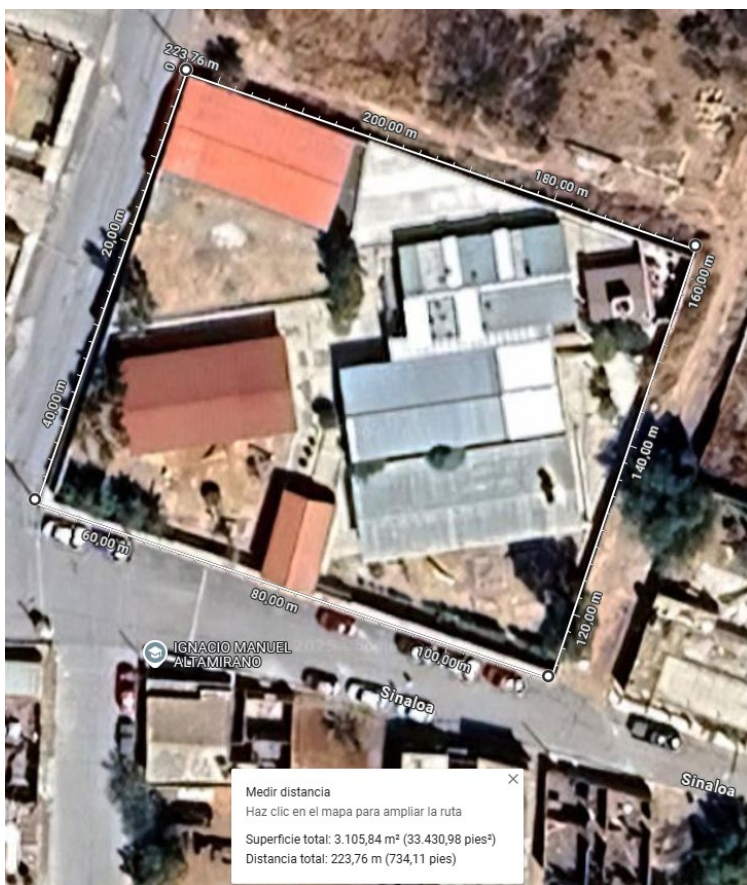
El contexto escolar es entendido como “los campos sociales de interacción (del estudiantado) donde están presentes los aspectos objetivables de la cultura, sus sistemas de creencias, de representación, imaginarios, normas, regulaciones, artefactos, dispositivos y lenguajes” (SEP, 2022b, P.42). En este sentido se realiza una breve descripción de los elementos que conforman el contexto escolar de cada institución seleccionada.

Preescolar

El preescolar (Figura 1) se encuentra delimitado por una barda perimetral en un terreno de aproximadamente 3000 m², al norte colinda con un terreno baldío, al este con casas particulares, al sur y oeste colindan con calles. El acceso principal se encuentra por el lado sur y cuenta con un pórtico techado, y delimitado con una reja y un portón como filtros.

Figura 1.

Imagen Satelital del Preescolar, Saucedo de la Borda, Vetagrande, Zacatecas



Nota. Imagen satelital del Preescolar. Adaptado de *Google Maps* (2025). Imágenes Airbus, Maxar Technologies, ©2025. Datos del mapa ©2025 INEGI.

La escuela dispone de los servicios básicos de agua potable, drenaje, energía eléctrica, telefonía, internet y recolección de residuos sólidos. Cuenta con cuatro módulos de tres aulas cada uno: diez aulas funcionan como salones, una como salón multiusos y otra está acondicionada para la dirección, el aula de recursos de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y la bodega de Educación Física. También tiene una plaza cívica que se utiliza como patio multiusos, con gradas que resultan demasiado altas para niños de preescolar.

Dispone de módulos sanitarios para hombres y mujeres, aunque no cuenta con baños accesibles, especialmente para personas con discapacidad. La escuela está construida en desnivel con tres niveles naturales, algunos con rampas, barandales y pasamanos, pero ciertos espacios como el módulo donde se encuentran la dirección y el aula de recursos tienen acceso limitado por las pendientes.

Estas condiciones en la infraestructura tienen implicaciones en la movilidad y accesibilidad del estudiantado, dificultando su desplazamiento autónomo y seguro dentro del preescolar, lo que representa barreras físicas, que pueden limitar su participación plena en la dinámica escolar.

Recientemente la escuela fue beneficiaria del programa La Escuela es Nuestra, “un programa que promueve la participación de la Comunidad Escolar...que decidirá, en acuerdo con la Asamblea, el uso de los recursos destinados a dignificar las condiciones de los espacios educativos públicos en beneficio de niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2019b).

Dicho programa, permitió mejorar la infraestructura (barda perimetral, mantenimiento del domo y aulas) y dotar de materiales e insumos docentes. Sin embargo, aún existen áreas de mejora en cuanto a la infraestructura, por ejemplo, el servicio de internet se limita al área directiva, y no todas las aulas cuentan con proyector y ninguna con computadora, representando posibles barreras digitales y de infraestructura.

El mobiliario en las aulas, está compuesto por mesas rectangulares y sillas adecuadas para la edad de los alumnos, algunas aulas cuentan con casilleros y

pizarrones blancos. La iluminación y ventilación son adecuadas. Algunos espacios especiales dentro de las aulas, como rincones de lectura, son producto de iniciativas y recursos propios de cada docente.

En cuanto a su organización y funcionamiento, la escuela se clasifica como una institución de organización completa. La gestión institucional está a cargo de una directora, quien coordina y supervisa las actividades pedagógicas y administrativas. El personal docente está conformado por diez maestras frente a grupo, un maestro de música y un maestro de Educación Física. En relación al Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (PAAE), cuenta con dos intendentes.

Asimismo, recibe el acompañamiento de una (USAER), integrada por una maestra de apoyo, una docente especialista en el área comunicación, un psicólogo y una trabajadora social, quienes colaboran en la atención a la diversidad y en la implementación de estrategias inclusivas dentro del aula y la escuela.

La participación de las madres y padres de familia en la dinámica escolar es amplia, puesto que las Docentes continuamente solicitan su intervención en las actividades que desarrollan cotidianamente de manera particular en las aulas y de manera general en la escuela. La respuesta es buena, un área de oportunidad manifiesta es el hecho de que hay madres y padres de familia que dejan de participar cuando se requiere un esfuerzo adicional de su parte, por ejemplo, trabajar en casa con su hija o hijo o, dar seguimiento a servicios extras como terapia de lenguaje, psicología, citas médicas, etc.

Dispone de módulos de baños exclusivos para estudiantes y otros para docentes. Tiene varias canchas deportivas (básquetbol y fútbol), algunas sin domo, además de un jardín con domo habilitado como comedor. El terreno es mayormente plano, con rampas y pasamanos que facilitan la accesibilidad, aunque algunos accesos, principalmente hacia las aulas, presentan un pequeño escalón que representa una barrera física que puede limitar la movilidad y la autonomía de los miembros de la comunidad educativa.

También fue beneficiaria del programa La Escuela es Nuestra, lo que permitió construir el domo del pórtico, levantar bardas y cambiar el portón de la entrada, además de mantenimiento, material didáctico y recursos tecnológicos (proyectores, bocinas, computadoras e impresoras en algunas aulas). El mobiliario incluye mesabancos dobles y butacas individuales, y las aulas cuentan con adecuada iluminación y ventilación.

La escuela funciona en dos turnos (matutino y vespertino), cada uno con su propia dirección. La plantilla del turno matutino incluye un director, subdirector, trece maestros, dos maestros de educación física y dos intendentes. También recibe apoyo de USAER.

La participación de las madres y padres de familia se considera suficiente, la mayoría de las familias están pendiente de la educación de sus hijos, acuden a la escuela cuando se les manda hablar, participan en las diversas actividades que se les solicita, la mayoría de ellos acostumbran llevarles lonche a sus hijos a la hora del

recreo y recogerlos a la hora de la salida y es este momento, el que se aprovecha por si hay algún tema que tratar con los docentes o directivos.

Telesecundaria.

La Educación Telesecundaria se define como un modelo de enseñanza, que combina la educación a distancia con la educación presencial con el objetivo de impartir educación a nivel secundaria mediante transmisiones televisivas, beneficiando principalmente a estudiantes en zonas rurales, de difícil acceso o con baja concentración demográfica. (@prende.mx, 2020).

Esta Institución (Figura 3) está delimitada por una barda perimetral en un terreno irregular de aproximadamente 7,000 m², ubicado en una colina con dos niveles naturales. Los edificios están agrupados en un espacio de cerca de 2,000 m². Cuenta con los servicios básicos mencionados en las otras escuelas.

El acceso principal está al sur, con un portón que suele permanecer cerrado. La infraestructura incluye módulos de aulas en desnivel, con acceso mediante escalones sin rampas, los baños no están diseñados para ser accesibles, especialmente para personas con discapacidad, cuenta también con una oficina de dirección y un espacio para la cooperativa, así como para el aula de recursos de USAER e intendencia, una plaza cívica con cancha de fútbol techada parcialmente y cancha de básquetbol sin techo.

Figura 3.

Imagen Satelital del Preescolar, Saucedá de la Borda, Vetagrande, Zacatecas



Nota. Imagen satelital de la Telesecundaria. Adaptada de *Google Maps* (2025). Imágenes Airbus, Maxar Technologies, ©2025. Datos del mapa ©2025 INEGI.

El terreno accidentado dificulta la movilidad, debido a la falta de rampas y barandales en áreas con desniveles verticales de hasta dos metros, lo que representa un riesgo para estudiantes y docentes.

Esta escuela también fue beneficiaria del programa La Escuela es Nuestra, que permitió terminar la barda perimetral, construir bodega, instalar cámaras de videovigilancia y mantenimiento general. Se equipó principalmente el área administrativa con tecnología, aunque el equipamiento en aulas es limitado y en algunos casos obsoleto, lo que ocasiona las actividades relacionadas con el uso de

recursos tecnológicos no se lleven a cabo y que eventualmente, se esté limitando el acceso al aprendizaje del estudiantado.

La plantilla está conformada por una directora y siete maestros, como PAAE, se cuenta con un intendente y un secretario, asimismo, cuenta con el apoyo de USAER. La directora es la encargada de la organización y funcionamiento de la escuela. La participación de madres y padres es más limitada, con asistencia mayormente al inicio y fin de jornada, pocos estudiantes llevan lonche y las reuniones con docentes suelen limitarse a informar calificaciones.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo constituye el andamiaje que sustenta la investigación. Su propósito fundamental es articular la trayectoria histórica de la educación especial en México y las demandas contemporáneas de la inclusión educativa, bajo la lente de la gestión escolar y el liderazgo directivo. A través de este recorrido, se busca fundamentar cómo la percepción de las habilidades de quien dirige un centro escolar se convierte en un factor determinante para la garantizar el ejercicio pleno del derecho humano a la educación y la consolidación de la justicia social.

La exposición teórica se organiza en cuatro ejes rectores. El primero aborda la evolución histórica y paradigmática, analizando el tránsito desde los modelos asistenciales y de integración, sustentados originalmente en enfoques conductistas, hacia el paradigma de la inclusión educativa con bases humanistas y sociocríticas. Este apartado destaca momentos sociohistóricos clave, desde la creación de las primeras escuelas de especialización hasta los compromisos internacionales, que han redefinido el papel de la escuela como un espacio que debe adaptarse a la diversidad y no al revés.

El segundo eje se centra en la gestión educativa y escolar, explorando su transición desde la administración tradicional hacia un modelo estratégico y complejo. Se analiza la Nueva Escuela Mexicana como el marco actual que impulsa una gestión democrática y participativa, orientada a la excelencia y la mejora continua. Posteriormente, el tercer eje profundiza en el liderazgo para la justicia social,

desglosando las figuras del liderazgo inclusivo y distribuido como motores de un cambio cultural necesario para dismantelar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Finalmente, el capítulo concluye con el análisis de las habilidades directivas y el perfil profesional desde la normativa de la USICAMM. Aquí se integran las aportaciones de la clasificación de Whetten y Cameron para entender las habilidades como competencias conductuales, desarrollables e interrelacionadas que permiten al directivo orquestar procesos de equidad. Este marco teórico, en su conjunto, proporciona las categorías de análisis necesarias para interpretar la realidad observada en los centros escolares y dar respuesta a la pregunta central de esta investigación sobre la relación entre el desempeño directivo y la cultura inclusiva.

De la integración escolar a la inclusión educativa

En México, la Educación Especial como servicio de la Educación Regular es relativamente nuevo por su parte, la atención de personas con Discapacidad es más remota. Con los principios de normalización, sectorización, individualización e integración como ejes rectores de los servicios de Educación Especial, se abrió paso a la diversificación de la intervención y, en consecuencia, se comenzó a cerrar el paso al enfoque homogeneizador.

La integración escolar fue durante mucho tiempo, el paradigma que siguió la Educación Especial en México y el mundo, para dar respuesta educativa principalmente, a las Personas con Discapacidad. Pasando de los modelos asistenciales rehabilitatorios, hasta el enfoque plenamente educativo.

Inicialmente, la educación especial en México se centró en tres grupos prioritarios, *los inadaptados sociales, los sordomudos y ciegos* (términos de la época). Así, por ejemplo, para 1806 se crea el Departamento de Corrección de Costumbres; la Casa de Corrección en 1841; el Asilo para Jóvenes Delincuentes en 1850; la Escuela de Sordo-mudos en 1861 y, la Escuela de Ciegos en 1870. La primera escuela para formar maestros en el campo de educación especial surge en 1867 (28 de noviembre), la Escuela Normal de Sordo-Mudos, fundada en la Ciudad de México por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y cuyo objetivo era que el maestro conociera el sistema de enseñanza para sordo-mudos y posteriormente replicar este tipo de escuelas en todo el país. Posteriormente se transforma en la Escuela Nacional de Sordos (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Para 1908, en la Ley de Educación Primaria, se pugnó por atender a ciegos, sordomudos y jóvenes delincuentes por lo que se consideró conveniente aumentar el número de escuelas especiales, sin embargo, la formación de profesores para dichas escuelas no fue un tema que se abordó en dicha ley. Fue hasta 1925 que se estableció el Departamento de Psico-Pedagogía e Higiene con el fin de ser la base científica para el conocimiento de la población escolar urbana, las escuelas especiales, dependieron de este departamento.

El departamento se transformó en el Instituto Nacional de Pedagogía, y mantuvo el propósito de la base científica, lo que conllevó el estudio de los *anormales infantiles* y su categorización: niños con trastornos del lenguaje, niños duros de oído, niños débiles visuales, niños inválidos locomotores, niños epilépticos y niños tuberculosos; derivado de ello, para 1940 se propuso una pedagogía específica, con

conocimientos generales, planes de estudio, programas, métodos de enseñanza y organización particular, pero siguió quedando pendiente la formación de profesores en educación especial. Hasta este momento, las escuelas que existían, eran para atender las condiciones, más no para formar docentes que atendieran dichas condiciones (SEP, 2004).

Para 1942, con la aprobación de la Ley Orgánica de la Educación Pública, se incluyó la Educación Normal de Especialización y las escuelas tipo de educación especial. El aspirante a la Normal de Especialización, debía antes haber cursado la Educación Normal *regular* y haber ejercido por lo menos dos años, ya que se consideraba que la especialización implicaba una formación técnica superior a la del docente regular. Este elemento es fundamental para entender por qué hasta la fecha, se considera al docente de Educación Especial, como el especialista en la atención de alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, particularmente aquellos que presentan alguna Discapacidad.

Para los años cincuenta, la atención de Personas con Discapacidad tomo un auge importante, toda vez que la sociedad organizada comenzó a levantar la voz y la participación activa en la atención a dicha población. En 1945 surgió la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Ciegos y la de Maestro Especialista en la Educación de Sordo-Mudos, en 1955 se incorporaron la de Maestro Especialista en la Educación de Lisiados y la de Maestro Especialista en la Educación de Débiles Visuales; en 1964 se separaron las carreras de Maestro en la Educación de Deficientes Mentales y la de Educación de Inadaptados e Infractores.

Durante los primeros 20 años (1943-1962) de labor de la Escuela Normal de Especialización, su propósito y currículo no presentaron cambios sustanciales. De hecho, durante este periodo se reconoció la carencia de investigación sobre el tema, la falta de datos estadístico de la población que se atendía, la falta de personal especializado y la falta de estrategias específicas para el diagnóstico y el tratamiento.

En 1970 se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y para 1972, se creó la carrera de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje, lo que conllevó a un incremento considerable de los servicios de educación especial entre 1970 y 1976; se diversificaron considerablemente los servicios de educación especial a partir de las premisas de normalización e integración así. por ejemplo, surgieron los Grupos Integrados (GI), los Centros Psicopedagógicos (CPP), los centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), estos últimos, con convenio con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). A partir de 1979 se inició un proyecto de organización en la DGEE para sistematizar y regular el subsistema, dándole prioridad a la investigación en relación a las características de los alumnos y a desarrollar modelos de atención educativa.

En 1984 se modificó en el reglamento interior de la SEP el término *Atípicos* por el de *niños con requerimientos de educación especial*. Así mismo, se clasificaron los servicios de educación especial como indispensables y complementarios. Los de carácter indispensable —Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial— funcionaban en espacios

específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares. Los servicios complementarios —Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A— atendían a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (cas) (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Otra política educativa más, enfocada a la educación especial, fue la relacionada con los grupos integrados, se desarrollaron y operaron programas especiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática, mismos que derivaron en el proyecto PALE-PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas) de 1984 a 1988 en Educación Especial, a partir de 1988 fueron coordinados por educación primaria. A la par, se desarrolló el proyecto de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes y los modelos de atención educativa en medios rurales por la propia DGEE durante el periodo de 1978 a 1988.

A la postre, México suscribió acuerdos internacionales en los que asumió compromisos que en teoría, contribuirían al desarrollo del país, esto ocasionó que los servicios de Educación Especial, se expandieran rápidamente, no así la claridad en el

objetivo de los servicios, lo que contribuyó a situaciones en las que al desconocer los procesos para la identificación y el diagnóstico de estudiantes, se comenzaron a canalizar alumnos con problemas de aprendizaje o de conducta, aunque no fueran necesariamente población objetivo del servicio, demandando a los servicios de educación especial atender problemas como la reprobación, la deserción y el rezago. Esta situación continua hasta la actualidad.

Con los principios de normalización, sectorización, individualización e integración como ejes rectores del servicio de Educación Especial, se abrió paso a la diversificación de la intervención y en consecuencia, se comenzó a cerrar el paso al enfoque homogeneizador, es decir, en el docente en activo se generó el reto de atender la diversidad de condiciones que se presentaban en el aula integradora. Para los docentes en formación, generó también un reto importante, puesto que los planes se mantuvieron en su enfoque de especialización, aunque paulatinamente, hubo correspondencias entre la práctica y la formación.

Bajo la reforma de 1985 y el mundo cambiante, comenzaron a tomar fuerza nuevamente los movimientos de la sociedad organizada que pugnan por la integración de los alumnos con discapacidad, lo que conllevó a la reorientación de los servicios de educación especial que tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las Personas con Discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. Este hecho impulsó también la adopción del concepto de *necesidades educativas especiales*, que se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de la

Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción en 1994.

Desde entonces, en México se definió que un niño o una niña que presenta necesidades educativas especiales era quien:

en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (Secretaría de Educación Pública, 2006).

La inclusión como elemento esencial en la educación en el siglo XXI

Es en la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990) donde se propugna por una Educación para todos, en ese momento histórico, se postuló que cada persona -niño, joven o adulto- debería estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, el problema que existía era que, justamente no existían las condiciones para el logro de este posicionamiento (UNESCO, 1990).

Despertó así el interés de los grupos más vulnerables de adherirse a este movimiento de Educación para Todos y en 1994 surge la declaración de Salamanca, donde se buscaba promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la

educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994) un interés que provenía de la Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993) que ponía sobre el debate la necesidad de mayor toma de conciencia, brindar la atención médica necesaria, así como lo relativo a la rehabilitación y los servicios de apoyo a las personas con Discapacidad, sus derechos, sus necesidades, sus posibilidades y su contribución en las diversas esferas tales como la educación, el empleo, la religión, la recreación y la vida en familia entre otros.

En Salamanca se sientan las bases para la atención de la Discapacidad:

...significó para la educación especial en México, como para muchos otros países, la necesidad de reestructurar teórica y conceptualmente lo referente a la atención a los alumnos en situación de discapacidad, adoptando y ajustando conceptos como los de integración educativa, necesidades educativas especiales y diversidad; de tal forma que el sistema educativo fuera capaz de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos concertando acciones entre todos los subsectores, así como las formas y modalidades de la educación” (Antúnez, 2021).

Se proclamó así que:

“todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y

necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades y; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (UNESCO, 1994)

Seis años después, en Dakar, se reafirmó la necesidad de fortalecer el movimiento de Educación para Todos, el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar se convocó para evaluar los avances realizados en materia de educación para todos desde Jomtien, analizar dónde y por qué la meta sigue siendo difícil de alcanzar, y renovar los compromisos para convertir esta visión en realidad (UNESCO, 2000). La caída del comunismo y los más de 30 países recién conformados, así como la pandemia por el VIH/SIDA y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación elementos clave para entender por qué la brecha de la Educación para Todos no disminuía y al contrario se acrecentaba más.

Bajo este panorama, en Dakar se propone atender las necesidades educativas especiales para trascender hacia una educación integradora, con una visión que va más allá de centrar los esfuerzos en procurar que sean los niños los que se adaptan a las escuelas, este nuevo enfoque se centra entonces en que sean las escuelas las que deben adaptarse para recibir a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 2000).

Es preciso señalar que el origen de la agenda 2030 en el ámbito educativo se soporta y reafirma en la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990 y se reiteró en Dakar en 2000 y posteriormente en Salamanca (UNESCO, 2015).

La inclusión como derecho humano y su impacto en la justicia social.

A nivel internacional, la directriz principal en relación a la inclusión emana de la *Agenda 2030* de la Organización de las Naciones Unidas, la cual dedica uno de sus Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) específicamente a la Educación. Desde esta perspectiva internacional, la calidad educativa está basada en el acceso, la permanencia, el egreso y la participación de todos los estudiantes, bajo un enfoque inclusivo, con equidad y justicia. Es en este escenario donde el concepto de justicia social de John Rawls (1971) adquiere un papel fundamental al definirla como el objeto de la estructura básica de la sociedad, es decir, el modo en que las instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales para determinar la división de las ventajas provenientes de la cooperación social (Osorio García, 2010).

Bajo el título *Educación de Calidad*, el ODS 4 de las Naciones Unidas (2018) menciona que la consecución de una educación de calidad constituye la base para mejorar la vida de las personas y alcanzar el desarrollo sostenible. Además, se hace énfasis en la mejora del acceso a la educación a todos los niveles y el incremento en las tasas de escolarización, sobre todo en el caso de las mujeres y las niñas. Asimismo, se destaca el aumento significativo del nivel mínimo de alfabetización y la

igualdad entre niñas y niños en la educación primaria en el mundo entre otros aspectos que se consideran como propios de la calidad educativa desde esta perspectiva.

La inclusión se entiende entonces como una cualidad de la Educación. Esta perspectiva pone de manifiesto la necesidad de formar a los estudiantes en y para la inclusión; no basta con concebirla como un derecho o un proceso, sino que debe ser asumida como una característica intrínseca del proceso educativo, tendiente a elevar la calidad del servicio educativo que se oferta. En este sentido, desde la lógica de la justicia social, esta formación debe asegurar que el derecho a la educación de calidad no sea solo un asunto de acceso, sino de respeto a la dignidad humana, tratando a cada estudiante siempre como un fin en sí mismo y nunca solamente como un medio para los fines del sistema (Osorio García, 2010).

Simultáneamente, comienzan a tomar fuerza trabajos con enfoques tendientes a la inclusión como el de Booth y Ainscow (2000), investigadores británicos que proponen un instrumento de evaluación como política pública para valorar las escuelas y sus contextos. El propósito de dicho instrumento es determinar el grado de inclusividad que éstas representan y, a partir de los resultados y las áreas de oportunidad identificada, planear estrategias en los diversos ámbitos que propicien la transformación de la escuela hacia centros más inclusivos que permitan el logro de los aprendizajes de todo el alumnado.

De manera casi paralela, (Echeita & Verdugo, 2005) realizan un análisis de la Declaración de Salamanca a diez años de su planteamiento. Considerando los avances de Dakar manifiestan que, la visión de Salamanca sigue latente, aunque con

un severo estancamiento, lo de Salamanca constituye un proyecto social que requiere un esfuerzo sostenido en el tiempo en los diversos poderes públicos. Los autores enfatizan que la voluntad y la determinación política son el criterio fundamental para asegurar el cambio.

Uno de los principales desafíos de esta visión, radica en la perspectiva esencialista, donde el profesorado sigue atribuyendo las dificultades educativas al déficit o la condición del alumno y no a las propias ideas o cultura y prácticas. A esto, se suma a una batalla sin sentido entre la postura integradora y la postura inclusiva; pues, en razón de los autores, podríamos estar ante la presencia de sinónimos siempre y cuando se tenga claro lo que se quiere reflejar con ellos. No obstante, la inclusión se posiciona de manera más amplia debido a que esta alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no solo en el ámbito individual, sino también en el de las organizaciones y la sociedad en general (Echeita & Verdugo, 2005). Esto implica reconocer que, en el caso de la Discapacidad, se apunta al concepto social de ésta, que manifiesta que ella surge cuando una persona con algún déficit interactúa en los diversos contextos que no están preparados o adecuados para favorecer su accesibilidad y participación.

Estos desafíos planteados representan el punto de partida en la evolución del concepto de inclusión, en un sentido amplio que va más allá de una simple actualización de términos. En esta nueva etapa, el empleo del término inclusión para atender a la discapacidad, obligaba a reconocer la existencia de grupos en situación de vulnerabilidad que, en cierta medida, enfrentaban barreras similares al encontrarse en desventaja en su interacción con los diversos contextos. Entre estos grupos se

incluye a alumnos en situación de pobreza, migrantes, refugiados, víctimas de violencia y grupos originarios, entre otros; lo que desembocó en ampliar el precepto original enfocado en la Discapacidad, logrando que estos grupos se ciñan perfectamente en la visión de una Educación para Todos.

Retomando el trabajo de la UNESCO, la visión de inclusión se sustenta en la cultura de la diversidad desde un modelo social y humano, tal como lo describen (Echeita & Verdugo, 2005). Esta perspectiva ha caracterizado el trabajo que se ha desarrollado en este organismo desde su creación, destacando su vinculación más que indiscutible, con el desarrollo humano, sostenible y con rostro humano (Martínez-Usarralde y Viana-Orta, 2018, como se citó en Martínez-Usarralde. 2020).

Finalmente, la visión de la OCDE sobre la inclusión, está íntimamente ligada a la equidad en la educación. Para dicho organismo la equidad se define a partir de la justicia y la inclusión, esta última busca “asegurar un mínimo estándar básico de educación para todos” (Field et al., 2007, p.31, como se citó en Martínez-Usarralde, 2020). Esta visión de equidad se vincula estrechamente con el principio de diferencia de Rawls, el cual sostiene que las desigualdades sociales y económicas solo son aceptables si redundan en el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Osorio García, 2010). De este modo, la inclusión como derecho humano se convierte en un imperativo ético indispensable para la justicia distributiva, garantizando que todos los bienes sociales primarios sean distribuidos de modo igual, a menos que una distribución desigual favorezca prioritariamente a quienes enfrentan mayores barreras.

Se reconocen así dos posturas primigenias, la de la UNESCO, basada en el humanismo, y con un carácter sociocrítico; y la de la OCDE, orientada en el desarrollo económico. Ambas perspectivas, con sus propias vicisitudes, son referentes para los países en el proceso de elaboración de sus propias políticas públicas en materia educativa y de inclusión.

Bajo este orden de ideas, la atención de las personas con Discapacidad, se da bajo un enfoque social de la Discapacidad. Este pone el énfasis en las características de los diversos contextos en los que interactúa la persona; por tanto, se entiende que es prioritario eliminar las barreras a las que se puede enfrentar una persona con Discapacidad en su interacción con los diversos contextos.

La Inclusión en la Nueva Escuela Mexicana

Actualmente, la atención de las personas con Discapacidad, se da bajo un enfoque social de la discapacidad, es decir, se pone el énfasis en el contexto y las expectativas en los diversos contextos, por ello se entienden que es prioritario eliminar las barreras a las que se puede enfrentar una persona con Discapacidad en su interacción con los diversos contextos. Pasando así desde modelos asistenciales clínicos y terapéuticos rehabilitatorios, hasta el enfoque plenamente educativo, considerando pues que la Educación Inclusiva es un proceso de toda escuela y aplica a toda la población en riesgo de exclusión, tales como la discriminación por género, poblaciones originarias, migrantes, diversidad sexual y, población con discapacidad, entre otros, por lo tanto la Educación Inclusiva no puede ser exclusiva de Educación Especial, de hecho se podría decir, que la Educación Especial, es solo una mínima parte de la Educación

Inclusiva. Por ello, la Inclusión Educativa es una acción destinada a favorecer el proceso de la Educación Inclusiva de cada escuela.

Este cambio de paradigma exige profundizar en la materia, no solo porque se ha consolidado como un derecho inalienable, sino porque constituye una característica deseable de los sistemas educativos y un proceso continuo para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación. La Inclusión educativa, representa un cambio de más amplio, respecto a modelos educativos previos, como el de la integración educativa, que se enfocaba más en que el estudiante se adaptará al sistema y no al contrario, como lo señala Ainscow: “la integración preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado” (Ainscow, 2003, p. 2).

Los Sistemas Educativos han transitado hacia el paradigma de la Educación Inclusiva, cuyo punto de partida fundamental se puede identificar en momentos sociohistóricos clave como el movimiento de Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994). Comprender su entramado en el aspecto histórico social, es fundamental para reconocer los referentes actuales que contribuyen a la consolidación de escuelas inclusivas partiendo de la triada Políticas, Cultura y Prácticas, dimensiones que requieren la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas. (Booth & Ainscow, 2000, p.14).

La escuela inclusiva, está acompañada de un amplio trabajo de investigación y como lo manifiesta López Melero (2012): Hablar de educación inclusiva (no sólo) es hablar

de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas... (sino más bien) de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 41), en este sentido, la perspectiva también debe ser modificada.

La última reestructuración que se hizo de los servicios de educación especial fue en el 2006, y su origen proviene del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41 donde se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformó las concepciones a acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa (Secretaría de Educación Pública, 2006).

La inclusión como tema de interés comienza a tomar fuerza en la política pública a raíz de la reforma integral de la educación básica 2011, en ella se manifiesta que para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias necesarias para la vida, es necesario favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes (SEP, 2011).

Considerada como uno de los doce principios pedagógicos en los que se sustenta el plan de estudios del 2011, la inclusión implica reconocer la diversidad que existe en nuestro país por lo que el sistema educativo debe ofertar una educación pertinente e inclusiva, aludiendo a la pertinencia al valor, la protección y el desarrollo

de las culturas y; a la inclusión por que se preocupa de reducir al máximo la desigualdad de acceso a las oportunidades y evita distintos tipos de discriminación (SEP, 2011).

De manera tenue, se comienza a hablar de identificación de las barreras para el aprendizaje en los contextos, más no de minimizarlas y/o eliminarlas, empero si de promover y ampliar oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación y autonomía (SEP, 2011). Posterior al plan de estudios, se reforma el artículo 3° constitucional a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona (DOF, 2012).

Para 2013, la reforma al tercero constitucional, adiciona la inclusión como principio y marco, aunque lo hace para referirse a la conformación del Instituto Nacional para la evaluación Educativa (INEE) y para el establecimiento del Servicio Profesional Docente respectivamente (DOF, 2013).

Aunque en 2015 surge la agenda 2030 y en 2016 se reforma nuevamente el artículo 3° constitucional, esta reforma no alude al enfoque inclusivo de la educación. Es en la reforma del año 2019 donde se establece que corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (DOF, 2019). Se pugna por la inclusión al tomar en cuenta la diversidad, la accesibilidad y la realización de ajustes razonables para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación y es aquí donde se sientan las bases para una Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, la cual establecerá acciones y etapas para su cumplimiento. Una transición que ha costado trabajo

entender y que desde un posicionamiento teórico se reconoce las perspectivas que cada visión tiene, así, por ejemplo, hablar de Educación Especial nos remite a teorías conductuales del aprendizaje.

El conductismo surge como una corriente de la psicología que estudia la conducta o comportamiento observable de personas y animales a través de procedimientos objetivos y experimentales (Cuadra, 2014). Al estudiar las conductas y comportamientos y no los estados mentales, se determina que el aprendizaje deriva de un cambio de conducta (Conductismo, 2017). Los principales teóricos del Conductismo son Watson, Pávlov y Skinner. En él podemos encontrar dos corrientes, el conductismo clásico y el metodológico, el primero se caracteriza por el empirismo y el pragmatismo, el segundo por su estructuralismo y un enfoque positivista.

El conductismo clásico, se inspira en la filosofía pragmatista de John Watson y los preceptos del estímulo – respuesta enfocándose en la conducta observable consecuentemente verificable, al ser empírico, sus métodos de estudio son meramente experimental y busca, sobre todo, el control de la conducta a partir de estímulos que, de manera positiva o negativa, pueden alterar el comportamiento entendido como la respuesta a tal estímulo. En el aspecto pedagógico, el conductismo permite controlar la situación de aprendizaje, centrando la enseñanza en el reforzamiento de conductas programando al alumno para enfrentar la realidad a la que se enfrentará en la sociedad, la escuela es pues una especie de incubadora de seres socialmente aptos para el futuro.

Por otro lado, el conductismo metodológico, estudia factores más intrínsecos de la conducta, tales como la motivación, el impulso, las sensaciones, la percepción, la atención y la memoria, estableciendo así conceptos y métodos más estructurados, dando pie a la metodología en su estudio e intervención lo que conlleva no solo a predecir y controlar la conducta, si no a intentar comprenderla y explicarla, introduciendo los reforzadores en la dicotomía estímulo - respuesta del conductismo clásico; en el ámbito educativo, se entiende al aprendizaje como un cambio en la conducta a partir de los estímulos previstos para ello programando así la enseñanza necesaria para responder de manera satisfactoria a la naturaleza del ser (Larraguivel, 1983).

Desde la perspectiva conductual la situación de enseñanza es concebida como algo estructurado susceptible de ser guiado por los principios del condicionamiento operante, dado que es un contexto en el que se busca que el alumno adquiera un amplio repertorio conductual que se traduzca en una ventaja para él, para su futura adaptación a las diversas exigencias sociales.

Algunos ejemplos del conductismo en la educación (González Zepeda, 2004) que prevalecen son la enseñanza programada y a la par el aprendizaje estructurado, incluido el aprendizaje basado en rutinas del pensamiento, otro ejemplo es el diseño instruccional como herramienta metodológica para la educación a distancia y, los sistemas alternativos de comunicación como lo son los tableros de comunicación. Estos ejemplos implican una definición operativa del aprendizaje, por lo que requieren objetivos educativos en términos conductuales y más específicos, que exijan justamente respuestas observables que den cuenta del avance del estudiante, aun y

cuando se reconoce que cada uno sigue su propio ritmo de aprendizaje. Es imperioso reiterar que algunos elementos del conductismo siguen siendo aplicables en la actualidad en situaciones y circunstancias muy objetivas y altamente estructuradas, por ello reiterar la precisión de que la educación especial en sus diferentes modalidades se impartirá en situaciones excepcionales (DOF, 2019).

Por su parte, la inclusión en la corriente más humanista, promovida por la UNESCO a nivel internacional, y que es la que visión a la que se está ajustando la nueva política educativa nacional, tiene sus bases teóricas en el constructivismo, más específicamente en el construccionismo social y la teoría sociocrítica.

El construccionismo social encabezado por Thomas Luckman y Peter L. Berger, postula que la realidad es una construcción social y, por tanto, ubica el conocimiento dentro del proceso de intercambio social. La explicación psicológica no reflejaría una realidad interna, sino que sería la expresión de un quehacer social, por lo que traslada la explicación de la conducta desde el interior de la mente a una explicación de la misma como un derivado de la interacción social (Berger y Luckman 200) citado por (González-Tejero & Parra, 2011). La realidad aparece como una construcción humana que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto y el individuo aparece como un producto social. En este sentido, las explicaciones de los fenómenos psicológicos no se ubican en el individuo ni en categorías psicológicas, sino que son condicionadas por las pautas de interacción social con las que el sujeto se encuentra, de manera que el sujeto individual queda “disuelto” en estructuras lingüísticas y en sistemas de relaciones sociales. Los términos en los cuales se entiende el mundo son artefactos sociales históricamente localizados, de manera que, desde el

construccionismo, el proceso de comprensión es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas que interactúan y el grado en que esa comprensión prevalece o es sostenida a través del tiempo está sujeto a las vicisitudes de los procesos sociales (comunicación, negociación, conflicto, etc.). Las relaciones sociales posibilitan la constitución de redes simbólicas, que se construyen de manera intersubjetiva, creando un contexto en el que las prácticas discursivas (artefactos sociales) y sus significados van más allá de la propia mente individual.

Por otro lado, está la perspectiva sociocrítica, que no se conforma con explicar y controlar las relaciones sociales, sino que busca crear las condiciones mediante las que dichas relaciones puedan ser transformadas en acción organizada, en lucha política compartida por la que las personas superan la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha política ha de llevar al género humano hacia la "emancipación" (Nares, 1995). La perspectiva sociocrítica, libertadora y emancipatoria, es el punto de partida de la Nueva Escuela Mexicana, tiene como fundamento el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se establece que "la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva." (SEP, 2022).

La dignidad humana, el respeto irrestricto a los derechos humanos, especial énfasis en el derecho a la educación como catapulta para el ejercicio pleno de los demás, son los eslabones que pretenden desarrollar las capacidades de los ciudadanos necesarias para la consolidación de una sociedad más democrática, más justa e incluyente, dirigiendo el proceso educativo hacia la realización de cada uno de los estudiantes tendiente a la emancipación a partir del pensamiento crítico como

herramienta fundamental para entender el mundo que les rodea y no solo transmitir conocimientos, valores y actitudes para que las niñas, niños y adolescentes se asimilen y adapten a la sociedad a la que pertenecen, “tampoco es función de la escuela formar capital humano desde la educación básica hasta la educación superior para responder a los perfiles que establece el mercado laboral” (SEP, 2022).

Gestión Escolar

La gestión escolar, es la evolución de la administración educativa, entendida ésta como el conjunto de teorías, técnicas, principios y procedimientos, aplicados al desarrollo del sistema educativo, a fin de lograr un óptimo rendimiento en beneficio de la comunidad que sirve. La gestión educativa por su parte se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación (Botero Chica, 2009) y menciona que algunos autores no hacen distinción entre un término y otro debido a que consideran que son sinónimos, y aunque existen ligeras desviaciones, finalmente en términos prácticos es una misma directriz, sin embargo, la gestión educativa está influenciada por teorías de la administración, empero, inciden otras disciplinas que permiten enriquecer el análisis y que, además, le brindan un sentido más humano, vamos menos industrializado.

Botero Chica (2009) menciona que la influencia de la administración sobre la gestión educativa es tal que se reconoce que las grandes escuelas de la gestión, son las mismas que las de la administración, es decir, la clásica, la de relaciones humanas y la de las ciencias del comportamiento administrativo.

Así pues, aunque para la teoría de la administración, desde la década de los años sesenta, el concepto de gestión ha estado asociado con el término de gerencia y, en especial, sobre el cómo gerencias organizaciones, empresas productivas y de servicios, no ha sido así para las instituciones del sector educativo (Botero Chica, 2009), Maxime si las instituciones educativas exigen un modo distinto de gestionar, que supone el tránsito del paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad coherente con el pensamiento del siglo XXI (Chacón M., 2014).

La gestión pues, va más allá de enfocarse en el aspecto administrativo y lineal de la administración de recursos, es un sistema de prácticas (Chacón M., 2014) que implica optimizar los recursos, pero también los resultados obtenidos de dicho proceso redundando así en atender los problemas para contribuir al desarrollo de quienes conforman la organización.

Una razón importante de la transición de la planificación hacia la gestión educativa emana desvinculación del sistema de organización de la enseñanza y las capacidades que las personas debieran poseer para el ejercicio de actividades en todas las esferas de la vida social (Lesourne, 1998, como se citó en Namó de Mello, 2004).

Modelo de Gestión Educativa Estratégica

El Modelo de Gestión Educativa Estrategia impulsado por el gobierno federal en el desde el programa de Escuelas de Calidad en 2001 y relanzado en el 2010 pretende transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica de la mano del conjunto de prácticas de los actores escolares —directivos,

docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo—, y conlleva a crear y consolidar distintas formas de hacer, que permitan mejorar la eficacia, la eficiencia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa (SEP, 2010).

Los modelos estratégicos surgen como respuesta a los modelos normativos y proyectivos que se orientan más a aspectos cuantitativos y son más verticales, aun en el modelo proyectivo que era más abierto a los posibles futuros múltiples. Es el modelo estratégico el que facilita el aspecto normativo y el aspecto instrumental para el logro de los objetivos, aunado a la construcción de la identidad institucional. La Gestión estratégica parte de la crítica de los modelos (o modos) tradicionales de administración escolar basada en teorías (Fayol) de división funcional del trabajo; privilegia el trabajo en equipo, la apertura al aprendizaje y a la innovación; la cultura organizacional cohesionada por visión de futuro; intervenciones sistémicas y estratégicas e impulsa procesos de cambio cultural, para remover prácticas burocráticas (SEP, 2010).

Este modelo de gestión, se sustenta en los fundamentos de la gestión educativa estratégica que se explica mediante la acción, la investigación y, la innovación y el desarrollo. Clasificándose en tres categorías de acuerdo al ámbito de su competencia: la gestión institucional, enfocada a la estructura, la gestión escolar enfocada a la comunidad educativa y, la gestión pedagógica. El enfoque estratégico de la gestión escolar consiste en el despliegue de las acciones necesarias para encausar los esfuerzos al logro de los objetivos previstos de manera planificada y con una visión y misión precisas, compartidas por todos los miembros de la comunidad escolar.

Así, desde la implementación de este modelo de gestión en la educación básica, se ha pugnado por transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas institucionalizando la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva, favoreciendo así la calidad educativa. La calidad ha sido muy subjetiva, se ha transformado en razón de las políticas públicas de acuerdo a las necesidades propias del momento histórico social. Así por ejemplo en México, la calidad educativa durante mucho tiempo estaba centrada en la cobertura del servicio educativo, después se transformó en la ampliación de la oferta educativa y actualmente se está pugnando por que este servicio sea de excelencia.

Este modelo se divide en cuatro dimensiones que a la vez se consideran categorías para el análisis de la realidad educativa, la dimensión pedagógica curricular, la organizativa, la administrativa y la de participación social; cada una de ellas aglutina ciertos aspectos que, convertidos en estándares, se busca la consecución de objetivos plenamente identificables. Estas dimensiones no son aisladas, sino que, por el contrario, conforman un engranaje sistémico que contribuye al logro de los aprendizajes, pero también a que el servicio educativo que se brinda, sea de calidad.

En el marco de la equidad y la excelencia que busca el sistema Educativo Nacional, se concibe que la Nueva Escuela Mexicana buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la

corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. El servicio educativo pues, buscará impulsar el pensamiento crítico para la transformación solidaria de la sociedad, haciendo énfasis en el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, favoreciendo además la vinculación entre las humanidades, las artes, la ciencia la tecnología y la innovación, todos ellos como factores del bienestar y la transformación social. Fomentar la honestidad como eje rector del ciudadano mexicano, combatir también la discriminación y la violencia, contrayendo relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto a los derechos humanos.

La Nueva Escuela Mexicana busca que la educación sea de excelencia, es decir, que este orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. Este mejoramiento se articula en el último eslabón del Sistema Educativo Nacional, en cada una de las escuelas, a través del proceso de mejora continua que se establece en cada centro de trabajo. Este es un proceso que permite orientar, planear y materializar procesos de mejora en los planteles escolares, en el que establezcan las prioridades, metas y acciones que llevarán a cabo para lograrlo.

Mediante esta acción, las escuelas en el ejercicio de su autonomía de gestión establecerán un programa de mejora, que tome en cuenta su contexto, en consideración de que la realidad de cada plantel es muy diversa en cuanto a las necesidades formativas del alumnado, el apoyo que se tiene de las familias, la historia

de la propia escuela, etc., lo que crea puntos de partida diversos que precisan de distintos ritmos y prioridades en cada uno.

Liderazgo para la Justicia Social e Inclusión

En el ámbito educativo, es imperativo que la gestión educativa trascienda de la dimensión puramente administrativa y que logre posicionarse en las diversas esferas del liderazgo con el propósito de generar impactos significativos en todas las dimensiones de la gestión escolar y construir de manera compartida una escuela que, desde los principios de la justicia social de Rawls, sea concebida como una estructura básica que garantice una distribución equitativa de derechos y oportunidades de aprendizaje para todo el estudiantado, es decir, una escuela inclusiva. En este sentido, es fundamental que la figura directiva asuma y ejerza un liderazgo estratégico que articule la planeación y la toma de decisiones desde un enfoque inclusivo para transformar las prácticas, culturas y políticas del centro escolar

Explorar los modelos de conducción que facilitan al directivo movilizar e influir en el colectivo docente para la planeación y la toma de decisiones, permite comprender cómo se concreta esta transformación en la vida cotidiana de cada Institución. Por ello, en la siguiente sección, se desglosan el liderazgo inclusivo como el marco conceptual que define el "deber ser" de la función directiva frente a la cultura de la diversidad, y el liderazgo distribuido como la estrategia operativa fundamental para delegar responsabilidades y transitar hacia una corresponsabilidad efectiva en la atención de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Liderazgo Distribuido

Lo vertiginosos cambios en el mundo y particularmente en los sistemas educativos exigen una transición en la concepción del liderazgo escolar que, históricamente se había confinado a funciones de administración técnica y vigilancia normativa, el rol del directivo se sitúa hoy en el centro de la transformación de las instituciones educativas, transitado hacia un liderazgo pedagógico, centrado en el logro de los aprendizajes, e inclusivo, en la cultura, las políticas u las prácticas que se circunscriben en cada espacio escolar. Esto debe ser no una casualidad, sino el resultado del trabajo que el directivo de manera intencionada, debe realizar.

Como señalan Leithwood et al. (2008), el liderazgo es el segundo factor escolar con mayor incidencia en los resultados de aprendizaje, superado únicamente por la labor docente en el aula; sin embargo, en contextos de alto riesgo de vulnerabilidad, el directivo se convierte en un agente de justicia social, responsable de minimizar y/o eliminar las barreras que impiden el acceso, la participación y el logro de los aprendizajes de todo el alumnado. Esta función, desde la óptica de Rawls (1971), debe aspirar a consolidar una estructura básica escolar que garantice una distribución equitativa de las oportunidades, priorizando siempre a los miembros menos aventajados de la comunidad educativa (Osorio García, 2010).

En el panorama académico descrito, algunos autores como Spillane (2005) señalan que cobra relevancia el liderazgo distribuido como una forma de ejercer la función directiva, no sólo con la literalidad de distribuir o delegar tareas, sino como una forma de favorecer la interacción entre los miembros de la comunidad. Lo que propicia un interés genuino por el otro, es decir una cultura de vida en comunidad. Sin embargo,

Leithwood (2009) pone el énfasis en las funciones, acciones o prácticas de liderazgo, las cuales deben entenderse como los comportamientos o conductas tangibles de quienes ejercen el mando. Así, mientras Spillane (2005) se enfoca en la interacción global entre actores y su entorno, este enfoque se delimita a las operaciones específicas que los líderes realizan mientras interactúan con los demás.

Bajo la perspectiva de Leithwood (2009), tanto los líderes como los miembros de la comunidad, ejecutan prácticas que se ven influenciadas y moldeadas por el contexto o la situación particular en la que se encuentran. Por ello, una de las tareas primordiales de la investigación académica es identificar y describir aquellas conductas de liderazgo que producen efectos positivos y constantes en los miembros de la comunidad, asegurando que dicha influencia sea eficaz y predecible en una amplia variedad de escenarios educativos o institucionales. Para ello, el autor, propone un modelo (Tabla 1) basado en cuatro categorías de prácticas fundamentales que los líderes exitosos implementan para influir en la mejora escolar.

Tabla 1.

Modelo de Liderazgo de Leithwood

Categoría de Prácticas Fundamentales	Elementos y Acciones Específicas
Establecer rumbos	<ul style="list-style-type: none">• Ayudar al grupo a desarrollar una visión inspiradora de futuro.• Fomentar la aceptación de metas grupales desafiantes pero factibles.• Generar y comunicar altas expectativas de rendimiento para todo el equipo.• Promover la comunicación efectiva
Desarrollar a las personas	<ul style="list-style-type: none">• Ofrecer estímulo intelectual mediante conversaciones profundas y nuevas ideas.• Brindar apoyo individualizado, mostrando respeto por los sentimientos y necesidades personales del equipo.• Proveer un modelo de conducta apropiado que simbolice los valores de la escuela.
Rediseño de la organización	<ul style="list-style-type: none">• Fortalecer la cultura escolar a través de normas, creencias y valores compartidos.• Modificar estructuras para facilitar la colaboración, el tiempo de planificación y el uso de recursos.• Construir procesos colaborativos para la toma de decisiones conjunta.
Gestión del programa de enseñanza	<ul style="list-style-type: none">• Asegurar que la escuela cuente con personal calificado para la enseñanza.• Monitorear el progreso de los alumnos y la efectividad de las estrategias de mejora.• Proteger al personal de demandas externas improductivas y asignar recursos estratégicamente.

Nota: Elaboración propia con información de *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* de Leithwood (2009).

Liderazgo Inclusivo

Para comprender el liderazgo inclusivo, es importante remitirse al concepto de liderazgo. A través de los años, diversos autores han intentado una aproximación al concepto, el cual ha evolucionado desde el enfoque personalista de principios del siglo XX, centrado en la suposición de cualidades innatas y rasgos superiores (Gómez-Rada 2002), a teorías situacionales o funcionalistas que pusieron el énfasis en la conducta del líder y su adaptación a las necesidades del grupo que lideran. En este

enfoque, se encuentra un referente fundamental, Lewin et al. (1939) con la teoría del Campo Social, describen el liderazgo y categoriza estilos de liderazgo: *autoritario*, *democrático* y *laissez-faire*. Finalmente, la conceptualización de liderazgo se ha consolidado a través de las teorías contingenciales de autores como Fiedler, House, y Hersey y Blanchard (Gómez-Rada, 2002), quienes afirman que la eficacia directiva no depende de un estilo único de liderazgo, sino de la interacción estratégica entre el líder y las variables específicas de la situación y los seguidores.

Una convergencia del concepto entre los diversos autores es que el líder es una persona que ejerce su influencia sobre un grupo más o menos numeroso de personas y viceversa. En este sentido, el liderazgo inclusivo se puede definir no solo como la gestión de una fuerza laboral diversa, sino como un estilo de liderazgo activo que valora y aprovecha la contribución única de cada individuo para el éxito colectivo.

Brewer (1991, como se citó en Roberson & Perry, 2022) en su teoría de la distinción óptima, postula que los seres humanos tienen dos necesidades opuestas: la asimilación (pertenencia) y la diferenciación (unicidad). Desde la perspectiva educativa, el liderazgo inclusivo exitoso es aquel que logra satisfacer ambas necesidades al mismo tiempo (p.5).

En este sentido, Shore et al., (2011) desarrollaron el modelo de inclusión en grupos de trabajo que describe la satisfacción de las necesidades de pertenencia y singularidad que aborda Brewer. Este modelo es importante porque es equiparable al modelo descrito por Booth y Ainscow (2000) de inclusión educativa; el primero aborda la triada clima, líder y prácticas inclusivas, mientras que el segundo aborda la triada: cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Por su parte Hollander (2009), definió el liderazgo inclusivo como una relación líder-seguidor orientada a hacer cosas con la gente, en lugar de a la gente. Enfatiza que este liderazgo se centra en la participación y el beneficio mutuo, alejándose de la visión del líder heroico solitario.

VeneKlasen & Miller (2007, como se citó en Bortini et al., 2016) reconocen que el liderazgo inclusivo permite a todos aprovechar la riqueza de sus recursos, creatividad, ideas y motivación para avanzar, permitiendo así que el potencial individual y grupal florezca y se exprese.

Se puede reconocer entonces, que el liderazgo inclusivo se define más como un estilo de gestión que valora la diversidad y aprovecha la contribución única de cada individuo para el éxito colectivo, asegurando que todos se sientan tratados de manera justa y respetuosa. Este enfoque implica la creación de un entorno donde las personas sienten un sentido de pertenencia (sentirse parte del grupo) y, simultáneamente, se valora su unicidad (mantener su individualidad). A diferencia de los modelos tradicionales, el liderazgo inclusivo se centra en hacer cosas *con* la gente, en lugar de *a* la gente, fomentando una relación de beneficio mutuo entre líder y seguidor.

El papel del directivo en la creación de culturas inclusivas.

Estas interacciones cada vez más horizontales, participativas y democráticas, derivan de sinergias entre autoridades y comunidad que favorecen la justicia social (Theoharis, 2007) a partir de la creación de condiciones organizativas para que el liderazgo emerja en diferentes niveles del colectivo docente y la propia comunidad educativa, favoreciendo la unicidad y la pertenencia ya descritas.

El papel del directivo entonces, requiere lo que Ryan (2006) define como un activismo administrativo, el cual se despliega en dimensiones que trascienden lo meramente procedimental.

Este activismo incluye la construcción de una visión compartida, misma que se debe resignificar en el contexto educativo, pasar del déficit o una carga para el sistema, a un activo pedagógico. Esta visión debe ser comunicada con tal claridad que se convierta en la brújula ética del centro, alineando las expectativas del profesorado con el potencial de aprendizaje de cada estudiante.

La otra dimensión tiene que ver con la relación entre pertenencia y unicidad, cómo ya se mencionó, el directivo, debe asegurar que la cohesión comunitaria surja de la cultura de la diversidad y no de la eliminación de las identidades particulares de quienes conforman la Comunidad

Es fundamental también, una intervención directa sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en este sentido Booth y Ainscow (2006), proponen que el equipo directivo debe liderar un análisis crítico en tres niveles: la cultura, que tiene que ver con la forma en que se percibe la interacción entre los miembros de la comunidad, así como los prejuicios y expectativas que subyacen a la dinámica escolar; las políticas, que tienen que ver con la organización y funcionamiento de la institución y; las prácticas, que involucran directamente la práctica docente que considera a las dos anteriores.

Para lograr este cambio de paradigma, es fundamental que el directivo no señale el error, sino que, por el contrario, lo valide como parte del proceso de aprendizaje institucional hacia la equidad y la justicia social, los docentes necesitan

sentir que pueden experimentar nuevas metodologías, admitir vacíos de conocimiento sobre la diversidad y colaborar sin miedo a la sanción o al juicio profesional.

Habilidades Directivas: El Perfil Profesional

La conceptualización de las habilidades directivas en el ámbito educativo ha transitado de una visión centrada en el carisma o los rasgos innatos de personalidad hacia un enfoque basado en competencias conductuales y técnicas. De acuerdo con Whetten y Cameron (2011), las habilidades directivas no se conciben como atributos estáticos, sino como el conjunto de capacidades que permiten al líder escolar orquestar y garantizar los procesos necesarios para garantizar la equidad y la excelencia educativa. La eficacia en la gestión de una escuela inclusiva pues, requiere un dominio equilibrado de diversas dimensiones de habilidad

Whetten y Cameron (2011), caracterizan las habilidades directivas por cinco rasgos distintivos que las separan de las tendencias estilísticas o los rasgos de personalidad: En primer lugar, poseen una naturaleza conductual, pues consisten en conjuntos identificables de acciones observables que conducen a resultados específicos. En segundo lugar, son comportamientos controlables, situándose bajo el dominio y la voluntad del individuo.

El tercer rasgo es que son desarrollables, es decir, que la competencia puede progresar hacia mejores niveles. El cuarto rasgo, es que se caracterizan por estar interrelacionadas, funcionando como respuestas complejas e integradas ante las situaciones que se pretenden resolver. Finalmente, resultan en ocasiones contradictorias y paradójicas, exigiendo que el directivo posea la flexibilidad para

transitar entre enfoques técnicos y orientaciones humanistas según la demanda del contexto escolar.

Clasificación de las Habilidades: De lo Personal a lo Grupal

Siguiendo la clasificación clásica, utilizada también por Whetten y Cameron (2011), las Habilidades Directivas se agrupan en tres grupos fundamentales: Personales, Interpersonales y Grupales. Agrupan las habilidades básicas que se requieren desarrollar para ser líderes y directivos efectivos. Estas habilidades, además representan los cuatro cuadrantes en el Sistema de valores en competencia de liderazgo que van de lo individual interno a lo colectivo externo.

En relación a las Habilidades Personales (HP), estas constituyen el andamiaje del liderazgo e incluyen el autoconocimiento, el manejo del estrés y la solución analítica de problemas. Por otro lado, las Habilidades Interpersonales (HI) destacan la comunicación de apoyo, el manejo de conflictos y la motivación. Finalmente, las Habilidades Grupales (HG) se refieren a facilitar y liderar el cambio, así como el trabajo en equipo y delegar y empoderar a los miembros del equipo, lo que promueve el tránsito hacia el modelo de liderazgo distribuido analizado anteriormente, donde la responsabilidad del éxito de todos los estudiantes es compartida. A continuación, en la figura 4, se detallan las habilidades para un liderazgo eficaz y las características para identificar a un director escolar competente.

Figura 4.

Clasificación de Habilidades Directivas

Habilidades Personales (Enfoque en el manejo de uno mismo)
<ul style="list-style-type: none">• <i>Desarrollo del autoconocimiento:</i> Consiste en la capacidad de entender la propia personalidad, valores, estilo cognoscitivo e inteligencia emocional. Es la base para el autocontrol y para entender a los demás.• <i>Manejo del estrés personal:</i> Implica la capacidad de gestionar el tiempo de manera efectiva y afrontar los factores estresantes del entorno laboral, manteniendo el bienestar y la productividad.• <i>Solución analítica y creativa de problemas:</i> Se refiere a la habilidad para definir problemas, generar alternativas y encontrar soluciones tanto racionales como innovadoras ante desafíos complejos.
Habilidades Interpersonales (Enfoque en la interacción con otros)
<ul style="list-style-type: none">• <i>Establecimiento de relaciones mediante una comunicación de apoyo:</i> Consiste en escuchar y comunicarse de manera que se fomente la confianza, la apertura y se fortalezcan las relaciones, incluso al dar retroalimentación correctiva.• <i>Ganar poder e influencia:</i> No se trata de dominar, sino de construir una base sólida de poder organizacional y personal para influir positivamente en los demás y lograr que las cosas se hagan.• <i>Motivación de los demás:</i> Implica diagnosticar problemas de desempeño, crear un ambiente motivador y mejorar las habilidades y el compromiso de los demás.• <i>Manejo de conflictos:</i> Consiste en identificar las fuentes de conflicto y seleccionar estrategias adecuadas para resolver disputas interpersonales de manera constructiva.
Habilidades Grupales (Enfoque en la gestión de equipos)
<ul style="list-style-type: none">• <i>Empoderamiento y delegación:</i> Se refiere a la capacidad de asignar tareas y otorgar autoridad a los empleados, fomentando su competencia, autonomía y confianza para realizar el trabajo.• <i>Formación de equipos efectivos y trabajo en equipo:</i> Implica liderar equipos hacia un alto desempeño, facilitando la colaboración y la cohesión entre los miembros.• <i>Liderar el cambio positivo:</i> Consiste en guiar la transformación organizacional, desbloqueando el potencial humano y articulando una visión de abundancia y mejora continua

Nota: Elaboración propia con información de *Desarrollo de habilidades directivas* de Whetten y Cameron (2011).

Habilidades directivas en la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el nombre que recibe el proyecto educativo del Sistema Educativo Nacional (SEN) desde el año 2018. Dicho proyecto, impulsa una gestión escolar democrática, participativa y abierta que implique el compromiso efectivo de todos sus miembros y de la comunidad. Promueve nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos, basadas en el diálogo, el respeto, el trabajo colaborativo, la corresponsabilidad y la vida en comunidad, priorizando siempre, el logro de los aprendizajes (SEP, 2019). En este sentido, la gestión escolar está orientada a la excelencia, partiendo de procesos reflexivos de todo el colectivo, que se traducen en acciones concretas en los distintos escenarios: aula escuela y comunidad.

La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), un órgano administrativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de regular y gestionar los procesos de selección para la admisión, promoción (vertical y horizontal) y reconocimiento del personal docente, técnico docente, de dirección y supervisión en educación básica y media superior. Esta Unidad, surge respuesta prioritaria a la revalorización del magisterio en la propia constitución y el Programa Sectorial de Educación 2020 - 2024 (CPEUM, 1917), (PSE 2020-2024, 2020).

En relación a los procesos ya mencionados, la USICAMM, es la encargada de establecer los perfiles profesionales de quienes participan en alguno de los procesos de selección. Estos perfiles refieren al conjunto de características, requisitos, cualidades y aptitudes de quienes aspiran a participar de manera voluntaria en dichos procesos. (SEP, 2024). Por tal motivo, surge el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica, el eje rector de dichos procesos, presenta perfiles únicos para desempeñar las funciones educativas en cualquier nivel, servicio o modalidad en educación básica.

Para cada función educativa, incluida la de dirección, el perfil se conforma por dos partes, la primera que describe lo que se espera del desempeño del personal, directivo en este caso, y la segunda, especifica los dominios, criterios e indicadores de la función, es decir, los saberes, conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para promover la excelencia y alcanzar la formación integral y el máximo logro del aprendizaje en un marco de inclusión, interculturalidad y equidad educativa. (SEP, 2024).

En relación al perfil del personal con funciones de dirección, se espera que “responda a lo mejor de la tradición educativa mexicana, basada en la importancia que tiene la educación pública en la promoción de la democracia y justicia social” (SEP, 2024, p.40), con el fin de consolidar una gestión escolar que trascienda lo administrativo y se convierta en una práctica de liderazgo centrada en la excelencia y la equidad, consolidando la función como un ejercicio profesional que debe responder de manera precisa a las necesidades pedagógicas y sociales del contexto donde se ubica el plantel.

Bajo esta visión de la Nueva Escuela Mexicana, la figura directiva se presenta como un agente de cambio “capaz de conducir el plantel hacia la mejora constante, dando respuesta con confianza, oportunidad y certeza de la calidad en el servicio educativo”. Esto implica que el directivo debe poseer un dominio profundo del currículo y la normativa, así como ejercer “una gestión escolar con sentido humanista y pedagógico” que garantice el respeto de NNAJ. En este sentido, el liderazgo directivo es fundamental para a la creación de espacios inclusivos e interculturales que garanticen el logro del aprendizaje como eje rector todas las decisiones y acciones institucionales.

Este perfil profesional se articula a partir de cuatro dominios primordiales, los cuales representan las dimensiones esenciales del desempeño esperado en la Nueva Escuela Mexicana. Se espera el dominio de una directiva, un directivo escolar que:

- Asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana
- Reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura de la escuela centrada en la inclusión, equidad y excelencia educativa
- Organiza el funcionamiento de la escuela como espacio para favorecer la mejora continua del trabajo educativo
- Propicia la corresponsabilidad del servicio educativo que brinda la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas

A su vez, cada uno de estos dominios funciona como una unidad de sentido que agrupa de tres a cuatro criterios, los cuales definen los rasgos específicos y las metas éticas, pedagógicas y administrativas. Además de estos criterios emanan de tres a

cinco indicadores, que actúan como referentes operativos y observables de la práctica cotidiana. Cada indicador de la función directiva puede interpretarse como la manifestación concreta de una habilidad directiva conductual, tal como las conceptualizan Whetten y Cameron; por ello, el nivel del indicador constituye el punto de convergencia entre la evaluación normativa y la teoría del desarrollo directivo. Esta estructura permite que el personal directivo cuente con una ruta clara para la autoevaluación y la mejora continua, asegurando que cada acción emprendida en el plantel esté alineada con los principios de equidad, inclusión y excelencia educativa.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, en tanto no se pretende establecer relaciones de causa-efecto entre las variables consideradas. Por el contrario, se busca describir y analizar las percepciones de los actores educativos, así como las relaciones entre los fenómenos identificados, sin intervenir directamente sobre ellos.

Tal como lo plantea Mousalli-Kayat (2015), los diseños no experimentales:

“se realizan sin modificar variables, es decir, no hay variación intencional de alguna variable para medir su efecto sobre otra, sino que se observan los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural. En este tipo de estudios, las variables independientes ocurren y no se pueden manipular, al igual que los efectos que ellas tienen” (p. 30).

En consecuencia, las condiciones del entorno y las características de las prácticas escolares se toman tal como se encuentran, permitiendo una aproximación empírica desde la observación sistemática y la información percibida por los actores educativos involucrados.

Por esta razón, el propósito central de esta investigación es describir las percepciones de los sujetos participantes, así como las relaciones existentes entre las variables previamente definidas, sin que ello implique la búsqueda de causalidades. En este mismo sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010, como se citó en Mousalli-Kayat, 2015) señalan que “la investigación no experimental es sistemática y

empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre las variables se realizan sin intervención o influencia directa” (p. 150).

Este enfoque resulta pertinente al objetivo de la investigación, pues permite explorar las habilidades directivas desde la perspectiva de los propios actores educativos y su posible vínculo con los procesos de inclusión escolar en el nivel de educación básica, considerando las condiciones reales en las que se desarrolla la práctica educativa.

Tipo de estudio

La presente investigación se inscribe en el tipo de estudio correlacional-descriptivo, ya que permite examinar la relación existente entre dos variables centrales: las habilidades directivas y la inclusión educativa. Este enfoque resulta pertinente debido a que no se pretende establecer una relación causal entre las variables, sino identificar si existe o no una asociación significativa entre ellas.

En este sentido, Salkind (1999, como se citó en Mousalli-Kayat, 2015), señala que la investigación correlacional debe describir la relación entre dos o más variables sin “atribuir a una variable el efecto observado de la otra. Como técnica descriptiva, la investigación correlacional es muy potente porque indica si dos variables [...] tienen algo en común” (p. 223). Así, este tipo de estudio permite reconocer patrones o tendencias entre variables que ya existen en el contexto escolar, sin intervención alguna por parte del investigador.

De manera complementaria, Hernández, Fernández y Baptista (2010) precisan que los estudios correlacionales “al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba” (p. 81).

Alcance

La investigación se concibe con un alcance transversal, ya que la recolección de la información se realiza en un único momento y contexto específico, sin seguimiento a lo largo del tiempo. Esta decisión responde al interés de conocer, en un punto determinado, las percepciones de directivos, docentes y madres o padres de familia en torno a las habilidades directivas y los procesos de inclusión educativa.

Carácter

Al ser un estudio descriptivo-correlacional, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental, el carácter transversal resulta pertinente para identificar las posibles relaciones entre las variables sin alterar el entorno escolar y sin necesidad de observar su evolución temporal en primera instancia. Cvetković Vega et al. (2021) mencionan que “el elemento clave que define a un estudio transversal es la evaluación de un momento específico y determinado de tiempo, en contraposición a los estudios longitudinales que involucran el seguimiento en el tiempo” (p.180). Así pues, se busca obtener una instantánea de la situación actual en las escuelas de educación básica de los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria que son parte de la investigación.

Contexto del estudio

El presente estudio se llevó a cabo en tres escuelas públicas de educación básica ubicadas en la comunidad de Saucedá de la Borda, perteneciente al municipio de Vetagrande, Zacatecas. Esta delimitación territorial permite analizar las habilidades directivas y los componentes de la inclusión educativa (políticas, prácticas y cultura) no solo desde una perspectiva institucional, sino también contextual, considerando las condiciones sociales, organizativas y culturales que inciden en la dinámica escolar.

Las tres escuelas corresponden a distintos niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, lo cual posibilita una visión comparativa e integral de la relación entre las habilidades directivas y las prácticas inclusivas en las diferentes etapas de la educación básica. La elección de estas instituciones respondió a criterios de muestreo no probabilístico, intencional, considerando su accesibilidad, disposición a colaborar y la relevancia del trabajo inclusivo que desarrollan en sus contextos escolares.

Saucedá de la Borda es una Comunidad que se considera de un contexto urbano marginado. Las escuelas involucradas en el estudio atienden a una población estudiantil heterogénea, incluidos alumnos en situaciones de vulnerabilidad y presencia de alumnos que requieren apoyos específicos para su aprendizaje. Estas condiciones hacen de este contexto un espacio pertinente para analizar cómo las decisiones que se toman desde la función directiva impactan en la construcción de una cultura inclusiva en cada una de las escuelas.

A nivel organizativo, las tres escuelas cuentan con estructura completa y personal directivo con amplia trayectoria en el servicio. La participación de los

colectivos docentes y de las familias ha sido un factor clave en los procesos de transformación escolar que buscan avanzar hacia una educación más justa, equitativa y, participativa. Este entorno compartido entre las diversas instituciones, es una oportunidad única para conocer de forma comparativa las percepciones de directivos, docentes y padres de familia en torno al papel del liderazgo escolar en la concreción de la inclusión en sus diversas dimensiones.

Población y Muestra

La población de la presente investigación, se conforma por directivos, docentes y padres de familia de las escuelas de educación básica ubicadas en la Comunidad de Saucedá de Borda del municipio de Vetagrande, Zacatecas. Para este estudio se optó por una muestra de tipo no probabilístico, bajo un muestreo intencional y por conveniencia, seleccionando a aquellos actores educativos que, por sus funciones y experiencia, así como su participación directa en el ámbito escolar, pudieran aportar información valiosa en torno a las variables que se analizan.

El criterio principal para la selección de los participantes (Tabla 2) fue su participación activa en la dinámica escolar, considerando tanto los procesos propios de la gestión institucional como su impacto en decisiones pedagógicas vinculadas a la atención a la diversidad. La muestra quedó conformada por 4 directivos, 15 docentes y 25 madres o padres de familia de acuerdo con los requisitos que se enuncian en la tabla 1, pertenecientes a las tres escuelas mencionadas (una de cada nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria), lo que permitió acceder a una diversidad de perspectivas significativas para el análisis de los datos.

Tabla 2.

Muestra de la población.

Muestra inicial de la población	Requisitos
Tres directores y/o directoras de escuela de Educación Básica	Que sea uno del nivel preescolar, uno del nivel primaria y uno del nivel secundaria
Tres maestras y/o maestros de grupo de Educación Básica por escuela	Tres maestros o maestras por cada director o directora de cada una de las escuelas
Tres madres, padres de familia y/o tutores por maestra o maestro de grupo por escuela	Tres padres, madres y/o tutores por cada maestro de cada una de las escuelas donde se desempeña el director o directora seleccionados previamente.

Nota: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, en la tabla se muestra una cantidad inicial de la muestra, sin embargo, dicha muestra se amplió en todos los actores, debido al interés en cada uno de dichos grupos por contribuir al trabajo de investigación.

Técnicas e Instrumentos de investigación

La técnica de recolección de información más apropiada para el presente estudio es el cuestionario estructurado, una lista de preguntas que se han de formular de idéntica manera a todos los encuestados (Aignerren, 2009), el cual fue diseñado específicamente para los tres grupos de actores educativos considerados en el estudio: directivos, docentes y padres de familia. El objetivo fue obtener información confiable y comparable sobre las percepciones que cada uno de ellos tiene respecto a las habilidades directivas y las prácticas inclusivas que se desarrollan en sus respectivas escuelas.

Construcción del instrumento

Los cuestionarios fueron contruidos tomando como referencia las dos variables centrales: habilidades directivas e inclusión educativa en sus tres dimensiones (políticas, prácticas y cultura). La variable de habilidades directivas se construyó a partir de análisis documental del trabajo de Whetten y Cameron (2011), el cual clasifica las Habilidades Directivas en los ámbitos Personal, Interpersonal y Grupal y, se contrastó con los Perfiles profesionales, Dominios, Criterios e Indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar (SEP, 2024), del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) lo que dio como resultado la construcción de 10 ítems para analizar esta variable, relacionados con la atención a la diversidad, el liderazgo pedagógico, la toma de decisiones, la planeación, la comunicación institucional la resolución de conflictos, entre otros.

Por su parte, para la variable de inclusión se adaptó el *Índice de inclusión* de Booth y Ainscow (2000), se redujo el número de ítems que lo conforman, por un lado, para hacerlo más breve y por otro, para hacerlo más comprensible, sin dejar de lado su base esencial, es decir, sus tres ejes: cultura, políticas y prácticas inclusivas, así como las dimensiones que los conforman. De este modo, los ítems consideraron aspectos como la participación y colaboración en la escuela, la atención a la diversidad, el compromiso institucional con la equidad y la relación entre escuela y familias.

El contenido temático y los ítems en sí de los cuestionarios fue el mismo para los tres grupos, sin embargo, se realizaron adaptaciones lingüísticas con el fin de adecuar la redacción de los ítems a la perspectiva de cada actor. Por ejemplo, en el caso de los directivos, los ítems están formulados en primera persona para reflejar su rol activo en la gestión escolar; en el caso de los docentes y padres de familia, los ítems se enfocan en la percepción de las acciones realizadas por la dirección escolar.

Cada ítem fue valorado a través de una escala tipo Likert de 4 elementos, con las siguientes opciones de respuesta:

- 0 = Necesito más información
- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 3 = Totalmente de acuerdo

Esta escala permitió sintetizar el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones relacionadas con el liderazgo, la toma de decisiones, la planeación institucional, la comunicación y prácticas de inclusión, entre otros aspectos. Su estructura ordinal facilita tanto el análisis descriptivo como el correlacional de los datos.

El cuestionario para directivos, incluía lo siguiente:

- i. Al inicio, una breve introducción con la explicación del objetivo del estudio, los temas abordados y las condiciones de participación. De igual manera, se integró un consentimiento informado, donde se aclaró que la participación era voluntaria, anónima y confidencial, y

que la información recabada sería utilizada exclusivamente con fines académicos.

“El presente cuestionario tiene el propósito recabar información para una investigación del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. La información será procesada de manera estadística, no se recaban datos personales y se procesan de manera anónima, por lo cual le invitamos a contestar de la manera más honesta.”

- ii. En la segunda sección del cuestionario, se recaban datos generales como el nivel educativo en el que se desempeña, edad, género, formación académica, años de servicio, años en la función directiva, años en el centro escolar y si se mantiene en formación continua.
- iii. En la tercera sección se trabaja la variable de inclusión, a partir de la escala Likert ya mencionada, se aborda la dimensión de Culturas Inclusivas, desde el apartado *Construyendo Comunidad*, los cuestionamientos que se abordaron fueron:
 - El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.
 - El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
 - El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.
- iv. En la cuarta sección, se aborda la dimensión de Culturas Inclusivas, desde el apartado *Estableciendo Valores Inclusivos*, los cuestionamientos que se abordaron fueron:

- El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
- La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
- El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.

v. En la quinta, se aborda la dimensión de Políticas Inclusivas, desde el apartado *Desarrollando un centro escolar para todos*, los cuestionamientos que se abordaron fueron:

- El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
- El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
- El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.

vi. En la sexta sección, se aborda la dimensión de Políticas Inclusivas, desde el apartado *Organizando el apoyo a la diversidad*, los cuestionamientos que se abordaron fueron:

- Todas las formas de apoyo que se ofrecen en el centro escolar están coordinadas.
- El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes
- Se reducen las barreras para la asistencia, participación y aprendizaje en el centro escolar.
- Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”).

vii. En la séptima sección, se aborda la dimensión de Prácticas Inclusivas, desde el apartado *Construyendo un currículo para todos*, los cuestionamientos que se abordaron fueron:

- Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
- Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
- Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

viii. En la octava, se aborda la dimensión de Prácticas Inclusivas, desde el apartado *Orquestando el Aprendizaje*, los cuestionamientos que se abordaron fueron:

- Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
- Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
- Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
- El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.

ix. Finalmente, en la novena sección, se aborda la dimensión de Habilidades Directivas para la Inclusión, los cuestionamientos que se abordaron fueron:

- Me esfuerzo por asegurar que todas las voces de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias) sean escuchadas y tomadas en cuenta en la toma de decisiones.
- Comunico de manera clara, abierta y accesible, y promuevo el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, fomentando la escucha activa.
- Manejo los conflictos entre estudiantes, docentes y familias con imparcialidad y respeto, buscando soluciones colaborativas que promuevan la inclusión.

- Fomento un ambiente de colaboración y trabajo en equipo entre los docentes, el personal de apoyo y las familias para mejorar las prácticas inclusivas del centro escolar.
- Identifico las necesidades de formación del equipo educativo y organizo oportunidades de desarrollo profesional para mejorar sus competencias en atención a la diversidad.
- Establezco una visión clara y compartida para el centro escolar que promueve la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.
- Demuestro comprensión y respeto por las diferencias culturales, sociales y económicas de los estudiantes y sus familias, adaptando las prácticas del centro escolar para atender sus necesidades.
- Soy flexible al ajustar las políticas y estrategias del centro escolar para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del personal, promoviendo un entorno inclusivo.
- Implemento mecanismos de evaluación regulares para medir el progreso hacia una mayor inclusión y utilizo los resultados para ajustar las estrategias del centro escolar.
- Soy capaz de identificar y gestionar de manera efectiva la diversidad de necesidades y características de los estudiantes, adaptando las políticas y prácticas del centro para asegurar su participación plena.

Como ya se ha mencionado, la estructura de los cuestionarios para docentes y padres de familia es la misma en cuanto a cantidad y contenido de los ítems, con las variaciones lingüísticas y de datos generales de acuerdo a los actores a quienes va dirigido dicho instrumento. Asimismo, cabe señalar que se integraron las preguntas correspondientes a las dos variables de estudio en un solo cuestionario integral; esta decisión metodológica tuvo como propósito facilitar su aplicación y optimizar el tiempo de respuesta de los participantes durante el levantamiento de datos. En el Anexo 1 se pueden revisar cada uno de los instrumentos.

Criterios de validez y confiabilidad

Con el propósito de garantizar el rigor metodológico del instrumento de recolección de datos, se consideraron dos criterios fundamentales: la validez de contenido y la confiabilidad interna.

Para asegurar la validez del instrumento, se recurrió al método de validación por juicio de expertos, Escobar-Perez & Cuervo-Martínez (2008) definen este proceso “como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p.29).

Se solicitó a tres especialistas en gestión escolar, inclusión educativa y metodología cuantitativa, que revisaran la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. Cada experto evaluó los ítems de los tres cuestionarios en función de los siguientes criterios: claridad conceptual, redacción comprensible, coherencia con las variables definidas y relevancia para el contexto escolar y social. A partir de sus

observaciones, se realizaron ajustes en la redacción y en el orden de algunos reactivos, lo que permitió mejorar la precisión del instrumento antes de su aplicación en campo.

Para la consistencia interna de los cuestionarios, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para cada grupo de actores educativos (directivos, docentes y padres de familia), así como para cada una de las variables incluidas en el instrumento, permitiendo observar la estabilidad de las respuestas dentro de cada categoría temática. Esta información se presenta de manera detallada en el capítulo de análisis de resultados.

El Alfa de Cronbach es un índice que se utiliza para “evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados, es decir, el promedio de las correlaciones entre los ítems que conforman un instrumento” (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Los resultados obtenidos mostraron niveles adecuados de confiabilidad, con coeficientes superiores a .80 en la mayoría de los casos, lo cual indica una consistencia interna aceptable a excelente según los estándares establecidos por George y Mallery (2003, como se citó en Ponce et al., 2021). Estos resultados validan el uso del cuestionario en la investigación como una herramienta confiable para captar las percepciones en torno a la función directiva y la inclusión educativa.

Procedimiento de aplicación del instrumento y recolección de datos

El proceso de recolección de datos se desarrolló en el periodo comprendido entre los meses de febrero y abril de 2025, en las tres escuelas públicas de educación básica ubicadas en la comunidad de Saucedá de la Borda, del municipio de Vetagrande, Zacatecas. Se procuro en todo momento mantener el rigor metodológico y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

La distribución y recolección se realizó a través de los cuestionarios en formato digital, distribuidos con el apoyo de informantes principales dentro de cada escuela. Estos informantes, fueron seleccionados por su cercanía con los actores involucrados y su compromiso con los procesos escolares, lo que facilitó la comunicación con los docentes, directivos y padres de familia. Su apoyo y colaboración fue clave para asegurar una aplicación ordenada y respetuosa, garantizando que los cuestionarios llegaran a las personas destinatarias.

La modalidad digital permitió una mayor flexibilidad y acceso para los participantes, quienes pudieron responder los cuestionarios desde sus dispositivos móviles o computadoras personales, en el momento que les resultara más conveniente. Esta estrategia fue especialmente útil para docentes y padres de familia, considerando sus cargas laborales y dinámicas familiares.

Una vez finalizado el periodo de aplicación, se descargaron las respuestas en formato de hoja de cálculo y se procedió a su codificación para el análisis estadístico.

El proceso se llevó a cabo con especial cuidado en el resguardo de los datos, y el hecho de no solicitar datos personales, permitió garantizar el anonimato de los participantes en todo momento.

Técnicas de análisis de datos

Los datos recolectados, fueron analizados mediante técnicas estadísticas alineadas a los objetivos de la investigación y que permitieron contrastar la hipótesis planteada sobre la relación entre las habilidades directivas y la inclusión. Se aplicaron procedimientos de análisis descriptivo, comparativo y correlacional, apoyados en el uso de software especializado para el procesamiento de datos.

Para el análisis descriptivo de las respuestas obtenidas en cada una de las variables e ítems que conforman los cuestionarios, se calcularon medidas de tendencia central, específicamente la media aritmética, así como la desviación estándar (DE) con el fin de identificar los niveles de acuerdo o desacuerdo expresados por los participantes.

Se detalló de manera diferenciada por actor educativo (directivos, docentes y padres de familia), y también por variable (habilidades directivas e inclusión), lo cual permitió observar patrones de respuesta y contrastes en la percepción según el rol que desempeñan dentro de la comunidad escolar.

Para el análisis comparativo entre los grupos de actores educativos se contrastaron las medias y desviación estándar por variable y por grupo, lo que permitió

reconocer posibles similitudes y divergencias en la manera en que directivos, docentes y familias perciben la gestión escolar y su vínculo con la inclusión.

Finalmente, con el fin de explorar la relación entre las variables centrales de la investigación, se aplicó la prueba de correlación de Pearson, tanto de manera general como por grupo. La Correlación de Pearson es una prueba estadística utilizada para analizar la relación entre dos variables y se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Aunque la muestra o la investigación no permiten ni buscan la generalización estadística, este análisis fue útil para interpretar tendencias y generar reflexiones sobre las convergencia y divergencias de los actores educativos involucrados.

Esta prueba permitió determinar la fuerza y dirección de la relación lineal entre las habilidades directivas y la inclusión educativa, considerando la distribución de los datos y bajo el supuesto de normalidad bivariada, donde se busca que la distribución de probabilidad conjunta de X y Y sea normal (Hernández et al., 2018), fundamental para la aplicación de pruebas paramétricas como la correlación de Pearson.

Los coeficientes obtenidos se interpretaron en función de su magnitud, es decir, la fuerza de la relación entre variables, la cual se cuantifica a través del valor absoluto del coeficiente obtenido (r); este valor indica qué tan estrechamente vinculadas están las variaciones de una variable con respecto a la otra. La interpretación de la magnitud sigue una escala que va desde una correlación inexistente (0) hasta una correlación

perfecta (1.00), permitiendo categorizar la relación como débil, moderada, fuerte o muy fuerte (Hernández et al., 2018).

También, se consideró la significancia, con base en los criterios de interpretación estadística convencionales, esta representa la probabilidad de que la relación observada en la muestra sea real y no producto del azar. En las ciencias sociales, un resultado se considera estadísticamente significativo si el valor p es menor al nivel de error establecido (generalmente $\alpha = 0.05$), lo que indica que existe un 95% de confianza en que la correlación detectada en la muestra también existe en la población general. (Hernández et al., 2018).

Esta información permitió valorar empíricamente el grado en que las habilidades directivas implicadas en el ejercicio del liderazgo escolar se asocian con el desarrollo de políticas, prácticas y cultura inclusivas en los centros escolares.

Para el cálculo de promedios, desviaciones estándar y gráficas básicas, así como para los análisis estadísticos más avanzados como el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach y la correlación de Pearson, se utilizó el software estadístico IBM SPSS Statistics 27, lo que permitió mayor precisión y automatización en los cálculos.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

El presente capítulo presenta los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados mediante los cuestionarios aplicados a directivos, docentes y padres de familia. Se describen las percepciones sobre habilidades directivas e inclusión educativa y la relación que guardan entre ellos. El análisis considera la confiabilidad del instrumento, los resultados descriptivos por grupo y dimensión, comparaciones entre actores y finalmente, la correlación entre las variables.

Análisis de confiabilidad del instrumento

Antes de realizar el análisis e interpretación de los resultados, se realizó la valoración de la confiabilidad interna de cada uno de los cuestionarios aplicados. Para ello se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, medida estadística utilizada para estimar la consistencia interna de un instrumento, es decir, el grado en que los ítems de una misma variable miden de manera coherente el mismo constructo, se puede decir que es el promedio de las correlaciones entre los ítems que hacen parte de un instrumento (Celina Oviedo & Campo-Arias, 2005).

El cálculo del Alfa de Cronbach se efectuó por grupo de actores educativos en cada una de las dos variables evaluadas: habilidades directivas e inclusión educativa. Esto permitió valorar la precisión de las respuestas en función del perfil de los participantes, considerando que la redacción de los ítems fue adaptada a cada actor educativo. El cálculo se realizó por medio del software estadístico IBM SPSS Statistics 27.

Los valores obtenidos se interpretan según criterios estándar, donde un coeficiente Alfa de Cronbach mayor a 0.70 se considera aceptable, valores superiores a 0.80 indican buena confiabilidad, y valores superiores a 0.90 reflejan una excelente consistencia interna según los criterios de George y Mallery (2003). A continuación, se describen los hallazgos por grupo de actores educativos:

Grupo de directivos

En el grupo de directivos, en la variable de Inclusión Educativa (Figura 5), el valor del alfa ($\alpha = 0.752$) se encuentra en un nivel aceptable, lo que indica que los ítems relacionados con las prácticas, políticas y cultura inclusiva responden de forma coherente y uniforme dentro del instrumento aplicado a este grupo.

Figura 5.

Alfa de Cronbach de los Directivos en la Variable Inclusión

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,752	,813	15

Nota: Elaboración propia.

Por otra parte, en la variable Habilidades Directivas (Figura 6) se puede apreciar que el coeficiente ($\alpha = 0.916$) se ubica en un rango considerado excelente, lo que denota una alta consistencia entre los ítems diseñados para evaluar esta dimensión y puede interpretarse como la claridad que tiene los directivos en la función que desempeñan.

Figura 6.

Alfa de Cronbach de los Directivos en la Variable Habilidades Directivas

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,916	,916	7

Nota: Elaboración propia.

Grupo de docentes

En este grupo, la variable Inclusión Educativa (Figura 7), tuvo un valor de alfa de $\alpha = 0.626$, lo que indica una confiabilidad moderada, por lo que, aunque el instrumento es funcional, puede haber cierta variabilidad en la interpretación o experiencia de los ítems por parte de los docentes. Esto podría deberse a diferencias en contextos de aula o a la redacción de algunos ítems, lo cual puede ser considerado para futuras revisiones.

Figura 7.

Alfa de Cronbach de los Docentes en la Variable Inclusión

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,626	,628	20

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la variable Habilidades Directivas (Figura 8), el alfa ($\alpha = 0.968$) presenta un nivel de confiabilidad excelente, lo cual sugiere que el personal docente tiene una percepción clara y homogénea respecto a las acciones del liderazgo escolar, y que los ítems miden de manera consistente dicha dimensión.

Figura 8.

Alfa de Cronbach de los Docentes en la Variable Habilidades Directivas

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,968	,969	10

Nota: Elaboración propia.

Grupo de padres de familia

La variable de Inclusión educativa (Figura 9) tiene un alfa ($\alpha = 0.811$) que refleja un nivel de confiabilidad bueno, lo cual, valida la estructura del cuestionario para captar las percepciones de madres, padres, tutores y/o cuidadores respecto a la inclusión educativa. Considerando que se trata de un grupo externo al personal escolar, este resultado es especialmente relevante.

Figura 9.

Alfa de Cronbach de los Padres de Familia en la Variable Inclusión

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,811	,836	20

Nota: Elaboración propia.

En relación a la variable de Habilidades Directivas (Figura 10) el alfa ($\alpha = 0.962$): obtiene nuevamente un valor excelente, lo que indica que los ítems son comprensibles y consistentes incluso para un grupo menos técnico, como lo son los padres. Esto también confirma que la adaptación lingüística del instrumento fue adecuada.

Figura 10.

Alfa de Cronbach de los Padres de Familia en la Variable Habilidades Directivas

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,962	,976	10

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se presenta de manera sintética en la Tabla 3, el análisis de confiabilidad por actor educativo, desglosado por variables, así como su interpretación de acuerdo a los criterios propuestos por George y Mallery (2003).

Tabla 3.*Concentrado de Alfa de Cronbach*

Actores Educativos	Variable	Ítems	Alfa de Cronbach	Interpretación
Directivos	Inclusión	20	0.752	Aceptable
	Habilidades Directivas	10	0.916	Excelente
Docentes	Inclusión	20	0.626	Moderado
	Habilidades Directivas	10	0.968	Excelente
Padres de Familia	Inclusión	20	0.811	Buena
	Habilidades Directivas	10	0.962	Excelente

Nota: Elaboración Propia.

Análisis de confiabilidad del instrumento global por grupo

Además del análisis por variables, se realizó el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach considerando el total de los ítems aplicados a cada grupo de actores educativos (Tabla 4) así como su interpretación de acuerdo a George y Mallery (2003).

Este análisis global por cuestionario permite identificar la consistencia interna de cada versión del instrumento, en su conjunto, y verificar si los ítems funcionan de manera articulada para evaluar las percepciones generales sobre habilidades directivas e inclusión educativa.

Tabla 4.*Alfa de Cronbach de cuestionarios por actor educativo y su interpretación*

Actores Educativos	Ítems	Alfa de Cronbach	Interpretación
Directivos	30	0.892	Bueno
Docentes	30	0.893	Bueno
Padres de Familia	30	0.913	Excelente

Nota: Elaboración propia.

Estos resultados muestran que todos los instrumentos alcanzan niveles de confiabilidad satisfactorios, siendo consistentes internamente en su conjunto de ítems. En el caso de los directivos y docentes, el alfa se sitúa en un nivel "bueno" (≥ 0.80), mientras que el cuestionario para padres de familia presenta una confiabilidad "excelente" (> 0.90).

De esta forma, se confirma la validez interna de cada instrumento adaptado lingüística y conceptualmente según el perfil del actor educativo a quien va dirigido. Además, se reafirma la pertinencia del diseño por secciones de cada instrumento, puesto que mantuvo la estructura conceptual entre de las variables: habilidades directivas e inclusión educativa, pero con redacción diferenciada para facilitar la comprensión y relevancia contextual.

El resultado más alto está en el grupo de padres de familia ($\alpha = 0.913$), lo que puede interpretarse como una alta claridad y coherencia de los ítems, toda vez que se trata de un grupo externo al ámbito técnico escolar. Esto también sugiere que el lenguaje empleado y la estructura del cuestionario fueron accesibles y comprensibles para este perfil.

En términos metodológicos, los resultados del análisis de confiabilidad muestran que el instrumento aplicado presenta niveles adecuados de consistencia interna, lo cual respalda la validez técnica de los datos obtenidos para su posterior análisis e interpretación.

Resultados por actor educativo.

Una vez que se realizó el análisis de confiabilidad, se procedió a analizar los resultados con el propósito de observar patrones de respuesta específicos y contrastar las visiones que subyacen a la dinámica escolar, los resultados se presentan de manera diferenciada para cada actor educativo: directores, docentes y padres de familia. Este abordaje segmentado permite identificar posteriormente las convergencias y divergencias en la percepción de las habilidades directivas y la inclusión.

Director (a)

Habilidades Directivas

Para el caso las y los directores, la variable de Habilidades Directivas obtuvo medias y desviaciones estándar uniformes (Tabla 5), de los 10 ítems que conforman esta variable, tres no obtuvieron variabilidad en las respuestas (DE = 0) y estas, fueron puntuadas con el valor más alto, mientras que 5 ítems se mantuvieron en una desviación estándar de .500 y dos en .577.

Tabla 5.

Resultados: directivos, variable Habilidades Directivas

Ítems	Media	Desviación Estándar
1	3.00	0.000
2	3.00	0.000
3	3.00	0.000

4	2.75	0.500
5	2.50	0.577
6	2.50	0.577
7	2.75	0.500
8	2.75	0.500
9	2.25	0.500
10	2.25	0.500

Nota. Elaboración propia.

De manera significativa, se hace énfasis en los 3 ítems que tuvieron nula desviación, puesto que sus resultados están situados en el mayor puntaje, dichos ítems están relacionados con la inclusión de todos los actores educativos en la toma de decisiones, la comunicación clara y la promoción del dialogo, así como el manejo de conflictos y la resolución de problemas con apego a la imparcialidad y garantizando los derechos de los implicados.

Por otro lado, los 2 ítems que tuvieron mayor desviación, están relacionados con fomentar un ambiente de colaboración y trabajo en equipo entre los docentes, así como identificar las necesidades de formación del equipo educativo y organizar oportunidades de desarrollo profesional, lo que sugiere un área de oportunidad en estos aspectos.

Estos resultados, al emanar de la autopercepción que tienen las y los directivos, y considerando que la media se mantiene arriba de los 2.5 de 3 puntos posibles, demuestran un consenso favorable en ellos en relación al despliegue de sus habilidades directivas que les permiten realizar sus funciones de manera adecuada y garantizando el ejercicio pleno del derecho a la educación desde la normatividad vigente.

Inclusión Educativa

Al respecto de la variable Inclusión Educativa, en la Tabla 6 se puede observar una tendencia similar. De 20 ítems, 5 obtuvieron una desviación nula, 8 obtuvieron una desviación de .500, 4 ítems una desviación de .577, 2 ítems una desviación de .957 y solo un ítem, una desviación de 1.

Tabla 6.

Resultados: directivos, variable Inclusión

Ítems	Media	Desviación Estándar
1	2.25	0.957
2	2.50	0.577
3	2.50	0.577
4	2.50	0.577
5	3.00	0.000
6	3.00	0.000
7	2.75	0.500
8	3.00	0.000
9	1.50	0.577
10	2.50	1.000
11	3.00	0.000
12	2.75	0.500
13	2.75	0.500
14	2.75	0.500
15	2.00	0.000
16	1.75	0.500
17	2.75	0.500
18	2.75	0.500
19	2.75	0.500
20	2.25	0.957

Nota. Elaboración Propia.

En relación a los ítems que no tienen dispersión y que su media se encuentra en el puntaje más alto (5, 6, 8 y 11), se encuentra una percepción de que la inclusión se entiende como una mayor participación de todos, así mismo, que la escuela, rechaza todas las formas de discriminación y se trata de admitir a todos los estudiantes al tiempo que se apoya la continuidad de la educación de los estudiantes.

En relación a los ítems con mayor dispersión (1, 10 y 20), se puede observar que la tendencia central se encuentra por debajo de los 2.5 puntos, lo que puede interpretarse como percepciones distintas, entre los encuestados al respecto de temas que tienen que ver con la convivencia escolar adecuada, y que las formas de apoyo, así como la planeación y la enseñanza se realizan de manera coordinada y colaborativa.

También es importante señalar que hay 2 ítems que mantienen poca dispersión, pero una tendencia central baja (9 y 16), dichos ítems están relacionados reconocer que las escuelas son físicamente accesibles para todas las personas y que el estudiantado aprende acerca de la ética, el poder y la gobernanza. Estos elementos son fundamentales para garantizar, por un lado, la accesibilidad en términos de infraestructura y, por otro lado, una participación más democrática, propia del aprendizaje en Comunidad. A pesar de que existen elementos de mayor análisis en esta variable, de manera genérica, se aprecia que los directivos asumen el compromiso de garantizar la inclusión en sus centros escolares con equidad y justicia, al tiempo que generar escenarios propicios para el aprendizaje, la participación y el desarrollo comunitario.

Docentes

Habilidades Directivas

En relación a los resultados de las y los docentes en la variable de habilidades directivas (Tabla 7), se observa que existe mayor dispersión en las respuestas, es decir percepciones más distantes, aunque se mantiene un promedio de 2.5 en el puntaje obtenido, lo que puede entenderse como una percepción diferenciada de los docentes sobre las habilidades directivas de su autoridad, pero tendiente a una visión compartida favorable.

Los ítems con menor dispersión y una media de 2.67 (1 y 2), están relacionados con la capacidad del director para asegurar que todos los involucrados en el proceso educativo tenga voz y ésta sea parte de las decisiones, es decir una participación más democrática, al mismo tiempo, se aprecian condiciones para una comunicación abierta entre los distintos miembros de la comunidad.

Por otro lado, los ítems con mayor dispersión y una media más baja (5, 9 y 10) están relacionados con la habilidad del directivo para identificar las necesidades de formación del colectivo y en consecuencia, desarrollar actividades de desarrollo profesional, de igual manera, la capacidad para identificar la diversidad de necesidades y características del estudiantado, así como implementar mecanismos de seguimiento al proceso de inclusión y el desarrollo de estrategias para este propósito en la Institución, ajustando y desarrollando políticas propias de cada escuela para asegurar la participación y aprendizaje del estudiantado.

Tabla 7.

Resultados: docentes, variable Habilidades Directivas

Ítems	Media	Desviación Estándar
1	2.67	0.617
2	2.67	0.617
3	2.67	0.900
4	2.67	0.900
5	2.40	0.986
6	2.67	0.900
7	2.67	0.900
8	2.53	0.915
9	2.20	1.014
10	2.33	0.976

Nota. Elaboración Propia.

Inclusión

Al respecto de la variable de Inclusión (Tabla 8) se puede apreciar una percepción más diferenciada, tanto en la media de las respuestas como en la desviación estándar. Por un lado, se observan ítems (8, 13, 14, 16 y 18) con una media alta (mayor que 2.80) y una desviación estándar menor (menor que .352).

Dichos Ítems, están relacionados con la percepción que tienen los docentes sobre sus directivos en relación la facilidad para admitir a todos los estudiantes que lo solicitan, así como la habilidad para eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”), también se percibe que el estudiantado aprende acerca de la salud y las relaciones interpersonales, así como de la ética, el poder y la gobernanza y la promoción del pensamiento crítico.

Por otro lado, los ítems con menor media y mayor desviación, indican percepciones más bajas en temas como: el respeto entre los diversos actores, la visión de un modelo de ciudadanía democrática y el apoyo mutuo en la institución, así como trabajo colaborativo para planear, enseñar y valorar el aprendizaje; al ser más amplia la dispersión, se puede considerar que existen posturas encontradas en estos ítems, aun así, es interesante resaltar las áreas de oportunidad que se vislumbran.

Tabla 8.

Resultados: docentes, variable Inclusión

Ítems	Media	Desviación Estándar
1	2.27	0.799
2	2.07	0.799
3	2.20	0.941
4	2.80	0.561
5	2.73	0.594
6	2.73	0.704
7	2.47	0.743
8	2.93	0.258
9	2.47	0.640
10	2.47	0.640
11	2.67	0.488
12	2.73	0.458
13	2.93	0.258
14	2.93	0.258
15	2.33	0.617
16	2.80	0.414
17	2.80	0.561
18	2.87	0.352
19	2.60	0.507
20	2.27	0.704

Nota: Elaboración propia.

Padres de familia

Habilidades Directivas

En esta variable, se observa (Tabla 9) que prevalece una media alta (> 2.56), mientras que la dispersión prevalece baja ($<.600$) en la mayoría de los ítems, aunque existen dos ítems con gran dispersión ($> .843$), también se observan con una media alta (> 2.56) lo que representa diversos puntos de vista, pero una tendencia favorable para la percepción de dichos ítems.

Los ítems que mantienen una tendencia central alta y una dispersión baja (2, 3, 4 y 8), están relacionados con la percepción que tienen los padres de familia sobre las habilidades que el director posee para comunicarse de manera clara, abierta y accesible al tiempo que promueve el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, fomentando la escucha activa; así como la capacidad favorable para el manejo de conflictos entre estudiantes, docentes y familias con imparcialidad y respeto, buscando soluciones colaborativas que promuevan la inclusión.

También perciben que los directivos, fomentan un ambiente de colaboración y trabajo en equipo entre los docentes, el personal de apoyo y las familias para mejorar las prácticas inclusivas de la escuela, así mismo, que son flexibles al ajustar las políticas y estrategias para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del personal, promoviendo un entorno inclusivo.

Por otro lado, los ítems con mayor dispersión y menor tendencia central (6, 9 y 10) resaltan por la percepción menos favorable hacia los directivos en cuanto al establecimiento de una visión clara y compartida para el centro escolar que promueve

la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, así como la implementación de mecanismos de evaluación para medir el progreso hacia una mayor inclusión, identificando y gestionado de manera efectiva la diversidad de necesidades y características de los estudiantes, ajustado las políticas y prácticas del centro para asegurar la participación plena.

Tabla 9.

Resultados: Padres de Familia, variable Habilidades Directivas

Ítems	Media	Desviación Estándar
1	2.84	0.473
2	2.88	0.440
3	2.88	0.440
4	2.88	0.440
5	2.84	0.473
6	2.72	0.843
7	2.84	0.624
8	2.88	0.600
9	2.56	0.870
10	2.80	0.645

Nota: Elaboración propia.

Inclusión

En esta variable, (Tabla 10) es interesante resaltar el distanciamiento entre las tendencias centrales, por un lado, se observan medias cercanas al 3 (2.96) con poca dispersión (0.2), lo que puede indicar una tendencia favorable a la percepción que se tiene de los directivos en esta variable, por otro lado, las dispersiones con valores de

entre .0821 a 1.068, aunque con medias moderadas (2.16 a 2.56) puede obedecer al número mayor de respuestas obtenidas.

Los ítems que evidenciaron una mayor tendencia central y una dispersión mínima se vinculan con la percepción favorable sobre la apertura institucional para admitir a todo el estudiantado. De igual forma, los resultados reflejan un consenso positivo en torno a la accesibilidad física de las instalaciones y el respaldo a la continuidad educativa a través del fomento a la participación integral de las y los alumnos. En el plano pedagógico, destaca el énfasis en procesos de evaluación orientados a potenciar y reconocer los logros de aprendizaje de la totalidad de los estudiantes sin excepción.

Tabla 10.

Resultados: Padres de Familia, variable Inclusión

Ítems	Media	Desviación Estándar
1	2.68	0.690
2	2.48	0.872
3	2.68	0.690
4	2.84	0.624
5	2.76	0.663
6	2.84	0.374
7	2.24	0.970
8	2.92	0.277
9	2.92	0.277
10	2.80	0.645
11	2.92	0.277

12	2.72	0.678
13	2.84	0.473
14	2.84	0.374
15	2.56	0.821
16	2.16	1.068
17	2.96	0.200
18	2.68	0.690
19	2.96	0.200
20	2.72	0.737

Nota: Elaboración propia.

Por otro lado, los ítems con menor tendencia central y mayor dispersión se relacionan con reconocer a la escuela como un modelo de ciudadanía democrática, lo que implica una percepción de que el estudiantado aprende poco en relación a la ética, el poder y la gobernanza, así como sobre las fuentes de energía y, por otro lado, que en la institución se percibe poco un enfoque de liderazgo inclusivo.

Comparación de resultados por variable entre actores educativos

Para el análisis comparativo entre los grupos de actores educativos se contrastaron las medias y desviación estándar por variable y por grupo (Tablas 11 y 12), lo que permitió reconocer posibles similitudes y divergencias en la manera en que directivos, docentes y familias perciben las habilidades directivas y su vínculo con la inclusión.

Tabla 11.

Comparación de resultados entre actores educativos. Variable Inclusión

Ítems	Directivos		Docentes		Padres de Familia	
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar
El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.	2.25	0.957	2.27	0.799	2.68	0.690
El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.	2.50	0.577	2.07	0.799	2.48	0.872
El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.	2.50	0.577	2.20	0.941	2.68	0.690
El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.	2.50	0.577	2.80	0.561	2.84	0.624
La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.	3.00	0.000	2.73	0.594	2.76	0.663
El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.	3.00	0.000	2.73	0.704	2.84	0.374
El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	2.75	0.500	2.47	0.743	2.24	0.970
El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	3.00	0.000	2.93	0.258	2.92	0.277
El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.	1.50	0.577	2.47	0.640	2.92	0.277
Todas las formas de apoyo que se ofrecen en el centro escolar están coordinadas.	2.50	1.000	2.47	0.640	2.80	0.645
El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes	3.00	0.000	2.67	0.488	2.92	0.277
Se reducen las barreras para la asistencia, participación y aprendizaje en el centro escolar.	2.75	0.500	2.73	0.458	2.72	0.678
Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	2.75	0.500	2.93	0.258	2.84	0.473
Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	2.75	0.500	2.93	0.258	2.84	0.374
Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	2.00	0.000	2.33	0.617	2.56	0.821
Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	1.75	0.500	2.80	0.414	2.16	1.068
Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	2.75	0.500	2.80	0.561	2.96	0.200
Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	2.75	0.500	2.87	0.352	2.68	0.690
Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	2.75	0.500	2.60	0.507	2.96	0.200
El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	2.25	0.957	2.27	0.704	2.72	0.737

Nota: Elaboración propia.

Tabla 12.

Comparación de resultados entre actores educativos. Variable Habilidades directivas

Ítems	Directivos		Docentes		Padres de Familia	
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar
Me esfuerzo por asegurar que todas las voces de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias) sean escuchadas y tomadas en cuenta en la toma de decisiones.	3	0.000	2.67	0.617	2.84	0.473
Comunico de manera clara, abierta y accesible, y promuevo el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, fomentando la escucha activa.	3	0.000	2.67	0.617	2.88	0.440
Manejo los conflictos entre estudiantes, docentes y familias con imparcialidad y respeto, buscando soluciones colaborativas que promuevan la inclusión.	3	0.000	2.67	0.900	2.88	0.440
Fomento un ambiente de colaboración y trabajo en equipo entre los docentes, el personal de apoyo y las familias para mejorar las prácticas inclusivas del centro escolar.	2.75	0.500	2.67	0.900	2.88	0.440
Identifico las necesidades de formación del equipo educativo y organizo oportunidades de desarrollo profesional para mejorar sus competencias en atención a la diversidad.	2.5	0.577	2.4	0.986	2.84	0.473
Establezco una visión clara y compartida para el centro escolar que promueve la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.	2.5	0.577	2.67	0.900	2.72	0.843
Demuestro comprensión y respeto por las diferencias culturales, sociales y económicas de los estudiantes y sus familias, adaptando las prácticas del centro escolar para atender sus necesidades.	2.75	0.500	2.67	0.900	2.84	0.624
Soy flexible al ajustar las políticas y estrategias del centro escolar para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del personal, promoviendo un entorno inclusivo.	2.75	0.500	2.53	0.915	2.88	0.600
Implemento mecanismos de evaluación regulares para medir el progreso hacia una mayor inclusión y utilizo los resultados para ajustar las estrategias del centro escolar.	2.25	0.500	2.2	1.014	2.56	0.870
Soy capaz de identificar y gestionar de manera efectiva la diversidad de necesidades y características de los estudiantes, adaptando las políticas y prácticas del centro para asegurar su participación plena.	2.25	0.500	2.33	0.976	2.8	0.645

Nota: Elaboración propia.

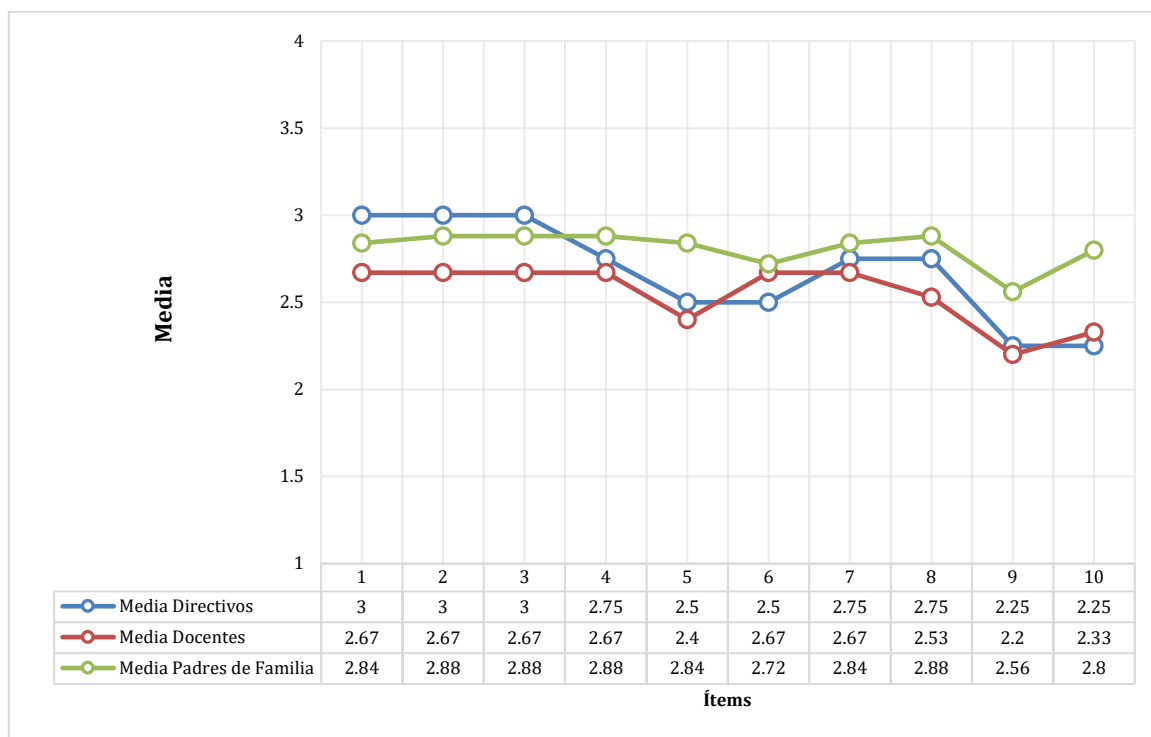
Resultados en la variable de habilidades directivas

La comparación por variable entre actores educativos resultada de gran valor, en las figuras 11 y 12, se pueden apreciar similitudes en la forma en que auto perciben los directivos y la percepción de los docentes y padres de familia.

Específicamente, en esta comparativa, resaltan los ítems 1, 2 y 3, puesto que la auto percepción del grupo de directivos se mantiene con una media de 3, mientras que la dispersión es de 0, los docentes son los que perciben más bajos estos ítems, sin embargo, se mantienen en 2.67 con una desviación estándar entre el 0.617 y .900, un puntaje medio alto y; los Padres de Familia, perciben estos ítems entre 2.84 y 2.88, así como una desviación estándar entre 0.440 y 0.473.

Figura 11.

Medía de la variable: Habilidades Directivas

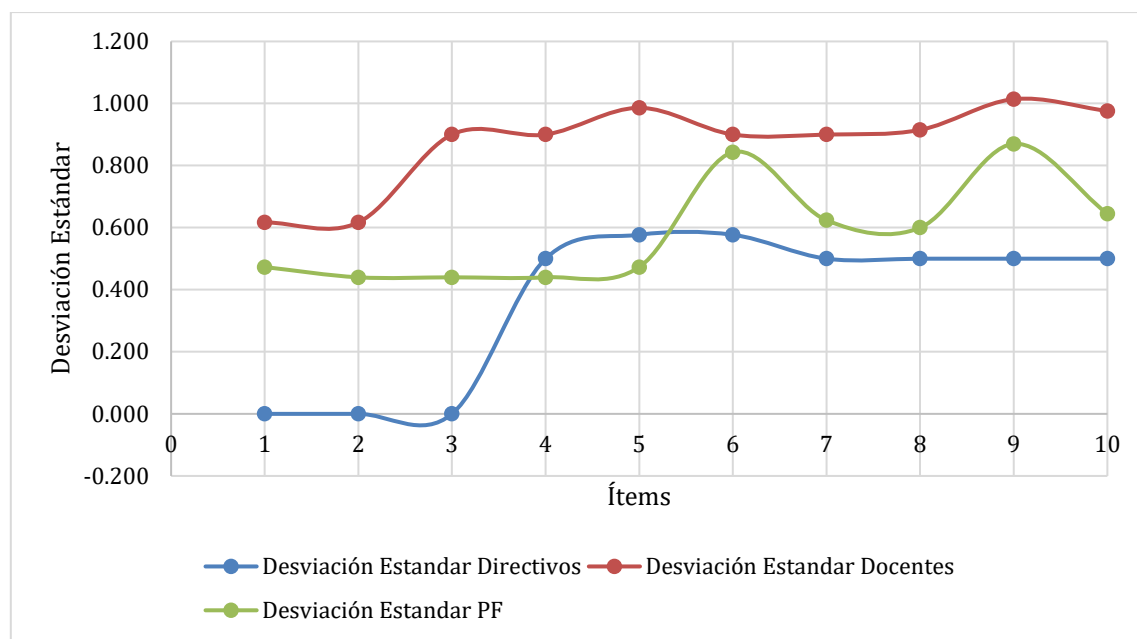


Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, los ítems con menor valoración y mayores dispersión (6, 9 y 10) presentan una media promedio de 2.4 y una desviación estándar promedio de 0.758, se mantiene la tendencia de una mejor percepción por parte de los padres de familia, seguida por la de los directivos y en último lugar la percepción de los docentes.

Figura 12.

Desviación Estándar de la variable: Habilidades Directivas



Nota: Elaboración propia.

Resultados en la variable de inclusión educativa

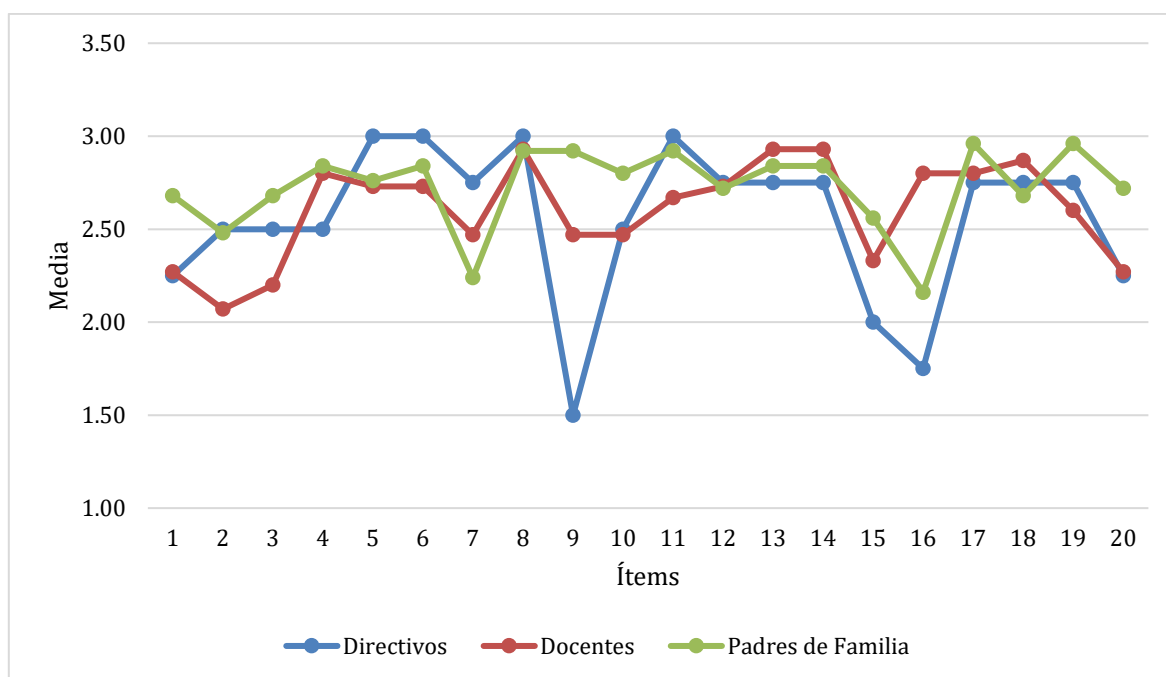
Al igual que en la variable anterior, la comparación entre actores se puede apreciar de mejor manera en las figuras 13 y 14, esta variable incluye ítems relacionados con la presencia, participación y logro de todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Abarca aspectos como las

prácticas pedagógicas ajustadas, la diversidad como valor, la participación activa de las familias y la construcción de una cultura escolar inclusiva.

Se pueden apreciar valores muy favorables en las medias y con poca dispersión de los ítems 5, 6, 8, 11, 13, 14, 17 y 19, los cuales, se enfocan en la inclusión, la no discriminación, el acceso y el tránsito en la educación, la eliminación del maltrato y la participación en Comunidad, manteniendo una media promedio de 2.85 y una dispersión de 0.353.

Figura 13.

Media, variable: Inclusión



Nota: Elaboración propia.

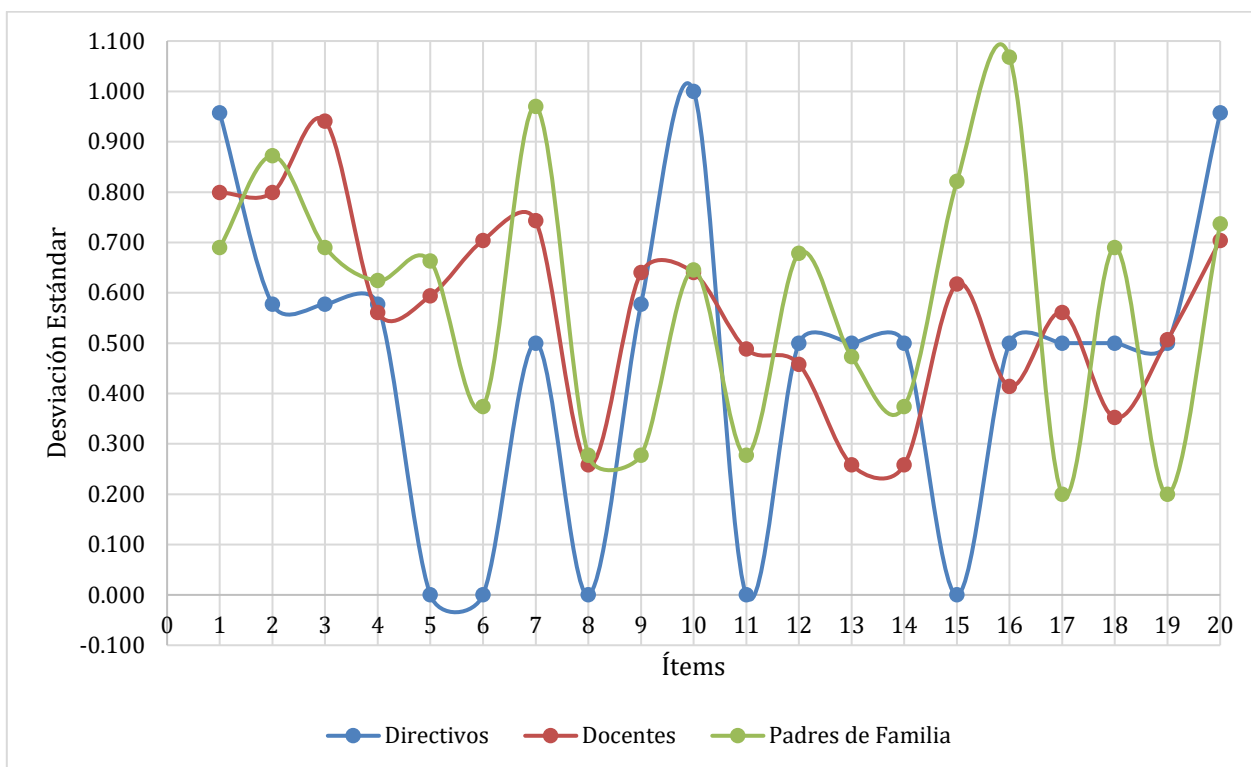
Por otro lado, se observan algunos ítems como el 1, 6, 7, 10, 15, 16 y 20, que presentan percepciones con valores más bajos en por lo menos dos actores, ya sea directivos y docentes, directivos y padres de familia o docentes y padres de familia;

además algunos de esos ítems presentan también la dispersión más amplia entre los diversos actores.

Dichos ítems, abordan, entre otros temas: el respeto entre los diversos actores, la no discriminación, el liderazgo con enfoque inclusivo, los apoyos coordinados, el tipo de enseñanza y aprendizaje y el trabajo colaborativo.

Figura 14.

Desviación Estándar, variable: Inclusión



Nota: Elaboración propia.

Correlación entre dimensiones (habilidades directivas e inclusión educativa)

El cierre del análisis de esta investigación se centra en la exploración de la relación estadística entre las dos variables fundamentales: la percepción de las habilidades directivas y el grado de inclusión educativa en las escuelas de educación básica seleccionadas. Aunque el alcance inicial de este estudio permite un diagnóstico descriptivo, la realización de un análisis de correlación bivariada resulta imperativa para propiciar un andamiaje empírico robusto que trascienda la mera observación y brinde elementos para futuras investigaciones. Para dicho análisis, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson. Este proceso se realizó a través del software estadístico IBM SPSS Statistics 27.

Correlación por grupo. Directivos

En el caso del grupo de directivos (Figura 15), al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson se obtuvo una correlación $r = 0.909$, lo que se considera como correlación positiva muy fuerte, aunque la significancia bilateral es de $.091$ posiblemente debido al tamaño de la muestra (4 directivos).

Figura 15.

Correlación por Grupo (Directivos)

		IE	HDs
IE	Correlación de Pearson	1	,909
	Sig. (bilateral)		,091
	N	4	4
HDs	Correlación de Pearson	,909	1
	Sig. (bilateral)	,091	
	N	4	4

Nota. Elaboración propia.

Correlación por grupo. Docentes

En el caso de los docentes (Figura 16), se obtuvo una correlación $r = 0.475$ lo que lo ubica como una correlación positiva moderada y, aunque la significancia es de $p=.074$, no es suficiente para alcanza un valor estadístico significativo ($\leq .05$), posiblemente debido al tamaño de la muestra.

Figura 16.

Correlación por Grupo (Docentes)

		IE	HD
IE	Correlación de Pearson	1	,475
	Sig. (bilateral)		,074
	N	15	15
HD	Correlación de Pearson	,475	1
	Sig. (bilateral)	,074	
	N	15	15

Nota. Elaboración propia.

Correlación por grupo. Padres de familia

Para el caso de padres de familia (Figura 17), el coeficiente de correlación de Pearson $r = 0.601$, representa una correlación positiva fuerte y alta ya que se sitúa justo en el límite superior del rango de influencia moderada, lo que implica una relación sustancial entre las dos variables. Por su parte la significancia bilateral es de $p=.0001$, lo que permite establecer que la correlación es significativa estadísticamente, reconociendo que existe una relación entre las dos variables para el caso de este grupo.

Figura 17.

Correlación por Grupo (Padres de Familia)

		IE	HD
IE	Correlación de Pearson	1	,601**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	25	25
HD	Correlación de Pearson	,601**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	25	25

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

Correlación Global

Se procuró realizar también una correlación global (Figura 18), considerando que los ítems y los cuestionamientos eran idénticos en todos los cuestionarios, con algunos ajustes lingüísticos mínimos, en este sentido, en dicho ejercicio se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson $r = 0.545$ y una significancia $p = 0.001$, por lo que también se consideró que, de manera global, la correlación es significativa estadísticamente, demostrando una relación entre las dos variables para el caso global.

Figura 18.

Correlación Global

		IE	HD
IE	Correlación de Pearson	1	,545**
	Sig. (bilateral)		<.001
	N	44	44
HD	Correlación de Pearson	,545**	1
	Sig. (bilateral)	<.001	
	N	44	44

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

Discusión

En este apartado se desarrolla una discusión sobre los resultados obtenidos en contraste con los elementos teóricos revisados, a la luz de analizar los hallazgos más relevantes. Para ello es importante recordar que el propósito principal de la presente investigación es determinar la relación entre la percepción de las habilidades directivas y la percepción del grado de inclusión en las escuelas de educación básica seleccionadas desde un enfoque cuantitativo no experimental de tipo correlacional interpretativo.

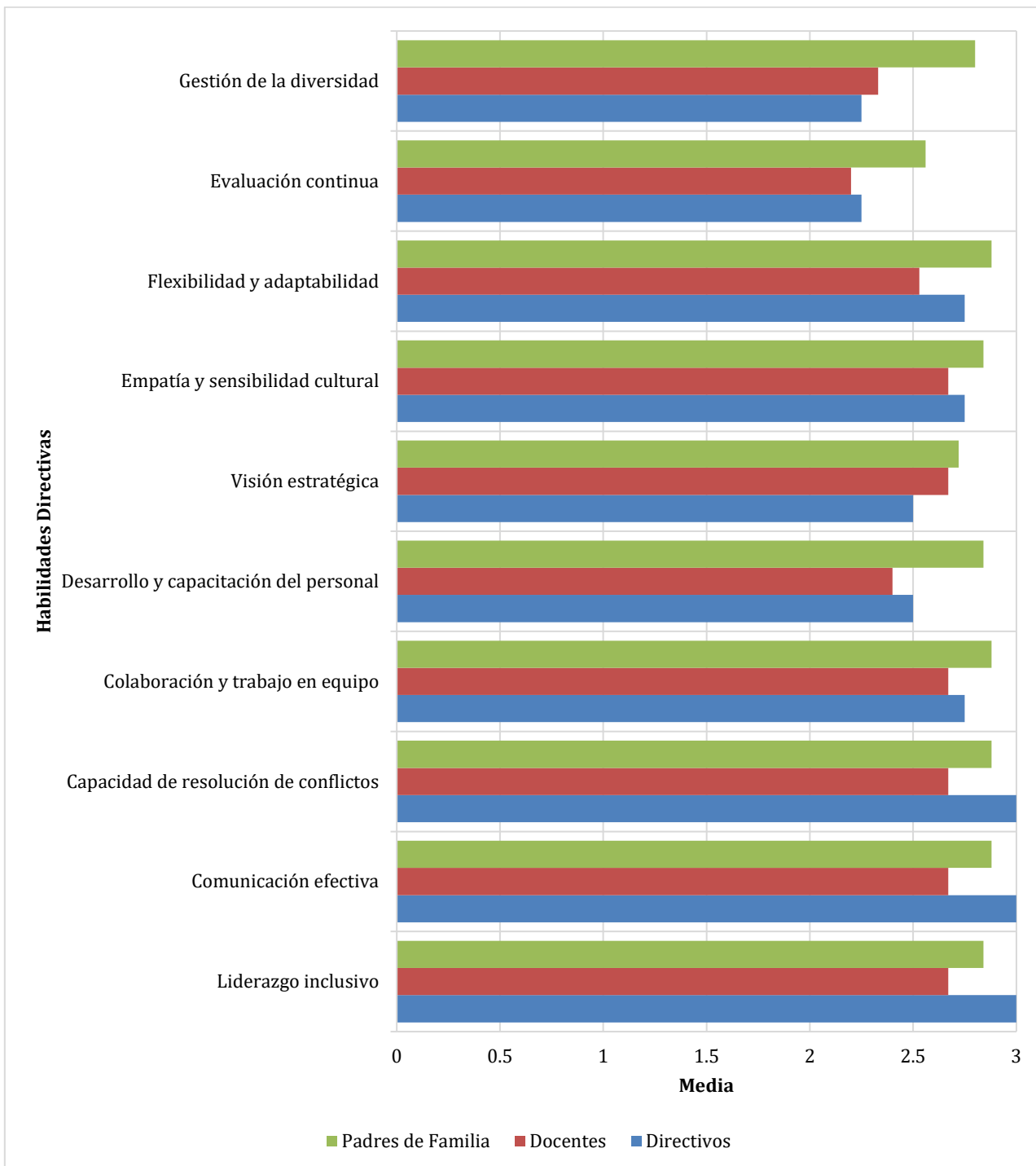
La discusión se realiza en tres momentos específicos, en primer lugar, se analizan las percepciones de las habilidades directivas que se identifican en los directores; en segundo lugar, se analiza el grado de inclusión que se percibe en las dimensiones de prácticas, políticas y cultura de las escuelas y; en tercero, la relación entre la percepción de las habilidades directivas y el grado de inclusión en las escuelas de educación básica seleccionadas.

Percepción de Habilidades Directivas

En primera instancia, el análisis de la percepción de las habilidades directivas que se identifican en los directivos se desarrolla con base a la triangulación de la percepción de los tres actores: directivos, docentes y padres de familia (Figura 19), esto permite caracterizar las *Habilidades Directivas* que se perciben desde los diversos actores.

Figura 19.

Percepción de Habilidades Directivas



Nota. Elaboración propia.

Se identifica que tanto directivos, como docentes y padres de familia, tienen una percepción muy favorable con relación a garantizar que todas las voces sean escuchadas en la comunidad educativa (*Liderazgo Inclusivo*), así como el establecimiento del dialogo de manera clara, abierto y accesible (*Comunicación efectiva*) y la resolución de problemas de manera imparcial, respetuosa e inclusiva (*Resolución de Conflictos*), lo que garantiza que las instituciones se puedan considerar espacios seguros para la convivencia y el desarrollo en Comunidad.

Dichos aspectos, se engloban en el punto *Rediseñar la Organización / Gestionar el Entorno* del Modelo de Leithwood (2009) sobre Prácticas de Liderazgo, así como con las habilidades para *fomentar la colaboración, establecer un clima organizacional adecuado, y el manejo eficiente de recursos*; de la clasificación de Whetten y Cameron (2011), además se relaciona con las Habilidades Interpersonales, ligadas al manejo de conflictos, y la comunicación de apoyo. Finalmente, de acuerdo al Perfil profesional, Dominios, Criterios e Indicadores para el personal directivo (SEP, 2024), se relaciona con los dominios II y IV: *Construye una cultura escolar de colaboración y propicia la Corresponsabilidad*, respectivamente, así como lo al desarrollo de una comunicación asertiva y la habilidad para coordinar la participación de las familias.

También se vislumbra como fortaleza la colaboración y trabajo en equipo, enmarcadas en las habilidad para la *Formación de equipos eficaces de la clasificación de Whetten y Cameron (2011)*, sin embargo existe cierta diferencia entre la percepción de los actores, los padres de familia son los que mejor califican este ítem, seguido de los directivos y finalmente los docentes, aunque la diferencias no es significativa, es

importante señalar que la percepción de los docentes puede estar influenciada por la organización y funcionamiento de los centros escolares, es decir, la forma en la que un directivo organiza o lidera el trabajo colaborativo, este punto es importante porque de él se desprenden los apoyos que una escuela puede articular y direccionar para favorecer la inclusión.

En lo que respecta a la *Empatía y sensibilidad Cultural* (ítem 7), así como la *flexibilidad y adaptabilidad* (ítem 8), se analiza la habilidad del directivo para demostrar comprensión y respeto por las diferencias culturales, sociales y económicas de los estudiantes y sus familias, así como la habilidad para ajustar las políticas y estrategias del centro escolar para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del personal, promoviendo un entorno inclusivo. Estos ítems son cruciales porque tienen que ver con la habilidad del directivo para flexibilizar y ajustar las políticas educativas nacionales y estatales al contexto y la realidad educativa que se vive en el quehacer docente cotidiano de cada institución.

Desde el Marco de las Prácticas de Liderazgo, Leithwood (2009) clasifica estos elementos en el apartado de *Establecer una Dirección*, es decir, (Visión, Metas Compartidas). Dichos elementos, abarcan las *Habilidades Grupales/Estratégicas* (Dirección hacia el cambio, Formación de equipos) que refieren Whetten y Cameron (2011). En este sentido, el directivo se convierte en un mediador que gestiona la compleja relación entre la escuela, la familia y la comunidad, una función donde la empatía (*Habilidad Directiva Personal*) se traduce en la capacidad estratégica de negociar entre lo que exige el sistema y lo que cada escuela puede ofrecer.

Este despliegue de Habilidades Directivas impacta directamente en el Dominio I *Principios Éticos y Legales* y el Dominio III *Perspectiva de Mejora Compartida* de USICAMM, al ser la base para asegurar que la práctica directiva se centre en la justicia social y el respeto a la diversidad presente en el contexto escolar.

Por otro lado, existe una convergencia importante, empero, no tan favorable en los tres actores, que tiene que ver con el bajo puntaje en el monitoreo y la gestión del currículo, es decir, la habilidad para implementar mecanismos de evaluación regulares para medir el progreso hacia una mayor inclusión y utilizar los resultados para ajustar las estrategias del centro escolar (ítem 9: *evaluación continua*), así como identificar y gestionar de manera efectiva la diversidad de necesidades y características del estudiantado, ajustando las políticas y prácticas del para asegurar su participación plena (ítem 10: *Gestión de la Diversidad*).

Leithwood (2009) aborda estos elementos en la categoría *Gestionar los Programas de Enseñanza / Instrucción* (Currículo, Evaluación, Diversidad). Por su parte Whetten y Cameron (2011) los catalogan en las Habilidades Personales (*Solución analítica y creativa de problemas*) y Habilidades Grupales (*Dirección hacia el cambio positivo*); dichos elementos influyen directamente en los Dominios II y III: *Reconoce las prácticas de enseñanza y gestión escolar que favorecen la formación integral*, así como *Desarrolla estrategias del servicio educativo y evalúa el proceso de asesoría y acompañamiento* respectivamente de USICAMM (SEP, 2024).

Este punto es fundamental puesto que, a pesar de que se identifica un liderazgo inclusivo y un trabajo colaborativo favorable, se evidencia una dificultad importante

para identificar y gestionar la diversidad de necesidades y características del estudiantado. Esto puede deberse a que prevalecen prácticas homogéneas de todos los actores o a que existe el reto de garantizar la diversificación curricular, lo que exige al directivo Habilidades técnicas para el análisis de datos que soporten y favorezcan la toma de decisiones.

Aunado a ello, el *Desarrollo y Capacitación del Personal* (Ítem 5), relacionado con la habilidad de Identificar las necesidades de formación del equipo educativo y organizar oportunidades de desarrollo profesional para mejorar sus competencias en atención a la diversidad es fundamental, ya que el bajo puntaje de directivos y de docentes, así como la alta dispersión en estos últimos, puede interpretarse como una prueba de las principales barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas que tiene que ver con la resistencia para la formación continua, ya sea por parte de los docentes o incluso de los propios directivos.

Esta habilidad se enmarca directamente en la práctica "*Desarrollar a las Personas*" (Leithwood, 2009), que busca construir las habilidades y el compromiso del personal para alcanzar las metas compartidas. Whetten y Cameron (2011) la incluyen en las Habilidades Interpersonales (*Motivación de empleados y Comunicación de apoyo*). La dificultad con esta práctica contradice directamente el Dominio III de USICAMM, que exige al directivo Impulsar el desarrollo profesional de las maestras y los maestros (Criterio 3.4) y fomentar altas expectativas en el colectivo (SEP, 2024).

La baja percepción de los docentes demuestra que el despliegue de habilidades de los directivos en esta área puede resultar insuficiente para movilizar al colectivo, lo

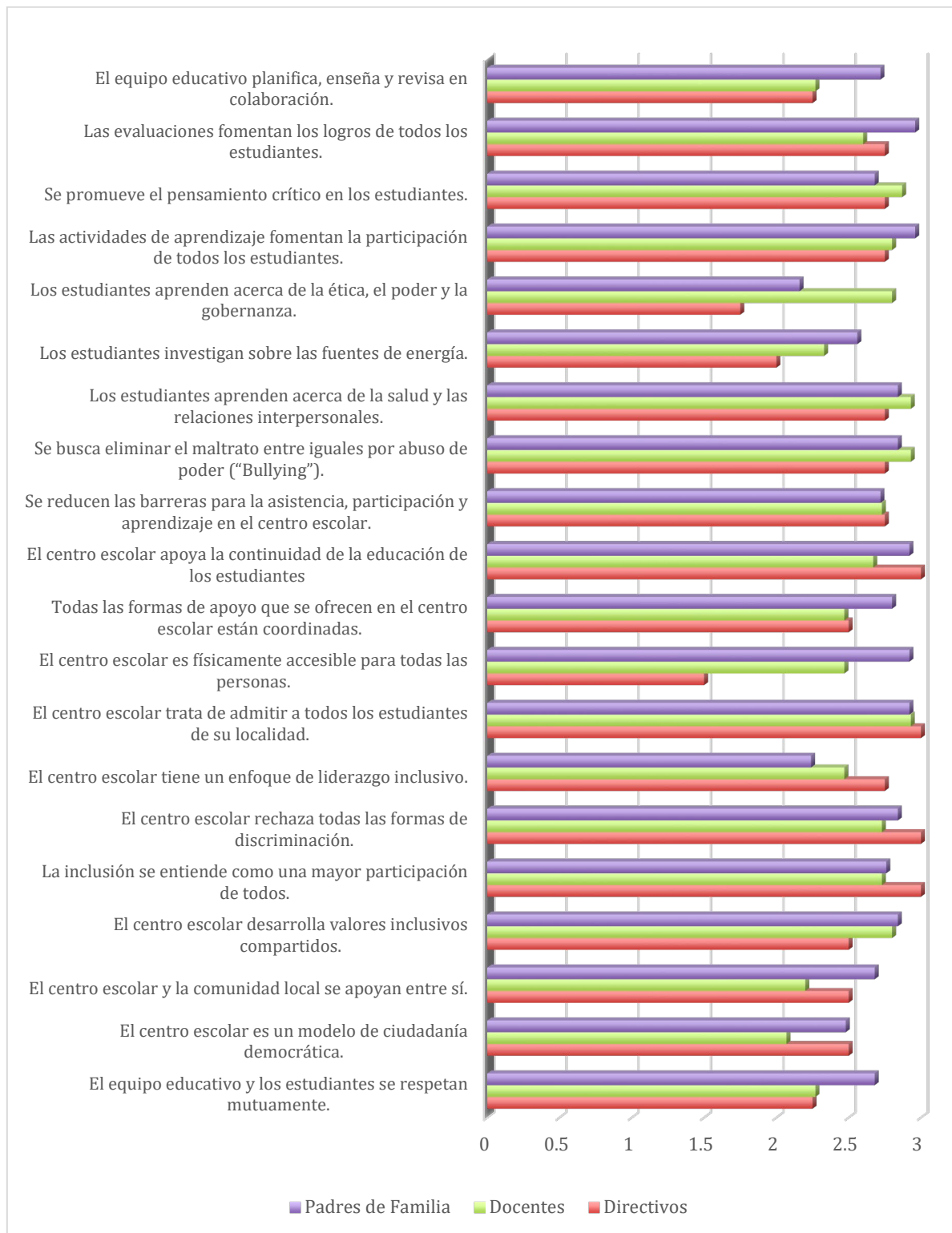
que se traduce en una dificultad para garantizar una educación de excelencia, ya que la falta de una formación continua y centrada en didácticas inclusivas puede generar en el profesorado una sensación de incompetencia, o por otro lado, la percepción de carga laboral extra derivada de participar en procesos de formación continua, lo que se puede convertirse en una barrera para garantizar la inclusión en las Instituciones Educativas.

Percepción de Inclusión

Para caracterizar el grado de inclusión que se percibe en las escuelas de educación básica seleccionadas (figura 20), se realizó nuevamente la triangulación de la información obtenida de los diversos actores y de las dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2000): culturas, políticas y prácticas inclusivas. Este ejercicio permite contrastar la visión de los diversos actores educativos sobre cómo se vive y se implementa la inclusión en el quehacer cotidiano de las escuelas.

Figura 20.

Percepción de Inclusión



Nota. Elaboración Propia.

Se identifica que la dimensión mejor valorada por directivos, docentes y padres de familia es la *Cultura Inclusiva*, con un énfasis particular en garantizar que el centro escolar sea un espacio de bienvenida para todos los estudiantes y en el fomento de relaciones basadas en la no discriminación (Ítem 6), donde los docentes alcanzan una media de 2.93 y los padres de familia un 2.92. Estos hallazgos coinciden con el precepto de la Nueva Escuela Mexicana, que establece una educación basada en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas y un enfoque de derechos humanos (SEP, 2022). Desde la perspectiva teórica de Booth y Ainscow (2000), la construcción de una cultura inclusiva es el cimiento para los cambios en las políticas y las prácticas, pues implica que los valores de inclusión sean compartidos por toda la comunidad escolar.

En relación al respeto mutuo entre el equipo educativo y los estudiantes (Ítem 1). Mientras que los directivos (media 2.25) y docentes (media 2.27) presentan valoraciones más críticas, los padres de familia otorgan una media de 2.68. Esta divergencia sugiere que, aunque el clima escolar externo se percibe como altamente respetuoso, los actores involucrados directamente en la dinámica escolar enfrentan situaciones que desde el liderazgo directivo se deben atender mediante el despliegue de habilidades interpersonales principalmente (Whetten & Cameron, 2011).

Desde el marco de Leithwood (2009), estos resultados se enmarcan en la práctica de *Rediseñar la Organización*, específicamente en el desarrollo de culturas de colaboración y la gestión de un entorno seguro. El directivo aquí debe actuar como un gestor de significados que, mediante el despliegue de su inteligencia emocional y

sensibilidad cultural, contribuya a garantizar que la escuela sea percibida como un espacio seguro para toda la comunidad educativa.

En lo que respecta a la dimensión de *Políticas Inclusivas*, los resultados muestran una valoración positiva en la mayoría de los elementos que la conforman, especialmente en lo relativo al apoyo para la continuidad educativa de los estudiantes. Sin embargo, el ítem *El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo*, aunque refleja una percepción predominantemente positiva, presenta discrepancias notables entre los grupos, mientras los directivos se otorgan la valoración más alta con una media de 2.75, los docentes muestran una percepción más reservada de 2.47 y los padres de familia de 2.24.

Esta diferencia sugiere que, si bien el directivo percibe con relativa solidez la implementación de un enfoque inclusivo en su gestión, esta visión se diluye al llegar a las familias, lo que evidencia un área de oportunidad crítica en la proyección y vivencia real de dicho liderazgo hacia el exterior de la institución. Desde el marco de Leithwood (2009), esta situación impacta directamente en la dimensión de *Establecer una dirección*, pues una visión de inclusión que no es compartida por todos los miembros de la comunidad difícilmente logrará consolidar la corresponsabilidad que demanda el Dominio IV de la USICAMM. Asimismo, bajo la lente de la Justicia Social de Rawls (1971), esta brecha indica que la *estructura básica* escolar aún enfrenta desafíos para garantizar que la inclusión sea percibida equitativamente por algunos de los actores de la comunidad (padres de familia).

Según la taxonomía de Whetten y Cameron (2011), este enfoque se fundamenta en habilidades interpersonales críticas, como el manejo de conflictos y la comunicación de apoyo, las cuales son esenciales para garantizar que todas las voces de la comunidad sean escuchadas y atendidas.

A pesar de que la brecha detectada sugiere una debilidad en la ejecución de habilidades grupales y estratégicas, específicamente en la dirección hacia el cambio positivo y la formación de equipos eficaces que logren proyectar esta visión inclusiva de manera unificada hacia las familias, es importante señalar que tanto directivos, como docentes y padres de familia reconocen que la inclusión se entiende como una mayor participación de todos (ítem 5), lo que puede interpretarse como una disposición favorable para que este enfoque de liderazgo inclusivo se consolide adecuadamente. Este liderazgo es entendido como una competencia conductual y desarrollable Whetten y Cameron (2011), que exige una solución analítica y creativa de problemas para gestionar la diversidad de necesidades del estudiantado mediante el ajuste real de las políticas y prácticas de cada escuela.

En lo que respecta a las *Prácticas inclusivas*, un aspecto positivo es la integración de la inclusión a través de contenidos transversales, por ejemplo, los ítems relacionados con la salud, las relaciones interpersonales y la ética (Ítems 14 y 15) muestran medias elevadas y consistentes en todos los actores: los docentes puntúan con 2.80 y los padres de familia con 2.84, lo que sugiere que la inclusión ha permeado con éxito en el *qué se enseña*, acotando el Dominio I de la USICAMM, que promueve una formación centrada en la justicia social y el respeto a la diversidad, además demuestra que existe

una percepción compartida de que la escuela no solo instruye, sino que forma ciudadanos conscientes de su entorno social.

Por otro lado, existe una convergencia en señalar áreas de oportunidad dentro de esta dimensión, el ítem 20, que aborda el trabajo colaborativo entre el equipo educativo y los especialistas (como USAER) para planificar, enseñar y revisar, es el punto de mayor fragilidad. Lo que se puede interpretar como una prevalencia de prácticas de enseñanza que, aunque bien intencionadas, siguen siendo mayoritariamente homogéneas. La dificultad para organizar apoyos específicos de manera conjunta refleja que la inclusión aún se percibe como una tarea individual del docente y no como un proceso institucional coordinado. Esta área de oportunidad se vincula directamente con las habilidades del directivo para el monitoreo curricular y la solución analítica de problemas, tal como sugieren Whetten y Cameron (2011), por lo que es importante fortalecer este aspecto, pues como lo manifiesta López Melero (2012), hablar de educación inclusiva requiere centrar la mirada en las barreras que se encuentran en los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, y no solo en las condiciones del alumnado.

Desde el marco de Leithwood (2009), la debilidad percibida en la planificación colaborativa se asocia con la dificultad en la práctica de *Rediseñar la Organización*, pues implica la creación de culturas de trabajo cooperativo que aún no se consolidan plenamente en la práctica docente diaria. Asimismo, se vincula con la *Gestión de la Diversidad*, donde la dificultad técnica que puede enfrentar el directivo para orquestar estos apoyos implica un impacto directamente en la calidad de las prácticas inclusivas del aula.

Finalmente, se reconoce que, aunque se ha avanzado favorablemente en de la percepción de inclusión, se mantiene el desafío de transitar hacia una inclusión plenamente articulada entre los aspectos organizativos (*gestión escolar*) y los pedagógicos (*gestión pedagógica*). Resulta pues, fundamental comprender la importancia que tienen las habilidades directivas para motivar y coordinar a la comunidad educativa, de lo contrario las políticas de inclusión corren el riesgo de quedarse en un plano normativo sin impactar de manera equitativa en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, y dejando de lado el imperativo de justicia social que menciona Rawls (1971).

Relación entre Habilidades Directivas e Inclusión

Para dar cumplimiento al objetivo primordial de este estudio, se procedió a analizar la vinculación entre las variables Habilidades Directivas e Inclusión Educativa mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Este ejercicio analítico se fortaleció con empleó la triangulación de las perspectivas de directivos, docentes y padres de familia para comprender la naturaleza profunda de esta asociación en el contexto real de la educación básica.

El hallazgo principal es que, de manera global, existe una relación positiva y significativamente alta entre ambas variables, sustentada por un coeficiente de $r = 0.545$ con una significancia estadística de $p < .001$. Sin embargo, al realizar un análisis desagregado por actor, se observan diferencias significativas. En cuanto a los directivos, se muestra una correlación muy fuerte $r = 0.909$, aunque con una

significancia de $p = 0.091$, lo cual se puede atribuir al reducido tamaño de la muestra. En relación a los docentes, se presenta una correlación moderada $r = 0.475$ y significancia $p = 0.074$, lo que se puede interpretar como esa complejidad de transformar las prácticas concretas de aula desde el liderazgo que se ejerce como ha quedado de manifiesto en el apartado anterior. Finalmente, en relación a los padres de familia, se registra la correlación más sólida y estadísticamente significativa ($r = 0.601$ y $p = 0.001$).

Esta divergencia apunta a que, mientras los docentes evalúan la relación desde el ámbito operativo del quehacer educativo, los padres de familia lo hacen basándose en el impacto favorable y el clima generado entorno a que la escuela se considere como un espacio seguro e inclusivo. Desde la perspectiva de Leithwood (2009), este vínculo demuestra que el liderazgo actúa como una *palanca de cambio* que moviliza la organización hacia metas de equidad. La magnitud de la correlación indica que, a medida que los actores perciben un director con mayores habilidades personales e interpersonales, la escuela transita con mayor solidez hacia una cultura de inclusión.

Además, se reconoce una relación estrecha y favorable entre las Habilidades Interpersonales y la Dimensión A: Creando Culturas Inclusivas del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000). Los resultados demuestran que todos los actores perciben de forma muy positiva el rechazo a todas las formas de discriminación, esta percepción se interpreta como una ejecución exitosa de la función de Gestionar el Entorno propuesta por Leithwood (2009), donde el directivo utiliza su inteligencia emocional para fomentar valores compartidos con los demás miembros.

A pesar del éxito en la dimensión cultural, es importante destacar que la relación se debilita significativamente al contrastar las habilidades directivas con las Prácticas Inclusivas (Dimensión C). Se encuentra un bajo puntaje en el monitoreo y gestión del currículo (evaluación continua) y en la identificación de necesidades de formación docente, lo que impacta directamente en la falta de coordinación entre los diversos actores y evidencia áreas de oportunidad en el trabajo colaborativo para planificar la enseñanza. Whetten y Cameron (2011), describen esta situación como la solución analítica y creativa de problemas dentro de las habilidades personales del directivo; en consecuencia, el liderazgo y la inclusión pueden percibirse como un eje articulador de la dinámica escolar, pero aún no se consolida plenamente en el ámbito pedagógico, lo que puede generar en el profesorado una sensación de carga laboral o dificultades para entender la diversidad desde un enfoque inclusivo.

En última instancia, la relación entre las habilidades directivas y la inclusión en las escuelas de Saucedo de la Borda trasciende lo técnico para convertirse en una cuestión de Justicia Social Rawls (1971) puesto que el directivo es el agente garante de la estructura básica en la escuela a partir de la distribución equitativa de las oportunidades de aprendizaje y participación para todas y todos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente apartado se abordan las principales conclusiones y recomendaciones a las que se llegaron después de analizar los datos obtenidos. Para dicho proceso, se comienza contrastando los objetivos específicos y dando respuestas a las preguntas específicas, y posteriormente con el contraste entre conclusiones generales, objetivo general e hipótesis, dentro del propio proceso de conclusiones se emiten algunas recomendaciones para atender los objetivos y se finaliza con recomendaciones para futuras investigaciones.

Al caracterizar el perfil de las habilidades directivas, el análisis de la percepción de directivos, docentes y padres de familia revela una relación muy marcada entre el compromiso ético y la gestión escolar. Se concluye que predomina un liderazgo fuerte en habilidades interpersonales y personales. Existe un consenso favorable respecto al liderazgo inclusivo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, lo cual garantiza que las escuelas sean percibidas como espacios seguros para la convivencia. Este dominio del directivo para Rediseñar la Organización y Gestionar el Entorno permite articular los apoyos y recursos de la comunidad, cumpliendo con los Dominios respectivos del marco de la USICAMM referidos a la cultura de colaboración y corresponsabilidad. Asimismo, la habilidad directiva estratégica como mediador resulta fundamental, pues el director utiliza su flexibilidad y sensibilidad cultural para ajustar las políticas educativas nacionales al contexto local, impactando directamente no solo en los principios éticos y de mejora compartida establecidos normativamente, sino en las comunidades educativas de cada institución.

Por el contrario, se identifica una convergencia crítica respecto a las habilidades de ejecución técnica o habilidades grupales. La baja percepción en la evaluación continua y la gestión de la diversidad indica dificultades para monitorear el currículo y aplicar soluciones analíticas de problemas, lo que limita la capacidad de garantizar la diversificación curricular y la transformación de las prácticas pedagógicas. Aunado a esto, la baja valoración en la identificación de necesidades de formación docente revela que una de las principales Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) radica en actitudes de resistencia al cambio o sensaciones de carga laboral. Esta deficiencia en el desarrollo de las personas incide negativamente en la profundidad de los procesos de inclusión.

Respecto al grado de inclusión, se identifica un rechazo generalizado a la discriminación y una visión de la escuela como un espacio de bienvenida, alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. No obstante, las prácticas inclusivas representan el eslabón más débil, especialmente en lo referente a la planificación colaborativa entre docentes. Esto implica que la percepción de la inclusión se vea como una actitud cultural más que como una práctica pedagógica sistemática. Sin embargo, la investigación demuestra que el liderazgo directivo actúa como un agente de justicia social capaz de mitigar las barreras, garantizando el derecho a la educación en contextos complejos.

La presente investigación permitió determinar de manera empírica la relación positiva y significativa entre la percepción de las habilidades directivas y el grado de inclusión educativa en las escuelas de educación básica seleccionadas, obteniendo un coeficiente de correlación de Pearson global de $r = 0.545$ con una significancia de

$p < 0.001$. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis de investigación, confirmando que existe una asociación estadística sustancial que indica que, a medida que se percibe un liderazgo con mayores habilidades personales, interpersonales y grupales, la escuela transita con mayor solidez hacia una cultura de inclusión.

Para fortalecer este vínculo entre gestión y práctica, se propone robustecer la evaluación continua mediante talleres de análisis de datos y seguimiento de indicadores de inclusión que permitan transitar de una gestión administrativa a un liderazgo pedagógico efectivo. Es imperativo organizar oportunidades de desarrollo profesional centradas en la diversificación curricular y la planeación conjunta para eliminar las BAP. Fomentar la delegación de responsabilidades pedagógicas puede ayudar a disipar la idea de que la inclusión es una carga individual, consolidándola como un proceso institucional coordinado.

Asimismo, resulta valioso crear espacios de intercambio de experiencias entre los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria de la comunidad para asegurar la continuidad de la trayectoria educativa. Complementariamente, se propone desarrollar estrategias de comunicación que visibilicen los logros inclusivos ante los padres de familia y gestionar de manera puntual la eliminación de barreras físicas en las escuelas. Finalmente, para futuras investigaciones se sugiere realizar estudios cualitativos que exploren las causas de la resistencia docente al trabajo colaborativo, así como los factores que inciden en el despliegue de las habilidades directivas desde la formación inicial y continua de quien asume las funciones directivas

REFERENCIAS

- @prende.mx. (2020, enero 2). *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. gob.mx. <http://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejeda, M. E., & Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 109–126. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Aignerren, M. (2009). El Cuestionario. *La Sociología En Sus Escenarios*, (11). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1696>
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* [Ponencia]. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O., & Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. 34.
- Antúnez, M. (2021). *Comunidades Profesionales de Aprendizaje, una posibilidad hacia la Educación Inclusiva*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare* (2., verb. Aufl). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A., & Rojnik, I. (2016). *LIDERAZGO INCLUSIVO. Marco teórico*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2016-1-PL01-KA204-026768?etrans=es>
- Botero Chica, C. A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie4922100>
- Cancino, V. C., & Monrroy, L. V. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: Desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26–58. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>

- Castillo García, M., Ramos Corpas, M. J., & Del Moral Arroyo, G. (2020). Buenas prácticas en la organización, gestión y dirección de los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 11–30. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.63135>
- Celina Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580.
- Chacón M., L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150–161.
- Collantes-Alcalde, J. C., Vidal-Benites, J. M., & Carcausto-Calla, W. H. (2025). Desafíos del liderazgo directivo en la educación inicial: Una revisión sistemática en América del Sur. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1389–1407. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.989>
- Conductismo: Historia, conceptos y autores principales*. (2017, febrero 6). <https://psicologiaymente.com/psicologia/conductismo>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *DOF*. Consultada el 10 de octubre de 2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cuadra, R. B. (2014). *El conductismo y lo mental: una historia y un marco conceptual*. 24.
- Cuesta, O., & Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: Alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 15. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Cvetković Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa López, L. E. (2021). Cross-sectional studies. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 164–170. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>
- DOF. (2012). *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

- DOF. (2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. En sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*
- DOF. (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.*
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Echeita, G. S., & Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 36(1).
- DOF. (2022). *ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican.*
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/J1S1iE8e13-ACUERDO_16_08_22.pdf
- Duarte, C., Iglesias V., J., & Maragall, J. (2021). *Recomendaciones para consolidar un marco de buenas prácticas para la dirección escolar.* Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0003684>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). *VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN.*
<https://www.researchgate.net/publication/302438451>
- Espinosa R., J. D. (2016, noviembre 23). Seis buenas prácticas de la gestión escolar para mejorar el aprendizaje. *Enfoque Educación.*
<https://blogs.iadb.org/educacion/es/seis-buenas-practicas-de-la-gestion-escolar-que-ayudan-a-desarrollar-el-aprendizaje/>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step-by-Step: A Simple Guide and Reference, 14.0 update (7th Edition).*

- Gómez-Rada, C. A. (2002). Liderazgo: Conceptos, teorías y hallazgos relevantes. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 2(2), 61–77.
- González Zepeda, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Electrónica Sinéctica*, (25).
- González-Tejero, J. M. S., & Parra, R. M. P. (2011). *El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación*. 13(1), 27.
- Google Maps (2025). [Imágenes Satelitales]. Airbus, Maxar Technologies ©2025, Datos del mapa ©2025 INEGI.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 1(44), 165–179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Hollander, E. (2009). Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship. *The Psychological Record*, 59(4), 701–704. <https://doi.org/10.1007/BF03395688>
- INEGI. (2020). *Buscador INEGI*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=Sauceda+de+Ia+borda>
- Hernández, J. D., Espinosa, F., Rodríguez, J. E., Chacón, J. G., Tolosa, C. A., Arenas, M. K., Carrillo, S. M., & Bermúdez, V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: Definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587–601.
- Larraguivel, E. R. (1983). REFLEXIONES EN TORNO A LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. *Perfiles Educativos*, 2(21), 26.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_Is_and_How_It_Influences_Pupil_Learning

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5428>
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Ley General de Educación. (2019). *DOF*. Consultada el 10 de octubre de 2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). *DOF*. Consultada el 10 de octubre de 2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- López Melero, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 18. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2020). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2015). *Herramienta 2 Observando nuestras prácticas directivas desde el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Programa de Apoyo Digital para Supervisores Técnicos 2017: El nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)*. <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2017/06/HERRAMIENTA-2-Modulo-1.pdf>
- Montaño Ordóñez, J. A., Pilco Machoa, M. C., Suarez Cobos, C. A., Bravo Alcívar, G. M., Pozo Vintimilla, L. R., Pozo Vintimilla, S. D. C., & Bernal Párraga, A. P. (2024). El Papel Del Directivo Escolar en la Promoción de la Inclusión en Escuelas de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10732–10750. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13222

- Moscol Lucero, J. E., Mondragón Hernández, G. A., & Gonzales Soto, V. A. (2024). Desarrollo de las habilidades directiva en las instituciones educativas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.735>
- Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. https://www.researchgate.net/profile/Gloria-Mousalli/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa/links/575b200a08ae414b8e4677f3/Metodos-y-Disenos-de-Investigacion-Cuantitativa.pdf
- Namo de Mello, G. (2004). *Nuevas propuestas para la gestión educativa (Primera)*. SEP.
- Nares, S. F. (1995). *Consideraciones sobre la teoría “socio-crítica” de la enseñanza*. 19.
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2012/02/equity-and-quality-in-education_g1g16956/9789264130852-en.pdf
- OEI. (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Conceptualización*. GEM Report UNESCO. <https://doi.org/10.54676/PGAW6645>
- ONU. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. OHCHR. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>
- ONU. (2015, septiembre 25). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. PDF. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Osorio García, S. N. (2010). John Rawls: Una teoría de justicia social su pretensión de validez para una sociedad como la nuestra. *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad*, 5(1), 137–160. <https://doi.org/10.18359/ries.136>

- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, (4). <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Peña, R. (2024). Competencias de liderazgo en entornos inclusivos en la educación. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2), 37– 56. <https://doi.org/10.59721/rinve.v2i2.27>
- Ponce, H., Cervantes, D., & Robles, A. (2021). ¿Qué tan apropiadamente reportaron los autores el Coeficiente del Alfa de Cronbach? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/463/567?inline=1>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice* (Rev. ed., 5.-6. printing). Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Roberson, Q., & Perry, J. L. (2022). Inclusive Leadership in Thought and Action: A Thematic Analysis. *Group & Organization Management*, 47(4), 755–778. <https://doi.org/10.1177/10596011211013161>
- Ryan, J. (2006). Liderazgo Inclusivo y justicia social para las escuelas. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa: Coordinación de Gestión en Educación Básica.
- SEP. (2004). *Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial* (Primera). SEP.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Modulo I*.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

- SEP. (2019a). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. SEP. <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf>
- SEP. (2019b). La Escuela Es Nuestra. ¿Qué es la Escuela es Nuestra? <https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/>
- SEP. (2019c). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEP. (2020). Agenda Digital Educativa 2020. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- SEP. (2022). *Plan de Estudios educación básica 2022*.
- SEP. (2022a). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP. (2022b). Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/vQtWgf6R6x-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- SEP. (2024). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- SEZ. (2024). Centros-trabajo.seduzac.gob.mx. Centros de Trabajo. <https://centros-trabajo.seduzac.gob.mx/>
- SEZ. (2025). *Datos de inicio de ciclo escolar 2024-2025* (Pp. 1-3) [Concentrado de Información Estadística]. PDF. Consultado en octubre de 2025. https://drive.google.com/file/d/1_QRRFadkLftBaRRM_2dkkfW7GtD1r_OYV

- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H., & Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. *Journal of Management*, 37, 1262–1289.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:8472346>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Tintoré, M. (2018). Revisión de Estándares de Buenas Prácticas para un Liderazgo Educativo Democrático y Distribuido. *Red de Investigación sobre liderazgo y mejora de la educación*, 3. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=734184&orden=0&info=open_link_libro
- Torres-Arcadia, C. C., & Rodríguez Uribe, C. L. (2018). Prácticas directivas exitosas como generadoras de conocimiento para apoyar la toma de decisiones de los administradores del sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 8(16), Article 16. <https://riege.mx/index.php/riege/article/view/453>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos “Satisfacción De Las Necesidades Básicas De Aprendizaje”*. Jomtien; Tailandia.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal*.
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO; PDF. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2024, enero 27). Renovar el contrato social para la educación. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/futures-education/new-social-contract>
- Valdés Morales, R. A. (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. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73
- Valdés Morales, R. A., & Gómez Hurtado, I. C. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47–68. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas* (8ª ed). Prentice Hall. https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24802w/Desarrollo_de_habilidades_directivas_8Ed_Whettn&Cameron.pdf