

Liderazgo inclusivo, experiencia docente y prácticas de inclusión educativa: un análisis cuantitativo en el contexto escolar

Inclusive leadership, teaching experience, and educational inclusion practices: a quantitative analysis in the school context

Autor(es)

Carmen Yimeiry García González ^{1*} <https://orcid.org/0009-0009-5632-7858>

¹ Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda, Rep. Dominicana.

* Autor para correspondencia: carmen.garciago@minerd.gob.do

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis estadístico avanzado sobre las relaciones entre el liderazgo inclusivo, la experiencia docente y las prácticas de inclusión educativa, con base en datos cuantitativos recolectados en centros educativos de diferentes características. Se emplearon técnicas descriptivas e inferenciales para examinar variables sociodemográficas, niveles de conocimiento en inclusión y percepción sobre prácticas institucionales. Los hallazgos indican que la experiencia docente no varía significativamente entre roles educativos, aunque los orientadores presentan mayor tiempo en el sistema. Las percepciones sobre inclusión son moderadas, destacándose fortalezas en las adaptaciones curriculares y debilidades en el conocimiento en inclusión. No se hallaron diferencias significativas según sexo ni tipo de institución en los niveles de conocimiento inclusivo. Se discuten las implicaciones para la formación docente, las políticas institucionales y el fortalecimiento del liderazgo con enfoque de equidad.

Palabras clave: inclusión educativa, liderazgo inclusivo, experiencia docente, análisis estadístico, políticas educativas

ABSTRACT

This article presents an advanced statistical analysis of the relationships between inclusive leadership, teaching experience, and inclusive educational practices, based on quantitative data collected from educational centers with diverse characteristics. Descriptive and inferential techniques were used to examine sociodemographic variables, levels of knowledge on inclusion, and perceptions of institutional practices. The findings indicate that teaching experience does not vary significantly across educational roles, although school counselors show a longer tenure in the system. Perceptions of inclusion are moderate, with strengths identified in curricular adaptations and weaknesses in knowledge about inclusion. No significant differences were found by gender or type of institution in the levels of inclusive knowledge. The implications for teacher training, institutional policies, and the strengthening of leadership with an equity-based approach are discussed.

Keywords: inclusive education, inclusive leadership, teaching experience, statistical analysis, educational policy.

Fecha de Recibido: 12/02/2026

Fecha de Aceptado: 16/03/2026

INTRODUCCIÓN

La equidad y la inclusión en los sistemas educativos contemporáneos representan ejes fundamentales para el logro de una educación de calidad. En este sentido, el liderazgo inclusivo y la experiencia profesional del personal docente y directivo constituyen variables críticas para comprender cómo se implementan y perciben las prácticas inclusivas en los entornos escolares. El presente estudio tiene como propósito analizar la relación entre el liderazgo inclusivo, la experiencia docente y las prácticas de inclusión educativa en centros escolares públicos y privados, mediante un enfoque cuantitativo descriptivo e inferencial.

A partir de una muestra representativa de actores del sistema educativo, se examinaron variables como el tiempo de experiencia en el sector, el tipo de institución, el rol desempeñado, y percepciones en torno a la inclusión educativa. El análisis incluyó factores como el conocimiento sobre inclusión, las adaptaciones curriculares, la participación familiar y el liderazgo institucional. Esta aproximación permitió identificar patrones consistentes y contrastes relevantes en la forma en que la inclusión es entendida, aplicada y valorada dentro de los centros educativos.

Los resultados destacan la existencia de niveles medios en la percepción sobre prácticas inclusivas, evidenciando la necesidad de fortalecer la formación específica en este ámbito y promover una mayor implicación de las familias. A pesar del reconocimiento del liderazgo como un factor clave, la ausencia de correlaciones significativas entre liderazgo inclusivo y transformación institucional sugiere que los cambios estructurales requieren tanto de marcos normativos robustos como de un acompañamiento estratégico y contextualizado.

Este artículo busca contribuir al debate académico y profesional sobre los desafíos actuales en la implementación de prácticas inclusivas, enfatizando la importancia de una mirada integral que articule formación, liderazgo y participación comunitaria.

Revisión de la literatura:

La inclusión educativa ha sido considerada un eje esencial para garantizar la equidad, el acceso y la participación plena de todos los estudiantes dentro del sistema escolar. En este sentido, la literatura reciente sostiene que la efectividad de la inclusión depende tanto de la gestión directiva como de las creencias, formación y experiencia del profesorado. En diversas investigaciones se señala que la puesta en práctica de políticas inclusivas continúa enfrentando brechas entre el discurso normativo y su implementación en los centros educativos públicos y privados, especialmente en contextos latinoamericanos (Delgado Valdivieso, 2022; Villanueva Candiotti, 2025).

Liderazgo inclusivo y gestión escolar

El liderazgo inclusivo se entiende como la capacidad de los directivos para promover culturas escolares democráticas que valoren la diversidad y favorezcan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Estudios recientes demuestran que el liderazgo transforma las relaciones

escolares, impulsa la colaboración docente y facilita la implementación de prácticas inclusivas (Gómez-Hurtado et al., 2021; Prado, 2024). A nivel regional, investigaciones en América Latina confirman que la gestión directiva es determinante para la inclusión en las instituciones educativas y que los enfoques de liderazgo basados en justicia social se hacen cada vez más necesarios (Léon et al., 2023; Sotomayor-Soloaga, 2023).

Sin embargo, el liderazgo inclusivo suele manifestarse más en la gestión institucional que en el acompañamiento de los procesos pedagógicos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer competencias específicas dirigidas a la transformación del aula (Sotomayor-Soloaga, 2023).

Las investigaciones revisadas muestran de manera consistente la importancia de la formación y el liderazgo directivo como elementos esenciales para la mejora de los centros educativos, actuando como motor de transformación institucional (Cantón & Arias, 2010; Coronel, Carrasco & Moreno, 2010).

Diversos estudios respaldan que un liderazgo escolar transformador puede generar culturas institucionales inclusivas, impulsar la participación de las familias y comunidades, y promover ambientes de aprendizaje equitativos (Arnaiz S., 2019; Ainscow, 2012). Este enfoque se distancia de las formas tradicionales de dirección centradas exclusivamente en lo administrativo, priorizando en cambio la construcción colectiva de una visión inclusiva, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, y la consolidación de redes colaborativas dentro y fuera de la escuela (Echeita, 2017).

Experiencia docente y autoeficacia para la inclusión

Desde la perspectiva del profesorado, la experiencia y la formación en atención a la diversidad se han reconocido como predictores claves de la autoeficacia docente para la inclusión. Specht y Metsala (2018) evidencian que las experiencias previas con estudiantes con discapacidad son factores que fortalecen la creencia del docente en su capacidad de responder a las necesidades del alumnado diverso.

En referencia al artículo publicado por Murillo et al. (2025), elaborado para examinar los métodos pedagógicos más eficaces que permitan ocuparse a educandos con necesidades especiales en el contexto de la educación inclusiva. Sus argumentaciones estuvieron fundamentadas en la aplicación de enfoques pedagógicos flexibles y personalizados, la cual es fundamental en la educación inclusiva, destinada a complacer las exigencias de un estudiantado diverso.

Estas orientaciones intentan adecuar los temas escolares y los programas de enseñanza y valoración para que los alumnos puedan beneficiarse de los conocimientos en función de sus aptitudes e inteligencia. (De Mejía, O., 2025). Pero su ejercicio en el dominio educativo presenta varios retos. Algunos de estos problemas son la formación inadecuada del profesorado, desabastecimiento de medios, adiestramiento inadecuado en gestión de la diversidad y los materiales inadecuados para proporcionar un apoyo personalizado a cada alumno.

Prácticas pedagógicas inclusivas

Finalmente, la literatura confirma que la inclusión requiere transformar la dinámica del aula a través de estrategias que atiendan los distintos ritmos, intereses y condiciones del alumnado. Estudios recientes apuntan a la necesidad de fortalecer el apoyo institucional, el trabajo colaborativo y la disponibilidad de recursos para hacer sostenible la inclusión educativa (Téllez-Ruíz, 2024; Delgado Valdivieso, 2022). Amestica, J. (2023), mediante un estudio de caso en Chile, demuestra que la implementación exitosa de prácticas inclusivas se vincula directamente al acompañamiento del liderazgo escolar y las oportunidades de aprendizaje docente situadas en la práctica.

Uribe Londoño, (2021) en su investigación ``Concepciones y prácticas sobre educación inclusiva en instituciones educativas oficiales del Municipio de Entreríos`` Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (Panamá). se concentró en analizar las concepciones y prácticas que sobre la política pública de educación inclusiva subyace en los miembros de la comunidad académica. La metodología que se planteó como ruta para el desarrollo investigativo se sustentó en la investigación cualitativa, buscando la comprensión de la realidad como factor de un proceso histórico y de construcción de los diferentes actores sociales. Por su parte, el método etnográfico permitió comprender e interpretar los fenómenos educativos que se dieron en dicho contexto y el acercamiento a las vivencias reales y cotidianas de los actores educativos.

MÉTODO

El análisis se realizó utilizando un enfoque cuantitativo, tanto descriptivo como inferencial, para explorar las relaciones entre las variables relacionadas con la inclusión educativa. Se calcularon estadísticas descriptivas, como medidas de tendencia central (media, mediana) y dispersión (desviación estándar, varianza), para resumir los datos. Según Field (2013), estas medidas proporcionan una representación clara de la distribución y la variabilidad del conjunto de datos. También se emplearon técnicas inferenciales, como el análisis de varianza (ANOVA) y las pruebas t para muestras independientes, con el fin de comparar medias y determinar la significancia de las diferencias entre los grupos (Fisher, 2006). Adicionalmente, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para evaluar la fuerza y la dirección de las relaciones lineales entre las variables, una técnica ampliamente utilizada en la investigación educativa para comprender las asociaciones (Cohen et al., 2013). Se incluyeron representaciones gráficas, como diagramas de caja, histogramas y tablas cruzadas, para explorar visualmente las distribuciones de los datos y las relaciones, tal como se recomienda en Pallant (2020) para una mejor comprensión de conjuntos de datos complejos.

Para asegurar la confiabilidad y validez de los resultados, se verificaron varios supuestos estadísticos. La homogeneidad de varianzas se evaluó mediante la prueba de Levene, como lo describe Levene (1960), y la normalidad de los datos se evaluó utilizando métodos gráficos y pruebas estadísticas (como la prueba de Shapiro-Wilk). Además, se calcularon intervalos de confianza para las estimaciones con el

fin de proporcionar un rango dentro del cual los parámetros verdaderos de la población probablemente se encuentren, una técnica enfatizada por Cochran (1977) para mejorar la robustez de las estadísticas inferenciales. Estos procedimientos fueron esenciales para asegurar la precisión y generalización de los hallazgos en el contexto de las prácticas inclusivas en la educación.

RESULTADOS

Estadísticos Descriptivos de la Experiencia en el Sistema Educativo (Muestreo aleatorio simple o estratificado).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los años de experiencia en el sistema educativo

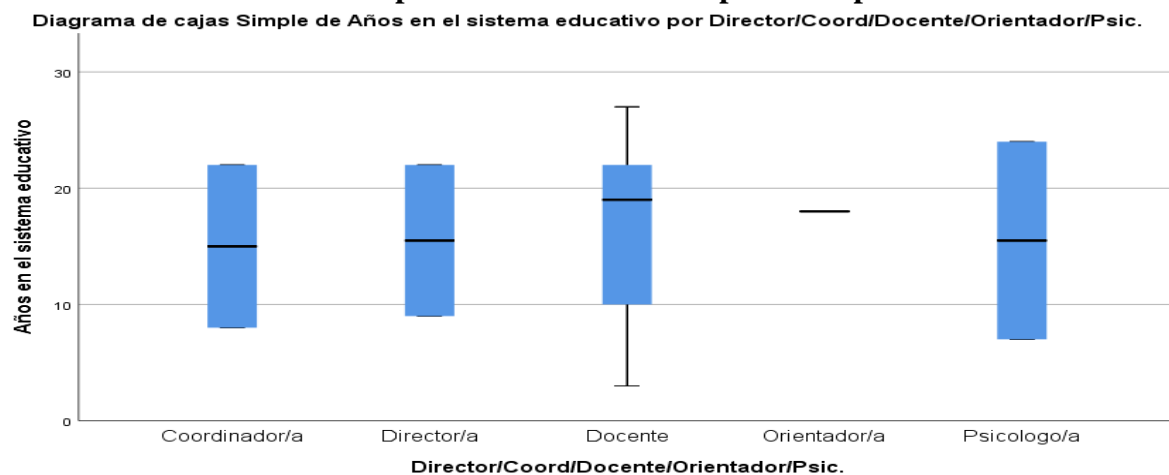
Estadístico	ValorT
N	26
Media	16.62
Mediana	18.50
Moda	22
Desviación estándar	7.57
Varianza	57.29
Mínimo	3
Máximo	27
Rango	24

Fuente o nota: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos del número de años en el sistema educativo revelan una media de 16.62 años, lo que sugiere que, en promedio, los participantes tienen una trayectoria relativamente prolongada dentro del ámbito educativo. La mediana de 18.5 años y la moda de 22 refuerzan la idea de que una parte considerable del grupo posee una experiencia significativa, aunque también indica que hay cierta dispersión en los datos. Esto se confirma con una desviación estándar de 7.569 años y un rango total de 24, lo que implica la presencia de participantes con trayectorias mucho más cortas y otros con una carrera bastante extensa en el sistema.

La varianza de 57.286 también da cuenta de la heterogeneidad del grupo, reflejando diferencias notables en el tiempo de servicio dentro del sistema educativo. Este amplio rango de experiencia puede aportar diversidad de perspectivas en la implementación de prácticas educativas, pero también implica un desafío en términos de formación y actualización, ya que las necesidades de desarrollo profesional pueden variar significativamente entre quienes recién comienzan y quienes ya tienen una carrera consolidada. Por lo tanto, estos resultados pueden ser útiles para diseñar estrategias de capacitación diferenciadas y pertinentes a los distintos niveles de experiencia profesional.

Gráfico 1 Comparación de Años de Experiencia por Rol Educativo



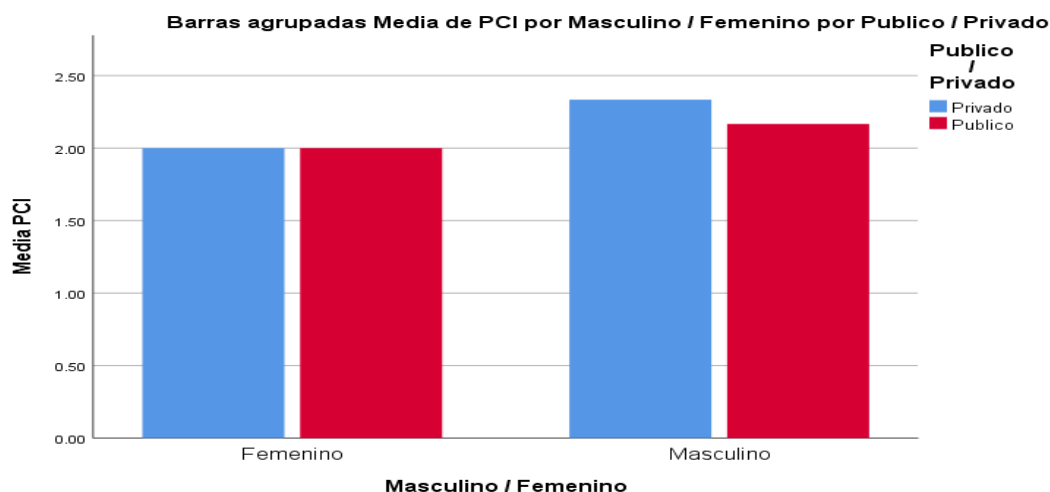
Fuente o nota: elaboración propia

En el diagrama de cajas se comparan los años de experiencia en el sistema educativo entre diversos roles (Coordinador/a, Director/a, Docente, Orientador y Psicólogo), mostrando la dispersión de los datos, la mediana (representada por la línea negra dentro de cada caja) y los valores atípicos o extremos (puntos o asteriscos que se alejan de la caja principal). Se aprecia que la distribución de Coordinador/a presenta una mediana intermedia, con un rango de valores más concentrado que el de Docente, cuyos datos parecen más dispersos. En el caso de Director/a, la mediana es relativamente alta, pero el rango es moderado, sugiriendo que en ese grupo no existe tanta variación como en otros roles.

Por otro lado, Orientador exhibe una mediana mayor que la mayoría de los demás, lo cual indica que quienes ejercen este rol suelen tener más años de experiencia en promedio, aunque con variabilidad menos marcada que la de Docente. Por su parte, Psicólogo muestra también un rango de años en el sistema educativo algo amplio, y su mediana se ubica en un punto intermedio respecto de los demás. Es decir, que el gráfico permite ver que existen diferencias entre los roles en cuanto a la experiencia acumulada, y que ciertos grupos (por ejemplo, Orientador) podrían concentrar mayores años de servicio. No obstante, para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, haría falta un análisis inferencial adicional.

Caracterización de Variables Categóricas y Nivel de Conocimiento en Inclusión

Gráfico 2 Comparativo de barra con las variables sexo, tipo de centro y el factor promedio de conocimiento en inclusión.



Fuente o nota: elaboración propia

El gráfico compara la media de la variable PCI desagregada tanto por sexo (Femenino vs. Masculino) como por tipo de institución (Público vs. Privado). Se observa que, en líneas generales, las diferencias en las medias de PCI entre hombres y mujeres son mínimas, ya que ambos grupos presentan valores similares en ambos sectores. Asimismo, al analizar el desempeño por tipo de institución, tanto en el grupo masculino como en el femenino, se aprecian ligeras variaciones entre el sector público y el privado, pero estas diferencias son sutiles y los valores se agrupan de manera estrecha.

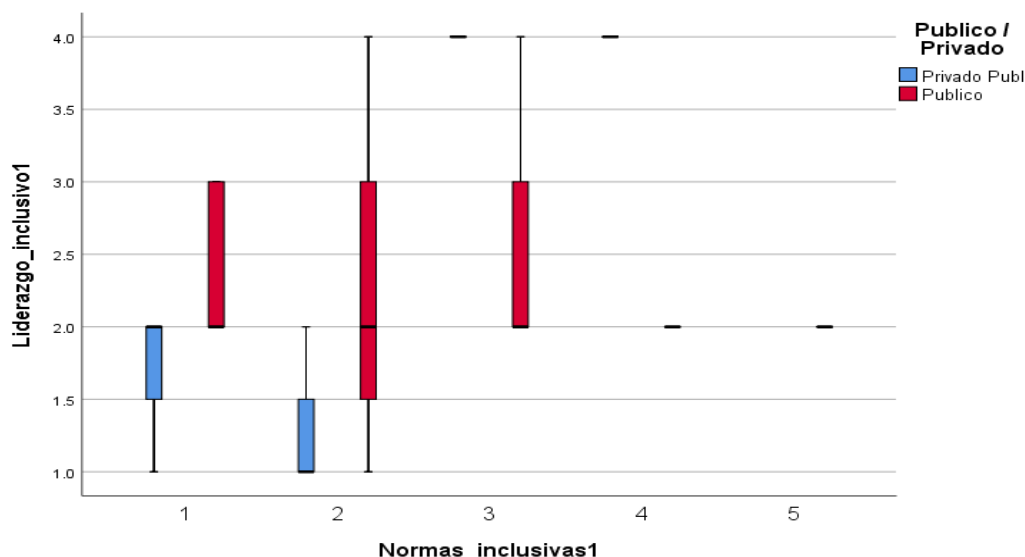
Es decir, que ni el sexo ni el tipo de institución influyen de manera marcada sobre la media de PCI, ya que las diferencias detectadas son relativamente pequeñas. Para confirmar si estas leves variaciones poseen relevancia estadística, sería recomendable aplicar análisis inferenciales como ANOVA o pruebas t, que permitirían determinar de forma objetiva si los contrastes observados son significativos o simplemente fruto de la variabilidad inherente a la muestra.

Esta homogeneidad podría estar asociada a la existencia de prácticas institucionales similares o a factores contextuales compartidos que trascienden las diferencias estructurales entre los centros públicos y privados. No obstante, resulta pertinente profundizar en el análisis incorporando variables intervinientes, como la formación docente o el clima institucional, que podrían aportar mayor explicación a las ligeras variaciones observadas.

Liderazgo Inclusivo en Centros Públicos y Privados

Gráfico 3

Comparativo de diagrama caja con las variables tipo de centro, factores liderazgo inclusivo y normas de liderazgo



Fuente o nota: elaboración propia

El procesamiento de casos muestra una distribución diferenciada entre centros públicos y privados en relación con la variable liderazgo inclusivo, clasificada según niveles (del 1 al 5). En el nivel 1, tanto el sector privado como el público presentan participación (3 y 5 casos respectivamente), lo que refleja una percepción inicial equilibrada respecto a prácticas de liderazgo inclusivo en ambos contextos. Sin embargo, al avanzar hacia niveles más altos, se observa una mayor concentración de casos en el sector público: por ejemplo, en el nivel 2, el sector público reporta 8 casos frente a 3 del privado, y en los niveles 3 y 5, solo aparecen reportes del sector público. Esta tendencia sugiere una posible mayor implementación o reconocimiento del liderazgo inclusivo en instituciones públicas.

Por otro lado, el sector privado mantiene una representación más baja y constante en los distintos niveles, con 3 casos en el nivel 1 y 2, y únicamente 1 en los niveles 3 y 4, sin representación en el nivel 5. Esta distribución podría estar relacionada con diferencias en políticas institucionales, formación directiva o cultura organizacional entre ambos sectores. Cabe destacar que no hay casos perdidos, lo cual fortalece la validez del análisis. La información sugiere que el sector público podría estar más expuesto a iniciativas de inclusión o contar con marcos normativos más activos en este ámbito, mientras que el privado podría requerir mayor impulso para fortalecer su liderazgo inclusivo.

Relación entre Sexo y Nivel de PCI (Tabla Cruzada)

Tabla 2. Tablas cruzadas entre variables cualitativa sexo vs conocimiento en inclusión

Tabla cruzada CODSEXO*PCI

% dentro de CODSEXO

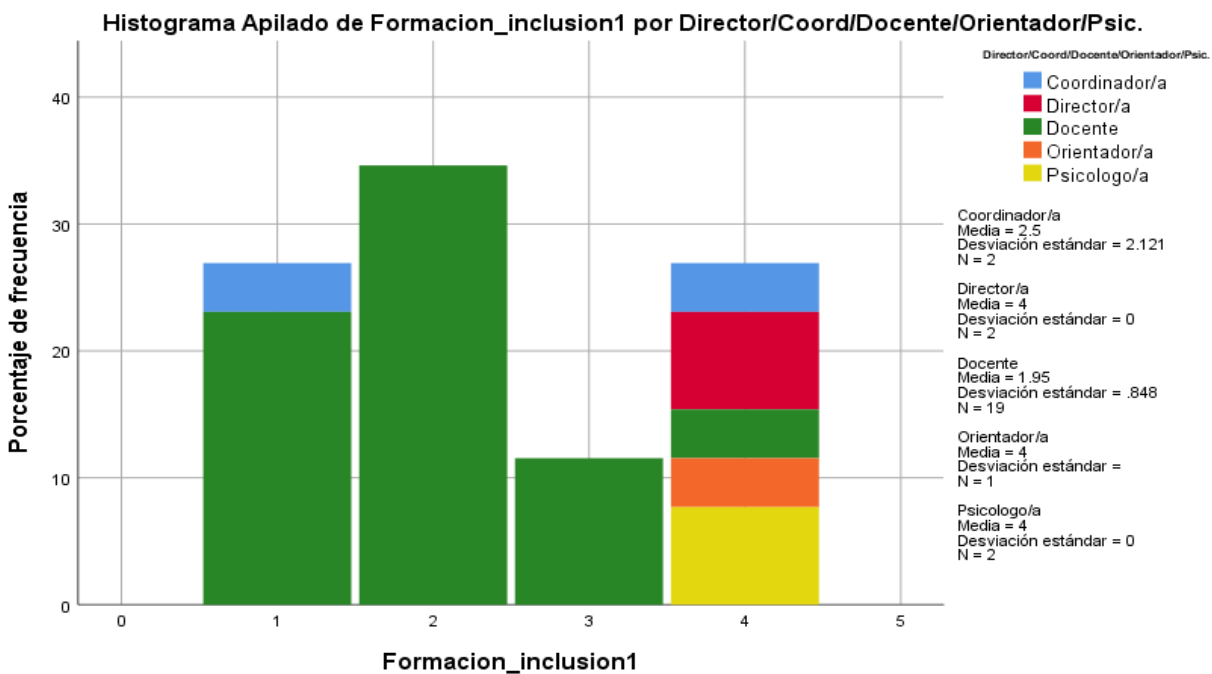
		PCI					Total	
		1.67	2.00	2.33	2.67	3.00		3.33
CODSEXO	1	28.6%	14.3%	28.6%	14.3%	14.3%		100.0%
	2	36.8%	42.1%	15.8%			5.3%	100.0%
Total		34.6%	34.6%	19.2%	3.8%	3.8%	3.8%	100.0%

Fuente o nota: Elaboración propia

La tabla cruzada indica diferencias en la distribución de los niveles de PCI entre los grupos de sexo. En el grupo CODSEXO 1, se observa que los valores 1.67 y 2.33 concentran cada uno un 28.6% de los casos, mientras que en el grupo CODSEXO 2 predomina el valor 2.00 con un 42.1%, seguido por un 36.8% en 1.67 y muy pocos casos en otras categorías (por ejemplo, solo un 5.3% en 3.33 y ausentes en 2.67 y 3.00). Esta distribución desigual sugiere la posible existencia de una asociación relevante entre el sexo y los niveles de PCI; sin embargo, para confirmar esta relación de forma estadísticamente significativa sería necesario aplicar pruebas inferenciales, como el análisis de chi-cuadrado, y considerar el tamaño de muestra de cada grupo.

Nivel de Formación en Inclusión Educativa por Cargo

Gráfico 4 Comparativo con las variables cargo y factor formación inclusiva



Fuente o nota: elaboración propia

El histograma apilado muestra una clara distribución diferenciada del nivel de formación en inclusión educativa según el cargo desempeñado. Se observa que los docentes tienen una fuerte representación en todos los niveles de formación (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = neutral, 4 = de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), lo que indica una dispersión en sus niveles de preparación en esta área. Sin embargo, los directores tienen una mayor concentración en los niveles en desacuerdo y neutral, lo que sugiere que, aunque tienen cierto acceso a formación, podría no ser suficiente o especializada para liderar procesos inclusivos de manera sólida. Los orientadores y psicólogos, por su parte, se concentran más en los niveles de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo cual es coherente con el enfoque profesional de estos cargos en atención a la diversidad y necesidades educativas especiales. Además, destaca que los coordinadores solo aparecen en el nivel de formación alta, lo que podría interpretarse como una mayor exigencia o preparación previa en inclusión para asumir estos roles de

							Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
PFI	Se asumen varianzas iguales	.214	.648	.147	24	.884	.03759	.25561	-.48997	.56516
	No se asumen varianzas iguales			.148	10.825	.885	.03759	.25466	-.52402	.59921

Fuente o nota: elaboración propia

La prueba de muestras independientes aplicada a la variable PFI (Promedio de Formación Inclusiva) revela que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos analizados, ya que la prueba t arroja un valor de $p = 0.884$ (bilateral), muy por encima del umbral de significancia de 0.05. La prueba de Levene también indica igualdad de varianzas ($F = 0.214$; $p = 0.648$), lo que valida el uso de la prueba t bajo esta suposición. La diferencia de medias es mínima (0.0376) y el intervalo de confianza del 95% para esta diferencia (-0.48997 a 0.56516) incluye el valor cero, lo que refuerza la conclusión de que no hay una diferencia significativa entre los grupos en cuanto a sus prácticas de formación inclusiva. Este resultado podría indicar una distribución homogénea de oportunidades formativas en inclusión, aunque también puede apuntar a una necesidad generalizada de fortalecimiento sin importar el grupo.

Con base en los resultados de la prueba t para muestras independientes, no se rechaza la hipótesis nula (H_0), ya que el valor de significancia bilateral ($p = 0.884$) es mucho mayor que el nivel crítico común de 0.05. Esto indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados respecto a la variable PFI (Promedio de Formación Inclusiva). Por tanto, se concluye que no existe evidencia suficiente para afirmar que las medias de ambos grupos son distintas.

Análisis Univariado de la Experiencia Docente en el Sistema Educativo

El análisis univariado de las variables sociodemográficas indica que los participantes cuentan con una media de 16.61 años de experiencia en el sistema educativo ($DE = 7.57$), con una mediana de 18.5 años, y un rango de 24 años (mínimo = 3, máximo = 27). El intervalo de confianza del 95% para la media oscila entre 13.56 y 19.67 años, lo que sugiere que en muestras similares la media estaría contenida dentro de ese rango en 95 de cada 100 casos. La mediana, por su parte, tiene un intervalo entre 9.0 y 22.0 años, construido sin asumir normalidad, lo cual aporta mayor robustez ante distribuciones asimétricas. En cuanto a las variables categóricas, predominan los centros públicos (CODTIPC, Moda = 1) y el sexo femenino (CODSEXO, Moda = 2). El cargo más frecuente es el de docente (CODCARGO, Moda = 2), aunque con una dispersión importante ($DE = 0.97$).

En los percentiles se muestra que el 50% de los participantes obtienen puntuaciones iguales o inferiores a valores moderados en la mayoría de los factores (por ejemplo, PCI mediana = 2.00). Los cuartiles revelan rangos intercuartílicos estrechos, lo que refuerza la consistencia de las respuestas. O sea, estos datos sugieren una percepción general intermedia sobre la inclusión educativa, pero también visibilizan áreas de mejora críticas, como la formación específica en inclusión y el involucramiento de las familias. Respecto a los factores de inclusión educativa, los valores medios se ubican alrededor de 2, indicando una percepción de nivel intermedio. La media más alta corresponde a PAC (Adaptaciones Curriculares) con 2.70, lo que sugiere una mayor implementación de estas estrategias. En cambio, PCI (Conocimiento en Inclusión) muestra la media más baja (2.06), evidenciando una debilidad formativa. Las desviaciones estándar varían entre 0.43 y 0.80, indicando una dispersión baja a moderada. Se observan asimetrías positivas en variables como PCI (1.40) y PSI (0.67), lo que denota concentración de respuestas en niveles bajos. Algunas variables presentan leptocurtosis, como CODCARGO (curtosis = 3.47), reflejando agrupamiento cercano a la media.

El intervalo de confianza para la mediana se construye sin ningún supuesto de distribución. El nivel de cobertura real podría ser mayor que el nivel especificado. Otros intervalos de confianza se construyen suponiendo una distribución normal para las razones.

El coeficiente de variación del 42.2% indica una dispersión moderada, reflejando cierta heterogeneidad en los años de experiencia del profesorado, pero sin extremos significativos. La cobertura real del intervalo de confianza para la mediana fue del 100%, garantizando que la variabilidad central fue plenamente capturada.

Respecto al análisis de varianza (ANOVA) realizado sobre esta variable, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F = 1.023$, $\text{Sig.} = 0.322$), dado que el valor de significancia es mayor a 0.05. Esto confirma que las medias de años de experiencia son similares entre los grupos comparados y que las varianzas son homogéneas, cumpliendo así un supuesto fundamental para realizar comparaciones intergrupales válidas mediante ANOVA.

Correlación entre normas de inclusión, seguimiento institucional y liderazgo inclusivo

Tabla 4 Correlaciones entre Variables Inclusivas: PLI, PNI y PSI

		PLI	PNI	PSI
PLI	Correlación de Pearson	1	.018	.261
	Sig. (bilateral)		.929	.198
	N	26	26	26
PNI	Correlación de Pearson	.018	1	.474*
	Sig. (bilateral)	.929		.014
	N	26	26	26
PSI	Correlación de Pearson	.261	.474*	1
	Sig. (bilateral)	.198	.014	

N	26	26	26
---	----	----	----

Fuente o nota: elaboración propia

Las correlaciones entre las variables PLI (Promedio de Liderazgo Inclusivo), PNI (Normas de Inclusión) y PSI (Promedio del seguimiento a la Inclusión) muestra que existe una correlación estadísticamente significativa entre PNI y PSI ($r = 0.474$, $p = 0.014$). Este hallazgo indica que, a mayor presencia de normas inclusivas en los centros educativos, es más probable que también se desarrollen seguimientos orientados a la inclusión. Esta relación es coherente con lo que señala la literatura reciente, en tanto que los marcos normativos claros y aplicados suelen impulsar transformaciones organizativas en favor de la inclusión.

En contraste, las correlaciones entre PLI y PNI ($r = 0.018$) y entre PLI y PSI ($r = 0.261$) no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$), lo que sugiere que el liderazgo inclusivo, tal como se percibe en esta muestra, no está necesariamente vinculado de forma directa con la implementación de políticas inclusivas ni con las prácticas sistémicas en el entorno escolar. Esto podría interpretarse como una señal de que, aunque existan líderes con disposición inclusiva, su impacto no se traduce automáticamente en cambios institucionales sin el acompañamiento de políticas estructurales y estrategias organizativas. Por tanto, los datos subrayan la importancia de articular liderazgo, normativa y práctica institucional para lograr una inclusión educativa efectiva y sostenible.

Otras preguntas de investigación propias, con sustento teórico.

¿El nivel de Apoyo Docente (AD) influye en la frecuencia de Adaptaciones Curriculares (AC) realizadas en las clases?

El apoyo docente dentro del centro educativo es un factor clave para la implementación efectiva de adaptaciones curriculares, especialmente en contextos inclusivos. Según Booth y Ainscow (2011), el apoyo colaborativo entre profesionales permite responder mejor a la diversidad del alumnado, promoviendo prácticas inclusivas como las adaptaciones curriculares. De igual manera, Florian y Black-Hawkins (2011) sostienen que el desarrollo de una pedagogía inclusiva requiere de un entorno institucional que facilite el intercambio de conocimientos y estrategias entre docentes, lo cual depende directamente del nivel de apoyo percibido. Por lo tanto, un mayor nivel de apoyo entre pares y desde la gestión puede facilitar la frecuencia y calidad de las adaptaciones curriculares aplicadas.

Los datos PAD (Promedio del Apoyo Docente) reflejan una distribución moderadamente dispersa, donde los valores extremos (1.67 y 3.67) representan el 7.7% y el 23.1% respectivamente, indicando que hay tanto docentes que perciben muy poco apoyo como otros que lo valoran muy positivamente. La moda se encuentra compartida entre los valores 2.00 y 3.67, con 23.1% cada uno, lo cual sugiere dos tendencias predominantes: una percepción media-baja y otra alta. El 69.2% de los encuestados se ubica entre 1.67 y 3.00, lo que denota una percepción general del apoyo docente más cercana al rango medio, con un 30.8% alcanzando o superando valores de 3.33. Lo que indica, que los resultados apuntan a una

percepción diversa del apoyo recibido, donde una parte importante del profesorado identifica oportunidades de mejora en el respaldo institucional.

¿Existe una relación significativa entre el nivel de Conocimiento en Inclusión (CI) de los docentes y su percepción sobre el Apoyo Docente (AD) disponible en el centro educativo?

El conocimiento en inclusión educativa influye tanto en la autoeficacia docente como en la percepción del entorno institucional. A mayor conocimiento, los docentes tienden a valorar con mayor precisión el apoyo real que reciben, y también a demandar estructuras de apoyo más especializadas. Loreman (2017) argumenta que el conocimiento en inclusión incrementa la conciencia crítica sobre las necesidades pedagógicas del estudiantado, lo que a su vez hace más

evidente la importancia del apoyo profesional y colaborativo en el centro. Asimismo, Díaz-Flórez et al. (2020) destacan que los docentes con mayor formación en inclusión tienden a valorar positivamente las redes de apoyo y las condiciones institucionales que favorecen su aplicación, fortaleciendo así su percepción del acompañamiento docente.

La correlación de Pearson entre PCI (Promedio del Conocimiento en Inclusión) y PAD (Promedio del Apoyo Docente) arrojó un coeficiente de correlación de -0.184, con un valor de significación bilateral de 0.367 basado en una muestra de 26 participantes. Este valor negativo, aunque débil, indica una tendencia inversa entre ambas variables: a mayor percepción de conocimiento en inclusión, menor percepción del apoyo docente, o viceversa. Sin embargo, el valor de significancia ($p > 0.05$) revela que esta correlación no es estadísticamente significativa, lo que significa que no se puede establecer una relación sólida entre PCI y PAD en este estudio. Por tanto, se mantiene la hipótesis nula, y no hay evidencia suficiente para afirmar que existe una asociación significativa entre estas dos variables en la muestra analizada.

DISCUSIÓN

Este análisis refleja una comprensión general de las variables sociodemográficas y su impacto en el sistema educativo. Los años de experiencia promedio de los participantes muestran cierta heterogeneidad, pero sin extremos significativos, lo que sugiere una base sólida y diversa en el profesorado. Aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos evaluados según ANOVA, la homogeneidad de las varianzas es importante para validaciones futuras en comparaciones intergrupales. Asimismo, la cobertura real del intervalo de confianza para la mediana fue robusta, destacando la relevancia de estos datos en distribuciones no normales.



La escasa participación del sector privado en los niveles más altos de liderazgo inclusivo sugiere la necesidad de un fortalecimiento institucional orientado hacia la equidad y la inclusión. Si bien no se registran casos perdidos en la base de datos, lo cual refuerza la confiabilidad del análisis, los resultados apuntan a una brecha estructural que podría abordarse mediante estrategias de sensibilización, capacitación y diseño de marcos regulatorios más exigentes para los centros privados.

Respecto a las percepciones sobre la inclusión educativa, los participantes mostraron un conocimiento intermedio, con áreas de mejora evidentes como la formación específica en inclusión y el involucramiento de las familias. Aunque las prácticas inclusivas están respaldadas por adaptaciones curriculares, variables como el conocimiento en inclusión presentan debilidades que podrían impactar la eficacia de estas estrategias. Los resultados también sugieren que el sexo y el tipo de institución no influyen de manera significativa en la percepción de prácticas inclusivas, pero más pruebas estadísticas serían necesarias para confirmar estas tendencias.

En cuanto al nivel de formación en inclusión educativa por cargo, se evidencia la necesidad de una formación continua más estructurada y equitativa para liderar procesos inclusivos de manera eficaz, lo cual se sugiere la necesidad de diseñar planes de desarrollo profesional diferenciados según funciones, priorizando a docentes y directivos, quienes inciden directamente en la cultura y prácticas escolares. Como los orientadores y psicólogos se concentran en los niveles superiores más alto, lo cual resulta coherente con su formación profesional en atención a la diversidad y necesidades educativas especiales, pueden ser este un capital humano especializado que puede ser aprovechado como soporte para la capacitación de otros actores educativos.

Por otro lado, las estadísticas de asimetría y curtosis indican distribuciones sesgadas y con curtosis elevada o negativa, lo que refuerza la interpretación de que la participación familiar altamente activa no es común. Los resultados sugieren una urgencia en generar mecanismos más efectivos para la integración familiar, dado que su participación se reconoce ampliamente como un factor protector y potenciador de procesos inclusivos.

La experiencia profesional, como se refleja en estos resultados, representa un factor relevante para la comprensión de las percepciones y prácticas inclusivas. Sin embargo, tal como se ha evidenciado en otras secciones, una mayor experiencia no siempre se traduce en mayor formación en inclusión ni en liderazgo con enfoque de equidad. Por tanto, se reafirma la necesidad de implementar políticas

formativas transversales y actualizadas que involucren a todo el personal, independientemente de su antigüedad en el sistema.

Finalmente, el análisis de correlación entre variables inclusivas evidencia que las políticas institucionales son un factor clave en el desarrollo de prácticas inclusivas, mientras que el liderazgo inclusivo por sí solo no parece generar transformaciones sistémicas. Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer tanto el marco normativo como la formación de líderes educativos para garantizar una inclusión efectiva. Además, la participación familiar, aunque moderada, resalta como un área crítica para mejorar la vinculación familia-escuela y fomentar la corresponsabilidad en los procesos educativos inclusivos.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva pedagógica y educativa, los hallazgos reflejan información relevante para la implementación de políticas inclusivas y la intervención en los centros educativos.

El panorama educativo respecto a la inclusión refleja avances y desafíos significativos. Mientras que los orientadores y psicólogos demuestran una formación más sólida en prácticas inclusivas, los directivos y docentes enfrentan debilidades que subrayan la necesidad urgente de fortalecer su capacitación en esta área.

La diversidad en la experiencia profesional requiere estrategias formativas diferenciadas para responder a las distintas necesidades. Aunque el liderazgo inclusivo está más consolidado en el sector público, su efectividad depende de la existencia de políticas y normas claras que garanticen la implementación sistemática de prácticas inclusivas en todos los sectores. Asimismo, la participación familiar en la vida escolar, aún moderada, demanda iniciativas y políticas activas para promover su vinculación.

La percepción intermedia sobre la inclusión educativa, junto con el enfoque predominante en adaptaciones curriculares por encima de conocimientos teóricos, evidencia la necesidad de priorizar la formación docente y fomentar una colaboración activa con las familias. Por tanto, resulta imprescindible consolidar esfuerzos que potencien un sistema educativo más inclusivo, equitativo y participativo.

Este informe proporciona una base sólida para diseñar estrategias institucionales orientadas a la mejora del liderazgo y la inclusión educativa en todos los niveles del sistema escolar.

Se recomienda desarrollar políticas institucionales que integren el liderazgo inclusivo, fortalecer la formación continua y fomentar la colaboración con las familias para consolidar una cultura escolar inclusiva y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Améstica, J. (2023). “Incluirmos todos”: Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 71-87.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25–44. <https://doi.org/10.6018/educatio.30.1.356091>
- Box, G. E., Hunter, J. S., & Hunter, W. G. (2008). *Estadística para investigadores: Diseño, innovación y descubrimiento* (2.ª ed.). Reverté.
- Cea, M. A. (2004). *Métodos de encuesta: Teoría y práctica. Errores y mejora*. Editorial Síntesis.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Congacha Aushay, J. W. (2016). *Estadística aplicada a la educación con actividades de aprendizaje*. Riobamba, Ecuador: Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.
- Cantón, R. y Arias, A. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educación. Siglo XXI*, 1(28), 227-248.
- Coronel, J., Carrasco, M. y Moreno, E. (2010). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de educación*, 357, 537-559.
- De Mejía, O. R. S. *Educación inclusiva: Hacia un entorno de aprendizaje para todos.. CEP*, 79950, 000.
- Delgado Valdivieso, K. E., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B., & Reyes Masa, B. del C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(Extra 5), 18–35.
- Díaz-Flórez, L., Gutiérrez, J. M., & Urrea, D. (2020). Formación del profesorado para una educación inclusiva: percepciones y necesidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 157–176.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 141–167. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.141-148>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., & Jiménez Vargas, F. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80.

-
- Léon, J. E. M., Mendoza, Y. Y. Z., Cueva, J. L. Q., & Vélez, J. P. J. (2023). Liderazgo inclusivo en las universidades en América Latina. *Análisis evolutivo. Tesla Revista Científica*, 3(2), e188-e188.
- Londoño, H. D. U. (2021). *Concepciones y prácticas sobre educación inclusiva en instituciones educativas oficiales del Municipio de Entreríos* (Doctoral dissertation, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología).
- López, R., & Delgado, M. (2021). *La participación familiar en contextos escolares inclusivos: Retos y oportunidades*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 19(1), 45–60.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Loreman, T. (2017). Pedagogical practices for inclusive education: A review of the international literature. *Educational Review*, 69(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1183796>
- Paredes, G., & León, F. (2021). *Liderazgo escolar inclusivo: Fundamentos y aplicaciones en centros públicos*. *Gestión Educativa*, 15(2), 120–136.
- Prado, R. A. P. (2024). Competencias de liderazgo en entornos inclusivos en la educación. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2), 37-56.
- Santos, I., & Ramírez, J. (2021). *Evaluación institucional y mejora de la inclusión educativa: Un estudio de caso*. *Revista de Evaluación Educativa*, 9(2), 110–128.
- Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D., & Contreras-Torres, P. (2023). Bases para un liderazgo inclusivo en la educación superior chilena: Una revisión narrativa de aspectos jurídicos, conceptuales y pragmáticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 119-138.
- Specht, J. A., & Metsala, J. L. (2018). Predictores de la eficacia docente para la práctica inclusiva en docentes en formación. Vol. 28(3), *Creencias y prácticas docentes*. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7772>
- Téllez-Ruíz, H., Tuay-Sigua, R. N., & Durán-Camelo, V. H. (2024). Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas del personal docente en contextos de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 65-88.
- UNESCO. (2021). *Guía para el desarrollo de adaptaciones curriculares inclusivas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380134>
- Urdaneta de Rincón, D., Nava-Reyes, N., Yedra-Granadillo, F., Garcés-Pacheco, M., Valles de Rojas, M., & Valle-Giraldoto, D. (2018). Perfil del directivo como responsable de la

supervisión educativa. Revista Panorama, 12(23), 56–80.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1200>

Vilà Baños, R., Torrado Fonseca, M., & Reguant Álvarez, M. (2019). *Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico*. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 12(2), 1–10. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>

Villanueva Candiotti, G. M., Contreras Ángeles, B., Salazar Balarezo, B. A., & Uribe Godoy, D. S. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa: un análisis sistemático. Revista Tribunal, 5(11), 478-494.